



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

**ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL OKUMAYA YÖNELİK
TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

MEHMET EMİN AKTAŞ

DENİZLİ 2024

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

**ÖĞRETMENLERİN DİJİTAL OKUMAYA YÖNELİK
TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

Mehmet Emin AKTAŞ

Danışman

Prof. Dr. Fatma KIRMIZI

TEŞEKKÜR

Tez çalıőmamın planlama, araştırma, yürütölme ve hazırlanmasında ilgi ve desteğini esirgemeyen, engin bilgi ve tecrübelerinden yararlandığım, yönlendirme ve bilgilendirmeleriyle çalıőmamı bilimsel temeller ışığında őekillendiren değerli hocam ve danıőmanım Sayın Prof. Dr. Fatma KIRMIZI'ya,

Yüksek lisans eğitimim boyunca bilgilerinden istifade ettiğim bütün hocalarıma,

Bugünlere gelmemde büyük emekleri olan ve hiçbir zaman desteklerini esirgemeyen sevgili aileme, tüm kalbimle teşekkür ederim.

Mehmet Emin AKTAŞ

ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada; proje 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.

Mehmet Emin AKTAŞ

ÖZET

Öğretmenlerin Dijital Okumaya Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi

AKTAŞ, Mehmet Emin

Temel Eğitim ABD Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Fatma KIRMIZI

Şubat 2024; 103 sayfa

Dijitalleşen dünyada her şeyde olduğu gibi okuma sürecinde de bazı değişimler olması kaçınılmazdır. Bu değişim dijitalleşme yönünde olmuştur. Bu değişim sonucunda kaçınılmaz bir şekilde alan yazına yeni kavramlar girmiştir. Bu kavramlardan biri de dijital okumadır. Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi ve dijital okumaya yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bu araştırmayla Çalışmada nitel ve nicel araştırmanın bir arada kullanıldığı karma yöntemden yararlanılmıştır. Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Denizli ilinde gerçekleştirilmiştir. Denizli ili genelinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ilkökul, ortaokul ve halk eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenlere ulaşılmıştır. Nicel araştırma için “uygun örnekleme yöntemi” kullanılırken nitel araştırma için “kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi” kullanılmıştır. Nicel veriler Kırmızı Susar ve Yurdakal (2021) tarafından geliştirilmiş olan “Dijital Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (DOTÖ)” kullanılarak 307 öğretmenden elde edilmiştir. Nitel veriler ise çalışma kapsamında geliştirilmiş olan “açık uçlu soru formu” kullanılarak gönüllü 50 öğretmenden toplanmıştır.

Öğretmenlerinin dijital okumaya yönelik tutumlarının eğitim düzeylerine, görev yaptıkları yere, bilgisayara sahip olmaya, dijital okumaya ayrılan zamana, görev yapılan okulun sosyo ekonomik düzeyine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak tercih edilen kaynak ve dijital kitap okuma durumuna göre ise anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerinin dijital okumaya yönelik tutumları dijital kitap okuma değişkenine göre bütün boyutlarda ve ölçeğin tümünde anlamlı bir farklılık göstermektedir. Dijital kitap okuyanların tutumları dijital kitap okumayanlara göre anlamlı ve daha yüksek düzeydedir. Öğretmenlerinin dijital okumaya yönelik görüşleri incelendiğinde dijital okumanın avantajlarına yönelik tespitler yapılmıştır. Katılımcıların göre en çok dile

getirdikleri avantajlar erişim hızı ve kolaylık olmuştur. Bunların dışında pratiklik, ekonomiklik, bilginin doğrulanabilirliği, okuma esnekliği, farklı kaynaklara erişim olanağı sunması gibi avantajlar da dile getirilmiştir. Öğretmenler dijital okumanın dezavantajlarına yönelik olarak ise göz sağlığını olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Diğer taraftan dijital okuma sürecinde bilgi kirliliği, kitap okuma hazzından yoksunluk ve sağlık sorunları gibi nedenler de ifade edilmiştir. Katılımcılara göre dijital okuma için kaynaklar yeterlidir. Dijital okuma içeriklerinin güvenilirliğine yönelik öğretmenler içeriklerin doğrulama gerekliliğini belirtmiştir. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda dijital okumanın yaygınlaştırılması ve olumsuz tutumların ortadan kaldırılması için çalışmaların yapılması önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Dijital okuma, tutum, öğretmen, karma yöntem.

ABSTRACT

Evaluation of Teachers' Attitudes Towards Digital Reading

AKTAŞ, Mehmet Emin

Department of Basic Education, Department of Primary Education

Project Advisor: Prof. Dr. Fatma KIRMIZI

February 2024; 103 page

In the digitalizing world, it is inevitable that there will be some changes in the reading process, as in everything else. This change has been in the direction of digitalization. As a result of this change, new concepts have inevitably entered the literature. One of these concepts is digital reading. The aim of this study is to evaluate teachers' attitudes towards digital reading and to determine their views on digital reading. With this research, mixed method, in which qualitative and quantitative research is used together, was used. The research was carried out in Denizli province in the 2022-2023 academic year. Teachers working in official primary schools, secondary schools and public education centers affiliated with the Ministry of National Education throughout Denizli province were reached. While "convenient sampling method" was used for quantitative research, "easily accessible sampling method" was used for qualitative research. Quantitative data was obtained from 307 teachers using the "Attitude Scale Towards Digital Reading (DOTÖ)" developed by KIRMIZI Susar and Yurdakal (2021). Qualitative data was collected from 50 volunteer teachers using the "open-ended question form" developed within the scope of the study.

It has been determined that teachers' attitudes towards digital reading do not differ according to their education level, place of work, having a computer, time devoted to digital reading, and socioeconomic level of the school where they work. However, it was determined that there was a significant difference according to the preferred source and digital book reading status. It has been determined that teachers' attitudes towards digital reading are significantly higher than those who do not read digital books in all dimensions and in general, according to the digital book reading variable. When the teachers' views on digital reading were examined, determinations were made regarding the advantages of digital reading. According to the participants, the most mentioned advantages are the fast and easy access to digital resources. Apart from these, advantages such as more economy,

verifiable information, flexibility in reading, and access to different sources were also mentioned. Regarding the disadvantages of digital reading, teachers stated that it negatively affects eye health. On the other hand, reasons such as information pollution, lack of reading pleasure and health problems in the digital reading process were also expressed. According to the participants, resources are sufficient for digital reading. For the reliability of digital reading contents, teachers stated the need for verification of the contents. In line with the results obtained, it has been suggested that studies should be carried out to popularize digital reading and to eliminate negative attitudes.

Keywords: Digital reading, attitude, teacher, mixed method.

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR.....	v
ETİK BEYANNAMESİ	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT.....	ix
İÇİNDEKİLER	xi
TABLOLAR LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	2
1.1.1 Problem Cümlesi	3
1.1.2 Alt Problemler	4
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar.....	6
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Tanımlar.....	7
1.7. Kısaltmalar.....	7
İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	8
2.1.1. Dijitalleşme ve Okuma	8
2.1.2. Dijital ve Basılı Ortamda Okuma	10
2.1.3. Dijital Okumanın Önemi	13
2.1.4. Dijital Okuma ve Özellikleri	16
2.1.5. Tutum Kavramı	18
2.1.6. Eğitimde Tutum.....	19
2.1.7. Dijital Okumaya Yönelik Tutum ve Önemi	20
2.1.8. 2019 Türkçe Öğretim Programında Dijital Okuma.....	22
2.1.9. Dijital Okumanın Avantajları ve Dezavantajları	25
2.1.10. Türkiye’de Dijital Öğrenme Ortamları.....	27
2.2. İlgili Araştırmalar	28
2.2.1. Yurtiçi Araştırmalar.....	28

2.2.2. Yurtdışı Araştırmalar	34
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM	38
3. 1. Araştırma Modeli	38
3.2. Evren ve Örneklem	38
3.3. Veri Toplama Araçları	41
3.3.1. Dijital Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (DOTÖ)	41
3.3.2. Açık Uçlu Soru Formu	42
3.4. Verilerin Toplanması	42
3.5. Verilerin Analizi	43
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR	45
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	45
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	48
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	48
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	49
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	50
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	51
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	51
4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	52
4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular	53
4.9.1. Dijital Okumanın Avantajları Temasına İlişkin Bulgular	54
4.9.2. Dijital Okumanın Dezavantajları Temasına İlişkin Bulgular	57
4.9.3. Dijital Okuma İçin Kaynak Yeterliği Temasına İlişkin Bulgular	59
4.9.4. “Güvenirlilik” Alt Temasına İlişkin Bulgular	61
BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	64
5.1. Sonuç ve Tartışma	64
5.2. Öneriler	69
KAYNAKÇA	71
EKLER	82
Ek 1: Denizli il Milli Eğitim Müdürlüğü Veri Toplama İzin Onayı	82
Ek 2: Etik Kurul İzni	83
Ek 3: Veri Toplama Araçları	85
Ek 4: Diğer Ekler	87

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. <i>Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri</i>	39
Tablo 3.2. <i>Örneklemede Yer Alan Öğretmenlerin Eğitim Kurumlarına Göre Dağılımları</i> ..	40
Tablo 3.3. <i>Nitel Verilerin Toplandığı Öğretmenlerin Kategorik Dağılımları</i>	40
Tablo 3.4. <i>Verilerin Normal Dağılım Analizi</i>	43
Tablo 4.1. <i>İlkokul, Ortaokul ve Halk Eğitim Merkezinde Görevli Öğretmenlerin Dijital Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri</i>	45
Tablo 4.2. <i>İlkokul, Ortaokul ve Halk Eğitim Merkezinde Görevli Öğretmenlerin Dijital Okumaya Yönelik Tutumlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Analizi (ANOVA)</i>	48
Tablo 4.3. <i>İlkokul, Ortaokul ve Halk Eğitim Merkezinde Görevli Öğretmenlerin Dijital Okumaya Yönelik Tutumlarının Görev Yaptıkları Yer Değişkenine Göre Analizi (t testi)</i> ..	49
Tablo 4.4. <i>İlkokul, Ortaokul ve Halk Eğitim Merkezinde Görevli Öğretmenlerin Dijital Okumaya Yönelik Tutumlarının Bilgisayara Sahip Olma Durumu Değişkenine Göre Analizi (t testi)</i>	49
Tablo 4.5. <i>İlkokul, Ortaokul ve Halk Eğitim Merkezinde Görevli Öğretmenlerin Dijital Okumaya Yönelik Tutumlarının Tercih Ettiği Kaynak Değişkenine Göre Analizi (t testi)</i> ..	50
Tablo 4.6. <i>İlkokul, Ortaokul ve Halk Eğitim Merkezinde Görevli Öğretmenlerin Dijital Okumaya Yönelik Tutumlarının Dijital Kitap Okuma Değişkenine Göre Analizi (t testi)</i> ..	51
Tablo 4.7. <i>İlkokul, Ortaokul ve Halk Eğitim Merkezinde Görevli Öğretmenlerin Dijital Okumaya Yönelik Tutumlarının Günlük Dijital Okumaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Analizi (ANOVA)</i>	52
Tablo 4.8. <i>İlkokul, Ortaokul ve Halk Eğitim Merkezinde Görevli Öğretmenlerin Dijital Okumaya Yönelik Tutumlarının Görev Yaptıkları Okulun Sosyo Ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Analizi (ANOVA)</i>	53
Tablo 4.9. <i>İlkokul, Ortaokul ve Halk Eğitim Merkezinde Görevli Öğretmenlerin Dijital Okumaya İlişkin Görüşlerinden Elde Edilem Alt Tema ve Temalar</i>	54
Tablo 4.10. <i>Dijital Okumanın Avantajları Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri</i>	54
Tablo 4.11. <i>Dijital Okumanın Dezavantajları Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri</i>	57
Tablo 4.12. <i>Dijital Okuma İçin Kaynak Yeterliliği Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri</i> ...	59
Tablo 4.13. <i>Dijital Okuma İçeriklerinin Güvenirliği Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri</i>	61

ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Miles-Huberman Modeli Aşamaları	44
---	----

BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Yirmibirinci yüz yıl önceki asırlardan çok daha farklı olarak sürekli gelişim ve değişimlerin yaşandığı bir yüzyıl olmuştur. Gelişme ve değişimler hayatın her alanında kendini göstermiş olduğu gibi sürekliliğini korumuştur. Bu durum ise 21. yüzyılda bireylerin bazı temel becerilere sahip olmasını gerektirmektedir. Bu beceriler literatürde 21. yüzyıl becerileri olarak ifade edilmekte ve şöyle sınıflanmaktadır: “dijital okuryazarlık becerileri”, “öğrenme ve yenilik becerileri”, “yaşam ve kariyer becerileri” (Partnership for 21st Century Learning, 2019). Bu çalışma 21. Yüz yıl becerilerinden “dijital okuryazarlık becerileri” alanıyla ilişkilidir. Günümüzde anlık paylaşım ve yazma olanağı sunan dijital medya ve dijital dünyanın diğer basılı ve yazılı alanlardan daha çok tercih edilmesine sebep olmuştur. Bu durum dijital okuryazarlığın önemini ortaya çıkarmıştır. Çünkü dijital dünyayı okuma ve bunu yaparken bilinçli olmanın önemi her geçen gün artmaktadır. Dijital dünyanın kontrolünün zor olması, yalan ve yanlış içeriklerin, manipülatif haber ve bilgi paylaşımlarının mümkün olması dijital okuryazarlık becerisinin her vatandaşın sahip olması gereken bir beceri olmasını gerekli kılmaktadır. Bu beceriye eğitim çalışanlarının ve öğretmenlerin sahip olması ise çok daha önemli ve gereklidir. Öğretmenlik mesleğini yapanların dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmaları bilinçli yurttaş olma bakımından da önemli bir beceri olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenlere göre değerlendirilmesi ve dijital okumaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi önemlidir. Dijital okuryazarlık becerilerinin medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve bilgi iletişim teknolojileri okuryazarlığı becerilerini de kapsadığı çalışmalarda belirtilmiştir (Trilling ve Fadel, 2009). Dijital okuma ile ilgili olarak internet sisteminin gelişmesiyle yapılan çalışmalar başta Gutenberg Projesi ve arşiv.org internet sitesi olmak üzere kısa sürede yaygınlaşmıştır. Gutenberg Projesi ve arşiv.org internet sitesi basılı kaynakların dijital ortama aktarılması ve herkesin ulaşımına sunulması amacıyla ortaya konulmuş ilk çalışma ve projeler olarak düşünülmektedir. Zamanla bu proje ve çalışmalar artmış ve yaygınlaşarak sürmektedir.

Çalışmanın birinci kısmında problem durumu, problem ve alt problemler, amaç, önem, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnternet, bilişim ve teknolojik araçların gelişmesiyle ekonomik, sosyal, medya, sağlık gibi sistemlerde önemli değişimler yaşanmıştır. Bu değişimin yeni teknolojik araçların geliştirilmesi, bilginin üretim hızının yükselmesi, enformasyonun ağlarının genişlemesi ve insanlar arası bilgi alış verişinin artması yönündedir; ancak yaşanan tüm bu değişimin ortak bir yanının dijitalleşme olduğu söylenebilir. Bu değişim ve dijitalleşme sonucunda alan yazına yeni kavramlar girmesi de kaçınılmaz olmuştur. Bu kavramlardan biri olan dijital okuma şöyle tanımlanmıştır: Dijital araçlar üzerinden yapılan okumadır (Akçaoğlu Saydım, 2017). Bu tür okumaya aynı zamanda ekran okuma, e-okuma gibi isimlerde verilmiştir. Güneş (2014) bu tür okumaya ekran okuma diyerek şöyle açıklamaktadır: Ekran okuma bilgisayar, TV, cep telefonu ve tablet bilgisayar ekranından okuma denilmektedir. Güneş'in bu açıklamasına ek olarak elektronik panolardan, e-kitap okuyuculardan vb. yapılan okumalar da dijital okumaya dâhil edilmektedir.

Dijital okuma; dijital veya elektronik ortamdaki içeriklerin okunması şeklinde ifade edilebilir. Son yıllarda dijital içerikler oldukça artmakta ve içerikler zenginleşmektedir. Bu nedenle dijital içeriklerden okunması gereken içeriklerin çok iyi seçilmesi ve belli ölçütleri karşılaması gerekmektedir (Hamutoğlu, vd., 2017). Dijital okur olma sadece bilgisayar tabanlı aygıtların kullanılarak okuma yapılmasının ötesinde temel düşünme, yorumlama ve kavrama yetilerini de gerektirmektedir (Aydar, 2021). Günümüzde dijital araçların avuç içine sığacak kadar küçülmesi, sürekli internet bağlantısına sahip olması, içeriklerin bol ve çeşitli olması, basılı kaynaklara göre ucuz ve ücretsiz olması, sürekli erişim olanağı sunması gibi nedenler insanları dijital okumayı tercih etmeye zorlamaktadır. Hayatın hızlı seyretmesi, zaman problemi, hastane randevuları, okul kayıtları, ders takip sistemleri, alışveriş siteleri, uzaktan eğitim ve sertifika programları, sanal müze ziyaretleri vb. ile sosyal medya paylaşımları, haber siteleri vb. durumlar insanları dijital okumaya yönetmektedir. Tüm bu sistemler, insanlara kolaylık ve çeşitli avantajlar sağladığı halde sahtecilik, dolandırıcılık, siber zorbalık ve taciz gibi dezavantajlı durumların ortaya çıkmasına da sebep olabilmektedir (Hamutoğlu, vd., 2017). Bundan dolayı dijital okuma günümüz insanının edinmesi gereken önemli bir beceri olarak görülmektedir.

Dijital okuma teknolojik araçların kullanabilmesinin yanı sıra bu araçlarla bilgi edinme, analiz yaparak sorgulama, yeni bilgiler üretebilme becerilerin edinilmesine de olanak sağlamaktadır (Buzkurt, 2021). Nitekim dijital okuma becerisi MEB (2020) fonksiyonel becerilerle birtakım teknolojilerin kullanılabilmesini ve yeni teknolojik değişimlere uyum gösterilebilmesi gibi beceriler içermektedir. Günümüz koşullarında

dijital okuma medya, bilgisayar ve enformasyon alanlarında da beceri edinmeye katkı sağlamaktadır (Bayrakçı, 2020). Bu nedenle dijital okuma kişisel ve mesleki gelişim açısından önemli katkılar sağlamaktadır. Özellikle basılı kaynaklara alternatif olduğu gibi destekleyici nitelikte de katkı sağlamaktadır.

Günümüzde öğretmenlerin gelişen teknolojiye ayak uydurmaları beklenmektedir. Eğitimin mimarı öğretmenlerin dijital okuma yeterliklerinin ortaya konulması gerekmektedir. Öğretmenlerin bu konuda yeterliklerini geliştirme amacıyla gerekli olan donanımına sahip olmak için çaba sarf etmeleri çok önemlidir. Genel olarak bakıldığında değişen ve gelişen teknolojiler okuma eğitiminde de değişimlere yol açmıştır. Bu noktadan hareketle öğretmenlerin dijital okuma ile ilgili becerilerinin ortaya konulması bu çalışmanın temel amacıdır. Değişen teknolojilere yönelik öğretmenlerin yeterlilikleri oldukça önemlidir. Öğretmenlerin dijital okuma özyeterliklerinin ortaya konulması ve bu yeterliliklerinin düzeylerinin belirlenmesi durtum tespiti ve öğretmenlerin gelişiminin planlanması açısından da önemlidir. Öğretmenlerin dijital okumaya ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi öğrencilere kazandırılacak olan okuma becerilerinin yönü konusunda bir öngörü sunabilir.

Tutum; kişinin bir objeye ilişkin sahip olduğu duygu, düşünce ve davranışlarını meydana getiren eğilimdir (Köklü, 1995). Bu bakımdan psikolojik bir yanı da olan tutum bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarını da şekillendirmektedir. Tutumların duygu ve düşünceler üzerinde etkili olması bireysel etki yaratırken davranışlarını da şekillendirmesiyle bireyin çevresini de etkilemektedir. Bu nedenle tutumlar bireysel olduğu kadar toplumsal etkileri de olan ve dikkate alınması gereken durumlar olarak görülmelidir. Dijital okumaya yönelik olarak alan yazında gerek dijital okuma gerekse ekran okuma ya da e-okuma konularında akademik çalışmalar bulunmaktadır. Ancak bu çalışmaların birçoğunun ilkokul, ortaokul ve lise kademelerine yönelik olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin dijital okumaya ilişkin tutumları ile ilgili yapılmış çalışmaların ise oldukça az olduğunu söylemek mümkündür. Gerçekleştirilen bu araştırmayla alan yazına farklı bir boyutta katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

1.1.1 Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi “Sınıf öğretmenleri, ortaokul öğretmenleri ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerinin dijital okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenlere göre değerlendirilmesi ve bu öğretmenlerin dijital okumaya ilişkin görüşleri

nelerdir?” şeklinde belirlenmiştir. Bu temel problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere de yanıt aranmıştır:

1.1.2 Alt Problemler

Araştırmada aşağıda belirtilen alt problemler ele alınarak değerlendirilmiştir.

1. İlkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumları nasıldır?

2. İlkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumları “eğitim düzeylerine” göre farklılık göstermekte midir?

3. İlkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumları “görev yaptıkları yere” göre farklılık göstermekte midir?

4. İlkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumları “bilgisayara sahip olma durumlarına” göre farklılık göstermekte midir?

5. İlkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumları “günlük okumada tercih ettikleri kaynağa” göre farklılık göstermekte midir?

6. İlkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumları “dijital kitap okuma durumuna” göre farklılık göstermekte midir?

7. İlkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumları “günlük dijital okumaya ayrılan zamana” göre farklılık göstermekte midir?

8. İlkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumları “görev yaptıkları okulun sosyo ekonomik düzeyine” göre farklılık göstermekte midir?

9. İlkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Dijital okuma son yıllarda okuma kültürünün önemli bir parçası olmuştur. Bu alanda yapılacak bilimsel çalışmaların konuya ilişkin olumlu ve olumsuz yönlerinin tespiti önemlidir. Geleneksel okuma zamana bağlı bir şekilde azalmaktadır. Okuma sürecine ilişkin farklı beceriler ortaya çıkmıştır. Yeni teknolojilerle iç içe olunan son yüzyılda dijital

okumanın önemi bir kat daha artmıştır. Bilgisayarda, akıllı telefonda, tabletle yapılan okuma çalışmaları “dijital okuma, ekran okuma, ekrandan okuma, e-okuma” gibi farklı kavramlarla ele alınmıştır. Dijital platformlarda yapılan okuma çalışmalarını ifade etmek için belirli bir kavram üzerinde uzlaşmadığı görülmektedir. “Ekran okuma” ve “e-okuma” ifadesi ile konuya ilişkin olarak bilimsel araştırmalar yapılmıştır (Güneş, 2016; Ferrari, 2012) “Dijital okuma” konusuna yönelik olarak da araştırmalar yapılmıştır (EC, 2020; Elkatmış, 2015). Bu araştırmada “dijital okuma” ifadesi kullanılmıştır.

Okuma alanında yaşanan yenilikler, teknolojinin okuma alanına getirdiği olumlu gelişmeler okuma kültüründe de değişikliklere neden olmuştur. Bununla birlikte teknolojik aygıtlar üzerinden yapılan okuma sürecinin olumsuz yönlerinin olduğu gerçeği de göz ardı edilememelidir. Okuma sürecinde önemli olan okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin olumlu tutumlara sahip olmaktır. Okuma, biliş ve biliş üstü yetilerin yani üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesine son derece önemli katkılar sağlamaktadır. Ayrıca eleştirel düşünme becerisinin gelişmesi de okuma alışkanlığı ile yakından ilişkilidir. Okuma alışkanlığının kazandırılmasında öğretmenlerin etkisi çok önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin bu yeterliğe sahip olmasının yanı sıra okuma alışkanlığının öğrencilerine kazandırılmasına yönelik çabalarının olması da gerekmektedir. Günümüzde okuma etkinliklerinin büyük oranda dijital okuma şeklinde olduğu ve bunun hızla yaygınlaştığı görülmektedir. Dijital okuma maliyetsiz ya da daha az maliyetlidir. Dijital aygıtın sarfı devam ettiği sürece erişime uygundur. Bundan dolayı tercih edilme oranının hızla arttığını söylemek mümkündür (Elkatmış, 2015). Dijital okuma yeterliklerinin öğretmenlerde yüksek olması bu becerileri öğrencilerinde daha kolay geliştirebileceği anlamına gelmektedir. Dijital okumaya ilişkin olarak olumlu tutumlara sahip olan öğretmenlerin öğrencilerini dijital okumaya yönlendirme konusunda duyarlı olacağı öngörüsü yanlış değildir. Bu araştırmanın amacı MEB’e bağlı ilkököl, ortaokul ve Halk Eğitimlerde görev yapan öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumlarını farklı değişkenlere göre değerlendirmek ve konuya ilişkin görüşlerini belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Dijital okuma metinler üzerinde olduğu gibi okuma yapılan ortamlarda da değişim yaratmaktadır. Okuma kavramı okuma öğretimine dair amaçlar, okuma becerileri, okuma süreci, okuma kültürü ve alışkanlığı, metin sunumları ve ortam gibi boyutlarda değişim yarattığı gibi dijital okumada da değişimlere yol açmıştır (Güneş, 2016). Dijital okuma sayesinde teknoloji dünyasında erişilmesi hedeflenen bilgilere son derece hızlı şekilde

ulaşılmasına da olanak sağlamaktadır. 21. Yüzyılda bilginin hızlı değişimi ve bilgiye hızlı erişim olanaklarının olması dijital okumanın önemini daha da arttırmaktadır.

Dijital okuma, dijital aygıtlarda bilgilerin çok daha hızlı bir şekilde bulunmasına yardımcı olmakta, okumaya ve uygulamaya olanak sağlamaktadır. Bu sayede okuma eyleminden yarar sağlama ve işlevselliğın üst düzeye çıkarılması da mümkün olmaktadır. Dil ve zihinsel becerilerde değişim meydana gelmekte, bilgiler ile yeni ilişkiler kurulmaktadır. Dijital ekranlarda kişilere göre özelleştirilmiş ve düzenlenmiş, etkileşim içeren okumalar gerçekleştirilmektedir. Dijital okuma, okuma amaçları ile beraber okuma becerilerinin kullanımını noktasında da birtakım değişimlerin meydana gelmesine yol açmıştır (Güneş, 2016). Günümüzde çok daha hızlı biçimde okuma araçlarına ulaşma, ucuz ve kolay erişim ile her yerde telefon ve diğer elektronik araçlarla erişme olanağı sunması bakımından tercih edilirligi sürekli artan bir okuma biçimi olarak görülmektedir.

Teknoloji kullanımının yaygınlaşmasıyla öğretmenlerde dijital okumaya yönelik tutumun daha da ön plana çıktığı söylenebilir. Değişen dünyada dijital okuma süreci önemli bir değişim olarak ortaya çıkmıştır. Dijital okumaya ilişkin tutum ile ilgili yapılacak çalışmalar, konuya ilişkin tutumların belirlenmesinde oldukça önemlidir. Yapılan alan yazın taramasına göre öğretmenlerin dijital okumaya ilişkin tutumları konusunda sınırlı düzeyde çalışma olduğunu söylemek mümkündür (Aydar, 2021). Bu nedenle bu çalışmanın sonuçlarının alan yazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Her şeyin dijitalleştiği ve kitap fiyatlarına göre e-kitapların çok daha ucuz hatta bazı yerlerde ücretsiz olduğu göz önüne alınırsa dijital okumanın olumlu yönleri görülecektir. Böylesine önemli bir becerinin öğrencilere aktarılabilmesi için öncelikle öğretmenlerin bu becerilere sahip olma düzeylerinin bilinmesi ve bu becerileri öğrencilere aktarma konusunda yeterlikle ilgili görüşlerinin tespit önemlidir. Bu araştırma, alan yazına katkı sağlaması bakımından önemli bir çalışmadır. Çalışma var olan bir durumun tespit edilmesi kadar bu alanda öğretmenlere beceri kazandırılmasına yönelik yapılabilecek çalışmalara ışık tutması bakımından da önemli görülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçme araçlarına birbirinden etkilenmeden bağımsız ve içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

1. Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim döneminde Denizli ilinde resmi ilkokul, ortaokul ve Halk Eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerle sınırlıdır.
2. Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim döneminde Denizli ilinde resmi ilkokul, ortaokul ve Halk Eğitimlerde çalışan öğretmenlerin ölçme aracına ve açık uçlu soru formuna verdikleri yanıtlarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuma: Göz yolu ile algılanan semboller ve işaretlerin beyin aracılığı ile değerlendirilme ve anlamlandırılma sürecidir (Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008; Özbay, 2006).

Dijital Okuma: Dijital aygıtlar üzerinde yapılan okumadır. Bilgisayarlar, televizyonlar, cep telefonları, tablet bilgisayarlar, e-kitaplar, elektronik tabelalar, bilgi ekranları biçimindeki araçlar üzerinden yapılan okumalar dijital okuma olarak adlandırılmaktadır.

Tutum: Kişinin psikolojik bir objeye ilişkin sahip olduğu duygu, düşünce ve davranışlarını meydana getiren eğilimdir (Köklü, 1995).

Dijital Okumaya İlişkin Tutum: Dijital aygıtlar üzerinde okumaya yönelik kişinin duygu, düşünce ve davranışa yönelik eğilimleridir.

Öğretmen: Eğitim öğretim işlerini yapan pedagoji ve alan bilgisine sahip bir uzmanlık mesleğini yapan eğitim emekçilerinin genel adıdır.

Halk Eğitim Merkezi: Hayat boyu öğrenme kapsamında halkın tümüne açık olan ve çok çeşitli kursları kapsayan ve sertifika veren resmi kurumlardır.

1.7. Kısaltmalar

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEM: Milli Eğitim Müdürlüğü

DOTÖ: Dijital Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

İKİNCİ BÖLÜM: KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmaya konu olan temel kavramlara ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Kuramsal Çerçeve

2.1.1. Dijitalleşme ve Okuma

Kavramsal bakımdan 'okuma'nın, amacı gereği değişik türlerde tanımlanabildiği görülmektedir. Okuma; bireyler ve toplumların davranışlarından, doğadaki değişimlerden ya da kısaca doğada gözlenebilen her şeyden anlamlı neticeler çıkarma çabası gütmektedir. Bunun yanı sıra 'okuma' kavramı toplumsal yapıda daha çok gözle görülebilen, beşeri sembollerce iletilmek istenen mesajları anlama çabası olarak kabul görmektedir. Bu bakış açısına göre okuma kavramı "göz yolu ile algılanan semboller ve işaretlerin beyin aracılığı ile değerlendirilme ve anlamlandırılma süreci" olarak ifade edilmektedir (Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008; Özbay, 2006). Tarihin ilk dönemlerinden bugüne dek okuma davranışının hayat bulduğu ortamlar genel olarak kitaplar olduğundan dolayı okuma kavramı çoğu kez kitap ile bütünleşik şekilde değerlendirilmiş ve bu doğrultuda tanımlanmıştır. Konuya yönelik olarak yürütülmüş olan çalışmaların birçoğunda belli dönemler boyunca okunmuş olan kitap sayısının kişisel okuma kriterleri içerisinde kabul edilmesi, kitap ile okuma arasında kurulduğu görülen güçlü algının varlığına vurgu yapılmaktadır (Fırat ve Coşkun, 2017; Yılmaz ve Darıcan, 2016; Tok, Küçük ve Kırmacı, 2015; Elkatmış, 2015). Diğer taraftan okuma, kişisel gelişim için gerekliliği bulunan araçların ilk sıralarında bulunmaktadır. Okuma bireylerin donanımlarına birçok bakımdan katkıda bulunmaktadır. Bunun yanında bireyler ve toplumlar arasında sürdürülmekte olan iletişimle birlikte; toplumsal yapıların birbirleri ile kurdukları iletişimi de yapıcı niteliğe dönüştürebilmektedir. Bundan dolayı bir kültürel unsur şeklinde benimsendiği ifade edilen okumanın, kişisel eğitim ihtiyacının karşılanmasına ilişkin basit bir eylemden daha fazlasına sahip olduğu belirtilmektedir (Kurulgan ve Çekerol, 2008). İçerisinde bulunduğumuz çağın insanlarını geçmişteki tüm dönemlerden üstün kılmakta olan en belirgin icat, bilgisayar ve iletişim (bilişim) teknolojilerini yaratması ve yaşamın tüm alanlarında kullanılacak niteliğe getirmesidir. Bilişim teknolojileri, yaşamın bütün hemen her alanında bulunmakla beraber bilginin üretilmesi, kullanılması, paylaşılması, muhafaza edilmesi ve genel olarak hizmete sunulması ile alakalı bilinen ve benimsenmiş olan çok sayıda kuralda değişikliğe neden olmuştur. Okuma davranışının bireyler ve toplumsal yaşamda yeri olan birçok konunun bilişim teknolojilerinin etkisi sonucunda değişmeye

başladığı söylenebilir. Tüm bunların yanında dijital bilgi kaynakları insanlık tarihinin son döneminin bir ürünü olarak toplumsal yaşamın çok önemli bir parçası haline gelmiş, toplumlar bu olanaktan günden güne daha yoğun istifade etmeye başlamışlardır. Mobil teknolojiler aracılığı ile neredeyse her gün üretilen daha yoğun dijital içerikler, oldukça konforlu bir şekilde düşük maliyetlerle toplumsal yapıya sunulmaktadır.

Toplum kendisine sunulmakta olan bu fırsata karşı kayıtsız kalmamaktadır. Dijital araçlar ve dijital hizmetlerden beklenenin üzerinde faydalanma eğilimine sahiptir. Ayrıca geniş çevrelerce bu durum sıkça dile getirilmektedir. 2019 verilerine göre Türkiye’de yaşamlarını sürdüren yetişkin bireylerin % 98’lik kısmının cep telefonu, bu kitlenin % 77’lik kısmının ise akıllı telefon kullandığı; genel nüfusun % 72’lik kısmının internet kullanıcısı olduğu, bu bireylerin önemli bir bölümünün ise internet erişimini cep telefonlarıyla sağladıkları belirlenmiştir (Bayrak, 2019). Genç bireylerin çok büyük bir kısmı ise akıllı cep telefonu kullanıcısı durumundadır. Öte yandan akademik çalışmaların önemli düzeyde dijital ortamda yürütüldüğü görülmektedir. Buna bağlı olarak akademisyenlerin hiçbir süreçte olmadığı kadar dijital içeriklerden faydalanma eğiliminde buldukları da dikkat çekmektedir (Mangen, Walgermo & Bronnack, 2013). Bilgisayar çağında toplum içindeki çok büyük bir kesim günlük, bilimsel, kültürel, dini veya ne sebeple olursa olsun bilgiye duydukları gereksinimi öncelikli olarak internet yoluyla giderme eğilimi içerisindedir. Yayıncılık sektörünün doğal olarak toplumsal yapının refleksleri doğrultusunda hizmetler ürettiği; yaşanan bütün bu değişim ve eğilimler bağlamında gelecek odaklı yeni stratejiler belirledikleri gözlenmektedir. Son yıllarda yayıncılık sektöründe basılı yayıncılık anlayışının terk edilerek dijital yayıncılık anlayışının benimsendiğini gözler önüne seren sayısız örneğe rastlanmaktadır. Yayıncıların, yayıncılık politikaları gereğince dijital alanları kendilerine hedef olarak belirledikleri dikkat çekmektedir. Yaklaşık olarak yüz elli yıldır yayın hayatını basılı şekilde sürdürmüş olan The Oxford English Dictionary, 2010 yılına gelindiğinde dijital yayıncılığa geçmeye karar vermiş ve basılı yayıncılık devrine son vermiştir. Benzer bir biçimde Encyclopedia Britannica da 2012 yılı itibarı ile sadece dijital olarak yayınlananlar içerisine katılmıştır (Baron, 2013). Türkiye’de uzunca yıllar basılı olarak yayımlanan Radikal Gazetesi’nin 24 Haziran 2014’ten itibaren yalnızca dijital gazete şeklinde etkinlik gösterme kararı aldığı görülmektedir. Aynı şekilde yaklaşık yüz yıldır basılı süreli yayın şeklinde bürokrasi hayatının en önemli yayın organları içerisinde yer almakta olan Resmi Gazete’nin de 2018’de basılı yayıncılığı terkettiği dikkat çekmektedir. Bu tarih sonrasında tamamı ile dijital gazete şeklinde yayınlanmaya devam etmiştir (Resmî Gazete, 2018).

Yayıncılık alanında bu tercihlerin yapılmasında birçok nedenden söz etmek mümkündür. Toplumsal yapının daha uygun şartlara sahip olana yönelme eğilimi, bu nedenler arasında yer alsa da yayıncıların yayıncılığa yönelik maliyetlerini düşürme ve daha fazla bireye ulaşma arzuları en önemli nedenlerden birisini oluşturmaktadır. Gazete yayıncılığı işinde maliyetlerin önemli bir kısmı basım, dağıtım ve pazarlama giderlerinden meydana gelmektedir. Dijital gazetecilikte ise söz konusu alanlara ilişkin harcamaların ciddi anlamda düştüğü ifade edilmektedir. Bundan dolayı yayıncılar her geçen gün dijital yayıncılığa önemli yatırımlar yapmakta, bu yöne ciddi bir şekilde eğilim göstermektedirler.

Bunların yanı sıra uzaktan eğitim modeli, bir taraftan örgün eğitime destek sağlayan yardımcı bir araç rolüne sahip olurken; diğer taraftan eğitimci bireyler içerisinde söz konusu bu modelin örgün eğitim için etkili bir alternatif olup olmadığına yönelik ciddi tartışmalar yaşanmaktadır. Bu modelin ürünleri arasında gösterilen e-içerikler ya da e-kitaplar, eğitimci bireyler ve öğrencilerin daha yoğun başvurdukları materyaller olarak eğitimde ciddi bir şekilde rol oynamaya devam etmektedirler. Açık öğretim sistemi içerisinde daha önceden öğrencilere kolaylık sağlanması açısından basılı ders kitaplarının elektronik sürümlerinin de oluşturulduğu gözlenirken; bugün eğitim işlevini yürüten birtakım kurumların basılı ders kitabından tamamen vazgeçtikleri, öğrencilerine sadece dijital kaynaklar aracılığı ile hizmet verdikleri göze çarpmaktadır. Örnek olarak Atatürk Üniversitesi AÖF’de devam ettiği görülen ön lisans ya da lisans programlarının hiç birinde basılı ders kitabının bulunmadığı görülmekte, bunun yerine dijital içeriklerin uygun web siteleri bünyesinde hazırlanarak öğrencilere sunulduğu anlaşılmaktadır (AÖF, 2016). Böylelikle herkesin daha kolay ve ucuz ulaşabilmesine olanak sağlanmaktadır. Bu durum ayrıca kamuda tasarruf sağladığı gibi çevreci bir eylem olarak da görülebilir.

2.1.2. Dijital ve Basılı Ortamda Okuma

Dijital ortam belgelerinin depolamaya, dağıtmaya ve erişime yönelik olarak kâğıt kullanılarak basılı yayınlara nazaran son derece önemli olanaklara sahip olduğu söylenebilir. Bütün dijital aygıtların kendine has teknolojik özellikleri bulunmaktadır. Bunların bir kısmının da kâğıt ortamlarına öykündükleri görülmektedir. Örnek olarak; kitapların sağlamakta olduğu not alabilmek, altını çizmek ya da sayfa çevirmek gibi olanaklar ilk aşamada olmasa da yeni teknolojiler dahil edilerek e-kitap okuyucu teknolojilerine aktarılmıştır. Araştırmaların bir kısmında görülmektedir ki basılı ortamlarda okurlar; dokunma ve ilerleme duygusunun keyfine daha fazla varabilmektedirler. Dikkatte süreklilik sağlama olanağı basılı ortamlarda daha fazla olmaktadır. Bunun yanı sıra

gençlerin dijital ortamlar üzerinde kısa süreli okuma etkinliklerinin anlama ve hatırlama bakımından basılı ortamlara nazaran önemli farklılıklar oluşturmadığı buna karşın basılı materyallerde yapılan uzun süreli okumalarda anlama seviyesinin daha yüksek olduğunu gözler önüne seren araştırmaların bulunduğu görülmektedir (Mangen, Walgermo & Bronnick, 2013). Dillon tarafından görece erken sayılabilecek bir tarihte (1992) ekrandan okumaya yönelik alan yazında kapsamlı bir değerlendirme yapılmış ve okuma başarı düzeyinin basılı ortamda ekrandan okumaya göre daha yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca ekrandan okumanın basılı alanlara nazaran daha yoğun bir zihinsel yük oluşturduğu ve göz yoğunluğuna sebebiyet verdiği tespit edilmiştir (Dillon, 1992). Başka bir araştırmada doğrudan ergenlik dönemindeki bireylerle çalışılmıştır. 4 sayfa uzunluğuna sahip basılı bir metinde okuma yapan 10. sınıf öğrencilerinin (15 yaş), okuduklarını anlamaya yönelik testte, söz konusu metinleri dijital ortamda (bilgisayarda pdf olarak) okuma yapanlardan istatistiki bakımdan anlamlı seviyede daha yüksek puanlara sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma doğrultusunda, özellikle bir sayfanın üzerindeki metinler söz konusu olduğunda basılı ortamlarda gerçekleştirilen doğrusal metin okumalarının dijital ekranlarda yapılan okumalara göre daha iyi anlaşıldığı tespit edilmiştir. Bu duruma neden olarak da “metinler bir sayfadan daha uzunsa, bellek ve okumanın anlaşılabilmesine yardım edebilmek için yapılan kaydırmalar ve kaydırılmakta olan metinlerin zaman ve mekan işaretleyicilerinden (numaralandırma) yoksun halde bulunmaları okuma performanslarına engel teşkil etmesi gösterilmiştir (Mangen, Walgermo & Bronnick, 2013). Bu doğrultuda PDF formata sahip metinlerin ekrandan okunmasında -öncesinde hipermetinler için ifade edilen- PDF metinlerin akıp gitmeleri ve bu esnada yapılan kaydırmalar anlayabilme ve hatırlayabilmede negatif etkide bulunabilmektedir.

Sinirbilimcilerin de benzer yargıları ön plana çıkardıkları görülmektedir. Sinirbilimcilere göre, basılı ortamlarda yapılan okumalar zihnin yoğun şekilde metinlere odaklanmasına yardımcı olurken dijital metinlerde yapılan okumaların doğrusal (lineer) çizgilerden doğrusallığı bulunmayan formlara dönüştüğünü, dijital bilgiler ve dijital ekranlardan metin okuması yapmanın, bilgiyi işleme şeklinde değişiklik yarattığını, okunan metinleri anlama ve eleştirel düşünmeye negatif etkide bulunduğunu ifade etmektedirler (Williams, 2016). ABD’de gerçekleştirilmiş olan diğer bir araştırma ise biri kâğıt üzerinden diğeryse de LCD monitör üzerinden olmak kaydıyla iki farklı okuma parçasını okuyan 108 lise düzeyinde öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada her iki grubun okuma performans seviyelerinin okuma ortamlarından etkilenmekte olduğu tespit

edilmiştir. Gençler, kâğıt ortamlardaki okuma anlama testlerinde dijital testlerden anlamlı olarak daha yüksek puanlar elde etmiş ve testi çok daha kısa bir süre zarfında tamamlamışlardır (Kim & Kim, 2013). Delgado, Vargas, Ackerman & Salmerón (2019) tarafından okuma medyasının okuduğunu anlama üstündeki etki seviyesinin incelendiği bir meta-analiz çalışması gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada araştırmacılar, 2000 ile 2017 yılları arasını kapsayan dönemde yayınlanmış olan ve basılı materyaller ile dijital metinlerinin okunma düzeyinin karşılaştırmasını yapan 54 deneysel araştırmanın analizini yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, dijital metinleri okuyan katılımcıların daha düşük anlama seviyesi sergiledikleri tespit edilmiştir.

8. sınıf öğrencilerinin katılımlarıyla gerçekleştirilmiş olan 2 farklı araştırmada farklı bulgulara ulaşılmıştır. Bu araştırmaların birincisinde 8. sınıf düzeyindeki öğrenciler arasında ekran, PDF şeklinde ve basılı (kâğıt) ortamlarda yapılan okumaları anlayabilme açısından istatistiksel açıdan bir farklılık tespit edilmediği ifade edilmektedir. Bununla beraber öğrencilerin, ekrandan okuma esnasında göz, baş ve vücutlarında birtakım rahatsızlıklar oluştuğunu dile getirdikleri belirtilmiştir. Ayrıca, katılımcıların bir bölümü ekrandan okumanın çok daha cezbedici, rahat ve okumayı sevdirdiğine ilişkin görüş bildirdikleri saptanmıştır (Yaman ve Dağtaş, 2013). İkinci araştırmadaysa 8. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlayabilme seviyelerinin okuma ortamları açısından farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucunda, ekrandan okumanın basılı ortamlarda yapılan okuma eylemlerine nazaran okunanları anlayabilme bakımından daha etkili olduğu gözlenmiştir (Alevli, 2014). Türkiye’deki üniversite öğrencilerinin katılımları ile gerçekleştirilmiş olan bir araştırmada “dijital yerliler” kimliğinde günümüzdeki öğrencilerin okuma hususunda hala basılı materyalleri tercih ettikleri gözlenmektedir. Basılı materyal tercihin arka planında yer alan esas sebebin ise “okuduğunu anlama” kaygısı olduğu ifade edilmektedir. Bununla birlikte, ifade edilen bu tercihin katılımcı öğrencilerin okuduklarını anlama performanslarıyla da tutarlı olduğunu dile getirmek yanlış olmayacaktır. Ayrıca, araştırma sonucuna göre, her ne kadar istatistiki analizler neticesinde basılı ve dijital ortamlardan elde edilen performanslar arasında istatistiki bakımdan anlamlı farklılıklar bulunsa da, bütün katılımcı öğrencilerin dijital ve basılı alanlardaki okuduğunu anlama ortalamalarının arasında son derece az bir farklılığın bulunduğunu da belirtmek gerekir. Bu sonuç, okuma anlama konusunda ortamlardan birisinin diğeri karşısında ezici bir üstünlüğü bulunmadığı biçiminde de yorumlanmaktadır (Kazancı, 2018). Türkiye’deki üniversite öğrencilerinin katılımları ile yürütülmüş olan bir başka araştırmada da dijital okuma materyal ve ortamlarını kullandıktan sonra genel

anlamda okuma süreleri ve kalitesinde bir değişiklik oluşmadığı, buna karşın okuma konsantrasyon seviyesinde bir miktar azalmanın meydana geldiği tespit edilmiştir (Odabaş, 2018). Porion ve arkadaşları ortaklığında Fransa’da 14-15 yaş grubunda yer alan öğrencilerin katılımlarıyla gerçekleştirilmiş olan çalışmada okuma ortamlarının okuma üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Porion, Aparicio, Megalakaki, Robert, Baccino, 2016). Ancak günümüzde okuma ortamlarının ve araçlarının okuma üzerinde etkili olduğuna ilişkin araştırmalar oldukça fazladır.

Dijital ya da basılı ortamlarda yapılan okumalara ilişkin tercihlerin bağlam açısından da farklılık gösterdiği ifade edilmektedir. Konu hakkında yapılmış olan araştırmalarda, bireylerin kısa ve yüzeysel okumalarda genel olarak dijital okuma materyallerini tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Buna örnek olarak; e-postalara bakmak, gündelik haberler takip etmek gösterilebilir. Bunun yanı sıra, uzun metinlerin (örn. ders kitapları) okunması gerektiğinde, ciddi / derinlemesine okuma yapılabilmesi veya anlaşılması görece kolay olmayan şeyler okunmak istendiğinde, bilimsel makale ya da araştırmalar okunmak istendiğinde basıl ortamların daha yoğun tercih edildiği ifade edilmektedir. Ayrıca, dijital ortamlardan okumanın basılı materyallerden okumaya göre çok daha ağır, yavaş ve yorucu nitelik taşıdığı belirtilmektedir. Yine bununla birlikte anlama seviyesini düşürdüğü; basılı materyallerden okumaya göre daha düşük etkiye sahip olduğuna vurgu yapılmaktadır (Dillon, McKnight & Richardson, 1988). Bu noktaya dek incelenmiş olan araştırmaların teknolojik olanakların okuma üstündeki etki durumuna yönelik olarak birbirleri ile tam anlamıyla örtüşen sonuçlar içermedikleri göze çarpmaktadır. Yine de bu araştırmaların dijital okumaların basılı materyalden okumadan ne şekilde ve nedenle farklılaştığına dair ipuçları verdiğini ifade etmek gerekir. Dijital ortamların yeni bir okuma şekli ortaya koyduğu açıktır. Ancak okunan metinler (örn., bilimsel, günlük), söz konusu metinlerin formatları (hipermetin, pdf) ve kullanılmakta olan aygıtlar (e-kitaplar, akıllı telefonlar, bilgisayar ekranları vb.) gibi açılardan karşılaştırılması için daha fazla araştırma yapılmasına gereksinim duyulmaktadır. Çünkü basılı ve dijital okumaya yönelik ne kadar fazla husus öğrenilirse etkilerinin de o kadar kolay ortaya çıkacağı düşünülmektedir.

2.1.3. Dijital Okumanın Önemi

Dijital okuma hem okumaya erişimde zaman ve paradan tasarruf sağlama hem ucuz ve pratik olma hemde aynı anda farklı yer, şart ve surumlarda okuyabilme olanağı sunması bakımından önemlidir. Bununla birlikte internet erişiminin olduğu her yerde ulaşılabilmesi

ve farklı elektronik araç gereçlerle erişilebilmesi de önemli bir avantaj sağlamaktadır. Dijital okuma yapabilmek için bilgisayar, TV, cep telefonu, tablet vb. cihazlardan birinin olması yeterli olmakla birlikte içeriğinin geliştirilmesi ve değiştirilmesi de basılı kaynaklara göre çok daha kolaydır. Günümüzde teknolojinin bu kadar yaşamın içine girdiği ve yer aldığı bir dünyada dijital okuma anı yaşama, gelişme ve değişimleri izleme bakımından önemli avantajlar sunmaktadır. Dijital okumalar için zaman içinde farklı platformların kurulduğu, içeriklerin geliştirildiği ve kullanıma açıldığı görülürken bu alanın çok hızlı geliştiği de görülmektedir (Güneş, 2016).

Dijital okuma deneyimi, sadece yayın içeriklerinin görsel tasarımlarını değil, bununla birlikte biçimleri ve biçimleri görüntülemekte olan okuma sistemiyle beraber okurlara ait davranışları da bünyesinde barındıran bir tasarım yolculuğunun oluşturulmasını, iyileştirilmesini kapsamaktadır. Okuma sistemleri içerisinde deneyimlerin tasarlanması deneysel biçimlerin meydana gelmesine neden olmuş ve belli başlı yeni örneklerin ön plana çıkmasına yol açmıştır. 2011 yılı içerisinde açık ve bağımsız bir platformun oluşturulabilmesi adına yola çıkmış olan *Readmill* isimli uygulamanın, roman ve öyküler gibi metin ağırlıklı EPUB2 biçimlerinin görüntülenmesini amaçlayan yeni bir okuma deneyimini sunma düşüncesiyle öne çıktığı görülmektedir. Bu okuma sisteminin özelliği, okurların birçoğunun metin ve paylaşımlara eş zamanlı olarak yorumlar ekleyebilmesine, yazarları veya altı çizilen metinlere eleştiride bulunabilmelerine ya da yorumlarla katkıda bulunabilmelerine olanak tanıyan çapraz platformlu sosyal bir okuma deneyimi sunması olarak ifade edilmektedir. Metinlerin yanında yorumların yazılabilmesi ve e-kitapları okuyan herkes tarafından yapılacak yorumların görülebilmesi, okurların yapılmış olan yorumları takipçileri ile paylaşabilmeleri, bunun bildirimlerle duyurulması okuma sistemini sosyal bir platform haline getirmesi bakımından *Readmill*'i diğer uygulama türlerinden ayrı kılan en önemli özellikler olarak sıralanmaktadır. Böylece yazarlar, yayınevleri, editörler ve dağıtımcılar biçimindeki geleneksel yayıncılık aktörlerinden bağımsız ve açık web zihniyeti odaklı demokratik nitelikli bir yapının tesis edilmesinde de öncülük etmiştir. Buna karşın 2014 yılı içerisinde, platform kapitalizm anlayışının kurbanı olmuş, Dropbox'ın uygulamayı satın alması sonrasında yayın hayatına son verilmiştir (Hoffelder, 2014). Dijital okuma deneyiminde okurların davranışlarıyla geliştiği görülen dinamik içerik yapılarına odaklanan bir başka kavramsa “*etkileşimli dijital anlatı(interactive digital narrative)*” olarak karşımıza çıkmaktadır. Koenitz, etkileşimli dijital anlatı kavramını “dijital alanlarda olası anlatıları içeren, bilgisayarlı sistem şeklinde uygulanan, anlatıları aktaran ürünler ile somutluk kazanan ve katılımcı

süreçler boyunca deneyimlenmekte olan etkileyici anlatı türü” şeklinde ifade etmektedir. Sigarchian vd., bir çeşit hibrit kitap modeli şeklinde gördüğü Philips Disney StoryLight isimli etkileşimli dijital anlatı örneğini ön plana çıkarmaktadır (Sigarchian vd., 2015). Bu örnekte, ekran üzerinde yeşil renkli bir canlı belirdiğinde, okurlar etkileşimli örneklere dokunarak ortam aydınlatmasının yeşil renkli olarak yanmasını sağlayabilmekte, ortamdaki ışık içeriklerle uyumlu biçimde değişebilmektedir.

Random House’dan Dan Franklin, The Guardian’a vermiş olduğu röportajda, yer tabanlı (locationbased) hikâye anlatımı, gerçek ve açık oyun etkileşimleri, artırılmış gerçeklik ve dijital doğumlu (born-digital) kurguların çok daha yoğun ilgi çektiğine vurgu yaparak *Device 6* biçimindeki yeni anlayış ürünlerinin ticari bakımda da güzel getiriler sağlayabileceğini ifade etmiştir (Flood, 2018). IOS için İsveçli oyun geliştiricilerinden Simogo’nun geliştirmiş olduğu metin tabanlı *Device 62* isimli uygulama, birtakım bulmacalar yoluyla okurlara rehberlik edebilmek için metinler, hareketli görüntüler, resimler ve sesler kullanmak sureti ile edebiyatla oyunu birleştirmeyi başarmıştır. Okurlar, sürekli bir akış durumunda bulunan iki boyuta sahip bir yüzey üstünde ilerleyerek içeriklerle etkileşim içerisine girebilmektedirler. Okurları pasif durumdan çıkartarak keşfetmeye yöneltmekte olan kurgusu ile etkileşimli dijital anlatılar, okurların da tasarımcıların da rol ve alışkanlıklarında değişim yaratabilmektedirler.

Söz konusu değişim, okuma ve izleme etkinliklerinin birbirlerine karıştığı deneyimler sunmaktadır. Oyun temelli bir kurgu niteliği taşıdığı bu uygulama, okurları içine çekmekte, onlara keşifler yapabilecekleri, buna karşın sınırlarının tasarımcılar tarafından belirlendiği yeni alanlar sunmaktadır. Tasarımcılar, yazarların tanımlamış olduğu içeriklere etkileşimli özellikler ilave ederek okurlara yeni okuma deneyimleri sunmakta, bu sayede içerikleri aktaran pasif rollerden kurtulabilmektedirler. Anlatılara muhtemel yeni boyutlar ekleyebilen tasarımcılar, okurların hayal sınırlarını genişletebilmekte ve okurlara yazarların haricinde ilham vermekteler. Basılı materyallerle başlamakta olan süreçlerin e-kitaplar, hibrit kitaplar ve etkileşimli dijital anlatılar biçimindeki yeni kavramları, okuma sistemlerini ve bu okuma sistemlerinin getireceği deneyimleri ortaya çıkardığını ifade etmek gerekir. Yeni biçimlerin ön plana çıkması, önceki bölümlerde de ifade edilmiş olan e-kitapların artık kabına sığamaz dinamik bir kavram halini aldıklarını göstermektedir. Daly ise, bahsi geçen dönüşüme okurların penceresinden bakarak yeni hikâye anlatımı biçimlerinin, okuyucuları yeni yollar seçme konusunda özendirilebileceğinden veya okuyucuların anlatıya derinlemesine girebilmelerine olanak sağlayacağından, dikkatli keşif yolları ile gizil motivasyonları

ortaya çıkarma ihtimalinden söz etmektedir (Garrish, 2011). İşaret edilen konuya ilaveten Daly, bu cümleleri ile deneyimletenlerin, başka bir deyişle okuma deneyimi tasarımcılarına ait özellikleri de detaylandırmış olmaktadır. Okuma deneyimi tasarımcılarının, okurların bakış açılarını keşfetme yoluyla genişletmekte oldukları ifade edilmektedir. Yeni anlatım biçimlerinin ilk etapta içerik sağlayıcılara, yazılımcılar ve tasarımcılar olarak *deneyimleten* ekiplere yol göstermesi beklenmektedir. Bunun yanında okurlar olarak *deneyimleyenlere* olası etkileri bulunacağı için, yayıncılık sürecine ait aktörlerin içerisinde buldukları disiplinler arası bir e-kitap üretimi süreci gerekli olmaktadır. Yayıncılar, editörler ve deneyim tasarımcılarıyla beraber çalışacak olan yazarlar, içerikleri kalın kapağa sahip değişmez nesnelere içerisinde kapalı kalacak biçimde değil; ışık, ses, hareket, üç boyut biçimindeki etkileşimli unsurlarla desteklenmesi gerektiğine inanarak yeni ifade arayışına girebilirler; okuma, yazma ve dinleme gibi aktivitelere seçimli yer vermek kaydı ile eserlerini yazabilirler. Bir eserin, okurlar aracılığı ile okunabilir, izlenebilir ve dinlenebilir niteliğe sahip olması gerekmektedir. Ortaya çıkan ürünler ve bu ürünlerin yaşatacak olduğu okuma *deneyimleri* artık somut nesnelere halinde (kitap) değil, soyut kavramlar şeklinde deneyimler olmaktadır. Tasarımcıların evrenlerinin, somut nesnelere tasarlamaktan soyut kavramlar tasarlamaya doğru evrildiği gözlenmektedir.

2.1.4. Dijital Okuma ve Özellikleri

Gelişen ve değişim gösteren koşullar bütün alanları olduğu gibi okuma alanlarını da etkisi altına alarak birtakım yeniliklere yöneltmiştir. Bu doğrultuda yeni kavramlar gün yüzüne çıkmış, yeni tartışmalar gündeme gelmiştir. Bu değişim ve gelişimlerin okuma alanına etkisi oldukça büyük olmuştur. Bu değişim etkisi dijital okuma kavramının ortaya çıkmasına öncülük etmiştir. Bilgisayarlar, televizyonlar, cep telefonları, tablet bilgisayarlar, e-kitap okuyucular, elektronik tabelalar, bilgi ekranları biçimindeki araçlar üzerinden yapılan okumalar dijital okuma olarak adlandırılmaktadır. Bu okuma türünün e-okuma ya da ekran okuma şeklinde adlandırıldığı araştırmaların bulunduğu görülmektedir. Dijital okuma, bireylerin dijital araçlara ait ekranlarda sunulmakta olan bilgilerden yeni anlamlar oluşturdukları ve zihinlerinde yapılandırdıkları etkin bir süreç olarak ifade edilmektedir. Güneş'e (2016) göre bu süreç görme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz ve zihnin belli başlı işlemlerden meydana gelmektedir. Okuyucuların ilgileri, amaçları, becerileri, genel kültür düzeyleri ve güdülenme durumları dijital okuma sürecine pozitif yönlü etki yapmaktadır.

Güneş'e (2016) göre dijital okumaya yönelik bazı özellikler şöyle sıralanmaktadır:

- Ekran üzerinde sayfalar aşağı yukarı yönlü hareket eder, okuyucuların gözleri soldan sağa doğru yatay bir şekilde gidip gelir. Dikey hareket eden metinleri yatay okumaya çalışmak birtakım göz hareketlerinde, belli başlı okuma tekniklerinde ve zihinsel işlemlerde zorluk yaratır.
- Dijital aygıtların pek çoğunda sayfalar ekran üzerinde birbirleri ardına gelmekte, devamlı değişmekte, sayfaların bazı bölümleri görünürken diğer kısımları kaybolmaktadır. Bu durum da okumayı ve okuma sürekliliğini olumsuz etkilerken, bir elin sürekli sayfa kaydırmaya hazır halde bekletilmesi dikkat sorunlarına yol açmaktadır.
- Dijital ekranlardaki metinlerin parça parça gözükmesi metinlerdeki bilgilerin birleştirmesini ve anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. İnsan zihni ekranda gözükken bölümler ile kaybolan kısımlardaki bilgileri birleştirmek ve anlayabilmek için yoğun bir şekilde çalışmak zorunda kalmaktadır
- Dijital araçlar üzerinde çok çeşitli metin tipleri bulunmaktadır. Hiper metinler, görseller, ses dosyaları, canlandırmalar, kulak ve göze dair unsurlar vb. Bunların belli bir hızda alınabilecek esneklikte zihin yapıları gerekli olmaktadır.
- Dijital araçlarla yapılan okumalarda kısa metinlerin okunması son derece kolay olurken, uzun metinlerin, hikâye ve romanların okunması bir hayli zor olmaktadır (Güneş, 2016). Bununla birlikte uzun tablolar ve şiirlerin de okunması, metinler arası karşılaştırma yapmayı zorlaştırmaktadır.
- Dijital okumaya dair özellikler MEB tarafından ortaokullara yönelik olarak hazırlanmış olan okuma becerileri dersinde e-okuma kavramı kullanılarak şu şekilde sıralanmıştır:
- E-okuma, ekran (bilgisayarlar, cep telefonları vb.) yoluyla gerçekleştirilmektedir.
- E-okumada basılı materyallerdeki gibi ilk sayfa, ikinci sayfa sonrasında üçüncü sayfa gibi doğrusal akış göstermeyebilir.
- Okuyucular sayfaları çevirmek yerine, oluşturulmuş olan köprüler yoluyla farklı formatta yer alan bilgi kümeleri arasında geçiş yapabilirler.
- Okuyucular, okuma süreçlerinde hangi bilgiye hangi sırayla ulaşacaklarına kendileri karar vermektedir.
- Okuma ortamlarında etkileşimler farklı şekilde gerçekleşebilmektedir (MEB 2012).

Bu bölümde ele alınması gereken ön önemli noktanın dijital okumanın hypertext'lerden oluşması ve lineer bir okuma olmamasıdır. Basılı bir metinde okuma doğrusal bir şekil ilerlerken dijital ortamda insanlar okuma başladığı bir A metninden farklı

olara bir Z metninden çıkabilmektedir. Bu da dijital metinlerin çok değişkenli, canlı, izlenebilir, dinlenebilir olduklarını göstermektedir. Oysa burada bu konuya değinilmemiştir. Bir iki sayfa önce kısa olsa da kavram olarak ele alınmış ama ayrıntısına pek değinilmemiş denebilir.

2.1.5. Tutum Kavramı

Tutum; psikolojinin temel kavramlarından olup insanların etkinlik ve kararlarında belirleyici etkiye sahiptir. Tutum insanların eylemlerini açıklamada etkilidir (Kağıtçıbaşı, 1999). Tutum; kişi, nesne ya da sorunun evrensel ve kalıcı değerlendirmesi olarak görülebilir. Tutum bir olay ya da durumla ilgili olarak iyi-kötü veya istenen-istenmeyen olduğuna yönelik düşüncenin temsilidir. Bir şeye karşı olumlu değerlendirme olumlu tutum, bir şeye karşı olumsuz değerlendirme ise olumsuz tutum olarak görülebilir (Bizer vd., 2006). Aronson vd. (2018) çalışmalarında insanların davranışlarıyla tutumlarının farklılık arz etmesi durumunda bilişsel uyumsuzlukların yaşanabileceğini ve böylelikle de tutum değişikliği yaşanabileceğini ileri sürmektedirler. Bu durumda tutumlar kişilerin davranış, eylem ve etkinliklerini etkileyen ve yön veren psikolojik-işsel etkenler olarak görülebilir.

Tutumun Bileşenleri; Tutumların zihinsel (bilişsel), duygusal (duyuşsal) ve davranışsal olarak 3 ögesi-bileşeni bulunmaktadır. Tutum; zihinsel, duygusal ve davranışsal öğelerin kendi aralarında etkileşiminden kaynaklı ortaya çıkan bir duruş ve bir tavır alıştır (Ünişen ve Demirel, 2018). Zihinsel-bilişsel öge gözlenebilen ve ölçülebilen tutum ögesi ile ilgili bilgiler olarak ileri sürülmektedir (Kağıtçıbaşı, 1999). İnsanın olay ve olgularla ilgili bilgileri kendi zihinsel özellikleriyle oluşmakta ve tutum bilgiye dayanmaktadır. İnsanın deneyimleriyle bilgi birikimleri bilişsel ögeyi meydana getirmektedir. Duygusal öge; insanın nesnelere değerlendirmesidir. İnsanın çevreyle ilgili bilgi, duyum ve deneyimi yanında olumlu – olumsuz veya istenen-istenmeyen biçiminde ilişkilendirilmesi tutumun duygusal ögesini oluşturmaktadır (Ünişen ve Demirel, 2018). Davranışsal öge nesne ve olaylarla ilgili olarak davranışsal niyettir (Kağıtçıbaşı, 1999). Bireyin bir şeye ilgili inanç ve bilgilerine dayalı olarak ortaya çıkan yargısı o şeye karşı olumlu-olumsuz yönde hareket etmeye yöneltebilir. Bu eylem hali tutumun davranışsal ögesini oluşturmaktadır.

2.1.6. Eğitimde Tutum

Eğitim etkinliklerinde başat aktörler öğrenci ve öğretmendir. Öğrenci ve öğretmenlerin eğitim sürecindeki tutumları görev ve sorumluluklarını yakından etkilediği gibi öğrencilerin ve öğretmenlerin tutumları da birbirlerinin tutumlarını olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Öğretmenlerin meslek, branş, öğrenci ile ilişkileri, okula ve diğer meslektaşlarına karşı yaklaşımı gibi pek çok konuda tutumları etkilidir. Öğrenci ve öğretmenlerin bilişsel, duygusal ve davranışsal özellikleri tutumları üzerinde etkilidir. Öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen faktörler, bilişsel ve duyuşsal giriş karakteristikleri ve öğretimin niteliğidir (Gömleksiz ve Kan, 2012). Eğitim ortamlarında tutumlar üzerinde çalışma, okul ve sınıf ortamları önemli rol oynamaktadır. Öğrencilerin öğretmenleri, dersleri, okul vb. öğelere besledikleri tutumlar eğitim yaşamları ve geleceklerini etkilemektedir. Öğrencilerin duygusal özellikleri derslere katılma, öğretmenleri ve arkadaşlarıyla iletişim kurmada etkilidir (Semerci ve Semerci, 2004). Yine öğrencilerin tutumlarında öğretmen, aile, arkadaş ve okulunun duyuşsal yönden etkilediği ileri sürülmektedir. Öğrencilerin olumlu tutumları üzerinde öğretmen etkisinin büyük olduğu belirtilmektedir (Deniz ve Tuna, 2006; Sever, 2000). Eğitimde öğrencilerin tutumları üzerinde çok fazla etkenin etkili olduğu bilinmektedir. Bu etkilerin öğrencilerin eğitime karşı tutumlarını olumlu ya da olumsuz olarak etkilediği de bilinmektedir.

Eğitim örgütlerinde en önemli öğelerden biri olan öğretmenlerin tutumları eğitimin diğer paydaşlarının tutumlarını da yakından etkilemektedir. Öğretmen sadece öğreten olmayıp, toplumda yol gösteren, lider, örnek kişi olarak görülmektedir. Öğretmenin örnek kişi olması ve öğrencileri etkileyebilme, yönlendirme, eğitime gibi özellikleri öğrencilerin tutumlarını da etkilemektedir (Gürbüzürk ve Genç, 2004). Öğretmenlerin davranışları üzerinde bu mesleğe karşı tutumları belirleyici etki etmektedir. Öğrencilerin ders ve okula karşı olumlu/olumsuz tutumlarında öğretmen etkisi çoktur (Üstüner, 2006). Semerci ve Semerci (2004) çalışmasında öğretmenlerin okul, eğitim ve mesleklerine yönelik tutumlarının olumlu olması gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin bilişsel, duygusal ve davranışsal özelliklerinin eğitim sürecini etkilediği gibi bunların eğitim sürecinden etkilendiği de bilinmektedir. Bundan dolayı eğitimde tutumların eğitimin kalitesini olumlu ve olumsuz yönde etkilediği bilindiğinden olumlu yönde tutumların geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılmasının önemi her geçen gün ön plana çıkmaktadır.

2.1.7. Dijital Okumaya Yönelik Tutum ve Önemi

Dijital okuma, yalnızca metinler üzerinde değil okuyucuların becerileri ve okumanın yapıldığı ortamlar gibi boyutlar üzerinde de birtakım değişimlerin sebebi olmaktadır. Okuma kavramı, okuma öğretimine dair amaçlar, okuma becerileri, okuma süreci, okuma kültürü ve alışkanlığı, metin sunumları ve ortam gibi boyutlarda dikkat çekici değişimlere neden olmaktadır (Güneş, 2016). Gelişen teknolojinin yardımıyla erişilmesi hedeflenen bilgilere çok hızlı bir şekilde erişilmesi mümkün olmaktadır. Bu da ulaşılması amaçlanan bilgilere çok kısa sürede ulaşmayı ve gereken bilgilerin elde edilebilmesini sağlamaktadır. Daha öncesinde zamanın doğru değerlendirilmesinin etkili bir aracı niteliğini taşıyan okuma etkinliği, günümüzde gerekli durumlar ve gerekli görülmekte olan amaçlar için kullanılan bir araç niteliğine bürünmeye başlamıştır. Bu durumun en önemli sebebi, adeta bir bilgi bombardımanına maruz kaldığımız çağımızda neleri, ne zaman ve ne sebeple okumamız gerektiğinin ayrımını yeteri kadar yapamamamızdan kaynaklanmaktadır.

Dijital okuma, dijital aygıtlarda bilgilerin çok daha hızlı bir şekilde bulunmasına yardımcı olmakta, okumaya ve uygulamaya olanak sağlamaktadır. Bu sayede okuma etkinliğinden yarar sağlama ve işlevselliğin üst düzeye çıkarılması sağlanmaktadır. Dil ve zihinsel becerilerde değişim meydana gelmekte, bilgiler ile yeni ilişkiler kurulmaktadır. Dijital ekranlarda kişilere göre özelleştirilmiş ve düzenlenmiş, etkileşim içeren okumalar gerçekleştirilmektedir. Dijital okumayla birlikte okuma amaçları ve okuma becerilerinin kullanımı noktasında da birtakım değişimlerin meydana geldiğini belirtmek gerekir. Güneş'e (2016) göre bu değişimlerin en önemlilerinden biri göz hareketleri olmuştur. Basılı materyallerin okunması esnasında yaşanan göz hareketlerinin dijital okumalarda yaşanması oldukça zor olmaktadır. Dijital metinlerde dikey hareket esas olmaktadır. Sayfaların yukarıdan aşağıya veya aşağıdan yukarıya doğru ilerlediği görülür. Bu düzenin de gözün sıçrama hareketinin değişmesine sebebiyet verdiği söylenebilir. Basılı ürünlerin okunmasında genel olarak tek yönlü, uzun süreli, etkin ve istekli dikkat geliştirildiği görülmektedir. Dijital okumadaysa klavye, fare, tuş takımları, imleç, metnin hareket ettirilmesinde kullanılmakta olan parmaklar ve el hareketleri gibi nedenlerden dolayı okumanın sıkça kesildiği görülür. Bu durum basılı materyallerde okumada olduğu gibi uzun soluklu ve tek yönlü dikkatin önüne geçmektedir. Dijital okumada bunun yerini sıkça kesilen, seçici, yoğun ve çok yönlü dikkatin aldığı gözlenmektedir. Bunun yanı sıra ekran üzerinde çoklu metinler, görseller, sesler, göz ve kulağa yönelik unsurlarla okuyuculara zengin içerikler sunulabilmektedir. Bunların okunması ve anlaşılabilmesi, çok yönlü ve üst

düzy dikkat becerilerini gerekli kılmaktadır. Diğer bir deyişle ekrandaki metinlerin hızlı, seri ve kısa aralıklarla okunabilmesinde uygun becerilere gereksinim duyulmaktadır. Bunun sağlanabilmesi için istekli, çok yönlü ve yoğun dikkat becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Sürekli gerçekleştirilen dijital okuma antrenmanları, bireylerin dikkat becerilerini ekran üzerindeki hareketler, ışık, sesler, görseller, ritim ve işlem akışları doğrultusunda yeniden düzenleyip geliştirmektedir (Bélisle, 2011). Basılı materyallerin okunmasında, metinlerin genel yapıları ve görsel öğelerin beraber algılanması, başlıkların genel bir şekilde gözden geçirilmesi, metinlerin geneline hâkim olunması ve fikir yürütülebilmesi mümkün olmaktadır. Oysa dijital metinler hareketli ve dinamik yapılarıyla değişkenlik göstermektedir. Ekran üzerinde metinlerin belli bölümleri görülürken arta kalan kısımları görebilmek için ciddi bir çabanın harcanması gerekebilmektedir. Bundan dolayı dijital materyallerin tam olarak anlaşılabilmesi için üst düzey dikkate, karşılaştırma yapabilmeye ve düşünme gibi becerilere yoğun bir şekilde gereksinim duyulmaktadır. Bu becerilerin geliştirilmemiş olması metinlerin anlaşılmasına önemli düzeyde engel olmaktadır.

Dijital okuma bir yandan insan zihnini geliştirirken diğer yandan zihnin üç sınırsız becerisi üzerinde önemli değişimlerin meydana gelmesini sağlamaktadır. Bu beceriler bilginin zihinde yapılandırılması, yeni bilgilere uyum sağlanması ve yeni bilgilerin üretilmesi olarak sıralanmaktadır. Kâğıttan okuma düzenli ve sistemli zihin yapılarının oluşturulmasına önemli katkılar sağlamaktadır. Bilginin zihinde yapılandırılması sistemli ve çok daha kolay olmaktadır. Dijital okumada bilgi değişimleri belli hızda ilerlemekte, okuyucuların bu duruma uyum sağlamları kademeleri şekilde gerçekleşmektedir. Dijital okumadaysa bilgi değişimleri oldukça hızlı gerçekleşmekte, yeni bilgilere hızlı biçimde uyum sağlanmasını gerekli kılmakta, bunun yanında etkileşim içeren okumalar yapıldığı için okunan metinler hakkında diğer okuyucuların yorum ve değerlendirmelerini görmek ve fikirlerini öğrenmek mümkün olabilmektedir. Bu durum devamlı yeni fikir ve bilgilerle etkileşimlere olanak sunmakta, bireylerin çok yönlü düşünebilmelerini ve yaratıcılıklarını güçlendirmektedir (Güneş, 2016). Dijital okuma beynin pek çok alanını eş zamanlı ve birbirleriyle senkronize şekilde kullanılmasını gerektirmektedir. Bu da düşünme şekillerini değiştirmekte ve yeni düşünme becerilerinin edinilmesine neden olmaktadır. Güneş (2016) tarafından öne sürülmüş olan ekranik düşünme (dijital düşünme) de bu becerilerden birisidir. Basılı materyallerde geliştirilen düşünme şekillerinin yerini bu yeni düşünme şeklinin aldığı ifade edilmektedir. Dijital düşünme, çok yönü bulunan, komplike, devinimsel ve değişken bir düşünme şekli olarak karşımıza çıkmaktadır.

Basılı materyallerle dijital metinlerin okunma hızlarına yönelik olarak çok sayıda araştırma gerçekleştirilmiş ve okuma hızlarına yönelik sayısal veriler öne sürülmüştür. Bacciono tarafından 1997’de gerçekleştirilen çalışmada dijital materyallerle yapılan okumanın basılı materyallere göre yaklaşık olarak %25 oranında daha yavaş olduğunu tespit etmiştir. Baccino parçalar halinde alınmakta olan bilgilerin anlama seviyelerini düşürdüğü için bu tablonun oluştuğunu ifade etmiştir. Sonrasında Nielsen tarafından yapılmış olan diğer bir araştırmada bu oranın %6 ya kadar düştüğü görülmüştür. Bu düşüşe neden olarak dijital araçların gelişim ve kullanılabilirlik düzeyinin artması, bu araçlara uyum sağlanması, konuya yönelik becerilerin geliştirilmesi gibi beceriler gösterilmiştir.

Dijital metinler, okuyucuların bilgileri rahat bir şekilde alabilecekleri ve kâğıttan alıştıkları şekilde okuyabilecekleri tarzda dizayn edilmektedir. Bunun için “görsel ve zihinsel okunabilirlik” ölçütlerine başvurulmaktadır. Görsel okunabilirliğin sağlanması için dijital materyallerdeki ekranların basılı materyallerdeki gibi tasarlanması esas kabul edilmektedir (Quéré, vd. 1997). Dijital metinler üzerinde yazı ve yazıların türleri, ekran yapıları, parlaklıkları gibi unsurlarında göz önünde bulundurulması gerekmektedir.

Dijital okumada okumaya yönelik amaçlar, süreçler, yöntem ve teknikler, okuyucuların göz hareketleri, anlama ve zihinde yapılandırma becerilerinde değişim meydana gelmektedir. Zihin ve düşünme şekillerinde değişimler görülmektedir. Metinlerde, ortamda, bilgiyle ilişkilerde ve okuyucu tiplerinde de değişim oluşmaktadır. Dijital okumanın yeni okuma, anlama, düşünme ve zihinsel beceriler gerektirdiği unutulmamalıdır. Öte yandan dijital okumayla bir dünyadan diğerine geçiş mümkün olmaktadır. Yani 19. yüzyıla ait geleneksel dünyadan 21. yüzyılın bilgi dünyasına, enformatik ve dijital dünyalara geçiş yapılmaktadır. Bu dünyada bilginin seçilmesi, kişileştirilmesi, üst düzey yarar sağlanması ve etkileşimsel okuma ön plana çıkmakta, daha demokratik toplumlar oluşturabilmek adına bilginin kolayca elde edilmesi hedeflenmektedir (Güneş, 2016).

2.1.8. 2019 Türkçe Öğretim Programında Dijital Okuma

Bilim ve teknoloji alanında yaşanmakta olan hızlı değişimler, bireyler ve toplumların değişime uğrayan gereksinimleri, öğrenme ve öğretme yaklaşım ve teorilerindeki yenilikler ve gelişmeler bireylerden beklenmekte olan rollerin de doğrudan etki görmesine sebep olmuştur. Bu değişimle; bilgi üretebilen, işlevselliği benimseyen, problem çözme becerisine sahip olan, eleştirel düşünebilen, girişimciliğe sahip olan, kararlı, iletişim becerileri güçlü, yaşadıkları topluma ve kültürlerine katkı yapabilen niteliğe

sahip bireyler vurgulanmaktadır (MEB, 2019). Türkçe programındaki *yetkinlikler* bölümünde *dijital yetkinlik* alt başlığıyla ayrı bir açıklamaya yer verilmiştir. Bu bölümün de; “İş, gündelik yaşam ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel bir biçimde kullanılması gibi unsurları kapsamaktadır. Sözü geçen yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretilmesi, sunulması ve alışverişi için bilgisayar teknolojisinin kullanılması, bunun yanı sıra internet aracılığı ile ortak ağlara dahil olunması ve iletişimin sağlanması biçimindeki temel becerilerle desteklenmektedir” (MEB, 2019).

Derslerin işlenişi ve teorik bilgilerin uygulamaya geçirilmesinde görsel iletişim araçları mutlaka kullanılmalı; slaytlar, bilgisayarlar, televizyon, etkileşimli tahtalar, internet, EBA platformunda yer alan içerikler vb. etkin bir biçimde kullanılmalıdır. Teknolojik araç ve materyaller kullanılırken gizlilik, bütünlük ve erişilebilirlik gibi unsurlar göz ardı edilmemeli ve internetin güvenli bir şekilde kullanılması hususunda gereken ikazlar yapılmalı ve gerekli tedbirlerin alınması sağlanmalıdır. Dijital niteliğe sahip kaynakların, bilhassa internetten indirilen materyal ve dosyaların kullanımında intihalde uzak durulmalı, etik kurallar ve telif hakları gibi konulara dikkat edilmelidir (MEB, 2019). Temalarla ilgili olarak verilmiş olan bilgiler içinde okuma kültürü, bilim ve teknoloji ve iletişime yönelik ana temalar kapsamında örnek şeklinde gösterilen alt temalarda dijital okuryazarlık, e-kitap, teknoloji okuryazarlığı, z-kitap, kitle iletişim aygıtları, sosyal medya uygulamaları biçimindeki alt başlıklar örnek olarak gösterilmiştir. Bu örneklemelerin dijital dünyanın gerekli kıldığı dönüşümün bir sonucu olduğunu ifade etmek gerekir. Bunun yanı sıra metin türleri içinde sosyal medya mesajları da bilgilendirici metinler kapsamında bulunmaktadır ve 4, 5, 6, 7, 8. sınıflar adına uygun tür şeklinde gösterilmektedir.

Belirtilmekte olan kazanımlar ise şu şekilde sıralanmaktadır:

T.3.3.22. Kısa ve basit dijital metinler içerisindeki mesajları kavrar. *Elektronik postalar ve sosyal medya içeriklerine (davet, teşekkür mesajları vb.) yer verilir.*

T.3.3.26. Şekiller, işaret ve sembollerin anlamlarını kavrar. *Bilişim teknolojileri (bilgisayar, tablet) ve iletişim aygıtlarında kullanılmakta olan sembol ve şekiller üstünde durulur.*

T.4.3.33. Medya metinlerini değerlendirir. *Farklı türe ait medya metinlerinin (reklam amaçlı broşürler, web sayfaları, seyahat broşürleri, turistik el kitapçıkları, bloglar vb.) amacı ve hedef kitleler hususunda fikirler öne sürülmesi sağlanır.*

T.4.3.35. Bilgi kaynaklarını etkili bir biçimde kullanır. *Bilgiye erişebilmek adına basılı ve dijital içerikler içerisindeki içindikiler ve sözlük bölümünden ne şekilde yararlanılabileceğine yönelik bilgiler verilir.*

T.5.3.29. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. *Bilimsel çalışmalar kapsamında ağırlıklı şekilde “edu” ve “gov” uzantısına sahip sitelerin kullanılmakta olduğuna vurgu yapılır.*

T.6.3.32. Medya metinlerini değerlendirir. *İnternet, sinema ve televizyonun gibi kanallardan gelen iletileri değerlendirmeleri sağlar.*

T.6.3.34. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. *a) İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenilirlik durumlarının sorgulanması sağlanır. b) Bilimsel çalışmalar kapsamında ağırlıklı bir şekilde “edu” ve “gov” uzantısına sahip sitelerin kullanıldığına vurgu yapılır.*

T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir. *İnternet, sinema ve televizyonun gibi kanallardan gelen iletileri değerlendirmeleri sağlar.*

T.7.3.33. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. *a) İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenilirlik durumlarının sorgulanması sağlanır. b) Bilimsel çalışmalar kapsamında ağırlıklı bir şekilde “edu” ve “gov” uzantısına sahip sitelerin kullanıldığına vurgu yapılır.*

T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder. *Medya metinlerindeki amaçların (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme) belirlenmesi sağlanır.*

T.8.3.31. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. *a) Bloglar ve kişisel internet siteleri içerisindeki bilgilerin güvenilirlik düzeyi hususunda çalışma yapılır. b) Bilimsel çalışmalar kapsamında ağırlıklı şekilde “edu” ve “gov” uzantısına sahip sitelerin kullanıldığına vurgu yapılır.*

T.8.3.33. Edebî eserlerin yazılı metinler ile medya sunumlarının karşılaştırmasını yapar. *Kahramanlar, mekân, zaman ve olay yönünden mukayese edilmesi sağlanır.*

Görüleceği üzere MEB 2019 Türkçe Öğretim Programı kapsamında 3. Sınıf düzeyinden başlamak suretiyle toplamda 12 kazanımla dijital metinlerle alakalı okuma kazanımlarına yer verilmiştir. Özellikle günümüzün koşulları dikkate alındığında EBA ve televizyon aracılığı ile gerçekleştirilen eğitim etkinliklerinin çok daha etkili ve başarılı olmasının temeli söz konusu kazanımların verilebilmesine bağlı olmaktadır. Bununla birlikte teknolojik aygıtlarla iç içe büyüyen çocukların söz konusu aygıtlardan çok daha verimli şekilde yararlanmaları ve bu kullanımda güvenliklerinin riske atılmaması bu bireylere verilecek olan eğitimlerle mümkün olabilecektir.

2.1.9. Dijital Okumanın Avantajları ve Dezavantajları

Dijital okumanın çok sayıda avantajı ve dezavantajı bulunmaktadır. Öncelikli olarak günümüzde durmaksızın gelişim gösteren teknolojiler ve bu teknolojilere uyum sağlayabilme zorunluluğu dijital okuma becerilerini de adeta bir zorunluluk haline getirmiştir. Gündelik hayatın pek çok sahasında istemli ya da istemsiz şekilde dijital okumaya başvurulmaktadır. Hava limanlarında uçuş saatleri dijital ekranlar üzerinden takip edilir, bankalarda sıra numaraları dijital ekranlardan izlenir. Artık insan hayatının çok büyük bölümünde dijital araçlar yer almaktadır ve bu araçların okunabilmesi ve doğru yorumlanabilmesi çok önemlidir.

Yeni bir okuma çeşidi olmasına rağmen dijital okuma, kâğıttan ya da basılı materyallerden okumaya göre avantajlar sunduğu gibi birtakım dezavantajları da bulunmaktadır (Elkatmış, 2015). Dijital okumaya dair avantajlar denildiğinde öncelikli olarak ekonomik olmaları akla gelmektedir. Gerek fiyat olarak gerekse de kullanışlı olması bakımından dijital okuma çok ciddi bir avantaj sağlamaktadır. Basılı materyallere göre oldukça düşüktür. Yapılmış olan çok sayıda araştırmada (Yılmaz, 2004; Semerci, 2002) kitap okumayan bireylerin buna sundukları en önemli gerekçe kitap fiyatlarının pahalı olduğunu düşünmeleri olmuştur. Dijital okumanın yaygınlaşması ile birlikte söz konusu bu sorunun gittikçe azaldığı dikkat çekmektedir. Dijital okumanın uygun maliyete sahip olması, kullanışlı olması, taşınabilir niteliğinin olması, kullanım süresinin bulunmaması çok sayıda avantajından bahsedilebilmektedir.

Okuma işi çok yönlü etkileşimler içermektedir. Dijital okumanın yapılabileceği araçlarla beraber bu etkileşimlerin seviyesinde de ciddi bir artış meydana gelmiştir. Yazarlar ile okuyucular, okuyucular ile metinler arasında oluşan etkileşimler gittikçe kendilerine yeni ortamlarda yer bulmakta ve seviyelerini artırmaktadırlar. Okuyucular okudukları metinlerle alakalı olarak forumlarda, çevrimiçi kitap satışı yapan sitelerde eserlere yönelik fikirlerini ifade edebilmekte, diğer okuyucular ve okuyucu adayları ile kolayca etkileşime geçebilmektedirler.

Metinler arası okuma yapılması basılı kaynaklarda son derece yorucu olmaktadır. Buna karşın dijital materyallerde metinler arası okumanın yapılması köprüler yolu ile bir hayli kolaylaşmış ve işlevsel bir hale dönüşmüştür.

Güneş (2010) dijital okumanın sunduğu avantajları ekran okumanın avantajları biçiminde aşağıda sıralandığı şekilde ifade etmiştir:

- Binlerce kitabı, dergiyi ve ansiklopedileri istenen yere kolay bir şekilde taşımaya olanak sağlaması.

- Yazı boyutu ve kontrast düzeyini ayarlayabilme fırsatı vermesi.
- Aratılacak terim ve sözcüklerin metinlerde kolayca bulunması.
- Metinlerde istenen yerde istenen değişikliklerin yapılabilmesine ve eski haline dönüştürülebilmesine olanak sağlaması.
- Hem işitsel hem de görsel işlevlerin birlikte verilmesi neticesinde kalıcılık sağlanması.
- Işığa gerek duymada okuma yapılabilmesine olanak tanınması olarak sıralamıştır.

Yine Güneş (2010) aynı çalışması içerisinde dijital okumaya dair dezavantajları şöyle sıralamaktadır;

- Dijital okuma etkinliklerinde kâğıttan okumadaki gibi metinlerin bütünüün görülememesi.
- Sayfaların yarısı kadar yazılar ekran üzerinde art arda sunulmaktadır.
- Okuyucular metinleri parçalar halinde okumakta ve birleştirerek anlamaya çalışmaktadırlar. Bu ise göz hareketlerine, anlamaya ve okuma hızına negatif etkiler yapmaktadır.
- Dijital okuma elleri özgürleştirirken gözlere ilave yük bindirmektedir.
- Uzun süre ekrana bakmaya bağlı yorgunluk meydana gelir.
- Ekran üzerinde sayfalar aşağı yukarı hareket etmekte, okuyucuların gözleriye soldan sağa yatay yönde gidip gelmektedir. Dikey hareket eden metinleri yatay okumaya çalışmak birtakım göz hareketlerini, belli başlı okuma yöntemlerini ve zihinsel işlemleri zorlaştırabilmektedir (Karadağ & Yurdakal, 2016).

Güneş'in öne sürdüğü bu dezavantajlarla beraber dijital okumanın yapılacağı aygıtların yüksek maliyetlerini de göz ardı etmemek gerekir. Bu aygıtların edinilmesi son derece yüksek mali külfetlere neden olabilmektedir. Bunun yanı sıra bu aygıtların elektronik araçlar olmasından dolayı arızalanma olasılıkları da çok düşük değildir. Ayrıca teknolojideki hızlı değişim yüksek maliyetlerle edinilmiş olan bu aygıtların kısa sürede demode olmasına da sebebiyet verebilmektedir.

Dikkatin toplanması basılı materyallere nazaran dijital okumada çok daha zor olabilmektedir. Ayrıca dijital okumada dikkat dağıtıcı unsurların daha fazla olduğunu dile getirmek gerekir. Bu dikkat dağınıklığıysa okuma ve anlama kalitesine oldukça olumsuz etkiler bırakabilmektedir.

2.1.10. Türkiye’de Dijital Öğrenme Ortamları

Hızla gelişim gösteren bilgi teknolojileriyle beraber teknolojik aygıtların eğitim alanında kullanımında da önemli bir artış meydana gelmiştir. Bundan dolayı zengin içerikler barındıran e-öğrenme ortamları ve pedagojik açıdan etkin öğrenme deneyimlerine yönelik ilginin de önemli oranda arttığı gözlenmektedir (Alexander ve diğ., 2019). Günümüzde eğitsel içerikler yalnızca basılı materyallerle kısıtlı kalmamış hızlı bir şekilde dijital ortamlar üzerinde de yayınlanır hale gelmiştir. Bununla birlikte e-öğrenme ortamlarına duyulan ilgide ve bahsi geçen ortamlara özgü içerik üretiminde dünyanın bütün bölgelerinde olduğu gibi Türkiye’de de önemli mesafe kat edildiği görülmektedir. Özel girişim olarak morpa, okulistik, vitamin örneklendirilebilir.

Türkiye’de eğitim alt yapılarının oluşturulmasında ilk yetkili kurum niteliğine sahip olan MEB’in dijital dönüşüm uygulamalarında her geçen gün artış olduğu görülmektedir. 2010 yılıyla beraber MEB aracılığı ile dijital dönüşümün sağlanması adına “Eğitimde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi” başlatılmıştır. Kısaca FATİH projesi ismi verilmiş olan bu projenin beş bileşen üzerine kurulduğu ifade edilmektedir.

Bunlar:

- Eğitsel e-içeriklerin hazırlanması ve yönetilmesi.
- Öğretim programlarında bilgi teknolojilerine başvurulması.
- Öğretmen bireylerin hizmet içi eğitimleri.
- Donanım ve yazılıma yönelik altyapıların hazırlanması.
- Güvenilir, yönetilebilir, bilinçli ve ölçülebilir bilgi teknolojilerinin kullanılması şeklinde sıralanmaktadır.

Bu proje doğrultusunda sınıflara etkileşimli tahtalar ve kablolu internet bağlantısı, okullaraysa kamera ve işlevsel yazıcıların sağlandığı ifade edilmektedir. Yine bu proje doğrultusunda öğrencilere tablet bilgisayarların dağıtımını sağlanmıştır. Buna göre ders kitapları bilgi teknolojilerinin desteğiyle zengin hale getirilerek e-içeriklerin oluşturulması da sağlanmıştır. Söz konusu e-içeriklerin yardımıyla öğrencilerin kitaplardan daha çok dijital ekranlar üstünden okuma yapmaları sağlanmak istenmiştir.

FATİH projesi kapsamında e-içeriklerin üretilmesi ve bu içeriklerin paylaşılması adına 2012 yılında Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kurulduğu dikkat çekmektedir. EBA, sunmakta olduğu farklı içerikler yardımıyla öğretmen ve öğrencilerin bilgi teknolojilerini derslere entegre edebilmelerine olanak sunan bir platform olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu platform üzerinde bir dijital içerik havuzu tesis edilerek öğretmenler ve öğrencilerin okul dışı ortamlardan erişebilmelerine olanak sağlanmıştır (Can ve Ozan, 2021). EBA

üzerinde okul öncesinden başlayarak ortaöğretim kademesinin son sınıfına kadarki bütün seviyeler için e-içeriklerin yer aldığı görülmektedir. Bu e-içerikler eğitim genel müdürlükleri, eğitim şirketleri ve öğretmenler aracılığı ile oluşturulup paylaşılmaktadır. EBA'da kullanıcı niteliğinde bulunan üyelerin tamamı paylaşım yapabilme hakkında sahip olmaktadır. Bunun sayesinde öğrenciler herhangi bir konuya yönelik tartışmalar başlatabilmekte, birbirlerinin paylaşımları hakkında yorumlar yazabilmektedirler. Bununla birlikte öğretmenlerinde sınıfında ya da okullarındaki öğrencilerin paylaşımlarını takip edebilme ve duyurularda bulunabilme olanakları bulunmaktadır. EBA platformunun bilhassa Covid-19 salgın sürecinde yüz yüze eğitimin durdurulmuş olduğu dönemde son derece yoğun bir şekilde uzaktan eğitim etkinliklerinin öğretmenler ve öğrenciler tarafından yürütülebilmesi amacıyla kullanıldığı görülmüştür. Öğrenciler bu platformun sayesinde eğitimlerini uzaktan devam ettirme olanağına sahip olmuşlardır. Bu platformla öğrenciler, öğretmenler ve öğrenci velileri pandemi kaynaklı olarak öncesinde hiç olmadığı kadar dijital öğrenme ortamlarına giriş yapmışlardır.

2.2. İlgili Araştırmalar

2.2.1. Yurtiçi Araştırmalar

Ahmet (2021) tarafından belli başlı değişkenler bağlamında meslek yüksekokulunda öğrenim gören öğrencilerin dijital okuryazarlık seviyelerinin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda katılımcı öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının iyi seviyede olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet türü, sınıf düzeyi, program türleri ve mezun olunan ortaöğretim kurumları bakımından herhangi bir farklılık bulunmamıştır. İnternete ve bilgisayara sahip olan öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu, anne ve babaların eğitim seviyelerinin öğrencilerdeki dijital okuryazarlık seviyesini eğitim seviyeleri ve okuryazarlık seviyelerinin etkileme noktasında etkili bir role sahip olduğunun tespit edildiği ifade edilmiştir.

Akçaoğlu Saydım (2017) tarafından konuya yönelik olarak yapılan çalışmada, MEB'e bağlı olarak görev yapan 92525 öğretmene ulaşılmış ve son derece geniş kapsamlı bir çalışmaya imza atılmıştır. Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin %58'lik bölümünün dijital okuma araçlarından faydalandıkları, dijital okuma yeterlilik düzeylerininse %48 gibi iyi bir oran teşkil ettiği tespit edilmiştir. Araştırmada ayrıca dijital okuma alışkanlığı olan katılımcı öğretmenlerin basılı kitapları okumayı da oldukça önemsedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin dijital araçlara yönelik ilgi seviyelerinin yüksek olmasının dijital araçların ödev amacıyla kullanmasında etkili olduğu da ifade edilmiştir.

Aksoy, Karabay ve Aksoy (2021) sınıf öğretmeni olarak görev yapan bireylerin katılımıyla konuya yönelik bir araştırma yürütmüştür. Bu çalışmada katılımcıların dijital okuryazarlık seviyeleri birtakım değişkenler bağlamında ele alınmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyete göre kadın ve erkek katılımcıların dijital okuryazarlık seviyelerinin birbirlerine benzer olduğu tespit edilmiştir. Yaş değişkeninin dijital okuryazarlık seviyesi üzerinde önemli etkilerinin bulunduğu saptanmıştır. Bunun yanında katılımcıların dijital teknolojileri kullanma sürelerinde farklılıklar tespit edilmiştir.

Azizoğlu ve Okur (2018) yaptığı çalışmada konuyu farklı bir bakış açısıyla ele almıştır. Bu çalışmada eğitim fakültelerinin Türkçe öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Katılımcıların dijital okumaya ilişkin metaforik algılarının yapılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların dijital okumaya yönelik olarak hem pozitif hem de negatif düşüncelere sahip oldukları neticesine ulaşılmıştır.

Bahadır (2013) tarafından konu hakkında yapılmış olan çalışmada üniversite öğrencilerinin Bilgisayara Giriş Dersi'ni basılı ya da dijital materyallerden görme durumları akademik başarı ve kalıcılık bağlamında ele alınmıştır. Bu çalışma sürecinde deney grubunun bütün dönem boyunca derslerini dijital materyaller yolu ile kontrol grubuysa basılı materyaller yoluyla işlemeleri sağlanmıştır. Çalışmanın neticesinde deney ve kontrol grupları arasında akademik başarı bağlamında kayda değer bir farklılığın bulunmadığı sonucu elde edilmiştir. Buna karşın kontrol grubundaki kalıcılık puanlarının istatistiksel bakımdan anlamlı düzeyde yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Bay (2021) tarafından yapılan çalışmadaysa öğretmenlerin dijital okuryazarlıkları belli değişkenler bağlamında ele alınmıştır. Bu değişkenler cinsiyet türü, mezun olunan ortaöğretim kurumu ve sınıf seviyeleri şeklinde oluşturulmuştur. Çalışmanın neticesinde katılımcıların dijital okuryazarlık seviyelerinin ortalamanın üstünde olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet türü, mezun olunan ortaöğretim kurumu ve sınıf seviyelerinin dijital okuryazarlık becerilerine herhangi bir etkisinin saptanmadığı ifade edilmiştir.

Bayrakçı ve Narmanlıoğlu (2021) ortaklığı ile gerçekleştirilen çalışmada, Türkiye'de bulunan lisans mezunu öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının ölçülmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın sonucunda dijital okuryazarlık düzeyleri; erkek öğrencilerin kadınlardan, lisans mezunu öğrencilerin lisans eğitimini sürdüren öğrencilere göre yükseklik arz ettiği tespit edilmiştir. Bunun yanında 25 ile 32 yaşlar arasında bulunan öğrencilerin; diğer yaş gruplarındakilere göre dijital okuryazarlıkları yüksek görülürken,

dijital teknoloji araçlarından yararlananlar, teknolojik gelişmeleri sürekli takip edenlerin de bu seviyeleri yüksek bulunmuştur.

Doğan Polat (2018) tarafından gerçekleştirildiği görülen araştırmada eğitimci bireylerin dijital okuma, dijital yazma ile kâğıttan okuyup yazma hakkındaki görüşleri ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda eğitimciler, dijital okuma ile basılı materyallerden okuma aktivitesinin belli başlı olumlu ve olumsuz yönleri bulunmasına karşın özellikle ilkokul döneminde basılı materyallerden okumanın daha doğru olduğuna vurgu yapmışlardır. Araştırmadaki katılımcılar okuma yazma becerilerinin tam anlamıyla kazanılmasının ardında dijital ortamlarda okuma yapmanın daha doğru olacağına inandıklarını dile getirmişlerdir.

Dijital okuma konusunun geçmişten bugüne yapısına ve geçirmiş olduğu değişimlere yönelik incelemelerde bulunulmuş olan bir diğer araştırma Elkatmış (2015) tarafından yürütülmüştür. Araştırma sonucunda dijital okumaya ilişkin pozitif ve negatif yönler, dijital okumanın nitelikleri ve Türkçe öğretiminde dijital okuma etkinliklerinin yeri ve önemine yönelik dikkat çekici hususlar tespit edilmiştir.

Erkan, Dağal ve Tezcan (2015) tarafından dijital okuryazarlıkla ilgili yapıldığı görülen araştırma kapsamında eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmenlerin yazılı ve dijital okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda dijital araçlara sahip olan katılımcılar lehine sonuçlar elde edilmiştir. Bunun yanında katılımcılar arasında öğrenim görülen bölümler açısından herhangi bir farklılık saptanmamıştır.

Erdem vd., (2021) tarafından dijital okuryazarlığa farklı bir bakış açısıyla gerçekleştirilmiş olan araştırmada, okullarda e-Twinning projesi yürüten öğretmen adayları ve öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyeleri belli başlı değişkenlere göre ele alınmıştır. Araştırmanın neticesinde, e-Twinning projelerini yürütebilmek için öğretmen bireylerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmelerinin ve söz konusu projelerde etkin bir şekilde kullanmalarının önemine vurgu yapılmıştır.

Eyi, Demiralay ve Öngün (2022) ortaklığında gerçekleştirilen araştırmada, hemşirelik eğitimi alan öğrencilere yönelik olarak geliştirilmiş olan hemşirelik bakım planında mobil ve web uygulamasının benimsenmesi noktasında bireysel yenilikçilik ve dijital okuryazarlığın etkisinin bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmanın sonucunda, katılımcı öğrencilerin bireysel yenilikçilik seviyelerinin dijital okuryazarlık düzeylerini dikkat çekici oranda artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Göldağ (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada yükseköğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık seviyeleri ve dijital veri güvenliği farkındalıkları

arasında bulunan muhtemel ilişkilerin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda, yükseköğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin orta düzeyde, buna karşın dijital veri güvenliği farkındalıklarının ise oldukça yüksek olduğu saptanmıştır. Cinsiyete göre erkeklerin kızlara nazaran dijital okuryazarlık ve veri güvenliği farkındalıkları daha yüksek bulunmuştur. Öğrenim durumu değişkeni bağlamında herhangi bir farklılık tespit edilmemiş fakat kişisel bilgisayarı olan katılımcıların dijital okuryazarlık ve veri güvenliği farkındalıkları bilgisayarı olmayan katılımcılara göre daha yüksek hesaplanmıştır. Sosyal medya kullanan öğrencilerin dijital okuryazarlık ile veri güvenliği farkındalıkları arasında da herhangi bir farklılık tespit edilmemiştir.

Güneş ve Susar Kırmızı (2014) yaptıkları çalışmada e-kitap okumaya ilişkin bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçek 26 maddelik bir ölçek olarak düzenlenmiş, ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilere yönelik çalışmalarda kullanılabileceği saptanmıştır. Araştırma sonucunda yükseköğretim çalışanlarının ve MEB'e bağlı olarak görev yapan öğretmenlerin e-kitap kullanma ve okuma anlamında yeterli donanıma sahip olmaları gerektiği ifade edilmiştir.

Gürbüz ve Karakuş (2018) ortağıyla yürütülen çalışmada öğretmenlerin dijital okuryazarlık ve öz-yeterlik seviyelerinin saptanması hedeflenmiştir. Bu çalışma için araştırmacılar tarafından "Öğretmenlerin Dijital Okuryazarlık Öz Yeterlik Ölçeği" geliştirilmiştir. Çalışmanın neticesinde katılımcıların öz yeterlikleri ve dijital okuryazarlıklarını tespit etmeyi amaçlayan ölçeğin güvenilirlik ve geçerliliğinin bulunduğu gözlemlenmiştir.

Hamutoğlu vd., (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Türkiye'de bulunmakta olan bir devlet üniversitesinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümünde öğrenim gören öğrencilerin e-öğrenme ve dijital okuryazarlık becerilerine ilişkin tutumlarının saptanması amaçlanmıştır. Bunun yanında, çalışma kapsamında bahsi geçen değişkenlerin cinsiyete ve önceki e-öğrenme deneyimlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı ve katılımcıların tutumlarıyla dijital okuryazarlık becerileri arasında bulunan olası ilişkilerin de ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Çalışma neticesinde genel itibarı ile katılımcı öğrencilerin e-öğrenmeye ilişkin kayda değer bir farklılık tespit edilmezken, dijital okuryazarlık becerilerine herhangi bir etkisinin bulunmadığı sonucu da elde edilmiştir.

Işık'ın (2013) konuya yönelik çalışmasında elektronik kitapların eğitim etkinliklerinde kullanılabilirliğinin incelenmesi yapılmıştır. Çalışma sonucunda elektronik kitapların eğitim etkinliklerinde hem avantaj hem de dezavantaj oluşturabileceğine yönelik

bulgulara rastlanmıştır. Araştırmanın bulgularından birisi de e-kitap farkındalığının düşük olması olmuştur. E-kitap kullanımının eğitime çok sayıda avantaj sağlayacağına ilişkin öneride bulunulduğu da görülmektedir.

Kozan ve Bulut Özek (2019) tarafından konu hakkında yapılan araştırmada Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü bünyesinde öğrenim gören öğrencilerin dijital okuryazarlıkları ve siber zorbalık hakkındaki duyarlılık seviyelerinin ele alınması amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda katılımcıların dijital okuryazarlık ve siber zorbalık duyarlılık seviyelerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Maden ve Maden (2016) ortalığında gerçekleştirilen bir araştırma kapsamında ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin dijital okumaya ilişkin tutumlarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada dijital aygıtların kullanımına dair amaçların yanı sıra bu aygıtların kullanım süreleri de ele alınmıştır. Maden (2012)'in aynı konu üzerinde yaptığı bir başka araştırmadaysa ekran okuma çeşitleriyle birlikte Türkçe öğretmenliği adaylarının konuya ilişkin görüşlerinin incelemesi yapılmıştır.

MEB (2018) tarafından konuya yönelik olarak PISA 2018 raporu hazırlanmıştır. Bu raporun okuma becerileri alanına ilişkin verilere bakıldığında, 20 yıl önce gereksinim duyulan okuma becerileriyle bugünün gereksinimleri bakımından hem nicelik hem de niteliksel olarak çok büyük farklılıkların bulunduğu ifade edilmiştir. Bu farklılıkta teknolojiye hızlı ilerlemelerin etkisi büyük olmuştur. PISA 2018'de yer verilen bilgi ve iletişim anketleri sonuçlarına göre 2012 ile 2018 yıllarını kapsayan dönemde öğrencilerin internete ayırdıkları zaman bir saatin üzerine çıkmıştır. Rapor verilerine göre öğrencilerin hafta içi ortalama 3 saat, hafta sonlarında ortalama 3,5 saate yakın çevrimiçi alanlarda buldukları görülmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin serbest zamanlarda kitap, dergi ve gazete gibi yayın organlarını okuma süreleri dikkat çekici oranda azalmış, bunların yerini çevrimiçi ortamlarda sohbet, haber ya da kısa bilgilendirme metinleri almıştır.

Odabaş, Odabaş ve Sevmez, (2018) Selçuk Üniversitesi bünyesinde yapmış oldukları araştırmada üniversite öğrencilerindeki dijital okuma kültürünün incelemesi yapılmıştır. Araştırma doğrultusunda katılımcıların dijital okumaları genel olarak sosyal medya uygulamalarındaki küçük çaplı metinleri okuyarak gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Dijital okumanın okumaya ilişkin konsantrasyon düzeylerini düşürdüğü de bu araştırmanın bir başka bulgusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcılar kendilerini devamlı meşgul etmesi, zamanlarını öldürmesi, göz sağlığına olan zararları gibi sebepler dolayısı ile dijital okuma aktivitesini cezbedici bulmamışlardır. Buna karşın yine de

katılımcıların akıllı telefon ve diz üstü bilgisayar gibi aygıtlara sahip olma oranının bir hayli yüksek olduğunun saptaması yapılmıştır,

Okumuş ve Atılgan (2021) ortaklığıyla konuya yönelik bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada dijital okuryazarlık becerileri ile birlikte söz konusu beceriler ve mahremiyet kaygıları arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın verilerine yönelik yapılan analizler sonucunda öğrencilerin dijital okuryazarlık ve dijital mahremiyete yönelik algıları ortalama değerlerin bir hayli üzerinde bulunmuştur.

Özerbaş ve Kuralbayeva (2018) tarafından yapılan çalışmada, Türkiye ve Kırgızistan'da öğrenim görmekte olan öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyelerinin birtakım değişkenler bağlamında ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırmanın analizler sonucunda Kırgızistan'da öğrenim gören adayların Türkiye'de öğrenim gören adaylara göre dijital okuryazarlık seviyelerini yeterli bulmadıkları tespit edilmiştir.

Susar Kırmızı ve Yurdakal (2021) ortaklığı ile konuya yönelik olarak gerçekleştirilmiş olan araştırma kapsamında öğretmen adaylarının görüşleri alınmıştır. Araştırmada yaygınlaşma hızı ve oranı her geçen gün artış gösteren dijital okuma hakkında bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmaya, Ege bölgesinde yer almakta olan iki farklı üniversiteden 488 öğretmen adayı üniversite öğrenci katılmıştır. Çıkan sonuçlara göre ölçeğin güvenilirliği test edilmiştir. Yapılan analizlerin neticesinde 31 madde ve iki alt boyuttan meydana gelen öğretmen adayları için dijital okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirildiği görülmektedir.

Konu hakkında gerçekleştirildiği görülen başka bir ölçek geliştirme çalışmasını da Ulu (2018) yapmıştır. Eğitim fakültesi öğrencileri için geliştirilmiş olan bu çalışmada dijital okuma öz-yeterlik algılarını ölçmeyi amaçlayan bir ölçeğin geliştirildiği görülmektedir. 4 boyutlu bir yapı arz eden bu ölçek, kullanılabilirlik, anlama, sayfa yönetimi ve göz sağlığı gibi boyutlardan oluşmuştur.

Ulu ve Zelzele (2018) tarafından yapıldığı görülen çalışmada öğretmen adayı öğrencilerin dijital okuma öz-yeterlik algı seviyelerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda katılımcıların cinsiyet, okuma materyali tercihleri, ekran okuma aracı tercihleri ve günlük internet kullanma süreleri bağlamında farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırma neticesinde kız öğrencilerin öz yeterlik algı düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunun tespiti yapılmıştır. Araştırma kapsamında üniversite öğrencilerinin sayfa yönetimi, göz sağlığı ve anlama gibi boyutlarda dijital okuma süresi değişkenleri bakımından herhangi bir farklılığın oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yontar (2019) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin dijital okuryazarlık seviyeleri birtakım değişkenler bağlamında ele alınmıştır. Araştırmanın verilerinin analizi neticesinde erkeklerin dijital okuryazarlık seviyeleri kadınlardan anlamlı seviyede yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte katılımcı adayların dijital okuryazarlık becerilerinin orta seviyeli olarak tespit edildiği ifade edilmiştir.

2.2.2. Yurtdışı Araştırmalar

Burke (2002) tarafından yapılan araştırmada dijital bir okurun nasıl olması gerektiği incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda dijital okurların doğru soruları sorabilmesi gerektiği belirlenmiştir. Çünkü okurlara en fazla yardımcı olabilecek ipucu doğru sorular olmaktadır. Bunun yanında internet insan hayatının her yerinde bulunduğundan dolayı öğrencilere dijital okuma becerisine yönelik eğitimlerin verilmesi tavsiye edilmektedir.

Coiro (2009) tarafından yapılmış olan çalışmada dijital okuma başarisının ölçülebilmesine yönelik yeni bir bakış açısının ortaya konduğu görölmektedir. Araştırma doğrultusunda eğitimci bireylerin genel olarak dijital okuma başarı düzeyini basılı materyallerdeki ölçme araçlarından yararlanarak değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Oysaki dijital okuma aktivitesi farklı beceriler gerektirmesinden dolayı için farklı ölçme şekillerine gereksinim duyulmaktadır. Araştırmada dijital okumanın basılı materyallere nazaran yeni becerileri gerektirmesi, çevrimiçi okumalar yapılmasına olanak sağlaması, yanıtlar aranırken sıklıkla internet teknolojisinden faydalanılması, okuma süreçlerine etkide bulunması ve okunan metinlerin anlaşılmasına dair doğanın değiştirilmesi gibi farklılıklar bulunduğu ifade edilmiştir.

Dominguez vd., (2021) konu hakkında yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerin dijital okuryazarlık seviyelerinin, bilgi ve iletişim teknolojisi kullanımıyla turizm alanında gerçekleştirilen çalışmalara yönelik bir analizlerini yapmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın neticesinde dijital okuryazarlık seviyelerinin genel itibarı ile yüksek olduğu ve turizm alanında dikkate değer bir uzmanlaşma eksikliği bulunduğu tespit edilmiştir.

Hyman, Moser & Segala (2014) ortaklığı ile gerçekleştirilen araştırmada dijital okuma ve dijital kütüphane teknolojilerine yönelik incelemelerde bulunulmuştur. Araştırmada günümüzde tek başına öğrenmek için elektronik içeriklerin üretiminin artmış olmasına karşın örgün eğitim gerçekleştiren okullarda kullanılabilir e-içeriklerin istenen düzeyde olmadığı ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda basılı ve dijital materyaller yoluyla yapılan okumalarda okuduğunu anlama açısından farklılıklar bulunduğu sonucuna

ulaşmıştır. Araştırmada ayrıca daha etkili ve kullanışlılık düzeyi yüksek içeriklerin üretilmesi için bir platformun kurulmasına gereksinim durulduğuna vurgu yapılmıştır.

Lim & Jung (2019), ortaklığında yürütülmüş olan araştırmada 2009 PISA verilerinden yararlanılmıştır. Geniş bir katılımı ile gerçekleştirilen araştırmada ergen bireylerin dijital okuma becerilerin etkileyen faktörlerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Elde edilen verilerin analizlerinin neticesinde bilgi ve iletişim teknolojilerine ilişkin tutumların, meta-bilişsel düşünce ve çevrimiçi okuma aktivitelerinin dijital okuma başarısına etkide bulunan en önemli faktörler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna karşın söz konusu faktörlerin etki düzeylerinin okul türleri ve ülkeler bağlamında farklılık gösterdiği ifade edilmiştir.

McKenna (2001) tarafından yapılan çalışmada dijital metinler konusu ele alınmıştır. Araştırma kapsamında dijital metinlere ait genel özellikler ve basılı metinler ile arasında bulunan farkların incelemesi yapılmıştır. Araştırma sonucunda dijital metinlerin çok daha akıcı, ilginç ve zenginleştirilebilir niteliğe sahip olduklarına vurgu yapılmıştır. Bunun yanında dijital metinlere ait içeriklerin oluşturulması ve eğitim ortamlarında daha yüksek verimle kullanılabilmesi adına öğretmenlerce yapılacak çalışmaların desteklenmesi gerektiğinin altı çizilirken, öğrencileri dijital metinlerle baş başa bırakarak deneyim elde etmelerinin sağlanması, amaçlı okumalar yaptırılması gibi aktiviteler de önerilmiştir.

McLaughlin & Kamei Hannan (2018) tarafında dijital okuryazarlığa ilgili yapılmış olan araştırmasında büyük ölçüde görme engeli bulunan üç öğrencinin katılımıyla basılı ve dijital araçlar kullanarak sesli okuma akıcılığı başarı düzeyinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Gerçekleştirilen uygulamaların neticesinde dijital metinlerin görme kaybına sahip öğrencilerin okuma hızlarını arttırırken okuma hatalarında azalma sağladığı tespit edilmiştir. Bununla birlikte katılımcıların okuduklarını anlama puanlarında farklılık gözlenmemiştir. Sonuçların, gerek yazı boyutları ve stiline değiştirilebilmesine olanak vermesi gerekse de arka planla zıtlık dereceleri ayarlanabildiğinden dolayı görme kaybı bulunan öğrencilerde dijital metinler kullanılmasını desteklediği görülmektedir.

Mudra'nın (2020) konuya yönelik olarak yaptığı araştırmada genç öğrenciler ve İngilizce öğretmeni olarak çalışan bireylerin dijital okuryazarlığa ilişkin fayda ve engellere dair algılarının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda, İngilizce öğrenme esnasında dijital okuryazarlığın genç öğrencilere olumlu ve olumsuz yönde etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Dijital okuryazarlığın olumlu tarafları içerisinde; öğrencilerin yazma, okuma, dinleme ve konuşma gibi becerilerinde gelişim sağlama, özgün materyal

ve araçlara uyum sağlama, dijital teknolojilerin kullanma süresini artırma, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında çevrimiçi işbirliği anlayışını geliştirme gibi hususlar yer almaktadır. Buna karşın araştırmanın başka bir sonucu olarak internet erişimine engel teşkil eden sinyal problemleriyle alakalı sorunların hala devam ettiği de dile getirilmiştir. Çevrimiçi dijital araçların içerikleri, genç bireylerin yorumlayabilmeleri, basit, kendi kendini düzenleyebilen bilgilere dönüştürmeleri için çok da kolay olmamaktadır. Bunun yanında, dijital okuryazarlık materyallerinin ucuz olmadığı da ifade edilmektedir. Bu negatif yanlar, dijital okuryazarlık materyallerinin karmaşık olması, genç öğrencilerin birbirinden farklı anlama seviyesine sahip olmaları, İngilizce öğretmenlerinin dijital okuryazarlığa yönelik deneyim eksikliklerinin bulunması gibi problemlerden etki görmektedir.

Rasmusson & Aberg Berngtsson, (2015) çalışmalarını İsveç'te yaşayan 15 yaş grubundaki öğrencilerin katılımları ile gerçekleştirmişlerdir. Araştırmada dijital okuma becerileri ile bilgisayar oyunları arasında bulunan muhtemel ilişkilerin ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında 2009 yılına ait PISA sonuçlarının veri olarak kullanıldığı görülmektedir. Araştırmanın neticesinde erkek öğrencilerin dijital okuma başarı düzeylerinin kız öğrencilere göre yükseklik arz ettiği tespit edilmiştir. Bu duruma neden olarak erkeklerin bilgisayar oyunlarını daha fazla oynadıkları gösterilmiştir.

Szentgyörgyvölgyi, Novotny & Szabo, (2017) araştırmalarında okuma ve yazmaya ilişkin becerilerin dijital ve basılı materyaller bağlamında karşılaştırmasının yapıldığı araştırmaya Macaristan'da yer alan liseler ve üniversiteler bünyesinde öğrenim görmekte olan 400 öğrencinin katılım sağlanmıştır. Araştırmada katılımcılara 32 sorudan oluşan bir test yöneltilmiştir. Araştırmanın neticesinde katılımcıların genel olarak okul çalışmaları kapsamında dijital yazmayı, serbest zamanları içerisindeyse kâğıda yazmayı tercih ettikleri tespit edilmiştir. Bunun yanında katılımcılar kâğıda yazmanın çok daha duygusal içeriğe sahip olduğunu dile getirmişlerdir. Okuma alanındaysa katılımcılar göz yorgunluğuna neden olmadığı ve ele kitap alarak okumaktan hoşlandıkları için uzun süreli okumalarını genel olarak basılı materyallerden yaptıklarını ifade etmişlerdir. Buna karşın hiç bilmedikleri konulara yönelik araştırmalar yapmak, hızlı bilgi edinmek, fazla para harcamamak ve erişim kolaylığı gibi nedenlerle de dijital okumaya eğilim gösterdikleri gözlenmiştir.

Velez vd., (2017) tarafından konuya yönelik olarak yapılan araştırmada öğretmen ve öğrenci ailelerinin dijital okuryazarlık seviyelerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın neticesinde, öğretmenlerin kavramsal olarak dijital okuryazarlık düzeylerinin

iyi düzeyde olduğunu tespiti yapılmıştır. Buna karşın uygulama esnasında bu değerlerin düşüklük gösterdiği; dijital okuryazarlığın kavramsal düzeylerinin ailelere nazaran yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın modeli, çalışma grubunun özellikleri, verilerin toplanması ve analizi üzerinde durulmuştur.

3. 1. Araştırma Modeli

Araştırma nicel ve nitel verilerin bir arada kullanıldığı karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada “eş zamanlı paralel desen” kullanılmıştır. Eş zamanlı paralel desende nicel ve nitel veriler bir arada kullanılır. Eş zamanlı paralel desen nicel ve nitel verilerin aynı aşamalarda ve aynı zaman dilimlerinde toplanması, bağımsız şekilde analiz edilmesi ve elde edilen iki ayrı bulgu kümesinin yorumlanarak birleştirilmesi şeklinde yapılandırılmıştır. Eş zamanlı paralel desen; birbirinden bağımsız tutulan nicel ve nitel yöntemlerin eşit derecede önemsenerek her aşamada eş zamanlı uygulandığı, veri çözümlenmelerinin bağımsız yapıldığı ve son aşama olan yorumlama sürecinde bu sonuçların birleştirildiği bir desen türü olarak tanımlanmıştır (Creswell & Clark, 2014). Bu çalışmada nitel ve nicel veriler eşit derecede önemli tutulmuştur. Nicel ve nitel veriler eş zamanlı bir şekilde toplanmış ve eş zamanlı bir şekilde analiz edilmiştir.

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılında Denizli ili genelinde resmî ilkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenler ile yapılmıştır. Denizli Millî Eğitim Müdürlüğü ile iletişime geçilmiş ilkokul, ortaokul ve Halk Eğitimdeki öğretmen sayısı talep edilmiştir. Bu bilgiye göre evrende 2176 öğretmen olduğu tespit edilmiştir. Nicel çalışma için örneklemin belirlenmesinde “olasılık dışı örnekleme türlerinden uygun örneklemeden yararlanılmıştır (Yıldız, 2017). Uygun örnekleme zaman, para ve işgücü açısından ortaya çıkan sınırlılıklardan dolayı örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir. Açık uçlu soru formu uygulanan katılımcılar nicel araştırmaya dahil olan öğretmenler arasından seçilmiştir. Nitel araştırma gönüllü olan öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma da çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme türlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesinden yararlanılmıştır. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme tamamen mevcut olan, ulaşması hızlı ve kolay olan öğelere dayanır. Araştırmada örnekleme ulaşmada kolaylık ve maliyet göz önünde bulundurulması gereken önemli noktalardan biridir. Örnekleme alınacak sınırlı

sayıda katılımcılardan en fazla bilgi alınabilecek kişilerin seçilmesi stratejik olarak dikkate alınmaktadır.

Çalışmanın nicel araştırma boyutu için 307 öğretmene (Kadın=164; Erkek=143) ulaşılmıştır. Bu öğretmenlerden bir kısmı ile iletişime geçilmiş ve gönüllü olan 50 katılımcıdan nitel veriler toplanmıştır.

Ölçekleri bilimsel çalışmaya uygun biçimde dolduran ve değerlendirilmesine karar verilen öğretmenlerin demografik özelliklerinin dağılımları Tablo 3.1’de verilmiştir.

Tablo 3.1. *Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri*

Değişken	Kategori	n	%
Eğitim düzeyi	Lisans	231	75,2
	Yüksek lisans	39	12,7
	Ön lisans	37	12,1
Görev yaptığı yer	Köy-mahalle	37	12,1
	İl	270	87,9
Bilgisayara sahip olma durumları	Evet	273	88,9
	Hayır	34	11,1
Günlük okumada tercih ettiği kaynak	Dijital kaynak	261	85,0
	Basılı kaynak	46	15,0
Dijital kitap okuma durumu	Evet	123	40,1
	Hayır	184	59,9
Günlük dijital okumaya ayrılan zaman	1 saatten az	160	52,1
	1-2 saat	92	30,0
	2 saatten fazla	55	17,9
Görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi	Düşük	71	23,1
	Orta	198	64,5
	Yüksek	38	12,4

Tablo 3.1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin eğitim düzeyi olarak ön lisans (%12,1), lisans (%75,2) ve yüksek lisans (%12,7) mezunu olarak dağılım göstermişlerdir. Öğretmenlerin büyük oranda (%87,9) il merkezlerinde görev yaptıkları görülürken Büyük kısmının (%88,9) oranla bilgisayar sahibi olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin günlük okumada %85,0’inin dijital kaynakları okuduğu görülürken %15,0’i de basılı kaynakları okudukları görülmüştür. Öğretmenlerin dijital kitap okuma oranı ise % 40,1 olup okumayan oranı daha yüksektir (%59,9). Öğretmenlerin dijital kitap okumaya ayırdıkları zaman dağılımı ise %52,1’i 1 saatten az, %30,0’u 1-2 saat ve %17,9’u 2 saatten fazla zaman ayırdığını belirtmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulun sosyo-ekonomik düzeyi dağılımları ise düşük (%23,1), orta düzey (%64,5) ve yüksek (%12,4) olarak belirtilmiştir.

Örnekleme yer alan öğretmenlerin görev yaptığı eğitim kademesine ilişkin bilgiler Tablo 3.2’de yer almaktadır.

Tablo 3.2. *Örneklemede Yer Alan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Eğitim Kurumlarına Göre Dağılımları*

Eğitim Kurumları	<i>n</i>	%
İlkokul	148	48,2
Ortaokul	71	23,1
Halk Eğitim Merkezi	88	28,7

Tablo 3.2’de görüldüğü gibi ilkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin katılımı ile veri toplanmıştır. İlk ve ortaokullarda her sınıf düzeyinde öğretmen çalışma kapsamına alınmıştır.

Nitel verilerin toplanmasında da kolay ulaşılabılır örneklemeden yararlanılmıştır. Nicel çalışmaya katılan öğretmenlerde iletişime geçilmiş ve nitel çalışmanın içeriğine ilişkin olarak bilgi verilmiştir. Çalışmaya katılma konusunda gönüllü olan öğretmenlere açık uçlu soru formu uygulanmıştır. Formun uygulanması Google form ve basılı olmak kaydı ile iki şekilde yapılmıştır. Nitel veriler için 65 öğretmene ulaşılmıştır. Ancak çok kısa yanıtlar veren, sorulara uygun yanıtlar vermeyen ve bazı soruları yanıtız bırakan 15 kişi değerlendirme dışı bırakılmış ve 50 öğretmenin görüşleri değerlendirmeye alınmıştır

Tablo 3.3. *Nitel Verilerin Toplandığı Öğretmenlerin Kategorik Dağılımları*

	Kategori	<i>n</i>	%
Cinsiyet	Kadın	21	42,00
	Erkek	29	58,00
Eğitim düzeyi	Lisans	41	82,00
	Yüksek Lisans	9	18,00
Yaş	20-30	6	12,00
	31-40	14	28,00
	41-50	22	44,00
	51 ve üzeri	8	16,00
Kıdem	1-5 yıl	11	22,00
	6-10 yıl	9	18,00
	11-15 yıl	3	6,00
	16-20 yıl	11	22,00
	21 yıl ve üzeri	16	32,00

Tablo 3.3’te görüldüğü gibi nitel verilerin toplandığı öğretmenlerin %42,00’si kadın ve %58,00’i erkeklerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin eğitim düzeyi olarak %82,00’si lisans mezunu olup %18,00’i yüksek lisans mezunudur. Yaş olarak en yoğun aralık %44,00 oranla 41-50 yaş ve %28,00 oranla 31-40 yaş aralığındakilerden oluşmaktadır. Kıdem olarak en yoğun oran 32,00 oran ile 21 yıl ve üzeri kıdemlilerde iken % 22,00’şerlik oranlarla 1-5 yıl ve 16-20 yıl kıdemliler bunu izlemektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada verileri toplamak amacıyla kişisel bilgi formu ile Susar Kırmızı ve Yurdakal (2021) tarafından geliştirilmiş olan “Dijital Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (DOTÖ)” ve çalışma kapsamında geliştirilmiş olan “açık uçlu soru formu” kullanılmıştır.

3.3.1. Dijital Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (DOTÖ)

Dijital Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (DOTÖ) 31 madde ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Boyutlar; dijital okumanın özellikleri alt boyutu (2, 4, 5, 7, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 20, 24, 25, 27, 28, 29, 31 maddelerle) 20 madde ve dijital okuma tercihleri alt boyutu (1, 3, 6, 10, 16, 19, 21, 22, 23, 26, 30 maddeler) 11 madde ile oluşturulmuştur. Ters kodlanan maddeler; 6, 10, 11, 16, 19, 21, 22, 23, 26 ve 27. maddelerdir.

Ölçek 31 sorudan ve 5’li likert şeklinde olduğundan her soruya 1-5 arası puan verilmiştir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 155, en düşük puan ise 31 olarak belirlenmiştir. Bu kapsamda 31-72 arası puanlara “düşük tutum”; 73-114 arası puanlara “orta düzey tutum” ve 115-155 arası puanlara ise “yüksek tutum” değerlendirmesi yapılması uygun görülmüştür.

DOTÖ’yü geliştirme uygulamaları için 488 öğretmen adayı (Kadın=293; Erkek=195) ile gerçekleştirilmiştir. AFA kapsamında 324 öğretmen adayından elde edilen veri kullanılırken DFA kapsamında 164 veri kullanılmıştır. Ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi için hem açıklayıcı (AFA) hem de doğrulayıcı faktör analizinden (DFA) yararlanılmıştır. DOTÖ iki alt ölçekten oluşmaktadır. Birinci alt ölçekte yer alan maddelerin faktör madde yük değerleri 0,81 ile 0,53 arasında; ikinci alt faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri ise 0,79 ile 0,47 arasında değişmektedir. İki faktörün toplam açıkladığı varyans değeri ise %54,30’dur. Doğrulayıcı faktör analizi sonrası IFI değeri 0.92; NFI 0.89; NNFI 0.92; IFI 0.92; CFI 0.92; REMSEA 0.12 ve X²/sd değeri 2.75 olarak belirlenmiştir. Ölçek son hali ile iki alt ölçek ve 31 sorudan oluşmaktadır. Ölçeğin tümüne yönelik olarak belirlenen Cronbach’s Alpha değeri ,815’tir. Dijital okumanın özellikleri alt boyutu Cronbach’s Alpha değeri ,856 ve dijital okuma tercihleri alt boyutu Cronbach’s Alpha değeri ,860 olup yüksek güvenilirlikte (Susar Kırmızı ve Yurdakal, 2021). Çalışma kapsamında DOTÖ’ye kişisel bilgiler formu eklenmiştir. Böylece katılımcıların demografik özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma için elde edilen Cronbach’s Alpha değeri dijital okumanın özellikleri alt boyutu ,856; dijital okuma tercihleri alt boyutu ,760 ve genel tutumun ise ,915 olup çok yüksek güvenilirlik düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

3.3.2. Açık Uçlu Soru Formu

Nitel verilerin elde edilmesinde Açık Uçlu Soru Formu kullanılmıştır. Yapılan alan taramasına dayalı olarak yedi (7) soru hazırlanmıştır. Hazırlanan bu sorular alanında uzman dört öğretim elemanının görüşüne sunulmuştur. Öğretim elemanları sınıf eğitimi anabilim dalı, bilgisayar eğitimi anabilim dalı, ölçme değerlendirme anabilim dalı, Türkçe eğitimi anabilim dalında görev yapmaktadır. Sınıf eğitimi ana bilim dalında görev yapan alan uzmanı açık uçlu soru formunu işlevsellik açısından incelemiştir. Soruların gerekli verileri toplamadığı yerli olup olmadığı değerlendirilmiştir. Bilgisayar eğitimi ana bilim dalında görev yapan alan uzmanı açık uçlu soruları incelerken dijital bakış açısını yansıtmadığını kontrol etmiştir. Soruların işlevselliği değerlendirilmiştir. Ölçme değerlendirme bölümünde görev yapan alan uzmanı soruları işlevsel olup olmadığı ölçme değerlendirme ölçütlerine uygun hazırlanıp hazırlanmadığı konularında değerlendirmiştir. Türkçe eğitimi ana bilim dalında görev yapan alan uzmanı ise soruları dil, ifade, anlama ve anlamlandırma bakımından incelemiştir. Bu uzman görüşleri doğrultusunda açık uçlu sorularda düzenleme ve düzeltmelere gidilmiştir. İşlevsel olmadığı ya da form içinde benzerinin olduğu belirtilen 3 soru çıkarılmıştır. Son hali ile açık uçlu soru formu 4 sorudan ve kişisel bilgilerden meydana gelmektedir. Açık uçlu soru formunun güvenilirliğini sağlamak için 1 öğretmene uygulanarak test edilmiştir. Öğretmen ile yapılan görüşmelerde soruların anlaşılır ve işlevsel olduğu belirlenmiştir. Bu öğretmene 7 gün sonra aynı sorular yeniden yöneltilmiş ve çok yakın yanıtlar alınmıştır. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından detaylı bir şekilde okunmuş ve kodlar çıkarılmıştır. Kodların tutarlılığını belirlemek için başka bir alan uzmanından yardım alınmıştır. Her iki kodlamanın da benzer olduğu görülmüştür. Formda yer alan soruların araştırmanın amacına ulaşmada işlevsel olduğu görülmüştür. Bu veriler ışığında açık uçlu soruların güvenilirliğinin yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

3.4. Verilerin Toplanması

Pamukkale Üniversitesi'nden Etik Kurul İzni ve Denizli Millî Eğitim Müdürlüğünden Anket Uygulama İzni için gerekli kurumsal izinler alınarak veriler toplanmıştır. Öğretmenlerden gönüllü ve istekli olan 307 kişiye Google forms ile ulaşılmış ölçeği doldurmaları istenmiştir.

Nitel verilerin elde edilmesinde benzer bir yol izlenmiş ve Açık Uçlu Soru formu Google forma dönüştürülmüştür. Formların bir kısmı da basılı bir şekilde öğretmenlere sunulmuştur. Öğretmenler formda yer alan soruları yazarak yanıtlamıştır. Gönüllü olan 65

öğretmene formlar uygulanmış ancak bunlardan 15 tanesi yeterli bir şekilde doldurulmadığı için elenmiştir. Nitel verilerin değerlendirilmesi 50 kişiden elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Değerlendirilmeye alınan formların tamamı için Google form platformu üzerinden öğretmenlere ulaşılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Toplanan verilerin güvenilirliğinin belirlenmesinden sonra hangi analizlerin kullanılacağına karar verilmesi için normal dağılım hesaplamaları yapılmıştır. Verilerin normallik testi için basıklık (kurtosis) ve çarpıklık (skewness) testi yapılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 3.4'te verilmiştir.

Tablo 3.4. *Verilerin Normal Dağılım Analizi*

	Basıklık (Kurtosis) Değeri	Çarpıklık (Skewness) Değeri
Dijital okumaya yönelik genel tutum	,796	,119

Tablo 3.4'te "Basıklık ve Çarpıklık" analizi değerlerinin ,119 çarpıklık değerinin ise ,796 olduğu görülmektedir. Literatürde basıklık ve çarpıklık değerleri $-1,5 \leq X \leq +1,5$ aralığında yer alan verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Tabachnik & Fidell, 2013). Elde edilen sayısal değerler göz önüne alınarak verilere parametrik testler uygulanmıştır. Karşılaştırmalarda ikili kategoriler için bağımsız gruplar t testi ve ikiden fazla kategoriler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizi sonucunda fark çıkan grupları tespit etmek amacıyla Post Hoc, Tukey's B Testi kullanılmıştır. Manidarlık sınamalarında p değeri ,05 olarak alınmıştır. Tutumların tespitinde ortalamaların yorumlanmasında eşik değerler şöyle kabul edilmiştir:

1,00 – 1,80 Çok düşük

1,81 – 2,60 Düşük

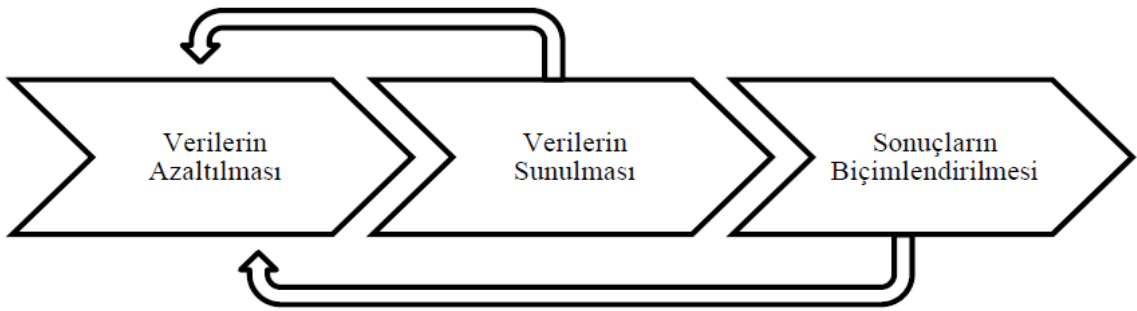
2,61 – 3,40 Orta

3,41 – 4,20 Yüksek

4,21 – 5,00 Çok yüksek

Nitel verilerin analizlerinde içerik analizi kullanılmıştır. Görüşmeler sonrası elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bu veriler okunurken araştırmanın kodları belirlenmiştir. İlişkili kodlar bir araya getirilerek alt temalara daha sonra da temalara ulaşılmıştır. Analiz sürecinde Huberman görüş birliği modeli kullanılmıştır. Miles-

Huberman Modeli sosyal olguların nedenlerini açıklamaya dönük bir modeldir. Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilmiştir. Bu modele göre, sosyal olgular arasında, temellendirilebilir ve durağan sosyal olguları birleştirebilen bir düzene ve ardışıklığa sahip ilişkiler kurulabilir. Bu ilişkiler bütünü ‘aşkın gerçekçilik’ olarak adlandırılmaktadır. Bu modele göre yapılan analiz: verilerin düzenlenmesi veya azaltılması, verilerin sergilenmesi, sonuçların tasvir edilmesi ve doğrulanması olarak tasarlanan üç temel aşamayı içermektedir (Baltacı, 2017). Şekil 1’de Miles-Huberman modeli aşamaları görülmektedir.



Şekil 1. Miles-Huberman Modeli (Kaynak: Miles ve Huberman, 1994)

Bu çalışmada verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizinde elde edilen veriler analiz edilerek kodlar belirlenir. Kodlardan yola çıkılarak alt temalara daha sonra temalara ve kategorilere ulaşılır. Nitel verilerin analizinde elde edilen yanıtlar ayrıntılı bir şekilde incelenerek kodlar oluşturulmuştur. İlişkili kodlar bir araya getirilerek alt temalara ulaşılmıştır. Böylelikle birbirine benzeyen veriler belirli alt temalarda birleştirilerek anlaşılır bir şekilde düzenlenmiştir. Alt temalar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuştur. Alt temalar ve temalar açıklanırken doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

Analizler sonrasında veriler sunulurken KVKK kapsamında öğretmen ad soyad vb. kişisel bilgilerine yer verilmemiştir. Bunun yerine öğretmenlere rumuz verilerek cinsiyet, eğitim düzeyi, yaş, kıdem bilgileri eklenmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR

Çalışmanın bu bölümünde yapılan analizlerden elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Tablolara ilişkin olarak yorum ve açıklamalara yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “İlkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumları nasıldır?” şeklindedir. Problemin analizine ilişkin yapılan betimsel analiz sonucunda elde edilen ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1. *İlkokul, Ortaokul ve Halk Eğitim Merkezinde Görevli Öğretmenlerin Dijital Okumaya Yönelik Tutumlarına İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri*

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	Düzeyi
5.Dijital okuma gereksinim duyduğum bilgilere hızlı bir şekilde ulaşmamı sağlamaktadır.	307	4,25	,71	Çok Yüksek
13.Dijital okuma sayesinde dünyanın her yerinden bilgiye erişebilirim.	307	4,21	,73	Çok Yüksek
15.Dijital okuma kullanımı bilgi çağında giderek artacaktır.	307	4,18	,69	Yüksek
3.Dijital okumada kitabın yıpranması durumu söz konusu değildir.	307	4,14	,87	Yüksek
18.Dijital okumada çok kapsamlı okuma metinlerini/kitapları kolayca taşıyabilirim.	307	4,14	,67	Yüksek
31.Dijital okuma güncellenen bilgiye ulaşmayı kolaylaştırır.	307	4,13	,60	Yüksek
7.Dijital okuma her mekânda yapılabildiğinden pratiktir.	307	4,11	,82	Yüksek
2.Dijital okumada aynı anda farklı kanallardan bilgiye ulaşırım.	307	4,07	,77	Yüksek
17.Dijital okuma, kâğıt israfının önüne geçebilir.	307	4,07	,80	Yüksek
8.Dijital okuma, dergi, kitap ve gazete satışlarını azaltmıştır.	307	4,06	,78	Yüksek
25.Dijital okuma bilgi paylaşımının artması nedeniyle her geçen gün daha çok kullanılmaktadır.	307	4,04	,60	Yüksek
29.Dijital okuma yaparak geçmiş yıllarda basılmış kitaplara/bilgilere ulaşılabilir.	307	4,03	,65	Yüksek
4.Dijital okuma bilgi çağında vazgeçilmez bir beceridir.	307	3,97	,85	Yüksek
20.Dijital okuma basılı okumaya göre daha az maliyetlidir.	307	3,94	,75	Yüksek
14.Dijital okuma zaman kısıtlaması olmaksızın yapılabilen bir okumadır.	307	3,92	,82	Yüksek
30.Dijital okumayı çoğunluklu acil bilgiye ulaşmada/okumada tercih ederim.	307	3,91	,83	Yüksek

12.Dijital okumada görsellerin olması kalıcılığı artırmaktadır.	307	3,87	,74	Yüksek
24.Dijital okuma kitap almak için zamanı olmayanlara büyük bir rahatlıktır.	307	3,79	,85	Yüksek
28.Dijital okumada ayrıca bir ışık kaynağına gerek duyulmamaktadır.	307	3,76	,79	Yüksek
1.Dijital okuma benim için her şeyi okuma fırsatı demektir.	307	3,66	,94	Yüksek
9.Dijital okuma, okuma alışkanlığını geliştirmektedir.	307	3,14	,94	Orta
22.Dijital okuma gözleri yorduğu için tercih etmem.	307	2,93	,94	Orta
21.Dijital okumada metin ile etkileşim az olduğundan metin ile bütünleşmekte zorlanırım.	307	2,58	,89	Düşük
23.Dijital okumada basılı kitaplardaki gibi bir aidiyet hissi yoktur.	307	2,33	,92	Düşük
27.Dijital okuma pratik olduğundan insanı kolaycılığa alıştırebilmektedir.	307	2,24	,80	Düşük
26.Dijital okumada dikkati dağıtacak birçok etmen vardır (ışık, reklam, görseller, tuşlar).	307	2,17	,88	Düşük
11.Dijital okuma göz sağlığına zarar vermektedir.	307	2,02	,83	Düşük
19.Dijital okumada kâğıttan yaptığım okumanın hazzını alamam.	307	2,02	,89	Düşük
10.Dijital okumayı uzun süreli okumalarda tercih etmem.	307	2,00	,88	Düşük
6.Dijital okumada bilgi kirliliği ile karşılaşılabilir.	307	1,95	,85	Düşük
16.Dijital okuma elektrik/şarj olmadığı durumlarda yapılamaz.	307	1,93	,77	Düşük

Tablo 4.1'e bakıldığında ilkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumlarına ilişkin ortalamaların en yüksek olduğu madde ($\bar{X}=4,25$) ortalamayla "Çok Yüksek" derecesinde "Dijital okuma gereksinim duyduğum bilgilere hızlı bir şekilde ulaşmamı sağlamaktadır" maddesi oluştur. Bunu ($\bar{X}=4,21$) ortalamayla "Çok Yüksek" derecesinde "Dijital okuma sayesinde dünyanın her yerinden bilgiye erişebilirim" maddesi izlemektedir. En düşük ortalama ise ($\bar{X}=1,93$) "Düşük" derecesinde "Dijital okuma elektrik/şarj olmadığı durumlarda yapılamaz" maddesidir. Diğer maddelere katılımlar ise şöyledir: "Dijital okuma kullanımı bilgi çağında giderek artacaktır." ($\bar{X}=4,18$) ortalamayla "Yüksek", "Dijital okumada kitabın yıpranması durumu söz konusu değildir." ($\bar{X}=4,14$) ortalamayla "Yüksek", "Dijital okumada çok kapsamlı okuma metinlerini/kitapları kolayca taşıyabilirim." ($\bar{X}=4,14$) ortalamayla "Yüksek", "Dijital okuma güncellenen bilgiye ulaşmayı kolaylaştırır." ($\bar{X}=4,13$) ortalamayla "Yüksek", "Dijital okuma her mekânda yapılabildiğinden pratiktir." ($\bar{X}=4,11$)

ortalamaıyla “Yüksek”, “Dijital okumada aynı anda farklı kanallardan bilgiye ulaşırım.” ($\bar{X}=4,07$) ortalamaıyla “Yüksek”, “Dijital okuma, kâğıt israfının önüne geçebilir.” ($\bar{X}=4,07$) ortalamaıyla “Yüksek”, “Dijital okuma, dergi, kitap ve gazete satışlarını azaltmıştır.” ($\bar{X}=4,06$) ortalamaıyla “Yüksek”, “Dijital okuma bilgi paylaşımının artması nedeniyle her geçen gün daha çok kullanılmaktadır. ” ($\bar{X}=4,04$) ortalamaıyla “Yüksek”, “Dijital okuma yaparak geçmiş yıllarda basılmış kitaplara/bilgilere ulaşılabilir. ” ($\bar{X}=4,03$) ortalamaıyla “Yüksek”, “Dijital okuma bilgi çağında vazgeçilmez bir beceridir. ” ($\bar{X}=3,97$) ortalamaıyla “Yüksek”, “Dijital okuma basılı okumaya göre daha az maliyetlidir.” ($\bar{X}=3,94$) ortalamaıyla “Yüksek”, “Dijital okuma zaman kısıtlaması olmaksızın yapılabilen bir okumadır. ” ($\bar{X}=3,92$) ortalamaıyla “Yüksek”, “Dijital okumayı çoğunluklu acil bilgiye ulaşmada/okumada tercih ederim. ” ($\bar{X}=3,91$) ortalamaıyla “Yüksek”, “Dijital okumada görsellerin olması kalıcılığı artırmaktadır.” ($\bar{X}=3,87$) ortalamaıyla “Yüksek”, “Dijital okuma kitap almak için zamanı olmayanlara büyük bir rahattır.” ($\bar{X}=3,79$) ortalamaıyla “Yüksek”, “Dijital okumada ayrıca bir ışık kaynağına gerek duyulmamaktadır.” ($\bar{X}=3,76$) ortalamaıyla “Yüksek”, “Dijital okuma benim için her şeyi okuma fırsatı demektir. ” ($\bar{X}=3,66$) ortalamaıyla “Yüksek”, “Dijital okuma, okuma alışkanlığını geliştirmektedir. ” ($\bar{X}=3,14$) ortalamaıyla “Orta”, “Dijital okuma gözleri yorduğu için tercih etmem.” ($\bar{X}=2,93$) ortalamaıyla “Orta”, “Dijital okumada metin ile etkileşim az olduğundan metin ile bütünleşmekte zorlanırım.” ($\bar{X}=2,58$) ortalamaıyla “Düşük”, “Dijital okumada basılı kitaplardaki gibi bir aidiyet hissi yoktur.” ($\bar{X}=2,33$) ortalamaıyla “Düşük”, “Dijital okuma pratik olduğundan insanı kolaycılığa alıştırmaktadır.” ($\bar{X}=2,24$) ortalamaıyla “Düşük”, “Dijital okumada dikkati dağıtacak birçok etmen vardır (ışık, reklam, görseller, tuşlar). ” ($\bar{X}=2,17$) ortalamaıyla “Düşük”, “Dijital okuma göz sağlığına zarar vermektedir.” ($\bar{X}=2,02$) ortalamaıyla “Düşük”, “Dijital okumada kağıttan yaptığım okumanın hazzını alamam.” ($\bar{X}=2,02$) ortalamaıyla “Düşük”, “Dijital okumayı uzun süreli okumalarda tercih etmem.” ($\bar{X}=2,00$) ortalamaıyla “Düşük”, “Dijital okumada bilgi kirliliği ile karşılaşılabilir.” ($\bar{X}=1,95$) ortalamaıyla “Düşük” derecesinde olmuştur.

Dijital okumaya yönelik ilk, ortaokul ve halk eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin tutumlarının boyutlar ve genel olarak ise Dijital okumanın özellikleri alt boyutu ($\bar{X}=3,80$) ortalamaıyla “Yüksek”, Dijital okuma tercihleri alt boyutu ($\bar{X}=2,69$) ortalamaıyla “Orta” düzeyindedir. Dijital okumaya yönelik genel tutumları ise ($\bar{X}=3,41$) ortalamaıyla “Yüksek” düzeydedir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin dijital okuma özelliklerine ilişkin tutumlarının yüksek olduğu ancak dijital okuma tercihlerine ilişkin

tutumlarının orta düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçeğin geneline bakıldığında ise katılımcıların dijital okumaya yönelik tutumlarının yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “İlkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumları “eğitim düzeylerine” göre farklılık göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir. İlkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumlarının eğitim düzeyine göre tek yönlü ANOVA analizi sonuçları Tablo 4.2’de verilmiştir.

Tablo 4.2. *İlkokul, Ortaokul ve Halk Eğitim Merkezinde Görevli Öğretmenlerin Dijital Okumaya Yönelik Tutumlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Analizi (ANOVA)*

	Eğitim düzeyi	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Dijital okumanın özellikleri alt boyutu	Lisans	231	3,79	,38				
	Lisansüstü	39	3,76	,34	304	1,20	,30	-
	Ön lisans	37	3,89	,42				
Dijital okuma tercihleri alt boyutu	Lisans	231	2,68	,40				
	Lisansüstü	39	2,67	,36	304	,93	,39	-
	Ön lisans	37	2,78	,39				
Dijital okumaya yönelik genel tutum	Lisans	231	3,40	,30				
	Lisansüstü	39	3,38	,31	304	1,74	,17	-
	Ön lisans	37	3,49	,31				

$p > 0,05$

Tablo 4.2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutum paunları, eğitim düzeyleri ve bu değişkenlere ilişkin ANOVA sonuçları verilmiştir. Buna göre; dijital okumanın özellikleri, dijital okuma tercihleri alt boyutlarında ve genel tutum paunları ortalamalarında önlisans mezunları lehine bir farklılık gözlemlenmiştir. Ortalamalar eğitim düzeyi arttıkça her iki alt boyutta ve genel tutum paunlarında azalma olduğunu göstermektedir ancak ortalamalar arasında gözlemlenen bu fark istatistiki olarak anlamlı değildir. Bu bulgu, öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumlarında aldıkları eğitimin bir fark yaratmadığı şeklinde yorumlanabilir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “İlkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumları “görev yaptıkları yere” göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmiştir. İlkokul, ortaokul ve halk eğitim

merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumlarının görev yaptığı yere göre t testi analiz sonuçları Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3. *İlkokul, Ortaokul ve Halk Eğitim Merkezinde Görevli Öğretmenlerin Dijital Okumaya Yönelik Tutumlarının Görev Yaptıkları Yer Değişkenine Göre Analizi (t-testi)*

	Yer	n	\bar{X}	SS	sd	t	p	Fark
Dijital okumanın özellikleri alt boyutu	Köy	37	3,82	,30	305	,39	,69	-
	İlçe	270	3,79	,39				
Dijital okuma tercihleri alt boyutu	Köy	37	2,67	,40	305	-,44	,66	-
	İlçe	270	2,70	,40				
Dijital okumaya yönelik genel tutum	Köy	37	3,41	,29	305	,11	,90	-
	İlçe	270	3,40	,31				

$p > 0,05$

Tablo 4.3'te görüldüğü gibi ilkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumlarının görev yaptıkları yere göre dijital okumanın özellikleri alt boyutunda ($t_{(305)} = ,39$; $p > ,05$), dijital okuma tercihleri alt boyutunda ($t_{(305)} = -,44$; $p > ,05$) ve dijital okumaya yönelik ölçeğin genelinde ($t_{(305)} = ,11$; $p > ,05$) farklılık göstermemektedir. Bulgulara göre ilkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumlarının görev yaptıkları yer değişkenine göre bütün boyutlarda ve ölçeğin genelinde farklılık göstermediği saptanmıştır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi "İlkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumları "bilgisayara sahip olma durumlarına" göre farklılık göstermekte midir?" biçiminde belirlenmiştir. İlkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumlarının bilgisayara sahip olma durumuna göre t testi analiz sonuçları Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4. *İlkokul, Ortaokul ve Halk Eğitim Merkezinde Görevli Öğretmenlerin Dijital Okumaya Yönelik Tutumlarının Bilgisayara Sahip Olma Durumu Değişkenine Göre Analizi (t-testi)*

	Bilgisayara sahip olma	n	\bar{X}	SS	sd	t	p	Fark
Dijital okumanın özellikleri alt boyutu	Evet	273	3,79	,38	305	-,46	,64	-
	Hayır	34	3,83	,35				
Dijital okuma tercihleri alt boyutu	Evet	273	2,69	,40	305	-,16	,87	-
	Hayır	34	2,70	,35				
Dijital okumaya yönelik genel tutum	Evet	273	3,40	,31	305	-,44	,65	-
	Hayır	34	3,43	,27				

$p > 0,05$

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi ilkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumlarının bilgisayara sahip olma durumuna göre dijital okumanın özellikleri alt boyutunda ($t_{(305)} = -,46; p >,05$), dijital okuma tercihleri alt boyutunda ($t_{(305)} = -,16; p >,05$) ve dijital okumaya yönelik olarak ölçeğin genelinde ($t_{(305)} = -,44; p >,05$) farklılık göstermemektedir. Bulgulara göre ilkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumlarının bilgisayara sahip olma değişkenine göre bütün boyutlarda ve ölçeğin genelinde farklılık göstermediği belirlenmiştir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “İlkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumları “günlük okumada tercih ettikleri kaynağa” göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmiştir. İlkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumlarının tercih ettiği kaynağa göre t-testi analizi sonuçları Tablo 4.5'te verilmiştir.

Tablo 4.5. İlkokul, Ortaokul ve Halk Eğitim Merkezinde Görevli Öğretmenlerin Dijital Okumaya Yönelik Tutumlarının Tercih Ettikleri Kaynak Değişkenine Göre Analizi (t-testi)

	Tercih ettiği kaynak	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Dijital okumanın özellikleri alt boyutu	Dijital	261	3,83	,37	305	3,07	,00*
	Basılı	46	3,64	,39			
Dijital okuma tercihleri alt boyutu	Dijital	261	2,73	,39	305	3,63	,00*
	Basılı	46	2,50	,40			
Dijital okumaya yönelik genel tutum	Dijital	261	3,44	,30	305	4,15	,00*
	Basılı	46	3,23	,27			

* $p < 0,05$

Tablo 4.5'te öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumlarının tercih ettikleri kaynağa göre değişip değişmediğini yoklayan t-testi sonuçları verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin tercih ettiği kaynak türü, dijital okuma özellikleri ile okuma tercihleri alt boyutlarında ve dijital okumaya yönelik genel tutum paun ortalamalarında bir farklılığa yol açmaktadır. Alt boyutlar ve genel tutum paun ortalamaları arasında gözlenen bu fark istatistikî olarak anlamlıdır. Bu bulgu, okuma materyalinin dijital ya da basılı olma durumunun dijital okumaya yönelik tutum puanlarında etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “İlkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumları “dijital kitap okuma durumuna” göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmiştir. İlkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumlarına yönelik olarak elde edilen verilerin dijital kitap okuma değişkenine göre gerçekleştirilen t-testi analizi sonuçları Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6. *İlkokul, Ortaokul ve Halk Eğitim Merkezinde Görevli Öğretmenlerin Dijital Okumaya Yönelik Tutumlarının Dijital Kitap Okuma Değişkenine Göre Analizi (t-testi)*

	Dijital kitap okuma	n	\bar{X}	SS	sd	t	p
Dijital okumanın özellikleri alt boyutu	Evet	123	3,87	,34	305	2,76	,00*
	Hayır	184	3,75	,40			
Dijital okuma tercihleri alt boyutu	Evet	123	2,79	,40	305	3,34	,00*
	Hayır	184	2,63	,38			
Dijital okumaya yönelik genel tutum	Evet	123	3,49	,30	305	3,76	,00*
	Hayır	184	3,35	,30			

* $p < 0,05$

Tablo 4.6’da görüldüğü gibi ilkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumlarının dijital kitap okumaya göre dijital okumanın özellikleri alt boyutunda ($t_{(305)}=2,76; p < ,05$), dijital okuma tercihleri alt boyutunda ($t_{(305)}=3,34; p < ,05$) ve dijital okumaya yönelik olarak ölçeğin genelinde ($t_{(305)}=3,76; p < ,05$) anlamlı bir farklılık göstermektedir. Ortalamalar incelendiğinde dijital kitap okuyanların katılımcıların tutumlarının okumayanlara göre daha yüksek ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bulgulara göre ilkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumlarının dijital kitap okuma değişkenine göre bütün boyutlarda ve ölçeğin genelinde daha yüksek olduğu ve anlamlı bir farklılık gösterdiği saptanmıştır.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın yedinci alt problemi “İlkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumları “günlük dijital okumaya ayrılan zamana” göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmiştir. İlkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumlarının günlük

dijital okumaya ayrılan zamana göre Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 4.7’de verilmiştir.

Tablo 4.7. *İlkokul, Ortaokul ve Halk Eğitim Merkezinde Görevli Öğretmenlerin Dijital Okumaya Yönelik Tutumlarının Günlük Dijital Okumaya Ayrılan Zaman Değişkenine Göre Analizi (ANOVA)*

	Zaman	n	\bar{X}	SS	sd	F	p	Fark
Dijital okumanın özellikleri alt boyutu	1 saatten az	160	3,77	,35	304	,95	,38	-
	1-2 saat	92	3,82	,37				
	2 saatten fazla	55	3,84	,48				
Dijital okuma tercihleri alt boyutu	1 saatten az	160	2,65	,38	304	2,65	,07	-
	1-2 saat	92	2,71	,38				
	2 saatten fazla	55	2,79	,44				
Dijital okumaya yönelik genel tutum	1 saatten az	160	3,37	,29	304	2,31	,10	-
	1-2 saat	92	3,43	,27				
	2 saatten fazla	55	3,47	,38				

$p>0,05$

Tablo 4.7’de görüldüğü gibi ilkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumlarının günlük dijital okumaya ayrılan zamana göre dijital okumanın özellikleri alt boyutunda ($F_{(304)}= ,95; p>,05$), dijital okuma tercihleri alt boyutunda ($F_{(304)}= 2,65;p>,05$) ve dijital okumaya yönelik olarak ölçeğin genelinde ($F_{(304)}=2,31;p>,05$) anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Bulgulara göre ilkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumlarının bütün boyutlarda ve ölçeğin genelinde günlük dijital okumaya ayrılan zamana göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür. Ancak hergün 2 saatten fazla dijital okuma yapan öğretmenlerin ortalamalarının hem alt boyutlarda hem de ölçeğin genelinde daha yüksek olduğu dikkat çekici bir durumdur. Dijital okumaya daha fazla zaman ayıran öğretmenlerin ortalamaları fark yaratmasa bile daha yüksektir.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sekizinci alt problemi “İlkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumları “görev yaptıkları okulun sosyo ekonomik düzeyine” göre farklılık göstermekte midir?” biçiminde belirlenmiştir. İlkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumlarından elde edilen sayısal değerlere göre yaptıkları okulun sosyo ekonomik düzeyi değişkenine göre tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Analizler sonucunda ortaya çıkan (ANOVA) sonuçları Tablo 4.8’de verilmiştir.

Tablo 4.8. *İlkokul, Ortaokul ve Halk Eğitim Merkezinde Görevli Öğretmenlerin Dijital Okumaya Yönelik Tutumlarının Görev Yaptıkları Okulun Sosyo Ekonomik Düzeyi Değişkenine Göre Analizi (ANOVA)*

	Sosyoekonomik düzey	<i>n</i>	\bar{X}	<i>SS</i>	<i>sd</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Fark</i>
Dijital okumanın özellikleri alt boyutu	Düşük	71	3,77	,33	304	,24	,78	-
	Orta	198	3,81	,39				
	Yüksek	38	3,78	,40				
Dijital okuma tercihleri alt boyutu	Düşük	71	2,66	,39	304	,29	,74	-
	Orta	198	2,70	,38				
	Yüksek	38	2,72	,49				
Dijital okumaya yönelik genel tutum	Düşük	71	3,38	,28	304	,31	,72	-
	Orta	198	3,41	,30				
	Yüksek	38	3,41	,37				

$p > 0,05$

Tablo 4.8’de görüldüğü gibi ilkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumlarının görev yaptıkları okulun sosyo ekonomik düzeyine göre dijital okumanın özellikleri alt boyutunda ($F_{(304)} = ,24; p > ,05$), dijital okuma tercihleri alt boyutunda ($F_{(304)} = ,29; p > ,05$) ve ölçeğin genelinde ($F_{(304)} = ,31; p > ,05$) farklılık göstermemektedir. İlkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumlarının bütün boyutlarda ve ölçeğin genelinde görev yaptıkları okulun sosyo ekonomik düzeyine göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Başka ifadeyle katılımcıların dijital okumaya yönelik tutumlarının görev yaptıkları okulun sosyo ekonomik düzeyinin alt, orta ya da yüksek olma durumuna göre farklılık göstermediği ve benzer olduğu söylenebilir.

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi “İlkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu alt problemin çözümüne ilişkin bulgular aşağıda ve ilerleyen sayfalarda yer almaktadır. İlkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik görüşleri topluca Tablo 4.9’da verilmiştir.

Tablo 4.9. *İlkokul, Ortaokul ve Halk Eğitim Merkezinde Görevli Öğretmenlerin Dijital Okumaya İlişkin Görüşlerinden Elde Edilen Alt Tema ve Temalar*

Tema	Alt Tema	Tekrar Sayısı (f)
Dijital Okumanın Avantajları	Pratiklik	10
	Erişim hızı ve kolaylık	26
	Ekonomiklik	10
	Bilginin doğrulanabilirliği	2
	Okuma esnekliği	1
	Farklı kaynaklara erişim	1
Dijital Okumanın Dezavantajları	Göz sağlığı	20
	Sağlık sorunları	7
	Bilgi kirliliği	13
	Okuma zevkinden yoksunluk	12
Dijital Okuma İçin Kaynak Yeterliği	Yeterlilik	40
	Zorluk	10
Dijital Okuma İçeriklerinin Güvenirliği	Güvenilir olması	10
	Doğrulama gerekliliği	29
	Güvenilirlikten yoksunluk	11

Tablo 4.9’da görüldüğü gibi ilkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik görüşlerinde “*Dijital Okumanın Avantajları, Dijital Okumanın Dezavantajları, Dijital Okuma İçin Kaynak Yeterliği ve Dijital Okuma İçeriklerinin Güvenirliği*” temaları belirlenmiştir.

Dijital okumanın avantajları teması 6, dijital okumanın dezavantajları teması 4, dijital okuma için kaynak yeterliği teması 2, dijital okuma içeriklerinin güvenirliği teması ise 3 alt temaya bölünmüştür.

4.9.1. Dijital Okumanın Avantajları Temasına İlişkin Bulgular

Dijital okumanın avantajları temasına yönelik olarak belirlenmiş olan alt temalar Tablo 4.10’da yer almaktadır.

Tablo 4.10. *Dijital Okumanın Avantajları Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Tema	Alt Tema	Tekrar Sayısı
Dijital okumanın avantajları	Pratiklik	10
	Erişim hızı ve kolaylık	26
	Ekonomiklik	10
	Bilginin doğrulanabilirliği	2
	Okuma esnekliği	1
	Farklı kaynaklara erişim	1

Tablo 4.10’da görüldüğü gibi dijital okumanın avantajları temasına yönelik öğretmenlerin görüşlerinde “*Pratiklik, Erişim hızı ve kolaylık, ekonomiklik, Bilginin doğrulanabilirliği, Okuma esnekliği ve farklı kaynaklara erişim*” alt temaları belirlenmiştir. 26 öğretmen ile en çok dile getirilen avantajın erişimin hızlı ve kolay olmasıdır. Bunu 10 ayrı öğretmen ile pratik olması ve daha ekonomik olması alt temaları izlemektedir. Bilgiyi teyit etme olanağı sunması (n=8), okuma esnekliği sunması (n=1) ve her dilden ve türden kaynağa erişim (n=1) olanağı sunması avantajları dile getirilmiştir.

Dijital okumanın avantajları temasının “*Pratiklik*” alt temasına yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır;

“Pratiktir, ulaşılabilirliği kolaydır, her zaman meşhuru yoktur. Güzel bir gelişme fakat kitap daha aidiyet hissi veriyor. (1, Erkek, Lisans, 41-50 yaş, 21 yıl ve üstü)”

“Pratiktir. Bence dijital okuma yüz yılın büyük kolaylığıdır. (3, Erkek, Lisans, 51 ve üstü yaş, 21 yıl ve üstü)”

“Hızlı, pratik ve ulaşılabilir. Özellikle bilimsel makale ve üniversite kütüphaneleri. (4, Erkek, Yüksek Lisans, 31-40 yaş, 6-10 yıl)”

“Hızlı ve pratik. (22, Erkek, Yüksek Lisans, 41-50 yaş, 16-20 yıl)”

“Hızlı ve pratiktir. Yer kaplamaz. Aynı anda binlerce içeriğe ulaşılabilir. (26, Erkek, Lisans, 20-30 yaş, 1-5 yıl)”

“Dijital okuma istediğim zaman ve saatte ulaşabildiğim için pratiktir. Gerekli olan kitapları bulabiliyorum zengin içeriği ile. (31, Kadın, Lisans, 41-50 yaş, 6-10 yıl)”

Dijital okumanın avantajlarından biri olarak pratik olduğu belirtilmiştir. Dijital okuma okuma esnekliği, cep telefonu başta olmak üzere diğer iletişim ve etkileşim araçlarından da okumaya imkan sağlaması bakımından pratiklik özelliği barındırmaktadır. Bu durum öğretmenler tarafından dijital okumanın avantajı olarak ifade edilmektedir.

Dijital okumanın avantajları temasının “*Erişim hızı ve kolaylık*” alt temasına yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır;

“Bilgiye ve kaynağa erişme kolaylığı sağlaması (8, Erkek, Lisans, 41-50 yaş, 6-10 yıl)”

“Paradan zamandan tasarruf. Göz sağlığı açısından faydalı değildir. (10, Erkek, Lisans, 51 ve üstü yaş, 21 yıl ve üstü)”

“Aradığım bilgiye istediğim yerde ulaşabilme kolaylığı sağlıyor. (16, Kadın, Lisans, 31-40 yaş, 6-10 yıl)”

“Dijital okuma güncellenen bilgiye ulaşmayı kolaylaştırır. (17, Kadın, Lisans, 51 ve üstü yaş, 21 yıl ve üstü)”

“Ulaşımı çok daha kolay. (20, Kadın, Lisans, 20-30 yaş, 1-5 yıl)”

“Yeni bilgiye anında ulaşmayı sağladığını düşünüyorum (21, Erkek, Lisans, 41-50 yaş, 21 yıl ve üstü)”

“Bilgiye hızlı ulaşmayı sağlar. Aynı bilgiye kısa sürede farklı kaynaklardan ulaşmanızı sağlar. (34, Erkek, Lisans, 31-40 yaş, 16-20 yıl)”

“İnternet ve teknolojinin olanakları ile bilgiye ulaşmak daha kolaylaştığı için dijital olarak bilgiden faydalanma olanağını sağlıyor (35, Erkek, Lisans, 41-50 yaş, 11-15 yıl)”

“Bilgiye hızlı şekilde ulaşma... (36, Erkek, Lisans, 51 ve üstü yaş, 21 yıl ve üstü)”

“Zamandan kazanım kimseye gereksinim olmaksızın işlerimizi halletme olanağı hızlı erişim. (37, Erkek, Lisans, 51 ve üstü yaş, 21 yıl ve üstü)”

“Bilgiye daha hızlı ulaşma olanağı sunuyor. Taşınması zor kitaplara, eserlere dijital ortamda kolayca ulaşabiliriz. (45, Kadın, Lisans, 31-40 yaş, 1-5 yıl)”

“Kitap veya kütüphaneye ulaşmada, yazılı ve süreli yayınlara ulaşmada sıkıntı yaşanan pandemi gibi süreçlerde müthiş bir kolaylık. (47, Erkek, Yüksek Lisans, 41-50 yaş, 16-20 yıl)”

“Bilgiye mekan fark etmeksizin ve hızlı bir şekilde ulaşılabilir (50, Kadın, Yüksek Lisans, 20-30 yaş, 1-5 yıl)”

Dijital okumanın avantajlarından biri de erişim hızı ve kolaylık olarak belirtilmiştir. Dijital okumada erişim hızlı ve kolay olarak değerlendirilmektedir. Bunun nedeni ise çeşitli araçlarla, farklı yer ve zamanlarda kolaylıkla ulaşma ve okumada hızlı erişim olanağı sunmasıdır. Ayrıca basılı kaynak olmadığından dijital ortamda okuma imkanı sunması da hızlı erişime olanak sağlamaktadır.

Dijital okumanın avantajları temasının “*Ekonomiklik*” alt temasına yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır;

“Ekonomik, akıllı telefonlar sayesinde her an her yerde ulaşılabilir olması (7, Erkek, Yüksek Lisans, 41-50 yaş, 21 yıl ve üstü)”

“Her yerde ve her an zaman kısıtlaması olmadan yapılabilir. Ekonomik öncelikle. İstedığımız bilgiye daha ucuz ve anında ulaşabilme olanağımız vardır. (9, Erkek, Lisans, 41-50 yaş, 16-20 yıl)”

“Maddi sebeplerle alamadığım birçok kitabı dijital içerikle ulaşabiliyorum. (15, Erkek, Lisans, 41-50 yaş, 21 yıl ve üstü)”

“İstedğim kitabı ücretsiz okuyabiliyorum (18, Kadın, Lisans, 41-50 yaş, 16-20 yıl)”

“Ekonomik, hızlı erişim, çevre koruma anlamında faydalı olduğunu düşünüyorum. (19, Kadın, Lisans, 51 ve üstü yaş, 21 yıl ve üstü)”

“Bilgiye hızlı ulaşımı sağlar. Para ve zaman tasarrufu sağlar. (28, Erkek, Lisans, 41-50 yaş, 21 yıl ve üstü)”

“Zamandan ve maliyetten tasarruf olarak görüyorum. Ağaç kesimini de azaltır. (44, Kadın, Lisans, 20-30yaş, 1-5 yıl)”

Dijital okumanın avantajlarından biri de daha ekonomik olmasıdır. Baskı, taşıma, kira vb. giderlerinin olmaması ve dijital ortamda olması daha ekonomik olmasında etkili olmaktadır. Ayrıca ücretsiz pek çok platformda erişilebilmesi ve farklı web sayfaları ve platformlardan ulaşılabilmesi de ekonomik olmasına etki etmektedir.

Dijital okumanın avantajları temasının “*Bilginin doğrulanabilirliği*” alt temasına yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır;

“Bilgiyi farklı kaynaklardan karşılaştırmalı olarak edinmeyi sağlar. Özellikle zamandan tasarruf sağlar ki yürüyüş yaparken sıklıkla kullanılmaktadır. (39, Erkek, Yüksek Lisans, 31-40 yaş, 16-20 yıl)”

“Kelime haznesine iyi geliyor ve bilgiyi farklı kaynaklardan kıyaslama olanağı sunuyor. (42, Erkek, Yüksek Lisans, 31-40 yaş, 1-5 yıl)”

Dijital okumanın avantajlarından biri de bilginin doğrulanabilirliği imkânının olmasıdır. Okunan ve öğrenilen bilginin farklı sayfa ve platformlardan doğrulanabilmesi imkânının olması da dijital okumanın avantajlarından biri olarak görülmekte ve değerlendirilmektedir.

Dijital okumanın avantajları temasının “*Okuma esnekliği*” alt temasına yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır;

“Her yerde her zaman okuyabilirsiniz (27, Erkek, Lisans, 41-50 yaş, 16-20 yıl)”

Dijital okumanın avantajlarından okuma esnekliği sunması ise yer, zaman ve araç gereç olarak esneklik sunmasıdır. Dijital okuma okuyucuya okuma esnekliği sunarak zaman, yer ve aygıt olarak esneklik olanağı sunmaktadır.

Dijital okumanın avantajları temasının “Farklı kaynaklara erişim” alt temasına yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır;

“Her dilden her türlü kaynağa ulaşım kolaylığı (25, Kadın, Lisans, 41-50 yaş, 16-20 yıl)”

Dijital okumanın avantajlarından her dil ve türden kaynağa erişme avantajı bilişim araçlarında farklı dil seçeneği olanağı sunmasıyla mümkün olabilmektedir. Bu durum bir avantaj olarak değerlendirilmektedir. Böylelikle farklı dilde yazılmış içerik dil seçeneği ile birlikte okuyucunun istediği dile çevrilebilmektedir. Böylelikle okuyucunun tercihine göre her dil ve türden kaynağa ulaşma ve okuyabilme olanağı sunmaktadır.

4.9.2. Dijital Okumanın Dezavantajları Temasına İlişkin Bulgular

Dijital okumanın dezavantajlarına yönelik öğretmenlerin görüşleri analiz edilerek ulaşılan alt temalar Tablo 4.11’de yer almaktadır.

Tablo 4.11. *Dijital Okumanın Dezavantajları Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Tema	Alt Tema	Tekrar Sayısı
Dijital okumanın dezavantajları	Göz sağlığı	20
	Sağlık sorunları	7
	Bilgi kirliliği	13
	Okuma hazzından yoksunluk	12

Tablo 4.11’de görüldüğü gibi dijital okumanın dezavantajlarına yönelik öğretmenlerin görüşleri temasında “Göz sağlığı, Sağlık sorunları, Bilgi kirliliği ve kitap okuma hazzından yoksunluk” kodları altında incelenmiştir. 20 öğretmen tarafından en çok dile getirilen dezavantaj göz sağlığını bozması olmuştur. Bunu 13 öğretmen bilgi kirliliği, 12 öğretmen gerçek kitap okuma hazzından yoksunluk, 7 öğretmen sağlık sorunlarına neden olması dezavantajlarını dile getirmişlerdir. 2 öğretmen ise dezavantajın olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Dijital okumanın dezavantajları temasının “Göz sağlığı” alt temasına yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır;

- “Göz sağlığı üzerinde etkisi fazladır (6, Erkek, Lisans, 31-40 yaş, 16-20 yıl)”
- “Gözleri daha çok yorabileceğini düşünüyorum. Kitap gibi bitirip evimizin kitaplığına da koyamayız. (9, Erkek, Lisans, 41-50 yaş, 16-20 yıl)”
- “Uzun süreli alışkanlık edinimi göz rahatsızlıklarını meydana getirebiliyor (24, Erkek, Lisans, 31-40 yaş, 11-15 yıl)”
- “Göz sağlığı ile ilgili problemler oluşturması. Şarj ve elektrik yüzünden kesintiye uğrayabilmesi (25, Kadın, Lisans, 41-50 yaş, 16-20 yıl)”
- “Göz sağlığı açısından çok sağlıklı olduğu düşünülemez (27, Erkek, Lisans, 41-50 yaş, 16-20 yıl)”
- “Uzun süre okuma yapılırsa göz sağlığına zarar verebilir. (28, Erkek, Lisans, 41-50 yaş, 21 yıl ve üstü)”
- “Göz sağlığı için olumsuzdur. Tembelliğe ve asosyalliğe iter. (34, Erkek, Lisans, 31-40 yaş, 16-20 yıl)”

Dijital okumanın dezavantajlarından biri göz sağlığını bozması olarak ifade edilmiştir. Bu durum gerçekçi olarak değerlendirilebileceği gibi dijital araçların fazla kullanılmasını sonucu olarak da görülebilir. Sadece dijital okuma yaptığı için göz sağlığının bozulması gibi bir durumun mümkün olamayacağı düşünülmektedir. Ancak aşırı zaman harcama ve fazla kullanmadan kaynaklı göz sağlığının bozulması mümkün olabilmektedir.

Dijital okumanın dezavantajları temasının “Sağlık sorunları” alt temasına yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır;

- “İlerde radyasyon ile ilgili sorunlar,(1, Erkek, Lisans, 41-50 yaş, 21 yıl ve üstü)”
- “Dijital okuma yapabilmek için internet sağlayıcı wireless modem ya da kullandığımız cep telefonun verdiği zarara maruz kalmak insanda bir takım (göz, boyun fitiği, baş ağrısı vb.) kalıcı hastalıklara neden olabiliyor. (3, Erkek, Lisans, 51 ve üstü yaş, 21 yıl ve üstü)”
- “Duruş bozuklukları, göz rahatsızlıkları vb. pek çok sağlık sorununa neden olabiliyor. (17, Kadın, Lisans, 51 ve üstü yaş, 21 yıl ve üstü)”
- “Dikkat ve odaklanma sorunlarına neden olabiliyor. Hemen sosyal medyaya bildirimle geçilebilir. (44, Kadın, Lisans, 20-30 yaş, 1-5 yıl)”
- “Süre ayarlamasını yapamadığınızda duruş bozuklukları ve göz rahatsızlıkları başta olmak üzere sağlık sorunlarına sebep olabilmekte. (47, Erkek, Yüksek Lisans, 41-50 yaş, 16-20 yıl)”

Dijital okumanın dezavantajlarından sağlık sorunlarının başında duruş bozuklukları, radyasyondan kaynaklı sorunlar, obezite vb. sorunlarla karşılaşabilmektedir. Bu durumlar istenmeyen ancak dezavantaj olarak görülen sorunlar olabilmektedir. Dijital okuma tek başına olmasa bile diğer dijital ekran kullanma ile birlikte dijital okuma ile birlikte düşünüldüğünde bu sorunlar yaşanabilmektedir.

Dijital okumanın dezavantajları temasının “Bilgi kirliliği” alt temasına yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır;

- “Kirli bilginin çok olması vs. (1, Erkek, Lisans, 41-50 yaş, 21 yıl ve üstü)”
- “Bilimsel olmayan yanıltıcı ve yanlış bilginin çok fazla ve kolay ulaşılması. İnsanları yanlış yönlendirip yanlış normlar ve tutumlara sevk ediyor. (4, Erkek, Yüksek Lisans, 31-40 yaş, 6-10 yıl)”
- “Bazen yanlış bilgilendirmeler olması (12, Kadın, Lisans, 31-40 yaş, 11-15 yıl)”
- “Çok fazla bilgi kirliliği yarattığını düşünüyorum. (14, Erkek, Lisans, 51 ve üstü yaş, 21 yıl ve üstü)”

“Bilgi kirlilikleri doğuruyu öğrenmeyi zorlaştırabilir (21, Erkek, Lisans, 41-50 yaş, 21 yıl ve üstü)”

“Yalan haber çok fazla doğruluğunu anlayamıyorsun (30, Kadın, Yüksek Lisans, 41-50 yaş, 6-10 yıl)”

“Bilginin doğruluğundan ve gerçekliğinden emin olunamayabilir. (43, Kadın, Lisans, 20-30 yaş, 1-5 yıl)”

Dijital okumanın dezavantajlarından bilgi kirliliği dijital alemin en büyük sorun ve dezavantajlarından biri olarak ele alınmaktadır. Bu durum dijital okuma içinde geçerlidir. Dijital ortamdaki bilgilerin güvenilirlik problemi maalesef fazla olabilmekte, yalan yanlış ve çarpıtma ve algı oluşturmaya yönelik içerikler fazlaca yer alabilmektedir. Bu bakımdan dijital okumada dezavantajlardan biri de bilgi kirliliği olarak görülmektedir.

Dijital okumanın dezavantajları temasının *“Kitap okuma hazzından yoksunluk”* alt temasına yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır;

“Kitabın hazzını vermiyor. (2, Kadın, Lisans, 31-40 yaş, 6-10 yıl)”

“Kitap kokusu, kitaba aidiyet ve okuma zevkinin olmadığını düşünüyorum. (19, Kadın, Lisans, 51 ve üstü yaş, 21 yıl ve üstü)”

“Basılı kitapların yerini tuttuğunu düşünmüyorum. Herkesin evinde minik de olsa bir kütüphane olmalı ve kitap kokusu olarak kitap okunmalı (23, Kadın, Lisans, 31-40 yaş, 6-10 yıl)”

“Basılı kitapların yerini tutmaz. Elektrik kesintilerinde içerikler erişilemez duruma gelir. (26, Erkek, Lisans, 20-30 yaş, 1-5 yıl)”

“Kütüphane alışkanlığıma özlem duyuyorum. Görsel olarak kitabım yok gibi hissediyorum (41, Kadın, Lisans, 51 ve üstü, 21 yıl ve üstü)”

“Dijital okuma, çoğu zaman kitaba dokunmadan yapraklarını ciğerlerine çekmeden yaptığımız organik olmayan bir okuma girişimi olarak kalır. (45, Kadın, Lisans, 31-40, 1-5 yıl)”

Dijital okumanın dezavantajlarından kitap okuma hazzından yoksunluk ve kitap okumanın verdiği zevki alamama bir dezavantaj olarak görülmektedir. Bu durum alışkanlıktan kaynaklanabilmektedir. Dijital okuma da fiziki olarak kitap olmamakla birlikte dijital ortamda kitap bulunmaktadır. Ancak kitap kokusu ve fiziki dokunuş, ayrıca kullanımı vb. durumlar söz konusu değildir.

4.9.3. Dijital Okuma İçin Kaynak Yeterliği Temasına İlişkin Bulgular

Dijital okuma için kaynak yeterliğine yönelik öğretmenlerin görüşleri analiz edilerek ulaşılan alt temalar Tablo 4.12’de yer almaktadır.

Tablo 4.12. *Dijital Okuma İçin Kaynak Yeterliği Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Tema	Alt Tema	Tekrar Sayısı
Dijital okuma için kaynak yeterliği	Yeterlilik	40
	Zorluk	10

Tablo 4.12’de görüldüğü gibi dijital okuma için kaynak yeterliğine yönelik öğretmenlerin görüşleri temasında “Yeterlilik” ve “Zorluk” alt temaları incelenmiştir. 40 öğretmen tarafından en çok dile getirilen konu dijital okuma için kaynak yeterliğinin olduğu yönünde iken 10 öğretmen ise dijital okuma için kaynak yeterliğinin olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Dijital okuma için kaynak yeterliği temasının “Yeterlilik” alt temasına yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır;

“Bence oldukça fazla. Gelişen bilgisayar çağında daha da gelişeceğimi umuyorum. (2, Kadın, Lisans, 31-40 yaş, 6-10 yıl)”

Her türlü kaynağa çok rahat ulaşılabilmesi avantaj . Çok fazla kaynak var ve sürekli geliyor artıyor. (6, Erkek, Lisans, 31-40 yaş, 16-20 yıl)”

“Google’den istediğimize ulaşma olanağı neredeyse sınırsız gibi. (11, Erkek, Yüksek Lisan, 31-40 yaş, 1-5 yıl)”

“Yeterli kaynağın günümüzde olduğunu düşünüyorum. (15, Erkek, Lisans, 41-50 yaş, 21 yıl ve üstü)”

“Bilgiye ulaşmada kaynak yeterliliğinin yeterli olduğunu düşünüyorum. (21, Erkek, Lisans, 41-50 yaş, 21 yıl ve üstü)”

“Yeterli diye düşünüyorum. Doğru aramalar yaparsak doğru bilgiler çıkacaktır. (23, Kadın, Lisans, 31-40 yaş, 6-10 yıl)”

“7/24 bütün kaynaklar elimizin altında bulamayacağımız kaynak olmuyor. (24, Erkek, Lisans, 31-40 yaş, 11-15 yıl)”

“Sınırsız kaynak bulunabilir. (25, Kadın, Lisans, 41-50 yaş, 16-20 yıl)”

“Binlerce kaynağa ulaşabiliriz, kaynak yeterliği oldukça iyidir. (26, Erkek, Lisans, 20-30 yaş, 1-5 yıl)”

“Her şeyin en günceli internette olduğu için basıma göre daha kolay (29, Kadın, Lisans, 20-30 yaş, 1-5 yıl)”

“Dijital okumada büyük ciltli gibi olan kitapları taşıma derdin olmuyor. Kaynak bilgi teknoloji ile her an yanında. Yeter ki okumak öğrenmek iste. (35, Erkek, Lisans, 41-50 yaş, 11-15 yıl)”

“Kaynak yeterliliği benim okuduğum çoğu şey hakkında görebiliyorum bana yeterli geliyor. (44, Kadın, Lisans, 20-30 yaş, 1-5 yıl)”

“Dijital okuma ortamında geleneksel okumalara kıyasla kaynak yeterliliği bakımından bir zenginliğin ve çeşitliliğin olduğu açık bir gerçektir. (45, Kadın, Lisans, 31-40 yaş, 1-5 yıl)”

“Yeterince kaynak vardır ama kaynağın çok olması kitap okuma alışkanlığının artması anlamına gelmiyor, (46, Erkek, Lisans, 31-40 yaş, 6-10 yıl)”

Dijital okuma için kaynak yeterliğinin olduğu yönünde çok fazla görüş bildirilmiştir. Bu durum dijital okuma konusunda kaynakların yeterli olduğunu göstermektedir. Yine kaynakların sınırsız, çok fazla ve yeterli olduğu sıklıkla vurgulanmıştır. Bu durum kaynak yeterliğinin olduğunu göstermektedir.

Dijital okuma için kaynak yeterliği temasının “Zorluk” alt temasına yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır;

“Yabancı bir ya da bir kaç dil bildiğinizde kaynak sıkıntısı pek yok. Fakat sadece kendi dilinizde ise özellikle bilimsel makalelerde çeviri sorununun çok fazla olduğunu düşünüyorum. (3, Erkek, Lisans, 51 ve üstü yaş, 21 yıl ve üstü)”

“Dijital platformda üyelik sistemi ve ödeme yaparsanız kaynak yeterli seviyede ama ücretsiz yeterli değil tabii ki. (4, Erkek, Yüksek Lisans, 31-40 yaş, 6-10 yıl)”

“Çok yeterli değil. Birçok eser henüz dijital platformlarda yok. Ama gün geçtikçe kaynaklar çoğalmakta. (14, Erkek, Lisans, 51 ve üstü yaş, 21 yıl ve üstü)”

“Bence yeterli değil. (19, Kadın, Lisans, 51 ve üstü yaş, 21 yıl ve üstü)”

“Tam yeterli değil (22, Erkek, Yüksek Lisans, 41-50 yaş, 16-20 yıl)

“Kaynaklar bence çok da yeterli değil. (38, Erkek, Lisans, 41-50 yaş, 21 yıl ve üstü)

Dijital okuma konusunda kaynak yeterliği ile ilgili olarak zorlukların olduğu yönünde de görüşler bulunmaktadır. Bunun nedeni farklı dillerde olması, yabancı kaynakların çok olması, ulaşmada zorluklar yaşanması gibi nedenler ileri sürülmektedir. Yine ücretsiz sunulan imkanların yeterli olmadığı, zamanla yeni kaynakların eklendiği henüz yeterli seviyede olmadığı gibi gerekçelerle zorluklar yaşandığı yönünde de görüşler bulunmaktadır.

4.9.4. “Güvenirlilik” Alt Temasına İlişkin Bulgular

Dijital okuma içeriklerinin güvenirliliğine yönelik öğretmenlerin görüşleri analiz edilerek ulaşılan alt temalar Tablo 4.13’te yer almaktadır.

Tablo 4.13. *Dijital Okuma İçeriklerinin Güvenirliliği Temasına İlişkin Öğretmen Görüşleri*

Tema	Alt Tema	Tekrar Sayısı
Dijital okuma	Güvenilir olması	10
İçeriklerinin	Doğrulama gerekliliği	29
Güvenirliliği	Güvenirlilikten yoksunluk	11

Tablo 4.13’te görüldüğü gibi dijital okuma içeriklerinin güvenirliliğine yönelik öğretmenlerin görüşleri temasında “*Güvenilir olması, doğrulama gerekliliği ve güvenirlilikten yoksunluk*” alt temaları incelenmiştir. 29 öğretmen tarafından en çok dile getirilen içeriklerin farklı yerlerden teyit edilmesi gerektiği olmuştur. 11 öğretmen yeterince güvenilir olmadığı yönünde görüş bildirirken 10 öğretmen ise güvenilir olarak nitelemiştir.

Dijital okuma içeriklerinin güvenirliliği temasının “*Güvenilir olması*” alt temasına yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır;

“Genel olarak güvenilir olduğunu düşünüyorum (8, Erkek, Lisans, 41-50 yaş, 6-10 yıl)”

“Girilen kaynakların güvenirliliğini seçtiğimiz sürece sıkıntı olamaz. (37, Erkek, Lisans, 51 ve üstü yaş, 21 yıl ve üstü)”

“Emin olduğum kaynaklardan okuma yaparken herhangi bir güvenirlilik sorunu yaşamıyorum. (38, Erkek, Lisans, 41-50 yaş, 21 yıl ve üstü)”

“Şu an birçok yazılı basım platformunun dijital içerikleri de mevcut. O yüzden basılı yayın kadar güvenlidir diyebilirim doğru kaynak seçildiği takdirde. (39, Erkek, Yüksek Lisans, 31-40 yaş, 16-20 yıl)”

“Dijital ortamlar daha güvenilir ve hep yeniliklere açık oluyorsun. (42, Erkek, Yüksek Lisans, 31-40 yaş, 1-5 yıl)”

“Uluslararası üniversiteler ve üniversitelerimiz başta olmak üzere, TÜBİTAK vb. kurumlarda güvenilir bilgiye ulaşma kolaylığı mevcuttur. (47, Erkek, Yüksek Lisans, 41-50 yaş, 16-20 yıl)”

Dijital okuma içeriklerinin güvenilirliği ile ilgili güvenilir olarak gören öğretmenler genel olarak güvenilir bulmaktadır. Yine bazıları farklı yerlerden de teyit etme olanağının olmasından dolayı güvenilirli olarak nitelemektedir. Yine güvenilir site, web sayfaları ve platformlardan yapılan dijital okumalarda güvenilirliğin sağlandığını ileri sürmektedirler. Bu nedenle dijital okuma içeriklerini güvenilir olarak nitelemektedirler.

Dijital okuma içeriklerinin güvenilirliği “Doğrulama gerekliliği” alt temasına yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır;

“Karşılaştırmalı ve kıyaslamalı araştırmalar yapmakla birlikte yazar, çevirmen ve web sitesi güvenilirliğini de araştırmak gerek. (3, Erkek, Lisans, 51 ve üstü yaş, 21 yıl ve üstü)”

“Benim için öncelik bilimsel makalelere ve tezlere ulaşmak. Bunlar güvenilir tabii, sorun bilimle alakası olmayan birçok blog ve site var buralarda verilen bilgiler literatüre çoğunlukla dayalı değil bunlar yanıltıcı veya kişisel bilgiler. (4, Erkek, Yüksek Lisans, 31-40 yaş, 6-10 yıl)”

“Birçok insan tarafından bu içeriklerin yazılabileceği durumunu göz önüne alırsak, güvenilirlik konusunda oldukça endişeli bir durum vardır. (26, Erkek, Lisans, 20-30 yaş, 1-5 yıl)”

“Dijital ortamda çok fazla kaynak olduğu için, bilgi kirliliği oluşmakta, bu da güvenilirliği sarsmaktadır. (28, Erkek, Lisans, 41-50 yaş, 21 yıl ve üstü)”

“Herkes her şeyi internete atabildiği için yalan içerikte çok var doğru içerikte. iyi araştırıp bulmak lazım (29, Kadın, Lisans, 20-30 yaş, 1-5 yıl)”

“Güvendiğim kaynaklara bakarım. Her habere doğru diyemem (30, Kadın, Yüksek Lisans, 41-50 yaş, 6-10 yıl)”

“Bunu birkaç kaynak okuyarak tespit edebiliriz. (31, Kadın, Lisans, 41-50 yaş, 6-10 yıl)”

“Güvenilirliği için başka kaynaklarla özellikle bilimsel kaynaklarla karşılaştırıp çıkarım yapıyorum (41, Kadın, Lisans, 51 ve üstü yaş, 21 yıl ve üstü)”

“En önemli kısım içerik güvenilirliği ki günümüzde bu konuda çok ciddi bir dezenformasyon ile karşı karşıyayız. Bilgi obezitesi de denen çağın hastalığı bizi bilgiyi hunharca fast food tarzında tüketmeye sevk ediyor. Bilgiyi tüketirken neyi tükettiğimizin bilinci ne denli yerleşmiştir toplumda? Bu tartışılmalı. (45, Kadın, Lisans, 31-40 yaş, 1-5 yıl)”

Dijital okuma içeriklerinin güvenilirliği konusunda katılımcıların çok büyük kısmı doğrulama gerekliliğini ileri sürmektedirler. Bu durum dijital okuma içeriklerinin yeterince güvenilir bulunmadığını göstermektedir. Bu açıdan dijital okuma içeriklerinin doğrulanması gerektiği ve okuma içeriklerinin doğruluğunun sağlanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Dijital okuma içeriklerinin güvenilirliği temasının “Güvenilirlikten yoksunluk” alt temasına yönelik öğretmen görüşlerinden bazıları şunlardır;

“Bazı sitelerde hiç güvenilir olmayan edebi ve felsefi hiç anlam taşımayan bir sürü yayın ve kitap var bunların kontrol altına alınmalıdır. (1, Erkek, Lisans, 41-50 yaş, 21 yıl ve üstü)”

“Basılı yayınlarda da yanıltıcı içerikler olabiliyor. Ancak dijital kaynaklarda yanıltıcı içeriklerin sayısı daha fazla, içeriklerin denetlenmesi daha zor... (5, Kadın, Lisans, 31-40 yaş, 1-5 yıl)”

“Güvenli kaynağa erişimin kısıtlı olduğunu düşünüyorum. (19, Kadın, Lisans, 51 ve üstü yaş, 21 yıl ve üstü)”

“Kesinlikle güvenilirliği çok düşüktür. Teyide muhtaçtır. (34, Erkek, Lisans, 31-40 yaş, 16-20 yıl)”

“İçeriklerin bazılarının güvenli olduğunu düşünmüyorum. (40, Kadın, Lisans, 41-50 yaş, 21 yıl ve üstü)”

“Maalesef çok büyük sorundur. İnternette bazen yanlış virüslü sitelere ulaşıp güvenlik zafiyeti oluşuyor. (46, Erkek, Lisans, 31-40 yaş, 6-10 yıl)

Dijital okuma içeriklerinin güvenilirliği ile ilgili güvenilirlikten yoksun olduğu yönünde görüşlerin olduğu görülmektedir. Bu dijital okuma içeriklerinin henüz tam güvenilirlik düzeyine ulaşamadığını ve bunun göz önüne alınarak okuma yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bundan dolayı dijital okuma içeriklerinin güvenilirlikten yoksun olduğu yönünde görüşlerin dikkate alınması veya göz önünde bulundurulması gerçeğini gözler önüne sermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma Denizli ili genelinde resmi ilkököl, ortaokul ve halk eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmış olup nicel ve nitel olmak üzere iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmada aşağıda belirtilen sonuçlara ulaşılmıştır.

İlkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumları ortalaması en yüksek düzeyde “Çok Yüksek” derecesinde “Dijital okuma gereksinim duyduğum bilgilere hızlı bir şekilde ulaşmamı sağlamaktadır.” maddesindedir. Bunu “Çok Yüksek” derecesinde “Dijital okuma sayesinde dünyanın her yerinden bilgiye erişebilirim” maddesi izlemiştir. En düşük ortalamanın “Dijital okuma elektrik/şarj olmadığı durumlarda yapılamaz” maddesinde ve düşük derecede olduğu saptanmıştır. Öğretmenlerin dijital okumanın özellikleri boyutuyla ilgili olarak tutumların yüksek düzeyde olduğu görülürken dijital okuma tercihleri tutumlarının orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin geneline bakıldığında ise katılımcılar dijital okumaya ilişkin olarak “yüksek” derecesinde yani olumlu tutumlara sahiptir. Bu durum nitel bulgular olan İlkokul, ortaokul ve halk eğitim öğretmenlerine göre dijital okuma sürecinin en etkili avantajları erişim hızı ve kolay olması bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Yine nitel bulgular olan bunu pratiklik, ekonomiklik, bilginin doğrulanabilirliği, okuma esnekliği, farklı kaynaklara erişim olanağı sunması avantajları izlemesi bulgularını de desteklemektedir.

Güneş ve Susar Kırmızı (2014) araştırma sonucunda yükseköğretim ve MEB’e bağlı olarak görev yapan eğitim çalışanlarının e-kitap kullanma ve okuma anlamada yeterli donanıma sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin e- kitap okuma ve kullanmaya ilişkin olarak olumlu tutumlara sahiptir. Işık (2013) araştırmasında e-kitap farkındalığının düşük olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Ancak bu araştırmada öğretmenlerin dijital okuma konusunda farkındalıklarının çok yüksek olduğu görülmüştür. Dolayısıyla bu araştırmanın bulgularının Işık (2013) bulgularından farklı olduğu görülmektedir. Bunun nedeni geçen zaman içinde öğretmenlerin günün gerektirdiği teknolojik ve dijital okumaya yönelik yeterlik ve farkındalıklarının yüksek olmasıdır. Özerbaş ve Kuralbayeva (2018) araştırmaları sonucunda Kırgızistan’da öğrenim gören öğretmen adaylarının Türkiye’de öğrenim gören adaylara göre dijital okuryazarlık

seviyelerinin daha az yeterli olduğunu tespit etmiştir. Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini karşılaştırarak Türkiye'deki öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık yeterliğinin daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kozan ve Bulut Özek (2019) tarafından yapılan araştırma sonucunda öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık seviyelerinin yüksek düzeyde saptanmıştır. Bay (2021) öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık seviyelerinin ortalamının üstünde olduğu tespit edilmiştir. Okumuş ve Atılğan (2021) çalışmasında dijital okuryazarlık ve dijital mahremiyet ölçekleri kullanarak ölçtükleri öğrencilerin dijital okuryazarlık ve dijital mahremiyete yönelik algılarının ortalamının üzerinde olduğunu yani algılarının olumlu olduğunu tespit etmiştir. Ancak Yontar (2019) katılımcı öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık (sayısal yetkinlik) düzeylerini dijital okuryazarlık (sayısal yetkinlik) ölçeği kullanarak ölçmüştür. Araştırma sonucunda dijital okuryazarlık becerilerinin orta seviyede olarak tespit etmiştir. Dominguez vd. (2021) çalışmalarında yükseköğretimde öğrenim gören öğrencilerin dijital okuryazarlık seviyelerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Velez vd., (2017) çalışmaları sonucunda öğretmenlerin kavramsal olarak dijital okuryazarlık düzeylerinin iyi düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgular araştırma bulgularıyla örtüşmektedir. Yine Mudra (2020) araştırmasında dijital okuryazarlığın olumlu yönlerinin öğrencilerin yazma, okuma, dinleme ve konuşma gibi becerilerinde gelişim sağlama, özgün materyal ve araçlara uyum sağlama, dijital teknolojilerin kullanma süresini artırma, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında çevrimiçi işbirliği anlayışını geliştirme şeklinde ifade etmektedir. Bu bulgular da araştırma bulgularını destekler niteliktedir. Yine araştırma bulgularıyla örtüşür biçimde McKenna (2001) çalışmasında dijital metinlerin çok daha akıcı, interetkin ve zenginleştirilebilir niteliğe sahip olduklarına vurgu yapılmıştır. Szentgyörgyvölgyi, Novotny ve Szabo, (2017) araştırmalarında üniversite öğrencilerinin hiç bilmedikleri konulara yönelik araştırmalar yapmak, hızlı bilgi edinmek, fazla para harcamamak ve erişim kolaylığı gibi nedenlerle de dijital okumaya eğilim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarının daha önce yapılan çalışmaları destekler niteliktedir. Yaman ve Dağtaş (2013) çalışmasında katılımcıların bir bölümünün ekrandan okumanın çok daha cezbedici, rahat ve okumayı sevdiği yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Alevli (2014) araştırmasında ise 8. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlayabilme seviyelerinin okuma ortamları açısından farklılıklar gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucunda, ekrandan okumanın basılı ortamlarda yapılan okuma eylemlerine nazaran okunanları anlayabilme bakımından daha etkili olduğu belirlenmiştir. Yapılmış olan çok sayıda araştırmada (Yılmaz, 2004; Semerci, 2002) kitap okumayan

bireylerin buna sundukları en önemli gerekçe kitap fiyatlarının pahalı olduğunu düşünmeleri olmuştur. Dijital okumanın yaygınlaşması ile birlikte söz konusu bu sorunun gittikçe azaldığı dikkat çekmektedir. Dijital okumanın uygun maliyete sahip olması, kullanışlı olması, taşınabilir niteliğinin olması, kullanım süresinin bulunmaması gibi nedenler önemli avantajlar olarak görülmektedir. Araştırma bulgularıyla benzer nitelikte olan bu bulgular dijital okumaya yönelik görüşlerinin olumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Literatürde bulunan kaynaklarda da görüldüğü gibi genel olarak öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumları yüksek ve çok yüksek düzeyde olup araştırma bulguları da bunu destekler niteliktedir. Öğretmenlerin dijital okuma düzeylerinin ve buna ilişkin tutumlarının yüksek ve çok yüksek olması son derece önemli ve olumlu bir gelişme olarak görülmelidir. Çağımızın gerektirdiği bu özellik ve beceriye öğretmenlerin sahip olması ve öğrencilerine aktarma potansiyelini taşıması olumlu bir özellik ve beceri olarak görülmelidir.

İlkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumlarının eğitim düzeylerine, görev yaptıkları yere, bilgisayara sahip olmaya, dijital okumaya ayrılan zaman, görev yapılan okulun sosyoekonomik düzeyine göre farklılık göstermemiştir. Ancak tercih ettiği kaynak ve dijital kitap okuma durumuna göre ise anlamlı farklılık göstermiştir. Tercih ettiği kaynağa göre bütün boyutlarda ve genel olarak dijital kaynak olarak görüş bildirenlerin ortalamaları basılı kaynak olarak belirtenlerden daha yüksektir. Bu durum dijital kaynakları tercih edenlerin basılı kaynakları tercih edenlerden daha yüksek düzeyde dijital okumaya yönelik tutumlara sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Ulu ve Zelzele (2018) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin dijital okuma öz-yeterlik algı seviyelerinin okuma materyali tercihleri ve ekran okuma aracı tercihleri bağlamında farklılıklar tespit etmiştir. Araştırma bulgularıyla benzer olan bu bulgular dijital okumaya yönelik yaklaşımın olumlu olduğunu destekler niteliktedir. Göldağ (2021) kişisel bilgisayarı olan katılımcıların dijital okuryazarlık ve veri güvenliği farkındalıklarının bilgisayarı olmayan katılımcılara göre daha yüksek olduğunu saptamıştır. Araştırma bulgularıyla benzer biçimde Bayrakçı ve Narmanlıoğlu (2021) çalışmasında Türkiye'deki lisans öğrencilerinin ve mezunlarının dijital okuryazarlık düzeylerini ölçmüştür. Bunun sonucunda dijital teknoloji araçlarından yararlananların ve teknolojik gelişmeleri sürekli takip edenlerin de seviyelerinin yüksek olduğunu belirlemiştir. Ahmet (2021) çalışmasında internete ve bilgisayara sahip olan öğrencilerin dijital okuryazarlıklarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bunun

nedeni dijital okumaya olanak sağlayan bilgisayar vb. araçlara sahip olan katılımcıların dijital okuma olanaklarının olmayanlara göre daha yüksek olması ve bunu kullanabilmesi olabilir.

İlkokul, ortaokul ve halk eğitim merkezinde görevli öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumlarının dijital kitap okuma değişkenine göre ölçeğin her iki boyutunda ve ölçeğin genelinde anlamlı bir şekilde farklı olduğu belirlenmiştir. Buna göre dijital kitap okuyan öğretmenlerin tutumları okumayanlara göre daha yüksektir. Dijital kitap okuyan öğretmenler dijital okumaya ilişkin olarak daha olumlu algılara sahiptir. Akçaoğlu Saydım (2017) çalışmalarında öğretmenlerin %58'lik bölümünün dijital okuma araçlarından faydalandıklarını, dijital okuma yeterlilik düzeylerininse %48 gibi iyi bir oranda olduğunu tespit etmiştir. Bu bulgular araştırmanın bulguları benzerlik göstermektedir. Erkan, Dağal ve Tezcan (2015) araştırmasında dijital araçlara sahip olan öğretmen adaylarının yazılı ve dijital okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesiadlı çalışmasında dijital okuma alışkanlıkları olanlar lehine sonuçlar elde edilmiştir. Bu durum dijital okuma yapanlar lehine olup araştırma bulgularıyla benzer niteliktedir.

Dijital okumanın dezavantajlarına yönelik öğretmenlerin görüşlerinde ön plana çıkan ve en çok dile getirilen dezavantaj göz sağlığı olmuştur. Bunun dışında öğretmenlere göre bilgi kirliliği, kitap okuma hazzından yoksunluk, sağlık sorunları gibi durumları da ortaya çıkarmaktadır. Katılımcılardan 2'si ise dijital okumanın dezavantajının olmadığını yönünde görüş bildirmiştir. Alan yazında Doğan Polat (2018) çalışmasında dijital okuma ile basılı materyallerden okuma aktivitesinin belli başlı olumlu ve olumsuz yönleri bulunmasına karşın özellikle ilkököl döneminde basılı materyallerden okumanın daha doğru olduğuna vurgu yapmış ve okuma yazma becerilerinin tam anlamıyla kazanılmasının ardında dijital ortamlarda okuma yapmanın daha doğru olacağını ifade etmiştir. Odabaş, Odabaş ve Sevmez (2018) yaptıkları çalışma ile üniversite öğrencilerinin dijital okuma kültürünü incelemiştir. Çalışmaya göre dijital okuma öğrencilerin konsantrasyon düzeyini düşürmektedir. Katılımcılar kendilerini devamlı meşgul etmesi, zamanlarını öldürmesi, göz sağlığına olan zararları gibi sebepler dolayısı ile dijital okuma aktivitesini cezbedici bulmadıklarını da belirtmiştir. Dillon (1992) çalışmasında ekrandan okumanın basılı alanlara nazaran daha yoğun bir zihinsel yük oluşturduğunu ve göz yoğunluğuna sebebiyet verdiğini tespit etmiştir. Bu bulgular araştırma sonuçları ile benzerlik göstermekte ve özellikle göz sağlığı ve diğer zararlarına ilişkin olumsuz etkileri de benzer veriler olarak değerlendirilebilir. Azizoglu ve Okur (2018) çalışmalarında üniversite öğrencilerinin dijital okumaya ilişkin metaforik algıları araştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin dijital

okumaya yönelik olarak hem pozitif hem de negatif düşüncelere sahip oldukları neticesine ulaşılmıştır.

Dijital okuma için kaynak yeterliği ile ilgili olarak en çok dile getirilen görüş dijital okuma için kaynak yeterliğinin olduğu yönünde iken 10 öğretmen ise dijital okuma için kaynak yeterliği konusunda zorluk olduğu ve yeterli olmadığı yönünde görüş bildirmiştir. Bu bulgu Hyman, Moser & Segala (2014) dijital okuma ve dijital kütüphane teknolojileri e-içeriklerinin yeterli olmadığını belirttikleri bulguyla kısmen benzerlik göstermektedir. Bunun nedeni geçen süre içinde dijital okuma içeriklerinin zenginleştirilmesi ve artırılmasıdır. Güneş (2016) çalışmasında 21. yüzyılın bilgi dünyasına, enformatik ve dijital dünyalara geçiş yapılması sürecinde bilginin seçilmesi, kişileştirilmesi, üst düzey yarar sağlanması ve etkileşimsel okuma ön plana çıkmakta, daha demokratik toplumlar oluşturabilmek adına bilginin kolayca elde edilmesi hedeflendiğini belirtmektedir. Bu süreçte dijital okuma için kaynak yeterliğinin sağlanmasına yönelik çalışmaların olduğu bilinmektedir. Bu konuda kaynaklar her geçen gün artmakta ve platformlara yüklenmektedir. Alexander & diğ. (2019) hızla gelişim gösteren bilgi teknolojileriyle beraber teknolojik aygıtların eğitimde kullanımında da önemli bir artış meydana gelmiştir. Bundan dolayı zengin içerikler barındıran e-öğrenme ortamları ve pedagojik açıdan etkin öğrenme deneyimlerine yönelik ilgi de önemli oranda artmaktadır.

Dijital okuma içeriklerinin güvenilirliğine yönelik öğretmenlerin görüşleriyle ilgili olarak en çok dile getirilen içeriklerin doğrulama gerekliliği olmuştur. Bunu güvenilirlikten yoksunluk şeklinde görüş bildirenler izlerken güvenilir olarak niteleyen öğretmenler de mevcuttur. Literatürde dijital içeriklerin güvenilirliğinin teyit edilmesi, web sayfaları ve platformlardan güvenilir olanların tercih edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Eyi, Demiralay ve Öngün, 2022; Doğan Polat, 2018; Odabaş, Odabaş ve Sevmez, 2018).

Araştırmada ulaşılan nicel ve nitel sonuçlara bakıldığında dijital okumaya yönelik tutum ve görüşlerin olumlu olduğu görülmektedir. Nicel verilerin analizi sonucunda ulaşılan ortalaması en yüksek düzeyde ve “Çok Yüksek” derecesinde olan “Dijital okuma gereksinim duyduğum bilgilere hızlı bir şekilde ulaşmamı sağlamaktadır.” Maddesinde olduğu gibi nitel verilerin analizinde dijital okumanın avantajlarından erişim hızı ve kolaylık teması en yüksek düzeyde ön plana çıkmıştır. Bununla birlikte nitel veri analizinde pratiklik ve ekonomiklik temaları ön plana çıkarken nicel verilerin analizinde “Çok Yüksek” derecesinde “Dijital okuma sayesinde dünyanın her yerinden bilgiye erişebilirim” maddesi ile pratik olma ve ekonomik olma özellikleriyle örtüşmektedir. Araştırmada çok

büyük oranda nicel verilerden elde edilen sonuçları nitel verilerin analizinde ulaşılan sonuçların benzer ve destekler biçimde olduğu görülmüştür.

5.2. Öneriler

1. Öğretmenlerin dijital okumaya yönelik görüşleri bazı maddelerde düşük, orta ve yüksek düzeydedir. Bunun çok yüksek düzeye çıkarılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
2. Öğretmenlerin dijital okuma tercihleri alt boyutu orta düzeyde ve dijital okuma özellikleri boyutu yüksek düzeyde ölçülmüştür. Dijital okuma tercihleri ve dijital okuma özellikleri boyutlarının daha yüksek ve olumlu olmasına yönelik okuma etkinlikleri, yarışmalar vb. girişimlerde bulunulabilir.
3. Dijital okuma alt boyutlarının orta ve yüksek düzeyde olması ve çok yüksek düzeyde olmamasından dolayı MEB ve il müdürlükleri tarafından öğretmenlerin okuma konusunda dijital okuma kaynaklarının tercih etmelerini teşvik etme ve bunu özendirme konusunda bilgi ve bilinçlendirme çalışmaları ile farkındalıklarını artırma çalışmaları yapılabilir.
4. Dijital okuma konusunda en büyük risklerden biri olarak bilgi kirliliği olduğu saptanmıştır. Dijital okumada bilgi kirliliğinin önüne geçilmesine yönelik olarak yasal mevzuat düzenlemeleri, güvenilir siteler ve platformların artırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
5. Araştırmada dijital okumanın dezavantajlarından biri gerçek kitap okuma hazzından yoksunluk olduğu görülmüştür. Dijital okumada gerçek kitap okuma hazzını sağlamaya yönelik düzenlemeler geliştirilebilir.
6. Dijital okumada kaynak yeterliği konusunda zorluk yaşayanlar olduğu görülmüştür. Dijital okumada kaynak yeterliğini en üst seviyeye çıkarmaya yönelik girişimlerde bulunulabilir. Basılı kaynaklar dijital okumaya uygun biçimde e-kitap şeklinde yayınlanarak okuyucunun erişimine açılabilir.
7. Araştırmada kaynak yeterliliğinde sorun yaşayanlar olduğu saptanmıştır. Yazar ve yazarların haklarını korumaya yönelik (Telif vb.) tedbirler yasal düzenlemelerle güvence altına alınarak bu çalışmalar okuyucuya sunulabilir.
8. Dijital okumada güvenilirlik sorununu aşmak için farklı kaynaklardan teyit etme ve benzeri yapılar kurularak dijital okuma yapanların bu sorunu çözülebilir. Bu konuda dijital okuyucuların becerileri geliştirilmelidir. Kişi kendisi bilgiyi doğrulama isteğinde olmalıdır.

9. Dijital içeriklerin güvenilirliği konusunda doğrulama gerekliliği ve güvenilirlikten yoksun olduğu yönünde görüşler oldukça fazladır. Dijital okuma konusunda öğretmenler ve diğer eğitimcilerin şüphe ve mesafeli tutumlarını olumlu yönde değiştirmeye yönelik gerekli çalışmalar yapılarak bu konudaki sorunlar giderilebilir.

KAYNAKÇA

- Ahmet, U. (2021). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7 (1), 198-211.
- Aksoy, N. C., Karabay, E. ve Aksoy, E. (2021). Sınıf öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk İletişim*, 14(2), 859-894.
- Alevli, O. (2014). Ekrandan Okumanın 8. Sınıf Öğrencilerinde Anlamaya Etkisi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü .
- Alexander, B., Ashford-Rowe, K., Barajas-Murphy, N., Dobbin, G., Knott, J., McCormack, M., Pomerantz, J., Seilhamer, R. ve Weber, N., 2019, *EDUCASE Horizon Report: 2019 Higher Education Edition*.
- Altun, N. (2019). *Temel eğitim programları ve ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında incelenmesi*(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aronson, E., Wilson, T. D., & Akert, R. M. (2018). *Social Psychology* (10th Ed.). Pearson Education Limited. Boston; Pearson Education Limited
- Aydar, G. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının öz denetimli öğrenme becerilerinin yordanmasında biliş ötesi farkındalık ve dijital okuryazarlık düzeylerinin rolü. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Kocaeli Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kocaeli.
- 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.
- Bakıroğlu, C. T. (2013). Sosyalleşme ve kimlik inşası ekseninde sosyal paylaşım ağları. *XV. Akademik Bilişim Konferans Bildirileri*, Ocak, 2013. Antalya, 1047-1054.
- Baron, N. S. (2013). Do mobile technologies reshape speaking, writing, or reading? *Mobile Media & Communication*, 1(1), 134–140.
- Bartholow, B. D., Sestir, M. A. & Davis, E. B. (2005). Correlates and consequences of exposure to video game violence: Hostile personality, empathy, and aggressive behavior. *Personality and social psychology bulletin*, 31(11), 1573-1586.
- Bay, D. N. (2021). Okul öncesi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (7) , 172-187 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/pub/mkuefder/issue/63331/937574>
- Bayrak, H. (2019). 2019 Türkiye internet kullanım ve sosyal medya istatistikleri. *Dijilopedi*. 22 Ekim 2022 tarihinde <https://dijilopedi.com/2019-turkiye-internet-kullanim-ve-sosyal-medya-istatistikleri/> adresinden erişildi.

- Bayrakcı, S. (2020). Dijital yetkinlikler bütünü olarak dijital okuryazarlık: ölçek geliştirme çalışması. Yayınlanmış doktora tezi. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bayrakcı, S. ve Narmanlıoğlu, H. (2021). Türkiye'deki lisans öğrencilerinin ve mezunlarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *AJİT-e Academic Journal of Information Technology*, 12(46), 46-47.
- Bilgin, N. (2007). *Kimlik İnşası*. İzmir: Aşina Yayıncılık.
- Bizer, G. Y., Barden, J. C., & Petty, R. E. (2006). Attitudes. *Encyclopedia of Cognitive Science*.
- Burke, J. (2002). The internet reader. *Educational Leadership*. November, 38-42.
- Buzkurt, L. (2021). Okul öncesi öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Calvani, A., Fini, A., Ranieri, M. (2009). Assessing digital competence in secondary education -Issues, models and instruments. *Issues In Information And Media Literacy: Education, Practice And Pedagogy*, 53-72.
- Can, E. ve Ozan, C., 2021, Eğitim bilişim ağı (EBA): Covid-19 küresel salgınının yansımaları, *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(3), 1553–1595.
- Certiport. (2020). *IC3 digital literacy*. USA: A Business of NCS Pearson, Inc.
- Chetty, K., Qigui, L., Gcora, N., Josie, J., Wenwei, L., Fang, C. (2018). Bridging the digital divide: measuring digital literacy. *Economics*, 12(1), 1-18.
- Coiro, J. (2009). Rethinking online reading assessment. *Educational Leadership*. March, 59-63.
- Common Sense Media. (2009). Is technology net- working changing childhood? A national poll. San Francisco, CA: Common Sense Media.
- Delacruz, S. (2019). Building dijital literacy bridges: Connecting cultures and promoting global citizenship in elementary classrooms through school-based virtual field trips. *TechTrends*, 63(4), 428-439.
- Delgado, P. Vargas, C., R. Ackerman, Salmerón, L. (2019). Don't Throw Away Your Printed Books: A Meta-Analysis on The Effects of Reading Media on Reading Comprehension. *Educational Research Review*, No.25
- Deniz, S., Tuna, S. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları: Köyceğiz Örnekleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 34(170).
- Dillon, A. (1992). Reading from paper versus screens: A critical review of the empirical literature. [Kağıttan okumaya karşı ekrandan okuma: Literatürün eleştirel bir incelemesi] *Ergonomics*, C.35, No: 10

- Dillon, A., McKnight, C., Richardson, J. (1988). Reading from paper versus reading from screens, *The Computer Journal*, Sayı:31
- Direkçi, B., Akbulut, S., Şimşek, B. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) ve ortaokul türkçe ders kitaplarının dijital okuryazarlık becerileri bağlamında incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi* 7 (16), 797-813
- 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.
- Dominguez, D.C., Sala, A.M. & Baez, A.B. (2021). Tourism and ıct. Bibliometric study on digital literacy in higher education. *Education Sciences*, 11 (4), 172.
- Doucet, M. (2007). Library and Archives Canada: A case study of a national library, archives, and museum merger. *RBM: A Journal of Rare Books, Manuscripts, and Cultural Heritage*, 8(1), 61-66
- Duggan, S. (2013). To an audience of I: A discussion of the digital, narrativity and performance in internet blog research. *Qualitative Research Journal*, 13(1), 25– 32.
- EC. (2013). *Digital skills*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en>.
- EC. (2016). *DigComp 2.0: The digital competence framework for citizens*. <https://ec.europa.eu/jrc/en>.
- EC. (2020). *Digital Economy and Society Index (DESI) 2020*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en>.
- EC. (European Commission). (2021) Dijital Education Action Plan (2021–2027)| Education and Training. <https://education.ec.europa.eu/focus-topics/dijital-education/about/dijital-education-action-plan> (Erişim Tarihi: 29/05/2022).
- Elkatmış, M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıkları. *K.Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1223–1240.
- Erdem, E.G., Başar, F.B., Toktay, G., Yayğaz, İ. H., Küçüksüleymanoğlu, R. (2021). Etwinning projelerinin öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerine katkısı. *International Journal of Social Sciences and Education Research* 7 (3), 204-219.
- Erkan, S. S. Ş. , Dağal, A. B., Tezcan, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yazılı ve dijital okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi* , (2) , 122-134. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inesj/issue/40008/475648>
- Eshet Alkalai, Y. (2004). Digital literacy: A conceptual framework for survival skills in the digital era. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- Eyi, S., Demiralay, T., Öngün, E. (2022). Effect of Individual Innovativeness and Digital Literacy in Adopting the Nursing Care Plan Mobile/Web Application Developed. *Int Arch Nurs Health Care* 8, 170.

- Falloon, G. (2020). From digital literacy to digital competence: the teacher digital competency (TDC) framework. *Educational Technology Research and Development* 68 (5), 2449-2472.
- Ferrari, A. (2012). *Digital competence in practice: An analysis of frameworks*. Seville:JRC-IPTS. <https://ec.europa.eu/jrc/en>.
- Firat, H. ve Coşkun, M.V. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma kültürü: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 145-162.
- Flood, A. (2018, 20 Şubat). *Ebooks are stupid, says head of one of world's biggest publishers*, <https://www.theguardian.com/books/2018/feb/20/ebooks-are-stupid-hachette-livre-arnaud-nourry>
- Foo, S., Majid, S., Azura Mokhtar, I., Zhang, X., Chang, Y.-K., Luyt, B., Theng, Y. L. (2014). Information literacy skills of secondary school students in Singapore. *Aslib Journal of Information Management*, 66(1), 54-76.
- Frankel, K.K., Becker, B.L., Rowe, M.W., Pearson, P.D. (2016). From “what is reading?” What is literacy? *Journal of Education* 196 (3), 7-17.
- Garrish, M. (2011). *What Is EPUB 3?*, Kaliforniya: O'Reilly Media
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy* New York: Wiley.
- Gilster, P. (1997). *Digital literacy*. New York: Wiley Computer Publications.
- Godhe, A. L. (2019). Digital literacies or digital competence: Conceptualizations in Nordic curricula. *Media and Communication*, 7(2), 25-35. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1888>
- Göldağ, B. (2021). Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile dijital veri güvenliği farkındalık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi* 12 (3), 82-100.
- Gömlüksiz, M. N., Kan, A. Ü. (2012). Eğitimde duyuşsal boyut ve duyuşsal öğrenme. *Electronic Turkish Studies*, 7(1) x-x.
- Greenhow, C., Sonnevend, J., Agur, C. (2016). *Education and Social Media: Toward a Dijital Future*. MacArthur Foundation Series on Dijital Media and Learning. Massachusetts: MIT Press.
- Grudziecki, J. & Martin, A. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences (ITALICS)*, 5(4), 249-267. doi: 10.11120/ital.2006.05040249
- Güneş, F. (2016). Kâğıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 1-18.
- Gürbüz, O. ve Karakuş, G. (2018). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterliliği ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26 (5), 1427-1436.

- Gürbüzürk, O., Genç, S. Z. (2004). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 47–62.
- Gürcan, A., Özhan, S. ve Uslu, R. (2008). Dijital oyunlar ve çocuklar üzerindeki etkileri. *Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü, Ankara, 2008*, 1-50.
- Hague, C. ve Payton, S. (2011). Digital literacy across the curriculum. *Curriculum Leadership*, 9(10), 2-10.
- Hague, C. & Williamson, B. (2009). *Digital participation, digital literacy, and school subjects: A review of the policies, literature and evidence*. Bristol: Futurelab.
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K. ve Erdoğan, D. G. (2017). “Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe’ye uyarlama çalışması”. *Ege Eğitim Dergisi*, 18 (1), 408-429.
- Hamutoğlu, N. B., Savaşçı, M. ve Sezen-Gültekin, G. (2019). Digital literacy skills and attitudes towards e-learning. *Journal of Education and Future*, 93-107.
- Head, A., Eisenberg, M. (2009). Lessons learned: How college students seek information in the dijital age. *Available at SSRN 2281478*.
- Helsper, E.J. (2012) A corresponding field model of the links between digital and social exclusion. *Communication Theory* 22(4), 403–426.
- Hobbs, R. (2010). *Digital and Media Literacy: A Plan of Action. A White Paper on the Digital and Media Literacy Recommendations of the Knight Commission on the Information Needs of Communities in a Democracy*. Aspen Institute. 1 Dupont Circle NW Suite 700, Washington, DC 20036.
- Hobbs, R. (2010). News literacy: What works and what doesn’t. *Association for Education in Journalism and Mass Communication conference, Denver, CO*.
- Hobbs, R. ve Jensen, A. (2009). The past, present, and future of media literacy education. *Journal of media literacy education* 1 (1), 1.
- Hoffman, M.E. ve Vance, D.R. (2005). Computer literacy: what students know and from whom they learned it. *Proceedings of the 36th SIGCSE technical symposium on Computer Science education*, 356-360.
- 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.
- Irak, D. ve Yazıcıoğlu, O. (2012). *Türkiye ve sosyal medya*, İstanbul: Okyanus Yayıncılık.
- İşman, A., Buluş, B. ve Yüzüncüyıl, K. S. (2016).Sosyalleşmenin dijital dönüşümü ve dijital benliğin sunumu. *TRT Akademi*, 1(2), 608-619.
- Jackman, J. A., Gentile, D. A., Cho, N. J., Park, Y. (2021). Addressing the dijital skills gap for future education. *Nature Human Behaviour*, 5(5), 542-545.

- Janssen, J., Stoyanov, S., Ferrari, A., Punie, Y., Pannekeet, K., Sloep, P. (2013). Experts' views on dijital competence: Commonalities and differences. *Computers & Education*, 68, 473-481.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1999). *Yeni insan ve insanlar*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2014). Kültürleşme ve aile ilişkileri. *Türk Psikoloji Yazıları*, 17(34), 120-127.
- Kalantzis, M. ve Cope, B. (1997). *Multiliteracies: Rethinking what we mean by literacy and what we teach as literacy the context of global cultural diversity and new communications technologies*. Australia: The Center for Workplace Communication and Culture.
- Karabacak, Z. ve Sezgin, A. (2019). Türkiye’de dijital dönüşüm ve dijital okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, (488), 319-343.
- Karahisar, T. (2013). Dijital nesil, dijital iletişim ve dijitalleşen! Türkçe. *AJIT-e: Bilişim Teknolojileri Online Dergisi*, 4(12), 71-83.
- Kazancı, Z. (2018). Reading Comprehension in Paper And Digital Based English Texts: A Comparative Study, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,
- Kellner, D. (2001). *Media Culture: Cultural studies, identity and politics between the modern and the postmodern*. London: routledge.
- Kim, H. J., Kim, J. (2013). Reading From An LCD Monitor Versus Paper: Teenagers’ Reading Performance, *International Journal Of Research Studies İn Educational Technology*, C.2, No:1
- Kiss, M. (2017). Digital skills in the EU labour market. European Parliamentary Research Service (EPRS). <https://www.europa-nu.nl/>.
- Kozan, M., Bulut Özek, M. (2019). *BÖTE bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi*. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29 (1) , 107-120. DOI: 10.18069/firatsbed.538657
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, M.S. (2010). 21. Yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*.
- Kurulgan, M. ve Çekerol, G. S. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- Levin, I. ve Tsybulsky, D. (2017). *Digital tools and solutions for inquiry-based STEM learning*. Tel Aviv University, Israel.

- Lewis, J. ve Jhally, S. (1998). The struggle over media literacy. *Journal of communication* 48 (1), 109-120.
- 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.
- Liu, Z.J., Tretyakova, N., Fedorov, V., & Kharakhordina, M. (2020). Digital literacy and digital didactics as the basis for new learning models development. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (ijet)*, 15 (14), 4-18.
- Mandell, L. (2008). Financial literacy of high school students. *Handbook of consumer finance research*, 163-183.
- Mangen, A. Walgermo, B. R. Bronnick, K. (2013) . Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, No: 58
- Martin, A. & Grudziecki, J. (2006). DigEuLit: Concepts and tools for digital literacy development. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 5(4), 249-267. <https://doi.org/10.11120/-ital.2006.05040249>
- McKee-Waddell, S. (2015). Dijital literacy: Bridging the gap with dijital writing tools. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 82(1), 26.
- McKenna, M. (2001). The new world of electronic text. *Technology Connection*. November/December, 30-31.
- McLaughlin, R. & Kamei Hannan, C. (2018). Paper or digital text: which reading medium is best for students whith visual impairments?. *Journal of Visual İmpairment and Blidness*. 337-350.
- MEB. (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.
- MEB. (2020). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara.
- Media Smarts. (2010). *The intersection of digital and media literacy*. Ottawa: Canada's Centre for Media.
- Media Smarts. (2016). *Digital literacy fundamentals*. Ottawa: Canada's Centre for Media.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2020). Öğretmen mesleği genel yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü.
- Mossberger, K. (2009). Toward digital citizenship: Addressing inequality in the information age. *Routledge handbook of Internet politics*, 173-185.
- Mudra, H. (2020). Digital literacy among young learners: how do teachers and learners view benefits and barriers? *Teaching English with Technology* 20 (3), 3-24.

- Mujtahid, I. M., Berlian, M., Vebrianto, R., Thahir, M., & Irawan, D. (2021). The development of digital age literacy: A case study in Indonesia. *The Journal of Asian Finance, Economics, and Business*, 8(2), 1169-1179. <https://doi.org/10.13106/jafeb.2021.vol8.no2.1169>
- Nascimbeni, F. & Vosloo, S. (2019). Digital literacy for children: Exploring definitions and frameworks. UNICEF, New York. <https://www.unicef.org/globalinsight/reports/digital-literacy-children>
- National Research Council (NRC). (2012a). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers ve Education*, 59(3)1065–1078.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59(1), 1065–1078.
- Ocak, M. A. (2013). *Aile ve internet*, Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı.
- Odabaş, H. (2018). Üniversite Öğrencilerinde Dijital / E-Kitap Okuma Kültürü: Selçuk Üniversitesi Örneği, *DTCF Dergisi*, C.58, No:1
- 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 (2009). *OECD Policies for information security & privacy*. <http://www.oecd.org/>.
- Okumuş, M. ve Atılgan, S.S. (2021). Üniversite öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerileri ile dijital mahremiyet kaygısı arasındaki ilişki. *TRT Akademi* 6 (12), 342-363.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M., Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi, 9(15), 117-136.
- Özerbaş, M. A. ve Kuralbayeva, A. (2018). Türkiye ve Kazakistan öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Muğla sıtkı koçman üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 5 (1), 16-25.
- Partnership for 21st Century Skills (2019). *Framework for 21st century learning*. www.p21.org/'den alınmıştır.
- Pangrazio, L., Godhe, A.-L. E. & López Ledesma, A. (2020). What is digital literacy? A comparative review of publications across three language contexts. *E-Learning and Digital Media*, 17(6), 442-459. doi: 10.1177/2042753020946291

- Polizzi, G. (2020). Digital literacy and the national curriculum for England: Learning from how the experts engage with and evaluate online content. *Computers & Education* 152, 103859.
- Porion, A., Aparicio, X., Megalakaki, O., Robert, A., Baccino, T. (2016). The impact of paperbased versus computerized presentation on text comprehension and memorization, *Computers in Human Behavior*, C. 54
- Radovanovic, D., Holst, C., Belur, S.B., Srivastava, R., Hounghonon, G.V., Quentrec, E.L., Miliza, J., Winkler, A.S., Noll, J. (2020). Digital literacy key performance indicators for sustainable development. *Social Inclusion* 8 (2), 151-167.
- Rakimahwati, R. ve Ardi, Z. (2019). An alternative strategy for increasing indonesian students' digital literacy skills through interactive games. *Journal of Physics: Conference Series* 1339 (1), 012-122.
- 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.
- Reddy, P., Sharma, B. ve Chaudhary, K. (2020). Digital literacy: A review of literature. *International Journal of Technoethics (IJT)* 11 (2), 65-94.
- Ribble, M. (2008). Passport to digital citizenship. *Learning & Leading With Technology*, 36(4), 14-17.
- Sağıroğlu, Ş., Bülbül, H. İ., Kılıç, A. ve Küçükali, M. (2020). *Dijital okuryazarlık: Araçlar, metodolojiler, uygulamalar ve öneriler*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Sánchez-Cruzado, C., Santiago Campión, R., & Sánchez-Compañía, M. (2021). Teacher dijital literacy: The indisputable challenge after COVID-19. *Sustainability*, 13(4), 1858.
- Saraç, H. (2017). Türk eğitim sisteminde akıllı tahta kullanımının öğrencilerin öğrenme ürünlerine etkisi: Meta analiz çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 12(4).
- Semerci, N., Semerci, Ç. (2004). Türkiye'de Öğretmenlik Tutumları. *Journal of Social Science*, 137.
- Semiz, Ö. (2015). Teknolojik gelişmeler, bilgiye erişim ve telif hakları: Fırsatlar ve tereddütler. *Ankara Barosu Fikri Mülkiyet ve Rekabet Hukuku Dergisi (FMR)*, 1, 63-70.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretiminde tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Sigarchian, H. G., Meester, B. D., Salliau, F., Neve, W. D., Logghe, S., Verborgh, R., Mannens, E., Walle, R. V., Schuurman,
- Silik, Y., ve Aydın, F. (2021). "Dijital okuryazarlık ve teknoloji okuryazarlığı: karşılaştırmalı bir inceleme". *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(4), 17-34.

- Silva, J. S., Usart, M. U., Lázaro-Cantabrana, J. L. L. C., Silva, J., Usart, M., Lázaro-Cantabrana, J. L. (2019). Teacher's dijital competence among final year Pedagogy students in Chile and Uruguay. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 27(2).
- Susar Kırmızı, F. ve Yurdakal, İ. H. (2021). Öğretmen adayları için dijital okumaya yönelik tutum ölçeği (DOTÖ): Geçerlik güvenirlik çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 137-159. DOI: 10.53444/deubefd.788603.
- 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.
- Tejedor, S., Cervi, L., Pérez-Escoda, A., Tusa, F.(2020). Dijital Literacy and Higher Education during COVID-19 Lockdown: Spain, Italy, and Ecuador.
- Tobin, C.D. (1983). Developing computer literacy. *The Arithmetic Teacher* 30 (6), 22-60.
- Tok, M., Küçük, B. ve Kırmacı, Ö. (2015). Secondary School Reading Habit Scale: Validity And Reliability Study, 11(2), 694-716.
- Tonta, Y. (2009). Dijital yerliler, sosyal ağlar ve kütüphanelerin geleceği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4), 742-768.
- Trilling, B. and Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Francisco: Jossey-Bass.
- Turan, S. ve Karasu Avcı, E. (2018). 2018 sosyal bilgiler öğretim programının dijital vatandaşlık bağlamında incelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 28-38.
- 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.
- URL-1, <http://cdn.eba.gov.tr/kitap/digital/#p=1>. 27 Ocak 2021.
- Ünişen, A., Demirel, N. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 997-1013.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 109-127.
- Van de Werfhorst, H., Kessenich, E., Geven, S. (2020). The dijital divide in online education. Inequality in dijital preparedness of students and schools before the start of the COVID-19 pandemic.
- Velez, A. P., Olivencia, J. J. L. ve Zuazua, I. I. (2017). The role of adults in children's dijital literacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 237, 887-892.
- Williams, A. E. (2016). Running Head: Digital Text And Reading Comprehension, Alaska Pacific University , ProQuest LLC

- Yaman, H., Dağtaş, A. (2013). Ekrandan Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi, Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, C. 1, No: 2
- Yeşildal, M. (2018). The relationship between digital literacy and health literacy in adult individuals: The case of Konya. *Unpublished master's thesis*, Necmettin Erbakan University, Konya.
- Yıldız, S. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme sorunu: Nicel ve nitel paradigmalardan örnekleme kuramına bütüncül bir bakış. *Kesit Akademi Dergisi*, (11), 421-442.
- Yılmaz, M. ve Darıcan, A. M. (2016). Okumaya hazırooluşluğun ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarına etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Özel Sayısı), 97-110. 11 Şubat 2019 tarihinde <http://dergipark.gov.tr/buefad/issue/3817/51340> adresinden erişildi.
- Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi* 7 (4), 815-824.
- Zalite, G. G., Zvirbule, A. (2020). Dijital readiness and competitiveness of the EU higher education institutions: The COVID-19 pandemic impact. *Emerging Science Journal*, 4(4), 297-304.
- Zor, A. (2014). Kültürel okuryazarlık açısından görsel sanatlar dersinin önemi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi* 2 (4), 1-13.

EKLER

Ek 1: Denizli il Millî Eğitim Müdürlüğü Veri Toplama İzin Onayı



T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-16605029-44-85063275
Konu : Anket Uygulama İzni

25/09/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : Pamukkale Üniversitesi Rektörlüğünün 14.09.2023 tarihli ve 418351 sayılı yazısı.

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mehmet Emin AKTAŞ, "Öğretmenlerin Dijital Okumaya Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasına yönelik hazırlanmış olduğu anket/ölçek formlarını İlgi yazı gereği Müdürlüğümüze bağlı Denizli ili genelinde bulunan resmi ilkokul ve ortaokullar ile halk eğitim merkezlerinde görev yapan öğretmenlere uygulamak istemektedir.

Yukarıda adı geçen müracaat ile ilgili (Lisans/Lisansüstü/Doktora) öğrencileri ve Öğretim Görevlilerinin ilgi yazıları ekinde belirtmiş oldukları okullarda, (Ortaöğretim/İlköğretim/Okulöncesi) konuları ile ilgili anket çalışmalarının 2020/2 Nolu "Araştırma Uygulama İzinleri" Genelgesinde belirtilen esaslar gereğince; Okul ve kurumların eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde 2023/2024 eğitim-öğretim yılı içinde denetimi ilçe millî eğitim müdürlükleri ve okul/kurum idaresinde olmak üzere, kurum faaliyetlerini aksatmadan, gönüllülük esasına göre, onaylı bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ve uygulama sırasında da mühürlü ve imzalı örnekten çoğaltılan veri toplama araçlarının uygulanması, ilgili genelgenin 28. Maddesi ve "Araştırma İzni Başvuru Taahhütnamesi"nin 16. Maddesi gereği **sonuç raporunun çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde kurumunuz aracılığı ile gönderilmesi** Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Olurlarınıza arz ederim.

Dr. Emre ÇALIŞKAN
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
25/09/2023
Hamit GENÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı V.

T.C.
DENİZLİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

Kurumunuzca Müdürlüğümüzden talep edilen araştırma isteklerine ait Makam Onayı ve Müdürlüğümüzce Onay verilen anket formları ekte gönderilmiştir.

Gereğini rica ederim.

Hamit GENÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı V.

Ek:
1-Anket Formları

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : M.Akif Ersoy Mah.29 Ekim Bulv.No:174/1
Merkezefendi/DENİZLİ
İnternet Adresi: http://denizli.meb.gov.tr
E-Posta: ab20@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Hüseyin ERKOÇ-V.H.K.İ. / Sefa GELMİŞ-Şef
Telefon No : 0 (258) 234 20 95
Faks : 0 (258) 234 20 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evrak.sorum.meb.gov.tr adresinden 3f7d-86f1-3ef4-950h-47e4 kodu ile teyit edilebilir



Ek 2: Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.06.2023-E.384546



T.C.
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ
Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Sayı : E-93803232-622.02-384546
Konu : Etik Kurul Kararı

DAĞITIM YERLERİNE

İlgide kayıtlı başvurumuz 21/06/2023 tarih ve 13-14 toplantı/karar nolu etik kurul toplantısında görüşülmüş olup, alınan karar ekte sunulmuştur.

Gereği için bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Oğuz KARADENİZ
Kurul Başkanı

Ek: Karar (1 sayfa)

Dağıtım:
Gereği:
Eğitim Bilimleri Enstitüsüne

Bilgi:
Sayın Prof. Dr. Fatma KIRMIZI

Belge Doğrulama Kodu :BSUATNN75R Pin Kodu :68772

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/pau-ebys>

Adres:Pamukkale Üniversitesi Kınıklı Merkez Kampüsü
Telefon:0 (258) 0 Faks:0 (258) 0
e-Posta:info@pamukkale.edu.tr Elektronik Ağ:http://www.pau.edu.tr/
Kep Adresi: paurektorluk@hs01.kep.tr

Bilgi için: Aygen TOSUN
Uzvanı: Birim Evrak Sorumlusu



Tel No: 2582961803

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.06.2023-E.384546

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

SAYI: 68282350/2023/13

Toplantı Tarihi: 21.06.2023
Toplantı Sayısı: 13
Toplantı Saati: 15:30

*5.25.165.48
567
2.07.2023*

KARAR 14- Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 112101867 numaralı öğrencisi Mehmet Emin AKTAŞ'ın danışmanı Prof. Dr. Fatma KIRMIZI sorumluluğunda yürüteceği "*Öğretmenlerin Dijital Okumaya Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi*" başlıklı tez çalışmasına yönelik başvuru formu ile usul ve etik açıdan verdiği beyan ve ekler tetkik edilmiş olup; proje sahibinin, başvurusunda yer alan bilgi, belge ve taahhütnamelere uygun bilimsel davranışlar sergileyeceği kanaati oluşmuştur. İş bu karar oy birliği ile alınmıştır.

ASLI GİBİDİR

Ek 3: Veri Toplama Araçları

Saygıdeğer Öğretmenim;

Bu ölçek sizlerin dijital okuma tutumunuzu değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. İfadeleri okuduktan sonra size uygun olan görüşe çarpı işareti (x) koymanız yeterlidir. İsminizi yazmanıza gerek yoktur. Teşekkür ederiz.

Dijital okuma: *Bu çalışmada “dijital okuma” ile cep telefonu, bilgisayar ve televizyon gibi elektronik ortamlarda yapılan her türlü okuma kastedilmektedir.*

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyet ()Kadın ()Erkek
2. Eğitim Düzeyi ()Ön Lisans ()Lisans ()Yüksek Lisans ()Doktora
3. Görev Yapmakta Olduğunuz Yerleşim Yeri ()İl ()İlçe ()Köy/Mahalle
4. Yaş ()20-30 ()31-40 ()41-50 ()51 ve üstü
5. Mesleki Kıdem ()1-5 yıl ()6-10 yıl ()11-15 yıl ()16-20 yıl ()21 yıl ve üstü
6. Bilgisayara sahip olup olmama ()Evet ()Hayır
- 7.Günlük okumalarda tercih edilen kaynaklar () Dijital () Basılı
- 8.Dijital kitap okuyup okuyor musunuz () Evet ()Hayır
- 9.Dijital okumaya ayrılan zaman ()1 saatten az () 1-2 saat () 2 saatten fazla
- 10.Görev yapılan okulun sosyo-ekonomik durumu () alt ()orta ()üst
- 11.Eğitim Kademesi () İlkokul () Ortaokul () Halk Eğitim

Saygıdeğer Öğretmenim;

Açık uçlu sorulardan oluşan bu anket, “**dijital ortamda yaptığınız okuma etkinliklerine ilişkin olarak görüşlerinizi**” belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Aşağıda yer alan sorulara zaman ayırarak yanıt vermeniz bize bu konuda yardımcı olacaktır.

(LÜTFEN ADINIZI VE SOYADINIZI YAZMAYINIZ. KATKILARINIZDAN DOLAYI ŞİMDİDEN TEŞEKKÜR EDERİZ.)

Kişisel Bilgiler Formu

1. Cinsiyet Kadın Erkek
2. Eğitim Düzeyi Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans Doktora
3. Görev Yapmakta Olduğunuz Yerleşim Yeri İl İlçe Köy/Mahalle
4. Yaş 20-30 31-40 41-50 51 ve üstü
5. Mesleki Kıdem 1-5 yıl 6-10 yıl 11-15 yıl 16-20 yıl 21 yıl ve üstü
6. Bilgisayara sahip olup olmama Evet Hayır
7. Günlük okumalarda tercih edilen kaynaklar Dijital Basılı
8. Dijital kitap okuyup okuyor musunuz Evet Hayır
9. Dijital okumaya ayrılan zaman 1 saatten az 1-2 saat 2 saatten fazla
10. Görev yapılan okulun sosyo-ekonomik durumu alt orta üst
11. Eğitim Kademesi İlkokul Ortaokul Halk Eğitim

Açık Uçlu Soru Formu

1. Dijital okumanın avantajları hakkında düşünceleriniz nelerdir?
2. Dijital okumanın dezavantajları hakkında düşünceleriniz nelerdir?
3. Dijital okuma için kaynak yeterliği hakkında düşünceleriniz nelerdir?
4. Dijital okuma yaparken okuduğunuz içeriklerin güvenilirliğine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

Ek 4: Diğer Ekler

Ölçek Kullanım İzni Hakkında



Gelen Kutusu



Mehmet Emin Aktas 2 Ağu



Alıcılar: İBRAHİM ^

Gönderen Mehmet Emin Aktas •

Alıcı İBRAHİM HALİL YURDAKAL •

Tarih 2 Ağu 2023 23:27

[Güvenlik ayrıntılarını göster](#)

Hocam iyi akşamlar,

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Programı Tezli Yüksek Lisans Öğrencisiyim. Tez konusu olarak danışman hocam ile birlikte aşağıdaki konuyu belirlemiş bulunmaktayım.

“ Öğretmenlerin dijital okumaya yönelik tutumlarının değerlendirilmesi ”

Müsadeniz olursa bu çalışmayı yaparken

“Öğretmen Adayları İçin Dijital Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (DOTÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”

isimli çalışmanızda sizin hazırladığınız ölçeği kullanmak istiyorum. Bilgilerinize arz ederim.



İBRAHİM HALİL YUR... 7 gün önce



Alıcılar: ben ^

Gönderen İBRAHİM HALİL YURDAKAL •

Alıcı Mehmet Emin Aktas •

Tarih 4 Ağu 2023 19:56



Standart şifreleme (TLS).

[Güvenlik ayrıntılarını göster](#)

Mehmet Emin bey merhaba, söz konusu ölçme aracını bilimsel çalışmalarınızda kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim.

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

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

[Alıntılanan metni göster](#)