



**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**İLKOKUL 4. SINIFLARDA DİJİTAL OKUMA
ÇALIŞMALARININ DİJİTAL OKUMA MOTİVASYONUNA,
DİJİTAL OKUMAYA İLİŞKİN ALGILARA VE
OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ**

Seyfettin BULUT

Denizli 2022

**T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI
DOKTORA TEZİ**

**İLKOKUL 4. SINIFLARDA DİJİTAL OKUMA ÇALIŞMALARININ
DİJİTAL OKUMA MOTİVASYONUNA, DİJİTAL OKUMAYA
İLİŞKİN ALGILARA VE OKUDUĞUNU ANLAMAYA ETKİSİ**

Seyfettin BULUT

Danışman

Prof. Dr. Fatma KIRMIZI

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmasında; tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi; görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu; başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu; atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi; kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı; bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

İmza

Seyfettin BULUT

TEŞEKKÜR

Bu çalışma, birleştirilmiş sınıfta başlayan öğrenciliğimin bir kademesinin daha bittiğini ifade etmektedir. Ortaya koyduğum bu çalışma ile gurur ve sevinci aynı anda yaşamaktayım. Yolda olmanın hedefe varmaktan daha değerli olduğu bir süreci bitirdiğimi fark ediyorum. Yazdıklarım, zihnime akın eden minnettarlık ifadelerinden söze dökülebildiklerimdir.

Öncelikle tanıştığım ilk günden bu yana her sözcüğüyle ufkumu açan, öğrencilerine ve mesleğine verdiği değeri her zaman hissettiğim, mesai mevhumu gözetmeden bütün sorularımı cevaplayan, öğrencisi olmaktan onur duyduğum Prof. Dr. Fatma KIRMIZI'ya teşekkür ediyorum. İyi ki varsınız Hocam.

Çalışmam boyunca her zaman desteğini hissettiğim, tez sürecime değerli yorumlarıyla katkı sağlayan Hocalarım Prof. Dr. Asuman Seda SARACALOĞLU, Prof. Dr. Nevin AKKAYA, Prof. Dr. Hüseyin KIRAN ve Doç. Dr. Orhan KUMRAL'a teşekkür ediyorum.

Öğretmenliğe ilk başladığım günden itibaren bana yol gösteren, yenilikçi yaklaşımıyla hep örnek aldığım, deneysel sürece katılan miniklerin öğretmeni Gökçe SOYTÜRK'e yardımları ve fedakarlıkları için şükranlarımı sunuyorum.

Doktora sürecimde tanıştığım ve ihtiyacım olduğu her an bir dost kapısı olarak çaldığım Doç. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL ve Nazan KAHRAMAN'a yardımları için teşekkür ediyorum.

Başladığım her işte desteklerini yanımda hissettiğim, bizi memlekete hizmet etme bilinciyle yetiştiren, hayatıma anlam katan başta annem ve babam olmak üzere tüm aileme minnettarlığımı bir kez daha ifade etmek istiyorum. Bu vesileyle, bir öğrenciyle yaşamının zorluklarına katlanan, öğrenciliğimi fedakarlıkları üzerine kurduğum sevgili eşime sonsuz teşekkür ediyorum. Ayrıca en güzel hediyelerim kızım Zümra ile oğlum Kutay'a varlıklarıyla çalışmalarına motivasyon kaynağı oldukları için teşekkür ediyor ve tez yazım sürecinde ertelediğim tüm oyunları oynayacağıma söz veriyorum.

ÖZET

İlkokul 4. Sınıflarda Dijital Okuma Çalışmalarının Dijital Okuma Motivasyonuna, Dijital Okumaya İlişkin Algılara ve Okuduğunu Anlamaya Etkisi

BULUT, Seyfettin

Doktora Tezi, Temel Eğitim ABD,

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fatma KIRMIZI

Aralık 2022, 179 sayfa

Dijital okuma ile kağıdın yerini ekran almakta, okur bilgiye dijital araçları kullanarak ulaşabilmektedir. Bu nedenle dijital okumanın öğrenme ortamlarında kullanımıyla ilgili farklı boyutların araştırılması önem taşımaktadır. Araştırmanın amacı ilkokul dördüncü sınıflarda dijital okuma çalışmalarının dijital okuma motivasyonuna, dijital okumaya ilişkin algılara ve okuduğunu anlamaya etkisini belirlemektir. Araştırmada karma yöntemle başvurulmuştur. Çalışma, gömülü karma desende modellenmiştir. Nicel araştırma yöntemi, ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen olarak belirlenmiştir. Nitel araştırma yöntemi ise problemi daha detaylı incelemek amacıyla odak grup görüşmesi şeklinde yapılmıştır. Çalışma, Afyonkarahisar ilinde resmi bir ilkokulda, dördüncü sınıfa devam eden 21'i deney, 19'u kontrol grubu olmak üzere 40 öğrenciyle yürütülmüştür.

Deneysel süreç 2021-2022 eğitim öğretim yılının birinci döneminde 10 haftalık süreyi kapsamaktadır. Deney grubu öğrencileri ile Türkçe dersinde, okuma çalışmalarında dijital okuma yapılmıştır. Kontrol grubunda ise okuma çalışmaları, 2019 Türkçe dersi öğretim programına uygun bir şekilde yürütülmüştür. Nicel verileri toplamak amacıyla Dijital Okuma Motivasyonu Ölçeği (DMÖ) ve Dijital Okumaya İlişkin Algı Ölçeği (DOAL) olmak üzere iki ölçme aracı geliştirilmiştir. Kasap (2019) tarafından geliştirilmiş olan Okuduğunu Anlama Testi (OAT) kullanılmıştır. Nitel verileri toplamak amacıyla ise açık uçlu sorulardan oluşan, veli ve öğrenci için iki farklı form hazırlanmıştır.

Araştırmaya göre öğrencilerin dijital okuma algıları ve dijital okuma motivasyonlarında deney grubundan elde edilen puanlar ile kontrol grubundan elde edilen puanlar arasında, deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır. Deney ve kontrol

gruplarının okuduğunu anlama puanlarının dijital veya basılı okuma sürecine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir. Nitel verilere göre öğrencilerin dijital okumanın olumlu yönlerinin farkında olduğu, dijital okumayı Türkçe dersi için uygun ve eğlenceli bulduğu belirlenmiştir. Veliler ise dijital okumanın bireye katkısının farkındadır ancak veliler dijital okuma için gerekli yönlendirmeyi yaptırabilecek donanıma sahip değildir. Bu kapsamda sınıf içi etkinliklerde dijital okuma çalışmalarının kullanılması, dijital okumanın öğretmenler tarafından desteklenmesi ve okul aile işbirliğiyle velilerin dijital okumaya ilişkin gereksinimlerinin karşılanması önerilmektedir.

Anahtar kelimeler: Okuma, dijital okuma, motivasyon, algı, okuduğunu anlama, ilkokul.

ABSTRACT

The Effect of Digital Reading Studies on Digital Reading Motivation, Perceptions of Digital Reading and Reading Comprehension in Primary School 4th Grades

BULUT, Seyfettin

Ph.D. Dissertation, Department of Primary Education,

Classroom Education

Supervisor: Prof. Dr. Fatma KIRMIZI

December 2022, 179 pages

With digital reading, the screen replaces the paper, and the reader can access information using digital tools. For this reason, it is important to investigate different dimensions related to the use of digital reading in learning environments. The aim of the research is to determine the effect of digital reading studies on digital reading motivation, perceptions of digital reading and reading comprehension in primary school fourth graders. Mixed method was used in the research. The study was modeled in an embedded mixed pattern. The quantitative research method was determined as a quasi-experimental design with pre-test post-test control group. The qualitative research method, on the other hand, was carried out in the form of focus group interviews in order to examine the problem in more detail. The study was carried out in an official primary school in Afyonkarahisar province with 40 fourth grade students, 21 of which were in the experimental group and 19 in the control group.

The experimental process covers a period of 10 weeks in the first semester of the 2021-2022 academic year. In the Turkish lesson, digital reading was performed with the experimental group students in the reading studies. In the control group, reading studies were carried out in accordance with the 2019 Turkish lesson curriculum. In order to collect quantitative data, two measurement tools were developed, namely the Digital Reading Motivation Scale (DMS) and the Digital Reading Perception Scale (DRPS). The Reading Comprehension Test (RCT) developed by Kasap (2019) was used. In order to collect qualitative data, two different forms consisting of open-ended questions were prepared for parents and students.

According to the research, there is a statistically significant difference in favor of the experimental group between the scores obtained from the experimental group and the scores obtained from the control group in students' digital reading perceptions and digital reading motivations. It was determined that the reading comprehension scores of the experimental and control groups did not differ significantly according to the digital or printed reading process. According to the qualitative data, it was determined that the students were aware of the positive aspects of digital reading and found digital reading appropriate and enjoyable for the Turkish lesson. Parents, on the other hand, are aware of the contribution of digital reading to the individual, but they are not equipped to provide the necessary guidance for digital reading. In this context, it is recommended to use digital reading activities in classroom activities, to support digital reading by teachers, and to meet the needs of parents regarding digital reading with the cooperation of school and family.

Keywords: Reading, digital reading, motivation, perception, reading comprehension, primary school.

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANNAMESİ	iv
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	x
TABLOLAR LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem durumu.....	1
1.1.1. COVID-19 Süreci ve Dijital Okuma	4
1.2. Problem Cümlesi.....	6
1.3. Alt Problemler.....	7
1.4. Amaç	7
1.5. Önem.....	9
1.6. Varsayımlar	11
1.7. Sınırlılıklar	11
1.8. Tanımlar	12
1.9. Kısaltmalar	12
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	14
2.1. Kuramsal Çerçeve	14
2.1.1. Dijital Okuryazarlık.....	17
2.1.2. Dijital Okuma	21
2.1.2.1. Dijital okuma nasıl yaygınlaşmıştır	24
2.1.2.2. Dijital okumanın avantaj ve dezavantajları nelerdir?	25
2.1.3. Motivasyon.....	27
2.1.3.1. Okuma Motivasyonunun Boyutları	30
2.1.4. Okuduğunu Anlama	32
2.1.4.1. Okuma Öncesi Stratejiler.....	38
2.1.4.2. Okuma Sürecindeki Stratejiler.....	39
2.1.4.3. Okuma Sonrası Stratejiler.....	41
2.1.4.4. Okuduğunu anlamayla motivasyon arasındaki ilişki nasıldır?	42

2.2. İlgili Araştırmalar.....	43
2.2.1. Okuduğunu Anlamayla İlgili Araştırmalar.....	43
2.2.1.1. Okuduğunu anlamayla ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar	43
2.2.1.2. Okuduğunu anlamayla ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar	45
2.2.2. Okuma Motivasyonu İle İlgili Araştırmalar	47
2.2.2.1. Okuma motivasyonu ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar	47
2.2.2.2. Okuma motivasyonu ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar	49
2.2.3. Dijital Okuma İle İlgili Araştırmalar.....	50
2.2.3.1. Dijital okuma ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar	50
2.2.3.2. Dijital okuma ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar.....	51
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	54
3. 1. Araştırma Modeli	54
3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu	55
3.1.2. Araştırmanın Nitel Boyutu	56
3.2. Çalışma Grubu	57
3.3. Veri Toplama Araçları	61
3.3.1. Dijital Okuma Motivasyonu Ölçeği	62
3.3.1.1. Madde havuzunun oluşturulması ve kapsam geçerliliği.....	62
3.3.1.2. Ölçeğin pilot uygulamasının gerçekleştirilmesi evren ve örneklem	64
3.3.1.3. Ölçeğin geçerlik çalışmaları	65
3.3.1.3.1. Açıklayıcı faktör analizi (AFA)	65
3.3.1.3.2. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA)	68
3.3.1.4. Güvenirlik	70
3.3.2. Dijital Okumaya İlişkin Algı Ölçeği (DOAL)	73
3.3.2.1. Madde havuzunun oluşturulması ve kapsam geçerliliği.....	73
3.3.2.2. Ölçeğin pilot uygulamasının gerçekleştirilmesi evren ve örneklem	74
3.3.2.3. Ölçeğin geçerlik çalışmaları	76
3.3.2.3.1. Açıklayıcı faktör analizi (AFA)	76
3.3.2.3.2. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA)	80
3.3.2.4. Güvenirlik	82
3.3.3. Okuduğunu Anlama Testi	83
3.3.4. Veli Görüşlerine Göre Dijital Okuma Çalışmalarını Değerlendirmeye İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	84

3.3.5. Öğrenci Görüşlerine Göre Dijital Okuma Çalışmalarını Değerlendirmeye	
İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu.....	84
3.4. Uygulama Süreci.....	85
3.5. Verilerin Toplanması	87
3.6. Verilerin Analizi.....	88
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM	92
4. 1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	95
4.1.1. DMÖ'nin Ön Test Sonuçlarına Yönelik Normallik Analizleri.....	95
4.1.2. DMÖ'nin Son Test Sonuçlarına Yönelik Normallik Analizleri.....	96
4.1.3. DMÖ'nin Sonuçlarına Yönelik t-Testi Analizleri.....	98
4. 2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	100
4.2.1. DOAL'in Ön Test Sonuçlarına Yönelik Normallik Analizleri	100
4.2.2. DOAL'in Son Test Sonuçlarına Yönelik Normallik Analizleri	101
4.2.3. DOAL'in Sonuçlarına Yönelik t-Testi Analizleri	103
4. 3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	105
4.3.1. OAT'nin Ön Test Sonuçlarına Yönelik Normallik Analizleri	105
4.3.2. OAT'nin Son Test Sonuçlarına Yönelik Normallik Analizleri.....	107
4.3.3. OAT'nin Sonuçlarına Yönelik t-Testi Analizleri.....	108
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	110
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	113
BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	117
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	117
5.2. Öneriler	125
KAYNAKÇA.....	127
EKLER.....	151
EK1 İlkokul Öğrencilerine Yönelik Dijital Okuma Motivasyonu Ölçeği (DMÖ.....	151
EK2 İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okumaya İlişkin Algıları Ölçeği (DOAL	153
EK3 Velilerin Dijital Okuma Uygulamasına İlişkin Görüş ve Düşüncelerini	
Belirlemek Amacıyla Hazırlanan Açık Uçlu Sorular	155
EK4 Öğrencilerin Dijital Okuma Uygulaması İle İlgili Görüş ve Düşüncelerini	
Belirlemeye Yönelik Açık Uçlu Sorular	157
EK 5 Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi'ne Yapılan Bilgi Edinme Başvurusu	
Sonucu (Afyonkarahisar'daki 4. Sınıf Öğrenci Sayıları)	159

EK 6 Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi'ne Yapılan Bilgi Edinme Başvurusu Sonucu (Güdü ve Motivasyon Kelimelerinin Kullanım Tercihleri	160
EK 7 Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Etik Kurul Onay Raporları	161

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1. <i>Basit Okuma Görünümü</i>	36
Tablo 2.2. <i>Okuma Öncesinde, Okuma Sürecinde ve Okuma Sonrasında Kullanılan Okuduğunu Anlama Stratejileri</i>	38
Tablo 3.1. <i>Araştırma Modeli</i>	55
Tablo 3.2. <i>Dijital Araçlara Erişim Olanakları</i>	58
Tablo 3. 3. <i>Dijital Materyal Kullanım Süreleri</i>	59
Tablo 3. 4. <i>Aile Eğitim Durumları</i>	60
Tablo 3. 5. <i>Çalışma Gruplarına Ait Ön Test Sonuçları</i>	60
Tablo 3. 6. <i>Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeye ve Cinsiyete İlişkin Dağılımları</i>	62
Tablo 3. 7. <i>Farklı sapma miktarları için evreni temsil edecek uygun örneklem büyüklükleri</i>	64
Tablo 3. 8. <i>Uygulama Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	65
Tablo 3. 9. <i>Faktör Analizine İlişkin KMO Değeri ve Yorumları</i>	65
Tablo 3. 10. <i>AFA için örneklem yeterlilikleri</i>	66
Tablo 3. 11. <i>Pilot Uygulama Sonucunda Ölçekten Çıkarılan Madde Örnekleri</i>	66
Tablo 3. 12. <i>Okuma Motivasyonu Ölçeğinde (DMÖ) Yer Alan Maddelerinin Döndürülmüş Faktör Yükleri (N = 345)</i>	67
Tablo 3. 13. <i>Cronbach's Alpha Katsayısına İlişkin Yorumlar</i>	71
Tablo 3.14. <i>DMÖ Verileri Üzerinde Yapılan Analizler Sonucunda Elde Edilen Ortalama, Standart Sapma, Madde Silinme Alpha Değerleri ve Cronbach's Alpha Değerleri (N = 345)</i>	72
Tablo 3. 15. <i>Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeye ve Cinsiyete İlişkin Dağılımları</i>	73
Tablo 3. 16. <i>Farklı Sapma Miktarları için Evreni Temsil Edebilecek Uygun Örneklem Büyüklükleri</i>	75
Tablo 3. 17. <i>Uygulama Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı</i>	76
Tablo 3. 18. <i>Faktör Analizine İlişkin KMO Değeri ve Yorumları</i>	76
Tablo 3. 19. <i>AFA için Örneklem Yeterlilikleri</i>	77
Tablo 3. 20. <i>Pilot Uygulama Sonucunda Ölçekten Çıkarılan Madde Örnekleri</i>	77
Tablo 3. 21. <i>DOAL Maddelerinin Döndürülmüş Faktör Yükleri (N = 349)</i>	78
Tablo 3. 22. <i>Cronbach's Alpha Katsayısına İlişkin Yorumlar</i>	82
Tablo 3. 23. <i>DOAL Verileri Üzerinde Yapılan Analizler Sonucunda Elde Edilen Ortalama, Standart Sapma ve Cronbach's Alpha Değerleri (N = 349)</i>	82

Tablo 3. 24. <i>Deneysel Süreç Haftalık Çalışma Takvimi</i>	85
Tablo 4. 1. <i>Ön Teste Ait Tanımlayıcı İstatistikler</i>	95
Tablo 4. 2. <i>Ön Teste Ait Shapiro-Wilk Normallik Analizi</i>	96
Tablo 4. 3. <i>Son Teste Ait Tanımlayıcı İstatistikler</i>	97
Tablo 4. 4. <i>Son Teste Ait Shapiro-Wilk Normallik Analizi</i>	97
Tablo 4. 5. <i>DMÖ Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre t-Testi Sonuçları</i>	98
Tablo 4. 6. <i>DMÖ Puanlarının Ön Test ve Son Teste Yönelik t-Testi Sonuçları</i>	99
Tablo 4. 7. <i>Ön Teste Ait Tanımlayıcı İstatistikler</i>	100
Tablo 4. 8. <i>Ön Teste Ait Shapiro-Wilk Normallik Analizi</i>	101
Tablo 4. 9. <i>Son Teste Ait Tanımlayıcı İstatistikler</i>	102
Tablo 4. 10. <i>Son Teste Ait Shapiro-Wilk Normallik Analizi</i>	102
Tablo 4. 11. <i>DOAL Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre t-Testi Sonuçları</i>	103
Tablo 4. 12. <i>DOAL Puanlarının Ön Test ve Son Teste Yönelik t-Testi Sonuçları</i>	104
Tablo 4. 13. <i>Ön Teste Ait Tanımlayıcı İstatistikler</i>	105
Tablo 4. 14. <i>Ön Teste Ait Shapiro-Wilk Normallik Analizi</i>	106
Tablo 4. 15. <i>Son Teste Ait Tanımlayıcı İstatistikler</i>	107
Tablo 4. 16. <i>Son Teste Ait Shapiro-Wilk Normallik Analizi</i>	107
Tablo 4. 17. <i>OAT Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre t-Testi Sonuçları</i>	108
Tablo 4. 18. <i>OAT Puanlarının Ön Test ve Son Teste Yönelik t-Testi Sonuçları</i>	109
Tablo 4. 19. <i>Öğrencilerin Dijital Okuma Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Tema ve Kodlar</i>	110
Tablo 4.20. <i>Velilerin Dijital Okuma Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Tema ve Kodlar</i>	113

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> DMÖ'ne ait DFA kovaryans matrisi.....	70
<i>Şekil 2.</i> DOAL'ne ait DFA kovaryans matrisi.....	81

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Çalışmanın bu kısmında okuma, dijital okuma ve okuma motivasyonuna ilişkin güncel gelişmeler ele alınacaktır. Okuma alanında var olan problemler irdelenecektir.

1.1. Problem Durumu

İnsan çevresini bilmek, anlamak, yorumlamak ve elde ettiği tecrübeleri başkalarına aktarmak istemektedir. Bu güdü iletişimin temelini oluşturmaktadır. Yazı öncesi dönemlerde sözlü olarak yapılan tecrübe aktarımı kalıcı değildi ve nesilden nesile sağlıklı bir şekilde aktarılamamaktaydı. İnsanlar bunun önüne geçmek için öncelikle ilkel resim çalışmaları yapmış, daha sonra ise yazıyı icat etmiştir.

Yazı, şüphesiz tarihin yönünü değiştiren en önemli buluştur. Yazıyla birlikte bilimsel birikimin önü açılmıştır. İnsan, yazıyla yaşadıklarından elde ettiği sonuçları, birikimleri ve duyguları gelecek nesillere değişmeden aktarabileceği bir yol keşfetmiştir. Yazıyla birlikte de ortaya okuryazarlık kavramı çıkmıştır. Okuryazarlık mağara duvarındaki resimleri yorumlamak gibi öznel değildir. Daha kurallı bir yaklaşımı ifade etmektedir. Okuryazarlık bireyin gördüğü şekillerin karşılığı olan sesleri birleştirerek kelimelere ve daha sonra cümlelere ulaşması aynı zamanda ifade etmek istediklerini harflerle başkasına aktarabilmesidir.

Yazının gelişimi incelendiğinde görülmektedir ki; ilk zamanlarda taş ve deri üzerine yazılan yazılar sonraki dönemlerde kağıda aktarılmaya başlanmıştır. Kağıt, taş göre yazının daha kolay çoğaltılıp, taşınmasını sağlamıştır. Fakat yenilikler bununla da sınırlı değildir. Matbaanın icadıyla kitaplar elle değil makinelerle çoğaltılmıştır. Dolayısıyla da daha hızlı ve maliyetsiz bir bilgi paylaşımının önü açılmıştır. Okumak zenginlerin elde edebileceği bir lüks olmaktan çıkmış ve her birey olanakları doğrultusunda okumaya ve bilgi edinmeye başlamıştır. Sonraki yıllarda ise bu gelişmeleri metinlerin dijital ortamlara aktarılması takip etmiştir.

Metinlerin dijital ortama aktarılmasıyla birlikte okuryazarlığın farklı bir boyutu ortaya çıkmıştır. Bireyler artık ekran üzerinden okumakta ve yazmaktadır. İlk başlarda eğitim çevreleri tarafından temkinli yaklaşılan bu durum sanal dünyanın sunduğu avantajlar nedeniyle hızla yaygınlaşmıştır. Günümüzde bireyler gereksinim duyduğu bilgilerin büyük kısmını dijital ortamlarda edinmektedir. Çünkü dijital ortamlarda bilgiye daha çabuk ulaşılmakta, metin içerisinde daha hızlı hareket edilmekte ve bilginin

doğruluğu kontrol edilebilmektedir. Eskiden kütüphanede saatlerce araştırma sonucunda elde edilen bilgilere şimdi birkaç tuşla ulaşılabilir. Bu durum ise bireylerin okuma etkinliklerinde dijital ortamları kullanma sıklığını arttırmaktadır.

Toplumlar alışkanlık sahibi olsa da insan doğası gereği kolay yolu seçmeye eğilimlidir. Günümüz okur ve yazarlarına bakıldığında, bilgiye en kolay ve hızlı yoldan ulaşılan sanal ortamları tercih ettikleri görülmektedir. Her ne kadar teknoloji bağımlılığı ile ilgili araştırmalar yapıyorsa da (Arısoy, 2009; Balcı ve Gülnar, 2009; Cengizhan, 2005; Gökçearsan ve Günbatır, 2012; Şahin ve Tuğrul, 2012) eğitim ortamlarında teknoloji kullanımı günden güne artmaktadır. Norveç'te dersler elektronik kitaplara aktarılmakta ve zamanla basılı materyallerin kaldırılması hedeflenmektedir (Mangen, Walgermo ve Bronnick, 2013). Ülkemizde ise Milli Eğitim Bakanlığı FATİH (Fırsatları Arttırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesiyle sınıf içerisindeki donanımları daha teknolojik hale getirmeyi hedeflemektedir. Etkileşimli tahtalarla öğrencilerin sınıf içerisinde dijital ortamlardan daha çok yararlanması planlanmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı yayımladığı 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde Öğrenme Süreçlerinde Dijital İçerik ve Beceri Destekli Dönüşüm adıyla bir bölüm açılmıştır. Bu kapsamda ülke çapındaki tüm okullarda alt yapı çalışmalarının tamamlanarak sınıfların daha teknolojik hale getirileceği vurgulanmıştır. Aynı bölümde “(1) Dijital materyaller ile basılı materyaller ilişkilendirilecek, öğretmenlere bunların etkin kullanımıyla ilgili destek materyaller sunulacak, dijital materyallerin ana öğretim materyali olarak kullanılması yaygınlaştırılacaktır ve (2) Öğrencilerin PISA gibi uluslararası sınavlarda arzu edilen sonuçları alabilmeleri için üst bilişsel becerileri destekleyen yeni nesil dijital ölçme materyalleri geliştirilecektir.” şeklinde hedefler belirlenmiştir (MEB, 2019, s. 74). Bu durum önümüzdeki yıllarda dijital materyallerin içerik ve işlev bakımından zenginleştirileceğini ve ülke çapında daha yaygın kullanılacağını göstermektedir.

Eğitimciler teknolojiyi eğitim ortamlarında sıklıkla kullanmaya başlamıştır. Bu durum gün geçtikçe daha da yaygınlaşmaktadır. Aslında kara tahta, kalem, defter bile birer teknolojidir ancak son yıllarda mevcut olanaklarla sınıf ortamlarına eklenen dijital araçlar teknoloji kavramına yüklenen anlamı da değiştirmiştir. Güncel teknolojiyi kullanmayan okullar, birey ve toplumun gereksinimlerine yanıt vermekte yetersiz kalmaktadır (Güllüpnar ve diğ., 2013). Bu nedenle konuya ilişkin olarak çeşitli araştırmalar yapılmaktadır. Günümüzde zengin içerikli görsel sunumlarla ve animasyonlarla eğitim çalışmaları yapılmaktadır. 2001 yılına ait verilere göre dünyanın en geniş çapta dijital oyun temelli eğitim yapan kurumu Amerika Birleşik Devletlerinin askeri birlikleridir (Proaps ve

Bliss, 2014). Çünkü dijital oyun temelli eğitimler güvenlik sorunları doğurmamakla birlikte farklı senaryo ve çevreleri sınıf içerisine getirme fırsatı sunmaktadır. Ayrıca dijital teknolojiler öğrencilerin öğrenme motivasyonlarını yükseltmektedir (Frey, Hartig, Ketzler, Zinkernagel ve Moosbrugger, 2007). Çünkü dijital teknolojiler rutin sınıf ortamını değiştirmekte ve yeni uyarıcılar eklemektedir.

Alanyazına bakıldığı zaman dijital okumaya yönelik olarak son yıllarda çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Eğitimciler bu çalışmalarını yaparken teknoloji de durağan olarak seyretmemekte günden güne gelişmeye devam etmektedir. Öyle ki bundan on-on beş yıl önce araştırmalara konu olan ekranlar; çözünürlüğü az, herhangi bir tuş veya araçla kontrol edilen, büyük oranda sosyo ekonomik seviyesi yüksek kişilerce kullanılan cihazlardı. Bu nedenle 1992 yılında yapılan araştırmalar dijital metinlerin okuma hızını %30'a kadar düşürdüğünü göstermekteydi (McLaughlin ve Kamei Hannan, 2008). Son yıllarda artık dokunmatik, yüksek çözünürlüklü, ortam ışığına göre parlaklığını ayarlayabilen, toplumun hemen her kesimine ulaşmış, eğitim ortamlarında sıklıkla kullanılan, içeriği zenginleştirilmiş cihazlar bulunmaktadır. Bu durum dijital okumanın ne kadar değişken bir süreç izlediğini göstermektedir.

Okuma sürecinin temel amacı okuduğunu anlamaktır. Birey okuduğunu anlamadığı sürece metni seslendiriyor demektir. Bu durum ise okumayı amacından uzaklaşmaktadır çünkü alıcı dil becerilerinden birisi olan okuma bireyin zihinsel birikimini arttırmayı, düşünce ve inançlarına şekil vermeyi hedeflemektedir (Epçayan, 2009). Okuduğunu anlama becerisine sahip bireyler, düşüncelerini daha etkili bir şekilde dile getirebilmektedir.

Eğitim programları öğrencilerin öğrenme düzeyleri dikkate alınarak hazırlanmaktadır. Programların öğördüğü düzeyde okuduğunu anlama becerisine sahip öğrencilerin akademik başarısı da yüksek olmaktadır. Bilgi düzeyindeki öğrenmeler okuduğunu anlama becerisi ile ölçülebilmektedir ve okuduğunu anlama becerisi düşükse öğrenmeye ayrılan zaman artsa bile öğrenme düzeyi yükselmemektedir (Belet ve Yaşar, 2007). Okuduğunu anlama becerisi öğrencilerin özetleme, metin içi ve metin dışı sorulara yanıt verme, yorumlama, sonuç çıkarma gibi becerilerinin temelini oluşturmaktadır.

Okuduğunu anlama becerisi, bireyin akademik başarısını yordayıcı bir etkidir. Okuduğunu anlama becerisi önemlidir çünkü hızlı otomasyon ve piyasa rekabeti gibi etkenler düşük okuduğunu anlama becerisine sahip bireyleri iş dünyasının dışına itmektedir (Çevik ve diğ., 2019). Okuduğunu anlamakta zorlanan kişiler aynı zamanda hızla değişen, günden güne yeni bilgi ve tecrübeler eklenen ve küreselleşen iş dünyasında var olabilecek

düzyeyde birikim kazanmakta da zorlanmaktadır. Aksine okuduğunu anlama becerisi gelişmiş bireylerin iş yaşamındaki başarısı ve yakaladığı fırsatlar okuduğunu anlamının hayat içerisindeki işlevselliğini göstermektedir.

Okuduğunu anlama becerisi öğretilir ve geliştirilebilir bir beceridir. Bu nedenle dijital okumaya yönelik olarak da öğrencilerin, öğretmenlerin, velilerin bakış açıları araştırılmış, pek çok çalışmada dijital okumanın anlamaya etkisi incelenmiştir (Duran ve Alevli, 2014; Lim ve Jung, 2019). Dijital okuma araçlarının anlamayı düşürdüğü ön yargısı hâlâ mevcut olmasına rağmen zamanla yaygınlığı azalmaktadır. Aileler dijital araçların öğrencileri derslerden alıkoyduğunu savunmakta fakat ev ödevi, araştırma, deney vb. çalışmaları da öğrencilerle birlikte dijital araçlar üzerinden yapmaktadır.

Okuma alanında üzerinde düşünülmesi gereken noktalardan birisi de öğrencilerin okuma motivasyonunun zaman içerisindeki değişimidir. Dijital metinlerle birlikte okumak, okunanları paylaşmak, metin içerisinde bilgilerin doğruluğunu kontrol etmek ve hatta metinler arası okuma yapmak basılı metinlere nazaran kolaylaşmış olmasına rağmen öğrencilerin yıllara göre okuma motivasyonunda azalma görülmektedir. Amerika'da gerçekleştirilen çalışmalarda 25 yıllık okuma planı hazırlanmış ve öğrencilerin bir metni dikkatli ve sorgulayarak okuması, metin üzerinde yoğunlaşması hedeflenmiştir. Ancak yapılan çalışmada öğrencilerin metni eskiye göre daha dikkatsiz okudukları ve kısa süreli okumalar yaptıkları ortaya çıkmıştır (Coiro, 2003). Aynı şekilde ülkemizde yapılan bir çalışmada da üniversite öğrencilerinden bazılarının eğitim zorunluluğu haricinde hiç kitap okumadıkları görülmüş, örneklemin genelinde de az okuyan okur tipinde olduğu belirlenmiştir (Odabaş, Odabaş ve Sevmez, 2018). Bu durum araştırmacıları okuma motivasyonunu arttırmayı amaçlayan uygulamalar üzerinde düşünmeye sevk etmektedir. Dijital okuma, hem motivasyon hem de okuma başarısı konusunda oldukça tartışılan bir konudur.

1.1.1. COVID-19 Süreci ve Dijital Okuma

11 Aralık 2019 tarihinde Çin'de ilk vakanın görülmesiyle başlayan daha sonra dünyanın hemen her bölgesine yayılan koronavirüs salgını nedeniyle dünyada yeni bir süreç başlamıştır. Ülkeler salgının yayılma hızını azaltmak ve bu süreçte çeşitli tedavi yolları geliştirmek amacıyla tecrit, kısıtlama, karantina vb. yöntemler kullanmıştır. Bu dönemde özellikle de karantinadaki insanların iletişim, bilgi edinme, araştırma ve alışveriş yapma vb. gereksinimlerinin karşılanması için dijital okumanın yaygınlığı artmıştır. Bunun en belirgin örneği salgının çıkış noktası olan Çin'de görülmektedir. Dünya ve salgın

tarihine geçen Vuhan Tecridi olarak bilinen süreçte 23 Ocak 2020 - 8 Nisan 2020 tarihleri arasında 11 milyon insan 77 gün boyunca evlerinde karantinada kalmıştır. Böyle bir dönemde 11 milyon insanı hastalığa karşı bilinçlendirmek, iletişim sağlayabilmek ve rehberlik etmek için dijital okumanın işe koşulması gerekmektedir. Bu çerçevede Çin Halk Cumhuriyeti tarafından planlanan eğitim ve rehberlik faaliyetleri dijital platformlardan halka ulaştırılmıştır.

Türkiye’de dünyayı izleyen çeşitli giriş çıkış yasakları uygulanmasıyla birlikte 10 Mart 2020 Salı günü ilk COVID-19 vakasının görülmesi eğitim alanındaki tedbirleri başlatmıştır. İkinci dönem yarıyıl tatili 13-22 2020 Mart tarihlerinde uygulanmak üzere öne çekilmiştir. Salgın döneminde okulların tatil edilmesi sadece günümüzde uygulanan bir yöntem değildir. Osmanlı Devletinde de okullarda insanların hem topluluk olarak yakın temas içerisinde olması hem de hastalığın ciddiyetini anlayamayacak küçük yaş gruplarını barındırması gibi nedenlerle salgın hastalıklara karşı “mektep tatilleri” önlemi alınmıştır (Bingül, 2020). Bu süreçte ülke genelinde salgının yayılma şeklinin belirlenmesi ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Salgının seyri göz önünde bulundurularak 23 Mart 2020 pazartesi gününden itibaren acil uzaktan eğitime geçilmiştir. Bu süreçte 3 televizyon kanalı açılmış ve 2011-2012 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulmuş (Özer, 2020) bir dijital öğrenme ortamı olan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinden ders içerikleri hazırlanmıştır. Acil uzaktan eğitim süreciyle canlı ders seçeneği ve yeni kaynaklar eklenmiştir. Salgın sürecinde sadece Türkiye değil, virüsün yayılma tehlikesi olan diğer ülkeler de kendi önlemlerini almıştır. Çin ilk, orta ve yükseköğretimdeki toplam 180 milyon öğrenciyi online eğitim sürecine almıştır (Crawford ve diğ., 2020). Portekiz de ise acil uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte teknolojik donanım ve internetten kaynaklı eşitsizlikleri çözmek için çeşitli planlamalar yapılmış, öğretmenlere uzaktan eğitim sürecini yürütmeye ilgili seminerler verilmiştir (Flores ve Gago, 2020). 17 Nisan 2020 verilerine göre 191 ülkede 1 milyar 700 milyondan fazla öğrenci salgından etkilenmiştir (Karakuş ve diğ., 2020). Ülkeler eğitimi sistemlerinin mümkün olan en az zarara uğraması için çeşitli tedbirler almıştır.

Okulların dijital platformlara taşınmasıyla birlikte dijital okumanın kullanılması zorunluluk haline gelmiştir. Temel eğitim ve ortaöğretim düzeyinde ders takibi, ödev yapma, sınava hazırlık vb. amaçlarla dijital okuma yapılırken yükseköğretimdeki tüm sınavlar dijital platformlarda yapılmıştır. Türkiye’deki temel eğitim ve ortaöğretim kademelerinde örgün eğitime devam eden 18 milyon 241 bin öğrenci (MEB, 2020) düşünüldüğünde dijital okumanın salgın sürecindeki işlevi ve önemi ortaya çıkmaktadır.

Crawford ve arkadaşları (2020) salgınla birlikte online eğitime geçilmesiyle – ki Yamamoto ve Altun (2020), bu durumun bir başlangıç olduğunu ilerde dijital öğrenmenin yüz yüze öğrenmenin yerini alacağını ifade etmektedir- üniversitelerin online dönüşüm için ne kadar hazırlıklı olduğunu tartışmıştır. Ancak bu tartışmanın alanını daha da genişletmek gerekmektedir. Benzer olarak Avrupa Komisyonunun yayınladığı Dijital Eğitim Eylem Planı'na (DEAP, 2020) göre salgın döneminden elde edilen temel derslerden birisi “artık çevrimiçi eğitimin yalnız bir ada olarak görülmemesi gerektiğinin anlaşılması” olarak ifade edilmiştir. Çünkü artık dijital eğitim, bütün eğitim ve öğretim süreçlerinin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. COVID-19 sürecinde sosyal medya kullanım yaygınlığının arttığı ve kullanım amacının eğitime ulaşmayla da harmanlandığı bir süreç yaşanmıştır. Bu süreçte dijital okuyucu sayısının artması ve uzaktan eğitimin yaygınlaşması eğitimcilerin dikkatini çekmektedir (Hu ve Yu, 2021). Uzaktan eğitim sistemine geçilmesiyle birlikte online eğitimde yaşanan sorunlar tüm sınıf kademelerini kapsamaktadır. Eğitim programlarında ihmal edilen ancak gün geçtikçe kullanım sıklığı artan dijital okuma becerisi uzaktan eğitim sürecini ve öğrenci başarısını etkilemektedir. Ayrıca yapılan araştırmalarda salgın sürecinde uzaktan eğitime ilişkin yapılan bilgilendirmelerde odak konusunun çoğu kez COVID-19 olduğu görülmektedir (Külekçi Akyavuz ve Çakın, 2020). Öğrencinin kendinin bağımsız olarak geliştirebileceği dijital platformların kullanımı, uzaktan eğitim araçları, dijital okuma becerisi vb. konulara gündem olmamaktadır.

Yaşamın nerdeyse her alanında dijital okumayla karşılaşmaktadır. Peki dijital okuma nedir? Basılı bir materyali okumakla dijital okuma arasında ne tür farklılıklar vardır? Dijital bir metinden okuma yapıldığında okuduğunu anlama süreci nasıl işlemektedir? Bu araştırmanın konusu belki de her an karşılaşılan dijital okumaya ilişkin öğrencilerin motivasyon ve algılarının incelenmesi; dijital okumanın okuduğunu anlamaya etkisinin araştırılmasını kapsamaktadır.

1.2. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi şu şekildedir: İlkokul 4. sınıflarda dijital okuma çalışmalarının dijital okuma motivasyonuna, dijital okumaya ilişkin algılara ve okuduğunu anlamaya etkisi nasıldır?

1.3. Alt Problemler

Araştırmaya ilişkin alt problemler şunlardır;

1. Dijital okuma çalışmalarının ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğretimin 4. sınıf öğrencilerinin “dijital okumaya yönelik motivasyonları” üzerindeki etkileri deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
2. Dijital okuma çalışmalarının ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğretimin 4. sınıf öğrencilerinin “dijital okumaya ilişkin algıları” üzerindeki etkileri deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Dijital okuma çalışmalarının ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğretimin 4. sınıf öğrencilerinin “okuduğunu anlama” üzerindeki etkileri deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Deney grubu öğrencilerinin dijital okuma çalışmalarına ilişkin görüşleri nasıldır?
5. Deney grubunda yer alan öğrencilerin velilerinin dijital okuma çalışmalarına ilişkin görüşleri nasıldır?

1.4. Amaç

Dijital okuma, çağdaş okurların sıklıkla kullandığı ve hatta kullanmak zorunda olduğu becerilerden biridir. Çağın gereklerine ayak uydurmak için hemen her birey bilgi iletişim teknolojilerini kullanmaktadır. Tüm bu gelişmelere paralel olarak eğitim programları da kendini güncellemekte ve bilgi iletişim teknolojilerini eğitimle buluşturmaktadır. Eğitim sistemimiz, bireylerin hem ulusal hem de uluslararası alanda akademik, sosyal, kişisel ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacağı yetkinliklere sahip olarak yetiştirilmesini amaçlamaktadır. Bu amaçla Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi oluşturulmuştur. Türkçe Dersi Öğretim Programında ifade edilen sekiz yetkinlikten birisinin de “Dijital Yetkinlik” olduğu görülmektedir. Bu başlık altında her öğrencinin iş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerini güvenli ve eleştirel şekilde kullanması amaçlanmaktadır (MEB, 2018). Ancak bu yaklaşım oldukça sınırlıdır. Türkçe Öğretim Programında (MEB, 2018) “Medya metinlerini değerlendirir. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.” şeklinde kazanımlar yer almaktadır. Dolayısıyla dijital okumayla doğrudan ilgili her hangi bir kazanım yer almamaktadır. Öğrencilerin yaşam içerisinde sıklıkla kullandığı dijital okumaya yönelik bu eksiklik araştırmanın ortaya çıkmasında etkili olmuştur.

Okuma başarısına etki eden faktörlerden biri olan motivasyon (Yıldız ve Akyol, 2011), bireyin okuma etkinliklerinde büyük önem taşımaktadır. Okumaya motivasyonu yüksek bir birey daha etkili okumalar yapacak ve okuyarak öğrenmeyi bir yaşam tarzı olarak seçecektir. Ayrıca sınıf ortamı içerisinde kullanılan çeşitli etkinlikler eğitim-öğretimi bir rutin olmanın dışına çıkaracaktır. Dijital materyallerin sınıfa taşınması öğrencilerde araştırma heyecanı ve öğrenme isteği uyandıracaktır.

Unutulmamalıdır ki bilimsel her araştırma bir sonuca, her sonuç ise farklı bir soruya kapı aralamaktadır. Yapılacak olan bu araştırma alana yeni bilgi ve tecrübeler aktaracağı gibi, sonraki çalışmaların da temelini oluşturacaktır. Bu araştırma ile dijital okumanın eğitim öğretim ortamında kullanılmasına ilişkin olarak bir uygulama örneği sunulacaktır. Böylece bu çalışma alanına bir tuğla daha eklenmiş olacak ve sonraki çalışmalara ışık tutulacaktır.

Dijital okuma, teknolojik gelişmelerle birlikte yaşamın içine girmiş olan aygıttan yapılan okuma etkinliğidir. Yeni bir kavram olması nedeniyle alan yazında ekran okuma, ekrandan okuma, ekranik okuma, elektronik okuma, e-okuma gibi farklı isimlendirmeler yapılmaktadır (Güneş, 2010; Hyman, Moser ve Segala, 2014; Maden, 2012; Odabaş, Odabaş ve Sevmez, 2018; Rainie ve diğ., 2012). Araştırmalarda isimleri farklı olmasına rağmen aynı eylemden bahsedilmektedir. Bu çalışmada yerli ve yabancı kaynaklarda daha geniş olarak kullanıldığı (Hahnel ve diğ., 2017; Lee, 2018; Liu, 2012; McLaughlin ve Kamei Hannan, 2018; Singer Trakhman, Alexander ve Silverman, 2018) ve eylemin özünü daha doğru yansıttığı düşünüldüğü için “dijital okuma” kavramı tercih edilmiştir. Bu çalışmada “dijital okuma” ile tablet, bilgisayar ya da telefon gibi elektronik cihazlarda metin okuma çalışmaları kast edilmektedir.

Çocuklar doğduğu andan itibaren yaşamlarının büyük kısmını ailelerini ve sosyal çevrelerini inceleyerek hatta çoğu davranışıyla taklit ederek sürdürmektedir. Üstelik bu durum çocuk okula başladığında bile devam etmektedir. Yapılan araştırmalar okuma becerisinin gelişmesinde sosyal çevre ve ailenin önemli bir faktör olduğunu göstermektedir (Batluralkız, 2018). FATİH projesinin ilk yılında velilerle yapılan araştırmalarda ailelerin eğitim ortamlarındaki teknolojiyi Milli Eğitimin kaynak, altyapı, öğretmen yetersizliği gibi sorunları varken gereksiz gördükleri ancak FATİH projesi kapsamındaki öğrencilerinin ise kendilerini ayrıcalıklı hissederek konuyu çaba göstermeden anladıkları ortaya konulmuştur (Güllüpnar ve diğ., 2013). Aileler dijital okuma sürecine asosyalleşme, konuya yoğunlaşamama, kontrol edememe gibi nedenlerle mesafeli yaklaşmakla birlikte özellikle araştırma ödevleri için bir gereklilik olduğunu kabullenmektedir. Ayrıca kentsel kesimdeki

aileler derslerde akıllı tahta, tablet ve bilgisayar kullanımını kırsal kesimdeki ailelere göre daha fazla desteklemektedir ki bu durum kentlerdeki ailelerin teknolojiyle daha fazla iç içe olmalarıyla açıklanmaktadır (Kenar, Köse ve Demir, 2015). Alt yapı olanaklarının daha gelişmiş olması ve FATİH projesinde yer alan fazların da merkezlerden köylere doğru bir süreç izlemesi de bu durumu açıklayan nedenler arasında bulunmaktadır.

Akıllı telefon, tablet, bilgisayar vb. dijital araçların yaygınlaşmasıyla çocuklar teknolojiye alışkın olarak büyümekte ve bu cihazları kullanmayı örtük olarak öğrenmektedir. Fakat dijital araçları kullanıyor olmak doğru şekilde dijital okuma yapabilmek anlamına gelmemektedir. Dijital araçlar üzerinden genellikle sosyal medyaya yönelik dikkatin yoğunlaştırılmadığı kısa süreli okumalar yapılmakta ilerleyen yıllarda akademik okumalar da bu şekilde devam etmektedir. Oysa dijital okumalarda bilgi güvenilirliği, kaynak arama, verilerin güvenilirliğini sorgulama, metniler arasında geçiş yapma gibi becerilerin öğretilmesi dijital okuma başarısını arttıracaktır. Araştırmalar dijital okuma yapma ve dijital araçları kullanma davranışlarının öğretmenler tarafından özendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir (Batluralkız, 2018). Dijital okuma konusunda ilkokul öğrencilerinin yaşadığı sorunlar bu çalışmanın ortaya çıkışında etkili olmuştur.

Dijital okuma, sadece bugün için gerekli bir beceri değildir. Dijitalleşen yaşam ve beraberinde getirdiği olanakları kullanabilmek için dijital okuma becerisini kazanmış olmak gerekmektedir. Günümüzde hayat boyu eğitim olanakları büyük oranda dijitalleşmiş ve sanal ortamlar üzerinde açık kaynak çeşitliliği katlanarak artmıştır. Bireyin dijital okuma becerisini geliştirmek için motivasyon ve algı düzeyini tespit etmek, geliştirmek ve diğer becerilerle ilişkisini incelemek önem taşımaktadır. Bu çalışmada ilkokul 4. sınıflarda gerçekleştirilen dijital okuma çalışmalarının dijital okuma motivasyonuna, dijital okumaya ilişkin algılara ve okuduğunu anlamaya etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

1.5. Önem

Bu çalışmayla, ilkokul dördüncü sınıflarda dijital okumanın okuduğunu anlama, dijital okuma motivasyon ve algılarına etkisinin incelenmektedir. Öğrencilerin okuma başarılarına ile okuma sıklığına etki eden değişkenler hakkında eğitimcilere ve araştırmacılara yol gösterecek veriler toplanmıştır.

Dijital okuma yeni bir kavram olarak literatürde yerini almaktadır. Bu nedenle dijital okuma bazı çalışmalarda farklı tanımlanmaktadır. Çalışma kapsamında oluşturulan kuramsal çerçeve, dijital okuma kavramının daha kapsamlı olarak tanımlanmasını sağlamaktadır. Uygulama süreci ise sınıf içi etkinliklerde kullanılması için öğretici bir

form özelliği taşımaktadır. Ayrıca eğitim öğretim ortamlarında farklı materyallerin kullanılması motivasyonu etkilediği için süreç, okuma etkinliğini farklılaştırma özelliği taşımaktadır. Dijital metinlerin, okuma becerilerine ve okumaya yönelik tutuma nasıl etki edeceği merak konusudur (Öztürk ve Can, 2013). Çalışmanın bu yönüyle alanda merak edilen sorulara yanıtlar sunacağı düşünülmektedir. Ayrıca okuma konusunda isteksiz öğrenciler için uygulanabilecek özgün etkinlik örnekleri ile eğitimcilere katkı sağlayabileceği inancı bulunmaktadır.

Okuma becerisi hayatın her alanında kullanılmasına rağmen okuma motivasyon düzeyleri yıllara göre değişmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu kısa süreli ve başarısız okuma yapmaktadır. Lysenko ve Abrami (2014), OECD ülkelerinde 15 yaşındaki öğrencilerin %19'unun hayatın içerisinde aktif olarak kullanacak okuma becerisine sahip olmadığını ifade etmektedir. Yine aynı çalışmada bu problemi çözmek adına dijital teknolojiler alternatif yöntem olarak kullanılmaktadır. Bu çalışma dijital teknolojilerin öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarını nasıl etkilediğini test etmesi ve alana yeni bakış açıları getirmesi bakımından da önemlidir. Araştırma, bu yönüyle daha sonra yapılacak akademik çalışmalara ışık tutmaktadır.

Okuma etkinliğinin nihai amacı metni anlama ve metinde yer alan içerikle kendi birikimini karşılaştırarak bir sentez oluşturmaktır. Dijital ile basılı materyalleri okuma sürecinde anlama becerisinin nasıl etkilendiği hala tartışılmaktadır. Singer ve Alexander (2017), basılı veya dijital okumanın okuduğunu anlama becerisine etkisini inceleyen araştırmaların yeterli seviyede olmadığını ifade etmektedir. Bu araştırma dijital okuma sürecinin anlama becerisine etkisini incelemesi bakımından alan yazına katkı sağlamaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığının 2023 Eğitim Vizyonu takviminde yer alan 41 hedeften 3'ü doğrudan dijital öğretim teknolojilerinin yaygınlaştırılması ve kullanılmasıyla ilişkilidir (MEB, 2019). Vizyonda belirtilen bu hedeflerin ülke çapında uygulanma takvimi en geç 2020 olarak belirlenmiştir. Bu çalışma dijital okumanın planlı olarak ülke genelinde kullanılmaya başlandığı zamanda eğitim süreci içerisinde denenmiş bir veri kaynağı olarak tüm eğitim paydaşlarına katkı sağlayacaktır. Ayrıca çalışma sonuçlarının bundan sonra yapılacak program geliştirme çalışmalarına da yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

1.6. Varsayımlar

1. Geliştirilen nitel ve nicel ölçme araçları, ilkokul 4. Sınıf Türkçe dersinde dijital okuma çalışmalarının dijital okuma motivasyonu, dijital okumaya ilişkin algıları ve okuduğunu anlamaya etkisini ölçebilecek niteliktedir.
2. Öğrencilerin uygulanan ölçme araçlarına bağımsız bir şekilde ve içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmaktadır.
3. Deneysel çalışma yapılan ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma-yazma düzeylerinin, dil gelişimlerinin ve bilişsel hazır bulunuşlukları bakımından dijital okuma uygulamaları için uygun olduğu kabul edilmiştir.

1.7. Sınırlılıklar

1. Araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılı güz döneminde 10 hafta boyunca gerçekleştirilecek uygulamayla sınırlıdır.
2. Araştırmanın örneklemini Afyonkarahisar ilinde bir devlet okulundaki 4. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
3. Araştırma sürecinde uygulamalar Türkçe Dersi kapsamında işlenecek metinlerle sınırlıdır.
4. Araştırmada süresinde gerçekleştirilecek etkinlikler Türkçe Öğretiminin ilkelerine uygun bir şekilde dört beceri (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) alanını da kapsamaktadır. Ancak ölçme ve değerlendirme çalışmaları “okuma becerisi” ile sınırlandırılmıştır.
5. Araştırma sürecine katılım, uygulama yapılan andaki sınıf mevcutlarıyla sınırlıdır. Veri toplama aşamasında devamsız olup sınıfta bulunmayan öğrenciler araştırma dışında bırakılmıştır.
6. Araştırma kapsamında geliştirilen ölçme değerlendirme araçlarının pilot uygulaması 2020-2021 eğitim öğretim yılı güz döneminde birinci COVID-19 kapanmalarından dolayı EBA bağlantıları ile derslerin yürütüldüğü döneme denk gelmiştir. Bu nedenle pilot uygulama bahar dönemine ertelenmiştir. Uygulama aynı eğitim öğretim yılında kapanmaların azaltıldığı bahar döneminin yüz yüze eğitim yapılan zamanında uygulanmıştır.

1.8. Tanımlar

Okuma: Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir (Akyol, 2007, s.1).

Dijital: Teknolojinin gelişmesiyle birlikte ortaya çıkan sayısal alt yapı dijital araçların temelini oluşturmaktadır. Gerçek dünyadan elde edilen verilerin sayısal şifreleme yöntemiyle taşındığı türden araçları ifade etmektedir (Yankın, 2019).

Dijital okuma: Veri, enformasyon ve/veya bilginin dijital araçlar aracılığıyla okunması eylemidir. Dijital okumayı geleneksel okumadan ayıran en belirgin özellik, eylemin ekran üzerinde yapılıyor olmasıdır (Odabaş, Odabaş ve Sevmez, 2018, s. 2). Dijital okuma süreci, bireyin köprüler üzerinden açık veya gömülü metin içeriklerine giderek küresel bir metin ağı içerisinde anlam kurmasıdır (Rasmusson ve Aberg Bengtsson, 2015).

Algı: Bireylerin bir kavram, olay veya durum hakkındaki kişisel yaşantısına bağlı olarak ortaya koyduğu tutum ve davranışları ifade etmektedir. Yaşam içerisinde belirli bir duruma ilişkin bilinçli olarak ortaya koyduğu davranış veya zihinsel süreçler algılardan kaynaklanmaktadır.

Motivasyon: Bireyi davranışa sürükleyen, davranışa yön ve amaç veren tüm iç ve dış etkenlerdir (Sarier, 2016).

Okuma motivasyonu: Bireyleri okumaya teşvik eden ve çevresel faktörlerle şekillenen değerler, inançlar ve hedeflerdir (Nevo, Vaknin Nusbaum, Brande ve Grambell, 2020).

Okuduğunu anlama: Yazılı dille etkileşim ve katılım yoluyla gerçekleştirilen bir kelimeleri anlama ve metnin anlamını inşa etme etkinliğidir (Reading Study Group [RAND], 2002).

İlkokul öğrencisi: Türkiye’de temel eğitim; okul öncesi, ilkokul ve ortaokul olmak üzere üç kademeye ayrılmaktadır. Öğrenciler içinde bulunulan yılın 31 aralık tarihi itibarıyla 66-72 aylık arası isteğe bağlı, 72 aydan sonra ise zorunlu olarak ilkokula kayıt olmaktadır. İlkokulda kaydı bulunan tüm çocuklar ilkokul öğrencisidir.

1.9. Kısaltmalar

Araştırmada kullanılan kısaltmalar ve açıklamaları şunlardır:

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

DMÖ: Dijital Okuma Motivasyonu Ölçeği

DOAL: Dijital Okumaya İlişkin Algı Ölçeği

OAT: Okuduğunu Anlama Testi

DOVGF: Veli Görüşlerine Göre Dijital Okuma Çalışmalarını Değerlendirmeye İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

DOÖGF: Öğrenci Görüşlerine Göre Dijital Okuma Çalışmalarını Değerlendirmeye İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

FATİH: Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi

PISA: Programme for International Student Assessment (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı)

OECD: The Organisation For Economic Co-Operation And Development (Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Günümüzde dünyanın neresinde olursa olsun ilkokulun en belirgin amacı bireyleri okuryazar hale getirmektir. Okuryazar olmak, düşünce gelişimini bireyin iradesine vermektir. Çünkü okumak bireyin kendini geliştirmesinin en kolay ve etkili yoludur.

19. yüzyılın sonlarına doğru okumanın sadece bireyin ekonomik, sosyal ve kültürel gelişimi için değil aynı zamanda zihinsel olarak bağımsızlığını kazanması için de gerekli olduğu tartışılmıştır. Bununla birlikte 1985 yılında yapılan Uluslararası Paris Konferansı'nda okuma; bireylerin hayal kurma, soru sorma, yaratma gibi yeteneklerini açığa çıkarmak için kullanacağı en temel hak olarak tanımlanmıştır (Güneş, 2014). Okumayı bu yönüyle bir gelişim basamağı olarak görmek de mümkündür. Bireyin yaşamı yorumlama becerisini geliştirmektedir.

Okuma, yazının bulunuşundan bu güne kadar dönem ve yaklaşım farklılıklarına bağlı olarak çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Önceki yıllarda okumanın fiziksel boyutu üzerinde durulmakta ve “gözleri kelimeler üzerinde gezdirmek”, “anamlı bir mesajı seslendirmek”, “harfleri sese dönüştürmek” gibi tanımlar yapılmaktaydı. Ancak son yıllarda özellikle de yapılandırmacı yaklaşımın etkisiyle bilginin okuma yoluyla alınması ve zihinde işlenmesi üzerinde durulmakta ve tanımlamalar da okumanın zihinsel boyutu üzerinden yapılmaktadır (Güneş, 2016). Çünkü okumak, süreç ve sonuç itibarıyla zihnin ürünü olan bir beceriyi ifade etmektedir.

Okuma, “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir” (Akyol, 2007, s.1). Okuma süreci interaktif ve birey, ön bilgileriyle yazarın ifade etmek istediklerini zihinde sentezleyerek anlamı yapılandırmaktadır. Ayrıca okuma; ön hazırlık, okuma süreci ve sonrası olmak üzere planlı ve yöntemli olarak yapılan bir eylemi ifade etmektedir.

Okuduğunu anlama süreci iki beceriye bağlı olarak gerçekleşmektedir. Bunlardan ilki olan kelime tanıma, bireyin gördüğü harf ve sembolleri seslendirmesidir. Kelime ayırt etme ise bireylerin okuduklarından anlam kurmalarını, metni zihinlerinde yapılandırmalarını ifade etmektedir (Bulut, 2016). İlk okuma yazma çalışmaları öncelikle kelime tanıma becerisi üzerinde yoğunlaşmaktadır. Fakat süreç ilerledikçe asıl önemli olan kelime ayırt etme becerisi üzerinde durulmaktadır.

Zihin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanı olan okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama ve beyinde yapılandırma gibi aşamaları olan karmaşık bir süreçtir (Susar Kırmızı ve Ünal, 2016). Sadece görülenleri seslendirme olarak tanımlanamaz. Okuma sırasında duyu organlarının ve beynin anlamı yapılandırmak için ortaklaşa işlediği görülmektedir.

Başaran ve Ateş (2009), okumanın fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik boyutları olan bir beceri olduğunu ifade etmektedir. Çünkü okuma sürecinde birey görme, algılama gibi fizyolojik, kaygıyla mücadele, yalnızlık duygusundan arınma gibi psikolojik, toplumun bir parçası haline gelme ve yazarla iletişim kurma gibi sosyolojik boyutla ilgili becerilerini de geliştirmektedir. Tüm bu yönleriyle bakıldığında, okumanın sadece bilgiyi almayı sağlayan sığ bir beceri olmadığı ve sağlıklı bir nesil yetiştirmedeki rolü açıkça ortaya çıkmaktadır.

Eğitim programları öğrencileri okulda ve hayatta başarılı olabilmeleri için başarılı bir okuyucu yapmayı amaçlamaktadır. Ancak Amerika Birleşik Devletleri'nin 2013 yılı eğitimsel ilerleme değerlendirme raporuna göre okullar öğrencilerin %50'sini temel okuma düzeyine bile getirememektedir (Barber ve diğ. 2018). Temel okuma düzeyi; ait olduğu sınıf düzeyindeki çalışmaları başarılı şekilde yapabilecek bilgi ve beceriye sahip olmaktır (National Assessment of Educational Progress [NAEP], 2012). Yine 2015 NAEP raporuna göre dördüncü sınıf öğrencilerinin %36'sı, sekizinci sınıf öğrencilerinin ise %34'ü başarılı sayılabilecek akademik okuma performansına sahiptir. Oysaki öğretim programlarında okuma becerisi için çok daha ileri boyutlar hedeflenmektedir. Başarılı bir okuyucu, okuma süreci içerisinde aktif olarak yer alan, yazarın birikimlerini kendi önbilgileriyle sentezleyerek ve sorgulayarak yeni anlamlar oluşturan sürecin yürütücüsüdür. Güneş (2016) okuyucuyu yazının anlamına gönüllü olarak katkı yapan öge olarak tanımlamaktadır. Çünkü okuma sürecinde yazarın ifade etmek istedikleri okuyucunun birikimleriyle zenginleşmekte ve yeni anlamlar ortaya çıkmaktadır. Başarısız bir okuyucu ise genellikle okuma hızı yavaş, anlama seviyesi ile doğruluk oranı düşük ve okumaya karşı isteksiz bireyleri ifade etmektedir. Ayrıca bir öğrencinin okuma seviyesinin 3. Sınıf ve altında olması sonraki zamanlarda okulu bırakmanın en güçlü göstergelerinden birisidir (Wigfield, Gladstone ve Turci, 2016). Çünkü okul yaşantısı içerisinde okuma eylemini barındırmaktadır. Öğrenciler sürekli zorlandıkları beceriyi tekrar etmek istememekte ve kolay olan yolu seçerek vazgeçmektedir.

Okumak, eğitimin ilk yıllarında amaç iken, daha sonraki yıllarda araç haline gelmektedir. Bireyler okuma becerisiyle bilgi sahibi olmaktadır. Yıldız (2013), okuma

becerisinin akademik başarıyı yordayıcı bir etkiye sahip olduğunu ifade etmektedir. Ancak Bulut (2016), bireyin okuyarak öğrenebilmesi için okuma becerisinin belli oranda gelişmiş olması gerektiğini vurgulamaktadır. Okuryazarlık serüveninin başındaki kişiler genellikle kelime tanıma becerisi üzerinde durmaktadır. Akıcı olmayan bir okuma ise anlamayı olumsuz yönde etkilemektedir (Rasinski, vd. 2011). Bu nedenle gelişmiş bir okuma becerisi bireyi hayat boyu daha aktif bir öğrenen haline getirecektir. Rodrigue (2017), birinci sınıftan itibaren okuma yazmanın öğretimine hatırı sayılır bir vakit ayırdığını ifade etmektedir. Ancak araştırmacı, özetleme ve eleştirel okuma öğretiminin hayal ettiğinden çok daha karmaşık süreçler olduğunu belirtmektedir. Bir metni okuyup anlamayı ise üniversitede başarılı olmak için ihtiyaç duyulan tek beceri olarak görmektedir.

Günümüzde bilginin daha çok yazılı şekilde aktarıldığı düşünüldüğü zaman okuma becerisinin başarıya ulaşmak için ön koşul olduğu görülmektedir (Bayraktar ve Temel, 2014). Fakat öğrenmenin sınırsız yollarından biri olan okumayı sadece bilgi edinme yolu olarak düşünmek de doğru değildir. Okumak bilgi edinmenin yanı sıra eğlenmek, ruhsal yönden gelişmek, kaygıdan kurtulmak gibi temel ihtiyaçların karşılanması için de kullanılmaktadır (Özdemir ve Şerbetçi, 2018). Öğrenildiği andan itibaren çocuğun okuma becerisinin çevresi tarafından önemsenmesi gerekmektedir. Okumayı bir değer olarak görmek bireyin hayatına katkı sağlayacaktır. Okumaya verilen değer etkisi uzun ömürlüdür. Dördüncü sınıf öğrencilerinden okumaya değer verenlerin onuncu sınıfta boş zaman etkinliklerinde kitap okuduğu gözlenmiştir. Üstelik bu okumalarının kariyer hedeflerine yönelik olduğu vurgulanmıştır (Durik, Vida ve Eccles, 2006). Okumaya değer olarak gören öğrencinin, okumaya girişme ve devamında ise başarılı olma olasılığı daha yüksektir.

Okumayı sadece bilişsel çerçevede değerlendirmek doğru değildir. Okuma; kişiliği, değerleri, ilgiyi etkileyen, bireyde duyuşsal değişimlere de yol açan çok boyutlu bir etkinliktir. Ayrıca okuma konuşmak, gezmek, alışveriş yapmak, tiyatroya gitmek gibi sosyal bir beceridir (İşeri, 2010). Çünkü birey okuma sürecinde çevresiyle iç içedir. Okumak, topluma katılmak ve kültürü aktarmak demektir (Özdemir ve Şerbetçi, 2018). Odabaş, Odabaş ve Sevmez (2018), bireylerin düzenli okuma sayesinde çevresiyle sağlıklı iletişim kurabilecek zihinsel birikimi ve iletişim becerisini kazandığını ifade etmektedir.

Okuma; eylemin amacına göre bilgi edinmek, sınava hazırlanmak, zevk almak, ifade etme şekline göre sesli veya sessiz, kullanılan araca göre ise basılı materyali veya dijital metni okumak gibi çeşitlere ayrılmaktadır.

Bu çerçevede dijital okuryazarlık ve dijital okuma kavramlarını ayrı ayrı ele almak gerekmektedir.

2.1.1. Dijital Okuryazarlık

Dijitalleşme ile birlikte özellikle gençlerin hayatında teknolojik cihazların işlevi farklı bir noktaya taşınmıştır. Dijital araçları sadece bilgi alma veya donanım, yazılım boyutlarıyla değerlendirmek yanlıştır. Günümüzde bilgisayar, tablet, telefon vb. cihazlar iletişim kurma, oyun oynama, bilgi edinme kısacası bireyle dünya arasında bağ kurma işlevi görmektedir (Buckingham, 2010). Geleneksel toplum ilişkilerinin yerini sosyal ağlar almaktadır.

Dijitalleşen dünyayla birlikte oluşan yeni kavramlardan birisi de dijital okuryazarlıktır. Okuryazarlık kelimesi dilimizde genel olarak kullanabilme becerisi veya konuya hakim olma anlamlarında kullanılmaktadır. Bir işin okuryazarı olmak o konunun gerektirdiği ön bilgi ve yeterlilikleri taşıma, gerektiği zaman kullanabilme yeterliliği ve inancı anlamına gelmektedir.

1980'lerde bilgisayarların yaygınlaşmasıyla birlikte bilgisayar okuryazarlığı kavramı ortaya atılmıştır. Kavramın gerçekte neyi kapsadığı net olarak anlaşılamadığı için araştırmacılar arasında kabul görmeyerek yaygınlaşmamıştır (Buckingham, 2010). Ancak teknolojik araçlar ortaya atılan kavramlardan daha hızlı yayılmakta ve kabul görmektedir. Dijitalleşmenin artmasıyla birlikte kullanıcı sayısı artarken teknolojinin getirmiş olduğu yanlış bilgi paylaşımı, güvenlik açıkları, siber zorbalık, ticari oltalama teknikleri vb. riskler de artmaktadır. Bu nedenle bireylerin dijital okuryazarlık becerileri günden güne önem kazanmaktadır. Dijital okuryazarlık kavramı ilk olarak Paul Gilster tarafından ortaya atılmış, tuşlara basmanın ötesinde dijital aygıt ve yazılımlara erişebilme, dijital içeriği eleştirel olarak analiz edebilme, problem çözme, bilgiyi yönetme ve teknoloji ile yaratma becerisi olarak tanımlanmıştır (Onursoy, 2018). Çubukcu ve Bayzan (2013), dijital okuryazarlığı dijital vatandaşlığın en önemli bileşenlerinden birisi olarak tanımlamakta ve dijital okuryazarlığın okuryazarlıktan daha önemli ve öncelikli kazanılması gerektiğini savunmaktadır. Çünkü dijital vatandaşlar okul ve okuma yaşantısı edinmeden önce dijital araçlarla tanışmaktadır.

Dijital okuryazarlık becerisi; öğrenme-öğretme süreçlerinde teknolojiyi etkin kullanarak doğru bilgilere ulaşabilme, yeni bilgi üretebilme ve paylaşabilme becerilerini ifade etmektedir (Hamutoğlu, Güngören, Uyanık ve Erdoğan, 2017). Bir diğer ifade ile dijital okuryazarlık; dijital okuma, dijital yazma ve sosyal uygulamaları kullanmayı da

içerisine alan geniş bir yelpazeyi ifade etmektedir (Corio, 2021). Bireyin yazılım araçlarıyla etkin bir şekilde çalışması, bilgi alma ve diğer temel işlevleri yerine getirebilecek düzeyde asgari bilgi ve beceri sahibi olması anlamına gelmektedir. Bireyin dijital ortamlarda aktif rol alması olarak tanımlanmaktadır.

Dijital okuryazarlık üç boyuttan oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla (1) dijital içeriği bulma, (2) dijital içerik oluşturma ve (3) oluşturulan dijital içeriği paylaşma olarak açıklamıştır (Heitin, 2016). Dijital okuryazarlığın birinci boyutu olan dijital içerik bulma aşamasında bireyler tüketen konumunda olmaktadır. Dijital içerikle birey arasında interaktif bir iletişim bulunmamasıyla birlikte okur sadece içeriğe ulaşan sayfayı okuyan durumundadır. Bireyler arama motorlarını kullanabilmekte, bağlantılar sayesinde sayfa veya metinler arasında gezinebilmektedir (Corio, 2021). Holum ve Gahala (2001), dijital okuryazarlığın sadece içeriği bulma boyutuna odaklanmaktadır. Araştırmacılara göre dijital okuryazarlık teknolojinin sağladığı olanaklarla veri analizi araçlarını kullanarak içeriği daha derinden anlamayı ifade etmektedir. İçerik bulma süreci kendi içerisinde riskler barındırmaktadır. Dijital ortamlarda bireyleri yanıltıcı veya kısıktıcı bilgilerin yanı sıra maddi kazanç sağlamak adına yöneltici bilgiler bulunabilmektedir. Dijital okuryazarlık becerisine sahip bireylerin ilk boyut olan içeriği bulma aşamasında edindiği bilgileri doğru şekilde analiz etmesi gerekmektedir (Çubukcu ve Bayzan, 2013). Bu beceri bireyin sonraki adımlarını doğrudan etkilemektedir. Çünkü yanlış bir içerikle başlayan süreç başarısızlıkla sonuçlanacaktır.

İkinci boyut olan dijital içerik oluşturma bireylerin blog, tweet, e-mail ve diğer sosyal medya alanlarında içerik oluşturmasını ifade etmektedir. Rhode Adası Üniversitesinden Renee Hobbs, dijital içerik oluşturma'nın sosyal bir güç şekli olduğunu ifade etmektedir (Heitin, 2016). Hobbs, dijital yazıların basılı materyallere göre daha hızlı yayıldığını göz önünde bulundurarak içerik oluşturma'nın, deneysel ve risk almayı isteyen bir iş olduğunu belirtmektedir.

Dijital okuryazarlığın üçüncü boyutu ise paylaşma ve iletişim olarak adlandırılmıştır. Geleneksel yazma kişisel bir çaba ve ürünken, dijital yazma genellikle iletişim kurmak için yapılmaktadır. Üstelik dijital yazma araçları bunu kolaylaştıracak şekilde tasarlanmaktadır. Ancak dijital araçların anlık yazma ve paylaşmaya olanak sağlaması mahremiyet, kişisel itibarı ve güvenlik konularında sorumluluğu da gündeme getirmektedir. Uygun internet davranışları da dijital okuryazarlığın üçüncü boyutu içerisinde değerlendirilmektedir.

Dijital okuryazarlıkla ilgili başka boyutlandırmalar da mevcuttur. Wan Ng (2012), dijital okuryazarlığı teknik, bilişsel ve sosyal-duygusal olmak üzere üç boyutla açıklamaktadır. Bireylerin günlük yaşam içerisinde bilgisayar ve iletişim teknolojilerini kullanma seviyeleri teknik, dijital ortamlarda elde edilen bilgiler hakkında eleştirel düşünebilme ve kaynak güvenilirliğini sorgulama bilişsel boyut, kişisel güvenlik ve mahremiyetine uygun bir internet kullanıcısı olma ise sosyal-duygusal boyut olarak belirtilmektedir.

Eshet Alkalai (2004) ise dijital okuryazarlığın 5 bileşenden oluşan bir beceri olduğunu ifade etmektedir. Bunlar; foto-görsel okuryazarlık, türetme okuryazarlığı, seçici okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı ve sosyo-duygusal okuryazarlık olarak isimlendirilmekte ve aşağıda açıklanmaktadır.

Foto-görsel okuryazarlık (Photo-Visual Literacy), temelde bireylerin yazı öncesi kullandığı alfabelerle benzer okumalar yapmasını ifade etmektedir. Dünya üzerinde varolan 95 modern alfabe ile okuma çalışması zihnin daha karmaşık işlemler yapmasını gerektirirken dijital ortamlardaki arayüzler daha sade kişiselleştirilebilir ve basit anlatımlarla mesaj vermektedir. Bu nedenle de okuma-yazma çağında olmayan veya zihinsel yetkinliği okuma yazma için elverişli olmayan bireylerin dijital ortamlardaki sayfaları kullandığı görülmektedir.

Türetme okuryazarlığı (Reproduction Literacy), bilginin üretim ve paylaşım hızının artmasıyla birlikte bizlere yeni olanaklar yaratan dijital dünyanın avantajlarından birisini oluşturmaktadır. Matbaanın icadıyla birlikte bilgini yayılması ve çoğaltılması hız kazanmıştı. Ancak dijital ortamlar bilginin yayılma hızını arttırmıştır. Öyle ki ortaya atılan bir bilgi veya ürün büyük bir hızla yayılmakta ve ilk sahibinin kim olduğunu bulmak zorlaşmaktadır. Bu nedenle internette yer alan farklı fikirlerin bir araya getirilerek ve yaratıcısını kopyalamadan kullanmak yeni bir beceri gerektirmektedir. Dijital türetme okuryazarlığı, mevcut bağımsız bilgi parçalarını bütünleştirerek anlamlı, özgün ve yaratıcı bir çalışma veya yorum yaratma yeteneğidir. Akademik ve sosyal çalışmalarda görevli bireylerin türetme okuryazarlığı becerisini kazanmış olmaları önem taşımaktadır.

Seçici okuryazarlık (Branching Literacy), dijital ortamların gelişmesiyle birlikte doğrusal bilgi araştırmalarından uzaklaşılarak farklı yollardan bilgiye erişmenin önü açılmıştır. Hiper ortamlar, bağlantıları takip ederek birçok konu hakkında bilgi edinme olanağı sağlamaktadır. Bu durum araştırmacılara yeni zorlukları da beraberinde getirmektedir. Farklı kollar arasında doğru izleri takip etmek, konu dışına çıkmadan araştırma yapmak önem kazanmaktadır. Eshet (2002) bunu bilinmeyen bir ülkede seyahat

ederek doğru adrese ulaşmaya benzetmektedir. Üstelik araştırması seçici okuryazarlık becerisinin gençlerde daha gelişmiş olduğunu göstermektedir.

Bilgi okuryazarlığı (Information Literacy), becerisi dijital ortamda var olan bilgi kirliliğinden etkilenmemek ve doğru karar verebilmek için önem taşıyan ancak genellikle ihmal edilen bir beceridir. Bilgi okuryazarlığı, okuyucuların bilgiyi eğitilmiş ve etkili bir şekilde değerlendirmek için kullandıkları bilişsel becerileri ifade etmektedir. Bilgi okuryazarlığı bir filtre görevi görerek hatalı, alakasız veya önyargılı bilgileri tanımlar ve öğrencinin değerlendirme sistemine sızmasını önlemektedir. Bilgi okuryazarı insanlar eleştirel düşünür ve her zaman bilginin kalitesinden şüphe etmeye hazırdır. Yetkili ve geçerli görünse bile, bilgiyi olduğu gibi kabul etmeye eğilimli değildirler. Bu yönüyle bilgi okuryazarlığı, dijital dünyada hayatta kalma becerisine benzetilmektedir. Üstelik seçici okuryazarlığın aksine ileri yaş gruplarında bilgi okuryazarlığının daha gelişmiş olduğu görülmektedir.

Sosyo-duygusal okuryazarlık (Socio-Emotional Literacy), yukarıda sayılan dijital okuryazarlık becerileri içerisinde en karmaşık olanıdır. Dijital ortamlarda görülen bağış kampanyalarının samimiyeti, ilgi çekici mailler, sohbet ettiğimiz kişilerin profil bilgileri ne kadar güvenilirdir. Tüm bu bilgilerin sahte veya gerçek olma olasılıkları eşit yüzdeye sahiptir. Dijital ortamlar, en çok oyunun kurallarını öğrenmeyen yeni kullanıcılar için tehlike içermektedir. Sosyo-duygusal okuryazarlık, dijital ortamlardan kaçınmayı öğütlememektedir. Aktif olarak dijital ortamlarda yer almakla birlikte tuzaklardan nasıl kaçınacağını da bilmektir. Yüksek derecede seçici ve bilgi okuryazarlığı becerilerine sahip olmaktır. Sosyo-duygusal okuryazar kullanıcılar, veri ve bilgiyi başkalarıyla paylaşmaya istekli, bilgiyi değerlendirme ve soyut düşünme yeteneğine sahip, işbirliği içinde bilgiyi yapılandırabilen kişiler olarak tanımlanmaktadır.

Dijital okuryazarlık becerisine sahip olanların bilgisayarını açma-kapama, dokunmatik ekran kullanımı, çift tıklama, klavye ve fare kullanımı gibi temel becerilerden daha fazlasına sahip olmaları gerekmektedir. Dijital araçlara ulaşmak, kullanmak, elde edilen verileri analiz ederek ilgili ilgisiz olanları ayırt etmektir. Bu yönüyle basılı materyallerdeki okuma faaliyetleri gibi eleştirel bir bakış açısını da gerektirmektedir (Duran ve Özen, 2018). Dijital okuryazarlık becerisi başarılı bir dijital okuma sürecinin ön koşullarından birisidir.

2.1.2.Dijital Okuma

Okuryazarlığın doğası okuma alanındaki gelişmelere paralel olarak sürekli ve hızlı bir değişim içerisinde olmuştur. Günümüzde ise okuryazarlık kavramı öğrenmek için okuyup yazmaktan, anlamak ve teknolojiyle anlamlı olarak iletişime geçmek şeklinde genişletilmiştir (Coiro, 2003). Okuma şeklindeki değişim kavramların da içeriğinin genişlemesine yol açmaktadır.

“Dijital okuma, veri, enformasyon ve/veya bilginin dijital araçlar aracılığıyla okunması eylemidir. Dijital okumayı geleneksel okumadan ayıran en belirgin özellik, eylemin ekran üzerinde yapılıyor olmasıdır.” (Odabaş, Odabaş ve Sevmez, 2018, s. 2). Bir diğer ifade ile dijital okuma bazı yönleriyle farklı olsa bile esasında kelimelerden ve görüntülerden bir anlam yaratma sürecidir (Rodrigue, 2017). 20. yüzyılın ortalarına kadar devam eden süreçte görüntüler harfleri anlatmaktaydı. Ancak dijital okuma ile görüntülerin de çerçevsi dönüşmektedir. Dijital ortamlarda kullanılan bir görüntü bileşeni, yazılı metnin vermek istediği mesaj veya duyguyu ortaya koyabilmektedir.

Dijital metinler, sayfa üzerine değil de disk veya internet ortam üzerine kaydedilen yazılardır ve ekranı olan herhangi bir araçla okunabilmektedir (Öztürk ve Can, 2013). Basılı materyallerden okuma sürecindeki sıralı sayfa yapısı dijital okumada değişmektedir. Bazı kaynaklarda internetten okuma olarak da adlandırılan dijital okuma sürecinde bireyler köprüler üzerinden açık veya gömülü metin içeriklerine giderek küresel bir metin ağı içerisinde anlam kurmaktadır (Rasmusson ve Aberg Bengtsson, 2015). Dijital ortamdaki metinler çeşitli iç metin veya görsellerle desteklenmektedir. Oluşturulan eklentilerle okuyucular geniş bir veri kaynağı döngüsü içerisine girmektedir.

Dijital okuma öğrencilere öğrenmek için uygun bilgiyi vermenin yanı sıra sosyal iletişim, mail veya blog yazma ve sosyal medya seçenekleri sunmaktadır. Basılı metinler ise amaca ulaşmak ve potansiyelini geliştirmek için yazılanları anlamak, kullanmak ve üzerinde düşünmek demektir. Esasında dijital metinler basılı metinlerin durağan dünyasına meydan okumakta ve yeni bir kavram olmasına rağmen yıllar içerisinde kullanım sıklığının artmasıyla önemli hale gelmektedir (Lim ve Jung, 2019). Çünkü toplumun büyük çoğunluğu dijital metinleri artan sıklıkla kullanmaktadır.

Yaşamın her alanında basılı metinlerin yerini dijital metinler almaktadır. Bilgisayar, telefon ekranlarında, lokanta menülerinde, televizyonlarda, stadyum tabelalarında vb. hemen her yerde dijital metinlerle karşılaşmaktadır. Her ikisi zihnin ürünü olsa da basılı ve dijital metin arasında bazı farklılıklar bulunmaktadır. Dijital metinler: (1) İnteraktifdir. (2) Birden çok duyuya hitap eden öğeler barındırmaktadır. (3) Doğrusal bir düzen

içerisinde ilerlemeyebilir, okuyucu isteğine göre farklı yollara ayrılmaktadır. (4) Yazara yönlendirilen sorularla zenginleştirilebilir ve (5) Akışkandır (McKenna, 2001).

Dijital bir metni okumak, basılı metni okumayla hemen hemen aynı becerileri gerektirmesine rağmen metnin aktarıldığı aracın gereği olarak bazı ek becerileri de okuma sürecine getirmektedir. Dijital okuma yapacak bir okuyucunun aracı açma-kapama, metni yeniden boyutlandırma, sayfalar arasında geçiş yapma, metin içerisindeki önemli yerleri belirginleştirme veya dışarıya aktarma gibi becerilere sahip olması gerekmektedir. Coiro'ya (2009) göre, dijital okuma yapmak için geleneksel kelime bilgisi ve metin yapılarına sahip olmanın yanı sıra arama motorlarını kullanma, çok katmanlı sitelerde gezinebilme ve karmaşık bir monitör ekranını metinle doğru ilişkilendirebilme becerisinin kazanılmış olması gerekmektedir. Rasmusson ve Aberg Bengtsson'a (2015) göre ise dijital okurların sayfalar arasında gezinme ve kaynak linklere tıklayarak bilgiyi sayfalar arasında aktarma becerisini kazanmış olmaları gerekmektedir.

Okumanın tanımı okuma alanındaki gelişmelere paralel olarak sürekli değişmektedir. Peterson, Caverly ve MacDonald'a (2003) göre okuryazarlığın tanımı, basılı materyallerdeki alfabetik kodları çözümleyerek okuma becerisi ediniminin dışına çıkmıştır (Akt. Ulu ve Zelzele, 2018. s.2). Günümüzde de teknoloji temelli metinler okuma kavramının kapsamını genişletmiştir. Artık okumak dijital okumayı da içerisine alan ve farklı becerilerin de dahil olduğu bir süreç haline dönüşmüştür (Ulusoy ve Dedeoğlu, 2015). Önceki yıllarda kabul görmüş genel tanımlar, şuanki durumda basılı materyalleri okumayı kapsamaktadır.

Odabaş, Odabaş ve Sevmez (2018, s.1), günümüzü "insanların günlük bilgiden dini bilgiye, bilimsel bilgiden toplumsal bilgiye her türlü bilgiyi aynı zamanda, hatta öncelikle ve çoğunlukla internetten edinme eğilimi gösterdiği bir dönem" olarak tanımlamaktadır. Bu tanım bizlere dijital okumanın yaşam içerisinde ne kadar yaygınlaştığını göstermektedir. Gottfried ve Shearer'a (2017) göre, 2013 yılında Amerikan halkının %27'si haberleri basılı gazetelerden okurken bu oran 2016 yılında %2'ye düşmüştür (Akt. Odabaş, Odabaş ve Sevmez, 2018). Japonya'da 18-64 yaş arasındaki bireylerle okuma tercihleri ile ilgili araştırma yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre bireylerin okuma süresinin %70'i dijital ortamda geçmektedir (Kurata ve diğ., 2016). Pakistan'daki lisans öğrencileriyle yapılan araştırmalarda ise katılımcılar basılı materyallerden okumayı sevdiğini ancak son beş yıl içerisinde dijital okumaya ayırdıkları zamanın arttığını ifade etmişlerdir (Soroya ve Ameen, 2016). Dünyanın farklı noktalarında yapılan çalışmalar dijital okumanın yaygınlaşma süreciyle ilgili fikir vermektedir.

Öğrenciler ilkökul çağından önce internetle tanışmaktadır. Görsel okuma yaparak çeşitli uygulamaları kullanabilmekte ve dijital oyun oynamaktadır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre 2013 yılında 6-15 yaş grubundaki çocukların internet kullanım oranı %50.8 iken 2021 yılında bu oran %82.7 olmuştur (TÜİK, 2021). Benzer olarak OECD ülkelerinde 2009 yılında yapılan bir araştırmaya göre 15 yaşındaki öğrencilerin %93'ünün evinde, %71 'inin de okulunda bilgisayar kullanılmaktayken (Rasmusson ve Aberg Bengtsson, 2015) 2012 yılında yapılan araştırmaya göre yine OECD ülkelerindeki öğrencilerin %96'sının evinde bilgisayar kullanılmaktadır (Lim ve Jung, 2019). Bu sonuçlar bize dijital materyallerin ve buna bağlı olarak dijital okumanın ne kadar yaygınlaştığını göstermektedir. İsveç Ulusal Eğitim Ajansı'na göre ise İsveçli öğrencilerin %98'inin evinde bilgisayar bulunmaktadır. Ajansın ifadesiyle bu durum dijital okumayı sadece önemli yapmamakta aynı zamanda dünya çapında bir gereklilik haline getirmektedir (Swedish National Agency for Education, 2011). Dünya genelinde var olan bu yönelim dijital okuma yapmayı gerektirmektedir.

Basılı materyallerle dijital metinleri okumak benzer olmasına (McKenna, 2001) rağmen dijital metinleri okumak daha karmaşık bir süreçtir. Dijital metinleri anlamak için daha eleştirel düşünmek ve metnin teknolojik yapısına adapte olmak gerekmektedir (Ulusoy ve Dedeoğlu, 2015). İlk defa bilgisayarla karşı karşıya kalan bir öğrencinin metnin içeriğine yoğunlaşması kolay olmayacaktır. Çünkü dijital bir metin içerisinde hareket etmek, sayfa çevirmek, yazının akış şekli basılı materyallerden farklıdır. Bilgisayar oyunu oynayan öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı dijital ortamlarda vakit geçirmeyenlere göre daha yüksektir (Okagaki ve Frensch, 1994). Nitekim bilgisayar oyunlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bir araştırmada, deneyimli katılımcıların daha yüksek puanlar alacağı varsayılmış ve araştırma sonucunda da bu durumun gerçekleştiği görülmüştür (Frey ve diğ. 2007). Dijital oyuncular metnin yapısına daha kolay adapte olabilmekte ve metnin içeriğine yoğunlaşmaktadır.

Günümüz dijital dünyasında bütün dijital okurların çeşitli okuduğunu anlama stratejilerini kullanması gerekmektedir. Dijital okurların öncelikle amaç belirlemesi daha sonra ise, sitenin yazar ve okuyucularına eklenen bilgilerin güvenilirliği ve sitenin amacı hakkında sorular sorması gerekmektedir. Genellikle dijital okurlar bir konu üzerinde yoğunlaşmaktansa internette gezinmeyi tercih etmektedir. Özellikle de lise çağına kadar olan öğrenciler dijital ortamlarda yazan her şeyin doğru olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle dijital okurların doğruyu ve gerçeği ayırt edebilmesi için çeşitli beceriler kazanması gerekmektedir (Burke, 2002). Costa ve Kallick (2000), bu becerilerden ilki ve

en önemlisinin doğru soruyu sormak olduğunu ifade etmektedir. Bir dijital okurun öncelikli olarak doğru soruyu belirlemesi ve sorması araştırmanın temelini sağlamlaştıracaktır.

2.1.2.1 Dijital okuma nasıl yaygınlaşmıştır? Okuma alanındaki gelişmeler teknolojiyle de yakından ilgilidir. İnsanlar önce taş, deri ve ahşap levhalara yazmaktaydı. Kağıda daha kolay ve uzun yazmak mümkün olmuştur. Fakat yine de yazıları çoğaltmak oldukça zahmetli bir iştir. Bu nedenle sıradan bir insanın evinde kitap bulunması mümkün değildi. Toplum içerisinde önemli kişiler ve soylular okuyabilmiştir (Güneş, 2016).

Matbaanın icadıyla yazma ve paylaşma işinin yükünü önemli ölçüde makineler üstlenmiştir. İnsanlar bilgiyi daha kolay paylaşabilmektedir. Fakat günümüzde dijital teknolojiler de okuma-yazma sürecinin bir parçası haline gelmiştir. Leu (2002), internet ve diğer iletişim teknolojilerinin okuryazarlığın doğasını değiştirdiğini aynı zamanda da yaşamımızın önemli bir parçası haline geldiğini ifade etmektedir. Bireyler artık ekranlar üzerine yazmakta ve ekrandan okuyabilmektedir. Metinleri yazmak, düzenlemek ve paylaşmak dijital teknolojilerle kolaylaşmıştır. Bu gibi nedenlerle bugün dünya üzerindeki bireylerin önemli bir kısmı dijital okuryazar hale gelmiştir (Lim ve Jung, 2019). Ayrıca Güneş (2016), dijital okumanın geleneksel okumayı çeşitli şekillerde etkilediğini ve okuma amaç, beceri, süreç ve kültürünü; metin ve ortam boyutunu değişikliğe uğrattığını ifade etmektedir.

Dijital okuma çağımızın getirdiği gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan bir kavramdır. Teknolojik gelişmelere bağlı olarak ekranlar hayatımıza girdiği günden beri reklam, duyuru, alt yazı, haber vb. dijital okuma yapılmaktadır. Bu okumalar genellikle kısa süreli ve amaçsız olmaktadır. Fakat metinlerin ekranlara aktarılması, araştırmaların dijital teknolojiler üzerinden yapılması, bilgisayar ve tablet gibi araçların eğitim öğretim ortamlarında sıklıkla kullanılmaya başlanması dijital okumanın bir kavram olarak ortaya çıkmasını sağlamıştır.

Bundan yüz yıl önce okumanın tek yolu basılı materyaller olarak bilinmekteydi. Fakat günümüzde teknolojik olanakları sıklıkla okuma sürecinde kullanılmaktadır. Liu ve Huang (2008), araştırmalarında bireylerin okumaya yönelik tercihinin önceki on yıllara göre bir değişim içerisinde olduğunu, Güneş ve Susar Kırmızı (2014), gençlerin ekran karşısında kitaptan 24 kat daha fazla vakit geçirdiğini ifade etmektedir.

COVID-19 salgını, dijitalleşmenin zorlayıcı etkenlerinden birisi olmuştur Salgın sürecinde bireyler arası yüz yüze iletişim azaldığı için sosyal medya araçlarına yönelmeler olmuştur. Eğitim öğretim süreçleri dijital ortamlardan devam etmiştir. Ayrıca Salgın

dönemi bireylerin dijital yeteneklerinin ne kadar önemli olduğunu ortaya çıkarmıştır. Avrupa ülkelerinde yapılan anketlerde katılımcıların %62'si salgınla birlikte dijital becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir (DEAP, 2020). Bu becerilerden birisi de bilgi edinmenin güncel yollarından birisi olan dijital okumadır.

2.1.2.2. Dijital okumanın avantaj ve dezavantajları nelerdir? Metinlerin oluşturulduğu ortamlar okuma sürecinde birtakım kolaylıklar sağlamaktadır. Günümüzde basılı metinler de dijital ortamlarda oluşturulmaktadır. Çünkü dijital ortamlar yazara; metni düzenleme, yazı büyüklüğünü ve karakterini değiştirme, metnin bölümleri arasında geçiş yapma, metin içerisinde arama yapma, ekleme ve çıkarmalar yapma, kaynak gösterme vb. birçok kolaylık sağlamaktadır. Bu nedenle dijital metinler okuyucuları olduğu kadar yazarları da kendine çekmektedir.

Dijital bir metne ulaşmak, metni çoğaltmak, taşımak veya paylaşmak basılı metinlere göre oldukça maliyetsiz, hızlı ve kolaydır. Bu nedenle okuyucular özellikle de kısa süreli okumalarında dijital metinleri tercih etmektedir. Bireyler yolculuk sırasında birkaç kitabı yanında taşımak yerine farklı özelliklerinden de yararlandıkları tabletleri götürmeyi tercih etmektedir.

Dijital metinlerle öğrencilere daha zengin metin içerikleri sunulmaktadır. Sadece göze hitap eden durağan basılı metinler yerine göze ve kulağa aynı anda hitap eden çeşitli canlandırmalar, bağlantılar, işitsel ve görsel öğeler içermektedir. Hiper metinler sayesinde metinler arası geçişler kolaylaşmakta, bireylerin konunun farklı boyutları arasında dolaşması sağlanmaktadır (Güneş, 2016). Metin içerisinde geçen kavramlara bağlantılar verilerek okuyucunun ilgi ve merakına yönelik kapılar açılmaktadır.

Dijitalleşen ortamların bireyi yalnızlaştırdığını ifade eden çalışmalar bulunmaktadır (Olçay, 2018). Ancak eğitimciler, dijital okuma sürecinde bireylerin yüz yüze gelme korkusundan arınarak daha sosyal bir öğrenme gerçekleştirdiğini vurgulamakta ve okuyucuların daha çok odaklandıklarını belirtmektedir (Rowse ve Burke, 2009). Okuma başarısını arttırmak amacıyla dijital programlar oluşturulmakta ve dünyanın her tarafından aynı anda katılım sağlanabilmektedir. Yazarlar aynı amaca hizmet edecek metinleri kolayca programa yükleyebilmekte ve öğrenciler kendi dil seçeneğine uygun metin üzerinde çalışabilmektedir. Tayvan'da geliştirilen bilgisayar tabanlı sistemle üniversite öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarını değerlendirilmiştir. Süreç sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları yükselmiştir. Çalışmalar ilerledikçe öğrencilerin daha bağımsız okuyucu haline dönüştükleri gözlenmiştir (Yang, Wong ve Yeh, 2008). Benzer dijital ortamlarda bireyler kendini değerlendirebilmektedir.

Teknolojik gelişmelerle birlikte öğrencilerin kendi ilgilerini fark edebilecekleri farklı metin seçeneklerine ulaşma yolu açılmıştır (Ulusoy ve Dedeoğlu, 2015). Ayrıca dijital metin üretimi bir pazar oluşturduğu için, okurların hangi tür metinlere yöneldiğini ve hangi tür metinlerin daha yararlı olduğunu araştıran çeşitli çalışmalar yapılmaktadır (Coiro, 2009). İçerik oluşturucular ekonomik kaygılarla olsa bile zengin bir içerik sunumu yapmaktadır. Bu durum farklı okuyucu kitlelerine ulaşmayı da kolaylaştırmaktadır.

Dijital okumada sayfa düzeni ve sayfalar arası geçiş basılı materyalleri okumaya göre farklılık göstermektedir. Bu nedenle okuyucular açısından bazı problemler ortaya çıkmaktadır. Dijital okuma sırasında okuyucu genellikle sayfanın bütününe değil yarısını görebilmektedir. Yazı büyütüldükçe sayfanın daha az kısmı görülmektedir. Aynı zamanda göz soldan sağa sıramalar yaparken sayfalar arası geçiş yukarıdan aşağıya doğru olmaktadır. Dolayısıyla dikey hareket eden bir metni yatay okumak okuyucuyu yormaktadır (Güneş, 2016). Bu durum dijital okuma çalışmalarında süreci aksatan değişkenler içerisinde yer almaktadır.

Dijital ortamlara bilgi yüklemek ve paylaşmak kolay olduğu için genellikle okuyucu karşısına aynı konuyla ilgili birçok bilgi çıkmaktadır. Karşılaşılan bilgilerden hangisinin daha güvenilir olduğunu belirlemek okuyucuya düşmektedir. Ulu ve Zelzele (2018) bu durumu okuyucunun aleyhine olan bilişsel yük olarak ifade etmektedir. Dijital ortamlarda rastlanılan her bilgiyi güvenilir kabul etmek yerine, okuyucunun eleştirel yaklaşması ve gerekirse diğer kaynaklara ulaşması gerekmektedir.

Dijital okuma sırasında okuyucuların zorlanmasına hatta bazen okumayı yarıda bırakmasına neden olan metnin yüklendiği ortamdan kaynaklanan bazı sorunlar da bulunmaktadır. Bunları bağlantı ve tarayıcı sorunları, yükleme yavaşlığı, eklenti sorunları, çerezler ve reklamlar, ekran ile kaynak görüntüsü uyumsuzlukları şeklinde örneklendirmek mümkündür (Odabaş, Odabaş ve Sevmez, 2018).

Dijital okumayı olumsuz etkileyen dolaylı nedenlerden birisi de sosyo-ekonomik seviyenin düşük olmasıdır. Okuyucu dijital okuma yapabilmek için bir teknolojik araca ihtiyaç duymaktadır. Çevrimiçi metinlere ulaşmak için ayrıca internet bağlantısının da olması gerekmektedir. Bu durum alt yapı sorunlarıyla birlikte kişiye maddi yükü de beraberinde getirmektedir. Bu dezavantaj COVID-19 salgını ile yaşanan hızlı dijital dönüşüm sürecinde belirgin olarak hissedilmiştir. Avrupa Birliğindeki birçok ülke alt yapı sisteminde eksiklik ve yaygın bir dijital hazırlık sorunu yaşamıştır. Dijital teknolojiler birçok öğrenci ve yetişkinin öğrenmeye devam etmesini sağlasa da, erişim, ekipman,

bağlantı veya beceriler olmadığında diğerleri için de büyük bir engel olduğu ortaya çıkmıştır (DEAP, 2020).

Dijital okumanın dezavantajlarıyla ilgili unutulmaması gereken bir önemli nokta bulunmaktadır ki o da dijital okumanın sürekli bir gelişim içerisinde olduğudur. Bu nedenle dezavantajları sıralarken güncel gelişmeleri de göz önünde bulundurmak gerekmektedir. Dijital okuma ile ilgili olarak yapılan önceki çalışmalarda “dijital okumanın gözü yorduğu, okuduğunu anlamayı azalttığı, okuma sürecinde dikkati dağıttığı” gibi ifadeler yer almıştır. Fakat günümüzde ekranlar büyük bir gelişim göstermiştir. Artık dijital okuma materyalleri ortam aydınlığına göre ışık derecesini ayarlayabilmekte, metinler istenilen boyutta büyütülebilmekte, metinler arası geçiş daha hızlı olabilmekte ve bireyler dijital araçları yaşam içerisinde kullanabilmektedir. Bu nedenle okuyucunun gözleri daha az yorulmaktadır. Ayrıca basılı materyalde veya ekranında fark etmeksizin okuma sırasında gereken görsel odak, göz kırpma sıklığının azaltılmasını gerektirmektedir. Azaltılmış yanıp sönme, genellikle "kuru göz" olarak adlandırılan bir durum olan gözlerdeki yaşların buharlaşma oranında bir artışa ve buna eşlik eden yorgunluk, baş ağrısı, bulanık görme ve ışık hassasiyeti olasılığına neden olmaktadır (Tanner, 2014) .

Okuyucular ilk defa karşılaştıkları bir dijital araçla okuma yaparken araca yabancı oldukları için dikkatlerini aracı kullanmaya yöneltmekteydi. Fakat günümüzde dijital araçların kullanımı yaygınlaşmıştır. Bu nedenle hangi düzeyde olursa olsun okuyucular dijital materyalleri kullanma zorluğu çekmemektedir ve dikkatlerini okuduğu metne yöneltmektedir. Dijital okumanın anlama düzeyine etkisinin incelendiği araştırmalara bakıldığında zaman anlama düzeyinin yıllara göre arttığı göze çarpmaktadır (Duran ve Alevli, 2014). Özellikle dünya genelinde yaşanan salgın hastalık, savaş, göç gibi nedenler dijital okumanın gerekliliğini ortaya çıkarmakta ve süreci hızlandırmaktadır.

Basılı veya dijital olması fark etmeksizin okumak, bireyin tercih edip etmemesiyle ilgilidir. Bu yüzdendir ki motivasyon okumayı etkileyen birçok etkenden birisidir (Katrancı, 2015). Bu nedenle okuyucunun öncelikle okumayı istemesi dolayısıyla okumaya motive olması gerekmektedir. O halde motivasyon nedir? Okuma sürecini ne kadar etkilemektedir? Motivasyonun okuma sürecindeki diğer değişkenlerle ilişkisi nedir?

2.1.3. Motivasyon

Güdü kelimesinin İngilizcesi olan “motivation” Latince “movere” “hareket ettirme, hareketlendirme” kökünden gelmektedir. Bazı Türkçe kaynaklarda ise isteklendirme şeklinde açıklanmaktadır (Kurnaz ve Yıldız, 2015). Alan yazına bakıldığında kelimenin

Türkçesi güdü olmasına karşın araştırmalarda sıklıkla motivasyon olarak kullanıldığı görülmektedir (Akbabaoğlu ve Duban, 2020; Baki, 2019; Bozkurt ve Memiş, 2013; Durmuş, 2014; Kaya Tosun, 2018; Kurnaz, 2019; Öztürk ve Aydemir, 2016; Şahin, 2019a). Çalışma kapsamında kavramın güdü ve motivasyon kelimelerinden hangisiyle ifade edilmesinin Türkçeye uygun olacağı konusunda Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezine yapılan başvuru sonucunda Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Başkanlığı tarafından “Dile getirdiğiniz her iki kelime de Türkçe Sözlükte (2.Baskı) yer almaktadır. Türkçenin imkanları dahilinde her ikisinin de kullanım alanları mevcuttur. Kelimelerin hangisinin kullanılması gerektiğine dair tercih sizlere aittir” yanıtı alınmıştır (EK-6). Bu nedenle çalışmada yaygın olarak kullanılan motivasyon kelimesi tercih edilmiştir. Kelime kökenine inildiği zaman motivasyon, davranıştan önceki zamanla ilişkili bir kavram olarak göze çarpmaktadır.

Motivasyon, uzun yıllar boyunca eğitim çevrelerince tartışılmıştır. Çünkü motivasyon hareketin başlangıcıdır ve bunu çoğunlukla öğretmen, antrenör, ebeveyn gibi kişiler başkalarını harekete geçirmek için kullanırlar (Ryan ve Deci, 2000). Motivasyon; ilgi, merak gibi içsel ve tanınma, not alma, rekabet, sosyallik gibi dışsal olmak üzere iki boyutta incelenmektedir (Bozkurt ve Memiş, 2013). Eğitimciler içsel motivasyonu yüksek olan bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Böylece birey çevresinden bağımsız olarak kendi ilgi ve yetenekleri doğrultusunda gelişecektir. Guthrie (2013) sadece para ödülü, not veya gelecekteki iş için okuyan öğrencilerin en iyi okuyucular olmadığını ifade etmektedir. Çünkü bu öğrenciler genellikle sınav gününe kadar okumaktadır. Oysa yağmurlu bir havada favori kitabını alıp okumaya yönelen ve bunu kendi iyiliğini hesaplayarak yapan öğrencilerin en iyi okuyucular olduğunu belirtmektedir.

Bir diğer ifade ile motivasyon, bireyi davranışa sürükleyen, davranışa yön ve amaç veren tüm iç ve dış etkenleri ifade etmektedir. Aynı zamanda motivasyon akademik başarıyı ve yaratıcılığı olumlu yönde etkilemektedir (Sarier, 2016). Çünkü motive olmuş bireyler dikkatlerini öğrenmeye vermektedir. Kara (2008), motivasyonu bireyi harekete geçiren güç, davranışa zorlayan gerginlik durumu olarak açıklamaktadır. Okuma eğitimcileri ise okuma alanına özgü motivasyonun incelenmesi gerektiğini savunmaktadır.

Okuma motivasyonu, “bireylerin okuma isteklerini ölçen, onların okumaya yönelik davranışlarının sürekliliğini sağlayabilen ve okumaya yönelik eksiklerini tespit etmeyi amaçlayan bir kavramdır. Yapılan araştırmalar okumaya karşı motive edilmiş bireylerin okumayla daha çok ilgileneceklerini ve okumaya karşı olumlu tutum geliştireceklerini göstermektedir.” (Aydemir ve Öztürk, 2013, s. 2). Bir diğer ifade ile bireyi okumaya teşvik

eden ve çevresel faktörlerle şekillenen (okul ve ev ortamı gibi) değerler, inançlar ve hedeflerdir (Nevo, Vaknin Nusbaum, Brande ve Grambell 2020). Motivasyonu çevreden bağımsız düşünmek doğru değildir. Çünkü bireyin içinde bulunduğu ortam ve yapacağı davranışın ortamda algılanma şekli davranış öncesindeki zihinsel süreçleri etkilemektedir. O halde motivasyon, bireyin okumaya yönelik tutum sahibi olmasındaki yordayıcılardan birisi olarak ortaya çıkmaktadır.

Okuma motivasyonunun üç temel bileşeni bulunmaktadır (Guthrie, 2013). Bunlar ilgi, farkındalık ve özgüvendir. Bir öğrenci okuma yaparken eğleniyorsa konuya ilgili, okumanın önemine inanıyorsa farkındalık sahibi ve okuma görevini yapabileceğini düşünüyorsa özgüven sahibidir. Özgüven, bireyin okuma deneyimleriyle doğrudan ilişkilidir. Çünkü okuma deneyimleri; bireyin kendi becerilerini sınıf arkadaşlarınınkilerle, önemli gördüğü kişilerin görüşleriyle ve somut geri bildirimlerle karşılaştırması sonucunda ortaya çıkmaktadır (Schiefele, Schafner, Möller ve Wigfeld, 2012). Alınan dönütler ve kişisel çıkarımlar özgüven oluşumunu etkilemektedir. İlgi, farkındalık ve özgüven olmak üzere bu üç bileşenin birlikte çalışması bireyi motivasyonu yüksek bir okuyucu yapmaktadır.

Yaparak öğrenmenin temelini öğrencinin aktif katılımı oluşturmaktadır. Bireyleri öğrenme ortamında aktif hale getirmek içinse motive edilmesi gerekmektedir. Ayrıca motivasyon davranışın sürdürülebilirliğini de arttıracaktır (Kara, 2008). O halde motivasyon kalıcılıkla da ilgilidir. Çünkü motive olan bireyler, öğrenme ortamında aktif rol alacak ve kalıcılık artacaktır.

Motivasyon, okuduğunu anlama ve okuma stratejileri gibi faktörler okuyucuyu etkilemektedir (Aydemir ve Öztürk, 2013). Kitap okuma motivasyonu sadece eylemin başlangıcı ile ilgili değildir. Motivasyon tüm okuma süreçlerinde etkilidir. Kitap okumaya motive olmuş bir okuyucunun öncelikle okumaya yönelik olarak adlandırılan okumak için kendince geçerli bir sebep bulması, bu kararını uygulamak için kitaplığa yönelerek kitap seçmesi ve okuma sürecinden sonra kitapta okuduklarıyla ilgili bir karara varmasıdır. Zihinsel dünyasında kitabı işlemesidir (Katrancı, 2015). Dolayısıyla bireyin motivasyon düzeyinin okuma sürecini bütüncül olarak etkilediğini söylemek mümkündür.

Öğrenciler okuma becerisini genellikle ilkökul birinci sınıfta kazanmaktadır. Bu dönemde öğrenciler, okumaya oldukça isteklidir. Özellikle okuma yazma becerisi yeni kazanmış öğrencilerin gördükleri her kelimeyi veya harfi okuma eğiliminde oldukları gözlemlenmektedir (Akbabaoğlu ve Duban, 2020). Öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarının yüksek olduğu ilkökul yıllarından itibaren öğrencilere kendi okuma

zevklerini oluşturmaları için fırsat tanımak gerekmektedir. İlgi alanlarına göre kitap seçebilmeleri ve çevrelerinden olumlu dönüt almaları okuma alışkanlığı kazanmalarını sağlayacaktır.

Öğretmenler genellikle okuma motivasyonu yüksek olan öğrenciyi kitap okurken mutlu olmasıyla tanımlamaktadır. Bu yargı doğru olmakla birlikte okuma motivasyonu bundan fazlasını ifade etmektedir. Okuma motivasyonu ile kastedilen okumayı çevreleyen değerler, inançlar ve davranışlardır (Guthrie, 2013). Bazı inanç ve değerler bireyin okuma yapma sıklığını arttırırken bazıları azaltmaktadır. Araştırmalar; yüksek yetenek inancı olan çocukların daha sık okuma eğiliminde olduklarını, bunun sonucunda da okuma becerilerini geliştirerek başarılı okuyucu olduklarını göstermektedir (Nevo, Vaknin Nusbaum, Brande ve Grambell 2020). Dolayısıyla başarıya kapalı olan inanç başarı ile yakından ilişkilidir. Öğrencilerin bir konuya ilişkin yapamayacağına dair inancı ise konuyla ilgili okuma yapmasını önemli ölçüde engelleyecektir.

2.1.3.1. Okuma Motivasyonunun Boyutları. Motivasyon üzerinde çalışanlar genellikle davranışın oluşmasındaki itici güce odaklanmaktadır. Motivasyon düzeyinin ise davranışa ilişkin hedef, değer ve inançların sonucu olduğu savunulmaktadır. Okuma motivasyonu her ne kadar bilgi edinmek, birikimini arttırmak, merak vb. içsel ve tanınma, akranları arasında öne çıkma vb. dışsal olarak ikiye ayrılmış olsa da öğrenciler okuma çalışmaları sırasında çoğu kez ikisini de amaçlamaktadır. Fakat okuma süreci içerisinde motivasyon boyutlarının baskınlıkları değişmektedir (Wigfield, Gladstone ve Turci, 2016). Ayrıca motivasyonun kişisel olması bireyin zihninde çevresinden bağımsız olarak ortaya çıktığı anlamına gelmemektedir. Özellikle ergenlik döneminde öğrencinin sosyal çevresi motivasyon düzeyini etkilemektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000). Ergenlik döneminde öğrenciler, toplumda kabul gören ve fark edilecekleri davranışları yapma eğilimine girmektedirler. Bu nedenle okumanın toplum içerisindeki değerini yükseltmek ve okuma çalışmalarını yaygınlaştırmak okuma motivasyonunu da arttıracaktır.

Okuma motivasyonu genel olarak içsel ve dışsal motivasyon olarak ikiye ayrılmaktadır. Ancak motivasyon üzerinde yapılan araştırmalar bir çok boyutun bir araya gelmesiyle oluştuğunu göstermektedir. Guthrie ve diğ. (1996), okuma motivasyonunu 14 boyutta ele almaktadır. Bu boyutlar aşağıda açıklamalarıyla verilmektedir.

1. Katılım. Okuduğu öyküde kaybolmak, karakterlerle empati kurabilmek ve okumak için gerçek bir ilgi/tutku gösterebilmektir. Okuduğu öyküye dalmaktan, okudukları veya kitaplar hakkında konuşmaktan zevk almaktır.

2. *Merak*. Yeni bir konuyu keşfetmek, ilgisini çeken konularda bilgisini arttırmak amacıyla okumaktır. Merak ettiği bir soruyu cevaplamak ve karşıt görüşlere ulaşarak yeniden analiz etmektir.

3. *Sosyal*. Okuma materyallerini ve okuduklarından elde ettiği birikimleri başkalarıyla paylaşmayı ifade etmektedir. Aile ve akranlarıyla okumayı teşvik eden aktiviteler yapmaktır. Ayrıca okumayı biriyle vakit geçirmek için aracı olarak kullanmayı da kapsamaktadır.

4. *Yatırım*. Başarı elde etmek veya mesleğe girmek gibi uzun vadeli hedeflere yönelik olarak yapılan okumadır. Öğrencilerden “Metni neden okuyorsunuz?” sorusuna “Akıllı olmak ve Türkçe Öğretmeni olabilmek için okuyorum.” Şeklinde cevap veren öğrenciler yatırım boyutuna odaklanmaktadır.

5. *Zorluk*. Metnin zorluk düzeyini algılamasına rağmen okumaya istekli olmak. Diğerlerinden daha zor ve karmaşık metinleri okumayı seçmektir.

6. *Duygusal uyum*. Üzüntü veya yalnızlığı hafifletmek, can sıkıntısını yenmek veya bir korkuyu söndürmek gibi mevcut bir ruh halini veya duyguyu değiştirmek için okuma yapmaktır. Sıkı çalışma süreçlerinden sonra zihinsel gerginliği gidermek amacıyla yapılan okumalardır. Günlük hayatta eğlence amaçlı fıkra, bilmece veya karikatürleri okuma gibi örneklerle karşımıza çıkmaktadır.

7. *Uyma*. Başkaları tarafından verilen görevleri yerine getirmek için okumaktır. Uyma boyutuyla motive olmuş okuyucular verilen görev veya ödevin sınırlarının dışına çıkmazlar, keşfetme yapmazlar. Asıl amaç görevi tamamlamaktır. Okuma sürecinde “Metni neden okuyorsunuz?” sorusuna “Öğretmen görevlendirdiği için.” şeklinde cevap veren öğrencilerde uyum boyutunun baskın olduğu görülmektedir.

8. *Tanınma*. Çevresi tarafından hevesli ve iyi bir okuyucu olarak bilinmek için okumaktır. Okuma sayesinde sosyal çevresindeki statüyü arttırmak veya kitapla ilgili yarışmalardan iyi dereceler elde etmek amaçlanmaktadır.

9. *Notlar*. Yapılacak herhangi bir sınavda yüksek not almak amacıyla okumaya yönelmektir.

10. *Ödüller*. Sınıfta veya evde istenilen ayrıcalıkları kazanmak için okuma yapmaktır. Ödüller yıldız, çıkarma, ikram gibi somut veya ilgi, beğeni gibi soyut olabilmektedir.

11. *Rekabet*. Diğer insanlardan daha iyi bir okuyucu olmak ve daha fazla bilgi sahibi olmak amacıyla okumaktır.

12. *Faydacı*. Herhangi bir iş, oyun kuralı, makine kurulumu veya hobi ile ilgili olarak kullanılacak bilgileri öğrenmek amacıyla, genellikle “Nasıl yapılır?” sorusunun cevabı olarak yapılan okumaları kapsamaktadır.

13. *İşten kaçınma*. Daha fazla çalışmayı önlemek için okuma yapmaktır. Birey, cezalandırılmamak veya çalışmamak için kendini okumaya yönelmektedir. Öğrencilerin, ödevlerini birleştirerek en aza indirmek amacıyla yaptığı okumalar da motivasyonun işten kaçınma boyutuyla ilişkilidir.

14. *Etkin okuma*. Bireyin okuma davranışını tamamen kendi kontrolü altında olduğunu hissederek nerede, ne zaman ve nasıl okuyacağına dair seçimlerini yönetmesidir. Etkin okuma motivasyonu baskın olan bireyler kendi yeteneklerine inanarak bağımsız okumalar yapmaktadır.

Öğrencilerin okuma davranışları incelendiğinde, zaman zaman 14 boyut içerisinde bazılarının baskın olduğu gözlenmektedir. Okuma doğası gereği gelişimsel bir süreç olduğu için bu baskınlıklar da değişebilmektedir. Üstelik farklı çalışmalarda okumanın işlevi ile okuma motivasyonunun benzer şekillerde isimlendirildiği de görülmektedir. Greaney ve Neuman (1990), okumanın 10 işlevi olduğunu ve bunların; (1)genel öğrenme, (2)eğlence, (3)kaçış, (4)simülasyon, (5)can sıkıntısından kurtulma, (6)hedefler, (7)ahlak, (8)kendine saygı, (9)kolaylık/esneklik, (10)yardımcı kaynak şeklinde sıralanabileceğini ifade etmektedir. Yazarlar aynı zamanda araştırmanın alt problemlerinde okumanın işlevi ile motivasyonu aynı anlamda kullanmaktadır. Bu nedenle bazı araştırmacılar verilen başlıkları okuma motivasyonunun 10 boyutu olarak kabul etmektedir (Schiefele, Schafner, Möller ve Wigfeld, 2012). Bu çalışmada başlıklar ayrılarak 14 boyutlu olarak ifade edilmiştir.

2.1.4. Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama, sadece metni anlamak için değil daha geniş çerçevede öğrenmek ve eğitim süreci için de önem taşımaktadır. Akademik hayatın yanı sıra kullandığımız elektronik postalar, sosyal medya araçları, mesajlar, web uygulamaları vb. sosyal aktivitelerde de okuduğunu anlama becerisi etkili olmaktadır (Oakhill, Cain ve Elbro, 2019). Yazılı olarak iletişim kurabilmek için anlaşmak dolayısıyla karşdakini metin yoluyla anlamak gerekmektedir. Bu etkenler okuduğunu anlama becerisinin sınıf dışına taşan bir öneme sahip olduğunu kanıtlamaktadır.

Okuduğunu anlamak için bireyler, öncelikle kelimelerin daha sonra da cümlelerin anlamına ulaşmaktadır. Catts, Herrera, Nielsen ve Bridges (2015) okuduğunu anlamının

kelime tanıma ve dil anlamının ürünü olduğunu ileri sürmektedir. Kelimeleri doğru ve sessiz olarak okuyabilmek, dilbilgisini söylemlerden ve cümlelerden anlam çıkarabilecek düzeyde kullanabilmek anlama sürecinin öğeleridir. Ancak Güneş, (2015) okuduğunu anlama sürecinde sadece dil bilgisinin değil aynı zamanda sınıflama, çıkarım yapma, bağ kurma, tahminde bulunma, hatırlama, neden-sonuç bulma gibi zihinsel beceriler ve kültürel bilgilerin aktif olarak harekete geçirildiğini belirtmektedir.

İnsanın meşgul olduğu en karmaşık davranışlardan birisi olan okuduğunu anlama, çoklu dilsel ve bilişsel süreçlerin koordinasyonunu gerektirmektedir. Ön bilgi, kelime bilgisi, kelime okuma yeteneği, bellek, çıkarım yapma, anlamı izleme becerilerini gerektirmekte ve bunlarla da sınırlı kalmamaktadır (Elleman ve Oslund, 2019). Okuma araştırmaları grubu (Reading Study Group [RAND], 2002) ise okuduğunu anlamayı yazılı dille etkileşim ve katılım yoluyla gerçekleştirilen bir kelimeleri anlama ve metnin anlamını inşa etme etkinliği olarak tanımlamaktadır. Tanımlamada okuyucunun anlama sürecinde kelimelerin anlamlarını belleğinden getirirken aynı zamanda metnin bütüncül anlamını da inşa ettiği vurgulanmaktadır. Kısacası mikro anlam ve makro anlam iç içe geçmiş bir süreçte beraber olarak ortaya çıkarılmaktadır.

Ahmadi ve Gilakjani'ye (2011) göre okumanın temel amacı; yazar tarafından metinden alması istenen mesajın doğru ve eksiksiz olarak alınmasıdır. Ancak bu tanımlamadan yola çıkılarak okuyucunun zihinsel birikimi ve metne ilişkin tutumları göz ardı edilmemesi gerekmektedir. Çünkü okuma sürecinde okuyucu sadece metinde bulunan mesajı almamakta aynı zamanda metni kendi birikimlerine göre irdeleyerek anlamı kurgulamaktadır. Metnin anlamı; okuyucunun deneyimleri, ön bilgileri, metin içeriği ile okuyucunun içeriğe ilişkin görüşlerinin birleşiminden meydana gelmektedir. (Duke, 2003). Dolayısıyla okuduğunu anlama sürecinde önbilgi ve yaşantıların bunlara bağlı olarak da tutumların etkisi göz ardı edilmemelidir.

Okuma eyleminin nihai amacı olan anlama ise okumayı tamamlayan ve metin içerisinde geçen duygu ve düşüncelerin okuyucuya geçmesini sağlayan süreçtir. Anlama ile birey okuma eyleminde çıkarımlar yapabilmekte, içeriği yorumlayıp farklı açılardan yaklaşabilmektedir (Çağlayan, 2016). Metinlerin oluşturulma amacı okuyucunun, metni seslendirmesi veya sessizce takip etmesi değil içeriği anlamlandırmasıdır. Bunun için aktif bir zihinsel süreç ve akıcı bir okuma gerekmektedir. Belet ve Yaşar (2007), okuduğunu anlamayı bireyin ön bilgilerini, yaşam deneyimlerini ve konuya ilgisini de işin içerisine alan sembolleri yorumlamaktan çok daha karmaşık bir süreç olarak ifade etmektedir.

Okuyucunun anlık dikkati ve okuma ortamındaki fiziki koşullar bile okuduğunu anlama başarısında etkili olmaktadır.

Okuduğunu anlama tek tek kelime veya cümlelerden anlam elde etmek değil metnin bütününden çıkarım yapılan bir metinden anlam yaratma sürecidir (Gilakjani ve Sabouri, 2016). Okuduğunu anlama becerisini geliştirebilmek için okuyucunun anlama sürecinde hangi zihinsel işlemleri yaptığını bilmek gerekmektedir. Okuduğunu anlama becerisi üç boyutlu ve ardışık bir beceri olarak tanımlanmaktadır. Bunlardan ilki okuyucunun metnin tutarlı bir şekilde zihinde temsilini oluşturmak adına yaptığı kelime tanıma becerisidir. Gelişmiş bir kelime tanıma becerisi okuduğunu anlamak için önem taşımaktadır. Okur herhangi bir kelimeyi tanıyamıyorsa anlama düzeyi zayıflamaktadır. Metni anlamak için makul sayıda kelimeyi çözmesi gerekmektedir (Oakhill, Cain ve Elbro, 2019). Nagy ve Scot (2000), doğru şekilde anlayabilmek için metinde yer alan kelimelerin %90'ının anlamını bilmek gerektiğini vurgulamaktadır. Kelime tanıma ve anlama becerileri birbirini karşılıklı olarak etkilemektedir. İyi bir anlama aynı zamanda kelime tanımayı da sağlamaktadır. Okur, metni bütününden veya kelime grubundan anlamı çıkararak ilk defa karşılaştığı kelimelerin anlamına ulaşabilmektedir (Cunningham, 2005). Ayrıca kelime tanımaya daha az bilişsel kaynak ayrıldıkça metni anlayabilmek için daha fazlası kullanılmaktadır. Dolayısıyla metni anlamlandırmak kolaylaşmaktadır (Nevo, Vaknin Nusbaum, Brande ve Grambell, 2020). İkinci boyut, tanınan kelimelerden bir fikir geliştirebilmektir. Üçüncü boyut ise elde edilen fikirleri birbirine bağlayarak bütüncül anlamı elde etmektir (Clinton, 2019). Zihinsel işlemlerin doğru ve eksiksiz olarak yapılması anlam oluşturma süreci için önem taşımaktadır.

Uygulamada yanlış algılanan bir konu okuma yazma sürecinin ilkokulda başlaması nedeniyle okuduğunu anlama becerisinin ilkokulda, sonra ise sadece Türkçe Dersinde gerekli olduğu düşüncesidir. Oysaki her akademik alanda gelişmiş bir okuduğunu anlama becerisi önem taşımaktadır (Wigfield, Gladstone ve Turci, 2016). Gerek öğrenim gerekse de iş hayatının başarısı önemli ölçüde okuduğunu anlama becerisiyle ilişkilidir. Okuduğunu anlama becerisinin hiyerarşik yapısı nedeniyle okuma sürecinin herhangi bir kısmında sorun yaşayan öğrenciler seviye ilerledikçe anlama sürecinde aksamalar yaşamaktadır. Sınıf seviyesi yükseldikçe okuma materyalleri öğrencilerden daha fazla katkı beklemektedir. Bu nedenle bireylerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmek gerekmektedir. Okuyucular kelime tanıma sürecinde akıcı olmalı, kelime dağarcıklarını ve bilgi tabanlarını sürekli olarak geliştirmelidir. Metni eleştirel olarak analiz etmeyi ve çıkarım yapmayı öğrenmelidir (Wigfield, Gladstone ve Turci, 2016). Gerekli stratejileri

öğrenmek ve bunlara hakim olmak için okuma sürecine motive olması önem taşımaktadır. Öğrenciler, sınıf seviyelerinde ilerlerken yaşamın her alanında gerekli olan okuduğunu anlama becerisini geliştirmeyi sürdürmelidir.

Alan yazına bakıldığında okuduğunu anlamayı etkileyen değişkenler dikkat, kaygı, sosyo-ekonomik durum, cinsiyet, okuma türü gibi okuyucuya yönelik veya soruları yanıtlama, ana fikre ulaşma, metin türü bulma, özetleme gibi metne yönelik faktörlere göre sınıflanmaktadır (Çağlayan, 2016). Gelişen teknolojilerle birlikte okuduğunu anlamayı etkileyen bir diğer değişken olarak dijital ortamlar tartışılmaktadır. Anlama düzeyinin basılı veya dijital bir metni okumaya göre değişip değişmediği araştırılmaktadır. Leu (2007), basılı veya dijital metin ayrımı olmaksızın okuduğunu anlamının aynı şekilde olduğunu ifade etse de Coiro (2009) ve Sutherland Smith (2002), dijital bir metni okuyup anlamının ek birtakım beceriler gerektirdiğini belirtmektedir (Akt. Ulusoy ve Dedeoğlu, 2015). PISA sonuçlarına göre ise dijital metinlerde okuduğunu anlama başarısı basılı metinlerdeki okuduğunu anlama başarısıyla yüksek oranda ilişki içerisindedir (OECD, 2015). Çünkü okuduğunu anlama öğrenilerek geliştirilen bir beceridir ve okuyucular basılı metinlerde kullandıkları stratejileri dijital okuma sürecine de aktarmaktadır. Ayrıca dijital metinler sayesinde yeni metin formatları ortaya çıkmış, okuma amaçları sağlamış ve basılı metinlerde kişinin zihninde oluşmayacak bilgileri birbiriyle ilişkilendirme yolları oluşturmuştur (Corio, 2003). Metin içerisindeki eklentiler ve ses, video, simülasyon gibi teknolojinin verdiği imkanlar kullanılarak anlamlı öğrenme sağlanmıştır.

Dijital teknolojilerin okumanın birçok boyutu ile ilişkisi incelenmektedir. Bunlardan biri olan okuduğunu anlama becerisi dijital teknolojilerle öğretilmekte ve ölçülmektedir. Yapılan araştırmalar dijital teknolojilerin öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını olumlu yönde etkilediğini göstermekte ve öğrencilere bağımsız çalışma, bireysel öğrenme hızına uygun ilerleme, kendi başarılarını değerlendirme gibi olanaklar sağlamaktadır (Lysenko ve Abrami, 2014). Okuduğunu anlamayı ölçme öğrenciden tam olarak ne istendiğinin açıkça belirtilmesi gerekmektedir. Anlamaya yönelik soruların hangi derinlikte ve uzunlukta yanıtlanması gerektiği ölçümlerin başında belirtilmelidir (Kaushik ve Lipton, 2018). Ayrıntılı yazılması istenen yanıtlar için uygun yazma alanları ayrılmalıdır.

Öğrenciler okuduğunu anlamada çeşitli sorunlar yaşamaktadır. PISA sonuçlarına göre ABD’de yaşayan öğrencilerin %19’u metinde açıkça verilen bilgileri bulma, ana fikre ulaşma ve düşük düzeyde çıkarımlar yapma gerektiren ikinci düzeyde altında yer almaktadır. Benzer olarak ülkedeki 8. sınıf öğrencilerinin %64’ü temel düzey ve altında

okuma becerisine sahiptir (Elleman ve Oslund, 2019). Ancak burada önemli olan her öğrencinin okuduğunu anlama probleminin farklı nedenlerden kaynaklanabileceğinin unutmamak gerektiğidir. Bazı öğrenciler kelime tanıma becerilerinde sorun yaşarken bazıları dili anlamamaktan kaynaklanan sorunlar yaşayabilmektedir. Oakhill, Cain ve Elbro (2019) Tablo 2.1’de Basit Okuma Görünümü adını verdikleri tablo ile öğrencileri okuduğunu anlama sorunlarına göre gruplamışlardır.

Tablo 2. 1. *Basit Okuma Görünümü*

Kelime Okuma Becerisi	Dili Anlama Becerisi	
	Zayıf	İyi
Zayıf	Genellikle Zayıf Okuyucu	Disleksik Okuyucu
İyi	Anlama Düzeyi Zayıf Okuyucu	İyi Okuyucu

Tablo 2.1’e bakıldığında hem dil hem de kelime tanıma becerisi zayıf bireylerin zayıf okuyucular olduğu görülmektedir. Bu okurlar kelimeleri okuyamamaktan kaynaklı anlama becerisinde sorun yaşamaktadır. Öncelikle kelime tanıma becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Kelime tanıma becerileri zayıf olmasına karşın dili anlama becerileri iyi olan okurlar disleksik bireylerdir. Özel öğrenme güçlükleri nedeniyle kelimeleri doğru okuma da sorun yaşamaktadır. Kelime okuma becerisi iyi olmasına karşın anlama becerisi zayıf olan okuyucular anlama düzeyi zayıf okuyucular olarak tanımlanmaktadır. Bu okuyucularla okuduğunu anlama becerisini geliştirmek amacıyla çalışma yapılması gerekmektedir. Son olarak hem kelime okuma hem de anlama becerisi iyi olanlar iyi okuyucular olarak tanımlanmakta akademik ve sosyal yaşamında herhangi bir sorun yaşamamaktadır.

Küçük yaş grubu öğrencilerinde kelime tanıma becerisi yeterince gelişmediği için metni anlamakta güçlük çekmektedir. Özellikle anlamını bilmediği kelimelerle karşılaşması okuduğunu anlama becerisini kesintiye uğratmaktadır. Ancak dijital metinlerden oluşan arttırılmış gerçeklik özellikli kitaplar okuma sürecinde bireylere yaşama yakın deneyimler sunmaktadır. İlkokul çağındaki öğrenciler üzerinde yapılan araştırmalar arttırılmış gerçeklik özelliğine sahip kitaplardan okuyanların, okuduğunu anlama ve metni yeniden anlatma becerilerinin basılı kitaptan okuyanlara göre daha yüksek olduğunu göstermektedir (Danaei, Jamali, Mansourian ve Rastegarpour, 2020). Proaps ve Bliss (2014), metinlerde hızlı görsel sunumların sıklıkla kullanıldığı taktirde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini etkilemeden dikkatlerini arttırıp okuma süresini kısaltabileceğini ifade etmektedirler. Okuduğunu anlama başarısının dijital veya basılı materyallere göre değiştiğini veya benzer olduğunu savunan çalışmalar bulursa da

okuduğunu sürecinde hem kitapları hem de dijital araçları tercih eden öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu bulunmuştur (Alissaari, Turunen, Kajamies, Korpela ve Hurme, 2018). Bu nedenle eğitim öğretim ortamlarında herhangi birisini tercih etmek yerine ikisinin de esnek kullanımını özendirmek gerekmektedir.

Okuduğunu anlamayı öğretmenler öğretmekte ve süreci sınıf içerisinde yönlendirmektedir. Fakat öğrenciler okuduğunu anlama sürecinde çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır. Öğrencilerin bu zorlukların üstesinden gelmek için kullandıkları yöntemlere okuduğunu anlama stratejileri denilmektedir (Akbabaoğlu ve Duban, 2020). Piloneita (2006) stratejileri, anlamanın güçleştiği durumlarda akademik performansı arttırmak amacıyla kullanılan bilişsel araçlar olarak tanımlamaktadır. Ergen ve Batmaz (2019) ise zayıf ile iyi okuyucuyu birbirinden ayıran farkın strateji bilgisi olduğunu ifade etmektedir. Ancak araştırmalar öğretmenlerin genellikle tek bir okuduğunu anlama stratejisine güvendiğini diğerlerini göz ardı ettiğini göstermektedir (Paris ve Paris, 2001). Bu durum öğretmenlere de okuduğunu anlamanın bilgisayar teknolojileriyle geliştirilebileceğini gösteren eğitimler verilmesi gerektiğini göstermektedir. Nitekim not alma, özetleme gibi stratejiler okuduğunu anlamayı arttırmaktadır (Belet ve Yaşar, 2007). Karasakaloğlu (2012) da okuma sürecinde strateji kullanımının okuduğunu anlamayı artırdığını ifade etmektedir. Öğrencilerin dijital okuma araçlarını kullanabilmesi kadar doğru stratejilerden haberdar olmaları da önem arz etmektedir.

Araştırmalar etkili ve anlamlı bir okuma yapabilmek için okuma süreci öncesinde, okuma sürecinde ve sonrasında birtakım stratejileri kullanmanın gerekliliğini vurgulamaktadır (Çöğmen, 2008; Epçaçan, 2009; Gilakjani ve Sabouri, 2016; Güngör, 2005; Kanmaz, 2012; Susar Kırmızı, 2008). Susar Kırmızı (2006)'nın düzenlediği okuduğunu anlama ile ilgili stratejiler Tablo 2. 2'de verilmektedir.

Tablo 2.2. *Okuma Öncesinde, Okuma Sürecinde ve Okuma Sonrasında Kullanılan 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 Sürecindeki 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

Tablo 2. 2’de sunulan stratejiler sırasıyla açıklanmıştır.

2.1.4.1. Okuma Öncesi Stratejiler. Bireylerin okuma sürecine başlamadan önce ön bilgileri okuma ortamına getirmesi ve okuma için amaç oluşturması okuduğunu anlama seviyesini arttırmaktadır. Bu nedenle okuma öncesinde çeşitli stratejileri kullanmak gerekmektedir. Hansen (2016), metinden yeni bilgiler inşa etmek için okuma sürecindeki en önemli unsurun ön bilgiler olduğunu ifade etmektedir. Okuma öncesinde zihin haritası oluşturma, anahtar kelime oluşturma veya konu hakkında sohbet etmeyi önermektedir.

Gözden Geçirme İnceleme. Metni okumaya başlamadan önce başlık, görseller, özet, alt başlıklar incelenerek metin hakkında fikir edinilmeye çalışılmaktadır. Bu strateji ile okuyucu metinle tanışmaktadır. Okuyucu, metinle ilgili sorular oluşturarak bir kağıda not eder, okuma sürecinde yanıtlarını bulmaya çalışır. Süreç sonunda oluşturulan her sorunun cevabını bulunmak zorunda değildir (Çöğmen, 2008).

Okuma Amaçlarını Belirleme. Okumaya başlamadan önce ne okuyacağını ve okuma sonucunda ne elde edeceğini belirlemektir (Baydık, 2011). Okuyucular bir ilacın reçetesi ile zevk için okunan bir romanı aynı dikkat ve amaçla okumamaktadırlar. Reçeteyi okurken kelimelerin mikro anlamları öne çıkarken bir romanda daha çok makro anlam üzerinde durulmaktadır. Okuma amacı okuduğunu anlamayı doğrudan etkilemektedir.

Ön Bilgileri Harekete Geçirme. Okunacak konu ile ilgili olarak ne bildiğini düşünmek ve zihinsel birikimini okuma ortamına getirmeye çalışmak (Baydık, 2011). Sıklıkla karşılaşılabileceği muhtemel kavramların anlamlarını düşündürmektir. Metinde bulunmayan verileri ön bilgileriyle kapatmaktır.

Sorular Çıkarma. Okuyucu okuma süreci öncesi, okuma süreci ve sonrası için sorular hazırlamaktadır. Okuma süreci devam ederken zihninde hazırladığı bu sorulara da yanıtlar aramaktadır. Metni okuma süreci öncesinde hazırlanan bu sorular ve oluşturulan hipotezler okuduğunu anlama sürecine katkı sağlamaktadır (Susar Kırmızı, 2006).

Tahminde Bulunma/Hipotez Oluşturma. İyi okuyucuların okuma öncesinde bir nedenleri bulunmaktadır. Tahmin etme stratejisi, okuyucuya bir amaç kazandırdığı için anlama düzeyini arttırmaktadır. Tahmin etme stratejisi okuma öncesinde bireylerin metnin görsel, başlık veya kalın yazılmış bölümlerinden içeriğinin ne ile ilişkili olduğu hakkında fikir yürütmesi ve bunları not almasını ifade etmektedir. Okuyucunun metni tanıması ve dikkatini metne vermesi yönüyle önem taşımaktadır. Metin okunurken önceki tahminlerle metinden çıkarılan anlamın karşılaştırılması stratejiyi kullanışlı ve anlamlı kılmaktadır (Özyılmaz, 2010).

2.1.4.2. Okuma Sürecindeki Stratejiler. Okuma süreci içerisinde metni mümkün olan en üst düzeyde anlayabilmek için aktif dikkatin metin okuma sürecinde olması gerekmektedir. Okuma sürecinde kullanılan stratejiler anlamayı arttırmakta ve karanlık noktaları aydınlatmaktadır (Epçaçan, 2009). Okuma sürecinde anlamayı kontrol etmek, yeniden düşünme, yardı isteme gibi yollarla anlama eksiklerini gidermek iyi okuyucuyu zayıf okuyucudan ayıran bir özelliktir. Bu süreç, okuyucunun anlamı yapılandırmak amacıyla metni yaşamla ilişkilendirdiği ve metinle etkileşim içerisinde olduğu zamandır (Akkaya, 2011).

Sözcükleri Tanımlama. Metinden elde edilecek makro anlamın oluşabilmesi için metin içerisindeki mikro anlamlara ulaşılması gerekmektedir. Bu nedenle okuyucu metin içerisinde geçen kelimelerin anlamlarına ulaşabilmelidir. Bu süreci geleneksel sözlük kullanma modeliyle yapmak sözcüğün metin içerisindeki anlamından farklı tanımlamalarıyla karşılaşma riskini ortaya çıkardığı için tavsiye edilmemektedir. Aynı zamanda sözlük kullanma bireyi okuma ortamından alıkoyan zaman alıcı bir süreçtir. Okuyucuların metnin bütününden yola çıkarak kelimenin anlamına ulaşması okuduğunu anlamayı arttıracak ve okuma sürecini aksatmayacaktır (Susar Kırmızı, 2006).

İlişki Kurma. Okuyucu metinden elde ettiği düşüncelerle kendi ön bilgilerini karşılaştırmaktadır. Birbiriyle örtüşen veya çelişen noktalar üzerinde araştırmalar

yapmakta ve metinden elde ettiği bilgileri kendi birikimiyle ilişkilendirmektedir. Yazarın düşünceleriyle kendi düşünceleri arasında kritik yapmaktadır (Epçaçan ve Erzen, 2010). Bu strateji bireyin eleştirel okuma becerisiyle de ilişkilidir.

Zihninde Canlandırma. Okuyucun metni veya metinden elde ettiklerini zihninde görsel olarak yapılandırmasıdır. Zihinde canlandırma, metnin yapısına ve içeriğe göre farklılaşmaktadır. Bir metni görsellerinden hareketle özetlemek veya en can alıcı bölümü donuk imgeler tekniğiyle sergilemek de bu tekniğin içerisindedir. Ayrıca özellikle bilgi verici metinlerde içeriği anlaşılabilir şekilde tablo veya grafik olarak çizmek de zihinsel canlandırma stratejisidir. Zihinde canlandırma stratejisi, bilgilerin kalıcılığını arttırdığı için önem taşımaktadır (Özyılmaz, 2010).

Sorulara Yanıt Arama ve Yeni Sorular Oluşturma. Okuma öncesinde oluşturulan sorulara yanıtlar aranır. Bu stratejiyle öğrenciler, okuma amacının dışına çıkmamaktadır. Metin içerisindeki düşüncenin akışına göre yeni sorular da oluşturabilmektedir.

Hedefe Odaklanma. Bireyler birçok amaca yönelik okumalar yapmaktadır. Bir tezi doğrulamak, bir olayın tüm ayrıntılarıyla ortaya çıkarmak veya bir konunun eksik kalan yönlerini tamamlamak gibi hedefler için okunabilir. Hedefe odaklanma stratejisinde bireyin okuma öncesinde oluşturduğu hedeften kopmaması önem taşımaktadır. Bu hedefe yönelik olarak metin içerisinde geri dönüşler veya tekrar okumalar yapılabilir.

Tahminleri/Hipotezleri Kontrol Etme. Metni okumadan önce oluşturulan tahminlerin kontrol edilmesidir. Metnin daha dikkatli okunmasını sağlamaktadır (Kanmaz, 2012). Hansen (2016), okuma sürecinde varsayım oluşturmayı ve gerekirse bu varsayımları gözden geçirerek yeniden düzenlemeyi önermektedir. Böylelikle okuyucu kendi düşüncelerini gözden geçirme olanağı edinmektedir.

Not Alma. Okuma sürecinde metinden elde edilen bilgileri kısaca kaydetmesidir. Önemli ve önemsiz bilgiyi birbirinden ayırt etmeyi sağlamaktadır. Ayrıca okuyucu aldığı notlara göz atarak süreç sonunda kısa bir tekrar yapma olanağı bulmaktadır. İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde kolaylıkla kullanılabilir bir stratejidir (Yılmaz, 2008).

Karmaşık Noktaları Belirleme. Metin içerisinde bazı bölümler bir defada anlaşılabilir. Bu durum metnin bütünü anlamayı olumsuz etkileyecektir. Strateji okuyucunun metin içerisinde anlaşılmayan noktaları belirlemesi ve yeniden okuyarak almayı sağlamasını ifade etmektedir. Bu kısımları görmezden gelmek okuma amacının gerçekleşmemesine neden olacaktır (Susar Kırmızı, 2006).

Akıcı Okuma. Akıcı okuma, doğru, hızlı ve prozodik okuma şeklinde üç bileşenden oluşan bir beceriyi ifade etmektedir. Okuyucunun hızlı ve prozodik okuma becerilerini birleştirerek anlamı yapılandırmasına yardımcı olacak şekilde okumasını ifade etmektedir (Kuhn, Schwanenflugel ve Meisinger, 2010). Okuyucu, kelime tanıma yerine okuduğunu anlamaya dikkatini yoğunlaştırmaktadır. Akıcılığı geliştirmekteki amaç dakikada okunan kelime sayısını arttırmak değil okuduğunu anlama düzeyini arttırmaktadır (Swain, Leader-Janssen ve Conley, 2013).

2.1.4.3. Okuma Sonrası Stratejiler. Okuma sürecinden sonra metnin anlamını yeniden yapılandırmak ve süreç öncesi fikirlerle karşılaştırmalar yapmak için önem taşımaktadır. Okuma sürecinde önemli yerleri fark ederek bunları kendi cümlelerine dönüştürür. Üst düzey düşünme becerilerini de kullanarak bu stratejilerden bazılarını kullanan okur anlamayı gerçekleştirir (Akkaya, 2011). Metinden kazandıkları üzerinde düşünmesini ve metinle zihninde neler değiştiğini değerlendirmesidir.

Özetleme. Özetleme, okuma sürecinin sonunda ana fikri ve yan fikirleri belirleyerek anlam bütünlüğünü ve olayların oluş sırasını bozmadan metinden anladıklarını kendi özgün cümleleriyle yazılı veya sözlü olarak aktarmasıdır. Özetleme stratejisi, anlamak için okumayı ve metni okuyucunun kendi cümleleriyle ifade etmesini sağladığı için önem taşımaktadır. Metin içerisindeki önemli ve önemsiz bilgiyi ayırt etmeyi sağlamaktadır. Strateji ile öğrenciler metinden elde ettiklerini kendi ön bilgileriyle ilişkilendirmek için cesaretlenecektir (Özyılmaz, 2010).

Soruları Yanıtlama. Metni okumadan önce veya okuma sürecinde oluşturulan soruların yanıtlanmasıdır. Metnin anlaşılıp anlaşılmadığını kontrol etmek için kullanılan etkili bir stratejidir (Kanmaz, 2012). Metni anlamaya yönelik sorular kendi içerisinde iki gruba ayrılmaktadır. Bunlar, cevabı doğrudan metin içerisinde olan “kitaptaki sorular” ve öğrencinin çıkarım yapması gereken “aklımdaki sorular” olarak tanımlanmaktadır. Bu kapsamda hazırlanacak sorular, öğrencilerin soru-cevap ilişkisini fark etmesini ve anlama başarılarının yükselmesini sağlayacaktır (Çapoğlu, 2021).

Sentez Yapma. Okuyucunun var olan bilgileriyle metinden elde ettiği bilgileri özümseyerek yeni çıkarımlar yapabilmesini ifade etmektedir. Metinden kazandıklarından özgün bir düşünce ortaya koymasını sağlamaktır. Böyle okuyucular bilgileri özümstedikleri için günlük hayatta daha kolay kullanabilmektedir. Ayrıca farklı metinlerden edindikleri ayrıntıları bir araya getirerek daha genel sonuçlara ulaşabilmektedir (Susar Kırmızı, 2006).

Metni Görsel Öğelerle İfade Etme. Metni yapısına bağlı olarak kullanılabilen bir stratejidir. Metnin içeriğini ifade eden bir resim çizmeyi, tablo veya grafik oluşturmayı kapsamaktadır. İçeriğin görselleştirilmesi sağlandığı için kalıcılığı artırmaktadır.

Değerlendirme. Bazı okuyucular karşılaştıkları her metni tam ve doğru yazılmış kabul etmektedirler. Günümüzde birçok bilgi kirliliğinin olduğu dijital ortamlarda bu tip okuyucuların yanlış yönlendirilmesine veya yanlış kaynaklardan asılsız bilgiler edinmesine yol açmaktadır. Değerlendirme stratejisi aynı zamanda eleştirel okumayla da ilişkili olarak uygulanmaktadır. Metinle etkileşim içerisinde bulunan bu süreçte metni yargılamak ve öğrendiklerini kendi doğrularıyla karşılaştırmak temel adımdır. Metinden elde ettiklerini yargılamak metni anlamlandırmakta ve mevcut bilgilerinde değişiklikler yapmak veya geliştirmektedir (Susar Kırmızı, 2006).

Dijital ortamlarda çoğunlukla kısa süreli okumalar yapılmaktadır. Kısa süreli okumalar ise okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilemektedir. Araştırmalara göre ortaokul öğrencileri dijital metinleri aceleci, rastgele, az düşünce ve değerlendirmeye okumaktadır. Metinle olan bu yüzeysel, rastgele ve pasif etkileşim ise öğretim liderleri tarafından önerilen okuduğunu anlamadaki aktif, stratejik ve kritik süreçlerle doğrudan çelişmektedir (Allington 2001). Oysa okuma öncesinde motive olmuş bir okuyucu, amaç belirleyecek ve amaçları çerçevesinde daha verimli okumalar yapacaktır.

2.1.4.4. Okuduğunu anlamayla motivasyon arasındaki ilişki nasıldır?

Okuduğunu anlama üzerinde yapılan çeşitli araştırmalar, okuduğunu anlama başarısında, bilişsel boyutun yanında psikolojik boyutu da incelemektedir. Buna bağlı olarak okuma motivasyonu ile okuduğunu anlama arasında güçlü bir ilişki olduğu ortaya konulmaktadır (Nevo, Vaknin Nusbaum, Brande ve Grambell 2020). Motivasyon, okuma etkinliğinin bir parçası olmasına rağmen okuma ve okuduğunu anlama miktarını doğrudan yordamaktadır (Alissaari, Turunen, Kajamies, Korpela ve Hurme, 2018). Motivasyonun okuduğunu anlamayla ilişkilendirilen yönlerinden birisi de okurun anlama sürecinde kendi kendine yetebileceğine ilişkin algısıdır. Bu olumlu düşünce hem bağımsız okuma yapmasını hem de okuma sürecine gösterdiği ilgiyi artırmaktadır (Viljaranta, Tolvanen, Aunola ve Nurmi, 2014). Sarier'e (2016) göre motivasyon, akademik başarıyı etkileyen öğrenci kaynaklı faktörlerden (benlik saygısı, öz yeterlilik, motivasyon ve ders çalışma alışkanlığı) birisidir. Aynı zamanda motivasyon düzeyi yüksek olan öğrencilerin doğru orantılı olarak akademik benlik saygılarının, akademik başarılarının ve yaratıcılıklarının yüksek olduğunu ifade etmiştir. Samuels (1979) ise, okumayı geliştirme çalışmalarıyla daha başarılı hale gelen

okuyucuların kendine güvenleri ve okuma motivasyonlarının arttığını ifade etmiştir. Bireyler başarılı oldukları zaman okumaya daha istekli hale gelmektedirler.

Gilakjani ve Sabouri (2016), öğrencilerin metni anlamalarını kolaylaştıran çeşitli etkenlerden bahsetmektedir. Bunlar; metin konusu ve okuma etkinliklerinin öğrenciye ilgi çekici gelmesi ile metin içeriğinin öğrencinin yeterlilik düzeyine uygun olması gerektiğidir. Metin konusunun ilgi çekmesi anlama düzeyini etkileyen okuma öncesi etkenlerden birisidir. Öğrenciler, okuma öncesinde motive edildikleri zaman aktif dikkatleri okuma ortamında olacaktır. Buna bağlı olarak okuduğunu anlama başarıları artacaktır.

Motivasyonun okuduğunu anlamaya etkisi motivasyon çeşidine göre de farklılık göstermektedir. Yıldız ve Akyol (2011), yaptıkları araştırmada içsel motivasyonun okuduğunu anlamaya olumlu yönde katkısının olduğunu, dışsal motivasyonun ise rekabet boyutu dışında okuduğunu anlama üzerinde olumsuz etkisinin olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Bu nedenle öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için okuma etkinliklerine içsel olarak motive olmaları gerekmektedir.

Okuma sürecinin başarılı bir şekilde devam edebilmesi için motivasyon önemlidir. Çünkü Çeliktürk Sezgin ve Akyol (2018), dil ile ilgili konulara isteksizliğin bireylerin okuma faaliyetlerine de yansıdığını ve okuduğunu anlamamanın başlıca nedeninin motivasyon eksikliği olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca Guthrie (2004), motive olmuş bireylerin okuma etkinliklerini sonuna kadar sürdürebileceğini ifade etmektedir (Akt. Katrancı, 2015).

2.2 İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde, kuramsal çerçeve kısmında geçen temel kavramlar hakkında araştırma konusuyla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

2.2.1. Okuduğunu Anlamayla İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okuduğunu anlamayla ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.1.1 Okuduğunu anlamayla ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar. Yılmaz (2008), Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları ile ilgili yaptığı araştırmasında Türkiye’de ilkököl düzeyinde okuduğunu anlama sorunu yaşayan öğrenci sayısının azımsanmayacak derecede olduğunu ifade etmektedir. Okuduğunu anlama

stratejilerini genel olarak okuma öncesi, okuma süreci ve okuma sonrası olmak üzere üç kısma ayırmaktadır. Okuma öncesi stratejiler; beklenti oluşturma, şema oluşturma, kendine güven duyma ve içten güdülenme, başkasına öğretiyormuş gibi okuma olarak sıralanmaktadır. Okuma sürecindeki stratejiler; altını çizme metnin kenarına not alma ve kelimelerin değil düşüncelerin takibini yapma olarak sıralanmaktadır. Okunan metni tekrar etme ve anlamlandırma da okuma sonrası kullanılacak stratejiler olarak belirtilmiştir.

Susar Kırmızı (2006), Çoklu Zeka Kuramına Dayalı işbirlikli öğrenme yönteminin erişimi, tutumlar, öğrenme stratejileri ve çoklu zeka alanları üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma, 178 dördüncü sınıf öğrencisiyle deneysel modelle gerçekleştirilmiştir. Deney grupları Çoklu Zeka Kuramı, işbirlikli öğrenme ve Çoklu Zeka Kuramına Dayalı işbirlikli öğrenme olmak üzere üç şekilde belirlenmiştir. 14 haftalık süreç sonunda öğrencilerin puanları kontrol grubuyla karşılaştırılmıştır. Buna göre; hem açık uçlu hem de çoktan seçmeli sorularla yapılan ölçümlerde Çoklu Zeka Kuramına bağlı öğretimin, işbirlikli öğrenmenin ve Çoklu Zeka Kuramına bağlı işbirlikli öğrenmenin okuduğunu anlama becerisinin gelişimini anlamlı derecede olumlu etkilediğini göstermiştir. Ayrıca üç deney grubunda da okuduğunu anlama stratejilerinin kontrol grubuna göre daha çok geliştiği görülmüştür.

Okul aile iş birliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışma 233 ilkokul birinci sınıf öğrencisiyle yapılmıştır. Araştırma sonucunda evde sağlanan eğitim desteğinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve buna bağlı olarak genel ders başarısını arttırdığı ortaya çıkmıştır (Çelenk, 2003).

Susar Kırmızı (2008), Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma 75 ilkokul 4. Sınıf öğrencisinin katılımıyla deneysel yöntemle yapılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemi kullanmanın okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği görülmüştür. Okuduğunu anlama stratejilerini kullanmanın öğrencilerin nasıl öğreneceğini öğrenmesi bakımından önemli olduğu vurgulanmıştır. Ancak tutumları anlamlı derecede farklılaştırmadığı saptanmıştır. Bu durum çalışma süresinin tutumlara etki edebilecek kadar uzun olmamasıyla açıklanmıştır.

Temizkan (2008), sekizinci sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırmıştır. Ankara il merkezinde 7 hafta süren uygulamanın ardından yapılan analizlerde okuma stratejilerini kullanmanın okuduğunu anlama başarısını anlamlı derecede arttırdığı görülmüştür.

Bireyler, yapabildikleri işi daha çok sevmeye başlamaktadır. Öğrenme stratejilerinin, okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisinin incelendiği araştırma ilkökul 5. sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Araştırma sonucunda öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerilerini anlamlı derecede geliştirdiği görülmüştür. Ayrıca öğrenciler yapabildikleri dersten zevk almaya başladığı için deney grubunun Türkçe dersine ilişkin tutumları da anlamlı derecede yükselmiştir (Belet ve Yaşar, 2007).

Güngör (2005); altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeylerini araştırmıştır. Çalışmada strateji kullanımı cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından karşılaştırılmıştır. Buna göre öğrencilerin genel olarak bilmediği kelimeleri bulma, soruları yanıtlama, yüksek sesle okuma ve önemli yerleri bulma stratejilerini sıklıkla kullandığı ancak soru çıkarma, not alma, gözünde canlandırma, metinle ilgili tahminler yapma, ne kadar anladığını kontrol etme stratejilerini daha az kullandığı tespit edilmiştir. Ayrıca cinsiyete göre kızların, sınıf seviyesine göre ise 8. sınıfların okuduğunu anlama stratejilerini daha çok kullandığı belirlenmiştir.

Topuzkanamış ve Maltepe (2010), öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejileri kullanma düzeylerini belirlemek amacıyla 569 eğitim fakültesi 4. sınıf öğrencisiyle çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının okuduğunu anlama düzeyleri yetersiz bulunmuştur. Okuduğunu anlama düzeyi en yüksek bölümün Türkçe olması olağan ancak en düşük bölümüm Sosyal Bilgiler olması şaşırtıcı olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca cinsiyete göre okuduğunu anlama düzeyi ve buna bağlı olarak da akademik başarı kızlar lehine anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

2.2.1.2 Okuduğunu anlamayla ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar.

Okuduğunu anlama becerisinin basılı veya dijital metinlere göre değişip değişmediği hala tartışılmaktadır. Alan yazında okuduğunu anlama becerisinde basılı materyallerin daha avantajlı olduğunu, dijital metinlerin daha avantajlı olduğunu her ikisinin de eşit olduğunu ifade eden çalışmalar bulunmaktadır. 12 yaşındaki 142 öğrenci ile yapılan araştırmada okuduğunu anlama becerisi, dijital ve basılı metinlere göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin cinsiyet, kod çözme becerileri, basılı, dijital veya her ikisi üzerindeki okul görevlerini tercih etme ve okuyucu ve bilgisayar kullanıcısı olarak benlik kavramı kontrol edildiğinde bile performansın basılı metin ve dijital metin için benzer olduğunu göstermiştir. Okuma ortamından bağımsız olarak, daha iyi kod çözme becerisine ve okuyucu olarak daha yüksek bir benlik kavramına sahip öğrenciler daha iyi performans göstermektedir. Ayrıca kitaplarla ve bilgisayarlarla çalışmaya eşit derecede istekli

öğrenciler sadece bilgisayarları tercih eden öğrencilerden daha iyi okuduğunu anlama performansına sahiptir (Alissaari, Turunen, Kajamies, Korpela ve Hurme, 2018).

Danaei ve diğ. (2020) okuduğunu anlama ile ilgili olarak yaptıkları son test kontrol gruplu yarı deneysel araştırmada artırılmış gerçeklik özellikli dijital metinlerle basılı metinlerin farkını incelemiştir. Yedi ve dokuz yaş arasındaki 34 öğrenciyle birlikte yürütülen çalışmada kontrol grubu basılı materyallerden okuma yaparken deney grubu artırılmış özellikli dijital metinlerden okuma yapmıştır. Okuma süreci sonrasında öğrencilerden metinle ilgili soruları yanıtlamaları ve metni yeniden anlatmaları istenmiştir. Çalışma sonucunda artırılmış gerçeklik özellikli metinleri okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama, metni yeniden anlatma ve örtük sorulara yanıt verme düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

Drama teknikleri ile ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı araştırmada 4. sınıf öğrencileriyle çalışılmıştır. Araştırmada görüntülerin zihindeki rolüne ilişkin kuramlardan yola çıkılmıştır. Deneysel süreç sonunda drama temelli öğrenme ile okuduğunu anlama arasında nedensel bir ilişki olduğu ifade edilmiştir (Rose, Parks, Andores ve McMahon, 2010).

Spörer, Brunstein ve Kieschke (2009), strateji öğretimi ve karşılıklı öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına etkisini araştırmıştır. 210 ilkökul öğrencisi üçü deney biri kontrol olmak üzere dört gruba ayrılmıştır. Deney grubu öğrencilerine özetleme, sorgulama, açıklama ve tahmin etme olmak üzere dört okuduğunu anlama stratejisi öğretilmiştir. Ayrıca deney gruplarına öğretimler küçük gruplarla karşılıklı, çiftli ve eğitmen rehberliği olmak üzere üç farklı şekilde öğretilmiştir. Araştırma sonunda strateji öğrenen üç grubun da okuduğunu anlama başarısının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğu, deney grupları içerisinde okuduğunu anlama başarısı en yüksek olanın ise küçük gruplar halinde karşılıklı öğretim yapan öğrenciler olduğu belirlenmiştir.

Lai, Xie, Liu, Yang ve Hovy (2017), öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıl yürütme becerilerini dijital ortamlarda ölçmek için RACE isimli bir uygulama geliştirmiştir. Uygulama ile Çin'de eğitim gören 12-18 yaş arasındaki çocukların sınavlarında kullanılan İngilizce öğretmenleri tarafından oluşturulmuş yirmi sekiz bin metin ile yüz bine yakın soru dijital ortama aktarılmıştır. RACE ile öğrencilerin okunan metni akıl yürütme becerilerini de kullanarak anlamaları istenmiştir. Okuduğunu anlama sürecini yanında akıl yürütmeyle yanıtlanacak soruların olması ve içeriğin dijital veri tabanlarından doğrudan alınmadan kişilerce oluşturulması uygulamayı benzerlerinden ayırmaktadır.

Catts, Herrera, Nielsen ve Bridges (2015), okuduğunu anlama sorunlarını erken yaşta belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada okuduğunu anlamamanın, dil anlama ve kelime tanımanın bir ürünü iddia eden basit okuma görüşünden yola çıkmışlardır. Çalışma ile geliştirilen modelleme ile öğrencilerin anaokulunda dili anlama ve ikinci sınıfta kelime tanıma becerileri ölçülmüştür. Üçüncü sınıf sonunda ise öğrencilerin okuduğun anlama becerileri değerlendirilmiştir. Analizler sırasında yapılan yapısal eşitlik modellemesi, kelime okuma ve dil anlama öncüllerinin, hem aracılı hem de aracısız modellerde okuduğunu anlamayı doğru bir şekilde tahmin ettiğini göstermiştir. Sonuçlar, okuduğunu anlama güçlüklerinin erken teşhisi için önemli çıkarımlar sağlamaktadır.

2.2.2. Okuma Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okuma motivasyonuna yönelik yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.2.1. Okuma motivasyonu ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar. Sarier (2016), öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen değişkenlerle ilgili olarak Türkiye’de gerçekleştirilen 62 araştırmayı kapsayan bir meta-analiz çalışması yapmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen değişkenlerden birisinin de motivasyon olduğu ortaya çıkmıştır.

Ülper (2011), öğrenci açısından okumaya motive edici etmenlerin neler olduğunu araştırmak için Burdur ilindeki 4’ten 8. Sınıf kadar 782 öğrenciyle çalışmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen motive edici etmenleri belirleme ölçeği 5’li likert tipinde 36 maddeden oluşmaktadır. Çalışma sonucunda öğretmen, kitap, aile, etkinlik, arkadaş ve ortam etkenlerini okumada motive edici etmenler olduğu belirlenmiştir. Ayrıca cinsiyete göre yapılan karşılaştırmalarda kitap ve etkinlik boyutunun erkeklerde diğer boyutların kızlarda daha etkili olduğu tespit edilmiştir.

Motivasyon ve model alma kavramlarının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına etkisinin incelendiği araştırma (Ülger, 2015), Ankara ilinde farklı sosyo-ekonomik düzeylerdeki üç okulda uygulanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin ailesini ve özellikle kardeşlerini okuma konusunda model aldıkları, kitap okumayı sevdikleri ve okuma alışkanlığına sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca çalışmanın hipotezi olan sosyo-ekonomik düzeye göre bireylerin okuma motivasyonu ve model alma davranışlarının değiştiği doğrulanmamıştır. Öğrencilerin farklı sosyo-ekonomik çevreden olsalar da benzer özelliklere sahip oldukları gözlenmiştir.

Kurnaz ve Yıldız (2015), ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmada 145 öğrencinin okuma motivasyonları cinsiyet, akademik başarı, sınıf düzeyi, kitaplık bulundurma, ders dışı kitap okuma, okul öncesi eğitim alma, anne babanın evde kitap okuma durumu ve internet kullanım amacı değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Analizler sonucunda öğrencilerin genel olarak okuma motivasyonlarının yüksek olduğu görülmüştür. Mevcut okuma motivasyonlarının ise cinsiyet, sınıf düzeyi, akademik başarı, anne babanın kitap okuma durumu, ders dışı kitap okumaları ve internet kullanım amaçlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı ortaya konulmuştur.

Şahin (2019b), Türkçe öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarını çeşitli değişkenler açısından inlemiştir. Tarama modeliyle yapılan araştırmada 219 öğrenciyle görüşülmüştür. Çalışma kapsamında kullanılan ölçek benlik, yeterlilik, tanınma ve diğer olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Araştırma sonunda öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının benlik alt boyutunda cinsiyete, evde kitaplık bulunmasına, yılda okunan kitap sayısına ve evde kitap okuyan birinin bulunmasına göre anlamlı derecede farklılaştığı görülmüştür. Yeterlilik alt boyutunda, aile gelir düzeyi ve yılda okunan kitap sayısına göre; tanınma alt boyutunda, sınıf ve yılda okunan kitap sayısına göre; diğer alt boyutunda, ise evde kitap okuyan birinin bulunması ve yılda okunan kitap sayısına göre öğretmen adaylarının okuma motivasyonunun anlamlı derecede farklılaştığı belirlenmiştir.

Şentürk ve Göçer (2019), öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarını araştırmak için Türkçe ve Sosyal Bilgiler bölümü 4. sınıf öğrencileriyle görüşmüştür. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının çoğunluğunu okuma motivasyonunun yüksek olduğu ancak ödev yapma dışında kütüphaneye gitmedikleri ortaya çıkmıştır. Ayrıca Türkçe bölümü öğrencileri hikaye edici metinleri tercih ederken Sosyal Bilgiler bölümü öğrencilerinin bilgilendirici metinleri tercih ettikleri görülmüştür.

Ülper ve Çeliktürk (2013), öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarını değerlendirmek amacıyla 7 bölümden ve yaklaşık eşit olarak her sınıf düzeyinden 65 öğrenciyle çalışmışlardır. Öğretmen adayları hikaye edici metinlerde daha özgür seçimler yaparken bilgilendirici metinlerde daha bağımlı olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının %80'inin okuma motivasyonunun yüksek olduğu, yarıdan fazlasının metinlerini öğretmen ve arkadaş tavsiyesiyle seçtiği belirlenmiştir. Ayrıca araştırmada kitabın kapak tasarımı, türü, inceliği ve yazarının belirleyici etken olmadığı, öğretmen adaylarının kitabın içeriğine yoğunlaştığı görülmüştür.

2.2.2.2. Okuma motivasyonu ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar.

Wigfield (1997), okuma motivasyonunun doğasını ve motivasyonel yapıların alana özgünlüğünü araştırmıştır. Araştırma da özellikle son 25 yıl içerisinde motivasyon ve okuma motivasyonuna ilişkin çalışmalar analiz edilmiştir. Bu bağlamda bir anket geliştirilmiş, dört ve beşinci sınıflara yıl içerisinde iki kez uygulanmıştır. Çalışma sonucunda okuma motivasyonunun çok boyutlu olduğu, okuma performansı ve sıklığıyla ilgili olduğu görülmüştür.

Gambrell (1996), okuma motivasyonunu teşvik eden sınıf kültürleri yaratmak amacıyla yaptığı çalışmada Ulusal Okuma Araştırma Merkezi'ndeki 4 yıllık tecrübelerinden faydalanmıştır. Çalışmada, motivasyonun okuma başarısı ve devamlılığında etkin bir rolü olduğunu açıklamıştır. Ayrıca okuma motivasyonunu teşvik eden bir sınıfta; okumaya teşvik eden bir ğretmen (1), kitap açısından zengin bir sınıf ortamı (2), seçim fırsatları (3), diğer öğrencilerle sosyal etkileşim fırsatları (4), çok sayıda kitaba aşına olma fırsatları (5) ve okumayla ilgili uygun teşvikler (6) olmak üzere altı özelliğin bulunması gerektiği ifade edilmektedir.

Becker, McElvany ve Kortenbruck (2010), okuryazarlığın yordayıcıları olarak betimledikleri içsel ve dışsal motivasyonla ilgili boylamsal bir araştırma yapmışlardır. Çalışmaya 3, 4, 5 ve 6. sınıflardan 740 ğrenci dahil edilmiştir. Yapılan modelleme çalışmaları sonrasında dışsal okuma motivasyonu ile okuma becerileri arasında çift yönlü bir ilişki olduğu bulunmuştur. 4. sınıftaki okuma miktarı 6. sınıftaki okuma becerisini pozitif yönde etkilemektedir. Ayrıca okuma motivasyonu ile okuma becerileri birbirini karşılıklı olarak etkilemektedir.

Çocukların okuma motivasyonlarının okuma miktarı ve genişliği ile ilişkisinin incelendiği araştırmada (Wigfield ve Guthrie, 1997), 105 dört ve beşinci sınıf öğrencisiyle çalışılmıştır. Motivasyon; z yeterlik, içsel-dışsal, hedefler ve sosyal yn alt boyutlarını içermektedir. Öğrencilerin dönem içerisinde ve dönem sonunda motivasyonları ölçülmüştür. Ölçümler sonucunda içsel motivasyonun dışsal motivasyona göre okuma genişliği ve miktarını daha güçlü öngördüğü belirlenmiştir. Ayrıca ğrencilerin okuma motivasyonları arasında sınıf ve zaman değişkenlerine göre farklılık bulunamazken cinsiyet değişkeninde kızların erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür.

2.2.3. Dijital Okuma İle İlgili Araştırmalar

Bu bölümde dijital okuma ile ilgili yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.2.3.1. Dijital okuma ile ilgili yurt içinde yapılan araştırmalar. Selçuk Üniversitesinde yapılan bir çalışmada üniversite öğrencilerinde dijital okuma kültürü araştırılmıştır. Araştırmaya göre üniversite öğrencileri dijital okuma olarak genellikle sosyal medyadan kısa süreli okuma yapmaktadır. Dijital okumanın okumaya yönelik konsantrasyonlarını düşürdüğünü ifade etmektedir. Üniversite öğrencileri kendilerini sürekli meşgul etmesi, zamanlarını öldürmesi, göz sağlığına zarar vermesi gibi nedenlerden dolayı dijital okumayı çekici bulmamaktadır. Fakat yine de katılımcılarda akıllı telefon ve diz üstü bilgisayar sahipliği oranının oldukça yüksek olduğu görülmüştür (Odabaş, Odabaş ve Sevmez, 2018).

Güneş (2016), basılı ve dijital materyalleri okuma arasındaki farklılıkları incelemiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin dijital okuma yaparken metni bütüncül olarak düşünmekte zorluklar çektiği, dikkat kaybının yaşandığı ve hatırlamaya olumsuz etki yaptığı ifade edilmektedir. Ancak bireyin karmaşık düşünme ve hızlı karar verme gibi becerilerini de geliştirdiği, günümüz dünyasını yakalamak için öğrencilere dijital okuma eğitimleri verilmesi gerektiği belirtilmektedir.

Bahadır (2013), üniversite öğrencilerinin Bilgisayara Giriş Dersi'ni basılı ve dijital materyallerle göre alma durumlarını akademik başarı ve kalıcılık bakımından incelemiştir. Araştırma süresince deney grubu dönem boyunca dersleri dijital materyallerle kontrol grubu basılı materyallerle işlemiştir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu arasında akademik başarı bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı fakat kontrol grubunun kalıcılık puanlarının istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Susar Kırmızı ve Yurdakal (2021), öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada yaygınlaşma hızı ve oranı günden güne artan dijital okumaya yönelik tutum ölçeği geliştirmişlerdir. Oluşturulan aday ölçeğe, Ege bölgesindeki iki farklı üniversiteden 488 öğretmen adayının katılımı ile açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Daha sonra ölçeğin güvenilirliği test edilmiştir. Analizler sonucunda 31 madde ve iki alt ölçekten oluşan öğretmen adayları için dijital okumaya yönelik tutum ölçeği geliştirilmiştir.

Ulusoy ve Dedeoğlu (2015), öğretmen adaylarının dijital okuma ve anlama uygulamaları ve gelecekteki sınıflarında kullanma isteklilikleri ile ilgili araştırmada öğretmen adaylarının basılı materyallere nazaran dijital okumayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları, tercih sebebi olarak dijital metni kullanmanın ve üzerinde

değişiklik yapmanın kolay olduğunu ayrıca ileriki sınıflarında kullanmaya istekli olduklarını belirtmişlerdir.

Doğan Polat (2018), eğitimcilerin dijital okuma, dijital yazma ile kağıttan okuyup yazmaya ilişkin görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre eğitimciler, dijital okuma ile basılı materyalleri okumanın çeşitli avantaj ve dezavantajlara sahip olmasına rağmen ilkökul çağında geleneksel olarak basılı materyalleri okuyup yazmanın daha doğru olduğunu ifade etmiştir. Okuma yazma becerisi tam olarak kazanıldıktan sonra dijital ortamda okuyup yazmanın daha doğru olduğunu belirtmiştir.

Dijital okumaya yönelik öz yeterlik algıları araştırılmış ve kız öğrencilerin öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada üniversite öğrencilerinin sayfayı yönetme, göz sağlığı, anlama boyutlarında cinsiyete ve dijital okuma zamanına göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Günlük 1-3 saat arasında dijital okuma yapanların görece daha yüksek anlama ortalamasına sahip olduğu ifade edilmiştir (Ulu ve Zelzele, 2018).

2.2.3.2. Dijital okuma ile ilgili yurt dışında yapılan araştırmalar. Burke (2002), dijital bir okurun nasıl olması gerektiğini araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre dijital okurların doğru soruyu sorabilmesi gerekmektedir. Çünkü okura en çok yardımcı olacak ipucu doğru sorudur. Ayrıca internet hayatımızın her yerinde olduğu için öğrencilere dijital okuma becerisi hakkında bilgilendirme yapılması gerekmektedir.

Coiro (2009), dijital okuma başarısının ölçülmesiyle ilgili yeni bir bakış açısı ortaya koymuştur. Araştırmaya göre eğitimciler genellikle dijital okuma başarısını basılı materyallerdeki ölçme araçlarıyla değerlendirmektedir. Oysa dijital okuma farklı beceriler gerektirdiği için farklı ölçmelere ihtiyaç duyulmaktadır. Çalışmada dijital okumanın basılı materyallere kıyasla yeni beceriler gerektirmesi, çevrimiçi okuma yapılması, cevap ararken sıklıkla internetten yararlanılması, okuma süreçlerini etkilemesi ve okuduğunu anlamının doğasını değiştirmesi gibi farklılıkları olduğu belirlenmiştir.

İsveçli 15 yaşındaki öğrencilerle yapılan çalışmada dijital okuma becerileriyle bilgisayar oyunları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışma kapsamında 2009 yılındaki PISA sonuçları veri olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre erkek öğrencilerin dijital okuma başarılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun erkeklerin bilgisayar oyunlarını daha çok oynamalarıyla ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Çünkü erkekler bilgisayar oyunları sayesinde dijital teknolojilere ilişkin temel becerileri kazanmaktadır (Rasmusson ve Aberg Berngtsson, 2015).

McKenna (2001), dijital metinlerin dünyasını araştırdığı çalışmasında dijital metinlerin genel özelliklerini ve basılı metinlerle arasındaki farkı ele almıştır. Çalışmada dijital metinlerin daha akıcı, interaktif ve zenginleştirilebilir olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca dijital metinlerin içeriklerini oluşturmak ve eğitim ortamlarında daha verimli kullanmak için öğretmenlerin çalışmalarının desteklenmesi gerektiği, öğrenciyi metinle baş başa bırakarak tecrübe kazanması, amaçlı okuma yaptırılması tavsiye edilmiştir.

Okuma ve yazma becerilerinin dijital ve basılı materyaller açısından karşılaştırıldığı çalışmada Macaristan'da lise ve üniversitede öğrenim gören 400 öğrenciye 32 soruluk bir test yöneltilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenciler genellikle okul çalışmalarında dijital yazmayı, serbest zamanlarında ise kağıda yazmayı tercih etmektedir. Ayrıca kağıda yazmanın daha duygusal içeriğe sahip olduğunu düşünmektedir. Okuma alanında ise öğrenciler gözlerini yormadığı ve eline kitap alarak okuma ortamını sevdikleri için uzun süreli okumalarda daha çok basılı materyalleri tercih ettiklerini ifade etmektedir. Ancak hiç bilmedikleri konuda araştırma yapmak, hızlı bilgi edinmek, az para harcamak ve ulaşılabilir olması gibi nedenlerden dolayı da dijital okuma yapmaktadır (Szentgyrgyvlgyı, Novotny ve Szabo, 2017).

Hyman, Moser ve Segala (2014) dijital okuma ve dijital kütüphane teknolojileri ile ilgili yaptıkları araştırmada günümüzde tek başına öğrenmek için elektronik içerik üretimi sayısı artmasına rağmen örgün eğitim ortamlarında kullanılmak üzere elektronik içerik üretiminin az olduğunu ifade etmişlerdir. Çok sayıda araştırma sonucuna göre basılı ve dijital materyallerle okuduğunu anlama arasında fark olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca araştırmaya göre daha doğru ve kullanışlı içerik üretimi için bir platform kurulması ihtiyaı ortaya çıkmıştır. Bu sayede hem dijital okurların gerçek dünyadaki ihtiyaçlarının neler olduğu araştırılabilmekte hem de okurların hangi formatta metinleri daha çok tercih ettikleri bilinmektedir.

Lim ve Jung (2019), 2009 PISA verilerini kullanarak geniş kapsamlı bir analizle ergenlerin dijital okuma becerilerine etki eden faktörleri araştırmıştır. Analizler sonucunda bilgi ve iletişim teknolojilerine tutumun, meta-bilişsel düşüncenin ve evrimii okuma etkinliklerinin dijital okuma başarısını etkileyen önemli faktörlerden olduğu ifade edilmiştir. Ancak bu faktörlerin etkililik oranları okul türüne ve ülkeye göre değişmektedir.

McLaughlin ve Kamei Hannan (2018), büyük lde görme kaybı olan üç öğrenciyle basılı ve dijital kullanarak sesli okuma akıcılığı başarısını ölçmüşlerdir. Yapılan uygulamalar sonucunda dijital metinlerin görme kaybı olan öğrencilerin okuma hızını arttırırken okuma hatalarını azalttığı grlmştir. Ayrıca ğrencilerin okuduğunu anlama

puanları değişmemiştir. Sonuçlar, hem yazı boyutu ve stili değiştirilebildiği hem de arka planla zıtlık derecesi ayarlanabildiği için görme kaybı olan öğrencilerde dijital metinlerin kullanılmasını desteklemektedir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın modeli, denekleri, veri toplama araçlarının oluşturulması, veri toplama araçlarından elde edilen verilerin değerlendirilmesinde kullanılan istatistiksel çözümler ve işlemler sırasında izlenen yol açıklanmaktadır.

3. 1. Araştırma Modeli

Araştırma kapsamında hem nicel hem de nitel veriler toplanmıştır. Creswell (2006), nicel ve nitel yöntemleri birlikte kullanmanın tek başına kullanmaya göre araştırma problemini daha iyi anlamayı sağladığını ifade ederek karma yöntemleri savunmaktadır. Karma yöntemlerin gerekliliği Campbell ve Fiske (1959) tarafından tartışılmış (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018) ancak 1980'lere kadar araştırmacılar tarafından kabul görmemiştir. 1980'lerden sonra ise sadece nicel veya nitel verileri toplamanın araştırma sonuçlarını tam ve doğru olarak yansıtmadığı ifade edilerek, karma yöntemlerin temelini oluşturan fikir savunulmuştur (Creswell, 2017). Günümüzde ise deneysel araştırmalarda karma yöntemlerin kullanılmasına çokça rastlanılmaktadır. Bu çalışmada da verilerin toplanmasında, analizinde ve yorumlanmasında nicel ve nitel verilerin birlikte kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır (Baki ve Gökçek, 2012; Creswell, 2017). Karma yöntemler de nitel ve nicel verilerin elde edilme zamanına ve araştırma sonuçlarındaki ağırlığına göre kendi içerisinde desenlere ayrılmaktadır. Karma yöntemlerin geçmişi ve geleceği ile ilgili yaptıkları araştırmada Tashakkori ve Teddlie (2003) karma yöntemle ilgili yaklaşık 40 desen olduğunu ifade etmiştir (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018). Gömülü (içerilerleşik) karma desende toplanan nitel veya nicel verilerden birisi araştırmanın temel yöntemini oluşturmakla birlikte diğeri sonuçları destekleyici bir rol oynamaktadır (Fırat, Yurdakul ve Ersoy, 2014). Bir diğere ifadeyle nitel veriler araştırma sonuçlarında ikincil bir rol oynamaktadır. Araştırmada elde edilen nitel veriler nicel verileri desteklemek amacıyla kullanılacağı için karma yöntem türlerinden "gömülü desene" başvurulmuştur. Nicel veriler dijital okuma çalışmalarının okuduğunu anlama, okuma motivasyonunu geliştirme ve dijital okumaya ilişkin algıları değiştirmeyi yoklama açısından önemli görülmüştür. Elde edilen nitel veriler sayesinde de nicel verilerin doğrulanıp doğrulanmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle nicel veriler ön planda tutulmuştur. Araştırmanın modeli Tablo 3.1'de verilmiştir.

Tablo 3.1. *Araştırma Modeli*

Grup	Ön test	Uygulama	Son test
Deney Grubu	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dijital Okuma Motivasyonu Ölçeği (DMÖ). 2. Dijital Okumaya İlişkin Algı Ölçeği (DOAL). 3. Okuduğunu Anlama Testi (OAT). 	Türkçe Dersi kapsamında gerçekleştirilecek dijital okuma çalışmaları	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dijital Okuma Motivasyonu Ölçeği (DMÖ). 2. Dijital Okumaya İlişkin Algı Ölçeği (DOAL). 3. Okuduğunu Anlama Testi (OAT). 4. Veli görüşlerine göre dijital okuma çalışmalarını değerlendirmeye ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formu (DOVGF). 5. Öğrenci görüşlerine göre dijital okuma çalışmalarını değerlendirmeye ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formu (DOÖGF).
Kontrol Grubu	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dijital Okuma Motivasyonu Ölçeği (DMÖ). 2. Dijital Okumaya İlişkin Algı Ölçeği (DOAL). 3. Okuduğunu Anlama Testi (OAT). 	2019 Türkçe Öğretim Programı'na uygun Türkçe Dersi	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dijital Okuma Motivasyonu Ölçeği (DMÖ). 2. Dijital Okumaya İlişkin Algı Ölçeği (DOAL). 3. Okuduğunu Anlama Testi (OAT).

3.1.1. Araştırmanın Nicel Boyutu

Araştırmanın nicel boyutunda öğrencilerin dijital okuma motivasyonuna, dijital okumaya ilişkin algılarına ve okuduğunu anlama başarılarına yönelik veriler toplanmıştır. Araştırmanın bu kısmında deney ve kontrol gruplarına ön test-son test uygulanmış, sonuçlar uygun yöntemlerle analiz edilmiştir. Bu nedenle çalışmanın nicel boyutu ön test-son test kontrol gruplu “yarı deneysel desen” olarak belirlenmiştir. Çünkü deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisini test etmektir (Büyüköztürk ve diğ., 2010). Öğrencilerin dijital okumaya yönelik motivasyonları, dijital okuma algıları ve okuduğunu anlama başarıları bağımlı değişken, dijital okuma uygulaması bağımsız değişken olarak belirlenmiştir.

Deneysel çalışmalarda en iyi sonucu elde edebilmek için bağımsız değişkenler dışında tüm değişkenleri kontrol altına almak gerekmektedir. Ancak sosyal bilimlerde

yapılan araştırmalarda bu koşulu sağlamak oldukęa gúçtür. Bu nedenle genellikle yarı deneysel desenler kullanılmaktadır. Araştırma kapsamında da öğrencilerin sadece okul yaşantıları gözlenebileceği ve hazır iki grup belli değişkenler üzerinden eşleştirileceği için ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır (Büyüköztürk ve diğ., 2010). Deney grubunda etkisi incelenen bağımsız değişken Türkçe dersinde kullanılan dijital okuma uygulamalarıdır. Her iki gruptaki bağımlı değişkenler ise dijital okuma motivasyonu, dijital okuma algısı ve okuduğunu anlama becerisidir.

Türkçe Öğretim Programı ilkokul düzeyinde haftada bir metin işlenecek şekilde düzenlenmiştir. Çalışma kapsamında deney grubu, sekiz hafta boyunca Türkçe dersindeki okuma çalışmalarını dijital ortamda yapmıştır. Bu okuma sürecinde düzeni sağlamak adına öğrencilerden Türkçe kitaplarını kapatması istenmiştir. Ancak unutulmamalıdır ki Türkçe dersi sadece okuma becerilerine yönelik değildir. Bu nedenle okuma süreci bittiği zaman öğrencilerin diğer etkinlikleri yapabilmesi için kitapları kullanmalarına izin verilmiştir. Dönem başında ders içerisinde öğrencilerin şarj, ekran parlaklığı ayarlama, priz bulma sorunlarını gidermek için gerekli alt yapı ve donanım hazırlıkları tamamlanmıştır. Sınıf öğretmeninin tableti ve bilgisayarını yedek olarak sınıf ortamında bekletilmiştir. Kontrol grubunda ise Türkçe öğretim programındaki amaçlar doğrultusunda basılı materyallerden okuma yapılarak standart ders işleyiş sürdürülmüştür. Her iki grupta da aynı metinler aynı süre içerisinde işlenmiş ve sınıf ortamı korunmuştur. Deney ve kontrol grupları Türkçe dersindeki okuma çalışmalarını basılı veya dijital metinlerden yapmaları yönüyle ayrılmaktadır.

3.1.2 Araştırmanın Nitel Boyutu

Nitel araştırmalar insan davranışlarını bulunduğu ortam içerisinde ve çok yönlü olarak açıklamayı amaçlamaktadır. Nitel araştırma paradigmasına göre insan davranışı karmaşık ve birbiriyle ilişkili bir süreçten oluşmaktadır, çoğu kez nicel araştırmaların ortaya koyduğu verileri sınırlı olarak görmektedir. En sade şekliyle nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemleriyle gerçekteştirilen olayların var olduğu ortamda çok boyutlu ve gerçekteşi bir sürecin izlendiği bir araştırma türüdür (Yıldırım ve şimşek, 2018). Nitel araştırmaların geçerliliği üzerinde tartışmalar azalarak devam etmektedir. Alan yazında nitel araştırmalar; doğal ortamda gerçekteşmesi, çoklu veri kaynağına sahip olması, derinlemesine düşünme sağlanması ve bütüncül anlayışa

sahip olması özellikleriyle kendi standartlarını oluşturmuştur (Creswell, 2017). Ayrıca hem tümevarımsal hem de tündengelimsel veri analiziyle gelişmekte olan bir desene sahiptir.

Araştırmanın nitel boyutu nicel verileri desteklemek amacıyla oluşturulmuştur. Nicel verilerin ortaya koyduğu sonuçları öğrenci ve velilere yönlendirilen görüşme formları ile çok boyutlu değerlendirmek amaçlanmıştır. Nitel veri toplama yöntemlerinden odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Odak grup görüşmeleri 1930’lu yıllarda ortaya çıkan, pazarlamada uzun süre kullanılan ve son yıllarda sosyal bilimlerin birçok alanında kullanım alanı genişleyen sistematik veri toplama yöntemlerinden biridir (Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011). Katılımcılarla tek tek görüşülmesinin uzun ve maliyetli olduğu durumlarda belli özellikler açısından birbirine benzer grupların oluşturulduğu odak grup görüşmelerinde, katılımcılar kendilerini rahat hissetmektedir. Grup dinamiği doğru ayarlandığı sürece araştırma konusunu derinlemesine değerlendirme ve yaratıcı fikirler üretme sağlanabilmektedir (Karataş, 2015). Çalışma kapsamında nitel verileri toplamak amacıyla esnekliğine göre yarı yapılandırılmış, iletişim ve kayıt biçimine göre ise yazılı, odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Deney grubunun dijital okuma çalışmalarına yönelik düşüncelerini belirlemek amacıyla “Öğrenci Görüşlerine Göre Dijital Okuma Çalışmalarını Değerlendirmeye İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Deney grubuna sekiz haftanın sonunda uygulamalardaki deneyimlerine ilişkin açık uçlu sorular sorulmuştur. Bu form dijital okumanın uygulanabilirliğine yönelik öğrencilerin fikirlerini de içermektedir.

Bu araştırmayla eğitimin en önemli paydaşlarından birisi olan veliler de dijital okuma çalışmalarına ilişkin deneyim sahibi olmuştur. Bu nedenle araştırmanın nitel boyutunda “Veli Görüşlerine Göre Dijital Okuma Çalışmalarını Değerlendirmeye İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” başka bir veri toplama aracı olarak geliştirilmiştir. Geliştirilen form deney grubu velilerine uygulanmıştır. Dijital okuma yapan öğrencilerin evdeki davranış değişikliğine göre veliler dijital okuma çalışmalarına yönelik olarak düşüncelerini belirtmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma Afyonkarahisar ili Dinar İlçesinde orta sosyo-ekonomik düzeydeki bir ilkokulda, aynı okula devam eden iki farklı dördüncü sınıf şubesiyle yapılmıştır. Okuldaki bütün 4. sınıf şubelerinde eğitim gören öğrenciler sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel olarak benzer nitelikler taşımaktadır. Bu nedenle olasılık temelli örneklem belirleme yöntemlerinden küme örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Küme örnekleme yöntemi,

evrende doğal veya yapay olarak oluşturulmuş kendi içerisinde benzeşik gruplar olması durumunda kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Okuldaki 4. sınıf şubeleri de mevcut kümeler olarak kabul edilmiştir. Daha sonra seçkisiz örnekleme yöntemiyle şubelerden birisi deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu 12 kız, 9 erkek olmak üzere 21, kontrol grubu 12 kız 7 erkek olmak üzere 19 öğrenciden oluşmaktadır.

TÜİK raporlarına göre çalışma grubu yaşındaki öğrencilerin %66.6'sının sadece kendine ait bir dijital aracı bulunmakta ve %90.1'i her gün internete erişim fırsatı bulabilmektedir (TÜİK, 2021). 4. sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde öğrencilerin dijital teknolojilere yabancı olmadığı görülmüştür. Genellikle ödev yapmak, oyun oynamak ya da sosyal medya uygulamalarına erişmek amacıyla tablet, bilgisayar, telefon gibi aygıtları kullandıkları bilgisi alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin evlerinde bilgisayar bulunup bulunmama durumları ile internetten etkin olarak yararlanma düzeyleri araştırılmıştır. Kişisel bilgiler formuyla elde edilen bilgiler Tablo 3.2'de verilmektedir.

Tablo 3.2. *Dijital Araçlara Erişim Olanakları*

Soru	Grup	Evet	Hayır
Evinizde bilgisayar var mı?	Deney	13	8
	Kontrol	12	7
İnternet erişiminiz var mı?	Deney	18	3
	Kontrol	17	2
İnternetten yararlanıyor musunuz?	Deney	14	7
	Kontrol	13	6

Öğrencilerin dijital okumaya ilişkin olanakları incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin %62'sinin (N=13), kontrol grubu öğrencilerinin ise %63'ünün (N=12) evinde bilgisayar bulunmaktadır. Evde internete erişim oranı deney grubunda %86 (N=18), kontrol grubunda %89 (N=17)'dur. Ders çalışırken internetten yararlanma düzeyi ise deney grubunda %66 (N=14), kontrol grubunda %68 (N=13)'dir. Kişisel bilgi formlarından elde edilen veriler deney ve kontrol gruplarının dijital araç ve internet erişimi boyutlarında benzeştiğini göstermektedir. Ayrıca Tablo 3.2'deki veriler 2021 yılına ait TÜİK raporlarıyla da benzeşmektedir (TÜİK, 2021). Bu benzerlik, çalışma grubunun Türkiye ortalamasına yakın fırsat eşitliğine sahip olduğu şekline yorumlanabilir.

Çalışma grubunun günlük internet kullanım süresi, dijital okuma ve basılı materyalleri okuma süreleri incelenmiştir. Rehber öğretmenlerle yapılan görüşmeler

sonucunda dijital araç kullanım süreleri 0-20, 20-40 ve 40 dakikadan fazla olmak üzere üç zaman dilimine bölünmüştür. Elde edilen veriler Tablo 3.3'te verilmektedir.

Tablo 3. 3. *Dijital Materyal Kullanım Süreleri*

Soru	Grup	0-20 dk	21-40 dk	+40 dk
İnternet kullanım süresi	Deney	6	8	7
	Kontrol	10	7	2
Dijital okuma süresi	Deney	12	8	1
	Kontrol	10	7	2
Basılı kitap okuma süresi	Deney	7	9	5
	Kontrol	4	9	2

Tablo 3.3.'teki üç zaman dilimi 0-20 dakika arası az, 21-40 dakika arası orta, 41 ve fazlası ise üst düzey kullanım olarak değerlendirilmiştir. Çalışma grubu öğrencilerinin günlük internet kullanım sürelerine bakıldığında deney grubu öğrencilerinin %71'i kontrol grubu öğrencilerinin ise %47'si ortalama ve üzerinde internet kullanımına sahiptir.

Dijital okuma sürelerinin dijital okumaya ilişkin motivasyon ve algıları belirlemede etkili olduğu, ayrıca öğrencinin dijital okumaya ilişkin ön bilgilerini yansıttığı düşünülmektedir. Dijital okuma, basılı materyalleri okuma sürecinde kullanılan becerileri temel alarak gerçekleşmektedir. Bu nedenle dijital ve basılı okuma sürelerine bakılmıştır. Buna göre deney grubunun %43'ü, kontrol grubunun %47'si ortalama ve üzerinde dijital okuma süresine sahiptir. Benzer olarak deney grubunun %66'sı kontrol grubunun ise %58'i ortalama ve üzerinde basılı kitap okumaktadır. Elde edilen veriler ışığında çalışma gruplarının dijital okuma ile basılı materyalleri okuma sürelerinin benzeştiğini söylemek mümkündür.

Öğrenciler okuldan arta kalan zamanlarının büyük çoğunluğunu aileleriyle geçirmektedir. Ailelerin okuma etkinliklerine yönelik tutumu bireyin motivasyon ve algısını bağlantılı olarak da davranışı yapma sıklığını etkilemektedir. Bu durum bireyin okuma alışkanlığında ve başarısında önemli faktörlerden birisini oluşturmaktadır. Ailelerin eğitim düzeyi öğrencilere uygun rehberlik edebilmesi bakımından önem taşımaktadır. Ailelerin eğitim düzeyi arttıkça derslere yönelik olumlu tutum geliştirme ve başarı sağlama oranlarının arttığı bilinmektedir (Argon ve Kıyıcı, 2012; Bölükbaş, 2010; Keçeli Kaysılı, 2008; Yıldız, 2016). Grupları oluşturma sürecinde öğrencilerin aile eğitim durumlarına da bakılmıştır. Eğitim durumları ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite olmak üzere dört basamakta incelenmiştir. Buna göre elde edilen veriler Tablo 3.4'te verilmektedir.

Tablo 3. 4. *Aile Eğitim Durumları*

Mezuniyet Durumu	Grup	Anne	Baba
İlkokul	Deney	4	3
	Kontrol	2	0
Ortaokul	Deney	11	7
	Kontrol	11	6
Lise	Deney	6	10
	Kontrol	6	12
Üniversite	Deney	0	1
	Kontrol	0	2

Tablo 3.4'te yer alan anne eğitim durumlarına bakıldığında deney ve kontrol gruplarında lise ve ortaokul mezunlarının sayısı eşittir. İlkokul mezunu anneler ise deney grubunda 4, kontrol grubunda da 2 kişi olarak belirlenmiştir. Her iki grup için de anne eğitim durumları hemen hemen birbirinin aynısıdır. Baba eğitim durumlarına bakıldığında ise lise ve üzeri eğitim almış baba sayısı deney grubunda 11, kontrol grubunda 14'tür. İlkokul veya ortaokul mezunu babaların sayısı ise deney grubunda 10, kontrol grubunda 6 kişi olarak belirlenmiştir. Baba eğitim durumları küçük farklılıklar göstermekle birlikte benzer niteliktedir. Elde edilen veriler deney ve kontrol grubu ailelerinin eğitim durumlarının benzer olduğunu göstermektedir.

Tespit edilen iki şubede öğrenciler birinci sınıftan itibaren öğretmen değiştirmeden devam etmiştir. Öğrencilerin ders içi notlarına bakıldığında akademik başarıları da benzerlik göstermektedir. Ayrıca ön ölçümlerde grupların benzer özelliklere sahip olup olmama durumları test edilmiştir. Ölçümlere ilişkin yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 3.5'te gösterilmektedir.

Tablo 3. 5. *Çalışma Gruplarına Ait Ön Test Sonuçları*

Test	Grup	N	\bar{x}	S	sd	T	p
DMÖ	Deney	21	60.90	8.89	38	-0.44	.656
	Kontrol	19	62.31	10.76			
DOAL	Deney	21	65.61	7.99	38	1.24	.223
	Kontrol	19	62.94	5.17			
OAT	Deney	21	14.36	5.89	38	0.836	.405
	Kontrol	19	12.94	4.29			

DMÖ ile yapılan ölçümlerden elde edilen veriler dijital okuma motivasyon düzeylerinin deney ($\bar{x}=60.90$) ve kontrol gruplarına ($\bar{x}=62.31$) göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Standart sapma puanları ise her iki grubun da birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

DOAL ile yapılan ilk ölçümlerden elde edilen veriler dijital okuma algı düzeyleri bakımından iki grubun birbirine eşit olduğunu göstermektedir. Deney grubunun DOAL'den aldığı ortalama puan ($\bar{x}=65.61$), kontrol grubunun aldığı ortalama puan ($\bar{x}=62.94$) olarak bulunmuştur. Standart sapma puanlarına bakıldığında ise deney grubunun daha heterojen bir yapıda olduğunu söylemek mümkündür.

OAT ile elde edilen ön test sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları okuduğunu anlama becerileri yönüyle birbirine benzemektedir. Ön testten deney grubunun aldığı puan ($\bar{x}=14.36$) ile kontrol grubunun aldığı puan ($\bar{x}=12.94$) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Standart sapma puanlarına bakıldığında ise başlangıçta deney grubunun daha heterojen bir yapıda olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubuna ait ön testler üzerinde yapılan incelemeler araştırmanın başlangıcında grupların araştırma kapsamında incelenen değişkenler bakımından birbirine benzer olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle sınıflar arasında herhangi bir düzeltme yapılmadan var olan sınıf ortamı korunarak deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Bu benzerlik süreç sonunda ulaşılan çıktıları değerlendirmek bakımından önem taşımaktadır. Ayrıca deney ve kontrol gruplarında öğrenme güçlüğü olan öğrenci bulunmamaktadır. Bu nedenle sınıfların tamamı çalışmalara katılmış, sınıf içerisinde yeni bir yapay grup oluşturulmamış ve mevcut sınıf iklimi korunmuştur.

Deney grubundaki öğrenciler, Türkçe Dersindeki okuma etkinliklerini dijital araçlarla yapmıştır. Dijital okuma sırasında öğrencilerin basılı kitapları toplanmıştır. Kontrol grubu öğrencileri ise sınıf öğretmeninin uyguladığı standart ders işleme şeklinde Türkçe Derslerini işlemeye devam etmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verileri toplamak amacıyla üç ölçek ve iki yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları şunlardır:

1. Dijital Okuma Motivasyonu Ölçeği (DMÖ).
2. Dijital Okumaya İlişkin Algı Ölçeği (DOAL).
3. Okuduğunu Anlama Testi (OAT) (Kasap, 2019).
4. Veli görüşlerine göre dijital okuma çalışmalarını değerlendirmeye ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formu (DOVGF).
5. Öğrenci görüşlerine göre dijital okuma çalışmalarını değerlendirmeye ilişkin yarı yapılandırılmış görüşme formu (DOÖGF).

3.3.1. Dijital Okuma Motivasyonu Ölçeği (DMÖ)

Ölçek öğrencilerin dijital okumaya yönelik motivasyonlarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Dijital Okuma Motivasyonu Ölçeğinin maddelerini belirlemek için öncelikle alan yazın taraması yapılmıştır (Aydemir ve Öztürk, 2013; Bozkurt ve Memiş, 2013; Hahnel, Goldhammer, Kröhe ve Naumann, 2017; Kara, 2008; Katrancı, 2015; Schiefele, Schafner, Möller ve Wigfeld, 2012). Alan yazın taramasından elde edilen bilgiler ışığında 15 sorudan oluşan açık uçlu soru formu hazırlanmıştır. Maddeleri belirlemek amacı ile hazırlanmış olan soruları içeren form, alanında uzman 2 öğretim elemanı ve 4 sınıf öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Uzman görüşü sürecinde işlevsel olmadığı yönünde değerlendirmeler yapılan 4 açık uçlu soru formdan çıkarılmıştır. Bu süreç içerisinde öğrencilerin kişisel bilgilerini tespit etmeye yönelik kişisel bilgiler formu da düzenlenmiştir. Kişisel bilgiler soruları ile 11 açık uçlu soru bir araya getirilerek forma son şekli verilmiştir. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dijital okuma motivasyonuna yönelik maddeleri belirlemeye yönelik hazırlanan form son hali ile kişisel bilgilere yönelik sorular ve 11 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

3.3.1.1. Madde havuzunun oluşturulması ve kapsam geçerliliği. Okul müdürleri ve sınıf öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak dijital okumayı sınıf içi ve dışı etkinliklerde üst düzeyde kullanan, orta düzeyde kullanan ve az seviyede kullanan öğrenciler tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan ön görüşmelerde hem okulların sosyo-ekonomik durumu göz önüne alınmış (alt, orta ve üst sosyo ekonomik düzey) hem de öğretmenlerle birebir iletişime geçilmiştir. Öğretmenlerden alınan bilgiler ışığında açık uçlu soru formu dijital okumayı her gün çok, orta ve az seviyede gerçekleştiren sınıflarda uygulanmıştır. Bu değerlendirmede dijital okumayı günde en az 40 dakika yapanlar çok; 30 dakika yapanlar orta; 20 dakika yapanlar ise az seviyede dijital okuma yapanlar olarak kabul edilmiştir. Bu zaman ve düzeylerin belirlenmesinde 2 sınıf öğretmeni, 2 PDR uzmanından görüş alınmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda yer alan bazı sınıflarda dijital okumanın oldukça az yapıldığı belirlenmiş. Bu sınıflarda, dijital okuma motivasyonuna ilişkin olarak gerekli veriler elde edilmesinin oldukça zor olacağı düşüncesi ile açık uçlu soru formu uygulanmamıştır. Açık uçlu sorular dijital okuma yapan 138 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin sosyo-ekonomik duruma ve cinsiyete göre dağılımları Tablo 3.6.'da verilmiştir.

Tablo 3. 6. *Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeye ve Cinsiyete İlişkin Dağılımları*

Cinsiyet	Alt Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey	Toplam
Kız	23	28	21	72
Erkek	18	25	23	66

Tablo 3.6.'ya bakıldığında açık uçlu soru formu uygulanan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeye ve cinsiyete göre dağılımları verilmektedir. Öğrencilerin 41'inin alt, 53'ünün orta, 44'ünün ise üst sosyo-ekonomik düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca uygulamaya 72 kız, 66 erkek öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin dijital okuma sürelerine bakıldığında ise 57'sinin üst, 52'sinin orta, 29'unun ise alt seviyede olduğu görülmektedir.

Öğrencilerden yazılı olarak elde edilen veriler detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu veriler alan yazın taramasına yönelik bilgilerle birleştirilmiş ve dijital okuma motivasyonuna ilişkin yargılar belirlenmiştir. Belirlenen 61 yargı cümlesi ölçeğin madde havuzunu oluşturmuştur.

Maddeler kapsam geçerliliği için alanında uzman kişilerin görüşüne sunulmuştur. Alanında uzman 4 öğretim elemanı maddeleri öğrenci seviyesine, alan yazına, ölçme ilkelerine vb. uygulamak açısından incelemiştir. Bu öğretim elemanlarının alanı sınıf eğitimi (2 kişi), bilgisayar ve öğretim teknolojileri (1 kişi), eğitimde ölçme değerlendirmedir (1 kişi). Maddeler aynı zamanda 4. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin de (4 kişi) görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler doğrultusunda 22 madde elenmiştir bazı maddeler üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Uzmanlar tarafından elenmesi istenen maddeler, ilgili yargıların işlevsel olmadığı ya da dijital okuma motivasyonunu ölçme niteliğini yeterince taşımadığı yönündedir. Düzeltme istenen maddeler ise maddenin taşıdığı anlamı güçlendirme yönündedir. Uzmanlardan gelen bütün dönütler büyük bir özenle ele alınmış ve maddeler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Dijital okuma motivasyonunu ölçmeye yönelik olan maddeler ortaokulda görev yapan 2 Türkçe öğretmenin de görüşüne sunulmuştur. Türkçe öğretmenleri aday ölçeği dil yapısı, anlatımın niteliği, noktalama işaretleri vb. bakımından incelemiştir. Anlatım bozukluğu olduğu yönünde öneriler sunulan maddeler yeniden düzenlenmiştir. Türkçe öğretmenleri maddelerin elenmesi yönünde herhangi bir görüş bildirmemiştir. Başlangıçta 61 madde olan yargı ifadelerinden 22'si kapsam geçerliliği çalışmalarını gereğince elenmiştir. Kapsam geçerliliği sürecinde maddeler üzerinde yapılan düzeltme ve elemelerden sonra aday ölçek ortaya çıkarılmıştır. Yapılan düzeltmeler sonucunda madde havuzunda 39 madde kalmıştır. Maddeler likert tipi ölçek şekline dönüştürülmüştür. Ölçekte maddeler, en düşük puandan en yüksek puana doğru Hiçbir Zaman (1), Nadiren (2), Ara Sıra (3), Çoğu Zaman (4), Her Zaman (5) olmak üzere 5'li Likert tipinde hazırlanmıştır. Böylece aday ölçek elde edilmiştir.

3.3.1.2. Ölçeğin pilot uygulamasının gerçekleştirildiği evren ve örneklem.

Ölçeğin pilot uygulamasına ilişkin çalışmalar 2020-2021 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde, Afyonkarahisar ilinde, MEB'e bağlı resmi okullarda öğrenim gören 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışmaları yapılmadan önce uygulama yapılacak örneklemin büyüklüğü tespit edilmiştir. Geçerlik çalışmalarında kullanılacak faktör analizi için katılımcıların madde sayısının 5 katı büyüklüğünde olması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2002). Dijital okumaya yönelik motivasyon aday ölçeği 39 maddeden oluştuğu için (39x5) 195 öğrenci geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları için yeterli olabileceği düşünülebilir. Bununla birlikte aday ölçeğin uygulandığı örneklemin evreni temsil edebilme derecesi de geçerlik hesaplamaları açısından önem taşımaktadır. Örneklemin, evreni temsil edebilecek büyüklükte olup olmadığını belirlemek amacıyla homojenlik, standart hata, kullanılacak istatistiksel yöntemlerin varsayımlarını incelemek gibi yöntemler ile örneklem belirleme tabloları kullanılmaktadır (Özen ve Gül, 2007). Geçerlik analizi yapılacak verilerin evreni temsil edebilme yeterliliğini test etmek için Büyüköztürk ve diğerleri (2010) tarafından oluşturulan örneklem belirleme tablosu kullanılmıştır. Aşağıda Tablo 3.7.'de evreni temsil edebilecek örneklem büyüklükleri verilmiştir.

Tablo 3. 7. *Farklı sapma miktarları için evreni temsil edecek uygun örneklem büyüklükleri*

N	SAPMA MİKTARI				
	.01	.02	.03	.04	.05
500					218
1.000				375	278
2.000			696	462	322
3.000		1.334	787	500	341
4.000		1.501	843	522	351
5.000		1.622	880	536	357
6.000		1.715	906	546	361
8.000		1.847	942	558	367
10.000	4.899	1.936	964	566	370
20.000	6.489	2.144	1.013	583	377

Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi'ne yapılan bilgi edinme başvurusu sonucunda Afyonkarahisar ilinde 10.288 dördüncü sınıf öğrencisi olduğu bilgisine ulaşılmıştır (EK-5). Tablo 3.7.'de görüldüğü gibi örneklem büyüklüğünün evreni temsil edebilmesi için 370 katılımcı olması gerekmektedir. Aday ölçeğin uygulanması COVID-19 salgın sürecinde yaşanan mobil öğrenme sürecine denk gelmiştir. MEB'den alınan uygulama iznine rağmen ilkokul öğrencilerine ulaşma konusunda beklenmedik zorluklarla karşılaşmıştır. 2021 Nisan ayı içerisinde, 4. sınıf öğrencilerinin haftada 2 gün süre ile okula geldikleri dönemde

356 öğrenciye ulaşılabilmektedir. Ölçeğin uygulanmasında salgın kurallarına sıkı sıkıya bağlı kalınmış, sınıf öğretmenlerinin de yardımı ile aday ölçek öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin doldurduğu formlardan 11 tanesi eksik veya yanlış kodlandığı için çalışma dışında bırakılmıştır. Analizler, doğru ve eksiksiz kodlanan 345 form üzerinden yapılmıştır. COVID-19 salgınının zorlukları da göz önüne alınarak aday ölçeğin uygulandığı örneklem büyüklüğünün evreni temsil edebilecek düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Pilot uygulamanın gerçekleştirildiği örneklemin cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.8.'de verilmiştir.

Tablo 3. 8. *Uygulama Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı*

Cinsiyet	N	%
Kız	186	52,2
Erkek	170	47,8
Toplam	356	100

3.3.1.3. Ölçeğin geçerlik çalışmaları. Ölçeğin geçerlik çalışması için elde edilen verilere öncelikle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), sonra da Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır.

3.3.1.3.1. Açıklayıcı faktör analizi (AFA). AFA aynı niteliği ölçen maddelerin bir araya getirilmesiyle daha az sayıda madde ile ölçme yapmayı amaçlamaktadır. AFA, değişkenlerden faktör oluşturmak ve işlevsel tanımlarını elde etmektir (Büyüköztürk, 2012). Ölçme sonuçlarının AFA'ya uygunluğunu belirlemek için Kaiser Meyer Olkin (KMO) ile Barlett's testlerine bakılmaktadır (Erdoğan, Bayram ve Deniz, 2007; Susar Kırmızı, Kapıkıran ve Akkaya, 2021). Açıklayıcı faktör analizinin ön şartı olarak Barlett's testinin anlamlı çıkması ile KMO değerinin 0.50 ve üzerinde olması kabul edilmektedir. KMO değerinin faktör analizi için yeterlilik düzeyleri Tablo 3.9'da verilmektedir (Kalaycı, 2016).

Tablo 3. 9. *Faktör Analizine İlişkin KMO Değeri ve Yorumları*

KMO Değeri	Yorum
0.90	Mükemmel
0.80	Çok İyi
0.70	İyi
0.60	Orta
0.50	Zayıf
0.50'nin altı	Kabul Edilemez

Ölçeğin KMO değeri .866 (KMO>.60) olarak hesaplanmıştır. Barlett's testinin [$\chi^2=2930.357$, sd= 741 p=.000] anlamlı olduğu saptanmıştır. Ayrıca grup sayısının en az 100 ile 200 arasında olması AFA yapabilmek için gerekli görülmektedir (Karaman, Atar ve

Çobanoğlu Atar, 2017). Comrey ve Lee (1992)'ye göre AFA yapabilmek için örneklem sayılarının kullanılabilirliği Tablo 3.10.'da verilmektedir (Akt. Akbaş ve diğ. 2019).

Tablo 3. 10. AFA için örneklem yeterlilikleri

Örneklem Sayısı (N)	Yorum
1.000	Mükemmel
500	Çok İyi
300	İyi
200	Yeterli
100	Zayıf
50	Çok Zayıf

Tablo 3.10'a bakıldığında uygulamalardan elde edilen 345 geçerli formun AFA için yeterli sayısal çoğunluk olduğu görülmektedir.

Aday ölçekteki maddeler üzerinde yapılan AFA ile özdeğeri 1'in üzerinde olan 11 faktör belirlenmiştir. Daha sonra maddelerin yükleri incelenerek testin 3 faktörlü yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. İkinci defa yapılan 3 faktöre yönelik AFA sonucunda yük değeri .45'in altında olan 20 madde (2, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 17, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 34, 35, 37, 38 ve 39 numaralı maddeler) ölçekten çıkarılmıştır. Tablo 3.11.'de aday ölçekten çıkarılan maddelere örnekler verilmektedir.

Tablo 3. 11. *Pilot Uygulama Sonucunda Ölçekten Çıkarılan Madde Örnekleri*

Madde No	Maddeler
2	Eğlenceli olduğu için dijital okuma fırsatını hiç kaçırmam.
8	Güncel bilgilere ulaştığım için dijital okumayı ilgi çekici bulurum.
11	Zorunlu olmadıkça dijital okuma yapmam.
17	Dijital okuma beni kitaplardan soğutur.
22	Sadece bakıp geçeceğim metinlerde dijital okuma yapmayı severim.
23	Önceki nesillerin dijital okuma yapmadan nasıl yaşadıklarını düşündükçe şaşırıyorum.
25	Dijital okuma gereksinim duyduğum bilgiye daha hızlı ulaştırdığı için hayatımı kolaylaştırır.
26	Dijital okuma yaptığımda çevremde daha popüler olma fırsatı yakalarım.
34	Dijital okumayı yarıda bırakıp -dijital- oyun oynadığım için ailem desteklemiyor.
37	Arkadaşlarım dijital okuma yaptığı için onlardan geri kalmak istemem.

AFA sonucunda kalan 19 madde ile ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçekle yer alan maddelerin faktör yük değerleri Tablo 3.12.'de verilmektedir.

Tablo 3. 12. *Okuma Motivasyonu Ölçeğinde (DMÖ) Yer Alan Maddelerinin Döndürülmüş Faktör Yükleri (N = 345)*

Alt Ölçekler	M. No	Maddeler	Bireysel Yararlar	İçerik	Etkileycilik
Bireysel Yararlar	1	28. Dijital okuma yapmak kendimi gelişmiş bir okuyucu gibi hissettirir.	.60		
	2	27. Dijital okuma yapınca ödevler daha kısa sürede bitiyor.	.59		
	3	32. Dijital okuma yapmak beni çok yönlü geliştirdiği için tercih ederim.	.57		
	4	33. Dijital ortamlarda geniş bir bilgi hazinesine ulaştığım için okumayı tercih ederim.	.56		
	5	31. Dijital okuma teknolojiye olan ilgimi artırmaktadır.	.54		
	6	29. Ne zaman dijital okuma yapsam yeni bir okuma yapmanın heyecanını yaşıyorum.	.53		
	7	15. Dijital okuma teknolojiyi kullanma yetilerimi geliştirdiği için severim.	.45		
İçerik	8	1. Etkileyici görsellerinden dolayı dijital okuma yapmak bana ilgi çekici gelir.		.67	
	9	5. Dijital metinlerde hareketli görseller olduğu zaman daha bir keyifle okurum.		.63	
	10	16. Dijital metinlerden edindiğim bilgiler daha kalıcı olduğu için okurum.		.63	
	11	3. Kolay araştırma yapmak için dijital okumaya gereksinim duyarım.		.59	
	12	13. Dijital okumada teknolojiyi yararlı kullandığımı düşünürüm.		.48	
	13	14. Dijital metinler merak duygumu desteklediği için okurum.		.40	
Etkileycilik	14	18. Boş zamanlarımda öncelikle dijital okuma yapmayı tercih ederim.			.68
	15	12. Dijital metinleri, daha renkli içeriğe sahip olduğu için okurum.			.68
	16	36. Dijital okuma materyalleri günden güne değiştiği için tercih ederim.			.48
	17	20. Dijital okumayı kitap taşımak zorunda kalmadığım için tercih ederim.			.46
	18	4. Dijital okumayı, okuma becerilerimi geliştirdiği için yaparım.			.46
	19	30. Dijital okuma yaparken daha etkili hayal kurarım.			.45
Özdeğer Varyans			5.312	1.305	1.104
			14.447	13.317	12.875

Tablo 3.12.'ye bakıldığında birinci alt ölçeğe bireysel yararlar ismi verilmiştir. Bireysel yararlar alt ölçeğinde yer alan maddeler, dijital okumanın ödev yapma ve bilgiye ulaşma kolaylıkları ile teknoloji yatkınlığının yararlı kullanılmasını ifade etmektedir. Bireysel yararlar alt ölçeği; 28, 27, 32, 33, 31, 29 ve 15. maddelerin bir araya gelmesiyle oluşmuştur.

İkinci alt ölçeğe içerik ismi verilmiştir. İçerik alt ölçeğinde yer alan 6 madde, dijital okumanın içeriğindeki hareketli ve etkileyici görseller ile merak duygusunu destekleyen metinler barındırdığını ifade etmektedir. Ayrıca dijital okumayla bilgiye ulaşmanın daha kolay ve bilgilerin kalıcı olduğu şeklinde yargılar barındırmaktadır. İçerik alt ölçeği 1, 5, 16, 3, 13 ve 14. maddelerin bir araya gelmesiyle oluşmuştur.

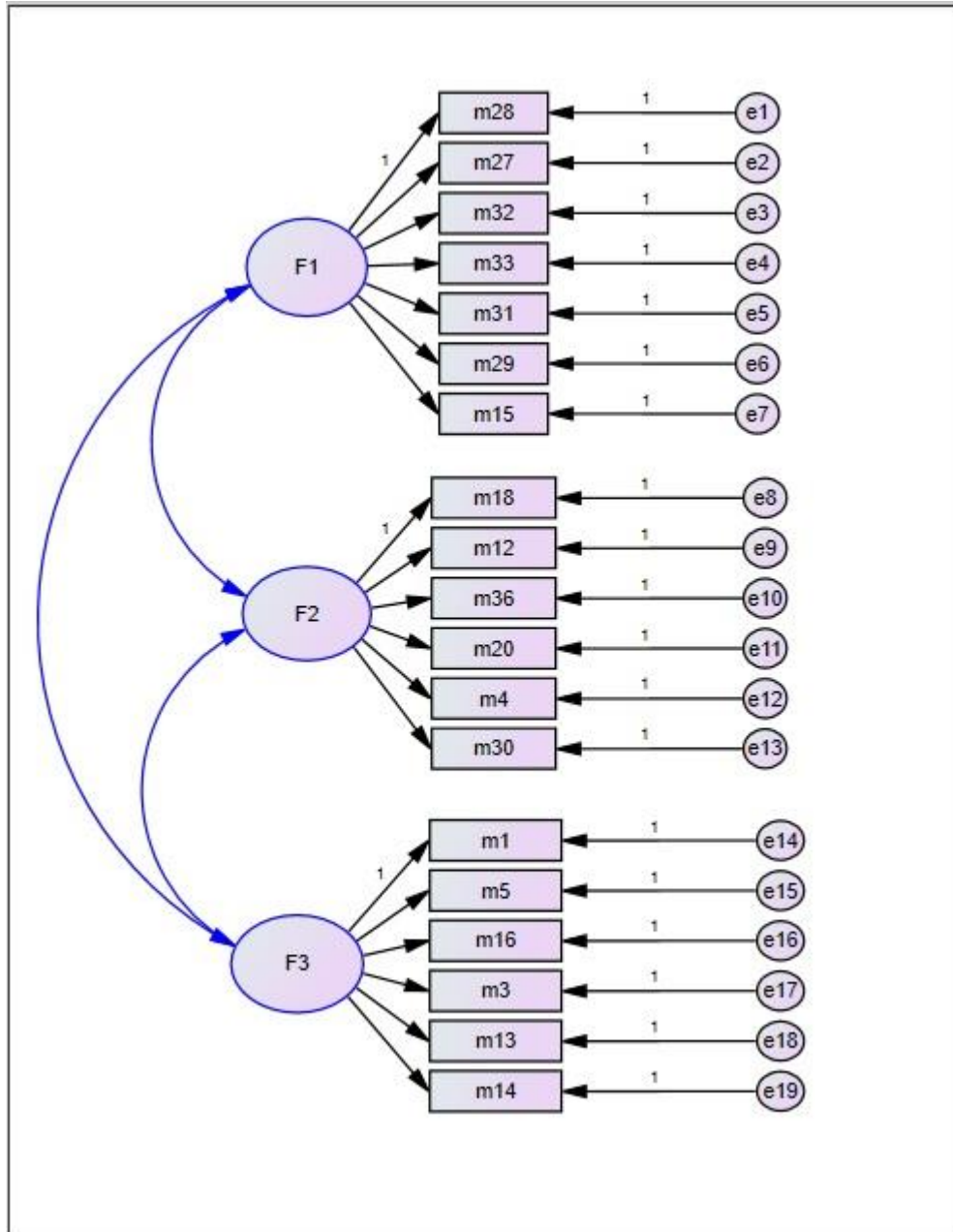
Üçüncü alt ölçeğe ise etkileycilik ismi verilmiştir. Etkileycilik alt ölçeğinde yer alan maddeler, öğrencilerin teknolojinin hızlı güncellenen yapısı nedeniyle renkli metin içeriklerine kolayca ulaşarak, kitap taşımadan tek araçla daha çok etkinlik yaparak, etkili hayal kurabildiklerini ifade etmektedir. Etkileycilik alt ölçeği 18, 12, 36, 20, 4 ve 30. maddelerin yer aldığı toplam 6 maddeden oluşmaktadır.

Alt ölçeklerin madde yüklerine bakıldığı zaman bireysel yararlar alt ölçeğinin özdeğeri 5.312, içerik alt ölçeğinin özdeğeri 1.305, etkileycilik alt ölçeğinin özdeğeri ise 1.104 olarak hesaplanmıştır. Alt ölçeklerin toplam varyansı açıklama yüzdelere bakıldığı zaman ise bireysel yararlar alt ölçeğinin 14.447, içerik alt ölçeğinin 13.317, etkileycilik alt ölçeğinin ise 12.875 etki gücüne sahip olduğu görülmektedir. Oluşturulan ölçekteki faktörlerin toplam varyansın % 40.639'unu açıkladığı görülmektedir. Literatüre bakıldığında tek faktörlü ölçeklerin toplam varyansın %30'unu açıklaması gerektiği faktör sayısı arttıkça bu oranında artması gerektiği kabul görmektedir (Büyüköztürk, 2012). Buna göre açıklanan varyans oranının ölçek için yeterli olduğu kabul edilmektedir. Ölçek maddelerinin sahip olduğu en düşük faktör yük değeri .40, en yüksek faktör yük değeri .68 olarak bulunmuştur. Ölçekte olumsuz madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınacak en az puan 19, en çok puan ise 95'tir. Puanların düşük olması dijital okumaya ilişkin olarak motivasyonun düşük olduğu, yüksek olması ise dijital okumaya ilişkin motivasyonun da yüksek olduğu anlamına gelmektedir. Yapılan bütün analizlerden sonra Dijital Okuma Motivasyonu Ölçeği (DMÖ) ortaya çıkmıştır.

3.3.1.3.2. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA). DFA temel olarak AFA ile belirlenen maddelerin faktörleri açıklamadaki yeterlilik düzeyi ile faktörlerin birbiri ile ilişkili olup olmama durumlarını test etmektedir. AFA sonrasında ölçeğin üç faktörlü bir yapıdan

oluştugu belirlenmiştir. DFA ile ölçeğin yeni örneklerde çalışıp çalışmadığı kontrol edilmektedir (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanioğlu, 2013).

DMÖ için yapılan AFA sonrasında AMOS 24 istatistik programıyla DFA yapılmıştır. Literatürde DFA yapılırken farklı programların kullanıldığı ve analiz sonuçları değerlendirilirken farklı verilere bakıldığı durumlar da bulunmaktadır. Ancak genel olarak CMIN/DF, CFI, NFI, GFI ve RMSEA değerlerine bakılmaktadır. CMIN/DF değerinin 3'ten RMSEA değerinin ise 0.05'ten küçük olması kabul edilebilir değer olarak tanımlanmaktadır. CFI, NFI ve GFI değerlerinin ise 0.90'dan büyük olması kabul edilebilir, 0.95'ten büyük olması ise iyi uyum olarak yorumlanmaktadır (Kılıç, İnceoğlu ve Aktaş, 2019; Koyuncu ve Kılıç, 2019; Susar Kırmızı, Kapıkıran ve Akkaya, 2021). Elde edilen DFA sonuçlarına göre ölçeğin Ki kare değeri 144.145, serbestlik derecesi 149 olarak hesaplanmıştır. CMIN/DF değerinin 0.967 ($CMIN/DF < 3$), RMSEA değerinin 0.000 ($RMSEA < 0.05$) olduğu görülmüştür. Ayrıca $CFI = 1.000$, $NFI = 0.892$, $GFI = 0.958$ olarak hesaplanmıştır. DFA sonuçlarına bakıldığında, ölçeğin farklı örneklerde etkili olarak çalışacağı ve faktörlerin birbiri ile ilişkili olduğu görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin kovaryans matrisi Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. DMÖ'ne ait DFA kovaryans matrisi.

3.3.1.4. Güvenirlilik. Güvenirlilik, benzer koşullarda yapılan ölçümlerin aynı kararlılıkla değerler vermesine denilmektedir. Ölçeğin hatalardan arındırılmış olması, benzer ve kararlı sonuçlar vermesi anlamına gelmektedir. Güvenirlilik, ölçme aracı ile ölçme sonuçlarıyla bağlantılı bir özelliktir (Ercan ve Kan, 2004). Kılıç (2016) ise güvenirliliğin “ölçme aracının güvenirliliği” değil “ölçümlerin güvenirliliği” şeklinde ifade edilmesi gerektiğini çünkü bunun ölçüm sonuçlarıyla ilgili bir durum olduğunu vurgulamaktadır.

Ölçme aracının güvenilirliğini belirlemek için Cronbach's Alpha (α) güvenilirlik katsayısı yöntemi tercih edilmiştir. Çünkü Cronbach's Alpha, 1951 yılında geliştirilen ve sıralı puanlama türünde maddelerden oluşan ölçeklerin güvenilirliğini belirlemek amacıyla kullanılan iç tutarlılık katsayısıdır (Büyüköztürk, 2012; Kılıç, 2016). Cronbach's Alpha katsayısı, her bir madde için bağımsız olarak hesaplanabileceği gibi ölçekte yer alan maddelerin tamamı için de hesaplanabilmektedir. Bu durum, maddelerin ölçümlerin güvenilirliğine katkısını ortaya koyabilme ve güvenilirliği olumsuz etkileyen maddeleri ölçekten çıkarabilme fırsatı sunmaktadır. Hesaplanan alfa katsayısı 0 ile 1 arasında değer almaktadır. Değer 1'e yaklaştıkça ölçümlerin güvenilirliğinin arttığı belirtilmektedir. Cronbach's Alpha katsayısına göre güvenilirlik yorumları Tablo 3.13.'de verilmiştir (Kalaycı, 2016).

Tablo 3. 13. *Cronbach's Alpha Katsayısına İlişkin Yorumlar*

A katsayısı	Yorum
$0.80 \leq \alpha < 1.00$	Yüksek derecede güvenilirdir.
$0.60 \leq \alpha < 0.80$	Oldukça güveniliridir.
$0.40 \leq \alpha < 0.60$	Güvenirlik düşüktür.
$0.00 \leq \alpha < 0.40$	Güvenilir değildir.

Tablo 3.13.'e göre ölçek maddelerinin yeterince güvenilir olması için Cronbach's Alpha katsayısının 0.60 ve üzerinde olması gerekmektedir. Oluşturulan ölçek için yapılan güvenilirlik analizleri Tablo 3.14.'da verilmiştir.

Tablo 3.14. *DMÖ Verileri Üzerinde Yapılan Analizler Sonucunda Elde Edilen Ortalama, Standart Sapma, Madde Silinme Alpha Değerleri ve Cronbach's Alpha Değerleri (N = 345)*

Alt Ölç.	Madde No	Ortalama	Ss	Madde Silinme A Değeri	Alt Ölçeğin α Değeri
Bireysel Yararlar	28	2.8667	1.41818	.845	.723
	27	2.9101	1.36635	.854	
	32	2.8435	1.28673	.847	
	33	2.9304	1.32104	.849	
	31	3.0435	1.37708	.847	
	29	2.9304	1.30999	.848	
	15	3.1043	1.34925	.845	
İçerik	1	2.6203	1.30435	.848	.723
	5	3.1971	1.45734	.849	
	16	2.6319	1.36638	.843	
	3	3.0841	1.32130	.849	
	13	3.2899	1.35438	.848	
	14	2.9014	1.33016	.844	
Etkileycilik	18	2.6580	1.35075	.848	.673
	12	2.6372	1.35941	.847	
	36	2.7507	1.24891	.848	
	20	2.6000	1.35200	.849	
	4	2.9884	1.33159	.848	
	30	2.9391	1.34004	.850	
Ölçeğin tümü için Cronbach's Alpha değeri					.855

Cronbach's Alpha iç tutarlılık testi sonucunda 7 maddeden oluşan bireysel yararlar alt ölçeğinde yer alan maddelere ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı $\alpha = .723$, 6 maddeden oluşan içerik alt ölçeğinde yer alan maddelere ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı $\alpha = .723$, 6 maddeden oluşan etkileycilik alt ölçeğinde yer alan maddelere ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı $\alpha = .673$ olarak hesaplanmıştır. DMÖ'nin tüm maddelerinden hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısı ise $\alpha = .855$ olmuştur. Buna göre ölçümlerin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Ayrıca Tablo 3.14.'te maddelerin standart sapma ve ortalama puanları ile silinmesi durumunda ölçeğin güvenilirliğine etkisi de verilmiştir (Dijital Okumaya Yönelik Motivasyon Ölçeği'nin son hali için Bkz. EK-1).

3.3.2. Dijital Okumaya İlişkin Algı Ölçeği (DOAL)

Ölçek ilkökul öğrencilerinin dijital okumaya ilişkin algılarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle alan yazın taranmıştır (Duran ve Alevli, 2014; Güneş, 2016; Hyman, Moser ve Segala, 2014; Rodrigue, 2017). İncelenen kaynaklar sonucunda 15 açık uçlu sorudan oluşan form hazırlanmıştır. Form, 2 Öğretim Üyesi ve 4 Sınıf Öğretmeni tarafından incelenmiştir. İnceleme sonucunda madde oluşturmaya katkı sağlamayacağı belirlenen 5 soru formdan çıkarılmıştır. Bu süreçte katılımcı öğrencilerin özelliklerini belirlemek amacıyla kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Uzman görüşü sonrasında kalan 10 soruluk forma kişisel bilgi formu da eklenerek ölçeğin son şekli verilmiştir. İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dijital okuma algılarına ilişkin maddeleri belirlemek amacıyla oluşturulan ölçek, kişisel bilgilere yönelik sorular ve 10 açık uçlu sorudan oluşmaktadır.

3.3.2.1. Madde havuzunun oluşturulması ve kapsam geçerliliği. Uygulama öncesinde öğrencilerin özelliklerini belirlemek ve uygulamayı daha sağlıklı yürütebilmek amacıyla okul müdürleri ve sınıf öğretmenleriyle görüşülmüştür. Sınıf içi ve sınıf dışı etkinliklerde dijital okumayı az seviyede, orta düzeyde ve üst düzeyde kullanan öğrenciler tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan görüşmelere ek olarak karar verme sürecinde okulların sosyo-ekonomik düzeyi de göz önünde bulundurulmuştur. Dijital okuma düzeylerini belirlemek amacıyla 2 sınıf öğretmeni ve 2 PDR uzmanından görüş alınmıştır. Alınan görüşler doğrultusunda öğrencilerden dijital okumayı günde en az 40 dakika yapanlar üst düzeyde, 30 dakika yapanlar orta düzeyde, 20 dakika yapanlar ise az seviyede dijital okuma yapanlar olarak kabul edilmiştir. Sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmeler sırasında, bazı okullarda çevrenin sahip olduğu sosyo-ekonomik durum ve sınıf içi donanımlar yeterli düzeyde olmadığı için öğrencilerin neredeyse hiç dijital okuma yapmadıkları ortaya çıkmıştır. Bu okullardan elde edilen verilerin, dijital okuma algılarını belirlemek için madde oluşturma sürecine katkı sağlamayacağı düşünülerek araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Açık uçlu soru formu dijital okuma yapan 138 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen formlardan 8 tanesi eksik ve yanlış cevaplandığı için değerlendirme dışı bırakılmıştır. Uygulama yapılan öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeyi ve cinsiyete yönelik dağılımları Tablo 3.15.'te verilmektedir.

Tablo 3. 15. *Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Düzeye ve Cinsiyete İlişkin Dağılımları*

Cinsiyet	Alt Düzey	Orta Düzey	Yüksek Düzey	Toplam
Kız	23	28	21	72
Erkek	18	25	23	66

Tablo 3.15.'e bakıldığında açık uçlu soru formu uygulanan öğrencileri sosyo-ekonomik düzeye ve cinsiyete göre dağılımları verilmektedir. Uygulamaya 72 kız, 66 erkek öğrenci katılmıştır.

Öğrencilerin 41'inin alt, 53'ünün orta, 44'ünün ise üst sosyo-ekonomik düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Süre bakımından ise öğrencilerden 29'u az, 52'si orta, 57'si üst seviyede dijital okuma yaptığını ifade etmektedir.

Ölçekten elde edilen veriler dikkatle incelenmiştir. Alan yazından elde edilen bilgilerin ışığında ilkokul 4. sınıf öğrencilerin dijital okuma algılarına yönelik yargılar belirlenmiştir. Madde havuzu bu kapsamda belirlenen 74 yargıdan oluşmaktadır.

Maddeler kapsam geçerliliğini belirlemek için alanında uzman kişilerin görüşlerine başvurulmuştur. Madde havuzu alanında uzman 4 öğretim elemanı tarafından alan yazına, öğrenci seviyesine, ölçme ilkelerine vb. uygulamak açısından incelenmiştir. Öğretim elemanları; sınıf eğitimi (2 kişi), bilgisayar ve öğretim teknolojileri (1 kişi), eğitimde ölçme değerlendirme (1 kişi) alanlarında uzman olarak çalışmaktadır. Maddeler aynı zamanda 4. sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin de (4 kişi) görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen yazılı ve sözlü dönütler sonrasında maddelerden 35'i madde havuzundan çıkarılmıştır. Diğer maddelerden bazıları üzerinde de düzeltmeler yapılmıştır. 35 maddenin, dijital okuma algılarını belirlemede yetersiz kaldığı veya aynı anlamda farklı maddeler bulunduğu görüldüğü için çıkarılması gerektiği uzmanlar tarafından belirtilmiştir. Düzeltme istenen maddeler ise maddenin taşıdığı anlamı güçlendirme yönündedir. Uzmanlardan gelen bütün dönütler büyük bir özenle ele alınmış ve maddeler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Dijital okuma algılarını ölçmek amacıyla hazırlanan maddeler dil yapısı, anlatım, noktalama işaretleri, kullanılan kelimelerin uygunluğu vb. bakımından ortaokulda görev yapan 2 Türkçe öğretmenin görüşüne sunulmuştur. Öğretmenlerden gelen tavsiyeler dikkatle incelenerek maddeler yeniden düzenlenmiştir. Bu süreçte havuzdan madde çıkarılmamıştır. Madde havuzunda bulunan 74 maddeden kapsam geçerliliği belirleme çalışmaları sırasında 35 madde elenmiştir. Maddeler 5'li Likert tipi ölçeğe dönüştürülmüştür. En düşük puandan en yüksek puana doğru (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Biraz Katılıyorum, (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum şeklinde sıralanmıştır. Yapılan düzeltmeler sonucunda 39 maddelik 5'li Likert tipindeki aday ölçek oluşturulmuştur.

3.3.2.2. Ölçeğin pilot uygulamasının gerçekleştirildiği evren ve örneklem.

Ölçeğin pilot uygulaması 2020-2021 Eğitim Öğretim yılı ikinci döneminde, Afyonkarahisar ilinde bulunan MEB'e bağlı resmi okullarda öğrenim gören ilkokul 4. sınıf

öğrencileriyle yapılmıştır. Hazırlanan 39 maddelik ölçeğin alan yazında kullanılabilmesi için geçerlik ve güvenilirlik çalışmasının yapılması için örneklem büyüklüğüne karar vermek gerekmektedir. Yapılacak analizlere yönelik örneklem büyüklüğüne ilişkin farklı yaklaşımlar olsa da madde sayısının 5 katı çoğunluğun faktör analizi için yeterli olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2002). Buna göre (39x5) 195 öğrenci geçerlik ve güvenilirlik analizleri için yeterli olacaktır. Ayrıca aday ölçeğin uygulanacağı örneklemin evreni temsil edebilme derecesi de geçerlik-güvenirlik hesaplamaları açısından önem taşımaktadır. Örneklemin, evreni temsil edebilecek büyüklükte olup olmadığını belirlemek amacıyla homojenlik, standart hata, kullanılacak istatistiksel yöntemlerin varsayımlarını incelemek gibi yöntemler ile örneklem belirleme tabloları kullanılmaktadır (Özen ve Gül, 2007). Geçerlik analizi yapılacak verilerin evreni temsil edebilme yeterliliğini test etmek için Büyüköztürk ve diğerleri (2010) tarafından oluşturulan örneklem belirleme tablosu kullanılmıştır.

Tablo 3. 16. *Farklı Sapma Miktarları için Evreni Temsil Edebilecek Uygun Örneklem Büyüklükleri*

N	SAPMA MİKTARI				
	.01	.02	.03	.04	.05
500					218
1.000				375	278
2.000			696	462	322
3.000		1.334	787	500	341
4.000		1.501	843	522	351
5.000		1.622	880	536	357
6.000		1.715	906	546	361
8.000		1.847	942	558	367
10.000	4.899	1.936	964	566	370
20.000	6.489	2.144	1.013	583	377

Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi'ne yapılan bilgi edinme başvurusu sonucunda Afyonkarahisar ilinde 10.288 dördüncü sınıf öğrencisi olduğuna ulaşılmıştır (EK-5). Tablo 3.16.'da görüldüğü gibi evreni temsil edebilmesi için örneklem büyüklüğünün 370 olması gerekmektedir. Oluşturulan aday ölçeğin uygulama süreci COVID-19 salgın süreci içerisinde gerçekleştirildiği için beklenmedik zorluklarla karşılaşılmıştır. Uygulama için gerekli izinler alındıktan sonra okullarda yüz yüze eğitime ara verildiği için ölçeğin uygulaması ertelenmiştir. Daha sonra 2021 Nisan ayı içerisinde öğrencilerin okula 2 gün geldiği mobil öğrenme sürecinde uygulama yapılmıştır. Bu bağlamda 365 4. sınıf öğrencisine ulaşılmıştır. Ölçeği uygulanması sırasında COVID-19 kurallarına dikkat edilmiş, araştırmacının sınıflar arasındaki dolaşması virüs yayılımına uygun olmadığı için sınıf öğretmenleriyle görüşülerek ölçeğin uygulanma süreci anlatılmıştır. Uygulama öncesi

öğrencilere dijital okuma kavramı hakkında sınıf öğretmenleri tarafından bilgi verilmiş ve öğrencilerin zihninde kavram kargaşasına yol açmaması sağlanmıştır. Aday ölçek kendi sınıf öğretmenleri tarafından uygun süre verilerek titizlikle uygulanmıştır. Yanıtlanan formlardan 16 tanesi eksik veya yanlış kodlandığı için çalışma dışında bırakılmıştır. Analizler, doğru ve eksiksiz kodlanan 349 form üzerinden yapılmıştır. Salgın sürecinde yaşanan olumsuzluklar da göz önünde bulundurulduğunda ulaşılan örneklem büyüklüğünün evreni temsil edebilecek düzeyde olduğu söylenebilir. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı Tablo 3.17’de verilmiştir.

Tablo 3. 17. *Uygulama Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı*

Cinsiyet	N	%
Kız	191	52,3
Erkek	174	47,7
Toplam	365	100

3.3.2.3 Ölçeğin geçerlik çalışmaları. Ölçeğin geçerlik çalışması için elde edilen verilere öncelikle Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA), sonra da Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır.

3.3.2.3.1. Açıklayıcı faktör analizi (AFA). Açıklayıcı faktör analizi, değişkenler içerisinde aynı yapıda olan veya aynı niteliği ölçenlerin bir araya getirilmesiyle ölçmeyi en az sayıda faktörle yapmayı amaçlamaktadır. AFA, değişkenlerden faktör oluşturma, faktör yük değerleri ile kavramların işlevsel tanımlarını elde etme sürecidir (Büyüköztürk, 2012). AFA ile amaç en uygun faktör sayısını belirleyerek, değişkenler arasındaki yapının gizil boyutunu göstergeleriyle ortaya koymaktır (Koyuncu ve Kılıç, 2019). Ölçme sonuçlarının AFA’ya uygunluğunu belirlemek için Kaiser Meyer Olkin (KMO) ile Barlett’s testlerine bakılmaktadır (Erdoğan, Bayram ve Deniz, 2007; Surastina ve Dedi, 2018; Susar Kırmızı, Kapıkıran ve Akkaya, 2021). Barlett’s testinin anlamlı çıkması ve KMO değerinin 0.50 ve üzerinde olması AFA için yeterli olarak kabul edilmektedir. KMO değerinin faktör analizi için yeterlilik düzeyleri Tablo 3.18.’de verilmektedir (Kalaycı, 2016).

Tablo 3. 18. *Faktör Analizine İlişkin KMO Değeri ve Yorumları*

KMO Değeri	Yorum
0.90	Mükemmel
0.80	Çok İyi
0.70	İyi
0.60	Orta
0.50	Zayıf
0.50’nin altı	Kabul Edilemez

Ölçeğin KMO değeri .905 (KMO>.60) olarak hesaplanmıştır. Barlett's testinin [$\chi^2=2693.114$, sd= 406 p=.000] anlamlı olduğu saptanmıştır. Ayrıca AFA yapabilmek için grup sayısının en az 100 ile 200 arasında olması gerektiği belirtilmektedir (Karaman, Atar ve Çobanoğlu Atar, 2017). Comrey ve Lee (1992) tarafından oluşturulan AFA için örneklem sayıları Tablo 3.19.'da verilmiştir(Akt. Akbaş ve diğ. 2019).

Tablo 3. 19. AFA için Örneklem Yeterlilikleri

Örneklem Sayısı (N)	Yorum
1.000	Mükemmel
500	Çok İyi
300	İyi
200	Yeterli
100	Zayıf
50	Çok Zayıf

Tablo 3.19.'a bakıldığında uygulamalardan elde edilen 349 geçerli form AFA için yeterli örnekleme ulaşıldığını göstermektedir.

Pilot uygulama sonrasında aday ölçekteki bütün maddelerle birlikte yapılan AFA ile özdeğeri 1'in üzerinde olan 10 faktör belirlenmiştir. Daha sonra maddelerin yükleri ve içerikleri incelenerek testin 3 faktörlü yapıya sahip olması gerektiğine karar verilmiştir. İkinci defa yapılan 3 faktöre yönelik AFA sonucunda yük değeri .40'ın altında olan 18 madde (1, 5, 6, 7, 8, 15, 17, 18, 19, 21, 23, 26, 28, 29, 32, 37, 38 ve 39 numaralı maddeler) ölçekten çıkarılmıştır. Tablo 3.20.'de ölçekten çıkarılan maddelere örnekler verilmektedir.

Tablo 3. 20. Pilot Uygulama Sonucunda Ölçekten Çıkarılan Madde Örnekleri

Madde No	Maddeler
1	Dijital okuma sayesinde yeni bilgileri daha hızlı öğrenmek mümkündür.
6	Dijital okuma yapmak için aydınlatılmış bir ortam olması şart değil.
8	Dijital okumayla kimseye gereksinim duymadan kendimi geliştirebilirim.
15	Dijital okuma boş zamanların başka şekillerde değerlendirilmesine engel olmaktadır.
19	Dijital okuma yapanlar yanında kitap taşıma gereksinimi duymaz.
23	Dijital okuma yapanlar zaman yönetimi konusunda sorun yaşayabilir.
26	Dijital okuma hayatımızda bir gereklilik değildir.
29	Dijital okuma araçlarında metin içerisinde arama yapmak daha kolaydır.
32	Dijital okuma için sayfalarda gezerken hiç hesapta olmayan öğrenmeler gerçekleşebilir.

Kalan 21 madde ile ölçeğe son şekli verilmiştir. Ölçekle yer alan maddelerin faktör yük değerleri Tablo 3.21.'de verilmektedir.

Tablo 3. 21. *DOAL Maddelerinin Döndürülmüş Faktör Yükleri (N = 349)*

Alt Ölçekler	M. No	Maddeler	Yarar	Kullanım	Teknolojik Bileşenler
Yarar	1	30. Dijital ortamlarda çok daha geniş bir içerik bulunmaktadır.	.64		
	2	34. Dijital okuma akademik başarıyı artırır.	.64		
	3	24. Dijital ortamlar kitaplara göre daha güncel bilgiler içerir.	.58		
	4	14. Dijital okuma yaparken kelimelerin anlamları daha kolay öğrenilmektedir.	.57		
	5	27. Dijital okuma zihni geliştirir.	.56		
	6	10. Dijital metinlere ulaşmak basılı kitaplara göre daha ekonomiktir (maddi açıdan).	.53		
	7	16. Görsel ve işitsel destekleyicileri sayesinde dijital metinleri anlamlandırmak daha kolaydır.	.52		
	8	25. Aynı okuma süresinde dijital ortamlarda kitaplara oranla daha çok bilgi edinilir.	.52		
	9	13. Ödevleri yaparken dijital okuma yapmak büyük kolaylık sağlamaktadır.	.48		
	10	20. Dijital okuma basılı materyallerden okumaya oranla daha konforludur.	.47		
Kullanım	11	12. Dijital araçlar radyasyon yaymaktadır.		.67	
	12	9. Dijital okuma yapabilmek için dijital araçları kullanmayı bilmek gerekir.		.66	
	13	4. Dijital okuma etkinlik çeşitliliği sunar.		.57	
	14	11. Dijital okuma yapan kişilerin dijital güvenlikle ilgili bilgi sahibi olması gerekir.		.56	
	15	2. Dijital okuma yapmak göz sağlığını bozabilir.		.55	
	16	3. Dijital okuma sayesinde kodlama eğitimi yapılabilir.		.54	
Teknolojik Bileşenler	17	33. Dijital okuma araçlarının uzun süreli pile sahip olması gerekmektedir.			.66
	18	31. Dijital okumada sayfaların yıpranması söz konusu değildir.			.62
	19	22. Dijital okuma yapmak için zaman zaman program/uygulama yüklemeyi bilmek gerekmektedir.			.61
	20	36. Dijital okuma basılı kitaplara olan ilgimi azaltmaktadır.			.45
	21	35. Dijital araçlar görüntü parlaklığı ayarlamaya uygundur.			.42
Özdeğer			5.463	1.682	1.287
Varyans			17.188	13.441	9.525

Tablo 3.21.'e bakıldığında birinci alt ölçeğe yarar ismi verilmiştir. Yarar alt ölçeğindeki maddeler bireylerin dijital okuma sürecinden elde ettiği beceri, başarı, kolaylık, konfor, yeni bilgi ve kaynak edinme gibi kazanımları ifade etmektedir. Birinci alt ölçekte 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 ve 10. maddelerin oluşturduğu toplam 10 madde yer almaktadır.

İkinci alt ölçeğe, kullanım ismi verilmiştir. İkinci alt ölçekte yer alan maddeler bireyin dijital okuma yaparken yaşadığı radyasyon yayılımı, göz sağlığı tehdidi veya oluşabilecek güvenlik açıkları gibi kaygıları ifade etmektedir. Dijital okuma yapmak için dijital araçlarını kullanmayı bilme ön koşulu, kodlama ve etkinlik çeşitliliği maddeleri de bu alt ölçekte toplanmıştır. İkinci alt ölçek; 11, 12, 13, 14, 15 ve 16. maddelerin yer aldığı toplam 6 maddeden oluşmaktadır.

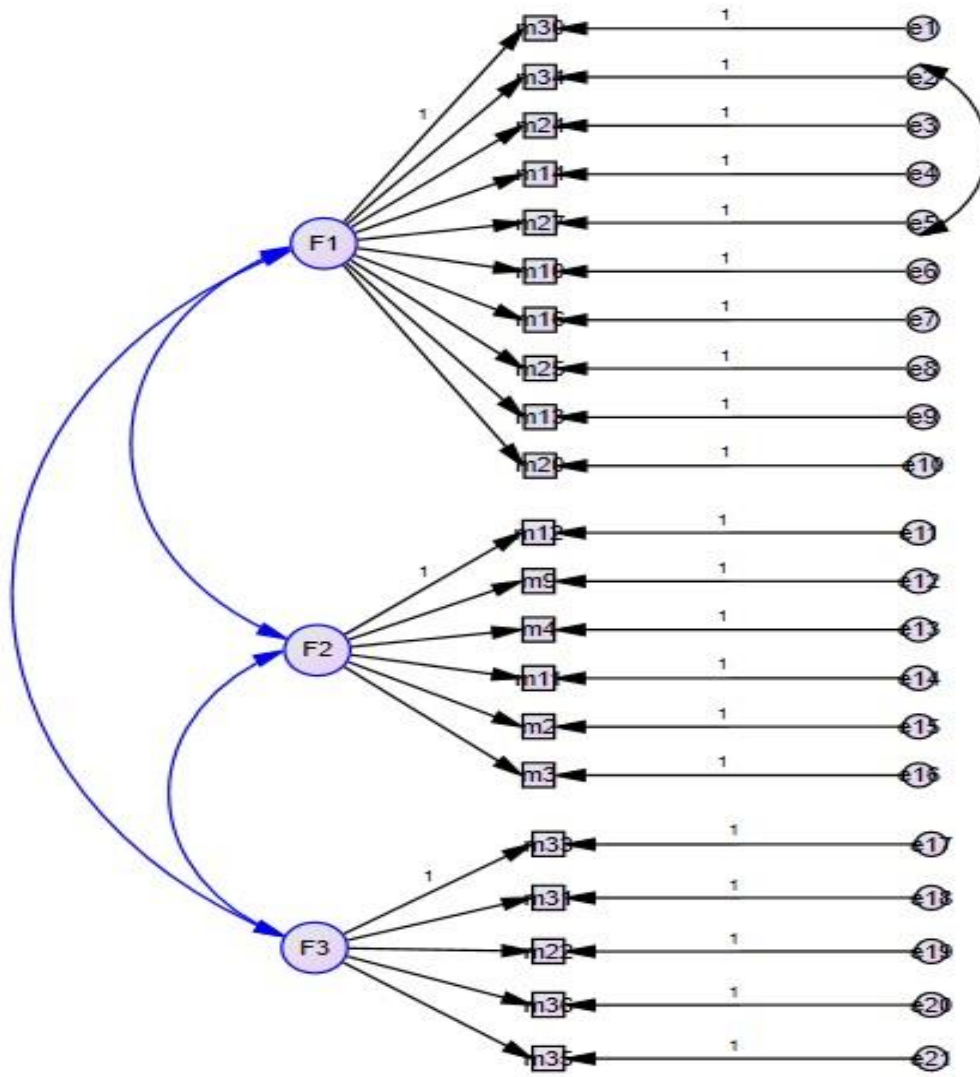
Üçüncü alt ölçeğe teknolojik bileşenler ismi verilmiştir. Teknolojik bileşenler alt ölçeğindeki maddeler dijital araçların teknolojik özelliklerinden kaynaklanan yapıyı ifade etmektedir. Dijital okumanın güncellenme ve gelişmeye devam eden yönünü anlatmaktadır. Üçüncü alt ölçek; 17, 18, 19, 20 ve 21. maddelerin yer aldığı toplam 5 maddeden oluşmaktadır.

Ölçeğin madde yüklerine bakıldığı zaman yarar alt ölçeğinin özdeğeri 5.463, kullanım alt ölçeğinin özdeğeri 1.682 ve teknolojik bileşenler alt ölçeğinin özdeğeri 1.287 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca alt ölçeklerin toplam varyansı açıklama yüzdelere bakıldığı zaman ise yarar alt ölçeğinin 17.188, kullanım alt ölçeğinin 13.441, teknolojik bileşenler alt ölçeğinin ise 9.525 etki gücüne sahip olduğu görülmektedir. Üç faktörün toplam varyansın % 40.155'ini açıkladığı görülmüştür. Büyüköztürk'e (2012) göre, tek faktörlü ölçeklerde toplam varyansın %30'unun açıklanması kabul edilebilir ancak faktör sayısı ile birlikte bu oranında artması gerekmektedir. Açıklanan varyans oranının ölçek için yeterli olduğu görülmektedir. Ölçek maddelerinin sahip olduğu en düşük faktör yük değeri .42, en yüksek faktör yük değeri .67 olarak bulunmuştur. Ölçekte bulunan 11, 12, 14, 15, 17, 19 ve 20 numaralı maddeler olumsuz anlamlıdır. Yapılacak ölçümlerde ters puanlanması gerektiği unutulmamalıdır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 105, en düşük puan ise 21'dir. Elde edilen puanların yüksek olması öğrencilerin dijital okumaya ilişkin algılarının olumlu düzeyde olduğu, düşük olması ise dijital okumaya ilişkin algılarının olumsuz olduğu anlamına gelmektedir. Yapılan bütün analizler sonucunda 21 maddeden oluşan Dijital Okuma Algı Ölçeği (DOAL) ortaya çıkmıştır.

3.3.2.3.2. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA). DFA temel olarak AFA ile belirlenen faktörlerin birbiri ile ilişkili olup olmama durumunu ve faktörleri açıklamadaki yeterlilik

düzeylelerini test etmektedir. AFA sonrasında ölçeğin faktörleri belirlenmiştir. DFA yapılarak ise ölçeğin yeni örneklerde çalışıp çalışmadığı kontrol edilmektedir (Erkorkmaz, Etikan, Demir, Özdamar ve Sanioğlu, 2013).

DOAL için yapılan AFA sonrasında AMOS 24 istatistik programıyla DFA yapılmıştır. DFA yapılırken farklı kaynaklarda farklı değişkenler kriter olarak alınmasına rağmen genel olarak CMIN/DF, CFI, NFI, GFI ve RMSEA değerlerine bakılmaktadır. CMIN/DF'nin 3'ten RMSEA'nın ise 0.05'ten küçük olması kabul edilebilir değer olarak tanımlanmaktadır. CFI, NFI ve GFI değerlerinin ise 0.90'dan büyük olması kabul edilebilir, 0.95'ten büyük olması ise iyi uyum olarak yorumlanmaktadır (Kılıç, İnceoğlu ve Aktaş, 2019; Koyuncu ve Kılıç, 2019; Susar Kırmızı, Kapıkıran ve Akkaya, 2021). Elde edilen DFA sonuçlarına göre ölçeğin Ki kare değeri 244.232, serbestlik derecesi 185 olarak hesaplanmıştır. CMIN/DF değerinin 1.320 (CMIN/DF < 3), RMSEA değerinin 0.030 (RMSEA < 0.05) olduğu görülmüştür. Ayrıca CFI = 0.958, NFI = 0.850, GFI = 0.939 olarak hesaplanmıştır. DFA sonuçlarına bakıldığında ölçeğin faktörlerinin birbiri ile ilişkili olduğunu ve farklı örneklerde etkili olarak çalışacağını söylemek mümkündür. Doğrulayıcı faktör analizine ilişkin kovaryans matrisi Şekil 2'de verilmiştir.



Şekil 2. DOAL'ne ait DFA kovaryans matrisi.

3.3.2.4. Güvenirlilik. Benzer koşullarda yapılan ölçümlerin aynı kararlılıkla değerler vermesine güvenirlilik denilmektedir. Kılıç (2016), güvenirliliğin ölçüm sonuçlarıyla ilgili bir durum olduğunu ve “ölçme aracının güvenirliliği” değil “ölçümlerin güvenirliliği” şeklinde ifade edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Ercan ve Kan (2004)'a göre ise güvenirlilik, ölçme aracı ve ölçme sonuçlarıyla bağlantılı bir özelliktir. Hatalardan arındırılmış ölçekten, aynı amaçla yapılacak ölçümlerde benzer ve kararlı sonuçlar elde edilmesini ifade etmektedir.

Ölçme aracının güvenirliliğini belirlemek için Cronbach's Alpha (α) güvenirlilik katsayısı yöntemi tercih edilmiştir. Cronbach's Alpha, 1951 yılında geliştirilen ve sıralı

puanlama türünde maddelerden oluşan ölçeklerin güvenilirliğini belirlemek amacıyla kullanılan iç tutarlılık katsayısıdır (Büyüköztürk, 2012; Kılıç, 2016).

Cronbach's Alpha katsayısı, ölçekte yer alan maddelerin tamamı için hesaplanabileceği gibi her bir madde için bağımsız olarak da hesaplanabilmektedir. Bu durum, maddelerin ölçümlerin güvenilirliğine katkısını ortaya koyabilme ve güvenilirliği olumsuz etkileyen maddeleri ölçekten çıkarabilme fırsatı sunmaktadır. Hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısı 0 ile 1 arasında değer almaktadır. Değer 1'e yaklaştıkça ölçümlerin güvenilirliğinin arttığı belirtilmektedir. Cronbach's Alpha katsayısına göre güvenilirlik yorumları Tablo 3. 22. 'de verilmiştir (Kalaycı, 2016).

Tablo 3. 22. *Cronbach's Alpha Katsayısına İlişkin Yorumlar*

A katsayısı	Yorum
$0.80 \leq \alpha < 1.00$	Yüksek derecede güvenilirdir.
$0.60 \leq \alpha < 0.80$	Oldukça güvenilirdir.
$0.40 \leq \alpha < 0.60$	Güvenirlik düşüktür.
$0.00 \leq \alpha < 0.40$	Güvenilir değildir.

Tablo 3.22'ye göre ölçek maddelerinin yeterine güvenilir olması için Cronbach's Alpha katsayısının 0.60 ve üzerinde olması gerekmektedir. Oluşturulan ölçek için yapılan güvenilirlik analizleri Tablo 3.23.'da verilmiştir.

Tablo 3. 23. *DOAL Verileri Üzerinde Yapılan Analizler Sonucunda Elde Edilen Ortalama, Standart Sapma ve Cronbach's Alpha Değerleri (N = 349)*

Alt Ölç.	Madde No	Ortalama	Ss	Alt Ölçeğin α Değeri
Yarar	30	3.2779	1.23879	.794
	34	3.1433	1.21867	
	24	3.1318	1.28646	
	14	3.1261	1.26452	
	27	3.0057	1.27305	
	10	3.0573	1.30302	
	16	3.2292	1.23370	
	25	2.9885	1.27977	
	13	3.0602	1.34307	
	20	2.8797	1.21408	
Kullanım	12	3.5100	1.49252	.724
	9	3.4097	1.44875	
	4	3.2464	1.20202	
	11	3.4556	1.37982	
	2	3.3438	1.42306	
	3	3.2493	1.28577	

(devamı arkadadır)

Tablo 3. 23. DOAL Verileri Üzerinde Yapılan Analizler Sonucunda Elde Edilen Ortalama, Standart Sapma ve Cronbach's Alpha Değerleri (N = 349) (devamı)

Alt Ölç.	Madde No	Ortalama	Ss	Alt Ölçeğin α Değeri
Teknolojik Bileşenler	33	3.1948	1.35055	.622
	31	3.6074	1.41951	
	22	3.3553	1.28424	
	36	2.8625	1.34485	
	35	3.2521	1.25237	
Tüm maddeler için Cronbach's Alpha değeri				.851

Yapılan iç tutarlılık testi sonucunda 10 maddeden oluşan yarar alt ölçeğinde yer alan maddelere ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı $\alpha = .794$, 6 maddeden oluşan kullanım alt ölçeğinde yer alan maddelere ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı $\alpha = .724$, 5 maddeden oluşan teknolojik bileşenler alt ölçeğinde yer alan maddelere ilişkin Cronbach's Alpha katsayısı $\alpha = .622$ olarak hesaplanmıştır. DOAL'nin bütününden hesaplanan Cronbach's Alpha katsayısı ise $\alpha = .851$ olmuştur. Buna göre ölçümlerin yüksek derecede güvenilir olduğu söylenebilir. Ayrıca Tablo 3.23.'te maddelerin ortalama ve standart sapma puanları da verilmiştir. (Dijital Okumaya İlişkin Algı Ölçeği'nin son hali için Bkz. EK-2)

3.3.3 Okuduğunu Anlama Testi (OAT)

Alan yazın incelendiğinde araştırmalarda okuduğunu anlama başarısını ölçmek amacıyla geliştirilen araçların benzer özelliği taşıdığı görülmüştür (Catts, Herrera, Nielsen ve Bridges, 2015; Hermann, Koisk, Grefenstette, Espeholt, Kay, Suleyman ve Blunsom, 2015; Talmor ve Berant, 2019). Ölçeklerde genellikle kısa bir metin verilip öğrencilerden metni dikkatlice okuması daha sonra, verilen sorulara metinden çıkarım ve değerlendirme yaparak yanıt vermesi istenmektedir. Araştırma kapsamında ise öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını belirlemek amacıyla Kasap (2019) tarafından geliştirilen Okuduğunu Anlama Testi kullanılmıştır. Test ilkökul öğrencilerine yönelik olarak hazırlanmış 26 maddelik 4 seçenekli çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. OAT geliştirme sürecinde yapılan uygulamalarla testin geçerlik, güvenilirlik ve ayırt edicilik değerleri hesaplanmıştır. Buna göre testten elde edilen ortalama puan (\bar{x})= 16.43, Standart Sapma: (Sx) = 6.06 ve Güvenirlik: (KR-20) = 0.88 olarak belirlenmiştir. Madde güçlük değerleri en düşük 0.15 en yüksek ise 0.60; ayırt edicilik değerleri ise en düşük 0.39 en yüksek 0.84 olarak hesaplanmıştır. Test bu haliyle araştırma için yeterli geçerlik, güvenilirlik ve ayırt edicilik değerlerine sahip görülmüştür. Okuduğunu Anlama Testi bu araştırmada Deney ve Kontrol gruplarında kullanılmıştır.

3.3.4. Veli Görüşlerine Göre Dijital Okuma Çalışmalarını Değerlendirmeye İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (DOVGF)

Araştırmanın deney grubunda yapılacak dijital okuma çalışmalarının etkisinin veliler tarafından değerlendirilmesi amacıyla “Veli Görüşlerine Göre Dijital Okuma Çalışmalarını Değerlendirmeye İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (DOVGF)” hazırlanmıştır. Ölçekle, araştırmadan elde edilen sayısal verileri desteklemesi ve dijital okumanın evdeki yansımalarının incelenmesi hedeflenmiştir. Kontrol grubunun araştırma kapsamında dijital okumaya ilişkin tecrübesi olmadığı için ölçeğin sadece deney grubundaki velilere uygulanması planlanmıştır. Form açık uçlu 7 madde olarak düzenlenmiştir. Ölçeğin amacına uygunluğu ve yapısı 3 Öğretim Üyesi, 4 Sınıf Öğretmeni ve 3 Türkçe Öğretmeni tarafından incelenmiştir. İnceleme sonucunda maddelere son şekli verilerek 7 maddelik “Veli Görüşlerine Göre Dijital Okuma Çalışmalarını Değerlendirmeye İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (DOVGF)” oluşturulmuştur (Bkz. EK 3).

3.3.5. Öğrenci Görüşlerine Göre Dijital Okuma Çalışmalarını Değerlendirmeye İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (DOÖGF)

Araştırmalarda uygulama süreci içerisinde deney gruplarının bağımsız değişken hakkındaki düşünceleri önemsenmektedir. Bu düşünceler araştırmanın geliştirilmesini ve öğrenci tarafından nasıl algılandığını göstermektedir. Öğrencilerin dijital okuma çalışmalarına ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla “Öğrenci Görüşlerine Göre Dijital Okuma Çalışmalarını Değerlendirmeye İlişkin Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (DOÖGF)” geliştirilmiştir. Form 10 açık uçlu soru olarak hazırlanmış ve 3 Öğretim Üyesi, 4 Sınıf Öğretmeni ve 3 Türkçe öğretmenin görüşlerine sunulmuştur. Yapılan incelemeler sonucunda formdan bir madde çıkarılmış 9 açık uçlu sorudan oluşan ölçek hazırlanmıştır.

Ölçek sadece dijital okuma deneyimi olan deney grubuna uygulanmıştır. Uygulama sonrasında dijital okuma çalışmalarına yönelik nicel ölçeklerle belirlenemeyen farklı boyutların incelenmesi amaçlanmıştır. Oluşturulan DOÖGF’nun son hali EK 4’te verilmiştir (Bkz. EK 4).

3.4. Uygulama Süreci

Deneysel çalışmalar Afyonkarahisar ili Dinar ilçesindeki orta sosyo-ekonomik düzeyde bir ilkokulda 2021-2022 eğitim-öğretim yılı içerisinde yapılmıştır. Deneysel grubunun 3. Sınıf olduğu 2020-2021 eğitim-öğretim yılı, COVID-19 salgınının tüm dünyayı etkilediği bir zaman dilimi içerisinde olduğu için önceki yıllara göre bazı farklılıklar barındırmaktadır. Okullar ağustos ayı içerisinde uzaktan eğitimle açılmış fakat bir ay geçmesine rağmen yüz yüze eğitim başlatılamamıştır. Milli Eğitim Bakanlığının planlamalarına göre çalışma grubu olan 4. sınıfların ilk altı hafta okula gitmeyeceği kesinleşmiş ve salgının seyrine göre 12 Ekim Pazartesi günü 4. sınıflar okula başlamıştır. Ancak artan salgın vakaları nedeniyle okullar 2020 Kasım içerisinde tekrar kapatılarak uzaktan eğitime geçilmiştir. 2020-2021 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde de okulları açma girişimi olmasına rağmen salgının seyri göz önünde bulundurularak tekrardan uzaktan eğitime geçilmiştir. Salgının seyrindeki değişiklikler ve aşı çalışmalarının etkisi ile 1 Haziran 2021 Salı günü ise ilkokullar yeniden yüz yüze eğitime açılmıştır. Bu değişken süreçte araştırma sonuçlarının geçerliliğini korumak amacıyla ikinci döneme bırakılan araştırmanın uygulama süreci yeniden ertelenmiştir. Okulların uzaktan eğitimle devam ettiği süre boyunca öğrenciler çevrimiçi olarak eğitime devam etmiştir. Bu süreçte derse devam eden öğrencilerin dijital araçları kullanma deneyimleri artmıştır.

Salgın süreci nedeniyle uygulamada sorunlar yaşanmaması için deneysel çalışma 2021-2022 eğitim öğretim yılının ilk dönemine aktarılmıştır. Uygulamanın 8 Kasım Pazartesi günü başlayıp ve 21 Ocak Cuma günü bitmesi planlanmıştır. Uygulama sürecine ait haftalık metin çalışmalarını içeren takvim Tablo 3.24'te verilmiştir.

Tablo 3. 24. *Deneysel Süreç Haftalık Çalışma Takvimi*

Temalar	Haftalar	Tarih	Metinler
3. Tema Milli Mücadele ve Atatürk	1. Hafta	08-12 Kasım 2021	Ön testler
	2. Hafta	22-26 Kasım 2021	Amerikalı Bir Çocuktan Mustafa Kemal'e Mektup Var
	3. Hafta	29 Kasım- 3 Aralık 2021	Kastamonulu Safiye
	4. Hafta	6-10 Aralık 2021	Kütü'l Amare
	5. Hafta	13-17 Aralık 2021	Çiçeklere Maniler
4. Tema Kişisel Gelişim	6. Hafta	20-24 Aralık 2021	Büyük Gün
	7. Hafta	27-31 Aralık 2021	Dimyat'a Pirince Giderken Evdeki Bulgurdan Olmak
5. Tema Sanat	8. Hafta	3-7 Ocak 2022	Taş Çorbası
	9. Hafta	10-14 Ocak 2022	Yokuş
	10. Hafta	17-21 Ocak 2022	Son Testler

Araştırmanın dijital okumanın öğrencilerin dijital okuma motivasyon ve algısı ile okuduğunu anlama başarılarını etkileyebilecek zaman aralığında yapılması kararlaştırılmıştır. Bu nedenle ön test ve son test çalışmalarıyla birlikte 10 haftalık deneysel süreç planlanmıştır.

Ön testler, deney ve kontrol gruplarına 8-12 Kasım 2021 tarihleri arasında uygulanmıştır. Uygulama süreci öncesinde ölçeğe kişisel bilgiler formu eklenmiştir. Dijital okuma ölçekleri öğrencilere dağıtıldıktan sonra ölçeğin giriş kısmında yazan dijital okuma tanımı öğretmen tarafından seslice okunmuştur. Daha sonra öğretmen dijital okuma ve ölçeğin doldurulmasıyla ilgili 5 dakikalık bir açıklama yapmıştır. Kalan zamanda ölçekler öğrenciler tarafından doldurulmuştur. DMÖ ve DOAL ölçeklerine bir ders saati ayrılırken OAT ölçeğine 2 ders saati zaman ayrılmıştır. Geçerli ve güvenilir ölçüm sonuçları elde etmek için ölçekler aynı hafta içerisinde farklı günlerde uygulanmıştır.

Araştırma sürecinde ön testler ile uygulama süreci arasında bir haftalık dönem arası tatili bulunmaktadır. Bu süreçte deneysel işleme ilgili son hazırlıklar yapılmış, öğrenci ve velilerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Deneysel süreç boyunca Türkçe Dersinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara dağıtılan İlkokul Türkçe Ders Kitabı (4. Sınıf) (Uğur Yalçın, 2021)'nda bulunan metinler kullanılmıştır. Ders süreci eğitim-öğretim yılı başında hazırlanan yıllık ve günlük planları ve yıl içerisinde devam eden süreci aksatmayacak şekilde tasarlanmıştır. Bu süreçte öğrenciler Milli Mücadele ve Atatürk temasına kadar ilerlemişlerdir. Deneysel süreçte dijital okuma yapmak için 3, 4, ve 5. temalardaki metinler kullanılmıştır.

İlkokul 4. sınıflarda haftalık 8 saat Türkçe Dersi bulunmaktadır. Bu saatlerin içerisinde dört temel dil becerisine (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ait etkinlikler bulunmaktadır. Yıllık planda yer alan kazanımlar da dikkate alınarak haftalık 2 saatin dijital okuma çalışmalarına ayrılması planlanmıştır. Deney grubundaki öğrenciler, Türkçe Dersi kapsamındaki okuma etkinliklerini dijital araçlar üzerinden yapmıştır. Uygulama sürecinde her hafta bir metnin dijital okuma kapsamında işlenmesi planlanmıştır. Okuma sürecinde öğrencilerin kitapları toplanarak her öğrencinin dijital okuma yapması sağlanmaktadır. Ayrıca öğretmen sınıf içi donanımların yeterliliğine göre metni akıllı tahta veya projeksiyon ile tahtada paylaşmıştır.

Öğrencilerin dijital okuma araçlarını getirmede sorun yaşamamaları için Türkçe Dersinde her pazartesi haftalık okuma etkinliği olarak duyurulmuştur. Ayrıca dönem boyunca pazartesi günleri resmi tatillere denk gelmediği için uygulamada aksaklık yaşanmamıştır. Okuma ile ilgili etkinlikler bitince öğrencilerin Türkçe Kitapları

dağıtılmıştır. Diğer üç dil becerisine ait çalışmalar İlkokul Türkçe Ders Kitabı (4.Sınıf) (Uğur Yalçın, 2021) üzerinden yapılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin kullandığı dijital araçlardan kaynaklanan sorunları en aza indirmek için öğretmen sınıfta şarj aleti, çoklu priz, internet bağlantısı, program vb. imkanları süreç öncesinde kullanıma hazırlamıştır. Ayrıca sınıfta yedek olarak dijital okuma aracı da bulundurmaktadır.

Uygulama boyunca kontrol grubundaki öğrenciler, o zamana kadar devam ettikleri gibi, Türkçe Dersi Öğretim Programına (MEB, 2019) uygun bir şekilde öğretim etkinliklerine devam etmişlerdir. Kontrol grubundaki öğretmene süreç hakkında bilgilendirme yapılmış, araştırmanın amaçlarından haberdar edilmiş ve sınıfların birbiriyle rekabet içerisinde olmadığı vurgulanmıştır.

Yapılan uygulamaların başarılı olup olmadığını değerlendirmek ve sürecin aksamadan devam etmesini sağlamak amacı ile veli ve öğrencilerin yorumları dikkate alınmıştır. Deneysel süreç boyunca öğrencilere, ihtiyaç duydukları anda sınıf öğretmenlerinin dijital okuma sürecine rehberlik edebileceği ve alt yapıya ilgili sorunlarda destek alabilecekleri hatırlatılmıştır. Gereksinim duyan öğrenciler (şarj bitmesi, evde unutma vb.) sınıfta bulunan yedek cihazı kullanmışlardır.

Araştırma çerçevesinde gerçekleştirilen işlemlerin bilimsel ve etik değerlere uygunluğunu belirtmek amacıyla etik kurul onayı alınmıştır. Pamukkale Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından yapılan 09.02.2022 tarih ve 68282350/2022/G02 sayılı kurul ile 20.04.2022 tarih ve 68282350/2022/G09 sayılı kurul toplantıları doğrultusunda çalışmanın bilimsel ve etik ilkelere uygun bir çalışma olduğu kararlaştırılmıştır (Bkz. EK-7).

3.5. Verilerin Toplanması

Araştırmanın nicel boyutunda öğrencilerin dijital okuma motivasyonları, dijital okuma algıları ve okuduğunu anlama başarılarının ölçülmesi planlanmaktadır. Literatüre bakıldığı zaman motivasyon ölçeklerinin genellikle çeviri olarak kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca yıllar içerisinde okumaya karşı bakış açıları da değişmiştir. Bu nedenle “İlkokul Öğrencilerine Yönelik Dijital Okuma Motivasyonu Ölçeği” geliştirilmiştir. Okuduğunu anlama başarısını ölçmek amacıyla ise Kasap (2019) tarafından geliştirilen “Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Ölçek 4 seçenekli 26 maddeden oluşmaktadır ve güvenilirliği .88 olarak hesaplanmıştır. Araştırma kapsamında diğer nicel verileri toplamak için ise “Dijital Okumaya İlişkin Algı Ölçeği” geliştirilmiştir. Ayrıca yarı

yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak deney grubu veli ve öğrencilerinin dijital okumaya ilişkin görüş ve düşüncelerine başvurulmuştur.

Araştırma öncesinde ve süreç içerisinde ailelerle görüşülüp çalışmanın amaçları hakkında bilgi verilmiştir. Ayrıca veri toplama çalışmaları önceden öğrencilere haber verilerek planlanmıştır. Katılımcıların kendilerini baskı altında hissetmeden ifade edebilmesi için veri toplama sürecine gönüllülük esasına göre katılım sağlanmıştır.

3.6. Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında elde edilen nicel veriler SPSS 17 paket programı ve AMOS 24 istatistik programı ile analiz edilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinden veri analizine kadar olan süreç bu kısımda açıklanmıştır.

İlkokul öğrencilerini dijital okumaya yönelik motivasyonlarını ölçmek amacıyla Dijital Okuma Motivasyonu ölçeği geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde öncelikle madde havuzu oluşturmak amacıyla 11 sorudan oluşan açık uçlu soru formu oluşturulmuştur. Form, dijital okumayı aktif olarak kullanan 138 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Elde edilen veriler ışığında madde havuzu oluşturulmuştur. 74 yargıdan oluşan madde havuzu uzman görüşüne sunularak 39 maddelik aday ölçek hazırlanmıştır. Oluşturulan aday ölçek 356 dördüncü sınıf öğrencisi tarafından yanıtlanmıştır. Daha sonra aday ölçeğe açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi öncesinde dağılımın normalliğine ve KMO değerine bakılmaktadır. Elde edilen KMO değerinin yeterli olduğu görülmüş ve AFA yapılmıştır. AFA sonucunda aday ölçekten 20 madde çıkarılmıştır. Ölçeğin son hali 3 faktör ve 19 maddeden oluşmaktadır. AFA sonrasında yapılan DFA ile ortaya çıkan değerler ölçeğin üç faktörlü yapısını doğrulamakta ve farklı örneklerde etkili olarak çalışabileceğini göstermektedir. Yapılan güvenirlik analizlerinde ise DMÖ'nin iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .855$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar, DMÖ'nin üç faktörlü yapıda geçerli ve yüksek derecede güvenirliğe sahip bir ölçek olduğunu göstermektedir.

DOAL, öğrencilerin dijital okumaya ilişkin algılarını belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Madde havuzu oluşturmak amacıyla alan yazın taramasının yanı sıra araştırmacılar tarafından hazırlanan 10 soruluk açık uçlu soru formu dijital okumayı etkin olarak kullanan dördüncü sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Uygulamaya katılan 138 dördüncü sınıf öğrencisinden elde edilen veriler ve alan yazın ışığında aday ölçek hazırlanmıştır. Aday ölçek 39 maddeden oluşmaktadır. Aday ölçek 2020-2021 eğitim öğretim yılı içerisinde 4. Sınıfa devam eden öğrencilerce yanıtlanmıştır. Elde edilen 349

geçerli form ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Geçerlik çalışmalarında AFA için öncelikle KMO değeri dikkate alınmaktadır. Aday ölçeğe ait KMO değerinin yeterli düzeyde olduğu, verilerin AFA için “mükemmel” düzeyde uyum sağladığı görülmüştür. Yapılan AFA ile aday ölçekten 18 madde çıkarılmıştır. Kalan 21 madde ile ölçeğin 3 faktörlü bir yapıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra ölçeğin farklı örneklemelere uyumluluğunu incelemek amacıyla farklı örneklemelerden elde edilen verilerle DFA yapılmıştır. DFA ile ortaya çıkan veriler AFA sonuçlarını doğrulamaktadır. Son şekli verilen 21 maddelik DOAL üzerinde güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Analizler sonucunda DOAL'in iç tutarlılık katsayısı $\alpha = .851$ olarak hesaplanmıştır. Alt ölçeklerde yapılan güvenilirlik analizlerinde de ölçeğin güvenilirliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Analizler sonucunda öğrencilerin dijital okumaya ilişkin algılarını belirlemek amacıyla 21 maddelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirilmiştir.

Çalışmanın uygulama süreci tamamlandıktan sonra araştırmanın temel problemi ve alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmanın nicel boyutu dijital okuma motivasyonu, dijital okuma algısı ve okuduğunu anlama becerisini kapsamaktadır. Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarından elde edilen ön test-son test puanları karşılaştırılmıştır. Ön test ve son test puanlarının gruplara göre farklılık gösterip göstermediği analiz edilmiştir. Daha sonra ise grupların kendi içerisinde ön test - son test puanlarına ilişkin değişimleri incelenmiştir. Tüm bu analizleri yapmak için ilişkili ve ilişkisiz örneklemeler için t testi kullanılmaktadır. Verilerin bağımsız gruplardan elde edilmesi ve ölçeğin aralık düzeyinde olması ilişkisiz örneklemeler için t testinin ön koşullarını sağlamaktadır. İlişkili örneklemeler için t testi ise aynı ön koşullara sahip olmasına rağmen eşleştirilmiş veya aynı deneklerin tekrarlı ölçümlerinde kullanılmaktadır. Bunun yanı sıra t testleri öncesinde dağılımın normalliği test edilmiştir. Analizler sonucunda puanların normal dağılım gösterdiği ve t testinin ön koşullarının bütünüyle sağlandığı anlaşılmıştır.

Deneyssel araştırmalarda bağımsız grup (deney-kontrol) ortalamalarının birbirinden farklılaşma durumu bağımsız örneklemeler t-test ile incelenmektedir. Analizler sonucunda ortaya çıkan p değeri ortalamaların birbirinden istatistiksel olarak anlamlı derecede farklılaştığını göstermektedir. Ancak farkın etki büyüklüğüyle ilgili fikir vermemektedir. Etki değerini ölçmek için alan yazında sıklıkla Cohen analizi yapılmaktadır (Kılıç, 2014). Analizler herhangi bir istatistik programı kullanılmadan da yapılabilmekte ve yorumlanmaktadır. Cohen'in etki büyüklüğü analizi için bağımsız iki gruptan ortalaması büyük olan küçük olandan çıkarılmakta ve çıkan sonuç harmanlanmış standart sapmaya

bölünmektedir. Etki büyüklüğü değeri d ile gösterilmektedir (Özsoy ve Özsoy, 2013). Cohen (1988), etki büyüklüğünü yorumlarken küçük, orta ve büyük olmak üzere 3 kategoride sınıflamaktadır. Buna göre;

0.20 “küçük”,

0.50 “orta”,

0.80 “büyük” etki olarak belirlenmektedir. Analizler sonucunda ortaya çıkan değerler ölçütlere yakınlığına göre yorumlanmaktadır.

Alt problemlerde yer alan nitel sorulara yanıt bulmak amacıyla deney grubu öğrenci ve velilerine yönelik açık uçlu soru formları oluşturulmuştur. Veri toplama sürecinde öğrencilerden formlara isimlerini yazmamaları böylelikle kendilerini daha içten ifade etmeleri istenmiştir. Bu süreçte deney grubundaki 21 öğrenciye ulaşılmıştır. Veriler elde edildikten sonra katılımcılar sırasıyla (Ö1, Ö2, Ö3, ... Ö21) numaralandırılmıştır. Ayrıca katılımcıların ifadelerine yer verme sürecinde cinsiyetleri de kısaltmalarla (Kız – K, Erkek – E) belirtilmiştir.

Araştırmanın diğer nitel boyutunda ise veliler çalışmaya dahil edilmiştir. Deneysel süreç başlamadan önce veli toplantısı yapılarak çalışmalar hakkında bilgi verilmiştir. Deneysel sürecin bitiminde ise veliler sınıfa davet edilerek uygun bir değerlendirme ortamı sağlanmıştır. Formlara isim yazmamaları ve süreci nesnel olarak değerlendirmeleri istenmiştir. Katılan velilerin dijital okuma çalışmalarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Formlarda yer alan kişisel bilgiler kısmına göre katılımcılar Anne (A), Baba (B) diğer (D) olarak kodlanmıştır. Ayrıca veliler V1, V2, V3 ... V18 ekinde sıralanmıştır.

Açık uçlu soru formlarından elde edilen veriler dikkatle okunduktan sonra kodlama yapılmıştır. Kodlama, analiz sürecinin başlangıcı, verilerden daha soyut başlıklar elde etmeyi sağlayan bir biçimlendirme faaliyetidir (Baltacı, 2017). Kodlama sürecinin yapılışı araştırmanın güvenilirliğini doğrudan etkilemektedir. Bu nedenle birden çok kodlayıcının araştırmanın içeriğini analiz etmesi araştırma güvenilirliğini arttıracaktır. Çalışma kapsamında açık uçlu soru formlarıyla toplanan veriler iki bağımsız puanlayıcı tarafından kodlanmıştır. Kodlamalar birbiriyle karşılaştırılarak Miles-Huberman güvenilirlik analizi yapılmıştır. Miles ve Huberman (1994) tarafından formülleştirilen güvenilirlik analizi kodlayıcılar arasındaki uyumu yüzde olarak ortaya koymaktadır (Güvenirlik yüzdesi: görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı).

Öğrencilere yönelik görüşlerin belirlendiği açık uçlu sorulardan elde edilen kodlar üzerinde Miles-Huberman güvenilirlik analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda iki bağımsız kodlayıcı arasındaki uyumun % 83 olduğu tespit edilmiştir. Uyum yüzdesinin .70'ten

yukarı olduğu görülmüştür. Bu durum yeterli bir ölçüt olarak kabul edilmektedir (Akay ve Ültanır, 2010). Velilere yönelik dijital okuma görüşlerinin belirlendiği açık uçlu sorulardan elde edilen kodların uyumuna bakılmıştır. Bağımsız iki kodlayıcının uyum yüzdesi %74 olarak belirlenmiştir. Ortaya çıkan sonuçlar puanlayıcı güvenilirliğinin kabul edilebilir seviyede olduğunu göstermektedir.

Bağımsız puanlayıcılar tarafından elde edilen sonuçlar birbiriyle karşılaştırılarak yeniden gözden geçirilmiştir. Benzerlik ve farklılıklar üzerinden tartışılmış ve son analiz raporu hazırlanmıştır. Açık uçlu sorulardan elde edilen yanıtlar doğrultusunda kodlara son şekli verilmiştir. Oluşturulan kodlar birleştirilerek temalara ulaşılmıştır. Temalarla alt problemin boyutları detaylı olarak incelenmiş ve doğrudan alıntılarla örneklendirilmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Deneysel araştırmalar hipotezlerin doğru olup olmadığını kanıtlamak amacıyla yapılmaktadır. Ortaya atılan denenceleri örnekleme bağlamında değerlendirmekte ve sonuçlarını bilimsel yöntemlerle ortaya koymaktadır. Araştırmanın bu kısmında çalışma ile ilgili toplanan veriler analiz edilmektedir. Analizlerde alt problemlere uygun bir sıra izlenmekte ve oluşturulan tablolarla görselleştirilmektedir.

Araştırmalarda elde edilen verileri analiz etme sürecinde temel sorunlardan birisi hangi testlerin kullanılacağıdır. Analiz sürecinde kullanılacak testler, kullanılan ölçme aracına, örnekleme büyüklüğüne, dağılımın normalliğine göre parametrik testler ve parametrik olmayan testler olarak değişmektedir (Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016). Araştırmalarda normallik varsayımı olarak karşılaşılan bu kavram parametrik testlerin kullanılmasının ön koşullarından birisidir. Parametrik testler verilerin belli bir dağılımını, genellikle normal dağılımını varsaymaktadır (Razali ve Wah, 2011). Kalaycı (2016), verilerin normal dağılıma sahip olmasını pek çok analizi uygulamanın temel şartı olarak göstermektedir.

Normallik, ölçme sonuçlarından elde edilen puanların aritmetik ortalaması ile en çok tekrar eden puanın ve ortanca değerin eşit olması anlamına gelmektedir. Bir diğer ifade ile verilerin alt ve üst uç değerlere yoğunlaşmadığı ölçümlerdir. Sosyal bilimlerde yapılan ölçümlerde mod, medyan ve ortancanın birbirine eşit olduğu ölçümlere nadir olarak rastlanmaktadır. Puanların birbirine yakın değerler aldığı durumlarda da dağılım normal kabul edilmektedir. Normallik testi, iki nedenden dolayı önem taşımaktadır. Birincisi eğitim, psikoloji, ekonomi gibi pek çok alanda üzerinde çalışılan değerken evrende normal dağılım göstermektedir (Turgut ve Baykul, 2010). Normal dağılıma sahip örnekleme, evreni iyi temsil eden bir kesit olduğunu ortaya koymaktadır. İkincisi dağılımın normal olup olmaması yapılacak analizi etkilemektedir. Dağılıma göre parametrik veya parametrik olmayan testler kullanılmaktadır. Veriler, kontrol edilmeden doğrudan normal kabul edilerek analiz edildiğinde elde edilen sonuçlar geçerli olmayacaktır. Çünkü kullanılan yanlış analiz yanlış sonuçlara ve bağlantılı olarak yanlış yorumlamalara neden olmaktadır (Arslan, Tunç ve Çolak, 2020). Analiz sonuçlarının ve bağlantılı olarak yapılan yorumların doğruluğu için dağılımın normalliğini kontrol etmek önem taşımaktadır.

Normallik analizi için alan yazında farklı yöntemler kullanılmaktadır. Bunlardan bazıları Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Anderson-Darling, Mardia'nın çarpıklık-

basıklık testi, Henze-Zirkler, Doornik-Hansen olarak bilinmektedir (Arslan, Tunç ve Çolak, 2020, Büyüköztürk, 2012)

Shapiro-Wilk testi, ilk defa 1965 yılında yayınlanmıştır. Test, örneklemin incelenen özellik bakımından normal dağılıma sahip bir grup olduğu hipotezinden yola çıkmaktadır. Grup sayısının 50'den küçük olması durumunda tercih edilmektedir. Shapiro-Wilk formülünden elde edilen puanlar 0 ile 1 arasında değer almaktadır. Değer; 1'e yaklaştıkça dağılımın normal olduğu, 0'a yaklaştıkça normallikten uzaklaştığı anlamına gelmektedir. Shapiro-Wilk testi, basıklık, çarpıklık veya her ikisinden kaynaklı olarak normallikten sapmaları tespit edebilen ilk testtir. Shapiro ve arkadaşları tarafından normal olmayan veriler üzerinde yapılan detaylı incelemeler sonucunda Kolmogorov gibi diğer normallik testlerine nazaran oldukça güçlü olduğu ortaya çıkmıştır (Hanusz, Tarasinska ve Zielinski, 2014).

Kolmogorov-Smirnov testi, grup sayısının 50'den fazla olduğu durularda kullanılan bir normal dağılım belirleme yöntemidir. 1933 yılında yayınlanmıştır. Frekansların belli bir dağılıma veya herhangi bir dağılıma uygunluğunu test etmek amacıyla kullanılan bir uygunluk testidir. Karşılaştırma yapılacak iki grubun herhangi bir değişken yönüyle birbirinden bağımsız olması gerekmektedir. Karşılaştırma iki grup arasında olmalıdır. İki'den fazla grubun olduğu durumlarda bu test kullanılmamaktadır. Deneysel dağılım fonksiyonu ile teorik dağılım arasındaki uyumu irdelemektedir. Kolmogorov-Smirnov testinde ana kütlede rastlantısal olarak çekilen örneğin uyumluluğuna bakılmaktadır. Test için parametre değerlerin bilinmesi bir ön koşuldur (Ankara, Yerel ve Konuk, 2007; Genceli, 2007; Güngör ve Bulut, 2008).

Anderson-Darling testi, 1974 yılında geliştirilmiştir. Gözlenen birikimli dağılımla beklenen birikimli dağılımın uyumunu karşılaştırabilmek için kullanılmaktadır. Anderson-Darling testinde verilerin ham veri olması gerekmektedir. Kare farkına dayanmaktadır. Bu nedenle negatif değer almamaktadır. 1986 yılında Dagostino ve Stephens tarafından örneklem büyüklüğü de hesaba katılarak yeniden formüle edilmiştir (Razali ve Wah, 2011).

Mardia'nın çarpıklık-basıklık testi, tek değişkenli veya çok değişkenli ölçümlerde çarpıklık ve basıklık değerlerini hesaplamaktadır. 1970 yılında geliştirilen bu yöntem formüllü hesaplamalar şeklinde kullanılmaktadır. Test, günümüzde geliştirilen web tabanlı yazılımlarla kolay anlaşılabilir ve grafiklerle desteklenecek şekilde kullanılmaktadır (Arslan, Tunç ve Çolak, 2020).

Doornik-Hansen yöntemi, çarpıklık ve basıklık katsayılarına bağlı olarak hesaplama yapan çok değişkenli bir istatistiktir. Test, dağılımın normaldir hipotezini sınamaktadır. Boş hipotezin reddedilmemesi dağılımın normal olduğunu işaret etmektedir. Yapılan hesaplamalar sonucunda ulaşılan prob değerlerinin .10 ve üzerinde çıkması durumunda hipotez reddedilmemektedir. Dolayısıyla dağılım normal kabul edilmektedir (Çeştepe, Yıldırım ve Bayar, 2013; Doornik ve Hansen, 2008; Yurtkur ve Öztunç, 2020).

Standart bir normal dağılım ortalaması 0, standart sapması 1 olan çan eğrisi şeklindeki dağılımlardır. Araştırmalarda standart normal dağılıma rastlanmamakla birlikte standart olmayan yakın dağılımlarla karşılaşmaktadır. Normal dağılımlar çan eğrisi şeklinde olduğu için basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerleri normalliği belirlemede bir yol olarak kullanılmaktadır. Dağılımda aritmetik ortalama ve mod birbirinden ne kadar uzaksa çarpıklıkta o ölçüde artmaktadır. Skewnes değeri +2 ile -2 arasında ise dağılım normal kabul edilmektedir. Kurtosis değeri ise normal dağılımın ne kadar dik veya basık olduğunu göstermektedir. Kurtosis değeri pozitif ise dağılım daha dik, negatif ise daha basıktır.

Bu yöntemlerin yanı sıra araştırmalarda dağılımın normalliğini görsel olarak da ifade edebilmek için histogram, detrended normallik grafiği, saplı kutu grafiği ve stem-leaf (dal-yaprak) grafiği de kullanılmaktadır. Alan yazında histogram ve dal-yaprak grafiklerinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. Histogram grafikleri normal dağılım eğrisiyle birlikte kullanılırken dağılım hakkında yorum yapmayı kolaylaştırmaktadır. Dal-yaprak grafikleri ise histogram grafiğine benzemekle birlikte gözlemlenen veriler hakkında detay vermektedir. Grafiklerde dağılımın normal veya normale yakın olup olmadığı görülmekte varsa uç değerler tespit edilebilmektedir (Kalaycı, 2016). Grafikselleştirme yöntemleri normallik testi için en kolay yol olsa da dağılımın normalliğine ilişkin hala kesin kanıt olarak görülmemektedir. Sayısal yöntemlerle birlikte kullanılması önerilmektedir (Razali ve Wah, 2011).

Nicel araştırmalarda parametrik testlerin kullanılabilmesi için ölçme düzeyi en az eşit aralıklı olmak durumundadır. Büyük gruplar üzerinde toplanan verilerin kendi içerisinde normal dağılıma sahip olduğu kabul edilmektedir. Bu varsayımı ileri sürmek için grup büyüklüğünün en az 30 kişi olması gerekmektedir. Ancak deneysel çalışmalar genellikle daha küçük gruplarla yürütülmektedir. Alanyazında, sosyal bilimlerde yapılan araştırmaların alt gruplarının 15 ve üzerinde olması parametrik testlerdeki etkisi yorumlanmıştır. Grubun 15 ve üzerinde olmasının anlamlılık değeri üzerinde ($p=.05$ için) önemli bir sapmaya yol açmadığı görülmektedir (Büyüköztürk, 2012). Araştırmada

örneklem büyüklüğünün en az 15 kişi olması dağılımın normal olarak kabul edilebileceği anlamına gelmektedir. Ancak yapılan analizler öncesinde dağılımın normalliği kontrol edilerek oluşabilecek aşırı sapma durumları incelenmiştir.

4. 1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi “Dijital okuma çalışmalarının ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğretimin 4. sınıf öğrencilerinin dijital okumaya yönelik motivasyonları üzerindeki etkileri deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Alt problemi yanıtlamak amacıyla öncelikle deney ve kontrol gruplarının ön test sonuçları karşılaştırılmıştır. Daha sonra deney ve kontrol gruplarının son testten elde ettikleri ortalamalar birbiriyle karşılaştırılmıştır.

Gruplar arasında puan ortalamalarını karşılaştırmadan önce dağılımın normalliğine ilişkin analizler yapılmıştır. Buna göre karşılaştırma yapılacak analiz yöntemine karar verilmiştir.

4.1.1. DMÖ'nin Ön Test Sonuçlarına Yönelik Normallik Analizleri

Araştırmalarda elde edilen puan dağılımının normalliğini test etmek amacıyla alan yazında farklı yöntemler kullanılmaktadır. Araştırmada normallik analizlerini yapmak için puanlar Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Ayrıca puanların basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerlerine bakılarak normallik hakkında yorum yapılmıştır.

Tablo 4. 1. *Ön Teste Ait Tanımlayıcı İstatistikler*

	Min.	Maks.	\bar{x}	Mod	Medyan	Ss	Skewness	Kurtosis
Deney	45	80	60.90	62.00	62.00	8.89	.242	-.226
Kontrol	43	82	62.31	55.00	61.00	10.76	.317	-.685

DMÖ ile elde edilen ön test sonuçlarına bakıldığında deney grubu öğrencilerinin en az 45, en çok 80 puan aldıkları görülmektedir. Grubun ortalaması 60,90, medyanı 62.00, en çok tekrar eden puan ise 62.00'dir. Kontrol grubu öğrencilerinin aldığı en düşük puan 43, en yüksek 82'dir. Kontrol grubuna ait ölçümlerin aritmetik ortalaması 62.31, medyanı 61.00, en çok tekrar eden puanı ise 55.00'tir. Standart sapma puanları incelendiğinde deney grubu 8.89, kontrol grubu 10.76'dır. Puanların grup içerisindeki farklılaşması incelendiğinde kontrol grubunun daha heterojen bir dağılım gösterdiği görülmektedir. Tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde deney grubunun mod, medyan ve aritmetik

ortalamanın birbirine eşit olduğu standart bir normal dağılıma oldukça yakın olduğu gözlenmiştir. Kontrol grubunun ise aritmetik ortalama ve medyanı birbirine yakınken modu farklılaşmaktadır. Normallik ile ilgili daha fazla veri elde etmek için normallik analizlerine başvurulmuştur.

Tablo 4. 2. *Ön Teste Ait Shapiro-Wilk Normallik Analizi*

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney	.120	21	.200	.977	21	.886
Kontrol	.143	19	.200	.955	19	.478

Katılımcı sayısının 50'den küçük olduğu durumlarda normallik analizi için Shapiro-Wilk testi kullanılmaktadır. Shapiro-Wilk testinde dağılımın normal olduğunu söyleyebilmek için anlamlılık değerinin .05'in üzerinde olması beklenmektedir. Tablo 4.2'de deney grubuna ait Shapiro-Wilk testinin anlamlılık değeri $p=.886$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara bakılarak deney grubuna ait ön test puanlarının normal dağılıma sahip olduğunu söylemek mümkündür. Kontrol grubuna ait Shapiro-Wilk testine ait anlamlılık değeri ise $p=.478$ olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunun da kendi içerisinde normal dağılıma sahip olduğu görülmektedir.

Normallik analizleri sürecinde grupların basıklık ve çarpıklık değerleri ile katılımcı sayılarına da bakılmıştır. Büyüköztürk, (2012) sosyal bilimlerde $p=.05$ anlamlılık değeri için grup sayısının 15 ve üzerinde olduğu ölçümlerde dağılımın normal olarak kabul edilebileceğini ifade etmektedir. DMÖ ön testine ait katılımcılar incelendiğinde deney grubu 21, kontrol grubu 19 öğrenciden oluşmaktadır. Ayrıca basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 arasında olması dağılımın normal olarak kabul edilmesi için yeterli görülmektedir (Gümüş, Medetoğlu ve Tutar, 2020; Karabacak ve Ekşioğlu, 2016; Tabachnick ve Fidel, 2014). Tablo 4.1 incelendiğinde deney grubuna ait Kurtosis (basıklık) değeri -0.226, Skewness (çarpıklık) değeri 0.242 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunun Kurtosis değeri -0.685, Skewness değeri 0.317 olarak ölçülmüştür. Ortaya konulan göstergeler, deney ve kontrol gruplarının normal dağılıma sahip olduğunu kabul etmek için yeterlidir. DMÖ'ye ilişkin ön test analizleri parametrik testler kullanılarak yapılmıştır.

4.1.2. DMÖ'nin Son Test Sonuçlarına Yönelik Normallik Analizleri

Ölçümler üzerinde analiz yapmadan önce dağılımın normalliğini test etmek gerekmektedir. Bu amaçla veriler, Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Normallik hakkında

daha kesin çıkarımlar yapmak için puanların basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerlerine de bakılmıştır.

Tablo 4. 3. *Son Teste Ait Tanımlayıcı İstatistikler*

	Min.	Maks.	\bar{x}	Mod	Medyan	Ss	Skewness	Kurtosis
Deney	49	81	70.45	79.00	74.50	9.94	-.866	-.468
Kontrol	52	82	67.31	73.00	66.00	9.21	-.128	-1.049

Dijital Okuma Motivasyonu Ölçeğinden elde edilen son test puanlarına bakıldığında deney grubuna ait en düşük 49, en yüksek 81 puan alındığı görülmektedir. Grubun aritmetik ortalaması 70.45, modu 79, medyanı 74.50'dir. Kontrol grubunda ise öğrencilerin aldığı en düşük puan 52, en yüksek puan 82'dir. Kontrol grubunun son teste ilişkin aritmetik ortalaması 67.31, modu 73 ve medyanı 66'dır. Deney ve kontrol grubu, mod, medyan ve aritmetik ortalamasının birbirine eşit olduğu standart normal dağılıma sahip değildir. Deney ve kontrol grubunun standart sapma puanlarının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Deney grubunun standart sapma puanı 9.94, kontrol grubunun ise 9.21'dir. Puan dağılımıyla ilgili daha detaylı yorum yapabilmek için normallik analizleri kullanılmıştır.

Tablo 4. 4. *Son Teste Ait Shapiro-Wilk Normallik Analizi*

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney	.239	21	.004	.877	21	.016
Kontrol	.168	19	.164	.951	19	.414

Grup sayıları 50'den küçük olduğu için Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Shapiro-Wilk testinde anlamlılık değerinin (p) .05'ten büyük olması grubun normal dağılıma sahip olduğunu ifade etmektedir. Deney grubunun anlamlılık değeri p=.016, kontrol grubunun anlamlılık değeri p=.414 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen veriler Shapiro-Wilk testine göre kontrol grubunun normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir (Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016; Royston, 1992). Ancak deney grubuna ait puanların anlamlılık değeri (p<.05) normal dağılım yorumu yapabilmek için yeterli değildir. Bu nedenle grupların puan dağılımına ilişkin grup sayıları ve çarpıklık-basıklık katsayılarından yararlanılmıştır.

Sosyal bilimlerde p=.05 anlamlılık değeri için grup sayısının 15 ve üzerinde olması durumunda dağılımın normal olduğu kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2012). Çünkü sosyal bilimlerde ölçülen özelliğin grup içerisinde normal dağılım gösterdiği varsayılmaktadır. Rastgele seçilen on beş ve üzerindeki katılımcı sayısının grubu temsil

ettiği düşünülmektedir. Ayrıca basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 arasında olması dağılımın normal olarak kabul edilmesi için yeterli görülmektedir (Gümüş, Medetoğlu ve Tutar, 2020; Tabachnick ve Fidel, 2014). Tablo 4.3'e bakıldığında deney grubuna ait Kurtosis (basıklık) değeri -0.468, Skewness (çarpıklık) değeri -0.866 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunun ise Kurtosis değeri -1.049, Skewness değeri -0.128 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler deney grubuna ait dağılımın Shapiro-Wilk testinde .05'in üzerinde çıkmamasına rağmen grup sayıları ile basıklık-çarpıklık değerlerine bakıldığında normal dağılım olarak kabul edilebileceğini ortaya koymaktadır. DMÖ'den elde edilen son test puanlarıyla yapılacak analizlerde parametrik testler tercih edilmiştir.

4.1.3. DMÖ'nin Sonuçlarına Yönelik t-Testi Analizleri

Bağımsız örneklemelerden elde edilen puanların birbirinden farklılaşp farklılaşmadığını veya farkın anlamlılık durumunu test etmek amacıyla ilişkisiz örneklemeler için t-testi kullanılmaktadır. Alan yazında t-testinin ön koşulları elde edilen puanların en az eşit aralık düzeyinde olması, puan dağılımının normal olması ve karşılaştırılacak grupların birbirinden bağımsız olması şeklinde açıklanmaktadır (Büyüköztürk, 2012). Grupların kendi içerisinde karşılaştırıldığı ilişkili örneklemeler için t-testi ise grupların birbirinden bağımsız olması dışında aynı ön koşulları gerektirmektedir. DMÖ'den elde edilen puanlar eşit aralık düzeyindedir ve normal dağılım göstermektedir. Deney ve kontrol grupları ise birbirinden bağımsız iki farklı sınıftır.

Çalışmada uygulanan dijital okuma sürecinin deney ve kontrol gruplarının dijital okuma motivasyonuna etkisini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklemeler t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.5.'te paylaşılmıştır.

Tablo 4. 5. *DMÖ Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre t-Testi Sonuçları*

Test	Grup	<i>n</i>	\bar{x}	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Ön test	Deney	21	60.90	8.89	38	-0.44	.656
	Kontrol	19	62.31	10.76			
Son test	Deney	21	70.45	9.94	38	1.02	.315
	Kontrol	19	67.31	9.21			

Tablo 4.5'te deney ve kontrol gruplarının ön test son test karşılaştırmaları birlikte verilmektedir. Ön test sonuçlarına bakıldığında deney grubunun ortalama puanı 60.90, kontrol grubunun ise 62.31'dir. Puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına *p* değerine bakılarak ($p < .05$) karar verilmektedir. Analizden elde edilen *p* değeri .656 olarak hesaplanmıştır. Buna göre deney ve kontrol gruplarının dijital okuma motivasyonu düzeyi

anlamli bir farklılık göstermemektedir. Ancak görece kontrol grubunun deney grubundan daha yüksek dijital okuma motivasyonuna sahip olduğu söylenebilir.

Tablo 4.5'te DMÖ elde edilen deney grubuna ait ($\bar{x}=70.45$) ve kontrol grubuna ait ($\bar{x}=67.31$) son test ortalamaları bulunmaktadır. Son teste ilişkin analiz sonuçları incelendiğinde ise deney ve kontrol grubunun ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p=.315$). Yapılan analizlerde ön testte kontrol grubunun puan ortalamasının daha yüksek olduğu belirlenirken, son testte ise deney grubunun puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ortalamalardaki artış yüzdesine bakıldığında ise kontrol grubunun ön test puanının %8'i kadar, deney grubunun ise %15'i kadar arttığı görülmektedir. Dolayısıyla deney grubundaki değişkenlik daha fazladır. Bu durumun gruplar içerisindeki anlamlılığını test etmek amacıyla grupların ilişkili örneklem için ön test-son test puan ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Tablo 4. 6. *DMÖ Puanlarının Ön Test ve Son Teste Yönelik t-Testi Sonuçları*

Grup	Test	<i>n</i>	\bar{x}	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Deney	Ön test	21	60.90	8.89	40	-3.20	.003
	Son test	21	70.45	9.94			
Kontrol	Ön test	19	62.31	10.76	36	-1.53	.133
	Son test	19	67.31	9.21			

Tablo 4.6'da deney ve kontrol gruplarının ön test - son test puanları kendi içerisinde karşılaştırılmıştır. Deney grubuna ait son test puanı ($\bar{x} = 70.45$) ön test puanından ($\bar{x} = 60.90$) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ($p=.003$) yüksektir. Ortalama puanlar arasındaki farkın etki değerini hesaplamak amacıyla Cohen'in etki büyüklüğü analizi yapılmaktadır. Analiz sonucunda etki değeri $d = 1.01$ olarak hesaplanmıştır. Bu durumda grup ortalamaları arasındaki etki değeri "büyük/kuvvetli" olarak ifade edilmektedir (Cohen, 1988). Kontrol grubu verilerine bakıldığında ise gruba ait son test puanının ($\bar{x} = 67.31$) ön test puanından ($\bar{x} = 62.31$) yüksek olduğu görülmektedir. Ancak ölçümler arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır ($p=.133$). Bu durum kontrol grubundaki yükselmenin göreceli olduğunu ortaya koymaktadır.

Ön testte, ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital okuma motivasyonları kontrol grubu lehine görece yüksektir. Son testte ise deney grubu lehine görece yüksektir. Son testlerde her iki gruba ait puanlar yükselmiştir. Ancak kontrol grubunun ortalamasındaki yükselme istatistiksel olarak anlamlı değildir. Deney grubunun ortalaması ise istatistiksel olarak anlamlı derecede yükselmiştir. Bu durum dijital okuma çalışmalarının ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğretimin 4. sınıf

öğrencilerinin dijital okumaya yönelik motivasyonları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Elde edilen veriler ışığında sekiz haftalık uygulama süreci boyunca Türkçe Dersinde dijital okuma yapan öğrencilerin dijital okuma motivasyonlarının arttığını söylemek mümkündür.

4. 2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi “Dijital okuma çalışmalarının ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğretimin 4. sınıf öğrencilerinin dijital okumaya ilişkin algıları üzerindeki etkileri deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. İkinci alt probleme yanıt bulmak amacıyla deney ve kontrol gruplarının DOAL’den elde ettiği ön test sonuçları karşılaştırılmıştır. Daha sonra deney ve kontrol gruplarının son testten elde ettikleri ortalamalar birbiriyle karşılaştırılmıştır.

Bağımsız gruplar arasında puan ortalamalarını karşılaştırmak için çeşitli analiz yöntemleri bulunmaktadır. Analiz sürecinde parametrik ya da parametrik olmayan yöntemlerden hangilerini seçmek gerektiği dağılımın normalliğine göre kararlaştırılmaktadır. Analiz sürecine dağılımın normalliği test edilerek başlanmıştır.

4.2.1. DOAL’in Ön Test Sonuçlarına Yönelik Normallik Analizleri

Alan yazında puan dağılımlarının normalliğini test etmek veya dağılım hakkında yorum yapabilmek için farklı yöntemlerin kullanıldığı görülmektedir. Çalışmada dağılımın normalliği hakkında karar verebilmek için Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Ayrıca puanların basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerlerine bakılarak normallik hakkında yorum yapılmıştır.

Tablo 4. 7. *Ön Teste Ait Tanımlayıcı İstatistikler*

	Min.	Maks.	\bar{x}	Mod	Medyan	Ss	Skewness	Kurtosis
Deney	46	77	65.61	68	67	7.99	-.870	.644
Kontrol	54	76	62.94	58	62	5.17	.613	.833

Tablo 4.7’de Dijital Okuma Algısı ölçeğinden ön testte elde edilen puanlara ilişkin tanımlayıcı istatistikler verilmiştir. Deney grubunun ön testten aldığı en düşük puan 46, en yüksek puan 77’dir. Grubun ortalama puanı 65.61, medyanı 67, frekansı en çok puan ise 68’dir. Kontrol grubunun ön testten aldığı en düşük puan 54, en yüksek puan 76’dır.

Kontrol grubunun ortalama puanı 62.94, medyanı 62, en yüksek frekansa sahip puanı ise 58'dir. Grubun kendi içerisindeki farklılaşmasına bakıldığında deney grubunun standart sapma puanı 7.99, kontrol grubunun 5.17 olarak hesaplanmıştır. Standart sapma puanları kontrol grubunun kendi içerisinde deney grubuna nazaran daha homojen bir dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. İlişkili olarak kontrol grubunun ranjı deney grubundan düşüktür. Puan dağılımına ilişkin daha detaylı yorum yapabilmek için normallik analizleri yapılmıştır.

Tablo 4. 8. *Ön Teste Ait Shapiro-Wilk Normallik Analizi*

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney	.188	21	.052	.905	21	.110
Kontrol	.112	19	.200	.958	19	.536

Ön testte katılımcı sayısı deney grubunda 21, kontrol grubunda 19 kişidir. Grup sayıları 50'den küçük olduğu için normallik analizlerinde Shapiro-Wilk testi dikkate alınmaktadır. Shapiro-Wilk testinde anlamlılık değerinin .05'ten büyük çıkması grubun normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Shapiro-Wilk testi sonuçlarına bakıldığında deney grubunun anlamlılık değeri $p=.110$, kontrol grubunun anlamlılık değeri $p=.536$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar deney ve kontrol gruplarının normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.

Basıklık ve çarpıklık katsayıları dağılımın normalliği hakkında fikir vermektedir. Basıklık ve çarpıklık katsayılarının +1.5 ile -1.5 arasında olması grupların normal dağılıma sahip olduğu anlamına gelmektedir. Deney grubunun çarpıklık değeri -.870 basıklık değeri .644, kontrol grubunun çarpıklık değeri .613, basıklık değeri .833'tür. Tüm bu veriler, ilk ölçümlerde deney ve kontrol gruplarının normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle analiz sürecinde parametrik testlerden ilişkili/ilişkisiz örneklem için t testi kullanılmıştır.

4.2.2. DOAL'in Son Test Sonuçlarına Yönelik Normallik Analizleri

Son testten elde edilen verilerle analiz yapmadan önce dağılımın normalliğine bakmak gerekmektedir. Bu amaçla son testin puan dağılımlarına, basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmış normallik analizleri yapılmıştır.

Tablo 4. 9. *Son Teste Ait Tanımlayıcı İstatistikler*

	Min.	Maks.	\bar{x}	Mod	Medyan	Ss	Skewness	Kurtosis
Deney	61	80	71.19	72	72	5.57	-.474	.023
Kontrol	48	85	64.31	67	64	8.46	.710	1.424

DOAL'den elde edilen verilere bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin son testten aldıkları en düşük puan 61, en yüksek puan 80'dir. Deney grubunun ortalaması 71.19, mod ve medyanı birbirine eşit 72'dir. Kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarına bakıldığında ise en düşük 48, en yüksek 85 olduğu görülmektedir. Grubun ortalama puanı 64.31, modu 67, medyanı ise 64'tür. Son ölçümlerde kontrol grubunun ranjı deney grubundan daha büyüktür. Bağlantılı olarak kontrol grubu kendi içerisinde daha çok farklılaşmıştır ve bunun sonucunda deney grubuna ait standart sapma puanı 5.57 iken kontrol grubuna ait standart sapma puanı 8.46 olarak hesaplanmıştır. Son testlere ilişkin tanımlayıcı istatistikler incelendiğinde grupların mod, medyan ve aritmetik ortalama puanlarının birbirine eşit ve standart normal dağılıma yakın olduğu tespit edilmiştir. Ancak normallik hakkında karar verebilmek için tanımlayıcı istatistiklerin yanı sıra normallik analizlerine de başvurulmuştur.

Tablo 4. 10. *Son Teste Ait Shapiro-Wilk Normallik Analizi*

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney	.153	21	.200	.954	21	.404
Kontrol	.174	19	.133	.942	19	.290

Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk testleri normalliği tespit etmek amacıyla sık kullanılan yöntemlerdendir. Grup sayısının büyüklüğü hangi teste ilişkin verilerin dikkate alınacağını belirlemektedir. Katılımcı sayısı 50'den küçük olan gruplarda Shapiro-Wilk testi kullanılmaktadır. Son teste deney grubunda 21, kontrol grubunda 19 öğrenci katılmıştır. Bu nedenle normallik analizlerinde Shapiro-Wilk testi dikkate alınacaktır. Dağılımın normal olduğunu söyleyebilmek için Shapiro-Wilk testinin anlamlılık değeri .05'ten büyük olmalıdır. Tablo 4.10'a bakıldığında deney grubuna ait anlamlılık değeri .404, kontrol grubuna ait anlamlılık değeri ise .290 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar deney ve kontrol gruplarının normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir.

Yapılan normallik analizleri ve tanımlayıcı istatistikler ışığında deney ve kontrol gruplarının DOAL'den aldıkları son test puanlarının normal dağılıma sahip olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 arasında

olması dağılımın normal olarak kabul edilmesi için yeterli görülmektedir (Gümüş, Medetoğlu ve Tutar, 2020; Tabachnick ve Fidel, 2014). Tablo 4.9 incelendiğinde deney grubunun son test puanlarına ait Kurtosis (basıklık) değeri 0.02, Skewness (çarpıklık) değeri -0.47 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubunun Kurtosis değeri 0.71, Skewness değeri 1.42 olarak ölçülmüştür. Ortaya konulan tüm bu veriler, deney ve kontrol gruplarının normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Bu nedenle DOAL'e ilişkin son test analizleri parametrik testler kullanılarak yapılmıştır.

4.2.3. DOAL'in Sonuçlarına Yönelik t-Testi Analizleri

Bağımsız örneklem t testi, birbirinden farklı iki gruptan elde edilen ortalama puanların farklılaşp farklılaşmadığını kontrol etmek amacıyla kullanılmaktadır. Analiz sonucunda ortaya çıkan farkın anlamlı olup olmadığını test etmektedir. Bir veri kümesi ile t testi yapabilmek için bazı ön koşulların oluşması gerekmektedir. Puanların en az eşit aralık düzeyinde bir ölçek yardımıyla toplanması, grupların birbiri ile ilişkisiz ve puan dağılımının normal olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2012). Dijital Okumaya İlişkin Algı Ölçeği eşit aralık düzeyindedir. Yapılan analizler ölçeğin deney ve kontrol gruplarında hem ön testte hem de son testte normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler iki farklı sınıfı ifade etmektedir. Bu göstergeler DOAL'den elde edilen verilerin t testinin ön koşullarını sağladığını göstermektedir.

Araştırmanın deneysel sürecinde uygulanan dijital okuma çalışmalarının dijital okumaya ilişkin algılara etkisini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklem t testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.11'de paylaşılmıştır.

Tablo 4. 11. *DOAL Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre t-Testi Sonuçları*

Test	Grup	<i>n</i>	\bar{x}	<i>S</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Ön test	Deney	21	65.61	7.99	38	1.24	.223
	Kontrol	19	62.94	5.17			
Son test	Deney	21	71.19	5.57	38	3.61	.004
	Kontrol	19	64.31	8.46			

Tablo 4.11'de deney ve kontrol gruplarının ön test-son test karşılaştırmaları birlikte verilmektedir. Ön test sonuçlarına bakıldığında deney grubunun ortalama puanı 65.61, kontrol grubunun ise 62.94'tür. Puanlar arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına p değerine bakılarak ($p < .05$) karar verilmektedir. Analizden elde edilen p değeri .223 olarak

hesaplanmıştır. Buna göre ön testlerde deney ve kontrol gruplarının dijital okuma algıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Son test sonuçlarına bakıldığında ise deney grubuna ait ortalama puan 71.19, kontrol grubuna ait ortalama puan ise 64.31'dir. Farkın anlamlılığı incelendiğinde ise anlamlılık değeri $p=.004$ ($p<.05$) olarak hesaplanmıştır. Buna göre deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Deney ve kontrol grupları arasındaki farkın etki değerini hesaplamak amacıyla Cohen'in etki büyüklüğü analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda Cohen değeri (d) 0.96 olarak hesaplanmıştır. Bu durumda deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki etki değerinin "büyük" derecede olduğu görülmektedir (Cohen, 1988). Ayrıca son testlerde her iki gruptaki puan ortalamalarının yükseldiği gözlenmiştir. Ancak gruplar arası puan farklılıkları ön testlerde tesadüfi derecedeyken son testlerde anlamlıdır. Bu durumun grup içerisinde anlamlı olup olmadığını ölçmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının kendi içerisinde ön test-son test karşılaştırmaları yapılmıştır. Tablo 4.12'de deney ve kontrol gruplarına ait ilişkili örneklem için t testi sonuçları paylaşılmaktadır.

Tablo 4. 12. *DOAL Puanlarının Ön Test ve Son Teste Yönelik t-Testi Sonuçları*

Grup	Test	n	\bar{x}	S	sd	t	P
Deney	Ön test	21	65.61	7.99	40	-2.62	.012
	Son test	21	71.19	5.57			
Kontrol	Ön test	19	62.94	5.17	36	-.601	.552
	Son test	19	64.31	8.46			

Tablo 4.12'de deney ve kontrol gruplarına ait ön test son test puan ortalamaları grup içerisinde karşılaştırılmıştır. Deney grubunun son test puanı ($\bar{x} = 71.19$) ön test puanından ($\bar{x} = 65.61$) anlamlı derecede yüksektir ($p <.05$). Ön test ve son test puanları arasındaki farkın etki değeri Cohen etki büyüklüğü analizi ile incelenmiştir. Yapılan Cohen'in etki büyüklüğü analizi sonucunda gösterge değer (d) 0.81 olarak bulunmuştur. Ortaya çıkan değer deney grubunun ön testle son test ortalamaları arasındaki etki derecesinin "büyük" olduğunu ortaya koymaktadır (Cohen, 1988). Kontrol grubuna bakıldığında ise benzer olarak son test puanı ($\bar{x} = 64.31$) ön test puanından yüksek çıkmıştır. Ancak kontrol grubunda aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p >.05$).

Ulaşılan analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol grubunun dijital okuma algılarına ilişkin ortalama puanlar son test sürecinde daha yüksek çıkmıştır. Deneysel süreç sonunda deney grubundaki öğrencilerin dijital okuma algılarındaki puanlar istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yükselmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilerin dijital okuma algılarına ilişkin aritmetik ortalama yükselmesine karşın bu sonuç istatistiksel olarak anlamlı

değildir. Kontrol grubunun ön test puanları son test puanlarından düşük çıkmıştır. Bu durum, dijital okuma çalışmalarının 4. sınıf öğrencilerinin dijital okumaya ilişkin algılarını istatistiksel olarak anlamlı düzeyde etkilediğini göstermektedir. Dijital okuma yapan öğrencilerin dijital okumaya ilişkin algıları olumlu yönde artış göstermiştir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Dijital okuma çalışmalarının ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğretimin 4. sınıf öğrencilerinin “okuduğunu anlama” üzerindeki etkileri deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” olarak belirlenmiştir. Alt problemi yanıtlamak amacıyla öncelikle ön test sonuçları deney ve kontrol grubu arasında karşılaştırılmıştır. Daha sonra ise grupların son test ortalamaları birbiriyle karşılaştırılmıştır.

Grup ortalamaları birbiriyle karşılaştırılırken öncelikle puan dağılımının normalliği test edilmektedir. Dağılımın normallik durumuna göre analiz yöntemi tercih edilmektedir.

4.3.1. OAT'nin Ön Test Sonuçlarına Yönelik Normallik Analizleri

Alan yazında elde edilen puanların normalliğini test etmek amacıyla kullanılan farklı yöntemlere rastlanılmaktadır. Araştırmada, normalliği test etmek için Shapiro-Wilk testi kullanılmıştır. Ayrıca puanların basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerlerine bakılarak normallik hakkında yorum yapılmıştır.

Tablo 4. 13. *Ön Teste Ait Tanımlayıcı İstatistikler*

	Min.	Maks.	\bar{x}	Medyan	Ss	Skewness	Kurtosis
Deney	5	22	14.36	17.00	5.89	-.329	-1.581
Kontrol	6	20	12.94	13.00	4.29	-.108	-.825

Tablo 4.13'te OAT ile elde edilen ön test sonuçlarına yönelik tanımlayıcı istatistikler yer almaktadır. Buna göre deney grubu öğrencilerinin testten aldığı en düşük puan 5, en yüksek puan ise 22'dir. Grup ortalaması 14.36, medyan 17.00'dir. Kontrol grubuna ait en düşük puan 6, en yüksek puan ise 20'dir. Kontrol grubunun testten aldığı ortalama puan 12.94, dağılımın medyanı ise 13.00'tür. Deney ve kontrol grupları frekansı iki olan çok modlu bir dağılım göstermektedir. Bu durum grubun birbirinden farklı puanlar aldığını göstermektedir. Deney grubuna ait standart sapma puanı 5.89, kontrol grubuna ait standart sapma puanı ise 4.29 olarak hesaplanmıştır. Yalnızca tanımlayıcı istatistiklere bakılarak, puan dağılımlarının normalliği hakkında kesin karar vermek mümkün değildir.

Dağılımın normalliği hakkında kesin sonuçlar ortaya koyabilmek için normallik analizlerine başvurulmuştur.

Tablo 4. 14. *Ön Teste Ait Shapiro-Wilk Normallik Analizi*

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney	.199	21	.047	.870	21	.015
Kontrol	.106	19	.200	.962	19	.647

Normallik analizlerinde hangi yöntemin dikkate alınacağını katılımcı sayısı belirlemektedir. OAT'ye katılanların sayısı 50'den az olduğu için Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre karar verilmektedir. Shapiro-Wilk testinde dağılımın normal olduğunu söyleyebilmek için anlamlılık değerinin .05'in üzerinde olması beklenmektedir. Tablo 4.14'te deney grubuna ait Shapiro-Wilk testinin anlamlılık değeri $p=.015$ olarak hesaplanmıştır. Sadece bu sonuçlara bakılarak deney grubuna ait ön test puanlarının normal dağılıma sahip olduğunu söylemek mümkün değildir. Kontrol grubuna ait Shapiro-Wilk testine ait anlamlılık değeri ise $p=.647$ olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubuna ait ön test puanları normal dağılım göstermektedir.

Normallik analizleri sürecinde deney ve kontrol gruplarına ait puanların basıklık ve çarpıklık değerleri ile katılımcı sayılarına ilişkin değerlendirmelerde de bulunulmuştur. Basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerlerine bakılarak dağılımın normalliği hakkında yorum yapılmaktadır. Basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olması dağılımın normal olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Gümüş, Medetoğlu ve Tutar, 2020; Karabacak ve Ekşioğlu, 2016; Tabachnick ve Fidel, 2014). OAT'ne yönelik ön test sonuçlarına bakıldığında deney grubunun Kurtosis değeri -1.581, Skewness değeri -0.329 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubuna ait ön test puanlarının dağılımına ait Kurtosis değeri -0.825, Skewness değeri ise -0.108 olarak hesaplanmıştır. Ortaya konulan basıklık ve çarpıklık değerleri, deney ve kontrol grubunun normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca Büyüköztürk (2012), sosyal bilimlerde grup sayısı 15 ve üzerinde ise grubun normal dağılıma sahip olarak kabul edilebileceğini ifade etmektedir. Sonuç olarak OAT'ye ait ön testlerde deney ve kontrol grubunun dağılımının normal olduğunu söylemek mümkündür. Bu doğrultuda OAT puanlarına ilişkin ön test analizleri parametrik testler kullanılarak yapılmıştır.

4.3.2. OAT'nin Son Test Sonuçlarına Yönelik Normallik Analizleri

Nicel verilerde ölçümlerle ilgili analiz yapılmadan önce dağılımın normalliğini test edilmektedir. Bu amaçla son testlere ilişkin veriler, Shapiro-Wilk testi ile incelenmiştir. Normallik hakkında daha geniş çıkarımlar yapmak için puanların basıklık (Kurtosis) ve çarpıklık (Skewness) değerlerine de bakılmıştır.

Tablo 4. 15. *Son Teste Ait Tanımlayıcı İstatistikler*

	Min.	Maks.	\bar{x}	Mod	Medyan	Ss	Skewness	Kurtosis
Deney	8	25	16.89	20.00	19.00	5.19	-.605	-.608
Kontrol	10	23	15.05	10.00	14.00	4.07	-.388	-.868

Okuduğunu anlama ölçeğinden edinilen son test verilerine bakıldığında deney grubunda alınan en düşük puan 8, en yüksek puan 25'tir. Grubun son teste ilişkin aritmetik ortalaması 16.89, modu 20, medyanı 19'dur. Kontrol grubunda ise öğrencilerin aldığı en düşük puan 10, en yüksek puan 23'tür. Son teste ilişkin kontrol grubunun aritmetik ortalaması 15.05, modu 10 ve medyanı 14'tür. Deney ve kontrol grupları; mod, medyan ve aritmetik ortalamasının birbirine eşit olduğu standart normal dağılıma sahip değildir. Ancak kontrol grubuna nazaran deney grubunun puanlarının birbirine daha yakın olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubunun standart sapma puanlarına bakıldığında ise deney grubunda farklılaşmanın daha fazla olduğu görülmektedir. Çünkü deney grubunun standart sapma puanı 5.19, kontrol grubunun 4.07'dir. Puan dağılımıyla ilgili daha kesin yorum yapabilmek için normallik analizleri yapılmıştır.

Tablo 4. 16. *Son Teste Ait Shapiro-Wilk Normallik Analizi*

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Deney	.216	21	.020	.902	21	.054
Kontrol	.158	19	.200	.933	19	.217

Deney ve kontrol gruplarının katılımcı sayıları 50'den küçük olduğu için Shapiro-Wilk testi uygulanmıştır. Shapiro-Wilk testinde anlamlılık değerinin (p) .05'ten büyük olması grubun normal dağılıma sahip olduğunu ifade etmektedir. Tablo 4.16'ya bakıldığında deney grubunun anlamlılık değeri p=.054, kontrol grubunun anlamlılık değeri p=.217 olarak hesaplanmıştır. Yapılan normallik analizlerinden elde edilen Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının anlamlılık değerleri .05 ve üzerindedir. Bu durum grupların normal dağılıma sahip olduğu anlamına gelmektedir (Demir, Saatçioğlu ve İmrol, 2016; Royston, 1992).

Dağılımların basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1.5 ile -1.5 arasında olması dağılımın normal olduğunu göstermektedir (Gümüş, Medetoğlu ve Tutar, 2020; Tabachnick ve Fidel, 2014). Tablo 4.15’de deney grubuna ait Kurtosis (basıklık) değeri -0.608, Skewness (çarpıklık) değeri -0.605 olarak hesaplanmıştır. Kontrol grubuna ait Kurtosis değeri ise -0.868, Skewness değeri -0.388 olarak hesaplanmıştır. Bu veriler ışığında deney ve kontrol gruplarının son teste ilişkin puanlarının normal dağılım gösterdiği kabul edilmiştir. Bu nedenle OAT’den elde edilen son test puanlarıyla yapılacak analizlerde parametrik testler tercih edilmiştir.

4.3.3. OAT’nin Sonuçlarına Yönelik t-Testi Analizleri

Araştırmada deney ve kontrol olmak üzere iki bağımsız grup bulunmaktadır. Bağımsız örneklemelerden elde edilen puan ortalamalarının birbirinden farklılaşp farklılaşmadığını ve farkın anlamlılık durumunu test etmek amacıyla ilişkisiz örneklemeler için t-testi kullanılmaktadır. Veriler üzerinde t-testi yapılmadan önce bazı ön koşulların sağlanması gerekmektedir. Elde edilen puanlar en az eşit aralık düzeyinde, dağılım normal ve gruplar birbirinden bağımsız olmalıdır (Büyüköztürk, 2012). OAT ile ulaşılan puanlar eşit aralık düzeyindedir ve normal dağılım göstermektedir. Deney ve kontrol grupları ise birbirinden bağımsız iki farklı sınıftır. Dolayısıyla ilişkisiz örneklemeler için t-testinin ön koşulları sağlanmaktadır. Puan ortalamalarının grup içerisindeki karşılaştırılmasında ise ilişkili örneklemeler için t testi kullanılmıştır. İlişkili ve ilişkisiz örneklemeler için t-testine ait ön koşullar, grupların bağımsız olması dışında benzerdir.

Araştırma kapsamında yapılan dijital okuma çalışmalarının grupların okuduğunu anlama başarılarına etkisini belirlemek amacıyla ilişkisiz örneklemeler t-testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 4.17’de paylaşılmıştır.

Tablo 4. 17. *OAT Puanlarının Deney ve Kontrol Gruplarına Göre t-Testi Sonuçları*

Test	Grup	<i>n</i>	\bar{x}	<i>s</i>	<i>sd</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Ön test	Deney	21	14.36	5.89	38	0.836	.405
	Kontrol	19	12.94	4.29			
Son test	Deney	21	16.89	5.19	38	1.193	.241
	Kontrol	19	15.05	4.07			

Tablo 4.17’de OAT’den alınan puanlara göre deney ve kontrol gruplarının ön test-son test sonuçları karşılaştırılmaktadır Buna göre ön testte deney grubunun aldığı ortalama puan (\bar{x} =14.36) ile kontrol grubunun aldığı ortalama puan (\bar{x} =12.94) arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p > .05$). Bu sonuçlar araştırmanın başlangıcında deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama düzeylerinin benzer olduğunu göstermektedir.

Deney grubunun OAT'den aldığı puanlar görece yüksek olmasına rağmen ortaya çıkan fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Son test sonuçlarına bakıldığında ise deney grubunun puan ortalaması ($\bar{x}=16.89$) ile kontrol grubunun puan ortalaması ($\bar{x}=15.05$) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Analiz sonucunda p değeri .241 olarak hesaplanmıştır ($p > .05$). Dijital okuma çalışmaları sonrasında gruplar arasında anlamlı fark oluşmamıştır. Her iki grubun da puan ortalaması yaklaşık %17'lik bir artış göstermiştir. Ön testlere benzer olarak deney grubu kontrol grubundan görece yüksektir. Standart sapma puanları dikkate alındığında her iki testte de deney grubunun daha heterojen bir dağılıma sahip olduğunu söylemek mümkündür. Elde edilen bu sonuçlardan sonra deney ve kontrol gruplarının kendi içerisindeki değişimi ilişkili örneklem için t testi yapılarak incelenmiştir. Grupların ön test-son test ortalamaları karşılaştırılmıştır.

Tablo 4. 18. *OAT Puanlarının Ön Test ve Son Teste Yönelik t-Testi Sonuçları*

Grup	Test	n	\bar{x}	s	sd	t	p
Deney	Ön test	21	14.36	5.89	40	-1.401	.170
	Son test	21	16.89	5.19			
Kontrol	Ön test	19	12.94	4.29	36	-1.513	.140
	Son test	19	15.05	4.07			

Tablo 4.18'de deney ve kontrol gruplarının OAT'den aldığı puanlar grup içerisinde karşılaştırılmaktadır. Deney grubuna ait son test puanı ($\bar{x} = 16.89$) ön test puanından ($\bar{x} = 14.36$) yüksek olmasına rağmen oluşan fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p > .05$). Kontrol grubu verilerine bakıldığında ise grubun son test puanının ($\bar{x} = 15.05$) ön test puanından ($\bar{x} = 12.94$) yüksek olduğu ancak farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Her iki grupta da son testlerde göreceli bir yükselme mevcuttur.

Analizler sonucunda ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin hem ön test hem de son testte anlamlı düzeyde farklılaşmadığı görülmüştür. Her iki ölçümde de puanlar deney grubu lehine göreceli olarak yüksektir. İki grubun da son testlerde OAT puanları göreceli olarak artmıştır. Ayrıca değişim yüzdelerine bakıldığında deney ve kontrol gruplarının yaklaşık %17'lik bir artış sağladığı görülmektedir. Tüm bu sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde; dijital okuma çalışmalarının ve 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğretimin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri üzerinde anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı görülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuca göre okuduğunu anlama becerisinin gelişimi bakımından dijital veya basılı materyalleri kullanmak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Deney grubu öğrencilerinin dijital okuma çalışmalarına ilişkin görüşleri nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin dijital okuma çalışmalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 7 maddelik açık uçlu soru formu oluşturulmuştur. Bu form ile deneysel sürecin nicel ölçeklerle belirlenemeyen yönleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Öğrencilerin verdiği yanıtlardan yola çıkılarak “uygunluk”, “önem”, “yorum”, “eğlence” ve “aksaklık” kodları oluşturulmuştur. Kodlar birleştirilerek “değerlendirme” ve “uygulama” temalarına ulaşılmıştır. Oluşturulan kod ve temalar Tablo 4.19’da gösterilmektedir.

Tablo 4. 19. Öğrencilerin Dijital Okuma Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Tema ve Kodlar

Tema	Kod	Kod tekrar
Değerlendirme	Uygunluk	21
	Önem	20
	Yorum	15
Uygulama	Eğlence	21
	Aksaklık	15

Araştırma sürecinde “uygunluk, önem ve yorum” kodları birleştirilerek “değerlendirme” temasına ulaşılmıştır. “Değerlendirme” teması alt problemin öğrencilerin bakış açısından deneysel sürecin başarısını göstermektedir. Bu kapsamda elde edilen kodlar aşağıda açıklanmıştır.

Deneysel süreç boyunca öğrenciler, Türkçe dersindeki metinleri dijital araçlardan okumuştur. Diğer dil becerileriyle ilgili etkinlikler kitaptan yapılmıştır. Açık uçlu soru formunda öğrencilere göre Türkçe dersini dijital okuma ile işlemenin doğru olup olmadığı ve nedeni araştırılmıştır. Tablo 4.19’da görüldüğü gibi “uygunluk” kodu 21 kez tekrar etmiştir. Katılımcılardan 18’i dijital okuma ile işlemenin doğru olduğunu, 3’ü ise yanlış olduğunu ifade etmiştir. Yanıtlarının nedenleri sorgulandığında ise dört öğrenci dijital okumanın daha eğlenceli olmasını, bir öğrenci ise bilgi edinme kolaylığını ifade etmiştir. Olumsuz görüş belirtenlerden ise bir öğrenci dijital okuma çalışmalarının dersten geri kalmaya sebep olabileceğini ifade etmiştir. Aşağıda öğrencilerin verdiği yanıtlardan bazıları yer almaktadır.

“Doğru kullanım ve programlama yapıldığı sürece doğru bir karar olduğuna inanıyorum.” (Ö5, E). “Hem biz çocuklar çok şey öğreniyoruz hem de eğlenceli oluyor.” (Ö4, K). “Çünkü geliyoruz. Bence hep akıllı tahtadan ya da tablettten okumalıyız.” (Ö9,

K). “Hayır, dersimizden geri kalıyoruz.” (Ö11, E). “Kitap okuyarak yeni şeyler öğrenebiliriz.” (Ö16, E). “Hayır yanlış. Kitaptan da işlemeliyiz.” (Ö17, K). “Çünkü eğlenceli oluyor.” (Ö21, K).

Katılımcılara göre dijital okuma çalışmalarının önemi incelenmiştir. Buna bağlamda oluşturulan “önem” kodu 20 kez tekrar etmiştir. Katılımcıların 19’u dijital okumanın önemli olduğunu ifade ederken 1 öğrenci önemli olmadığını belirtmiştir. Nedeni sorgulandığında ise iki öğrenci okuma heyecanı yaşatmasını, birer öğrenci ise dijital oyunlara alternatif olarak kullanılmasını ve eğlenceli olmasını vurgulamıştır. Öğrencilerin verdiği yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmaktadır.

“Çünkü zeka geliştirici ve çocuklara okuma heyecanı veriyor.” (Ö4, K). “Güzel bir şey ve eğlencelidir. Tablette oyun oynayacağımıza kitap okuruz daha iyi.” (Ö9, K). “Okumamızı hızlandırıyor.” (Ö11, E). “O kadar da önemli değildir.” (Ö17, K).

“Yorum” kodunda deneysel süreçle ilgili ifade edilen olumlu ve olumsuz düşünceler bulunmaktadır. Tablo 4.19’a bakıldığında “yorum” kodunun 15 kez tekrar ettiği görülmektedir. Olumlu görüşler incelendiğinde öğrencilerden 5’i okuma hızını arttırdığını, 4’ü zihinsel gelişimine katkı sağladığını, 2’si farklı hissettirdiğini belirtmiştir. Birer öğrenci ise hayal gücünü geliştirdiğini, derse katılım sağladığını, güncel olduğunu ve ilgi alanlarına uygun metin bulunabildiğini ifade etmektedir. Bir öğrenci ise olumsuz görüş bildirerek dijital okuma çalışmalarının ders başarısını düşüreceğini belirtmiştir. Aşağıda katılımcıların ifadelerinden bazı örnekler sunulmaktadır.

“Dijital okuma kendimi bir başka hissettiriyor.” (Ö2, K). “Daha hızlı okumamı ve hayal gücümü geliştirmemi sağlıyor. Çok fazla telefon kullanıyoruz. Kitap taşımadan okuma yapabiliriz” (Ö4, K). “Günümüz çağında teknoloji ilerlediği için doğru, güzel ve planlı kullanırsak dijital okumayı daha doğru buluyorum.” (Ö5, E). “Tabletten okumak isterim çünkü benim zihnimi geliştiriyor.” (Ö9, K). “Okumam daha da hızlanıyor.” (Ö11, E). “Dijital okumayla okumamız gelişir.” (Ö18, E).

Oluşturulan “eğlence” ve “aksaklık” kodları birleştirilerek “uygulama” temasına ulaşılmıştır. “Uygulama” teması dijital okuma çalışmalarının uygulanabilirliğini ve öğrenciyi dijital okuma sürecine dahil etme derecesini ifade etmektedir. “Uygulama” temasına ilişkin kodlar aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 4.19’da görüldüğü gibi “eğlence” kodu 21 kez tekrar etmiştir. Buna göre öğrencilerin tamamı dijital okuma çalışmalarını eğlenceli bulmaktadır. Eğlenceli bulma nedenleri öğrencilerden 4’ü tarafından okuma becerilerini geliştirmesi, 2’si tarafından bilgi edindirmesi, 2’si tarafından ise etkin okuma sağlaması olarak açıklanmaktadır. Birer

öğrenci ise keşfetme duygusu yaşadığını ve kendini mutlu hissettiğini ifade etmiştir. Aşağıda öğrencilerin verdiği yanıtlardan bazılarına yer verilmiştir.

“Dijital okuma yaparken kendimi kitabın içindeki kahramanlar gibi hissediyorum ve masalın içinde yaşıyorum. Bu çok eğlenceli oluyor.” (Ö2, K). *“Çünkü içerisinde eğlenceli metinler oluyor.”* (Ö7, K). *“Dijital okuma beni basılı kitaplardan uzaklaştırmıyor. Dijital okuma yaparken hiç sorun yaşamıyorum ve çok güzel.”* (Ö8, K). *“Dijital okuma yapmak okumamızı ilerletir. Okurken heyecanlanırım.”* (Ö18, E).

Formlarla dijital okuma sürecinde aksayan yönlerin olup olmadığı da araştırılmıştır. Bu bağlamda öğrencilere deneysel süreç boyunca dijital okuma sürecini aksatan durumlar sorulmuştur. Tablo 4.19’a bakıldığında “aksaklık” kodu 15 kez tekrar etmiştir. Öğrencilerden 7 tanesi dijital okuma sürecini aksatan sorunun kullanılan aracın (tablet) şarjının bitmesi olduğunu ifade etmiştir. Çünkü deneysel süreç içerisinde sınıf öğretmeni ile yapılan değerlendirmelerde öğrencilerin ders öncesi sınıfa getirdikleri dijital araçlarla oyun oynadıkları fark edilmiştir. Tabletler, evde okuma için hazırlanmaktadır. Ancak ders arasında kullanılması nedeniyle tekrardan şarj etmek gerekmektedir. Bunun dışında 3 öğrenci sayfalar arası geçişte, 2 öğrenci dijital aracı sınıfa getirmekte, birer öğrenci ise internet bağlantısı, metni tablet içerisinde bulma ve yazı boyutunun küçüklüğünde sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Bu sonuçlar incelendiğinde öğrencilerin genel olarak araçtan ve aracı kullanamamaktan kaynaklı sorunlar yaşadığı ortaya çıkmaktadır. Bu durum dijital araçların daha sık kullanılması ve dijital okuma eyleminin sürekli olarak yapılmasıyla çözülebilir. Çalışmaya katılan 6 öğrenci ise herhangi bir bölümde zorlanmadığını ifade etmiştir. Aşağıda katılımcıların ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

“Dijital okuma yaparken sayfa bir anda kayıyor.” (Ö21, K). *“Dijital okumayı açtığımızda ve o sayfayı okuyup başka sayfaya geçerken ekranın başka yerlere kayması beni çok zorluyor.”* (Ö2, K). *“Hiç zorlanmıyorum, tableten okumak daha iyi.”* (Ö18, E). *“Hiç zorlanmadım. Her şey yolunda gitti.”* (Ö17, K). *“Tabletin şarjının bitmesiydi.”* (Ö16, E) *“Bazen şarjım bitiyor.”* (Ö 8, K). *“Yazıların küçük olması”* (Ö13, E). *“Tablet cebime sığmadığı için getirmekte zorlandım.”* (Ö 10, E).

Açık uçlu soru formundan elde edilen veriler ışığında “değerlendirme” temasına bütüncül olarak bakılmıştır. Temada, katılımcıların günlük yaşantımızda teknolojinin hayatımızdaki yerinin farkında oldukları görülmektedir. Bu nedenle dijital okumayı ön yargısız olarak kabullenmekte hatta dijital oyunlara bir alternatif olarak sunmaktadır. Dijital araçların sağladığı güncellik, taşıma kolaylığı, ekonomiklik, içerik zenginliği vb. avantajların önemini kavramaktadırlar. Dijital okuma çalışmalarının faaliyet yönünü ele

alan “uygulama” temasında ise öğrenciler için ders sürecinde dijital okuma yapmanın yeni bir tecrübe olduğu görülmektedir. Dijital okuma çalışmaları grubun genelinde eğlenceli bulunmakta, zihinsel gelişimi ve okuma becerisini desteklediği düşünülmektedir. Ancak deneysel süreçte çoğunlukla dijital araç kullanımından kaynaklanan sorunlar da yaşanmıştır. Yaşanan sorunlar okuma sürecini sekteye uğratmakla birlikte çözülebilecek düzeydedir. Araştırmada dijital okuma çalışmalarının evdeki etkisini görmek amacıyla deney grubundaki velilere de açık uçlu soru formu uygulanmıştır. Toplanan veriler bir diğer başlıkta ele alınmıştır.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırma kapsamında deneysel süreç boyunca öğrenciler Türkçe Dersinin okuma becerisi ile ilgili etkinliklerini dijital okuma yoluyla yürütmüştür. Öğrenciler okul dışındaki vakitlerinin büyük bir kısmını evde aileleriyle birlikte geçirmektedir. Dijital okuma çalışmalarının evdeki yansımalarını öğrenmek ve süreci velilerin bakış açısıyla incelemek önem taşımaktadır. Bu nedenle araştırmanın beşinci alt problemi “Deney grubunda yer alan öğrencilerin velilerinin dijital okuma çalışmalarına ilişkin görüşleri nasıldır?” olarak belirlenmiştir. Alt problemi yanıtlamak ve deney grubundaki velilerin dijital okuma çalışmalarına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla 6 maddeden oluşan açık uçlu soru formu oluşturulmuştur. Form, deneysel sürecin nicel ölçeklerle belirlenemeyen yönlerini ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Araştırma kapsamında deney grubunda yer alan 21 öğrenci velisinden çalışmaya gönüllü olarak katılım göstermek isteyen 18’ine ulaşılmıştır. Ulaşılan velilerden 12’si anne, 5’i baba ve 1’i diğer akrabadır. Formlardan elde edilen yanıtlar doğrultusunda “yansıma”, “rehberlik”, “süreç analizi”, “görüş” ve “olanak” kodları oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlar birleştirilerek “sürdürülebilirlik” ve “etki” temalarına ulaşılmıştır. Oluşturulan kod ve temalar Tablo 4.20’de gösterilmektedir.

Tablo 4.20. *Velilerin Dijital Okuma Çalışmalarına İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Tema ve Kodlar*

Tema	Kod	Kod tekrar
Etki	Yansıma	9
	Süreç Analizi	15
	Görüş	14
Uygulama	Rehberlik	3
	Olanak	15

Alınan yanıtlardan oluşturulan “yansıma, süreç analizi ve görüş” kodları birleştirilerek “etki” teması altında birleştirilmiştir. Tema, deneysel sürecin velinin bakış açısından öğrenciye etkisini ifade etmektedir.

Öğrencilerin dijital okuma çalışmalarını evde ne düzeyde ve nasıl anlattıkları önem taşımaktadır. Yanıtlar doğrultusunda deneysel sürecin eve ne düzeyde aktarıldığını gösteren “Yansıma” kodu oluşturulmuştur. Tablo 4.20’de görüldüğü gibi yansıma kodu 9 kez tekrar etmektedir. “Yansıma” kodu kapsamında alınan yanıtlar incelendiğinde öğrencilerden 7’si sadece okuma yaptığından, biri soru-cevap yaptığından, biri ise eğlenceli etkinlikler yaptığından bahsetmektedir. Yanıtlardan bazıları aşağıda sunulmaktadır.

“Türkçe Dersinde okuma yapıyorlarmış. Etkinlik yapıyorlarmış.” (V6, A). *“Okunan hikayelerle ilgili sorular sorup onları cevaplıyorlar.”* (V7, D). *“Farklı etkinlikler olduğu için eğlenceli olduğundan bahsediyor.”* (V14, A). *“Okulda dijital okuma yaptıklarını anlatıyor.”* (V9, B).

Velilerin deneysel sürece ilişkin yorumları “süreç analizi” kodu içerisinde yer almıştır. Tablo 4.20’de “süreç analizi” kodunun 15 kez tekrar ettiği görülmektedir. Bu çerçevede velilerden 14’ü olumlu görüş bildirirken biri olumsuz görüş bildirmiştir. Olumlu görüş bildiren veliler genel olarak dijital okumanın alan yazında da yer alan avantajlarından bahsetmektedir. Bu kapsamda velilerden 4’ü faydalı olduğunu, 3’ü güncelliğini, 2’si ise öğrencisinin okumasını geliştirdiğini ifade etmektedir. Birer veli ise çevreci, ekonomik, taşınabilir ve dijital oyuna alternatif olduğunu belirtmektedir. Yalnızca bir veli öğrencisi üzerinde basılı okuma kadar etkili olmadığını ifade ederek olumsuz görüş bildirmektedir. Aşağıda, ifade edilen yanıtlardan örnekler sunulmaktadır.

“Dijital okuma sayesinde kağıt harcanmadığı için daha az ağaç kesilir. Aynı anda birçok hikaye kitabı kolayca taşınabilir. Hem de daha ucuzdur.” (V1, A). *“Telefondan sadece oyun oynamaktan fazlasını yapıp vakitlerini dijital okuma yaparak değerlendirebilirler.”* (V3, A). *“Normal okuma kadar etkili değil.”* (V7, D). *“Günümüz teknolojilerinden yararlanıyorlar, bence iyi bir uygulama.”* (V15, A). *“Öğrencimin okuması düzelmeye başladı.”* (V9, B). *“Öğrenciler bu şekilde okuma becerilerini daha iyi geliştirebilirler.”* (V12, B). “

Tablo 4.20’de yer alan “görüş” kodunda ise velilerin dijital okuma sürecine ilişkin kişisel algıları ve değerlendirmeleri yer almaktadır. Çünkü dijital okuma sürecinin evde devamlılığının olması için velilerin bakış açısı da önem taşımaktadır. Bu nedenle velilerin gözünden dijital okumanın öğrenciler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Alınan yanıtlar

incelendiğinde “görüş” kodunun 14 kez tekrar ettiği görülmektedir. Katılımcılardan 5’i dijital okuma sürecinin okuma becerisini geliştirebileceğini ifade etmiştir. Katılımcıların 2’si öğrencinin kendisini, 2’si zihnini, 2’si de merak duygusunu geliştirebileceğini belirtmiştir. Ayrıca farklı metinlere ulaşabilmesi, içerik çeşitliliği ve içeriklere ulaşım kolaylığı sunması da birer katılımcı tarafından ifade edilmiştir. Katılımcıların ifadelerinden bazı örnekler aşağıda sunulmaktadır.

“*Daha düzgün okumasın sağlar.*” (V7, D). “*Zihnini geliştiriyor, güzel bir şey.*” (V6, A). “*Kütüphanede olmayan ve istediği hikayeyi oradan bulabilir.*” (V14, A). “*Elindeki dijital araçlarla istedikleri her bilgiye ulaşabilirler.*” (V5, B). “*Okuma yaptıkça yeni konuları merak eder ve okumaya istekliliği artar.*” (V12, B). “*Okuması hızlanır.*” (V17, B).

Oluşturulan “rehberlik” ve “olanak” kodları “sürdürülebilirlik” teması altında birleştirilmiştir. Dijital okumanın deneysel süreç sonrasında da devam edebilmesi için birtakım gereklilikler bulunmaktadır. Öğrencinin dijital araçlara erişim olanağına ve dijital araçları doğru kullanmak için doğru rehberliğe sahip olması önem taşımaktadır. “Sürdürülebilirlik” teması bu açıdan elde edilen çıkarımları kapsamaktadır.

Açık uçlu soru formunda velilere öğrencilerin evde dijital okuma yapmasını destekleyip desteklemedikleri araştırılmıştır. Katılımcıların yanıtları “rehberlik” kodu içerisinde toplanmıştır. Formlarda katılımcıların tamamı dijital okumayı desteklediğini ifade etmiştir. Ancak sadece 3’ü dijital okumayı desteklediğini somut olarak belirten rehberlik faaliyetini sunmuştur. Veliler; e-kitap uygulamasını edindirme, elektronik kitap seçimine yardımcı olma ve dijital araçlardan öykü okumasını teşvik etme yönüyle evde dijital okuma çalışmalarını desteklemektedir. Aşağıda katılımcıların verdiği yanıtlardan bazıları sunulmaktadır.

“*Telefon veya tableten hikaye okuyabileceğinden bahsediyorum.*” (V3, A). “*Tabletinde e-kitap uygulaması var. Oradan okumak isteyeceği bütün kitap, dergiye ulaşacağımı anlatıyorum.*” (V5, B). “*Yaşına uygun kitaplar seçmesine yardımcı oluyoruz.*” (V7, D). “*Okulda dijital okuma çalışmalarına daha çok katılmasını istiyorum.*” (V8, A). “*Dijital okuma yapmasını ve okumasını geliştirmesini söylerim.*” (V12, B).

Deney grubundaki öğrenciler dijital okuma çalışmalarına yabancı değildir. Dijital okuma yapan öğrencilerin sınıflarında akıllı tahta bulunmaktadır ve COVID-19 sürecinde dijital okumayı aktif olarak kullanmışlardır. Velilerle yapılan görüşmede öğrencilerin evde dijital okumaya erişim şekilleri “olanak” kodu içerisinde toplanmıştır. Kod, 15 kez tekrar etmiştir. Elde edilen veriler 5 öğrencinin evinde hem bilgisayara hem de internet

bağlantısına sahip olduğunu göstermektedir. Öğrencilerden 4'ünün evinde sadece internet bulunmakta (başkasının telefonu ile dijital okuma yapmakta) 2'sinin evinde ise yalnızca tablet bulunmaktadır (ev interneti yoktur). Velilerden 4'ü ise öğrencilerinin evde dijital okuma çalışmalarına ulaşma olanağını yetersiz olarak değerlendirmektedir. Bu öğrenciler genellikle aile bireylerinden birine ait bir araç ve internet bağlantısı kullanmaktadır. Velilerin ifadelerinden seçilen örnekler aşağıda sunulmaktadır.

“İmkanları yeterlidir. Evinde internet ve bilgisayar bulunmaktadır.” (V1, A).

“Evet yeterlidir. Kendine ait tableti ve internet bağlantısı bulunmakta.” (V14, A).

“Telefon veya tablette dijital okuma yapabilir. İkisi de evimizde mevcuttur.” (V3, A).

“İnterneti var ancak kendisine ait tableti yok. Telefondan yapıyor.” (V6, A). *“Yeterli değil. Bilgisayarı yok telefon üzerinden dijital okuma yapıyor.”* (V17, B).

Alt problemden alınan yanıtlar doğrultusunda “etki” temasının içeriğine bakıldığında öğrencilerin dijital okuma sürecinde yaptıklarını evde olumlu olarak anlattıkları görülmüştür. Veliler deneysel süreç hakkında olumlu yorum yapmaktadır. Dijital okumanın sağladığı avantajların ve bireye katkısının farkındadır. Öğrencilerin dijital okuma çalışmalarına devam edebilmesi için evde teknolojik araçlarının, içeriklere kolayca ulaşabilmesi için de internet alt yapısının olması gerekmektedir. “Sürdürülebilirlik” teması incelendiğinde ise öğrencilerin evdeki olanaklarının genel olarak yeterli düzeyde olduğu görülmüştür. Kendilerine ait araçları olmasa da aile bireylerinden destek alabilmektedir. Ancak veliler dijital okuma ile ilgili öğrencilere somut önerilerde bulunma konusunda sorun yaşamaktadır. Bu durum, öğrencinin evde dijital okuma eyleminin desteklendiğini ancak somut yönlendirmelerde bulunulamadığını göstermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde yapılan analizler sonucunda elde edilen sonuçlar paylaşılmış, sonuçların alan yazınla ilişkisi üzerinde tartışılmıştır. Elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak çeşitli öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırma, temelde dijital okuma çalışmalarının dijital okuma motivasyonuna, dijital okuma algısına ve okuduğunu anlamaya etkisini incelemektedir. Analiz süreci üçü nicel ikisi nitel olmak üzere beş alt probleme uygun bir şekilde ele alınmıştır. Araştırmadan şu sonuçlar elde edilmiştir.

◆ Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ilkokul dördüncü sınıflarla yapılan dijital okuma çalışmaları öğrencilerin dijital okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkilemektedir.

◆ Araştırma süreci içerisinde deney grubu öğrencileri 8 hafta boyunca Türkçe derslerini dijital okuma yaparak işlemiştir. Kontrol grubu öğrencileri ise derslerine geleneksel ders işleme yöntemlerine müdahale edilmeden devam etmiştir. Süreç sonunda deney grubu öğrencilerinin dijital okuma motivasyonlarının anlamlı derecede arttığı görülmüştür.

Özerbaş ve Öztürk (2017), Türkçe Derslerinde dijital öykü kullanımının Türkçe dersine yönelik motivasyona etkisini incelemiştir. Yarı deneysel desende yapılan araştırmada konu içeriği deney grubuna dijital öykü destekli olarak uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise içerik çalışma yapraklarıyla anlatılmıştır. Başlangıçta grupların motivasyon düzeyleri benzer özellik göstermektedir. Ancak süreç sonunda dijital öykü destekli uygulamalar Türkçe Dersine yönelik motivasyonu arttırırken çalışma yapraklarıyla yapılan öğretimde değişim gözlenmemiştir. Linke, Kothe ve Alt (2017) erken yaşta telefon ve tabletle oynama alışkanlığı kazanan çocukların dijital okumaya ilgili olduklarını gözlemlemiştir. Ayrıca okuma becerisi zayıf olan öğrenciler de basılı materyaller yerine dijital metinleri tercih etmektedir. Bu durumdan yola çıkarak dijital metinleri somut materyallerle destekleyen bir öğretim metodu geliştirmişlerdir. Süreç sonunda somut materyal destekli okuma yapan öğrencilerin dijital okuma motivasyonlarının arttığı görülmüştür. Benzer olarak birinci sınıf öğrencileriyle dijital öykü okuma çalışmaları yapılmıştır. Birinci sınıflar, okuma yazma öğrenme döneminde çeşitli zorluklar yaşamaktadır ve bu durum okuma motivasyonlarını etkilemektedir. Öğrencilerle 15 hafta

boyunca 25'er dakikalık oturumlarla dijital öykü okumaları yapılmıştır. Yapılan analizlerde dijital okuma çalışmalarının öğrencilerin okuma motivasyonlarını arttırdığını gözlenmiştir. Bu sonuçlar araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak Long ve Szabo (2016) ise beşinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada bağımsız gruplara 10 hafta boyunca basılı ve dijital materyallerden okuma yaptırmıştır. Süreç içerisinde her iki grupta da rehberli okuma tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda basılı veya dijital okumanın öğrencilerin motivasyonları arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

Öğretmen adayları ile dijital ortamda yapılan okuma ve yazma uygulamaları sonucunda katılımcıların görüşleri alınmıştır. Öğretmen adayları, okuma yazma uygulamalarının okumanın doğasında bazı değişimlere yol açmasına rağmen okurun metinle etkileşimini arttırdığını ve öğrencileri motive ettiğini düşünmektedir (Yamaç, 2019). Ancak yine öğretmen adayları ile yapılan başka bir çalışmada öğrencilerin akademik okumaları basılı veya dijital ortamların hangisinde yaptıkları sorulmuştur. Öğretmenler sayfa sayısı az veya fazla olmasına bakılmaksızın genel olarak akademik okumalarını basılı materyallerden yaptıklarını ifade etmiştir. Ayrıca not alma, özetleme, altını çizme gibi stratejiler kullanmak üzere dijital ortamda verilen notların bile çıktısını alarak okumaktadır (Keskin ve Çetinkaya, 2017). Faslı üniversite öğrencileri ile yapılan başka bir çalışmada ise metin uzunluğu, öğrencilerin dijital veya basılı okumayı tercih etme nedenlerinden birisi olarak ifade edilmiştir. Öğrenciler; metnin kısa olması, maliyet, ulaşılabilirlik gibi nedenlerde dijital okuma yapmaktadır. Uzun, vurgulama yaparak ve not alarak okumaları gereken metinleri ise basılı materyallerden okumaktadır. Ayrıca çalışma, öğrencilerin dijital okuma motivasyonunun yüksek olduğunu ve bu memnuniyetin de dijital okuma sıklığını arttırdığını ortaya koymuştur (Larhmaid, Nour ve Afflerbach, 2019). Öğrencilerin dijital okuma motivasyonlarını önemsemek gerektiği görülmektedir.

Dil öğretiminde teknoloji kullanımı sağladığı avantajlar nedeniyle giderek yaygınlaşmaktadır. Kurudayıoğlu ve Bal (2014) ana dili öğretiminde dijital öykü anlatımının tanıtılması ve yaygınlaştırılmasını sağlamak amacıyla ortaokul öğrencileriyle çalışmışlardır. Çalışma sonucunda dijital öykü anlatımının dil becerilerinin kazandırılmasında etkili olduğu görülmüştür. Dijital öykü kullanımı öğretim programlarında vurgulanan öğrencinin ders sürecinde etkin olmasına ve motivasyonlarının sürekli desteklenmesine katkı sağlamaktadır. Ayrıca Türkiye'de B1 düzeyine Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerle yapılan çalışmada dijital öykü kullanımının okuma motivasyonuna etkisi araştırılmıştır. Dört haftalık deneysel süreç sonunda deney grubu öğrencilerinin kontrol grubuna nazaran daha yüksek okuma motivasyonuna sahip oldukları

belirlenmiştir. Bu durum dil öğreniminde dijital öykü kullanımının okumaya yönelik motivasyonu arttırdığını göstermektedir (Karalök, 2020). Dijital öykü okumanın kendi içerisinde sunduğu olanaklar ve okumanın farklı bir araç üzerinden yapılıyor olması motivasyon düzeyini olumlu etkilemektedir.

Krichner ve Mostert (2017) İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen ilkökul öğrencileriyle yapılan çalışmalarda şehir merkezinde eğitim gören 402 katılımcıya ulaşmıştır. Katılımcılar, akademik amaçla az, zevk için daha çok okuma yaptıklarını ifade etmiştir. Araştırma sonucunda okuma motivasyonunun başarılı bir okuma için gerekli olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca katılımcılar, dijital okuma motivasyonları yüksek olmasına rağmen genellikle basılı metinleri tercih etmektedir.

Ata ve Alpaslan (2019) öğretmenlerle yaptıkları çalışmada bireylerin internet tabanlı okuma motivasyonunu belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaçla uyarlanan ölçek öğretmenlerin adanmışlık ve yeterlik alt boyutlarında orta, zorluk ve kaçınma alt boyutlarında ise düşük düzeyde motivasyona sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca cinsiyet, kullanılan teknolojik araç ve kullanım amacı motivasyonu etkilemektedir. Kadınların, diz üstü bilgisayar kullananların ve akademik amaçlı internet kullananların internet tabanlı okuma motivasyonları daha yüksektir.

◆ İlkokul dördüncü sınıflarla yapılan dijital okuma çalışmaları öğrencilerin dijital okuma algılarını olumlu yönde geliştirmektedir.

Araştırmada, deney ve kontrol gruplarının dijital okuma algıları ön test ortalamalarında denk çıkmıştır. Son test ortalamalarına bakıldığında ise deney grubu ortalamasının hem kontrol grubuna hem de kendi ön test puanına göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum dijital okuma çalışmalarının dijital okuma algısını geliştirdiğini göstermektedir.

Alan yazına bakıldığında, dijital okumaya ilişkin algılar üzerinde çalışılan çeşitli araştırmalara rastlanılmaktadır. Bulut ve Karasakaloğlu (2019), öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimleri ve okuma ilgileri üzerinde çalışmıştır. Araştırmada öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimi orta seviyede bulunmuştur. Ayrıca erkeklerin kızlardan, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümündekilerin diğerlerinden anlamlı derecede daha ilgili oldukları ortaya konulmuştur. Bu durum öğretmen adaylarının dijital araçları kullanma sıklığıyla açıklanmaktadır. Ortaya çıkan sonuç çalışmamızda ulaşılan dijital okuma çalışmalarının öğrencilerin dijital okuma algılarını geliştirmesi yargısıyla örtüşmektedir. Öğretmen adaylarından da dijital okumayı aktif kullananların dijital okuma eğilimleri daha yüksektir. Benzer olarak üniversite öğrencilerinin dijital okuma algılarının

incelendiği araştırmada öğrencilerin genel olarak ortalama ve üzerinde dijital okuma algısına sahip olduğu görülmüştür. Algı düzeylerinde cinsiyet etkiliyken, okunan bölüm etkili değildir. Erkeklerin algı düzeyi kadınlardan daha yüksektir (Divya ve Haneefa, 2020). McKenna ve arkadaşları (2012) ise bu durumun aksini ortaya koymaktadır. Çalışmalarında, ortaokul öğrencilerinin sınıf düzeyi yükseldikçe dijital okuma algılarının düştüğü belirtilmiştir. Ayrıca hem dijital hem de basılı materyalleri okumada algı düzeyleri cinsiyete göre değişmemektedir. Ancak Murtafi'ah ve Putro (2019) ise yatılı okul öğrencileriyle yaptıkları çalışmada ikinci sınıfların birlerden daha yüksek okuma algısına sahip olduğunu belirtmekte ve bu sonuçlarla çelişmektedir. Ortaya çıkan bu farklılık araştırmanın yapıldığı yaş düzeyi, toplum ve araştırma tarihi ile açıklanabilir. Vansteelandt ve arkadaşları (2017) okuma algısına yönelik farklı tutumların olabileceğini, okuma çalışmaları yapılırken bunu göz önünde bulundurmanın sürece katkı sağlayacağını belirtmekte ve dijital okumanın öğrenciler arasında hızla yayıldığını ifade etmektedir.

Katılımcıların ön bilgilerinin düzeyi de dijital okuma algısının üzerinde etkilidir. Araştırmalarda okul öncesi dönemde okuryazarlık tecrübesi olanların ileri yaşlarda (ergenlik dönemi) dijital okumaya daha çok ilgi duydukları ve olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir (Notten ve Becker, 2017). İlkokul düzeyinde İngilizce eğitimi gören çocuklarda da okumaya yönelik tutum ve İngilizce okuduğunu anlama becerisi oyunlaştırılmış dijital okuma ile basılı okumaya göre karşılaştırılmıştır. Süreç sonunda dijital okuma yapan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile okumaya yönelik tutumları daha yüksek çıkmıştır. Dijital okumayı kullananların okuma tutumlarını geliştirme potansiyelinde olduğu ifade edilmiştir (Kaban, 2021). Dijital okuma, ön bilgilerin de işe koşulduğu ve okumayı farklı boyutlarıyla olarak etkileyen bir eylemdir. Dijital okuma algısının yüksek olması okuma sıklığını ve verimliliğini de arttırmaktadır.

Öğrencilerin yeni teknolojilere ve dijitalleşmeye yatkın oldukları bilinmektedir. Bu yatkınlık dijital okumaya yönelik tutumları da etkilemektedir. Türkiye'nin farklı şehirlerinde ortaokul ve lise öğrencileri üzerinde yapılan araştırmalar dijital okuma tutumunun basılı okuma tutumundan daha yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır (Yıldız ve Keskin, 2016). İleriki yaş gruplarında yapılan çalışmalar da bulunmaktadır. Öğretmenlerle yapılan bir araştırmada öğretmenlerin eski alışkanlıklarında devam etme eğiliminde oldukları ve basılı materyallerden okumayı tercih ettikleri gözlenmiştir (Dağtaş, 2013). Öğretmenler, dijital okumayla ilgili olumlu görüş bildirseler bile geleneksel bir bakış açısıyla basılı materyalleri okumak istemektedir.

Bağımsız gruplarda rehberli okuma tekniğiyle yapılan araştırmada dijital veya basılı materyalden okumanın okuma algısına etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma algılarının dijital veya basılı metin okumaya göre farklılaşmadığı ortaya konulmuştur (Long ve Szabo, 2016). Öğrencilerin rehberli okuma yöntemiyle yapılan etkinlikler sonrası her iki grupta da benzer algı düzeylerine sahip olduğu gözlenmiştir. Bu durum kullanılan tekniği her iki türde de okuma etkinliğini sınırlandırması ve uygulama sürecinin yapısı gereği araç farkını ortadan kaldırmasıyla açıklanabilir.

◆ İlkokul dördüncü sınıflarda dijital okuma çalışmaları ile 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla yapılan öğretim okuduğunu anlama becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmamaktadır. Araştırma kapsamında deneysel süreç sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama puanları birbirine benzer özellikler göstermiştir. Ön test ve son testlerde gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Her iki grubun da dijital okuma çalışmaları sonrasında kendi içerisinde okuduğunu anlama konusunda herhangi bir artış olmamıştır. Bu araştırmaya göre okuduğunu anlama becerisi dijital okuma veya basılı materyalleri okumaya göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Duran ve Topbaşoğlu (2015), dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptıkları araştırmada öyküleyici metinleri dijital ve etkileşimli okuma ile basılı materyallerden okumanın anlama düzeyine etkisini incelemiştir. Araştırma sürecinde öğrencilerin etkileşimli metinlere daha çok ilgi duyduğu ve algılarının olumlu yönde arttığı görülse de gruplar arasında anlama düzeyi istatistiksel olarak farklılaşmamıştır. Her iki grubunda okuduğunu anlama düzeyi benzerlik göstermektedir. Benzer olarak Başaran (2014), dördüncü sınıf öğrencileriyle yaptığı araştırmada ekran ile kağıttan okumanın okuduğunu anlama ve okuma hızına etkisini incelemiştir. Araştırmada hem bilgilendirici hem de öyküleyici metinler ayrı ayrı ele alınmıştır. Elde edilen sonuçlar ekrandan veya kağıttan okumanın, okuduğunu anlama düzeyi ile okuma hızı arasında farklılığa neden olmadığını ortaya koymaktadır. Üstelik metin türüne göre yapılan analizlerde de farklılık çıkmamıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar ile araştırmadan elde edilen sonuçlar alan yazında yer alan bazı çalışmaları destekler niteliktedir.

Sekizinci sınıf öğrencileriyle yapılan karma desendeki deneysel çalışmada öğrencilerin ekrandan okuma ile basılı materyalleri okumalarının okuduğunu anlamaya etkisi araştırılmıştır. Çalışmada deney grubu dijital okuma yaptıktan sonra metinle ilgili soruları dijital ortamda yanıtlamıştır. Kontrol grubu ise okuma etkinliğini ve okuduğunu

anlama sorularını basılı materyaller üzerinden yapmıştır. Süreç sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin ekrandan veya basılı okumaya göre farklılaşmadığı ortaya çıkmıştır (Yaman ve Dağtaş, 2013). Benzer olarak lise öğrencileriyle de çalışılmıştır. Çalışmada, öğrencilerin okuma hızı ile okuduğunu anlama düzeylerinin ekran veya kağıttan okumaya göre farklılaşmadığı görülmüştür (Çetin ve Mertol, 2021). Yaş grupları farklı olsa da araştırma sonucu bu çalışmayla örtüşmektedir.

Alan yazına bakıldığında, dijital okuma ile basılı materyalleri okumanın anlamaya etkisi metin türlerine göre de araştırılmıştır. Araştırmacılar, altı (öyküleyici ve bilgilendirici) metinden oluşan bir kapsam belirlemiş ve metin türlerine göre okuduğunu anlama sorusu hazırlamıştır. Beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan deney grubu metinleri bilgisayardan okurken aynı sınıf düzeyindeki kontrol grubu metinleri basılı materyalden okumuştur. Çalışma sonucunda yapılan analizlerde öğrencilerin öyküleyici metinleri anlama düzeyinin her iki grupta da benzer olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak bilgilendirici metinlerde dijital okuma yapanların okuduğunu anlama düzeyinin anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Ancak alan yazında bu durumun tersini ortaya koyan çalışmalar da bulunmaktadır. Özenç ve Akın (2020), ikinci sınıf öğrencileriyle haftada iki saat olacak şekilde 5 haftalık bir deneysel çalışma yürütmüştür. Deney grubu öğrencileri dijital okuma yaparken kontrol grubundakiler basılı materyallerden okumuştur. Araştırma sonucunda basılı materyallerden okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Kuru, Kaşkaya ve Calp (2017), tarafından yapılan çalışmada da benzer olarak dördüncü sınıf öğrencilerinin basılı materyallerden okuduğunu anlama becerilerinin dijital okumaya göre yüksek olduğu görülmüştür. Bu araştırma sonuçları birbiriyle çelişmektedir. Bu çelişki, öğrencilerin yaş gruplarından veya kullanılan metin türlerinden kaynaklanmış olabilir. Yine katılımcıların ikinci sınıf öğrencisi olması ve belli oranda dijital araçları kullanma tecrübesine sahip olması farklılık nedenlerinden olabilir.

Öğrenme güçlüğü olan bireylerle yapılan çalışmalarda okuma materyalinin (kağıt veya ekran) okuma başarısına etkisi araştırılmıştır. Analizler sonucunda metni ekran veya kağıttan okumanın öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama becerilerini ve okuma hızlarını etkilemediği ortaya çıkmıştır (Kazan ve Gökbulut, 2021). Öğrenme güçlüğü olan bireyler için elde edilen bu sonuçların tüm öğrencilere genellenmesi uygun değildir. Çünkü ulaşılmaya çalışılan kazanımlar ve okuma sürecinden beklentiler öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde farklılaşmaktadır.

Dijital okuma çalışmalarının okuduğunu anlamamanın yanı sıra dinlediğini anlamaya etkisi de merak edilmektedir. Bu bağlamda zihinsel yetersizliği olan öğrenciler üzerinde

yapılan çalışmalarda dijital öykü okumanın dinlemeyi arttırdığı ortaya çıkmıştır. Öğrenciler dijital öyküleri daha dikkatli dinlemekte ve yöneltilen soruları doğru yanıtlayarak ortalamaları artmaktadır (Sümer ve Eldeniz Çetin, 2018). Dijital okuma zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için merak uyandırmaktadır. Bu nedenle öğrenciler daha dikkatli dinlemekte ve soruları yanıtlaymaktadır.

◆ Dördüncü sınıf öğrencileri, dijital okumaya ilişkin olumlu bir bakış açısı içindedir. Katılımcılar sağladığı avantajların farkındadır. Dijital okumayı Türkçe dersine uygun ve eğlenceli bulmaktadır. Bu sonuçlar araştırma sürecinde elde edilen nicel verilerle de örtüşmektedir. Nicel verilerde öğrencilerin dijital okuma algıları ile dijital okuma motivasyonlarının yükseldiği görülmüştür. Analizlerde benzer sonuçlar elde edilmiştir. Okuma sürecinde dijital araç kullanımından kaynaklı sayfalar arası geçiş, yazı büyüklüğünü ayarlayamama gibi sorunlar yaşanmaktadır. Ancak bu sorunların, öğretimle çözülebilecek düzeyde aksaklıklar olduğu düşünülmektedir.

Alan yazın incelendiğinde farklı yaş düzeylerinden öğrencilerin de dijital okuma çalışmalarını eğlenceli bulduğu görülmektedir. Faslı üniversite öğrencileri de benzer olarak dijital okumayı eğitim, araştırma ve eğlence amaçlı yaptıklarını belirtmişlerdir (Larhmaid, Nour ve Afflerbach, 2019). Üniversite öğrencilerinin dijital öykülere yönelik algılarını metaforik olarak araştıran Eroğlu (2020), çalışmasında en çok eğlence kategorisinde metafor oluşturulduğunu ifade etmektedir. Ayrıca sosyal okumalar üzerinde yapılan araştırmalar, öğrencilerin sosyalleşme ve kendini geliştirme amaçlarıyla okumalar yaptığını göstermektedir. Sosyal ağlar üzerinden tanışabilmekte ve okuma toplulukları oluşturarak alt sosyal gruplar oluşturabilmektedir (Li ve Wu, 2017). Bu sonuçlar, dijital okumanın farklı kültürlerde de eğlenceli olarak algılandığını göstermektedir.

İlkokul öğrencilerinin dijital araçları kullanırken belli düzeyde zorluk yaşaması olası bir durumdur. Çünkü dijital araçları kullanmak basılı materyalleri okumaya göre birtakım ek beceriler gerektirmektedir. Pearson, Bunchanan ve Thimbleby (2013), kağıdı uzun zamandır kullandığımızı ve neredeyse bilinçsizce katlayıp üzerine not alabildiğimizi ifade etmektedir. Fakat basılı okumadaki bu en basit beceriler bile dijital okuma sürecinde dikkat gerektirmektedir. Bu yönüyle dijital okumanın araç kullanımından kaynaklanan aksaklıklar oluşturması mümkündür. Yamaç (2019), sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuma ve yazma uygulamalarına yönelik görüşlerini incelemiştir. Öğretmen adayları öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının düşük olması ve teknolojik alt yapı yetersizliğini engelleyici birer neden olarak görmektedir. Çalışma sonuçları öğretmen adaylarının görüşlerini desteklemektedir. Öğrenciler, dijital araçları kullanmayı geliştirerek bu zorluğu

aşabilecektir. Nitekim alan yazına bakıldığında dijital araçları sıklıkla kullanan öğrencilerin dijital okumayı da kolaylıkla yaptığı görülmektedir. İlkokul öğrencileriyle yapılan araştırmada öğrenciler sınıf düzeyi yükseldikçe; okumaya daha çok zaman ayırdıklarını, dijital okumayı ise basılı okumaya göre daha çok kullandıklarını ifade etmiştir (Altunkaynak ve Çağlılar, 2021). Öğrencilerin dijital araçları kullanma becerilerini geliştirmesi ve kaynak çeşitliliğinin farkına varması bu durumun nedenlerindedir.

◆ Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre veliler, dijital okumanın bireye katkısının, sunduğu avantajların farkındadır. Katılımcılar dijital okumaya yönelik olarak olumlu bir bakış açısı içindedir. Ebeveynler olarak çocuklarının dijital okuma yapması için gerekli koşulları sağlama konusunda duyarlı bir bilince sahiptirler. Velilerin dijital okuma davranışına önem vermesi ve öğrencinin takdir edilmesi öğrenciler tarafından da önemsenmektedir. Elde edilen bu sonuçlar öğrencilerin dijital okuma motivasyon ve algılarının yükselmesine katkı sağlamış olabilir. Tüm bu olumlu yaklaşıma rağmen (dijital okumayı olumlu bulma ve dijital okuma olanaklarını sunma çabası içinde olma) dijital okuma becerilerini geliştirmek için çocuklarına yeterli düzeyde yönlendirme yapamamaktadırlar. Bu durum deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarının artmamasında etkili olmuş olabilir.

Velilerin dijital okuma sürecine yönelik tutumları önem taşımaktadır. Çünkü evdeki okuma iklimi okuma tutumu ve okuma davranışını etkilemektedir (Kleijnen ve diğ., 2017). Bu kapsamda Acar (2015), velilerin dijital okumaya ilişkin görüşlerini toplamıştır. Elde edilen sonuçlar anne babaların kendilerini dijital okuma konusunda üst düzeyde çocuklarını ise orta düzeyde yeterli gördüklerini ortaya koymaktadır. Anne ve babaların çocukların yaşı ve sınıf düzeyi arttıkça onları dijital okuma konusunda daha yeterli gördükleri fark edilmiştir.

Günümüzde dijital okuma için farklı platformlar oluşturulmaktadır. Veliler, yönlendirme faaliyetlerinde çoklu seçenek içerisinden öğrencinin düzeyi, ilgisi ve amacına yönelik olarak seçimler yapması gerekmektedir. Dijital okuma ve yazmaya ilgi duyan gençler internet tabanlı uygulamalara ilgi duymaktadır. Yazarlar, sosyal platformlarda öykü yazma çalışmaları yapmakta ve okurlarının yorumlarını dikkate almaktadır. Okuyucular ise metin çeşitliliğinin olduğu dijital alanlarda amatör ve usta yazarların eserlerine ulaşabilmekte, yazarlarla etkileşim kurabilmektedir (Konuk, 2018). Ancak bu özgür ortamlar bazen zararlı etkiler bırakabilmektedir. Dijital ortamların beraberinde getirdiği sorunlardan birisi de dijital metinlerdeki denetimsizlik ve standartsızlaştırmadır.

Ertürk ve Üzümcü (2018), dijital okuma deneyimi ve dijital metinlerin geleceği ile ilgili yaptıkları çalışmada araştırmacılara belli standartların yakalanılması ve paylaşım olanağı sunularak dijital metinlerin erişilebilir olmasını tavsiye etmektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda araştırmacılar, programcılar ve eğitimciler için çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Araştırmacılar için öneriler:

Farklı yaş ve sınıf düzeylerinden dijital okuma motivasyonunu belirleme çalışmaları yapılabilir.

Dijital okuma algısı ve dijital okuma motivasyonuna etki eden değişkenlerin detaylı olarak belirlenmesi için çalışmalar yapılabilir.

Dijital okumanın sosyo-kültürel özelliklerle ilişkisi incelenerek toplum yapısına göre kabul düzeyleri araştırılabilir.

Programcılar için öneriler:

Dijital okumanın ders sürecinde etkin olarak kullanılması için program ve etkinlik tasarımları yapılabilir.

Öğrencilerin yaş, sınıf düzeyi ve ilgilerine yönelik olarak içerik üretimi yapılmalıdır. Dijital pazarlama kaygısıyla yapılan yetersiz içerik üretimine alternatif oluşturulmalıdır.

Geliştirilen eğitim içeriklerinde öğrencinin ders dışı zamanları da düşünülerek program tasarımları yapılmalıdır. Böylelikle öğrenciler, dijital okumanın sosyal hayat içerisindeki rolünden haberdar edilebilir.

Program geliştirme çalışmaları ile öğrencilerin, bağımsız birer dijital okur olabilecek ve okumanın gelecekte evrilebilecek formlarına uyum sağlayabilecek yeterlilikte donatılması amaçlanmalıdır.

Eğitimciler için öneriler:

Sınıf içi etkinliklerde dijital okuma çalışmalarını aktif olarak kullanmalı ve öğrencilerin dijital okumanın sağladığı avantajları kullanması sağlanmalıdır.

Dijital okuma çalışmalarını destekleyici tutum sergilemeli ve öğrencilere dijital okuma süreciyle ilgili doğru rehberlik edilmelidir.

Bağımsız çalışma veya ev ödevleri dijital okumayı etkin olarak kullanmayı sağlayacak şekilde planlanmalıdır.

Velilerle iş birliği yapılarak okulda yapılan etkinliklerin aile tarafından desteklenmesi sağlanmalıdır.

Velilerin dijital okuma sürecinde öğrencilere rehberlik edebilecek düzeyde dijital okuma çalışmalarıyla ilgili bilgi sahibi olması ve olumlu tutum geliştirmesi için çalışılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acar, Ç. (2015). *Anne Ve Babaların İlkokul Ortaokul ve Lise Öğrencisi Çocukları ile Kendilerinin Dijital Okuryazarlıklarına İlişkin Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Ahmadi, M. & Gilakjani, A. P. (2011). Reciprocal teaching strategies and their impacts on english reading comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 2 (10), 2052-2060. <https://doi.org/10.4304/TPLS.2.10.2053-2060>.
- Akay, C. ve Ültanır, E. (2011). Andragojik temellere dayalı kolaylaştırılmış okuma-yazma eğitimi (KOYE) sürecine yönelik KOYE eğitimcilerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 75-88. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/en/pub/mersinefd/issue/17376/181445?publisher=mersin-universit>.
- Akkaya, N. (2011). İlköğretim 8. sınıf Türkçe Dersi'nde okuduğunu anlama stratejilerini kullanmanın, tutuma etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 191, 68-77.
- Akbabaoğlu, M. ve Duban, N. Y. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejileri, okuma motivasyonları ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9 (4), 1720-1740.
- Akbaş, U., Karabay, E., Yıldırım-Seheryeli, M., Ayaz, A., ve Demir, Ö. O. (2019). Türkiye Ölçme Araçları Dizininde yer alan açılımlı faktör analizi çalışmalarının paralel analiz sonuçları ile karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12 (3), 1095-1123.
- Akyol, H. (2007). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Allington, R. L. (2001). *What really matters for struggling readers: Designing research-based programs*. Boston: Allyn and Bacon.
- Alisaari, J., Turunen, T., Kajamies, A., Korpela, M., & Hurme, T. R. (2018). Reading comprehension in digital and printed texts. *Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-18. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.01.15>.

- Altunkaynak, M., ve Çağmlar, Z. (2021). İlkokul öğrencilerinin basılı ve e-kitap okuma alışkanlıklarına dair görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 1 (1), 34-41. <http://www.uleder.com/index.php/uleder/article/view/3>.
- Ankara, H., Yerel, S. ve Konuk, A. (2007). Açık ocak madenindeki kamyonların özdeşliklerinin iki örnek Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi ile belirlenmesi. *Fırat Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 10 (1), 105-108.
- Argon, T. ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 80-95. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/zgefd/issue/47945/606598>.
- Arısoy, Ö. (2009). İnternet bağımlılığı ve tedavisi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1, 55-67.
- Arslan A. K., Tunç Z. ve Çolak, C. (2020). Normal dağılıma uygunluğu değerlendirmek için açık kaynak web tabanlı yazılım: Normal dağılımı inceleme yazılımı. *Fırat Tıp Dergisi*, 25 (2), 62-68.
- Ata, R. ve Alparslan, M. M. (2019). İnternet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşim ölçeği Türkçe'ye uyarlama çalışması ve öğretmen adayları ile bir inceleme. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulamada*, 9 (2), 522-538.
- Aydemir, Z. ve Öztürk, E. (2013). Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 12 (1), 66-76.
- Aydemir İleri Z., Öztürk E. ve Horzum, M. (2013). Ekrandan okumanın 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metin türünde okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (4), 2263 - 2276.
- Bahadır, F. (2013). *Bilgisayara giriş dersinin ekran okuma ve basılı materyale göre sunulmasının öğrenci başarısı ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- Baki, Y. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının üst bilişsel okuma stratejilerinin okuma motivasyonu üzerindeki etkisine sınıf düzeyinin ve cinsiyetin rolü. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 50, 15-42.
- Baki, A. ve Gökçek, T. (2012). Karma yöntem ve araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*. 11 (42), 01-21.

- Balcı, Ş. ve Gülnar, B. (2009). Üniversite öğrencileri arasında internet bağımlılığı ve internet bağımlılarının profili. *Selçuk İletişim Dergisi*, 6 (1), 5-22.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 3 (1), 1-14. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/aeusbed/issue/30008/290583>.
- Barber, M., Cartledge, G., Council III, M., Konrad, M., Gardner, R. & Telesman, A. O. (2018). The Effects of Computer-Assisted Culturally Relevant Repeated Readings on English Learners' Fluency and Comprehension. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 16 (2), 205-229.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29 (1), 73-92.
- 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. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/en/pub/usaksosbil/issue/21638/232565>.
- Batluralkız, Ç. (2018). *Basılı ve dijital ortamlarda ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kütahya.
- Baydık, B. (2011). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanımı ve öğretmenlerinin okuduğunu anlama öğretim uygulamalarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (162), 301-319.
- Bayraktar, V. ve Temel, F. (2014). Okuma-yazmaya hazırlık eğitim programının çocukların okuma-yazma becerilerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 29 (3), 08-22.
- Becker, M., McElvany, N. & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102 (4), 773-785.
- Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 3 (1), 69-86.

- Bingül, Ş. (2020). II. Abdülhamid döneminde, İstanbul'da bulaşıcı ve salgın hastalıklara karşı alınan tedbirler: Mektep tatilleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Salgın Hastalıklar Özel Sayısı*, 77-104.
- Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *KEFAD*. 14 (3), 147-160.
- Bölükbaş, F. (2010). İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının başarı-cinsiyet-ailenin eğitim düzeyi bağlamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 5 (3), 905 - 918.
- Buckingham D. (2010) Defining digital literacy. In: Bachmair B. (Eds.), *Medienbildung in neuen Kulturräumen* (pp. 59-71). Verlag für Sozialwissenschaften. doi.org/10.1007/978-3-531-92133-4_4.
- Bulut, S. (2016). *Tekrarlı okuma çalışmalarının ilköğretim 4. sınıf öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma akıcılığını geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Bulut, B. ve Karasakaloğlu, N. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimleri ile okuma ilgileri arasındaki ilişki. *EYUDER-2019*, 136-147.
- Burke, J. (2002). The internet reader. *Educational Leadership*. November, 38-42.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramları ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Catts, H. W., Herrera, S., Nielsen D. C. & Bridges, M. S. (2015). Early prediction of reading comprehension within the simple view framework. *Read Writ*, 28, 1407-1425. Doi: 10.1007/s11145-015-9576-x.
- Cengizhan, C. (2005). Öğrencilerin bilgisayar ve internet kullanımında yeni bir boyut: "internet bağımlılığı". *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22, 83-98.

- Ciampa, K. (2012). Electronic storybooks: A constructivist approach to improving reading motivation in grade 1 students. *Canadian Journal of Education*, 35 (4), 92-136. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.35.4.92>.
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and metaanalysis. *Journal of Research in Reading*, 42 (2), 288-325.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Coiro, J. (2003). Exploring literacy on the internet. *The Reading Teacher*. 56 (5), 458-464.
- Coiro, J. (2009). Rethinking online reading assessment. *Educational Leadership*. March, 59-63.
- Corio, J. (2021). Toward a multifaceted heuristic of digital reading to inform assessment, research, practice, and policy. *Reading Research Quarterly*, 56 (1), 9-31. doi:10.1002/rrq.302.
- Costa, A. L. & Kallick, B. (2000). *Discovering and exploring habits of mind*. Alexandria.
- Crawford, J., Butler Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P. A. & Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3 (1), 9-28.
- Creswell, J. W. (2006). *Understanding mixed methods research* (Chapter 1). Designing and conducting mixed methods research. https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/10981_Chapter_1.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed. S. B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Cunningham, A. E. (2005). Vocabulary growth through independent reading and reading aloud to children. In E. H. Hiebert & M. L. Kamhi (Eds.), *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice* (pp. 45-68). Mahwah, NJ: LEA. Routledge.

- Çağlayan, A. A. (2016). *Yetişkinler okuma yazma öğretimi ve temel eğitim programını tamamlayan bireylerin okuma yazma düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Çapoğlu, E. (2021). *Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Farklı Okuma Düzeyindeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Bilişsel Farkındalık Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Çelenk, S. (2003). Okul aile işbirliği ile okuduğunu anlama başarısı arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24 (1), 34-39.
- Çeliktürk Sezgin, Z. ve Akyol, H. (2018). Kavram Odaklı Okuma Öğretiminin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonuna ve Okuduklarını Anlamaya Etkisi. *İlköğretim Online*. 17 (2), 546-561.
- Çeştepe, H., Yıldırım, E. ve Bayar, M. (2013). Doğrudan yabancı yatırım, ekonomik büyüme ve dış ticaret: toda-yamamoto yaklaşımıyla türkiye'den nedensellik kanıtlar. *Akdeniz İ. İ. B. F. Dergisi*, (27), 1-37. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/auibfd/issue/32330/359276>.
- Çetin, Y. ve Mertol, H. (2021). Okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyi üzerinde yazı ortamının etkisi. *Dijital Ölçme ve Değerlendirme Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 71-81. DOI: <https://doi.org/10.29329/dmer.2021.285.5>.
- Çevik, H., Orakcı, Ş., Aktan, O. ve Toraman, Ç. (2019). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15 (1), 1-16. Doi: 10.17244/eku.398683.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4 (1), 95-107.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
- Çubukcu, A. ve Bayzan, Ş. (2013). Türkiye'de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 148-174.

- Danaei, D., Jamali, H. R., Mansourian, Y. & Rastegarpour, H. (2020). Comparing reading comprehension between children reading augmented reality and print storybooks. *Computer and Education*, 153, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103900>.
- Dağtaş, A. (2013). Öğretmenlerin basılı sayfa ve ekrandan okuma tercihleri ile eğitimde elektronik metin kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Studies*, 8 (3), 137-161.
- DEAP. (2020). *Digital Education Action Plan 2021-2027*. Education and Training, European Commission. https://education.ec.europa.eu/sites/default/files/document-library-docs/deap-communication-sept2020_en.pdf. 24.03.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Demir, E., Saatçioğlu, Ö. ve İmrol, F. (2016). Uluslararası dergilerde yayımlanan eğitim araştırmalarının normallik varsayımları açısından incelenmesi. *Current Research in Education*, 2 (3), 130-148.
- Divya, P. & Haneefa, K. M. (2020). Students' attitude towards digital reading: A study in Universities in Kerala, India. *Library Philosophy and Practice* (e-journal). 1-15. Retrieved from: <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/4387>.
- Doğan Polat, H. (2018). *Eğitimcilerin kağıttan okuma ve ekran okuma ile kalemle yazma, klavyeyle yazma ve elektronik kalemle yazmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Elazığ.
- Doornik, J. A. & Hansen, H. (2008). An omnibus test for univariate and multivariate normality. *Oxford Bulletin of Economics and Statistics*, 70 (1), 927-939. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0084.2008.00537.x>.
- Duke, N. (2003). Comprehension instruction for informational text. *Presentation at the Annual Meeting of the Michigan Reading Association*, Grand Rapids, MI.
- Duran, E. ve Alevli, O. (2014). Ekrandan okumanın sekizinci sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*. 2 (1), 01-11.
- Duran, E. ve Topbaşoğlu, N. (2015). Dijital-etkileşimli öyküleyici metinler ve anlama. *Turkish Studies*, 10 (11), 519-532.
- Durik, A. M., Vida, M., & Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98, 382-393.

- Durmuş, G. (2014). Okuma motivasyonu ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 16-40.
- Elleman, A. M. & Oslund, E. L. (2019). Reading comprehension research: Implications for practice and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences* 6 (1), 3-11. DOI: 10.1177/2372732218816339.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*. 2 (6), 207-223.
- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2010). Okuduğunu anlama becerileri ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 40 (185), 22-32.
- Ercan, İ., ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde güvenirlik ve geçerlik. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 211-216.
- Erdoğan, Y., Bayram, S. ve Deniz, L. (2007). Web tabanlı öğretim tutum ölçeği: Açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 4 (2), 1-14.
- Ergen, Y. ve Batmaz, O. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri ile okuduğunu anlama başarıları arasındaki ilişki. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 130-147.
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, Özdamar O. ve Sanioğlu, K. (2013). Doğrulayıcı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri Dergisi*, 33 (1), 210-223.
- Eroğlu, A. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital hikâyeye yönelik metaforik algıları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 49-60. DOI: 10.29000/rumelide.705506.
- Ertürk, M., Üzümcü, E. (2018). Yeni nesil dijital okuma deneyimi ve e-kitabın geleceği. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 8 (2), 196-205.
- Eshet, Y. (2002). Digital literacy: A new terminology framework and its application to the design of meaningful technology-based learning environments. In P. Barker & S. Rebelsky (Eds.), *Proceedings of EDMEDIA, 2002 world conference on educational multimedia, hypermedia and telecommunication* (pp. 493-498). Colorado: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

- Eshet Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Jl. of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13 (1), 93-106.
- Flores, M. A. ve Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: National, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*. 1-10.
- Fırat, M., Yurdakul, I. K. ve Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*. 2 (1), 65-86.
- Frey, A., Hartig, J., Ketzler, A., Zinkernagel, A & Moosbrugger, H. (2007). The use of virtual environments based on a modification of the computer game QuakeIII Arena in psychological experimenting. *Computers in Human Behavior*, 23, 2026-2039.
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50 (1), 14-25.
- Genceli, M. (2007). Tek değişkenli dağılımlar için Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors ve Shapiro-Wilk normallik testleri. *Journal of Engineering and Natural Sciences*, 25 (4), 306-328.
- Gilakjani, A. P. & Sabouri, N. B. (2016). How can students improve their reading comprehension skill?. *Journal of Studies in Education*, 6 (2), 229-240. <http://dx.doi.org/10.5296/jse.v6i2.9201>.
- Gökçearsan, Ş. ve Günbatar, M. S. (2012). Ortaöğretim öğrencilerinde internet bağımlılığı. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*. 2 (2), 10-24.
- Greaney, V. & Neuman, S. B. (1990). The functions of reading: A cross-cultural perspective. *Reading Research Quarterly*, 25 (3), 172-195.
- Guthrie, J. T., Meter P. M., McCann A. D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C. C., Rice, M. E., Faibisch, F. M., Hunt, B. & Mitchel, A. M. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *National Reading Research Center-Reading Research Report*, No:53, 1-53.
- Guthrie, J. T. (2013). Best practices for motivating students to read. Morrow, L. and Gambrell, L. (Eds.). *Best practices in literacy instruction*. (5. Baskı). New York: Guilford Press.

- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). *Engagement and motivation in reading*. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, 3, 403-422.
- Güllüpnar, F., Kuzu, A., Dursun, Ö. Ö., Kurt, A. A. ve Gültekin, M. (2013). Milli eğitimde teknoloji kullanımı ve sonuçları: Velilerin bakış açısından FATİH Projesi'nin pilot uygulamasının değerlendirilmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*.30, 195-216.
- Gümüş, E. , Medetoğlu, B. & Tutar, S. (2020). Finans ve bankacılık sisteminde yapay zekâ kullanımı: Kullanıcılar üzerine bir uygulama. *Bucak İşletme Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 28-53 . DOI: 10.38057/bifd.690982.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitü Dergisi*. 7 (14), 01-20.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle hızlı okuma ve anlama* (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güneş, F. (2016). Kağıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5 (1), 1-18.
- Güneş, F. ve Susar Kırmızı, F. (2014). E-kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin (EKOT) geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 196-212.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.
- Güngör, M. ve Bulut, Y. (2008). Ki-Kare testi üzerine. *Fırat Üniversitesi Doğu Araştırmaları Dergisi*, 7 (1), 84-89.
- Hahnel, C., Goldhammer, F., Kröhne, U. & Naumann, J. (2017). Reading digital text involves working memory updating based on task characteristics and reader behavior. *Learning and Individual Differences*. 59, 149-157.

- Hamutoğlu, N. B., Gtingoren, O. C., Uyanık, G. K. ve Erdoğan, D. G. (2017). Dijital okuryazarlık olęeđi: Tirkęe'ye uyarlama ęalıřması. *Ege Eğitim Dergisi*, 18 (1), 408-429.
- Hansen, E. J. (2016). Reading comprehension. *Masterropgave*, 24 (5). https://hiof.brage.unit.no/hiof-xmlui/bitstream/handle/11250/2396307/16-00400-21%20Masteravhandling%20%20Reading%20comprehension,%20Elin%20Jorde%20Hansen.docx%20267995_1_1.pdf?sequence=1. Erişim Tarihi: 11.01.2022.
- Hanusz, Z., Tarasinska, J. & Zielinski, W. (2014). Shapiro-Wilk test with known mean. *Statiscal Journal*, 14 (1), 89-100.
- Heitin, L. (8 Kasım 2016). What is Digital Literacy?. Digital Literacy an Envolving Definition. <https://www.edweek.org/teaching-learning/what-is-digital-literacy/2016/11/Son-erişim-tarihi:02.10.2021>.
- Hermann, K. M., Koisk., T., Grefenstette, E., Espeholt, L., Kay, W., Suleyman, M. & Blunsom, P. (2015). Teaching machines to read and comprehend. *In Advances in Neural Information Processing Systems (NeurIPS)*, 28, 1693-1701.
- Holum, A. & Gahala, J. (2001). *Critical issue: Using technology to enhance literacy instruction*. North Central Regional Educational Laboratory. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED480229.pdf>/Son erişim tarihi: 06.10.2021.
- Hu, J. & Yu, R. (2021). The effects of ICT-based social media on adolescents' digital reading performance: A longitudinal study of PISA 2009, PISA 2012, PISA 2015 and PISA 2018. *Computers & Education*, 175, 1-20. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104342>.
- Hyman, J. A., Moser, M. T. & Segala, L. N. (2014). Electronic reading and digital library technologies: understanding learner expectation and usage intent for mobile learning. *Educational Technology Research and Development*. 62 (1), 35-52.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 7 (2), 468-487.
- Kaban, A. L. (2021). Gamified E-reading experiences and their impact on reading comprehension and attitude in EFL classes. *International Journal of Mobile and Blended Learning*, 13 (3), 71-92. DOI: 10.4018/978-1-7998-6745-6.ch003.

- Kalaycı, Ş. (Ed.). (2016). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (5. Baskı). Ankara: Dinamik Akademi.
- Kanmaz, A. (2012). *Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın.
- Kara, A. (2008). İlköğretim birinci kademedeki eğitimde motivasyon ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*. 9 (2), 58-78.
- Karabacak, K. ve Ekşioğlu, S. (2016). Educational need of adults in the frame of digital divide (Sakarya city arifiye district sample). *The Anthropologist*, 24 (1), 222-230. DOI: <https://doi.org/10.1080/09720073.2016.11892009>.
- Karakuş, N., Ucuzsatar, N., Karacaoğlu, M. Ö., Esendemir, N. ve Bayraktar, D. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 220-241.
- Karalök, F. S. (2020). *Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde dijital öykü kullanımının okuma motivasyonuna etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Karaman, H., Atar, B. ve Çobanoğlu-Atar, D. (2017). Açımlayıcı faktör analizinde kullanılan faktör çıkartma yöntemlerinin karşılaştırılması. *GEFAD*, 37 (3), 1173-1193.
- Karasakaloğlu, N. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama stratejileri ile öğrenme ve ders çalışma stratejileri arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12 (3), 1921-1950.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*. 1 (1), 62-80.
- Kasap, D. (2019). *Yaratıcı Okuma-Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yaratıcı Okuma, Okuduğunu Anlama, Yazma ve Yaratıcı Yazma Erişisine Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*. 3 (2), 49-62.

- Kaushik, D. & Lipton, Z. C. (2018). How much reading does reading comprehension require? A critical investigation of popular benchmarks. *Computer and Language, January*, 1-6. DOI:10.18653/v1/D18-1546.
- Kaya Tosun, D. (2018). *Okuma Çemberlerinin Okuduğunu Anlama, Akıcı Okuma, Okuma Motivasyonu ve Sosyal Beceriler Üzerindeki Etkisi Ve Okur Tepkilerinin Belirlenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- Kazan, G. ve Gökbulut, B. (2021). Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ekran ve kâğıttan okuma düzeylerinin belirlenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 27-34. DOI: 10.47770/ukmead.903654.
- Kenar, İ., Köse, M. ve Demir, H. İ. (2015). Kırsal ve kentsel kesimdeki öğrenci velilerinin teknoloji ve derslerde teknoloji kullanımına yönelik tutumlarının değerlendirilmesi: Kütahya ili örneği. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*. 8 (4), 581-596.
- Keçeli Kaysılı, B. (2008). Akademik Başarının Arttırılmasında Aile Katılımı . *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* , 9 (1) , 69-83. DOI: 10.1501/Ozlegt_0000000115.
- Keskin, H. K. ve Çetinkaya, F. Ç. (2017). Ders materyallerini okumada format tercihi: Dijital mi kâğıt mı?. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 5 (2), 75-87 . Retrieved from : <https://dergipark.org.tr/en/pub/oyea/issue/33465/338352>.
- Kılıç, S. (2014). Etki büyüklüğü. *Journal of Mood Disorders*, 4 (1), 44-49. DOI:10.5455/jmood.20140228012836.
- Kılıç, S. (2016). Cronbach'ın alfa güvenilirlik katsayısı. *Journal of Mood Disorders*, 6 (1), 47-48.
- Kılıç, E., İnceoğlu, F. ve Aktaş, K. (2019). İş yükü fazlalığının psikolojik sermayeye etkisi: Ulaşım sektöründe bir araştırma. *International Social Sciences Studies Journal*, 5 (35), 2586-2596.
- Kirchner, E. ve Mostert, M. L. (2017) Aspects of the reading motivation and reading activity of Namibian primary school readers. *Cogent Education*, 4 (1), 1-20. DOI: 10.1080/2331186X.2017.1411036.
- Kleijnen, E., Huysmans, F., Ligtoet, R. & Elbers, E. (2017). Effect of a school library on the reading attitude and reading behaviour in non-western migrant students.

Journal of Librarianship and Information Science, 49 (3), 269-286. DOI: <https://doi.org/10.1177/0961000615622560>.

- Konuk, S. (2018). The research of changes in the reading and writing habits of the youth. *SDU International Journal of Educational Studies*, 5 (2), 13-32.
- Koyuncu, İ. ve Kılıç, A. F. (2019). Açımlayıcı ve Doğrulayıcı Faktör Analizlerinin Kullanımı: Bir doküman İncelemesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 44 (198), 361-388.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J. & Meisinger, E. B. (2010). aligning theory and assessment of reading fluency: automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45 (2), 232-253.
- Kurata, K., Ishita, E., Miyata, Y. & Minam, Y. (2016). Print or digital? Reading behavior and preferences in Japan. *Journal of the Association for Information Science and Technology (JASIST)*, 68 (4), 884-894. DOI: <https://doi.org/10.1002/asi.23712>.
- Kurnaz, H. (2019). Okuma iç motivasyonu ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 234-250.
- Kurnaz, H. ve Yıldız, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Social Research*. 19 (3), 53-70.
- Kuru, O., Kaşkaya, A. ve Calp, Ş. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kağıttan ve ekrandan okuduğunu anlama becerilerinin sınanması; öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (13), 70-84.
- Kurudayıoğlu, M. ve Bal, M. (2014). Ana dili eğitiminde dijital hikâye anlatımlarının kullanımı. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (28), 74-95. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/sakaefd/issue/11233/134210>.
- Külekçi Akyavuz, E. ve Çakın, M. (2020). Covid-19 Salgınının Eğitime Etkisi Konusunda Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Turkish Studies*. 15 (4), 723-737
- Lai, G., Xie, Q., Liu, H., Yang, Y & Hovy, E. (2017). RACE: Large-scale reading comprehension, dataset from examinations. *Computer Science*, 5 (April), 1-11.

- Larhmaid, M., Nour, T. & Afflerbach, P. (2019). Assessing the effects of digital technologies on learning behavior and reading motivation among moroccan EFL University students. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLDC)*, 10 (4), 1-24. DOI: 10.4018/IJDLDC.2019100101.
- Lee, A. (2018). Physical and digital reading habits of adult Singaporeans. *Journal of Library Administration*. 58, 629-643.
- Leu, D. J. (2002). Internet Workshop: making time for literacy. *The Reading Teacher*. 55, (5), 466-472.
- Li, W. & Wu, Y. (2017). Adolescents' social reading: motivation, behaviour, and their relationship. *The Electronic Library*, 35 (2), 246-262. <https://doi.org/10.1108/EL-12-2015-0239>.
- Lim, H. J. & Jung, H. (2019). Factors related to digital reading achievement: A multi-level analysis using international large scale data. *Computers and Education*. 133 (January), 82-93.
- Linke, R., Kothe, T. & Alt, F. (2017). TaBooGa: A hybrid learning app to support children's reading motivation. *ACM Digital Library*, June, 278-285. <https://doi.org/10.1145/3078072.3079712>.
- Liu, Z. M. & Huang, X. B. (2008). Gender differences in the online reading environment. *Journal of Documentation*, 64 (4), 616- 626.
- Liu Z. (2012). Digital reading. *Chinese Journal of Library and Information Science (English edition)*. 5 (1), 85-94.
- Long, D. & Szabo, S. (2016). E-readers and the effects on students' reading motivation, attitude and comprehension during guided reading. *Cogent Education*, 3 (1), 1-11. DOI: 10.1080/2331186X.2016.1197818.
- Lysenko, L. V. & Abrami, P. C. (2014). Promoting reading comprehension with the use of technology. *Computer & Education*, 75, 162-172.
- Maden, S. (2012). Ekran Okuma Türleri ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ekran Okumaya Yönelik Görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitim Dergisi*, 1 (3), 1-16.
- Mangen, A., Walgermo, B. R. & Bronnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Education Research*, 58, 61-68.

- McKenna, M. (2001). The new world of electronic text. *Technology Connection*. November/December, 30-31.
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G. & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. survey. *Reading Research Quarterly*, 47 (3), 283-306. DOI: <https://doi.org/10.1002/rrq.021>.
- McLaughlin, R. & Kamei Hannan, C. (2018). Paper or digital text: which reading medium is best for students with visual impairments?. *Journal of Visual Impairment and Blindness*. 337-350.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara.
- MEB. (2019). *2023 eğitim vizyonu*. Ankara.
- MEB. (2020). *Milli Eğitim istatistikleri örgün eğitim 2019/'20*. Ankara.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Murtafi'ah, B. & Putro, N. H. P. S. (2019), A latent profile analysis of santri's reading attitude and reading motivation in international seminar on language, *Education, and Culture KnE Social Sciences*, 388–399. DOI 10.18502/kss.v3i10.3921.
- NAEP (2012). *National Assessment of Educational Progress: Achievement levels*. (2012 July 12).
- Nagy, W. E. & Scot, J. (2000). Vocabulary processes. In M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.). *Handbook of Reading Research. Vol. III* (pp. 269- 284). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nevo, E., Vaknin Nusbaum, V., Brande, S. & Grambell, L. (2020). Oral reading fluency, reading motivation and reading comprehension among second graders. *Reading and Writing*, 33, 1945-1970.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59 (3), 1065-1078. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>.
- Notten, N. & Becker, B. (2017). Early home literacy and adolescents' online reading behavior in comparative perspective. *International Journal of Comparative Sociology*, 58 (6), 475-493. DOI: <https://doi.org/10.1177/002071521773536>.

- Oakhill, J. V., Cain, K., & Elbro, C. (2019). Reading comprehension and reading comprehension difficulties. In D. A. Kilpatrick, R. M. Joshi, & R. K. Wagner (Eds.), *Reading Development and Difficulties: Bridging the Gap Between Research and Practice* (pp. 83-115). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26550-2_5.
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y. ve Sevmez, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde dijital/e-kitap okuma kültürü: Selçuk Üniversitesi örneği. *DTCF Dergisi*, 58 (1), 139-171.
- OECD. (2015). *Students, computers and learning*. Paris: PISA, OECD Publishing. Retrieved from https://read.oecd-ilibrary.org/education/students-computers-and-learning_9789264239555-en.
- Okagaki, L. & Frensch, P.A. (1994). Effects of video game playing on measures of spatial performance: Gender effects in late adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15 (1), 33-58.
- Olçay, S. (2018). Sosyalleşmenin dijitalleşmesi olarak sosyal medya ve resimler arasında kaybolma bozukluğu: Photolurking. *Yeni Medya Elektronik Dergi*, 2 (2), 90-104.
- Onursoy, S. (2018). Üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeyleri: Anadolu Üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6 (2), 989-1013.
- Özdemir, S. ve Şerbetçi, H. N. (2018). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları (Bartın Örnekleme). *İlköğretim Online*, 17 (4), 2110-2123.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422.
- Özenç, E. ve Akın, E. (2020). Okuduğunu anlama ve akılda tutma becerileri bakımından baskı ve dijital kitap okumanın karşılaştırılması. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8 (25), 40-50.
- Özer, M. (2020). Türkiye’de COVID 19 sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından atılan politika adımları. *Kastamonu Education Journal*, 28 (3), 1124-1129.
- Özerbaş, M. A. ve Öztürk, Y. (2017). Türkçe Dersinde dijital hikâye kullanımının akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık üzerinde etkisi. *Türk Bilim Araştırma Vakfı Bilim Dergisi*, 10 (2), 102-110.

- Özsoy, S. ve Özsoy, G. (2013). Eğitim araştırmalarında etki büyüklüğü raporlanması. *İlköğretim Online*, 12 (2), 334-346.
- Öztürk, E. ve Aydemir, Z. (2016). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonlarının, günlük kitap okuma süreleri ve ailenin okuma durumuna göre değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (3), 1105-1116.
- Öztürk, E. ve Can, Işılınur. (2013). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin elektronik kitap okumaya ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171 (171). 137-153.
- Özyılmaz, G. (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Paris, S. G. & Paris, A. H. (2001). Classroom applications of research on self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 36 (2), 89–101.
- Pearson, J., Bunchanan, G. & Thimbleby, H. (2013). Designing for digital reading. *Synthesis Lectures on Information Concepts, Retrieval, and Services*. DOI: <https://doi.org/10.2200/S00539ED1V01Y201310ICR029>.
- Piloneita, P. (2006), *Genre and Comprehension Straregies Presented In Elementary Basal Reading Programs: A Content Analysis*, Unpublished Doctoral Dissertation, Coral Fables Florida, University Of Miami.
- Proaps, A. B. & Bliss, J. P. (2014). The effects of presentation format on reading comprehension and video game performance. *Computers in Human Behavior*, 36, 41-47.
- Reading Study Group. (2002). *Reading for understanding: Toward a research and development program in a reading comprehension*. RAND. Santa Monica.
- Rainie, L., Zickuhr, K., Purcell, K., Madden, M. & Brenner, J. (2012). *The rise of e-reading*. Pew Internet and American Life Project. Washington.
- Rasinski, T. V., Padak, N. D., McKeon, C. A., Wilfong, L. G., Friedauer, J. A. & Heim, P. (2011). Is reading fluency a key for succesful high school reading?. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 49 (1), 22-27.
- Rasmusson, M. & Aberg Bengtsson, L. (2015). Does Performance in Digital Reading Relate to Computer Game Playing? A Study of Factor Structure and Gender Patterns

- in 15-Year-Olds' Reading Literacy Performance. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 59 (6), 691-709.
- Razali, N. M. & Wah, Y. B. (2011). Power comparisons of Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Lilliefors and Anderson-Darling tests. *Journal of Statistical Modeling and Analytics*, 2 (1), 21-33.
- Rodrigue, T. K. (2017). Digital Reading: Genre Awareness as a Tool for Reading Comprehension. *Pedagogy Critical Approaches to Teaching Literature Language Composition and Culture*. 17 (January), 235-257.
- Rose, D.S., Parks, M., Andores K. & McMahon, S. D. (2010). Imagery-based learning: Improving elementary students' reading comprehension with drama techniques. *The Journal of Educational Research*, 94 (1), 55-63.
- Royston, P. (1992). Approximating the Shapiro-Wilk W-test for non-normality. *Statistics and Computing*, 2, 117-119.
- Rowell, J. & Burke, A. (2009). Reading by Design: Two Case Studies of Digital Reading Practices. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53 (2), 106-118.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychological Association*. 55 (1), 68-78.
- Samuels, S. J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*. 32 (4), 403-408.
- Sarıer, Y. (2016). Türkiye’de Öğrencilerin Akademik Başarısını Etkileyen Faktörler: Bir Meta-analiz Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 31 (3), 609-627.
- Schiefele, U., Schafner, E., Möller, J., & Wigfeld, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47, 427–463.
- Singer, L. M. & Alexander, P. A. (2017). Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, 87 (6), 1007-1041. <https://doi.org/10.3102/0034654317722961>.

- Singer Trakhman, L. M., Alexander, P. A. & Silverman, A. B. (2018). Profilling reading in print and digital mediums. *Learning and Instruction*, 57, 05-17.
- Soroya, S. H. & Ameen, K. (2016). Reading trends of youth in Pakistan: A pilot study. *Pakistan Journal Of Information Management & Libraries*, 17, 86-96.
- Spörer, N., Brunstein J. C. & Kieschke, U. (2009). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19, 272-286.
- Swain, K. D., Leader-Janssen, E. M. & Conley, P. (2013). Effects of repeated reading and listening passage preview on oral reading fluency. *Reading Improvement*, 50 (1), 12-18.
- Swedish National Agency for Education. (2011). Eleverna och natet: PISA 2009 om 15-aringars förmåga att söka, läsa och vurdere digital information. *Students and the Internet*. Stockholm.
- Surastina, & Dedi, F. S. O. (2018). Examining academic writing motivation of prospective indonesian language teachers using exploratory factor analysis. *International Journal of Instruction*, 11 (2), 15-24. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.1122a>.
- Susar Kırmızı, F. (2006). *İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zekâ Alanları Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.
- Susar Kırmızı, F. (2008). Türkçe öğretiminde yaratıcı drama yönteminin tutum ve okuduğunu anlama stratejileri üzerindeki etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (23), 95-109.
- Susar Kırmızı, F., Kapıkıran, Ş. ve Akkaya, N. (2021). Dijital ortamda yazmaya ilişkin tutum ölçeği (DOYAT): Ölçek geliştirme çalışması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 417-444.
- Susar Kırmızı, F. ve Ünal, E. (Ed.) (2016). *İlk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Susar Kırmızı, F. ve Yurdakal, İ. H. (2021). Öğretmen adayları için dijital okumaya yönelik tutum ölçeği (DOTÖ): Geçerlik güvenilirlik çalışması. *Dokuz Eylül*

Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, (51), 137-159. DOI: 10.53444/deubefd.788603.

- Sümer, S. ve Eldeniz Çetin, M., (2018). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin dinlediklerini anlama düzeyleri üzerinde geleneksel hikaye okuma ve dijital hikaye kullanımının etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması. *Education Sciences (NWSAES)*, 13 (1), 44-55, DOI: 10.12739/NWSA.2018.13.1.1C0679.
- Szentgyörgyvölgyi, R., Novotny, E. & Szabo, K. (2017). Comparative Quantitative Analysis of Writing and Reading Habits on Paper and Digital. *Annals of Faculty Engineering Hunedoara International Journal of Engineering*. 15 (3), 147-154.
- Şahin, N. (2019a). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (4), 914-940.
- Şahin, N. (2019b). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13 (19), 393-423.
- Şahin, C. ve Tuğrul, V. M. (2012). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Journal of World of Turks*. 4 (3), 115-130.
- Şentürk, R. ve Göçer A. (2019). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi: *Erciyes Üniversitesi örneği*. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (44), 332-358.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 129-148.
- Tabachnick, B.G. & Fidell, L.S. (2014). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Talmor, A. & Berant J. (2019). MULTIQA: An empirical investigation of generalization and transfer in reading comprehension. *ACL Journal*, 1, 4911-4921. Doi:10.18653/v1/P19-1485.
- Tanner, M. J. (2014). Digital vs. print: Reading comprehension and the future of the book. *School of Information Student Research Journal*, 4 (2), 1-12. <https://doi.org/10.31979/2575-2499.040206>.

- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 655-677.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- TÜİK. (2021). *Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı Araştırması, 2021*. Sayı:41132 Yayımlanma Tarihi: 22.12.2021. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132>. Erişim Tarihi:30.12.2021
- Uğur Yalçın, I. (2021). *İlkokul Türkçe ders kitabı (4. Sınıf)*. Ankara: Özgün Matbaacılık.
- Ulu, H. ve Zelzele, E. B. (2018). Öğretmen adaylarının ekran okuma öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 7 (4), 2608-2628.
- Ulusoy, M. ve Dedeoğlu, H. (2015). Pre-service teachers'online reading comprehension practices and beliefs about their future classrooms. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 30 (4), 67-79.
- Ülger, D. K. (2015). Motivasyon ve model alma kavramlarının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına etkisi: Ankara örneği. *Akademia Sosyal Bilimler Dergisi*, 1 (1), 18-43.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2), 941-960.
- Ülper, H. ve Çeliktürk, Z. (2013). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi örneği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6, 1033-1057.
- Vansteelandt, I., Mol, S. E., Caelen, D., Landuyt, I. & Mommaerts, M. (2017). Attitude profiles explain differences in pre-service teachers' reading behavior and competence beliefs. *Learning and Individual Differences*, 54, 109-115. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.016>.
- Viljaranta, J., Tolvanen, A., Aunola, K. & Nurmi, J.-E. (2014). The developmental dynamics between interest, self-concept of ability, and academic performance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58 (6), 734-756. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904419>.

- Yamaç, A. (2019). Dijital okuma ve yazma uygulamalarının ilkökul düzeyinde kullanımına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının algıları. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (1), 1-25. DOI: 10.33206/mjss.484876.
- Yamamoto, G. T. ve Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3 (1), 25-34.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2013). Ekrandan okumanın okuduğunu anlamaya etkisi / Impact of reading from screen on reading comprehension. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (2), 64-79. Retrieved from: <https://dergipark.org.tr/en/pub/oyea/issue/20480/218127>.
- Yang, Y. F., Wong, W. K. & Yeh, H. C. (2008). A Computer System of Referential Resolution to Assess Students' Reading Comprehension. *Educational Technology & Society*, 11 (4), 173-189.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. K. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasında rol model olarak aile. *Mavi Atlas*, (7) , 95-112. DOI: 10.18795/ma.94919.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies*. 8 (4), 1461-1478.
- Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 31 (3), 793-815.
- Yıldız, N. ve Keskin H. (2016). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin dijital ve matbu okumaya karşı tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 344-361. DOI: <http://dx.doi.org/10.17860/efd.82485>.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (9), 131-139.
- Yurtkur, A. K. ve Öztunç, O. (2020). Kredilerin yatırılma süreci: Türkiye için Ampirik analiz. *International Congress of Management, Economy and Policy (ICOME'20) 5-6 Aralık 2020, (PROCEEDINGS BOOK)*, 36-48.

- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist, 32* (2), 59-68.
- 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.
- Wigfield, A., Gladstone J. R. & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives, 10* (3), 190–195. <https://doi.org/10.1111/cdep.12184>.

EKLER

EK 1

Sevgili Öğrenci;

Bu ölçekle siz ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin “Dijital Okumaya Yönelik Motivasyonlarının” belirlenmesi amaçlanmaktadır. Aşağıdaki sorulara zaman ayırıp yanıt verirseniz bize bu konuda yardımcı olursunuz. Ölçek likert tipinde olup her soru için sadece bir seçeneğin işaretlenmesi gerekmektedir. Yanıtlarınız doğru veya yanlış olarak değerlendirilmeyecektir. Lütfen adınızı yazmayınız. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

NOT: Bu ölçekte “Dijital Okuma” ile veri ya da bilginin dijital araçlarla okunması eylemi kastedilmektedir. Dijital okumayı geleneksel okumadan ayıran en belirgin özellik ise eylemin ekran üzerinde yapılıyor olmasıdır.

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNE YÖNELİK DİJİTAL OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ (DMÖ)

M. No	Maddeler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Çoğu Zaman	Her Zaman
1	Etkileyici görsellerinden dolayı dijital okuma yapmak bana ilgi çekici gelir.					
2	Kolay araştırma yapmak için dijital okumaya gereksinim duyarım.					
3	Dijital okumayı, okuma becerilerimi geliştirdiği için yaparım.					
4	Dijital metinlerde hareketli görseller olduğu zaman daha bir keyifle okurum.					
5	Dijital metinleri, daha renkli içeriğe sahip olduğu için okurum.					
6	Dijital okumada teknolojiyi yararlı kullandığımı düşünürüm.					
7	Dijital metinler merak duygumu desteklediği için okurum.					
8	Dijital okuma teknolojiyi kullanma yetilerimi geliştirdiği için severim.					
9	Dijital metinlerden edindiğim bilgiler daha kalıcı olduğu için okurum.					
10	Boş zamanlarımda öncelikle dijital okuma yapmayı tercih ederim.					

11	Dijital okumayı kitap taşımak zorunda kalmadığım için tercih ederim.					
12	Dijital okuma yapınca ödevler daha kısa sürede bitiyor.					
13	Dijital okuma yapmak kendimi gelişmiş bir okuyucu gibi hissettirir.					
14	Ne zaman dijital okuma yapsam yeni bir okuma yapmanın heyecanını yaşıyorum.					
15	Dijital okuma yaparken daha etkili hayal kurarım.					
16	Dijital okuma teknolojiye olan ilgimi artırmaktadır.					
17	Dijital okuma yapmak beni çok yönlü geliştirdiği için tercih ederim.					
18	Dijital ortamlarda geniş bir bilgi hazinesine ulaştığım için okumayı tercih ederim.					
19	Dijital okuma materyalleri günden güne değiştiği için tercih ederim.					

Bireysel Yararlar Alt Ölçeğinde Yer Alan Maddeler: 8, 12, 13, 14, 16, 17, 18. (Toplamda 7 madde)

İçerik Alt Ölçeğinde Yer Alan Maddeler: 1, 2, 4, 6, 7, 9. (Toplamda 6 madde)

Etkileycilik Alt Ölçeğinde Yer Alan Maddeler: 3, 5, 10, 11, 15, 19. (Toplamda 6 madde)

*Ölçekte Olumsuz Madde Bulunmamaktadır.

EK 2**Sevgili Öğrenci;**

Bu ölçekle siz ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin “Dijital Okumaya Yönelik Algılarının” belirlenmesi amaçlanmaktadır. Aşağıdaki sorulara zaman ayırıp yanıt verirseniz bize bu konuda yardımcı olursunuz. Ölçek likert tipinde olup her soru için sadece bir seçeneğin işaretlenmesi gerekmektedir. Yanıtlarınız doğru veya yanlış olarak değerlendirilmeyecektir. Lütfen adınızı yazmayınız. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

NOT: Bu ölçekte “Dijital Okuma” ile veri ya da bilginin dijital araçlarla okunması eylemi kastedilmektedir. Dijital okumayı geleneksel okumadan ayıran en belirgin özellik ise eylemin ekran üzerinde yapılıyor olmasıdır.

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OKUMAYA İLİŞKİN ALGILARI
ÖLÇEĞİ (DOAL)**

M. No	Maddeler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Biraz Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	2. Dijital okuma yapmak göz sağlığını bozabilir.					
2	3. Dijital okuma sayesinde kodlama eğitimi yapılabilir.					
3	4. Dijital okuma etkinlik çeşitliliği sunar.					
4	9. Dijital okuma yapabilmek için dijital araçları kullanmayı bilmek gerekir.					
5	10. Dijital metinlere ulaşmak basılı kitaplara göre daha ekonomiktir (maddi açıdan).					
6	11. Dijital okuma yapan kişilerin dijital güvenlikle ilgili bilgi sahibi olması gerekir.					
7	12. Dijital araçlar radyasyon yaymaktadır.					
8	13. Ödevleri yaparken dijital okuma yapmak büyük kolaylık sağlamaktadır.					
9	14. Dijital okuma yaparken kelimelerin anlamları daha kolay öğrenilmektedir.					
10	16. Görsel ve işitsel destekleyicileri sayesinde dijital metinleri anlamlandırmak daha kolaydır.					
11	20. Dijital okuma basılı materyallerden okumaya oranla daha konforludur.					
12	22. Dijital okuma yapmak için zaman zaman program/uygulama yüklemeyi bilmek gerekmektedir.					

13	24. Dijital ortamlar kitaplara göre daha güncel bilgiler içerir.					
14	25. Aynı okuma süresinde dijital ortamlarda kitaplara oranla daha çok bilgi edinilir.					
15	27. Dijital okuma zihni geliştirir.					
16	30. Dijital ortamlarda çok daha geniş bir içerik bulunmaktadır.					
17	31. Dijital okumada sayfaların yıpranması söz konusu değildir.					
18	33. Dijital okuma araçlarının uzun süreli pile sahip olması gerekmektedir.					
19	34. Dijital okuma akademik başarıyı artırır.					
20	35. Dijital araçlar görüntü parlaklığı ayarlamaya uygundur.					
21	36. Dijital okuma basılı kitaplara olan ilgimi azaltmaktadır.					

Yarar Alt Ölçeğinde Yer Alan Maddeler: 5, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 19 (Toplamda 10 madde)

Kullanım Alt Ölçeğinde Yer Alan Maddeler: 1, 2, 3, 4, 6, 7. (Toplamda 6 madde)

Teknolojik Bileşenler Alt Ölçeğinde Yer Alan Maddeler: 12, 17, 18, 20, 21. (Toplamda 5 madde)

Olumlu Maddeler: 2, 3, 5, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 20.

Olumsuz Maddeler: 1, 4, 6, 7, 12, 18, 21.

EK 3**Sevgili Katılımcı;**

Açık uçlu sorulardan oluşan bu form, “velilerin dijital okuma uygulamalarına ilişkin görüş ve düşüncelerini” belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda yer alan sorulara zaman ayırıp yanıt verirseniz bize bu konuda bize yardımcı olmuş olursunuz. **ADINIZI VE SOYADINIZI YAZMAYINIZ. KATKILARINIZDAN DOLAYI ŞİMDİDEN TEŞEKKÜR EDERİZ.**

**Velilerin Dijital Okuma Uygulamasına İlişkin Görüş ve Düşüncelerini Belirlemek
Amacıyla Hazırlanan Açık Uçlu Sorular**

1. Çocuğunuz genellikle hangi okuma etkinliklerine ilgilidir?

.....

.....

.....

2. Günde ortalama kaç dakikasını kitap okumaya ayırmaktadır?

.....

.....

3. Sizce çocuğunuz dijital okumayla ilgili çalışmalar hakkında ne düşünmektedir?

.....

.....

.....

4. Size okuma ile ilgili okulda yapılan ne tür etkinliklerden bahsetmektedir?

.....

.....

.....

5. Çocuğunuza dijital okuma ile ilgili ne tür önerilerde bulunuyorsunuz?

.....

.....

.....

6. Sizce çocuğunuzun evde dijital okuma yapması için olanakları yeterli midir? Neden?

.....
.....
.....

7. Dijital okuma yapmanın bireyin geleceğine etkisi nedir? Neden?

.....
.....
.....

EK 4**Sevgili katılımcı,**

Açık uçlu sorulardan oluşan bu form, “Öğrencilerin Dijital Okuma Uygulamasına Yönelik Görüş ve Düşüncelerini” belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıdaki sorulara zaman ayırıp yanıt verirseniz bize bu konuda yardımcı olursunuz. Yanıtlarınız doğru veya yanlış olarak değerlendirilmeyecektir, sadece düşüncelerinizi ifade etmeniz istenmektedir. Adınızı yazmayınız. Katkılarınızdan dolayı şimdiden teşekkür ederiz.

**Öğrencilerin Dijital Okuma Uygulaması İle İlgili Görüş ve Düşüncelerini Belirlemeye
Yönelik Açık Uçlu Sorular**

1. Dijital okuma çalışmalarını eğlenceli buluyor musunuz? Neden?

.....

.....

.....

.....

2. Dijital okuma çalışmalarının ders başarıya etkisi nedir?

.....

.....

.....

.....

3. Türkçe dersinde yapılan okuma çalışmaları hakkında ne düşünüyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

4. Dijital okuma yaparken genellikle sizi en çok zorlayan şey ne olur?

.....

.....

.....

.....

5. Sizce Türkçe Dersini dijital okuma yaparak işlemek doğru mudur? Neden?

.....

.....

.....

.....

6. Dijital ve basılı metinleri okumayı karşılaştırmanız istense neler söylerdiniz?

.....

.....

.....

.....

7. Ne tür okuma ödevleri yapmak isterdiniz? Neden?

.....

.....

.....

.....

8. Sizce bir öğrenciye okumayı sevdirmek için hangi etkinlikler yapılabilir?

.....

.....

.....

.....

9. En sevdiğiniz 5 dersi (çoktan- aza doğru) sıralayınız. (Türkçe dersinin sıralamadaki değişimini incelemek amacıyla)

.....

.....

.....

.....

EK 5

**Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi'ne Yapılan Bilgi Edinme Başvurusu Sonucu
(Afyonkarahisar'daki 4. Sınıf Öğrenci Sayıları)**

ŞKANLIĞI

MİLLÎ İLETİŞİM MERKEZİ

Başvuru Tarihi:	10.01.2021	Başvuru Yolu:	İnternet
Başvuru Tipi:		Bilgi Edinme Hakkı	

Afyonkarahisar da sınıf öğretmeni olarak çalışmaktayım. Öğrencilerin motivasyonları ile ilgili yapmak istediğim bir araştırmayı planlamak için Afyonkarahisar ilinde 3 ve 4. Sınıfa devam eden öğrenci sayısına ihtiyacım var. Sayıya göre bir örneklem planlaması yapmak istiyorum. Bu çerçevede Afyonkarahisar ilindeki 3. ve 4. Sınıf öğrencilerinin ayrı ayrı toplam sayısını öğrenmek istiyorum. Gereğinin yapılmasını saygılarımla arz ederim.

📄 Başvuru hareketleri için tıklayınız.

Cevaplar: 🗨

Cevap: MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI (MEB) > AFYONKARAHİSAR İL MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ (12.01.2021 14:25) 🗨

Sayın Başvuru Sahibi;
Bilgi Edinme Hakkı Kanunu kapsamında yapmış olduğunuz başvurunuz değerlendirilmiş olup; Müdürlüğümüz Temel Eğitim Şubesi'nin 12/01/2021 tarihli ve 19050755 sayılı yazısında;
" 2100157190 sayılı cimer başvurusunda istenilen ilimiz ilkokul 3.sınıf ve 4.sınıf öğrenci sayıları aşağıda belirtilmiştir.
İlkokul üçüncü sınıfı öğrenci sayısı : 10.529
İlkokul dördüncü sınıfı öğrenci sayısı : 10.288 " denilmektedir.
Bilgilerinize sunar, iyi çalışmalar dileriz.

✔ Cevabı Değerlendir

EK 6

**Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi'ne Yapılan Bilgi Edinme Başvurusu Sonucu
(Güdü ve Motivasyon Kelimelerinin Kullanım Tercihleri)**

İHHURBAŞKANLIĞI
ŞKANLIĞI

CIMER | CUMHURBAŞKANLIĞI
İLETİŞİM MERKEZİ

#2004675916 Başvuru Detayı 📄

Başvuru Tarihi: Başvuru Yolu: Başvuru Tipi:

Merhaba,
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yazmakta olduğum doktora tezinde okuma motivasyonu ile okuma güdüsü kavramlarından hangisini kullanmak gerektiğiyle ilgili karar veremedim. Kelimenin Türkçesi olanı güdü olmasına rağmen literatürde sıklıkla motivasyon kelimesinin kullanıldığını görmekteyim. Bu konuyla ilgili sizin görüş ve önerilerinizi almak istedim. Sizce tezin genelinde okuma motivasyonu veya okuma güdüsü kavramlarından hangisi kullanılmalıdır?
Yardımlarınız için teşekkür ederim. İyi çalışmalar.

Gizle

📧 Başvuru hareketleri için tıklayınız.

Cevaplar: 🗨

Cevap: ATATÜRK KÜLTÜR, DİL VE TARİH YÜKSEK KURUMU BAŞKANLIĞI (02.11.2020 10:02) 🗨

Sayın Seyfettin BULUT;
Cumhurbaşkanlığı İletişim Merkezi (CİMER) tarafından alınarak Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Başkanlığına gönderilmiş olan başvurunuz Bilgi Edinme Hakkı Kanunu çerçevesinde Türk Dil Kurumu tarafından incelenmiş olup, aşağıdaki şekilde cevaplandırılmıştır.
"Sorunuzda dile getirdiğiniz her iki kelime de *Türkçe Sözlük*'te (11. Baskı) yer almaktadır. Türkçenin imkânları dâhilinde her ikisinin de kullanım alanları mevcuttur. Kelimelerin hangisinin kullanılması gerektiğine dair tercih sizlere aittir."
İyi dileklerimizle.

[Cevabı Değerlendir](#)

EK 7

Pamukkale Üniversitesi
Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu
Etik Kurul Onay Raporları

Evrak Tarih ve Sayısı: 24.04.2022-E.198988

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

SAYI: 68282350/2022/G09

Toplantı Tarihi : 20.04.2022

Toplantı Sayısı : 9

Toplantı Saati : 15:00

10.132.1.46
567
27.04.2022

KARAR 2- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programı 162901005 numaralı öğrencisi Seyfettin BULUT'un danışmanlığını Prof. Dr. Fatma SUSAR'ın yürüttüğü "*Dijital okuma motivasyonu ölçeği (DMÖ): Geçerlik güvenirlik*" konulu bilimsel çalışmasına yönelik başvuru formu ile usul ve etik açıdan verdiği beyan ve ekler tetkik edilmiş olup; proje sahibinin, başvurusunda yer alan bilgi, belge ve taahhütnamelelere uygun bilimsel davranışlar sergileyeceği kanaati oluşmuştur. İş bu karar oy birliği ile alınmıştır.

Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER
Başkan

Evrak Tarihi ve Sayısı: 11.02.2022-E.168803

T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLERİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
SAYI: 68282350/2022/G02

Toplantı Tarihi : 9.02.2022
Toplantı Sayısı : 2
Toplantı Saati : 15:00

*10.132.1.46
567
9.03.2022*

KARAR 15- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Doktora Programı 162901005 numaralı öğrencisi Seyfettin BULUT'un, tez danışmanı Prof. Dr. Fatma SUSAR'ın sorumluluğunda yaptığı "*Dijital Okumaya İlişkin Algi Ölçeği (DOAL): Geçerlik Güvenirlilik Çalışması*" konulu doktora tez çalışmasına yönelik başvuru formu ile usul ve etik açıdan verdiği beyan ve ekler setkik edilmiş olup; proje sahibinin, başvurusunda yer alan bilgi, belge ve taahhütnamele uygun bilimsel davranışlar sergileyeceği kanaati oluşmuştur. İş bu karar oy birliği ile alınmıştır.

Prof. Dr. Ertuğrul İŞLER
Başkan