

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

DİJİTAL ORTAMDA OKUMANIN ÖĞRENCİLERİN
OKUMA ALIŞKANLIKLARINA ETKİLERİ: BİR DURUM
ÇALIŞMASI

Serhad AKMAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2022



©2022-Serhad AKMAN

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

DİJİTAL ORTAMDA OKUMANIN ÖĞRENCİLERİN
OKUMA ALIŞKANLIKLARINA ETKİLERİ: BİR DURUM
ÇALIŞMASI

THE EFFECTS OF READING IN DIGITAL ENVIRONMENT
ON STUDENTS' READING HABITS: A CASE STUDY

Hazırlayan
Serhad AKMAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Prof.Dr. Ertuğrul YAMAN

KIRŞEHİR-2022

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Serhad AKMAN tarafından hazırlanan “*Dijital Ortamda Okumanın Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkileri: Bir Durum Çalışması*” adlı tez çalışması 09/08/2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman(İmza)

Prof. Dr. Ertuğrul YAMAN

Üye.....(İmza)

Doç.Dr.Abdulkerim KARADENİZ

Üye.....(İmza)

Prof. Dr. Musa ÇİFCİ

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2022

(İmza)

Prof.Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- ☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.



11/08/2022

Serhad AKMAN

İmza

ÖZET

DİJİTAL ORTAMDA OKUMANIN ÖĞRENCİLERİN OKUMA ALIŞKANLIKLARINA ETKİLERİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Serhad AKMAN

Danışman: Prof. Dr. Ertuğrul YAMAN

2022-(X+388)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Prof. Dr. Ertuğrul YAMAN

Doç. Dr. Abdulkerim KARADENİZ

Prof. Dr. Musa ÇİFTÇİ

Geleneksel birçok uygulama yerine 21. yüzyılın dijital dünyasında artık yeni normal sayılabilecek modern ve teknolojik uygulamalara doğru bir eğilim başlamıştır. Günümüz öğrencilerinin dijital ortamlarda çoğunlukla okul dışı zamanlarında dijital medya ile çok fazla vakit geçirdiği görülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmanın temel amacı, dijital ortamdan okumanın öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin öğrenciler, öğretmenler ve velilerin görüşlerinin tespit edilip ilgili alanyazın ve sonuçlarıyla desteklenerek belgelendirmektir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışma gruplarının belirlenmesinde ölçüt ve uygun örneklem yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında bir devlet okulunda 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören toplam 36 öğrenci, 15 Türkçe öğretmeni ve 15 öğrenci velisi oluşmaktadır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yüz yüze görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler nitel veri analizlerinden betimsel ve içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından dijital ortamdan okumanın okuma alışkanlıklarına olumlu etkileri olduğu, öğretmenler ve velilerin büyük çoğunluğu tarafından ise dijital ortamdan okumanın; öğrencilerin temel okuma alışkanlıklarının yerleşmiş olması, dijital okuryazarlık becerileri ve dijital yetkinliklerinin ileri seviyelerde olması ve bilinçli, amacına uygun okumalar yapıldığı takdirde okuma alışkanlıklarına olumlu etkileri olabileceği; aksi takdirde okuma alışkanlıklarına herhangi bir etkisinin olmayacağı sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak dijital ortamda okumanın öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkilerine yönelik öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuma Alışkanlığı, Dijital Okuma, Dijital Okuryazarlık, Dijital Ortam

ABSTRACT

THE EFFECTS OF READING IN DIGITAL ENVIRONMENT ON STUDENTS' HABITS: A CASE STUDY

M.Sc.Thesis

Preparer: Serhad AKMAN

Advisor : Prof. Dr. Ertuğrul YAMAN

2022-(X+388)

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School of Social Sciences

Social Sciences and Turkish Education Department

Turkish Education Science

Jury

Prof. Dr. Ertuğrul YAMAN

Assoc. Prof. Dr. Abdulkerim KARADENİZ

Prof. Dr. Musa ÇİFCİ

In the digital world of the 21st century, instead of many traditional applications, a trend towards modern and technological applications, which can now be considered the new normal, has begun. It is seen that today's students spend a lot of time with digital media, mostly in their out-of-school time in digital environments. In this context, the main purpose of this study is to determine the opinions of students, teachers and parents on the effect of digital reading on students' reading habits, and to document them by supporting them with the relevant sample literature readings and results. The research was designed and conducted according to the case study pattern, which is one of the qualitative research methods. Criterion and appropriate sampling methods were used to determine the study groups. The study group of the research consists of a total of 36 students, 15 Turkish teachers and 15 parents of students studying in the 7th and 8th grades of a public school in the 2021-2022 academic year. The research data were obtained through face-to-face interviews using the personal information form and semi-structured interview form prepared by the researcher. The data obtained from the research were analyzed using descriptive and content analysis from qualitative data analysis. As a result of the analysis of the data obtained, it was concluded that reading from the digital environment had positive effects on the reading habits by the majority of the students, and that the majority of the teachers and parents stated that reading from the digital environment; it can have positive effects on reading habits if students' basic reading habits are established, digital literacy skills and digital competencies are at advanced levels, and conscious and purposeful readings are made; Otherwise, it has been concluded that it will not have any effect on reading habits. Based on the results of the research, suggestions were presented regarding the effects of digital reading on students' reading habits.

Keywords: Reading, Reading Habit, Digital Environment, Digital Reading, Digital Literacy

ÖN SÖZ

Son yirmi yılda teknolojinin gelişimi ve hayatımıza daha çok entegre olmasıyla birlikte çocukların okuma alışkanlıklarında önemli ölçüde değişimler yaşanmıştır. Bu değişimler beraberinde çocukların, ergenlerin okuma alışkanlığında önemli faktörlerden biri olan kitle iletişim araçlarının, dijital medya ortamlarındaki okuma davranışlarının okuma alışkanlıklarına olan etkisine ilişkin daha fazla araştırılıp konunun daha iyi anlaşılması, alana katkı sağlamak ve ileride okuma alışkanlığının dijital ortamdaki boyutunda daha üst düzey çalışma yapacak araştırmacılara temel teşkil etmesi adına son derece önem arz etmektedir. Dijital medyanın ortaya çıkışı ve beraberinde getirdiği dijital ortam zenginliğinin, okumanın doğasında ve bireylerin okuma alışkanlıklarında değişimler yarattığı dile getirilebilir. Bu bağlamda artık karşımızda geleneksel dünyanın sunduğu okuma anlayışından ziyade dijital ortamların sunduğu modern bir okuma anlayışı yer almaktadır. Ancak bazı araştırmacılar okuma alışkanlıklarının dijital ortamların zenginleşmesine paralel olarak gelişmediğini ve bu noktada önemli sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin gelişen teknolojiyle beraber okul dışındaki saatlerde dijital ortamlarda yaptıkları farklı okumalar, izledikleri programlar, bilgi araştırmaları vb. gibi etkinliklerin mevcut genel okuma alışkanlıkları üzerine nasıl bir etki yaptıkları hakkında bildiklerimiz son derece sınırlıdır.

Görüşmelerin analizi, alan yazın sonuçları ve ilgili literatür gösteriyor ki yapılan bu araştırmalar sayesinde dijital ortamdan okumanın öğrencilerin okuma alışkanlığına etkisinde bildiklerimizin birçoğu sadece bir kez daha doğrulanmakla kalmıyor aynı zaman da daha görünür bir hâle geliyor. Bu araştırma sayesinde öğrencilerin dijital ortamdan yaptıkları her türden okumalarda sergiledikleri okuma davranışları, ilgi, motivasyon, tutum, okuma türleri, okuma stratejileri, dikkat süresi, dikkat dağıtıcı uyarıcılar ve yorgunluk gibi durumların onların okuma alışkanlıklarında yarattığı etkilere ilişkin hayatın olağan akışı içerisinde doğal gözlemler yoluyla edinilen bilgi ve deneyimlerin çağın değişen algı ve alışkanlıklarını anlamada da ne denli önemli olduğu konusuna da ulaşılmış oluyor. Dolayısıyla dijital ortamlarda yapılan okumaların öğrencilerin genel anlamda okuma alışkanlıklarına olan etkisi ve bu etkiye sebep olan faktörler geniş bir perspektiften değerlendirilip probleme ilişkin dijital ortamlarda öğrencilerin hangi kaynakları okumayı tercih ettiklerini, bu ortamlarda niçin okuma yaptıklarını, bu ortamlarda yaptıkları okuma alışkanlıklarında kullandıkları stratejiler, bu okumalara ayırdıkları süre, bu ortamların genel okuma alışkanlıklarına nasıl bir etki yaptığını vb. gibi amaçlarla bu ortamların öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin analizler yapmak önem arz etmektedir.

Bu araştırmada, İç Anadolu Bölgesindeki bir devlet okulunun 7 ve 8.sınıfında öğrenim gören öğrencilerin, görev yapan Türkçe öğretmenlerinin ve öğrenci velilerinin dijital ortamdaki okumanın öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Yapılan bu araştırmadan genel olarak öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından dijital ortamdaki okumanın okuma alışkanlıklarına olumlu etkileri olduğu, öğretmenler ve veliler açısından ise öğrencilerin temel okuma alışkanlığının yerleşmiş olması gerektiği, dijital okuryazarlık öz yeterlikleri ve dijital yetkinliklerinin ileri seviyelerde olması ve dijital ortamda bilinçli ve amacına uygun okumalar yaptıkları takdirde okuma alışkanlıklarına olumlu etkileri olacağı aksi takdirde öğrencilerin okuma alışkanlıklarına herhangi bir etkisi olmayacağı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yapılan bu araştırmanın bütün aşamalarında engin görüş ve bilgilerinden yararlandığım, her daim bu çalışmanın daha iyi olması için çabasını, bilgisini ve fikirlerini esirgemeyip bu yolda bana sabırla yol gösteren başta değerli danışman hocam Sayın Prof. Dr. Ertuğrul YAMAN olmak üzere Prof. Dr. Musa ÇİFCİ, Doç. Dr. Abdülkerim KARADENİZ, Doç. Dr. Bahadır GÜLBAHAR ve Doç. Dr. Zeynel HAYRAN'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrı bir teşekkür de bu çalışmanın her safhasının daha iyi olması için sunduğu derin katkılarıyla değerli yol arkadaşım ve meslektaşım Doktora öğrencisi Murat ÇOKYAMAN'a ve Şht.Ütg. Mustafa Şimşek Ortaokulu Okul yönetimi, Türkçe öğretmenleri ve öğrencilerine bu çalışmaya sundukları katkılardan dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Kırşehir-2022

Serhad AKMAN

KABUL VE ONAY.....	i
BİLDİRİM.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
TABLolar/ÇİZELGELER LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xii
RESİMLER LİSTESİ.....	xiv
BÖLÜM I	1
1.GİRİŞ.....	1
1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ	2
1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	6
1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	8
1.3.1. Çalışma Grubuna İlişkin Sınırlılıklar	9
1.3.2. Araştırmanın Kuramsal Boyutuna İlişkin Sınırlılıklar	9
1.3.3. Veri Toplama Araçlarına İlişkin Sınırlılıklar	10
1.4. VARSAYIMLAR.....	10
1.5. TANIMLAR.....	10
BÖLÜM II	15
2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR	15
2.1. OKUMA	15
2.1.1. Okumanın Fiziksel Yönü	17

2.1.2. Okumanın Zihinsel Yönü.....	19
2.1.3. Okumanın Toplumsal Yönü	21
2.1.4. Okumanın Önemi	22
2.1.5. Okumanın Amaçları	23
2.1.6. Okuma Türleri	24
2.1.7. Okuma Stratejileri	32
2.1.8. Okuma Materyalleri.....	34
2.1.9. Okumaya Yönelik İlgi, Tutum ve Motivasyon.....	36
2.1.10. Okur Kimliği ve Tipleri.....	38
2.1.11. Okuryazarlık Türleri.....	41
2.1.12. Okuma Alışkanlığı.....	47
2.2. DİJİTAL ORTAMDA OKUMA	69
2.2.1. Dijital Ortam ve Dijital Yetkinlik.....	69
2.2.2. Dijital Çağ ve Okuma Alışkanlığı	75
2.2.3. Dijital Okumada Medya/Platform Tercih.....	80
2.2.4. Dijital Okuryazarlık.....	89
2.2.5. Dijital Ortamda Okuma	101
2.2.6. Dijitalde Okuma X Basılı Materyalde Okuma	112
2.2.7. E-kitaplar	124
2.2.8. Dijital Ortamda Okumanın Okuma Alışkanlığına Etkisi.....	132
2.3. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	136
2.3.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	137
2.3.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	168
BÖLÜM III	202
3. YÖNTEM	202

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ	202
3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU	204
3.3. VERİ TOPLAMA ARACI.....	207
3.3.1. Veri Toplama Süreci.....	208
3.4. VERİLERİN ANALİZİ	210
3.4.1. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği	221
3.4.2. Araştırmacının Rolü	225
BÖLÜM IV.....	226
4. BULGULAR	226
4.1. Öğrencilere İlişkin Bulgular	226
4.1.1. “Öğrenciler, kişisel okuma alışkanlıklarına ilişkin ne/neler düşünmektedirler?” Alt Amacına İlişkin Bulgular.....	226
4.1.2. “Öğrenciler, dijital ortamda ne/neler okumaktadırlar?” Alt Amacına İlişkin Bulgular	232
4.1.3. “Öğrenciler dijital ortamda hangi amaç ve gerekçelerle okuma yapmaktadırlar? Dijital ortamdan okuma yaparken hangi tür davranışları sergilemektedirler?” Alt Amacına İlişkin Bulgular.....	234
4.1.4. “Öğrenciler dijital ortamda okumalarını hangi zaman diliminde ne sıklıkla yapmaktadırlar?” Alt Amacına İlişkin Bulgular.....	244
4.1.5. “Öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisi yetkinliğine ilişkin özyeterlilik algıları ne/nelerdir?” Alt Amacına İlişkin Bulgular	248
4.1.6. “Öğrenciler, dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin ne/neler düşünmektedirler?” Alt Amacına İlişkin Bulgular	253
4.1.7. “Öğrenciler, okul derslerinde dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin ne/neler düşünmektedirler?” Alt Amacına İlişkin Bulgular	256

4.2. Öğretmenlere İlişkin Bulgular	260
4.2.1. “Öğrencilerin dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin öğretmenler ne/neler düşünmektedirler?” Alt Amacına İlişkin Bulgular	260
4.3. Velilere İlişkin Bulgular	265
4.3.1 “Öğrencilerin dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin veliler ne/neler düşünmektedirler?” Alt Amacına İlişkin Bulgular	265
BÖLÜM V	270
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	270
5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA	270
5.1.1. “Öğrenciler, kişisel okuma alışkanlıklarına ilişkin ne/neler düşünmektedirler?” Alt Amacına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	270
5.1.2. “Öğrenciler, dijital ortamda ne/neler okumaktadırlar?” Alt Amacına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	276
5.1.3. “Öğrenciler dijital ortamda hangi amaç ve gerekçelerle okuma yapmaktadırlar? Dijital ortamdan okuma yaparken hangi tür davranışları sergilemektedirler?” Alt Amacına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	283
5.1.4. “Öğrenciler dijital ortamda okumalarını hangi zaman diliminde ne sıklıkla yapmaktadırlar?” Alt Amacına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	299
5.1.5. “Öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisi yetkinliğine ilişkin özyeterlilik algıları ne/nelerdir?” Alt Amacına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	302
5.1.6. “Öğrenciler, dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin ne/neler düşünmektedirler?” Alt Amacına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	306
5.1.7. “Öğrenciler, okul derslerinde dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin ne/neler düşünmektedirler?” Alt Amacına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	313

5.1.8. “Öğrencilerin dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin öğretmenler ne/neler düşünmektedirler?” Alt Amacına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	317
5.1.9. “Öğrencilerin dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin veliler ne/neler düşünmektedirler?” Alt Amacına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	325
5.2. ÖNERİLER.....	332
5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	332
5.2.2. Ebeveynlere Yönelik Öneriler	333
5.2.3. İlgili Kurum ve Kuruluşlara Yönelik Öneriler	334
5.2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	335
KAYNAKÇA.....	336
EKLER	366
ÖZGEÇMİŞ	375

TABLolar/ÇİZELGELER LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2. 1. Dijital Metinler İçin Okuma Stratejileri (Gonda, 2014).....	119
Tablo 2. 2. Dijital Ortamdan Okumanın Tatmin Edici Noktaları ve Eksiklikleri (Sarkhel ve Das, 2010).....	134
Tablo 3.1. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilere İlişkin Demografik ve Dijital Okuma Cihaz Bilgileri.....	204
Tablo 3. 2. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler	205
Tablo 3. 3. Çalışma Grubunda Yer Alan Velilere İlişkin Demografik Bilgiler.....	206
Tablo 3. 4. Temalara İlişkin Kodlayıcılar Arası Uzlaşım Güvenirlik Yüzdeleri	224
Tablo 4. 1. Öğrencilerin Kişisel Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Temalar, Kategoriler ve Kodlar	226
Tablo 4. 2. Öğrencilerin Dijital Ortamda Ne/Neler Okuduklarına İlişkin Temalar, Kategoriler ve Kodlar	232
Tablo 4. 3. Öğrencilerin Dijital Ortamda Okuma Amaçları ve Davranışlarına İlişkin Temalar, Kategori ve Kodlar	235
Tablo 4. 4. Öğrencilerin Dijital Ortamda Okuma Zamanına İlişkin Temalar, Kategoriler ve Kodlar	244
Tablo 4. 5. Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Becerisi Yetkinliğine İlişkin Özyeterlilik Algılarının Temalar, Kodlar ve Kategorileri	248
Tablo 4. 6. Dijital Ortamdan Okumanın Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisine ilişkin Tema, Kategori ve Kodlar	253
Tablo 4.7. Okul Derslerinde Dijital Ortamdan Okumanın Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisine İlişkin Temalar, Kategoriler ve Kodlar.....	257
Tablo 4.8. Öğretmenler Açısından Dijital Ortamdan Okumanın Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisine İlişkin Tema, Kategoriler ve Kodlar	260
Tablo 4. 9. Veliler Açısından Dijital Ortamdan Okumanın Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisine İlişkin Tema, Kategoriler ve Kodlar	265

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. Okumanın fiziksel, zihinsel ve toplumsal yönlerine ilişkin: literatür incelemesi	17
Şekil 2.2. Okuma aşamaları.....	18
Şekil 2.3. Okuma türleri sınıflandırması (MEB, 2006).....	25
Şekil 2.4. Okuryazarlık türleri.....	41
Şekil 2.5. Doğrusal okuma akışı (MEB, 2012)	45
Şekil 2.6. Doğrusal olmayan okuma akışı (MEB, 2012).....	45
Şekil 2.7. Çocukların okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler.....	51
Şekil 2.8. Çocukların okuma alışkanlığını etkileyen kişisel faktörlere ilişkin literatür incelemesi	52
Şekil 2.9. Çocukların okuma alışkanlığını etkileyen okul ve öğretmene ilişkin faktörler: literatür incelemesi	56
Şekil 2.10. Çocukların okuma alışkanlıklarını etkileyen aile, akranlar ve ebeveynlere ilişkin faktörler: literatür.....	60
Şekil 2.11. Çocukların okuma alışkanlığını etkileyen teknolojiye ilişkin faktörler: literatür incelemesi	62
Şekil 2.12. Dijital medya türleri ve araçları (https://iisbf.gelisim.edu.tr)	81
Şekil 2.13. Öğrencilerin eriştiği dijital portallar ve içerikleri (McLean, 2020)	82
Şekil 2.14. Dijital okuryazarlık kavramına ilişkin üç yaklaşım (Meyers, vd., 2013).....	91
Şekil 2.15. Dijital okuryazarlık beş ana dijital becerisi (Alkali ve Amichai-Hamburger, 2004).....	92
Şekil 2.16. Doğrusal metin ve hipermetnin tipik yapıları	102
Şekil 2.17. Ekran okumanın özellikleri (Güneş, 2016)	105
Şekil 2.18. Dijital metinleri karakterize eden özellikler (Gonda, 2014)	115
Şekil 2.19. Ekrandan okumayla yaşanan değişimler (Güneş, 2016).....	133
Şekil 2.20. Dijital ortamdan okumanın öğrencilerin okuma alışkanlığına etkisine ilişkin: yurt içi alan yazın çalışma sonuçları.....	137
Şekil 2.21. Dijital ortamdan okumanın öğrencilerin okuma alışkanlığına etkisine ilişkin:	

yurt dışı alan yazın çalışma sonuçları.....	168
Şekil 3.1. Sistematik durum çalışması (Yıldırım ve Şimşek, 2013) 203	
Şekil 3.2. Betimsel ve içerik analiz aşamaları.....	212
Şekil 3.3. Kodlama soyutlaştırma örneği	218
Şekil 3. 4. Dijital ortamda okuma şekillerine ilişkin kategori soyutlama örneği	220
Şekil 3. 5. Okuma alışkanlıklarına ilişkin kategorilerden temaya soyutlama işlemi	221



RESİMLER LİSTESİ

Sayfa

Resim 2.1. Kristen Hawley Turner ve Troy Hicks'in bağlantılı okuma modeli (https://www.jstor.org)	103
Resim 2.2. Dijital metin örnekleri (https://tr.warbletoncouncil.org/texto-digital-15228)	104



SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar	Açıklamalar
Akt.	Aktaran
AYÇ	Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
OKUYAY	Türkiye Okuma Kültürü Araştırması
PIRLS	Uluslararası Okuma Becerileri Gelişim Projesi
PISA	Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
RTÜK	Radyo ve Televizyon Üst Kurulu
TDK	Türk Dil Kurumu
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
TYÇ	Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
UNESCO	Birleşmiş Milletler Eğitim Bilim ve Kültür Örgütü
vb.	Ve benzerleri
vd.	Ve diğerleri

BÖLÜM I

1.GİRİŞ

Okuma; genellikle örüntüleri tanıyabilme, harflerin ve sözcüklerin kodlarını çözebilme, daha yüksek düzeydeki metinler vasıtasıyla kültürel anlayışın arka planına karşı yüksek düzeyde anlam oluşturma ve yorumlama olarak değerlendirilir (Kucer, 2014). Buna ek olarak, okuma eylemi karmaşıktır ve çoğu araştırmanın amacı, bu eylemin beynin hangi bölümlerini dâhil ederek ve okurken nasıl çalıştığını anlamak üzerinde yoğunlaşmıştır (Wolf, Barzillai ve Dunne, 2009). Son on yılda, dijital medya ve dijital metin alanında yaşanan hızlı gelişmeler ve değişimler bireylerin geleneksel tarzdaki okuma biçimlerini ve alışkanlıklarını da etkilemiştir. Artık uzun metinlerin kolaylıkla okunabileceği çok az yer kaplayan web gibi yüksek etkileşim olanağı sunan dijital ortamlarda günden güne daha fazla okumalar yapılmaktadır. Ayrıca, elektronik kâğıtlar da artık birçok geleneksel basılı formattaki gibi birçok alternatifi de sunmaktadır (Hillesund, 2010). “Exploring of the Fusion of Traditional Reading and Digital Reading from the Perspective of Cognitive Communication” adlı makale çalışmasında Shu-jie ve Peng (2018) okuma teknolojisindeki hızlı değişim ve dönüşümlerin, aynı paralelde okuma biçimleri ve okuma alışkanlıklarını da değiştirdiğinden bahdedir. Gelişen okuma biçiminde ve davranışında göze çarpan en önemli zaaflardan birisinin derin okumalardan yüzeysel ve basit okumalara doğru bir geçişin olduğu, bundan ötürü de okuyucuların amacını, yöntemini ve tasarımını yeniden kurgulamaları gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca dijital çağda daha gelişmiş bir okuma tasarımına sahip olmak isteyen her okuyucunun kendisinin okuma öğretmeni olması gerektiğini, böylelikle daha nitelikli bir okuma becerisine sahip olabileceğini de ifade etmişlerdir.

Teknolojinin henüz hayatın birçok alanına nüfuz etmediği dönemlerde insanlar, okuyucu kimliğini tanımlama noktasında daha netti; günümüzde ise bu durum artık o kadar kolay yanıtlanabilecek ya da kesin cevap verilebilecek bir durum değildir. Farklı boyut ve formattaki ekranların varlığıyla birlikte okuyucunun tam olarak kim olduğuna dair içerik değişmiştir; çünkü okumanın gözle görülür bir şekilde son 20 yılda neye benzediğine ilişkin algıların, metaforların yeniden yaratıldığı, bundan öncesi için okuma kavramı, çoğunlukla bir okuyucu tarafından sessiz ve derin bir odaklanma içinde okunmak amacıyla tasarlanmış, sabit, doğrusal ve inatçı bir şekilde ilerleyen, yalnızca sayfaların çevrilmesi esnasında çıkardığı yumuşak hışırtıyla beliren geleneksel basılı kitaplarla ilişkisi dışında başka bir ilişki kurulamayan bir kavram olarak ifade edilmiştir. Çağdaş ve teknolojik medya

araçlarındaki zaman içinde yaşanan değişim ve dönüşümlerin (Bilgisayarlar, tablet, akıllı telefon ve televizyonlar) ekran egemenliğine dair sinyalleri önceden verdiğini, artık iletişim kurma, öğrenme ve etkileşim kurma biçimlerindeki yaşanan değişimlerdekine benzer dijital okumayla da birlikte ekranlara dokunma, tıklama, çok modlu olarak metinler arasında kolaylıkla geçiş yapabilme gibi farklı uygulama imkanlarıyla karşılaşılması insanların birçok okuma alışkanlığını hızla değiştirmiştir ve bu durum 21. yüzyıl dijital çağda artık bizler için yeni normal olarak sayılmaya başlanmıştır (McLean, 2020). Bu tez çalışması, gündelik hayatın olağan akışı içerisinde ortaokul öğrencilerinin dijital ortamdan okumalarının okuma alışkanlıklarına nasıl yansıdığına ilişkin öğrenci, öğretmen ve öğrenci velilerinin bu konudaki görüşlerinin neler olduğunu tespit etmeye odaklanmıştır. Bu odaklanmanın alt parametrelerinde öğrencilerin dijital ortamda okuma yaparken okuma biçimleri, yoğunlaşma durumları, kod çözme ve anlama ilişkileri, okuma stratejileri gibi birçok husustaki okuma davranışlarının genel okuma alışkanlıkları dünyalarına yansıma şekli irdelenmiştir. Bu irdeleme yapılırken basılı materyalden okumayla dijitalden okuma arasında öğrencinin nasıl bir farklılık ortaya koyduğu ve bu farklılığın okuma alışkanlıklarına ne şekilde yansıdığı gibi kıyaslama durumu da göz ardı edilmemiştir.

“Türkiye’de Çevrimiçi Okuma Üzerine Yapılan Çalışmaların Analizi” konulu makale çalışmasında Çifci ve Ünlü (2020) çevrimiçi okuma, ekrandan okuma, e-ortamlardan okuma, internet ortamında arama ve anlama stratejilerine ilişkin çalışmaların çoğunlukla üniversite öğrencilerine dönük olarak yapıldığını, ilkökul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilerine yönelik bu konulara ilişkin çalışmaların ihmal edildiğini, bu durumun da çalışmaların doğal hareket noktasının göz ardı edilmesi gibi bir durumu ortaya çıkardığını, öğretmenlerin de bu konulara ilişkin çalışma gruplarında yer aldığı araştırmaların da az olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmada her bölüm içeriğindeki kısımlar adım adım iyice okunup irdelendikçe konuya ilgi duyan her kesimin ve özellikle de araştırmacıların; dijital çağla birlikte yoğunlaşan dijital ortam okumalarının, okuma pratikleri ve davranışlarının ortaokul dönemi öğrencilerinin genel okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin öğrenci, öğretmen ve öğrenci velilerinin bakış açısından, görüşlerinden ve değerlendirmelerinden hareketle mevcut duruma ilişkin bir bakış açısı geliştirmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

21.yüzyılın dijital dünyası, okuryazarlığın ve okuma alışkanlıklarının kapsamı ve çerçevesinde hızlı değişimlere sebebiyet vermiştir. Artık gençlerin günlük ve çevrimiçi

yaşamlarında metinleri, görselleri ve diğer medya unsurlarını anlamlandırmasının sayısız yolu vardır (Spiering, 2019). 21.yüzyılın dünyasında, geleneksel araçlar (kalem, kâğıt ve ders kitapları vb.) hızlı şekilde bir dizi dijital cihaza dönüşmeye başlamıştır. Teknolojideki bu değişim ve dönüşümler okumanın doğasında, okuma alışkanlıklarında ve pedagojilerde bir dizi köklü değişimleri de beraberinde getirmiştir. Çünkü günümüz çocukları ve gençleri hem okul içinde hem okul dışında fazlasıyla dijital medya ile meşgul oldukları bunun da dijital olan her şeyin bir yaşam tarzı olmaya başladığının en bariz göstergelerinden biri olduğu açıktır (Alvermann, 2017). Z kuşağı öğrencileri bu dijital yaşam tarzına daha da derinden dalmıştır, sosyo-kültürel kullanım yükselirken eğitim amaçlı kullanım oldukça geride kalmıştır. Şimdiki öğrenci neslinin okuryazarlığı, okuma alışkanlıklarıyla ilgili bir endişe var. Her ne kadar Z kuşağı olarak tanımlanan öğrenciler, teknolojik olarak daha yetkin hale gelse de önceki nesillere göre gelişimleri daha yavaş olmuştur (Chicoreanu ve Amza, 2018). Dijital ortamlar, geleneksel ve modern medyayı birleştiren, bütünleştiren ortamlardır: televizyon, radyo, bilgisayarlar, internet, akıllı telefonlar vb. Bu tür dijital ortamlar insanları gerek fiziksel gerek sosyal gerekse kültürel çevre yönünden etkileyen ortamlardır. Aynı zamanda bu ortamlar; insanların davranışlarını, alışkanlıklarını, yaşam tarzını, başkalarıyla iletişim kurma yollarını, bilgi alışveriş şekillerini, düşünme tarzlarını değiştirerek zaman ve mekân sınırını ortadan kaldıran ortamlar olarak da karşımıza çıkmaktadır. Araştırmacılar (Atwal, Millwood, Sancho, Agyeman ve Karet 2003; Comstock ve Scharrer, 2007; Gatfield ve Millwood-Hargrave, 2003; Holbert ve Stephenson, 2003; Livingstone, 2008), dijital ortamların artık yaşadığımız ortamın vazgeçilmez bir parçası olduğunu dolayısıyla bir çocuğun kişilik ve alışkanlık edinmesinde çok etkin bir rol üstlendiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda Coleman (2001), Eisen ve Lillard (2017) dijital ortamın çocukların doğal bir sosyal çevresi hâle geldiğini ve tek başına bir ortam olmayıp yaşamla iç içe olduğunu, bireylerin kendi kararları doğrultusunda dijital ortamları günün koşulları içerisinde ihtiyaçlarına ve eğilimlerine göre şekillendiklerini belirtmişlerdir

Dijital ortamlara işlevlik kazandıran en önemli dönüm noktalarından ve araçlardan biri de internettir. İnternet ile birlikte insanların yaşama dair beklentileri, bilgi ve eğlence anlayışlarında küresel anlamda köklü değişimler yaşandığı söylenebilir. Bundan ötürüdür ki medya araçları ve internetle birlikte gelişen ve değişen dijital ortamların zenginliği birçok araştırmacının da ilgisini çekmiştir. Dijital ortamlardaki bu zenginlik, kitle iletişim araçlarındaki gelişmeler, beraberinde birçok alanda olduğu gibi okuma alışkanlıklarında da büyük değişikliklere neden olduğu dile getirilebilir. Artık ilgi hızlıca basılı materyallerden

(kitap, dergi vb.) dijital ortamda yer alan okuma materyallerine kaydığı söylenebilir. Liu (2005) ve Ramirez (2003) konuyla ilgili çalışmalarında artan dijital bilgi verilerinin çokluğuyla birlikte toplumun genel kesiminde özellikle de çocukların, gençlerin ve genç yetişkinlerin dijital ortamlarda materyal okumaya fazla zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Kullanıcılar tarafından çeşitli amaçlarla dijital ortamlarda okuma yapmaya (bilgi aramak, zevk için okuma, göz atmak vb.) ayrılan sürenin giderek artması bu ortamların bireylerin okuma alışkanlıklarına etki etmede önemli bir rol üstlendiği söylenebilir. Palani'e göre (2012) okuma alışkanlığı bu dünyada okuryazar bir toplum yaratmak için önemli bir unsurdur. Bireylerin kişiliğini şekillendirir, doğru düşünme yöntemleri geliştirmelerine ve yeni fikirler üretmelerine yardımcı olur. Bununla birlikte, bazı araştırmacılar dijital medyanın ortaya çıkışı ve beraberinde getirdiği dijital ortam zenginliğinin, okumanın doğasında ve bireylerin okuma alışkanlıklarında değişimler yarattığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda artık karşımızda geleneksel dünyanın sunduğu okuma anlayışından ziyade dijital ortamların sunduğu modern bir okuma anlayışının yer aldığı söylenebilir. Ancak bazı araştırmacılar okuma alışkanlıklarının dijital ortamların zenginleşmesine paralel olarak gelişmediğini ve bu noktada önemli sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Levy (1997) "I read the news today, oh boy: reading and attention in digital libraries" adlı çalışmasında insanların dijital ortamlarda daha az derinlemesine okuma yaptıklarını, daha ilgisiz ve konstantre olmayan okuma eğilimleriyle birlikte bireylerin okuma alışkanlıklarında genel anlamda olumsuz bir etki yarattığını belirtmiştir. Başka bir araştırmacı Liu (2005) "Reading Behavior in Digital Environment: Changes in Reading Behavior in the Last 10 Years." adlı çalışmasında, dijital ortamlar ve elektronik medyanın büyümesinin beraberinde insanların kapsamlı okumayla daha az meşgul oldukları ve derin okuma yeteneğinden yoksun oldukları, uzun süreli ve verimli bir okuma meşguliyetini sürdürebildikleri gerçeğini yansıtmadığını ve bu böyle bir durumun bireylerin okuma alışkanlıklarına olumsuz bir etki yaratacağını belirtmiştir. Daha genç nesiller bilgisayarlarla büyümüştür (Franklin ve Plum, 2006). Öte taraftan Ackerman ve Lauterman (2012) akıllı telefonların, bilgisayarların ve tabletlerin kullanım alanı genişledikçe ve daha çok günlük yaşamın parçası hâline geldikçe basılı metinleri okumaya olan sürenin azaldığını, özellikle öğrenciler açısından dijital teknolojilerin kullanım sıklığı göz önüne alındığında dijital ortamda okuma durumlarına dair sürekli güncel bilgilere ihtiyaç duyulduğunu dile getirmişlerdir. Alisaari, Turunen, Kajamies ve Korpela (2018) ise bilgisayarlar, tabletler ve akıllı telefonlar hızla gelişip çocukların günlük yaşamlarının ve okul görevlerinin önemli bir parçası haline geldikçe, yıllar içinde yapılan çalışmaların sonuçlarının basılı ve dijital okuma arasında gözlemlenen farklılıkların

artık yavaş yavaş azalmaya başladığını ifade etmişlerdir. Teknoloji ve dijital ortam araçları geliştikçe okuma alışkanlıkları da gün geçtikçe değişmeye başlamıştır. Artık günümüzde insanoğlu dijital ortamlarda elektronik araçlarla daha fazla vakit geçirmektedir. Günümüz insanı için; İnternette gezinmek, eğlenceli el cihazları kullanmak, mesaj göndermek, video izlemek, sosyal medya platformlarına katılmak, televizyon izlemek artık günün rutinleri gibi görünmeye başlamıştır. Bu durum, çoğu gençlerin geleneksel okuma alışkanlığında da ciddi bir etki yaratmıştır (The Hindu, 2004).

Dijital kaynaklar ve ortamlar, genç okuyucular tarafından yaşlılara göre daha sık kullanılıp daha fazla tercih edilmektedir. Çifçi ve Ünlü (2020) “Türkiye’de Çevrimiçi Okuma Üzerine Yapılan Çalışmaların Analizi.” konulu makale çalışmasında; çevrimiçi okuma, ekrandan okuma, e-ortamlardan okuma, internet ortamında arama ve anlama stratejilerine ilişkin çalışmaların çoğunlukla üniversite öğrencilerine dönük olarak yapıldığını, ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğrencilere yönelik bu konulara ilişkin çalışmaların ihmal edildiğini, bu durumun da çalışmaların doğal hareket noktasının göz ardı edilmesi gibi bir durumu ortaya çıkardığını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin de bu konulara ilişkin çalışma gruplarında yer aldığı araştırmaların da az olduğunu ifade etmişlerdir. Turner, Hicks ve Zucker (2020) dijital ortamdan okuma kapsamında yapılacak araştırmaların sadece dikkatle tasarlanmış deneyler yoluyla anlaşılmaya çalışılması büyük bir problemdir, oysaki bu alandaki yeni fırsatları anlayabilmek ve değerlendirebilmek için araştırmacıların öğrencilerin çevrimiçi okuma görevlerinin doğal gözlem yoluyla gündelik doğal akış içerisindeki yönüne daha çok odaklanması, meşgul olması ve bu konu üzerinde yoğunlaşp araştırmalar yapmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğrencilerin gelişen teknolojiyle beraber okul dışındaki saatlerde hayatın olağan akışı içerisinde dijital ortamlarda yaptıkları farklı okumalar, izledikleri programlar, bilgi araştırmaları vb. gibi etkinliklerin mevcut genel okuma alışkanlıkları üzerine nasıl bir etki yaptıkları hakkında bildiklerimiz son derece sınırlıdır. Dolayısıyla dijital ortamlarda yapılan okumaların öğrencilerin genel anlamda okuma alışkanlıklarına olan etkisi ve bu etkiye sebep olan faktörler, geniş bir perspektiften değerlendirilip probleme ilişkin dijital ortamlarda öğrencilerin hangi kaynakları okumayı tercih ettiklerini, bu ortamlarda niçin okuma yaptıklarını, bu ortamlarda okuma yaparken nasıl bir strateji kullandıkları, bu okumalara ne kadar süre ayırdıkları, bu ortamlarda yaptıkları okumaların genel okuma alışkanlıklarına nasıl bir etki yaptığı vb. gibi amaçlara dönük analizler yapmak önem arz etmektedir.

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine uygun olarak bir devlet ortaokulunun 7 ve 8.sınıfında öğrenim gören toplam 36 öğrenci, 15 Türkçe öğretmeni ve 15 öğrenci velisiyle yürütülen bu çalışmanın temel amacı, dijital ortamdan okumanın öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin öğrenciler, öğretmenler ve velilerin görüşlerinin tespit edilip ilgili örnek alanyazın okumaları ve sonuçlarıyla desteklenerek belgelendirmektir. Böylelikle dijital ortamlardan okumaların öğrencilerin genel okuma alışkanlıklarına etkilerinin daha iyi anlaşılacağı düşünülmektedir. Dijital ortamlardan okumanın öğrencilerin genel okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin genel amacın daha iyi anlaşılması bağlamında araştırmanın temel amacına uygun alt amaçlar şunlardır:

1. Öğrenciler, kişisel okuma alışkanlıklarına ilişkin ne/neler düşünmektedirler?
2. Öğrenciler, dijital ortamda ne/neler okumaktadırlar?
3. Öğrenciler, dijital ortamda hangi amaçlarla okuma yapmaktadırlar? Dijital ortamdan okuma yaparken hangi tür davranışları sergilemektedirler?
4. Öğrenciler, dijital ortamda okumalarını hangi zaman diliminde ne sıklıkla yapmaktadırlar?
5. Öğrencilerin, dijital okuryazarlık becerisi özyeterliliklerine ilişkin algıları ne/nelerdir?
6. Öğrenciler, dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin ne/neler düşünmektedirler?
7. Öğrenciler, okul derslerinde dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin ne/neler düşünmektedirler?
8. Öğrencilerin dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin öğretmenler ne/neler düşünmektedirler?
9. Öğrencilerin dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin veliler ne/neler düşünmektedirler?

Son yirmi yılda teknolojinin gelişimi ve hayatımıza daha çok entegre olmasıyla birlikte çocukların okuma alışkanlıklarında önemli ölçüde değişimler yaşanmıştır. Bu değişimler beraberinde çocukların, ergenlerin okuma alışkanlığında önemli faktörlerden biri olan kitle iletişim araçlarının, dijital medya ortamlarındaki okuma davranışlarının okuma

alışkanlıklarına olan etkisine ilişkin daha fazla araştırılıp konunun daha iyi anlaşılması, alana katkı sağlamak ve ileride okuma alışkanlığının dijital ortamdaki boyutunda daha üst düzey çalışma yapacak araştırmacılara temel teşkil etmesi adına son derece önem arz etmektedir. Dijital medyanın ortaya çıkışı ve beraberinde getirdiği dijital ortam zenginliğinin, okumanın doğasında ve bireylerin okuma alışkanlıklarında değişimler yarattığı dile getilebilir. Bu bağlamda artık karşımızda geleneksel dünyanın sunduğu okuma anlayışından ziyade dijital ortamların sunduğu modern bir okuma anlayışı yer almaktadır. Ancak bazı araştırmacılar okuma alışkanlıklarının dijital ortamların zenginleşmesine paralel olarak gelişmediğini ve bu noktada önemli sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda Öğrencilerin gelişen teknolojiyle beraber okul dışındaki saatlerde dijital ortamlarda yaptıkları farklı okumalar, izledikleri programlar, bilgi araştırmaları vb. gibi etkinliklerin mevcut genel okuma alışkanlıkları üzerine nasıl bir etki yaptıkları hakkında bildiklerimiz son derece sınırlıdır. Konuya ilişkin kapsamlı bir alan yazın taraması (Emerald, Springer, Scholar, Elsevier, ProQuest Theses, DOAJ, ERIC, SOBIAD, EBSCO, Dissertations, Taylor and Francis, Global ETD search, ULECR, JSTOR, Libray Genesis, OATD, Open Thesis, Researchgate, Asos, Sage, Scopus, Sisal, Wiley Online Library, Dergipark, Academia, Academicinfo, ENAD, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Tez arşivi, TR Dizin vb. gibi ilgili veri tabanları) neticesinde gerek yurt içi gerekse yurt dışında çocukların, ergenlerin okuma alışkanlıklarının farklı boyutları üzerine araştırmalar yapılmıştır, yurt içindeki çalışmaların büyük çoğunluğu öğrencilerin okuma alışkanlığı, okuma becerileri, okuma stratejileri, okumaya yönelik tutum ve motivasyonları vb. gibi boyutlar üzerineyken, dijital medya boyutunda ise büyük çoğunluğu sosyal medya, internet, oyun bağımlılığı ve dijital medyanın öğrencilerin okumaya yönelik motivasyon, tutum ve alışkanlığına etkisine ilişkin çalışmalardır. Dolayısıyla öğrencilerin hayatın günlük olağan akışı içerisinde yaptıkları dijital ortamdan okumaların okuma alışkanlıklarına nasıl bir etkisi olduğuna ilişkin çalışmalar oldukça kısıtlıdır. Bu çalışma, öğrencilerin dijital ortamdaki okuma davranışları, okuma tercihleri, okuma amaçları, okuma süresi, okuma motivasyonları, kullandıkları okuma stratejileri gibi birçok alt boyutun genel okuma alışkanlıklarına nasıl bir etkisi olduğuna ilişkin derinlemesine bir araştırma olması, ortaokul öğrencilerinin okuma denildiğinde sadece basılı materyali anlamaması gerektiği, okumanın dijital ortamdaki boyutundan da haberdar edilmesi, varlığına dikkat çekilmesi, ileriki öğrenim hayatlarında bu konuya ilgi duyabilme olasılığının güçlendirilip farkındalık kazandırılması açısından ayrı bir önem arz etmektedir. Bu çalışmanın odağında öğrencilerin yer almasındaki temel sebeplerden biri bugünün ilkokul ve ortaokullarında okuyan öğrenciler, dijital teknoloji

çağında doğmuş ve bilgisayarlara, akıllı telefonlara, iPad'lere ve internete zaten bir şekilde aşına olan dijital yerlilerdir. Bu konuya ilişkin olarak Prensky (2001), *“Dijital yerliler, çok hızlı bilgi almaya alışkındır. Paralel süreci ve çoklu görevleri severler. Grafiklerini metinlerinden önce tersine tercih ederler. Rastgele erişimi tercih ederler (köprü metni gibi). Ağa bağlandıklarında en iyi şekilde çalışırlar. Anında tatmin ve sık ödüllerle gelişirler. Oyunları “ciddi” işlere tercih ederler.”* şeklinde düşüncelerini ifade etmiştir.

Görüşmelerin analizi, alan yazın sonuçları ve ilgili literatür gösteriyor ki yapılan bu araştırmalar sayesinde dijital ortamdan okumanın öğrencilerin okuma alışkanlığına etkisinde bildiklerimizin birçoğu sadece bir kez daha doğrulanmakla kalmıyor aynı zaman daha görünür bir hale geliyor. Bu araştırma sayesinde öğrencilerin dijital ortamdan yaptıkları her türden okumalarda sergiledikleri okuma davranışları, ilgi, motivasyon, tutum, okuma türleri, okuma stratejileri, dikkat süresi, dikkat dağıtıcı uyarıcılar ve yorgunluk gibi durumların onların okuma alışkanlıklarında yarattığı etkilere ilişkin hayatın olağan akışı içerisinde doğal gözlemler yoluyla edinilen bilgi ve deneyimlerin çağın değişen algı ve alışkanlıklarını anlamada da ne denli önemli olduğu konusuna da ulaşılmış oluyor. Dolayısıyla dijital ortamlarda yapılan okumaların öğrencilerin genel anlamda okuma alışkanlıklarına olan etkisi ve bu etkiye sebep olan faktörler geniş bir perspektiften değerlendirilip probleme ilişkin dijital ortamlarda öğrencilerin hangi kaynakları okumayı tercih ettikleri, bu ortamlarda niçin okuma yaptıkları, bu ortamlarda yaptıkları okuma alışkanlıklarında nasıl bir strateji kullandıkları, bu okumalara ne kadar süre ayırdıkları, bu ortamların genel okuma alışkanlıklarına nasıl bir etki yaptığı vb. gibi amaçlarla bu ortamların öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin analizler yapmak son derece önem arz etmektedir. Bu araştırmada, dijital ortamlarda yapılan okuma faaliyetlerinin öğrencilerin genel okuma alışkanlığına nasıl bir etki yaptığı alan yazın taraması, öğrenci, öğretmen ve veli görüşleriyle değerlendirilerek böylece konunun daha iyi anlaşılması sağlanmaya çalışılmıştır. Yapılacak bu çalışmanın ilgili literatüre daha kapsamlı ve çok yönlü bir bakış açısı kazandırmada önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Sınırlılıklar, araştırmacının araştırma sürecinde kontrol edemediği ancak araştırma sürecini negatif olarak etkileyeceği noktalardır (Mills ve Gay, 2019). Öte taraftan Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2020) sınırlılıkları, araştırma sürecinde yapılmak istenip çeşitli nedenlerden ötürü yapılmayıp vazgeçilen durumlar olarak değerlendirmişlerdir. Dijital ortamdan okumanın öğrencilerin okuma alışkanlıklarına

etkisine ilişkin görüşlerin incelendiği bu çalışmanın evren ve örneklem, araştırmanın kurumsal boyutu ve veri toplama araçlarına ilişkin sınırlılıkları şunlardır:

1.3.1. Çalışma Grubuna İlişkin Sınırlılıklar

- Bu çalışma sadece bir devlet okulunda 7 ve 8. sınıf düzeyinde öğrenim gören toplam 36 öğrenci, 15 Türkçe öğretmeni ve 15 veliyle sınırlandırılmıştır.
- Yapılan bu araştırmanın temel odak noktası, belli yaş grubu (11-14) ve eğitim düzeyiyle (ortaokul) sınırlandırılmıştır.
- Bu çalışmanın örnekleme, ölçüt örneklem ve uygun örneklemle sınırlı tutulmuştur
- Katılımcıların dijital okuryazarlığa ilişkin sınırlı ön bilgileri ve deneyimleri araştırma sonuçlarına etki ettiği söylenebilir.
- Araştırmada öğrenciler, veliler ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi görüşme sorularına verdikleri cevapların içtenliğiyle sınırlandırılmıştır

1.3.2. Araştırmanın Kuramsal Boyutuna İlişkin Sınırlılıklar

- Bu araştırma, dijital ortamlarda yapılan okumaların öğrencilerin genel okuma alışkanlıklarına etkisiyle sınırlandırılmıştır.
- Çalışmanın, dijital ortamda okuma davranışının deneysel olarak tasarlanıp çok boyutlu olarak gözlemlenip farklı okuma kalıplarının tespiti ve bu okuma davranışlarının öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkilerine bakılmalıdır. Dolayısıyla bu çalışma sadece öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinden elde edilen verilerden yola çıkılarak değerlendirilmiştir. Öğrencilerin dijital ortadaki okuma davranışları ve okuma etkinlikleri birebir gözlenmemiştir.
- Öğrencilerin dijital okumada tercih ettikleri medya araçları (Telefon, tablet, bilgisayar, e-okuyucu vb.) okuma alışkanlıkları üzerinde farklı etkiler yaratabilir. Bu da sonuçları farklılaştıran etkenlerden biri olabilir.
- Dijital ortamdan okumanın okuma alışkanlığına ilişkin literatür taraması yapılırken web üzerindeki aramalar “okuma, okuma eğitimi, okuma unsurları, okuma motivasyonu, okuma tutumu, okuma alışkanlığı, okuma ilgisi, okuma materyalleri, okuma stratejileri, okuma davranışları, okuma ortamları, okur kimliği, okuryazarlık, basılı materyalde okuma, kâğıttan okuma, dijital okuma, ekran okuma, hipermetin, e-okuma, dijital okuryazarlık, e-kitaplar, dijital ortam, dijital yetkinlik, 21.yüzyıl becerileri” kavramlarıyla sınırlandırılmıştır. Aramada dil seçimi konusunda herhangi bir sınırlandırmaya gidilmemiştir.

- Konuya ilişkin web üzerinden literatür taraması yapılırken özellikle çalışmanın amacına hizmet etmesi bakımından konuyla ilgili öğrenciler, öğretmenler, veliler ve ilgili kesimlere dönük yapılan alan yazın çalışmalarıyla sınırlandırılmıştır.
- Konuya ilişkin web üzerinden literatür taraması yapılırken benzer sonuçları elde eden çalışmalardan örnekler alınırken örneklem sayısı ve ölçme araçlarının çeşitliliği daha fazla olan araştırmalara öncelik tanınmıştır.
- Bu araştırma sadece Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseniyle sınırlandırılmıştır.

1.3.3. Veri Toplama Araçlarına İlişkin Sınırlılıklar

- Bu araştırmanın veri toplama araçları kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formuyla sınırlandırılmıştır.
- Yarı yapılandırılmış görüşme formu öğrenci, öğretmen ve veli grubuyla sınırlandırılmıştır.
- Öğrencilere yönelik hazırlanmış yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu yedi adet açık uçlu soruyla sınırlandırılmıştır.
- Öğretmenlere yönelik hazırlanmış yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu altı adet açık uçlu soruyla sınırlandırılmıştır.
- Velilere yönelik hazırlanmış yarı yapılandırılmış öğrenci veli görüşme formu dört adet açık uçlu soruyla sınırlandırılmıştır.

1.4. VARSAYIMLAR

Varsayım, araştırma süresince doğruluğu ya da yanlışlığının ispatlanması gerekmeyen önermedir. Araştırma sürecinde varsayımlar herhangi bir şekilde doğrulanamaz veya reddedilemez (Mills ve Gay, 2019). Dijital ortamdan okumanın öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin görüşlerin incelendiği bu çalışmanın varsayımı şöyledir:

- Çalışma grubunda yer alan öğrenci, öğretmen ve velilerin kendilerine yöneltilen sorulara içtenlikle yanıt verdikleri varsayılmaktadır.

1.5. TANIMLAR

Dijital ortamdan okumanın öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin görüşlerin incelendiği bu çalışmada, araştırmaya temel teşkil eden bazı kavramların yanı sıra pek fazla bilinmeyen veya yoruma açık olabilecek kavramların da tanımlarına yer verilerek araştırmanın okuyucular tarafından ne kastedildiğini anlamalarına kolaylık sağlamak adına

yararlı olacağı düşünülmüştür.

Okuma: “Üretilen metnin dilsel ve anlamsal özelliklerine hâkim olan bireylerin, belirlenmiş amaçlar doğrultusunda, birtakım stratejiler kullanmak suretiyle sunulan kodları hızlı bir biçimde çözdüğü, duyuşsal yönleri de bulunan tekrarlı bir anlam yükleme sürecidir.” (Ülper, 2019).

Okuma Tercihi: “Okuyucunun yaptığı seçimin, davranışlarını nasıl yeniden şekillendirdiği ve okuma kalıplarına nasıl sızabileceğini ele aldığı kritik bir bilgi gövdesidir.” (Al-Sulaimi ve Al-Shihi, 2017).

Okuma İlgisi: “Okumaya yönelik ilgi duyma, sevmeye, hoşlanma ve bu anlamda okumaya bir öncelik tanıyıp ona daha fazla zaman ayırmaktır.” (Güneş, 2017).

Okuma Tutumu: “Bireyin okumaya karşı hissettikleridir. Bir kişinin okuma tutumu, onun okumayı içeren bir duruma yaklaşımı veya stratejik mesafeyi korumasını sağlayan okumayla ilişkili karakterize edilmiş bir duygu sistemidir.” (Rosli, Razali, Zamil, Noor ve Baharuddin, 2017).

Okur Kimliği: “Bireylerin okudukları herhangi bir metni anlamada ne kadar yetenekli olduğuna inanmaları, okumaya verdikleri değer ve tanımlanmış bir okuyucu tipinin ne anlama geldiğinin bilincinde olmaktır.” (Hall, 2012).

Okuryazarlık: “Herhangi bir metni basit bir şekilde anlayacak kadar okuyabilme, zorunlu ihtiyaçları karşılayabilecek ölçüde yazabilme ve basit aritmetik işlemleri yapabilme becerisi ve bilgisidir.” (Güneş, 1997; Rogers, 2007, akt. Çifci, 2013).

Ekran Okuma: “Okunan materyalin basılı olmadığı, okuma materyallerinin saydam camlar üzerine elektronik ortamda mevcut yazılı içeriğin yansıtılmasıyla meydana geldiği bir yapıdır.” (Çifci, 2013).

Doğrusal Okuma: “Metinlerin ardışık bir sırayla (1. 2. ve 3.sayfa) şeklinde sunulduğu okumadır. Bu akış, dijital ortamlarda gerçekleştirilen bir metin okuma akışıdır. Bazen basılı metinlerdeki gibi bazı e-metinler de yatay ve dikey yönde doğrusal bir okuma akışı sergileyebilir.” (MEB, 2012).

Doğrusal Olmayan Okuma: “Sayfaların ekran üzerinde önceden belirlenmiş bir okuma akış sırasını takip etmeden, her ekranda birçok köprü geçişlerinin olduğu, okuyucunun amacı ve tercihinine göre bu köprüler arasında bir tıklamayla sayfalar arasında geçişi rahatlıkla yapılabildiği okuma şeklidir.” (MEB, 2012).

Ališkanlık: “Bireylerin düzenli olarak sıklıkla tekrar tekrar yaptıkları, yapmaktan bıkmadıkları belirli bir duruma tepki vermedir.” (Alam, 2021).

Okuma Alişkanlığı: “Bir bireyin okuma eylemini bir ihtiyaç olarak hissetmesi, bir zevk kaynağı olarak algılaması neticesinde, bu eylemi yaşam boyu istikrarlı ve eleştirel bir tarzda gerçekleştirmesidir.” (Yalınkılıç ve Ülper, 2011).

Z-Kütüphane: “Kullanışlı ve estetik tasarımıyla okullarda öğrencilerin bilgidan keyif almasını sağlayan, bu amaçla öğrenme ve dinlenme faaliyetlerine olanak tanıyan sosyal ve kültürel etkinlik alanıdır.” (<https://z-kutuphane.meb.gov.tr>).

Teknoloji: “Doğal çevrede bulunan kaynakları, bireylerin ve toplumların ihtiyaçlarını karşılayabilecek duruma dönüştürme faaliyetidir.” (Erkal, 1982).

Dijital Ortam: “Zaman ve mekân sınırı olmadan her yerde ve her zaman diliminde paylaşım yapabilme ve öğrenebilme alanıdır.” (Ertmer ve Ottenbre-Leftvich, 2010).

Dijital Yetkinlik: “Bilgi ve iletişim teknolojilerini en iyi şekilde kullanmak, bilgiyi depolamak, paylaşmak, etik ve sorumluluk bilinciyle hareket etmek, iş birliği yapmak, amaçlara hizmet etmek için gerekli bilgi, tutum, yetenek, strateji ve beceriyle donanmaktır.” (Ferrari, Punie ve Redecker, 2012).

Dijital Okuma İçeriği: Elektronik kitaplar; CD’lerde, Flash belleklerde veya internette saklanan dijital dosyalar veya belgelerin tamamını kapsayan dijital içeriklerdir.” (Gibson ve Gibb, 2011).

Mobil Okuma Uygulaması: “Özel olarak tasarlanmış çeşitli elektronik kitap biçimlerinin ve dijital metinlerin akıllı telefonlar veya kişisel olarak elde taşınabilen cihazlara entegre edilmiş; görüntülemeyi, açıklamayı ve tüketimi mümkün kılan yazılımlardır.” (Adolph, 2009).

Dijital Okuryazarlık: “Dijital bir cihazı ya da yazılımı kullanabilme becerisinden ziyade kullanıcıların dijital ortamlarda çok yönlü olarak etkin bir şekilde çalışabilmelerini gerektiren bilişsel, toplumsal, duygusal becerileri içeren karmaşık bir sürecin bütünleşmiş halini temsil eden; ekran üzerindeki talimatları okuyup anlamlandırabilmek, sunulan bilginin kalitesini ve içeriğini eleştirel bir gözle yorumlayıp değerlendirebilmek ve dijital ortamda yeni içerikler oluşturabilmektir.” (Eshet, 2004).

Hipermetin: “Okuyucuya çeşitli seçenekler sunan, gitgide dallanan, doğrusal bir yönü takip etmeyen, birbirilerine çeşitli ilişkiler yoluyla köprüler kurarak bağlanan metinler dizisidir.” (Nelson, 1965).

Dijital Okuma: “Elektronik ortamda dijital olarak işlenmiş metinlerin okunması ve bu metinlerden anlam çıkarılmasıdır.” (Melentieva, 2019).

Çok Modlu Okuma: “Çok modlu okuma, sözlü bir metnin sürekli veya kesintili olarak okunması değil, daha çok okuyucunun dikkatinin çizimler ve metinler arasında gidip geldiği bileşik bir okumadır.” (Kress ve Leeuwen, 2001).

Sürekli Okuma: “Bir roman okumanın normal bir yolu gibi, bir metinde sırasıyla sunulan bölümler gibi doğrusal bir sıralıyı izleyen okumadır. Genel itibarıyla baştan başlar ve okumanın sürekli olarak etiketlenmesi için belirli bir miktarda metni kapsayarak en az bir süreliğine devam etmelidir.” (Hillesund, 2010).

Süreksiz Okuma: “Okuyucunun metinde bir ileri bir geri atladığı, bir kitabın ya da makale bölümlerinin doğrusal ve sıralı bir düzeni takip etmeden yaptığı düzensiz bir okuma şeklidir. Bu okuma, çok kısa metin veya metin parçacıklarının art arda okunması, web ortamında gezinirken veya basılı gazeteleri tararken yaygın olarak görülen kesintili bir okuma tarzıdır.” (Hillesund, 2010).

Dijital Metin: “İnternette bir web sayfası, metin mesajları, bloglar, e-postalar vb. gibi içeriklerin dijital bir cihaz (ekran okuma araçları, bilgisayar, tablet veya akıllı telefon gibi) üzerinden erişilip okunduğu metinlerdir.” (Csaba ve János, 2006; János, 2013).

E-kitap: “Bir metnin, dijital ortamda yazılıp kopya edilerek okuyucularına elektronik ortamlar (bilgisayar, cd, internet vd.) aracılığıyla sunulduğu kitap halidir.” (Çiftci, 2013).

E-okuyucu: “Elektronik tabanlı yazılımla donatılmış e-kitap okuyucular ve tablet bilgisayarlar, çeşitli e-kitapları ve diğer basılı materyalleri depolayan el tipi elektronik cihazlardır.” (Hyman, Moser ve Segala, 2014).

Okuma Mesafesi: “Okunan metin ile göz arasındaki uzaklığı ifade eder.” (Çiftci, 2013)

Dijital Yerliler: “1980'den sonra doğan çocuklar, ağ bağlantılı dijital teknolojileri kullanma becerileri olan ve bu yaşam biçiminden başka bir yaşam biçimini hiç tanımamış nesillerdir.” (Shipp, 2010).

Z-Kuşağı: “1995 ile 2012 yılları arasında doğan insanlar. iGen olarak da bilinirler. Tüm ergenlik yıllarını akıllı telefon çağında geçiren ilk nesil.” (Chicioreanu ve Amza, 2018).

Sınırlılıklar: “Araştırmacının, araştırma sürecinde kontrol edemediği ancak araştırma sürecini negatif olarak etkileyeceği noktalar.” (Mills ve Gay, 2019).

Varsayım: “Araştırma süresince doğruluğu ya da yanlışlığının ispatlanması gerekmeyen önermedir. Araştırma sürecinde varsayımlar herhangi bir şekilde doğrulanamaz veya reddedilemez.” (Mills ve Gay, 2019).

Kod: “Bir metnin veya görselin bir parçasını tanımlamak için kullanılan etiketlerdir. Kodlar, çok farklı konuları (ortam ve bağlam, katılımcıların sahip oldukları bakış açıları, katılımcıların düşünme biçimleri, süreçler, faaliyetler, stratejiler, ilişkiler ve sosyal yapı) içeren ifade veya ifade kalıplarınıdır.” (Bogdan ve Biglen, 1998).

Kategori: “Aynı yerde sıralanmış benzer içeriğe sahip verilerin bir koleksiyonunu açık bir düzeyde, düşük derecede yorumlama ve değişen derecelerde soyutlamaktır.” (Morse, 2008).

Tema: “İncelenen bir olay ya da olgunun çeşitli tezahürlerine anlam kazandıran, çeşitli kategorilerden geçen, birleştirici ve bütünleştirici bir “kırmızı iplik”tir.” (Graneheim, Lindgren ve Lundman, 2017).

Soyutlama: “Yeniden düzenleme ve yeniden kavramsallaştırmanın bir parçası olan, artan seviyelerde kodlar karşılaştırılıp alt kategoriler ve kategoriler halinde gruplandırıldıkça yakınlıktan uzaklığa hareket eden hiyerarşik bir yapı biçimi dizisidir.” (Graneheim vd., 2017).

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde, dijital ortamdan okumanın okuma alışkanlığı üzerindeki etkisine ilişkin literatür taraması sonucu elde edilen bilgilere yer verilmiştir.

2.1. OKUMA

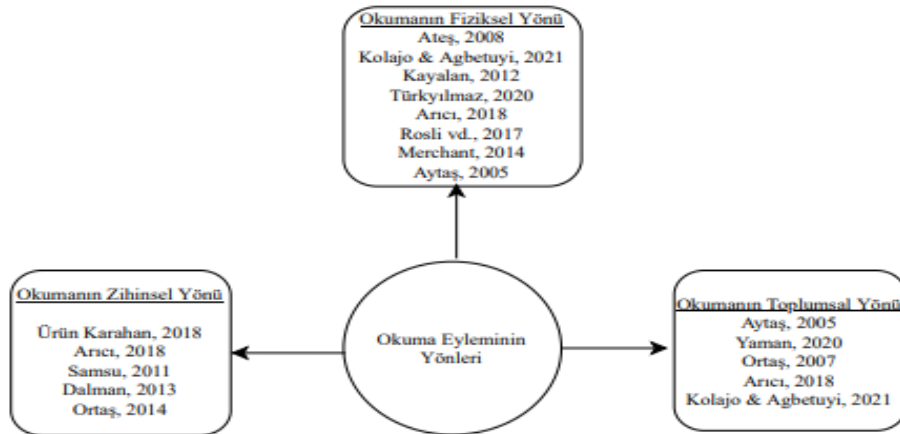
İnsanoğlunun sahip olduğu birikimlerin büyük bir bölümü okuma yoluyla elde edilir. Geçmiş tanımda, içinde yaşadığımız ana değer katmada, geleceğimize yön tayin etmede en etkili becerilerden birisi okumadır. Okumayı tanımlamak, okuma sürecinin kendisi kadar karmaşık bir süreci içerir. Gerek araştırmacılar gerekse uygulayıcılar tarafından sayısız yorumlara sebebiyet veren sınırları tam olarak çizilemeyen çok geniş bir kavramdır. Okuma eylemi, uygulayıcıların ya da araştırmacıların kişisel bakış açılarına da bağlı olarak yorumlanıp değerlendirilebilen ve bir eylem çerçevesi etrafında şekillenen beceri süreci olarak değerlendirilebilir. Okumanın alfabetik olarak bir şifreyi, kodu çözme ve anlam elde etme süreci olduğuna ilişkin genellikle yaygın iki görüş vardır: Bazı tanımlar okumaya özel bir kodun ya da kodların çözülmesi süreci olarak odaklanırken diğer görüşler ise okumanın sadece bir anlam oluşturma veya anlam elde etme çabasının sonucu olarak değerlendirilmişlerdir (Yatvin, Weaver ve Garan, 2003). Bu bağlamda Grabe ve Stroller'in (2002) okumaya ilişkin daha kapsamlı tanımları ise okuma, bu iki sürecin bütünleşmiş halidir. Goodman (1997) okumayı, bir yazar tarafından daha önceden tanımlanmış dilsel bir yüzeyle başlayan, ortaya çıkan dilbilimsel sembolleri ya da işaretleri çözüm ilkesini esas alarak bu sembol ve işaretlere anlam atama yoluyla yapılan dilbilimsel bir ilerleme süreci olarak tanımlamışlardır. Wagner, Piasta ve Torgesen (2006) okumanın özüne odaklanarak, okumayı alfabetik kodları kırabilme yeteneğiyle desteklenen anlam oluşturma süreci olarak tanımlamışlardır. Okuma bir kez kazanılan ve yaşam boyu sürdürülen bir beceridir (Ülper, 2019). Okuma, sadece okullarda değil hayat boyu başarı için kilit bir rol oynar; fikir üretme ve fikir zinciri yaratmada, bilgi edinmede, zihne egzersiz yaptırmada, söz varlığını zenginleştirmede, yaşamdan zevk almada etkili bir çabadır (Palani, 2012). Yaşadığımız çağda, bilginin her açıdan sürekli değiştiği, yenilendiği ve dönüştüğü düşünüldüğünde bu değişim ve dönüşüme ayak uydurmanın en önemli ve en etkin yollarının başında okuma gelmektedir. Okuma, bir öğrenci için yaşam boyu etkinlik olarak sürdürülmesi gereken önemli bir alışkanlık; koordineli, dinamik ve karmaşık bir süreç; metinler yoluyla genişletilen fikir ve bilgilerin okuyucu tarafından zihinsel aktivitelerin çok yönlü olarak

devreye girmesi sonucu söz konusu içeriğe anlam yükleme sürecinin değer bulmuş halidir; ayrıca okumaya sadece harflerin, sembollerin, grafiklerin ya da kelimelerin yer aldığı bir düzenek olarak bakılmaması gerektiği, asıl önemli olanın bu göstergelerin bağlamından nasıl bir anlam çıkarabildiğimiz gerçeğidir (Chettri, 2013). Okuma; hayatı güzel, yaşanılabilir ve anlamlı kılan, zihinleri aydınlatan, insan olmanın, insan kalabilmenin ve insanca yaşamının tadını çıkarabilen, geçmişe yolculukta, geleceğe öncülük etmede kapıları aralayan, beynin her daim taze ve genç kalmasını sağlayan zevkli bir uğraştır (Yaman, 2020). Okuma bireylerin tüm bedensel ve zihinsel hazır olma durumuyla sayfalar üzerindeki işaretler ve yazılarla etkileşime girme eylemidir. Bu etkileşim sonrası okuma harmonik bir yapıya bürünür ve artık o denli önemli bir hâl alır ki okuyucu için bir drama evrilir (Badulescu, 2016). Okuma, yazılı bir metne kendine özgü anlam yükleme sanatıdır (Arıcı, 2018). Bireylerin sembollere anlam katma, semboller yoluyla anlam ilişkisi oluşturma çabası, sunulan bilgileri kavramaya dönük bilinçli, amaçlı, sistematik ve kasıtlı bir girişim çabasıdır okuma (Kojo, Agyekum ve Arthur, 2018). Başka bir yönüyle okuma, bireylerin günlük hayattaki bilgileri, olguları ve durumları daha iyi anlayıp analiz etmede zihinsel ve karmaşık süreçlerin çabası, basılı ya da basılı olmayan metinler, pasajlar aracılığıyla gerçekleştirilen bir süreçtir (Yusof, 2021). Okumanın kapsamlı bir tanımı olarak da çok yönlü bir anlam derinliğine sahip olan, insanları tüm yönleriyle hayatla bütünleştiren, onu yaşam boyu her açıdan olgunlaştıran, ilişkileri düzenlemede en etkili görünmeyen arka plandaki araç, çoğu zaman iletilen fikri yakalamak ve ona anlamlar kazandırmada karmaşık, zihinsel süreçlerin birlikte devreye girdiği basılı ya da basılı olmayan herhangi bir materyalden anlam çıkarma aktivitesidir (Mohamed, Rahman, Tin, Hashim, Maarof, Nasir, Zailani, Esivan ve Jumari, 2012). Bu açıdan bakıldığında okumanın aslında anlamak üzerine kurulduğu, anlamı şekillendirmede basılı harflerin ya da seslerin aracı olduğu, bu eylemin zihinde anlam yaratma savaşının zaferi olarak görebileceği dile getirilebilir. Okuma, bireyin farkındalık ve ilerlemesinde öğrenmenin anahtarı olan verileri algılama, analiz etme ve elde etmenin takdir edilmesidir (Divan, 2020). Öte taraftan Sari, Pratiwi ve Thereana (2018) okumayı, okuyucunun mevcut sosyal ve bağlamsal faktörleriyle tüm sembolik ve şematik bilgilerin bir materyal üzerinde etkileşime girdiği süreç, bir beceriler dizisi olduğunu, bir bireyin herhangi bir okuma materyalinin bir sayfasındaki yazılı her bir ifadeyi, kelimeyi okuyabilme, anlayabilme, analiz edip yorumlayabilme yeterliliği olarak tanımlamışlardır ve iyi bir okuma becerisine sahip olmanın yaşam boyu sayısız faydası olacağını, herhangi bir okuma materyalini okurken kısa bir zaman dilimi içerisinde özümseyip kavramayı kolaylaştıracağını ifade etmişlerdir. Ülper (2019) okuma becerisini, bir bireyin sadece metni

oluşturan sembolleri, harflerdeki kodları ve kelimeyi tanımasıyla değil aynı zamanda söz konusu ifadelere, işaretlere anlam yükleme sürecini de kazandığı bir beceri alanı olarak tanımlamıştır. Ayrıca bu anlamlandırmanın da sağlıklı olarak yapılabilmesi kişilerin, okumaya ilişkin gerekli donanımları edinmiş olmasına bağlı olduğunu ifade etmiştir.

Okumanın tanımına ve okuma becerilerine ilişkin ifadeler öze indirdiğinde okuma; fiziksel, zihinsel ve toplumsal etkenlerin bir bütün olarak rol aldığı aktivite, etkinliktir; bu eylem tek yönlü değil çok modlu bir sürecin yansımasıdır, arka planda anlamlandırma temeli üzerine kurulan bütünsel bir yapının vücut bulmuş halidir denilebilir. Tanımlardan ve ilgili ifadelerden de anlaşılacağı üzere okuma eyleminin meydana gelişi fiziksel ve zihinsel çabanın bir ürünü iken bu eylemin devamlılığı toplumsal bir durum olarak karşımıza çıkar (Arıcı, 2018). Yukarıdaki tanımlardan okumanın çok yönlü ve karmaşık bir yapıyı içeren kavram olduğu, bu nedenle 21. yüzyılda okuma eylemi ve okuma becerileri desteklenirken bu kavrama çok yönlü bir bakış açısı ve açık bir zihinle yaklaşıp ele alınması ve değerlendirilmesinin daha doğru ve yerinde bir davranış olacağı söylenebilir.

Aşağıda okumanın meydana geliş yönlerine dair ulaşılabilen ilgili literatür Şekil 2.1’de gösterilmiş olup aşağıda içeriğe ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

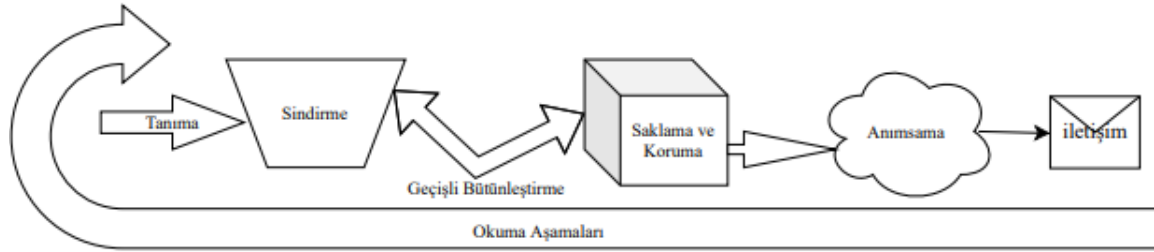


Şekil 2.1. Okumanın fiziksel, zihinsel ve toplumsal yönlerine ilişkin literatür incelemesi

2.1.1. Okumanın Fiziksel Yönü

Okunan metin; metnin uzunluğuna, yazı tipine, gözün sıçrayış hareketlerine, yazının zorluğuna, okuyucunun okuma amacına, yaşına ve cinsiyetine göre değişir. Okuyucuya ilişkin bu değişkenler (yaşı, cinsiyeti, bilgisi ve olgunluk düzeyi) onun fizyolojik özelliklerini gösterir. Okuyucuya ilişkin bu fizyolojik yönler onun okuma şeklini çeşitli açılardan etkiler (Ateş, 2008). Okuma sadece bireylerin mevcut bilgilerini artırmakla

kalmayıp onlara çok yönlü bir kimlik kazandıran, düşünme becerilerine bir keskinlik, hayata dair her anlamda farkındalık kazandıran, göz kaslarını işlevselleştiren ve tüm bunlardan ötürüdür ki yeri doldurulmayan bir etkili bir silahtır (Kolajo ve Agbetuyi, 2021). Okuma, belli aşamalardan geçerek gerçekleşen bir süreçtir, bu süreç aşağıda şekil 2.2’de sunulan aşamaları izler (Kayalan, 2002).



Şekil 2.2. Okuma aşamaları

Şekil 2.2’de metinde bazı bilgileri alfabetik olarak tanımak, okumanın tanıma aşamasını; gözün tanıdığı birimlerin optik sinirler aracılığıyla beyne ulaştırıldığı aşama, sindirme aşamasını; sözcükler arasındaki ilginin kavranıp buradan hareketle bütüne varıp anlam oluşturma aşaması, geçişli bütünleştirme aşamasını; temel bilgilerin depolandığı, depolamayla birlikte bilgilerin kalıcı olmasının sağlanabilmesi için tekrarlı okumaların yapıldığı aşama, saklama ve koruma aşamasını; öğrenilmiş bilgilerin tekrar ihtiyaç duyulması halinde bellekten geri çağırılması, bulunması, anımsama aşamasını; öğrenilen bilgilerin bütününe ya da belirli bir bölümünün paylaşımının yapılması ise iletişim aşamasını oluşturur (Kayalan, 2002). Okuma eyleminin yerine getirilebilmesinin ilk öncülü görmedir. Görme eyleminin nasıl gerçekleştiği okumanın fiziksel yönünü açıklarken görülene anlam kazandırma ise okumanın zihinsel yönünü açıklar. Yani daha basit bir ifadeyle nasıl gördüğümüz okumanın fiziksel yönünü nasıl anladığımız ise okumanın zihinsel yönünü izah eder. Gözler belirli bir ışıktaki ve doğru ayarlanmış bir mesafede daha rahat okuma yapabilir. Okunan materyalin boyutuna, yazı tipine göre belirli bir mesafeden okuma mesafesi oluşturulabilir ve böylelikle o materyaller okunabilir. Yazıdaki harf puntolarının küçük olması durumunda yakından okunabilirken daha büyük puntodaki yazılar ise daha uzak bir mesafeden okunabilir (Türkyılmaz, 2020). Verimli okuma, gözlerin uyumlu hareketiyle de doğru orantılıdır. Göz, satır üzerinde sıçramalarını ve hareketini ne kadar uyumlu ve hızlı yaparsa, ne kadar geniş bir alanı görürse okuma da o denli hızlı ve iyi olacaktır. Göz hareketleri, okuma esnasında belli yerlerde duraklamalara maruz kalır. Bu duraklamaların hızlı ya da yavaş işlemesi okuma hızına da etki yapar, duraklama sayısı ve süresi, sesli okumalarda sessiz okumalara kıyasla daha çok olur; sesli okumada bu süre,

saniyenin 1/5'i; sessiz okumada ise 1/6'sı kadardır. Sesli okumada gözün görme genişliği ile seslendirilen alan aynı değildir, göz burada fazla görür ama ses gözün gördüğü bu alanı ifade edememektedir (Arıcı, 2018).

Okumanın fiziksel yönünde bir başka önemli nokta ise okuma mesafesi alışkanlığı, bütün okuma sürecinde etkin olan faktörlerin (tutum, davranışlar) bir bütün halinde ilk okuma ve yazma süreciyle birlikte geliştirilmesi gerektiği, yanlış mesafeden yapılan bir okumanın, göz sağlığına zarar verebileceği gibi okumayı engelleyici bir faktör olarak da okuyucu üzerinde motivasyon bozukluğu yaratabileceği belirtilmiştir (Rosli vd., 2017). Göz ile okunan metin arasında mesafenin ortalama 30-40 cm aralığında bulunması gerektiği, bu mesafenin azlığının ise öğrencilerde görme bozukluğu sorunlarına yol açacağı belirtilmiştir (Arıcı, 2018). Aynı durum dijital ortamda yapılan okumalar için de geçerlidir. Dijital ortamda yapılan okumalarda da okumanın fiziksel yönünü ön plana çıkaran bir takım beceri ve koordinasyonların olgunlaşmış olması gerekmektedir. Merchant (2014) bilgisayarların zaman içerisindeki ara yüz gelişiminin çeşitlenmeye başlanması, ekrandan okuma davranışlarında da çeşitlenmeyi beraberinde getirdiğini, sadece yirmi yıl önce halen daha geçerliliğini korusa da bilgisayarlarda fareyi tıklayıp kaydırmanın bilgisayarda çok da ustalaşmak gerektirmediğini ancak şu anki dokunmatik ekran teknolojisinin bireylerin veya çocukların sırasıyla ustalaşmasını gerektiren (dokunma, kısıtma, kaydırma) bir dizi hareketleri içerdiğini, bir nevi koordinasyon becerisini zorunlu kıldığını belirtmiştir. Ayrıca okuma hangi tür teknolojiyi gerektirirse gerektirsin ortamına, materyaline, okuma cihazına göre mutlaka bir tür bedensel etkileşimi içerdiğini bunun da beraberinde bireylerde belirli türdeki fiziksel eylemlerin bazılarını mümkün bazılarını ise kısıtladığını belirtmiştir. Bunun dışında sessiz okuma esnasında bazı öğrencilerde gözlemlenen mırıldanmaların yaşanması biyolojik rahatsızlıklardan kaynaklanabilir. Bu durumda tedavi yoluna gidilmesi gerektiği, satır üzerindeki göz sıçramalarının dengesiz oluşunun, okumada ciddi sorunlar yaratabildiği, doğuştan gelen kimi kusurların hem telaffuz hatalarına hem de çeşitli okuma kusurlarına sebebiyet verdiği belirtilmiştir (Aytaş, 2005).

Okuma doğru bir anlamlandırma olduğu sürece işlevini yerine getirebilir. Dolayısıyla bireyin çeşitli açılardan okuma başarısında rol oynayan zihinsel süreçlere de dikkat çekmekte fayda vardır.

2.1.2. Okumanın Zihinsel Yönü

Okuma eyleminin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için bireyin fiziksel olarak

yeterli olgunluğa erişmiş olmasının yanı sıra diğer önemli bir husus da zihinsel unsurların da aynı paralelde gelişmiş ve olgunlaşmış olmasıdır; çünkü okuma eylemi fiziksel ve zihinsel bir sürecin bütünleşmiş halini temsil eden, kapsayan karmaşık bir yapıdır. Bu nedenle okuma eyleminin gerçekleşmesi fiziksel olarak belirli bir olgunluk düzeyine gelmekle birlikte bireyin ilgi, deneyim ve ihtiyaçlarını da içeren döngüsel bir süreçtir (Ürün Karahan, 2018). Okuma esnasında göz, yazıyı görüp bunu beyne naklettirir; beyin kendisine ulaşan bu içeriğe anlam yükler, bu anlamlandırmayı yaparken bireyin mevcut ön bilgilerinin payı oldukça büyüktür. Böylece gerçekleşecek anlamlı okuma, amacına hizmet eder. Aksi takdirde zihinsel bir anlamlandırma sürecinin yansımaları olmayan bir okuma, amacına hizmet etmez ve okuma becerilerini de olumsuz etkileyebilmektedir (Arıcı, 2018). Okuduğunu anlamaya ilişkin olarak Samsu (2011) ise iki ana yetenek olan anlama hâkimiyet ve sözlü kavramları yeniden yapılandırma, onun hakkında kafa yormayı gerektiren karmaşık zihinsel bir sürecin sonucu ortaya çıkan bir yetenektir yaklaşımını dile getirir. Okuma sürecinde aktifleşen dil ve düşüncenin etkileşim ve birleşiminin sonucu olarak metindeki ileti yeniden yapılandırılır, zihinsel olarak gerçekleşen bu süreçte ayrıntıları ve arka plandaki gerçekleri keşfetmek, aktarılmak istenen iletiyi elde etmek, metin planının organizasyon şemasını kavramak, bir kanıya varmak, içerik ve iletilerden bir sınıflandırma oluşturmak, aktarılan iletiyi ve içeriği çeşitli karşılaştırmalara tabi tutmak ve çelişkileri tespit etmek amacı güdülür (Dalman, 2013).

Beynimize ne kadar girdi artışı olursa o denli beynin kapasitesi artacaktır; okuma, bu anlamda çok etkin bir rol oynar. İnsanın okumayla birlikte düşünce dünyası ve söz varlığı zenginleşir, zihninin her daim canlı kalmasına, daha kuvvetli hale gelmesini sağlayarak bireyin karar verme yeteneği ve olgunlaşmasında birinci derecede etkin bir rol oynar (Ortaş, 2014b). Bu bağlamda Wolf, Barzillai ve Dunne (2008) bir birey, bebeklik döneminde ideal durumda kelimeleri, cümleleri ve hikâyeleri öğrenmeden önce çok şey öğrenmiştir. Çocuklar; sözlü dil becerilerini, söz varlığını başkalarıyla iletişime geçerek iyileştirme yaparken onlara sürekli okuma yapılmalıdır. Sonraki yıllarda (ergenlik yıllarının sonuna kadar) çocuk, akıcı bir okur olmak için adım adım beynini şekillendirecek değişiklikler yaşayacaktır. Bu akıcılığın gelişim düzeyi büyük oranda çocuğun öğrendiği söz varlığı ve gramer bilgisiyle eş değer doğrultuda olacaktır. Çocuğa metni anlama, tahmin etme ve yorumlama yapabilmesi için ihtiyaç duyduğu yere yönlendirilmede ve zaman konusunda fırsat tanınmalıdır. Son aşamada ise çocuk artık akıcı ve anlayan bir okur olacaktır. Beyin artık daha kalıcı bağlantılar kurup daha hızlı hareket edecektir. Daha yavaş bağlantıları ise

devre dışı bırakacaktır. Organize olmuş beyin; çocuğun bağımsız düşünmesini, düşündüklerini yansıtabilmesine olanak tanıyacaktır ve en nihayetinde beyin artık gerçek bir okumayı mümkün kılacaktır.

2.1.3. Okumanın Toplumsal Yönü

Okumanın da birçok beceri alanındaki gibi toplumsal bir yönü vardır. Netice itibariyle birey içinde bulunduğu ortamdan, çevreden bağımsız değildir. Bireyin okuma eylemi olumlu ya da olumsuz olarak içinde yaşadığı çevreye, ortama göre bir kimlik kazanabilir (Aytaş, 2005). Öğrencilerin herhangi bir mahalli ağzın etkisinde kalması, okumanın önündeki en büyük engellerden birisini teşkil eder; öğretmenin bu konuda hoşgörülü bir şekilde düzeltici bir rolü takip etmesi gerekir (Arıcı, 2018). Aile, okul ve çevre; çocuğun okuma alışkanlığını en belirleyici faktörlerinin başında gelir, çocuk için bir davranış kimliği kazanma sürecinin ilk durağı evdeki aile ortamında başlar. Daha sonraki aşamada okul ortamında alınan bilgiler, öğretmenler, okul arkadaşları ve sosyal faaliyetlerle bu kimlik pekiştirilir ve çevreyle birlikte bu alışkanlık artık bir yaşam felsefesi haline dönüşür (Yaman, 2020). Kitap okumak, bireylerin yaşamlarına anlam kazandıran, yaşamı daha iyi algılamayı sağlayan, sorunları daha kolay çözebilmeyi, geleceğini daha iyi şekillendirmeyi, yaşadığı dünyayı ve coğrafyayı daha iyi tanımaya aracılık eden, kişiliğin ve karakterin şekillenmesine katkıda bulunup sosyal sermaye yaratmanın ve sosyalleşmesinin en önemli aracıdır (Ortaş, 2007a).

Okuma eyleminde teoride birçok faktör etkilidir, özellikle kültürel çevresinin bireyin okuma yolculuğunda belirleyici bir rolü vardır (Blanco, Prieto-Rodriguez ve Suarez-Pandiello, 2017). Bireyin sosyal alışkanlıklarının şekillenmesinde çevre önemli bir yere sahiptir. Çocuğun ailesi dışında, okul ve mahallenin rol aldığı iki önemli çevre vardır. Kent merkezlerinde mahallenin etkisi pek fazla olmasa da okulun son derece kendisini her yerde belirgin hale getirdiği bir konumu vardır. Dolayısıyla bu yerlerin sahip olduğu değerler, nitelikler doğal olarak yeni kuşaklara aktarılır ve böylelikle kültürel sermaye aktarımı devam eder (Arıcı, 2018). Okumanın toplumsal yönü içerisinde kitle iletişim araçlarının önemine değinmekte fayda vardır. Kolajo ve Agbetuyi (2021) yaşam boyu okuma kültürü edinmede, kitle iletişim araçlarının da (radyo, televizyon) kamuoyunu duyarlı hale getirmede, farkındalık kazandırmada oynayacağı önemli roller olduğuna dikkat çekerek, kitle iletişim araçları yoluyla okumaya dönük yarışmalar ve sınavlar düzenlenmesinin, her yaşta başarılı okuyucuların programlara davet edilip okumanın gerekliliği ve yararları üzerine konuşmalar yaptırılmasının kamuoyunda okumayı teşvik etmede etkili yollar olabileceğini ifade

etmişlerdir.

2.1.4. Okumanın Önemi

Okumanın zevk, eğlence ve rahatlama; bilgilenme, bilgilendirme ve bu hedeflerden herhangi birini birleştirme gibi dört ana hedefi vardır (Ogunrombi ve Adio, 1995). Yaşadığımız çağda, bilginin her açıdan sürekli değiştiği, yenilendiği ve dönüştüğü düşünüldüğünde bu değişim ve dönüşüme ayak uydurmanın en önemli ve en etkin yollarının başında okuma gelmektedir (Ülper, 2019). Okumak, bireyin hayatındaki en önemli zihin gelişim aktivitelerinden, cehalet zincirlerini kırıp cehaletten kurtulmanın, bireysel gelişim ve ilerlemenin, özümseme ve kavramanın en etkili araçlarından biridir. Okuma alışkanlığı edinen bir öğrencinin sorumluluk bilinci, çok yönlü gelişimi ve bağımsız bir yaşama hazırlanması bakımından çok büyük bir avantaja sahiptir, bunun için de hayat boyu okumaya aralıksız devam etmesi gerekir (Divan, 2020). Okumak, günlük hayatın vazgeçilmez bir parçasıdır, okuma olmadan geçmişe ait bilgilerin bugüne doğru şekilde aktarılması mümkün değildir, çünkü o zihni beslemede en büyük aktivitedir. Okuma dünyamızda; çevremizin, seçtiğimiz okuma materyalinin etkisinin kaçınılmaz olduğu; ancak bu etkinin olumsuz tarafının bizi okuma ve öğrenme yolculuğunda kesintiye uğratmaması gerektiği, beden ve zihin uyum içinde çalıştığı sürece görevini en iyi şekilde yerine getireceğini ifade etmişlerdir (Rosli vd., 2017). Okumak, işlevsel olarak bireylerin yaşam kalitesini artırır, kültürel mirasa erişimde kolaylık sağlar, hayata anlam yükler, deneyim ve bilgi zenginliğine erişimde önemli rolleri üstlenir ve bu da ancak çocuktan itibaren temelleri sağlam atılmış köklü bir okuma kültürü ve alışkanlığıyla mümkün hale gelir (Issa, Aliyu, Akangbe ve Adedeji, 2012). Küçük yaşlardan itibaren çocukların okumayla tanışması ve onlara okuma motivasyonlarının aşılması gerekir. Okumayı seven bir çocuğun okumayı sevmeyen bir çocuğa göre söz becerisi, bilişsel yetenekleri, duygu ve hareket dengesi bakımından daha avantajlı olduğu bir gerçektir; okumayı seven çocuklar, sevmeyen akranlarına göre daha geniş bir bilgi ve kültüre sahiptir; bilgi işlemede daha başarılı, kişisel sorunlarının üstesinden daha kolay gelebildikleri için daha başarılı bir yaşam şansını elde etme olasılığı daha yüksektir (Leonhardt, 1997). Okuma eylemi öğrenilmeye başladıktan sonra bireyler bu eylemi yaşam boyu istikrarlı bir şekilde sürdürmelidir. Ayrıca okuma becerisi, çocuğun sadece sözel ve bilişsel gelişimine olumlu etkisiyle sınırlı kalmayıp tüm gelişim alanlarında ilerleme kaydetmesine aracılık eder (Tanju, 2010).

Öğretmenlerin çocukları ve ergenleri daha fazla okumaya teşvik etmesiyle öğrencilerin mevcut söz varlığı çok daha ileri bir noktaya taşınabilecektir (Alexandra,

Emilia ve Marie-France Champoux, 2020). Okuma kültürü, çocuklar ve öğrencilerde okumaya dönük olumlu bir tutum kazanmayı gerektirecek uzun bir zamanın ve çabanın ürünü olarak ortaya çıkabilir. Birey gerek mesleğinde gerekse sosyal hayatında okumanın bütün olanaklarını zamana yaydırıp kullandığında ancak bir okuma kültürü oluşturabilir (Nkordeh, Oni, Olowonmi ve Bob-Manuel, 2017).

2.1.5. Okumanın Amaçları

Okuma eylemi, belli amaçlar doğrultusunda yapılan bir edimdir. Bireyler, bu eylemi sadece metinde tek bir amaca odaklanarak okumayabilirler, aksine bir okur tarafından bir metin birçok amaca hizmet edecek şekilde okunur. Okurun amaçları; metnin türüne, içinde bulunan çevre koşulları gibi birçok sebebe bağlı olarak çeşitlilik kazanabilir. Bu çeşitliliğe rağmen genel olarak ortak nihai hedef bir yazılı metnin temel iletisini kavrayabilmektir. Yani herhangi bir metin farklı amaçlarla okunmuş olsa bile temelde asıl amaç olan “metni kavramak” amacından bağımsız değildir. Bir okur eğlenmek, sınava hazırlanmak, boş zaman aktivitesi olarak zaman geçirme, araştırma ve inceleme için vb. gibi amaçlarla okumalar yapabilir; ancak okuma bu amaçlar doğrultusunda olsa bile yapılan hiçbir okuma, okunan herhangi metnin kavranılmasından bağımsız bir süreç ve amaç değildir (Ülper, 2019). Yaşam boyu okumanın toplumda iyi bir işlev görmek, iyi bir kariyer gelişimi, zihin ve hayal gücünü geliştirmek, iyi bir benlik oluşumuna yardımcı olmak ve dünyadaki gelişmelerden haberdar olmak gibi nedenlerden ötürü en gerekli becerilerden biridir (Adamu, 2018).

Bireyin iki farklı okuma amacı vardır: bunlardan birincisi okumanın teknik materyalleri, iş amacıyla profesyonel gereklilik olarak okumak; burada bir seçimin değil dışsal bir empozenin varlığının söz konusu olduğunu; bir diğeri ise okumanın boş bir zamanı değerlendirmek için kültürel bir etkinlik olarak yapılmasıdır. Ayrıca boş zaman okuma etkinlikleri, bireyin doğrudan zevkleri ve kısıtlamaları ile ilgili olduğundan, herhangi bir iş gereksiniminden kaynaklanmadığından gerçek bir kültürel aktivitesidir (Blanco vd., 2017). Okumaya yönelik amaçlar; Millî Eğitim Bakanlığı 2019 Türkçe Öğretim Programında ise şu şekilde ifade edilmektedir:

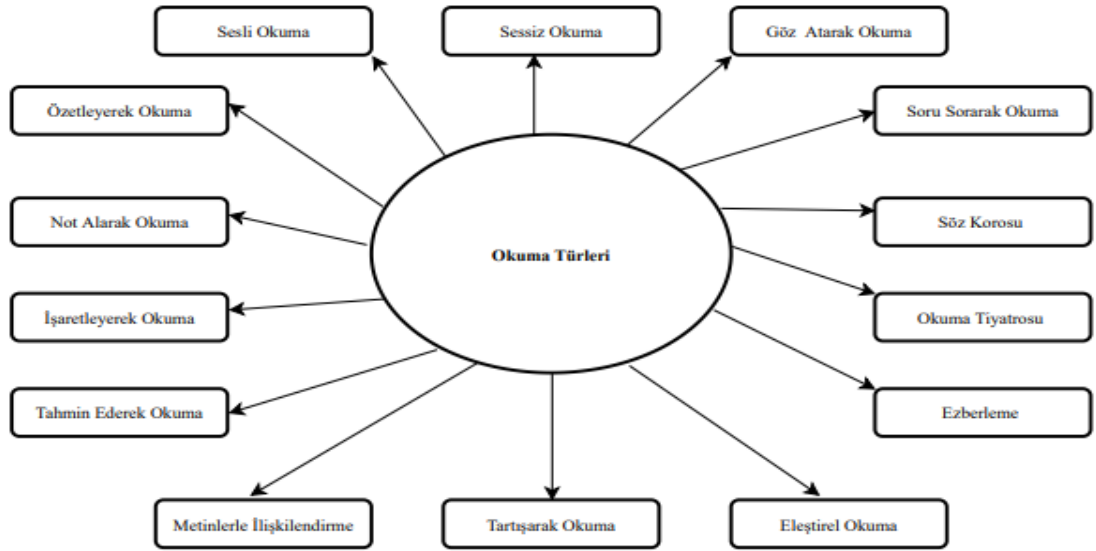
- Okuduklarından hareketle söz varlığını zenginleştirip dilinin zevkine ve bilincine varmak, duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmek.
- Öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasını sağlamak.
- Basılı materyallerden bilgiye erişim, düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek.

- Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla sorgulama ve değerlendirme yapabilecek bir bakış açısına kavuşmak.
- Okuma yoluyla milli, manevi, ahlaki, tarihi ve kültürel değerleri tanımasını sağlayarak milli ve manevi değerlerinin güçlenmesini sağlamak.
- Türk-dünya kültür ve sanatını, ait olduğu temel eserler yoluyla estetik ve sanatsal değerlere yönelik farkındalık uyandırarak bunların benimsemesini sağlamaktır.

2.1.6. Okuma Türleri

Gündelik hayatta bireyin her türden okuma metniyle karşılaşabileceği, kimi zaman bu karşılaşma, dijital ortamlar üzerinden kimi zaman da herhangi bir basılı materyal üzerinden olabilir. Burada asıl olan bireyin okuma amacıdır. Herhangi bir ortamda aynı kişiler tarafından farklı amaçlarla okumalar yapılabilir; bu durumda okuma amacı, yapılan okumanın da biçimini değiştirecektir. Okuma türü; bireyin okuma amacı, teknoloji ve metnin içeriği doğrultusunda şekillenecektir (Türkyılmaz, 2020). Literatürde ilgili alan uzmanları tarafından okumanın çeşitleri olarak sadece sesli ve sessiz okuma gösterilirken bazı kaynaklarda, okumanın anlam ya da şekil ögesi dikkate alınarak yapılan sınıflandırmaların da mevcut olduğu görülmektedir. Arıcı (2018) sesli ve sessiz okumaya ek olarak, inşat (yüksek sesle şiir okuma) okuma, grup halinde toplu olarak okuma, görsel okuma, bilgilenimsel ve yazınsal okuma, serbest (özgün) okuma, hızlı okuma, güdümlü okuma, anlamlı okuma, seçmeli okuma, eleştirel okuma şeklinde okuma türlerini sınıflandırmıştır. “Gençlik Edebiyatı ve Okuma Kültürü” adlı eserinde Türkyılmaz (2020) okuma türlerini; sesli okuma, sessiz okuma, akıcı okuma, dijital okuma (Hipermetin okuma) ve yaratıcı okuma başlıkları altında okuyucularına sunmuştur. Öte taraftan MEB (2006) Türkçe Öğretim Programında okuma türlerini ağırlıklı olarak şekil boyutu üzerinden bir sınıflandırma yoluna gitmiştir.

Aşağıda “Okuma Türleri” sınıflandırmasında MEB (2006) Türkçe Öğretim Programındaki şekli esas alınmış olup içerik kısımlarında konunun amacına ve kapsamına ilişkin ilgili alan uzmanları tarafından yapılan değerlendirmelere de göndermelerde bulunulmuştur.



Şekil 2.3. Okuma türleri sınıflandırması (MEB, 2006)

2.1.6.1. Sessiz Okuma

Sessiz okuma, herhangi bir metin üzerindeki yazıların gözler aracılığıyla takibinin yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu okuma işlemi, daha hızlı olarak gerçekleştiğinden daha çok tercih edilen okuma türlerinden biridir. Öğrencinin kendi başına okuyup öğrenme yolculuğuna eşlik eder. Sessiz okuma, sadece okuldaki dersler esnasında yapılan bir okuma etkinliği olmayıp insanların boş vakitlerinde birçok basılı materyali okurken de kullandığı bir okuma türüdür (Arıcı, 2018). Okur, bu okuma türünde sesli okumaya kıyasla daha az vakit harcar, okurun temel amacı metni kavramaktır (Karatay, 2018). Sessiz okuma, öğrencilerin okuma hızını artırmada, bilgi edinim sürecini hızlandırmada ve yaşam boyu öğrenme yolculuğu için edinilmesi gereken temel becerilerden biridir, ilk okuma süreci sonrasında sesli okuma için harcanan süre azaltılıp sessiz okuma için ayrılan sürenin de artırılması yoluna gidilmeli, öğrencilerin herhangi bir metinde dakika başına okudukları sözcük sayıları ve metinlere ilişkin başarı testlerinden elde ettikleri puan ortalamaları takip edilmeli, böylelikle öğrencilerin sessiz okuma becerisindeki ilerleme süreci daha sağlıklı bir biçimde izlenecektir (Türkyılmaz, 2020).

MEB (2006) Türkçe öğretim programında sessiz okumanın amacı ve uygulanma biçimi şöyle açıklanmaktadır:

Amaç

Öğrencilerin akıcı ve hızlı bir biçimde okumasını sağlamak, sessiz okuma süreci göz hareketleri ve beyinde meydana gelen sürecin bir bütün olarak işe koşulmasıyla orta çıkar.

Uygulama

Sessiz okuma, öğrencilere her gün ya da haftalık olarak bir kez uygulanabilir. Öğretmen tarafından öğrencilere sunulan herhangi bir metin belirlenen bir sürede bu okuma türüne göre okutulur, bu süreç öğretmenin rehberliğinde tüm sınıfın katılımıyla gerçekleştirilir. Sessiz okumada öğrencilerin başka bir kimseyi rahatsız etmeden okuma yapmasına özen gösterilir. Bu sürecin sonunda sınıfça veya oluşturulan gruplar aracılığıyla metne yönelik tartışmalar yapılır. Seçilen metnin ya da kitabın neden seçildiği, ilgi çeken noktaların nereleri olduğu, arkadaşlarına tavsiye etme gerekçelerinin ne olduğu gibi sorular öğrencilere yöneltilerek bu konuda öğrencilerin fikirleri alınır. Metinde öğrencilerin ilgisini çeken ya da anlamlandırmakta zorlandığı yerleri, metin okuma esnasında yazılı ve sözlü olarak duygu ve düşüncelerini ifade ederler.

2.1.6.2. Sesli Okuma

Sesli okuma, herhangi bir içerikteki yazının çeşitli organlar yardımıyla ses haline dönüşmesidir. Bu okuma türünde, yazının anlaşılıp kavranılmasında tonlama ve vurgu oldukça önemli bir yer tutar (Arıcı, 2018). Sesli okuma çalışmaları, öğrencilerin bir topluluk önünde rahatça konuşabilmelerine, kendini rahatlıkla ifade edebilmelerine ve anlatma yeteneğinin gelişimine olanak tanır (Karatay, 2018). Her ne kadar sesli okuma, ilk okumada ve konuşmada önemli bir yer teşkil etse de bu okuma biçimine öğrenciler tarafından ayrılan süre arttıkça öğrencilerin sessiz okuma edinimleri de bu paralelde zarar görecektir, sessiz okuma hızlarında bir gerileme yaşanacaktır, bundan ötürü de özellikle ikinci kademedan itibaren sessiz okumaya ayrılan sürenin artırılmasına özen gösterilmelidir (Türkyılmaz, 2020).

MEB (2006) Türkçe öğretim programında sesli okumanın amacı ve uygulanma biçimi şöyle açıklanmaktadır:

Amaç

Öğrencilerin metinde geçen kelimeleri telaffuz etme şeklini, bu kelimelerin hangi bağlamı gözeterek kullandığını anlamalarını sağlamaktır. Bu okuma türü, öğrencilerin okumadaki düzeylerini belirlemeye yardımcı olduğu gibi düzgün konuşma yeteneği ve zihinsel gelişimine de katkı sunar. Sesli okumada oluşturabilecek bir estetiklik, dinleyicilerin daha çabuk ilgi ve odaklanmasını sağlayarak dinleyenlerde okuma zevki uyandırır.

Uygulama

Sesli okuma farklı yollarla yapılabilir. Birincisi, öğretmenin tüm sınıfın huzurunda açık, duyulabilir, anlaşılır bir ses tonuyla örnek okuma yaptıktan sonra, öğrencilere metni kavratmaya dönük sorular yönelterek etkinlikler yaptırmasıdır. İkincisi, Öğretmenin sesli okuma örneği yaptıktan sonra bir öğrenciye sesli okuma yaptırmasıdır. Üçüncüsü ise yine öğretmenin örnek sesli okumasından sonra öğrencilerin gruplara ayrılarak gruptan herhangi bir öğrenciye veya grubun tamamına okuma yaptırmasıdır. Sesli okumanın en önemli koşulu, sözcüklerin doğru telaffuzu, okuma zevki uyandırma ve konuşur gibi okuma yapmaktır. Bu okuma türünde hızlı okumaktan ziyade gerekli yerlerde duraklama yapmaya özen gösterilir. Ses tonu, metnin içinde duygu ve düşünce yoğunluğuna bağlı olarak ayarlanmalıdır; okuma esnasında metin dikkatle dinlemeli, süreç kesintiye uğratılmamalı, gerekli düzeltmeler ve açıklamalar okuma sonrasına bırakılmalı ve aynı metin gereksiz yere tekrar tekrar okutulmamalıdır.

2.1.6.3. Göz Atarak Okuma

Amaç

Bu okuma türünde amaç ayrıntılara girmeden, ana hatlarıyla konunun kavratılmasıdır.

Uygulama

Metnin içeriğindeki istenen bilgiye erişmek ve metni anlamak için öncelikle ana başlığa bakılır, başlığın uzunluk ve biçim incelemesi yapıldıktan sonra metin şekil açısından değerlendirilir. Metnin konusunu anlayabilmek ve tespitini yapabilmek için gözler hızlı bir şekilde metin üzerinde gezdirilir, zihnimizde metne yönelik oluşabilecek sorulara yanıt olabilecek cümleler bütün halinde okunur, böylelikle ayrıntılar atlanarak ana iletiye ulaşılmış olunur. Öğretmen, herhangi bir metnin ana fikrinin öğrenci tarafından tespitinin yapılabilmesi için öğrenciye belirlenmiş bir süre tanır, bu süre sonunda öğrencilerin metne yönelik sorulara verdiği cevaplar tartışılarak ana fikir dile getirilir.

2.1.6.4. Özetleyerek Okuma

Amaç

Bu okuma türünde amaç ayrıntılara girmeden, ana hatlarıyla konunun kavratılmasıdır.

Uygulama

Metin okunmaya başlamadan önce, tahtaya metnin içeriğine yönelik, metinde şahıs ve varlıkların kimler olduğu, olayların nerede ve ne zaman gerçekleştiği, metnin giriş ve sonuç bölümlerinde ne tür değişiklikler olduğuna ilişkin sorular yazılarak öğrencilerden metni dinleme ve okuma esnasında bu soruları cevaplamaları istenir. Bu okuma türünde, okuma süreci zaman zaman kesintilere uğratarak okuma bölümlerin öğrenciler tarafından özetlenebilmesi için öğrencilere belirli bir süre tanınır. Okuma işi bittikten sonra öğrencilerden metnin her bölümüne ilişkin bir ya da iki cümleyi geçmeyecek şekilde özetleme yapmaları ve sonrasında her bölüm için kurdukları cümleleri birleştirerek bunu bir paragraf haline dönüştürmeleri istenir. En son aşamada ise metin ikinci kez okunarak öğrencilere gerekli düzeltmeleri yapmaları için fırsat tanınır.

2.1.6.5. Not Alarak Okuma

Amaç

Öğrencileri okuma süreci boyunca etkin kılarak, onların önemli bilgileri, düşünceleri ve olayları anımsamasını sağlamaktır.

Uygulama

Sesli ve sessiz okuma esnasında öğrencilerden okuma amaçlarına göre not almaları istenir. Bu amaç için öğrencilere farklı formatta hazırlanmış çalışma kâğıtları öğretmen tarafından verilebilir. Sesli okuma öncesinde öğrencilere metnin konusu ve türüne ilişkin bilgiler verilerek not alma esnasında neler yapmaları gerektiğine dikkat çekilir. Öğretmen okuma esnasında önemli gördüğü bölümleri, ifadeleri ikinci kez okuyarak öğrencilerin bu şekilde dikkatini çekmeye çalışır. Okuma sonrasında öğrencilerin aldıkları notlar, sınıfın ortak katılımıyla birlikte öğretmen rehberliğinde değerlendirmeye tabi tutulur. Öğrenciler sessiz okuma esnasında önemli gördüğü yerleri kartlara ya da kâğıtlara okunaklı ve anlaşılır bir şekilde not ederler.

2.1.6.6. İşaretleyerek Okuma

Amaç

Buradaki temel amaç, metnin içeriğinin anlaşılmasına kolaylıkla yardım edebilecek anahtar kelime ve kavramlar ile önemli görülen bölümlerin tespitinin yapılmasıdır.

Uygulama

Bu okuma türünde, not alarak okumadan farklı olarak öğrenciler, metinde önemli

gördüğü yerleri işaretler. Öğrenciler, önemli gördüğü yerlerin altını çizerek ya da çeşitli semboller ve işaretler yoluyla belirleyerek, bu bölümleri kendi cümleleriyle ifade edip anlamlı bir metin oluştururlar. Böylelikle metnin ana iletisi kavranmış olur.

2.1.6.7. Tahmin Ederek Okuma

Amaç

Öğrencileri okuma süreci boyunca aktif kılarak onların metnin içeriğinde yer alan duygulara, düşüncelere ve olaylara ilişkin meraklarını uyandırmaktır.

Uygulama

Öğrencilere metinde geçen bazı kelime ve cümlelerden hareketle metnin devamının ne olacağı, nasıl ilerleyeceğine ilişkin fikirler verilerek işe başlanır. Bu okuma türü farklı yollarla yapılabilir. Birincisi, Öğrencilere metnin bir kısmı verilerek okuması yaptırılır, daha sonra öğretmen, öğrencilerden iki ayrı sütuna metinde gelişen ve gelişebilecek olayları listelemelerini ister. Metnin kalan bölümü öğretmen tarafından okunduktan sonra, metindeki olayların nasıl sonuçlandığına ilişkin ayrı bir sütun hazırlanarak bu sütuna öğrenciler tarafından ulaşılan sonuç ya da sonuçlar yazılır. Bu uygulama için öğrencilere her bölümdeki düşüncelerini aktarması için öğretmen tarafından üç sütundan oluşan bir çalışma kâğıdı verilir. İkincisi, öğretmen metnin bir bölümünü sesli olarak okur, okuma esnasında öğrencilerin zihinlerinde oluşan merak uyandıran ifadeler ve sorular tahtaya yazılır ve metnin devamında yazılan soruların yanıtları bulundukça ilgili soruların üstü çizilir. Üçüncüsü, öğretmen metni okumaya başlamadan önce öğrencilerden metnin başlığı ve metindeki görsellerden hareket ederek metnin içeriğine dönük çıkarımlarda bulunmalarını ister. Öğretmen, sesli okuma esnasında duraklamalar yaparak, metnin bundan sonraki aşamasında ne olabileceğini, metnin devamının tahminlerine göre ilerlemesinin sebebinin ne olabileceğine ilişkin sorularla öğrencilerin dikkatini metne yoğunlaştırır.

2.1.6.8. Soru Sorarak Okuma

Amaç

Okuma öncesi, esnası ve sonrasında öğrencilere metnin içeriği ve amacına uygun sorular hazırlatılarak öğrencilerin metin üzerinde düşünmeleri ve metni kavramaları sağlanır.

Uygulama

Bu okuma biçimi iki yolla gerçekleştirilir:

1. Metnin sesli ve sessiz okuması yapıldıktan sonra öğrenciler, okuma süreci boyunca metnin içeriği ve amacına göre zihinlerinde oluşan soruları yazarlar. Öğrencileri gruplara ayırarak oluşturulan sorulara gruplar tarafından yanıtlar üretilmesi sağlanır. Her grubun bir üyesi başka bir arkadaşına soru yöneltir.
2. Öğrenciler okuma öncesi ve sırasında, metnin başlığı ve görsellerine ilişkin zihinlerinde oluşan soruları tahtaya yazarlar. Yanıtlanan sorular tek tek elenir.

2.1.6.9. Söz Korosu

Amaç

Burada temel amaç, öğrencilerin iş birliği hâlinde hareket etme becerilerini ve okumalarını geliştirmektir. Örnek bir şiir ya da düz yazı bölümlere ayrılarak öğretmen tarafından bir gruba birlikte okutulur. Daha sonra öğretmen tarafından örnek okuma yapılarak metnin anlaşılması sağlanır. Bu okuma türü dört yolla gerçekleştirilir. Birincisi, metnin tamamının sınıfın tamamına veya bir gruba okutulması yoluyla; ikincisi, metni bölümlere ayırarak her grubun metnin bir bölümünü okumasıyla; üçüncüsü, öğrenciler, iki gruba ayrılır, metnin bir bölümü bir gruba, diğer bir bölümü de diğer gruba karşılıklı olarak okutulur; dördüncüsü, nakaratlı metinleri okuma, öğrenciler gruplara ayrılır ve metnin her bölümü bir gruba ya da tüm gruplara birlikte okutulur. Metinler okunurken, metnin şahıs ve varlık kadrosunun karakteristik özellikleri yansıtılacak şekilde seslendirilmesine özen gösterilir.

2.1.6.10. Okuma Tiyatrosu

Amaç

Öğrencilerin metnin dil ve anlatım özelliklerini fark etmesini sağlayarak metnin yapı unsurlarını, şahıs ve varlık kadrosunu tanıyıp anlayabilmelerine yardımcı olmaktır.

Uygulama

Metin okunup tamamlandıktan sonra, metnin içeriğindeki ifadeler diyaloglara çevrilerek bir tiyatro metni oluşturulmaya çalışılır. Metne yönelik yapılan değişikliklerde içerikle alakalı herhangi bir değişiklik yapılmaz. Metindeki konuşma cümleleri ve olaylardan hareketle diyaloglar oluşturulur. Her öğrenci okuyacağı ilgili bölüme hazırlanarak metnin kavratılması sağlanır. Öğrenciler, okudukları bölümlere ilişkin duygularını metnin bağlamından yola çıkarak açıklayabilmelidir.

2.1.6.11. Ezberleme

Amaç

Öğrencilerin belleğini güçlendirmek, edebi, estetik ve kültürel değerlere ilişkin ifade kalıplarını ve söz varlığını tanıyıp kavramasını sağlamak böylelikle Türkçeyi doğru, etkili ve verimli kullanabilmelerinin yolunu açmaktır.

Uygulama

Öğrencilerin düzeylerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre belirlenen metinler (şiirler, kısa düz yazılar, güzel sözler vb.) belirlenmiş bir süre zarfında öğrenciler tarafından ezberlenir. Ezberlenen bu metinler sınıf içi ve sınıf dışında çeşitli etkinlikler yoluyla sunulur. Böylece öğrencilerin mevcut söz varlığı zenginleştirilir, Türkçeyi doğru ve etkili kullanma hususunda becerileri, öz yeterlilikleri ve öz güvenleri geliştirilir.

2.1.6.12. Metinlerle İlişkilendirme

Amaç

Öğrencilere okunan metinle daha önce işlenen metinler arasında ilişki kurmasını sağlayarak düşünme ve değerlendirme becerisinin geliştirilmesi amaçlanır.

Uygulama

Metin okunup tamamlandıktan sonra öğretmen tarafından öğrencilere, okudukları metinle daha önce işledikleri metinler arasında ne gibi benzerliklerin olduğu sorulur. Metinler arası yer, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, konu, ana fikir ve olay bakımından ilişki kurması istenir. Öğretmen tarafından öğrencilere işledikleri o anki metnin konusuyla... adlı kitabın konusu arasında nasıl bir ilişki olduğu, iki kitap arasında şahıs ve varlık kadrosu bakımından ne tür benzerliklerin bulunduğu gibi sorular yönetip yönlendirilme yapılması sağlanır.

2.1.6.13. Tartışarak Okuma

Amaç

Metne ilişkin öğrencilerin bilgi, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmasına olanak tanıyıp başkalarından edindiği bilgi ve görüşlerden hareketle farklı bakış açılarına kavuşmasını sağlamaktır.

Uygulama

Bu okuma biçimi, metnin bölümlere ayrılıp uygulanabileceği gibi metnin bütününe

dönük olarak da uygulanabilir. Tartışma, sınıfın bütünün katılımıyla yapılabileceği gibi sınıfı küçük gruplara ayırarak da yapılabilir. Tartışma sonunda uzlaşılan ortak noktalar not edilerek metin halinde sunulur. Bütün öğrencilerin tartışmaya katılımını sağlanarak tartışma sürecinin saygı kuralları çerçevesinde yürütülmesine özen gösterilir.

2.1.6.14. Eleştirel Okuma

Amaç

Öğrencilere okuduklarına ilişkin sorgulamalar yapabilme ve eleştirel bir gözle bakabilme becerisi kazandırıp konu hakkında düşünmelerini sağlamak, konuya olumlu ve olumsuz taraflarından bakarak tarafsız bir bakış açısına kavuşturması sağlamak böylelikle de kendi doğrularını bulmasına olanak tanımaktır.

Uygulama

Okuma esnasında, öğrenciler katılıp katılmadıkları yerleri belirler ve bunlara ilişkin zihinlerinde oluşan sorulara yanıtlar arar. Duygular, düşünceler ve olaylar arasında sebep-sonuç ilişkisi kurmaya çalışır. Bireysel deneyimlerinden hareketle okuduklarına anlam kazandırır.

2.1.7. Okuma Stratejileri

Ülper (2019) karmaşık bilişsel süreçlerin yaşandığı okuma eyleminde okurun, metnin anlamını yapılandırılabilmesi için süreci aktif bir şekilde amacına uygun olarak düzenlemesi, metne nasıl yaklaşması, nasıl okuması gerektiğine dair alternatif yollar bulmasının önemli olduğunu belirtmiştir. Bu alternatif yollar okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrasında okurun karışılabilmesi sorunları çözmesine yardımcı olacak nitelikte olmalıdır. Bu bakımdan okuma öncesinde, okuma anında ve okuma sonrasında okura gerekli olan stratejileri kullanması, okunan metni tam ve doğru olarak anlamlandırılması ve hedefine ulaşması için son derece önemli adımlar olduğuna dikkat çekmiştir. Güçlüer (2020) okuma stratejilerinin etkin kullanılamamasının altında, öğrencilerde akıcı okumanın zayıf olması, söz varlığının sınırlı olması, okumaya yönelik içsel motivasyonunun olmaması gibi sebeplerin yattığını belirtmiştir. Sari, Pratiwi ve Thereana (2018) birçok öğretmenin okuduğunu anlama stratejilerini öğretme konusunda sağlam bir temelden yoksun olduğunu, bundan ötürü öğretmenlerin öğrencilerine etkili okuma ve okuduğunu anlayabilme stratejilerini (tasarlama, öğretme ve uygulama) kazandırma hususunda kendilerini donanımlı hale getirmeleri gerektiğinin altını çizmişlerdir.

Okuma stratejilerinin genel dağılımına bakıldığı zaman genel itibariyle okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrasında kullanılabilecek yönlerine dikkat çekilmiştir. Bu stratejilerin birbirilerinin yerine kullanılması söz konusu değildir, bu yüzden aşağıdaki ayrımda, okuma stratejilerinin üst bilişsel yoluyla ayrımı yapılarak değil, okuma sürecindeki yerlerine uygun bir şekilde olması gerektiği belirtilmiştir (Ülper, 2019).

2.1.7.1. Okuma Öncesi Stratejileri

Okuma öncesi stratejiler, okuyucunun metnin içeriği ve yapısına dönük olarak ön bilgiler edinmesi, bu ön bilgilerini okuma anına taşıyarak yeni bilgilerle arasında bağlantıyı kurmasına yarayan stratejilerdir.

- Okuma amacını saptayabilme,
- Amacına göre okuma türü ve hızını saptayabilme,
- Metindeki resimleri temel alarak tahminde bulunabilme,
- Metnin başlıklarına (ana, alt, italik başlıklar) dayalı tahminde bulunabilme,
- Tahminlerini akranları ve arkadaşlarıyla paylaşabilme,
- Metnin giriş ve sonuç bölümlerine göz atma,
- Metnin konusunu ele verebilecek anahtar kelimeleri tarayabilme,
- Anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamlarını belirleyebilme,
- Biçimsel şemayı aktif hale getirme.

2.1.7.2. Okuma Anı Stratejileri

Okuma anı stratejileri, bir okuyucunun okuma öncesine ait stratejiler yardımıyla kendisini okuma ve anlamlandırmaya hazır duruma getirip ikinci aşamada kullanıp yararlanabileceği stratejilerdir.

- Kelime ve metin bağlamında çıkarımlar yapabilme,
- Okuma süresince başlık ve çizimlerden yararlanıp metnin temel iletisini tahmin edebilme,
- Okuma amacı doğrultusunda uygun bir okuma hızıyla okuma yapabilme,
- Aktif hale getirilen biçimsel şemalardan yararlanabilme,
- Metinle ilgili önceden tespit edilen soruları yeniden düzenleyebilme ve değerlendirme,

- Gösterimsel imgeler oluşturabilme,
- Metindeki önemli bilgileri diğer bilgilerden ayırt edip bu bilgilere daha çok dikkat çekebilme,
- Metinde önemli bilgilerin tespitini yapabilmek için ileriye veya geriye doğru sıçramalar yapabilmeye,
- Metinde önemli görülen yerleri not alabilme,
- Anahtar sözlerin, söz gruplarının ve ifadelerin altını çizibilme veya yuvarlak içine alabilme,
- Metinde belli yerlerde zaman zaman duraksayıp okuduklarını yeniden denetleyebilme,
- Geriye dönüşler yoluyla yeniden okumalar yapabilmeye,
- Bazı kelime ve cümleleri atlayarak okuyabilme ve sonra yeniden dönebilme,
- Okuma esnasında akranlarıyla, arkadaşlarıyla okuduklarına ilişkin tartışabilme.

2.1.7.3. Okuma Sonrası Stratejiler

Okuma sonrası stratejiler, okuma öncesi ve okuma esnasındaki stratejileri temel alarak metni okunup tamamladıktan sonraki aşamada kullanılacak ve yararlanılacak stratejilerdir. Bu stratejiler önceki aşamalarda söz edilen stratejilerden bağımsız ve kopuk değildir.

- Okuma öncesindeki mevcut beklentileri gözden geçirip bir sonuca varabilme,
- Okuma esnasında yapılan işaretleme ve altına notları gözden geçirebilme,
- Metnin ana iletisini tespit edebilme,
- Metni amacı doğrultusunda özetleyebilme,
- Okunan metni amacına uygun bir şekilde arkadaşlarıyla tartışabilme,
- Okunan metni yapılandırma sürecinde metne ilişkin soruları yanıtlayabilme,
- Metne dönük anlamsal haritayı bütünleştirip tamamlayabilme,
- Metne dönük eleştiri yapabilmeye, metin hakkında birtakım yargılara varabilme.

2.1.8. Okuma Materyalleri

Okuma eylemi, basılı ya da basılı olmayan materyaller aracılığıyla yapılır. Basılı

olarak elimize alıp okuyup sayfalarını karıştırabildiğimiz bir kitap, gazete, dergi, broşür vb. gibi okuma materyalleri olabileceği gibi dijital ortamda ekran üzerinden okuduğumuz herhangi bir yazılı içerik de okuma materyali olarak değerlendirilir. Okuma, hangi materyal üzerinde yapılırsa yapılsın asıl belirleyici olan; okuma materyallerinin niteliği (içerik kalitesi, tasarım, dil ve anlatım zenginliği), bireyin ihtiyaç ve amaçlarına hizmet edebilme derecesinin önemli olduğudur. Çünkü herhangi bir okuma materyalinin içerik ve tasarım zenginliğinden yoksun oluşunun çeşitli açılardan bireylerin okumalarını olumsuz yönden etkileme olasılığı da oldukça yüksektir (Argan ve Kurulgan, 2008). Ayrıca, biçimsel özelliklerin kitap okumada önemli bir rol oynadığını, bu anlamda kitapta yer alan şekillerin, puntoların, resimler ve içeriğe dair açıklayıcı bilgilerin okuyucu tarafından kitabın içinde bulmasının, konu veya dizine ilişkin okuyucuya detaylı bilgilerin sunulmasının okuyucunun anlamasını ve okumasını etkileyen önemli göstergeler olduğuna, bu tür biçimsel özelliklerin hem okuyucunun okuma tercihinin etki ettiğine hem de okuma esnasında bazı olumlu ve olumsuz deneyimler yaşattığına da dikkat çekmişlerdir. Okuma materyalleri; bireylerin ilgi, ihtiyaç ve okuma amaçlarına göre farklılık arz edebilir. Bir öğrenci için herhangi bir okuma materyali ödev için kaynak niteliği taşıyabilirken bir başkası için kültürel sermaye, genel kültürünü geliştirme aracı olarak görülebilir (Rosli vd., 2017). Okuma tercihi kavramına ilişkin olarak Al-Sulaimi ve Al-Shihi (2017) okuyucunun yaptığı seçimin, davranışlarını nasıl yeniden şekillendirdiği ve okuma kalıplarına nasıl sızabileceğini ele aldığı kritik bir bilgi gövdesi olarak ifade etmişlerdir. Ayrıca Hangi okuma modunda en iyi okuma deneyiminin elde edileceği ve en iyi anlamayı sağlanacağı konusundaki tartışmaların muhtemelen bir on yıl daha sürecek olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin okuma alışkanlığını ortaya çıkarmada okumaya yönelik tutumlarını, çevre ve tercih ettikleri okuma materyallerine yönelik tutumlarını anlamak da son derece önemli bir husustur, özellikle okuma materyallerinin bir bireyin okumaya olan ilgisini sürdürmede son derece önemli olduğu düşünüldüğünde eğer bir kişi ilgisine hitap eden sevdiği bir okuma materyalini bulursa onu okumak için sabırsızlanacaktır ve o kişiyi daha çok okumaya sevk edecektir. Bu açıdan okuma materyallerinin öğrencilerin ilgisine ve ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olması, öğrencinin okuma dünyasını genişletmesinde ve okuma yolculuğunda daha fazla keşifler yapmasına katkıda bulunacaktır. Öğrencilerin ilgi alanları, onları hem bilgi edinmeye hem de okuma alışkanlığına sevk eden temel güdülerdir, bilgi edinme dürtüsü, onları kitap, gazete, araştırma makalesi vb. türdeki materyalleri okumaya sevk edecektir, bunun için de bu çocukların yaşlarına, ilgilerine, yeteneklerine

göre okuma yapmaları için kitap seçimi konusunda yardımcı olacak birilerinin olması gerekir, özellikle bu konuda öğretmenlere büyük roller düşer (Hussain ve Munshi, 2011).

Basılı ve basılı olmayan bir materyalin okuma açısından kimi durumlarda birbirlerine üstün veya zayıf noktaları olabilir. Basılı metin ve dijital metin kıyaslamasında asıl belirleyici olan, okumaktan alınan zevkle orantılıdır. Dijital metinlerin belirgin bir şekli ya da kalınlığının olmaması, hissetmeye onunla samimi ilişki kurmaya engel birçok faktörün olması, bu tür metinleri okumayı bazen gerçek anlamda daha az zevkli, tatsız bir hale getirir. Herhangi bir kitap, dijital metinlere oranlara daha belirgin bir gösterge sunar, okuyucuya tanımlanmış, sınırları çizilmiş sağ ve sol sayfalardan oluşan daha net bir alan yaratır; okuyucu, bütün metni gözden kaçırmadan tek bir sayfaya odaklanabilir. Basılı materyalde okuma eyleminin varlığı daha belirgin olarak hissedilir. Bu materyalde yapılan her işlem, adım adım ritmik bir şekilde kaydedilir; dolayısıyla da okuyucu için tutarlı bir zihinsel harita oluşturmak da daha kolay hale gelir. Okuyucu için dijital metinlerde okuma şu iki şeyi karşılamada yetersizdir: 1.şans 2. kontrol duygusu. Okuyucu için dijital metinde okuma yaparken önceki bölümlerde okuduğuna, görüntüye, ayrıntıya, cümlelere bir bağlılık söz konusu değildir, dolayısıyla da okuyucunun kontrolü devre dışıdır. Kontrol söz konusu olduğunda ise okuyucular ya bir bölümün altını çizerek ya da o bölüme ait notları bir kenara yazarak daha aktif bir rol oynar (Jabr, 2013). Bu bağlamda Gehrre ve Artelt (2013) Farklı türdeki basılı okuma materyali veya metinler, okuyucuya sunulan metni anlamada benzersiz kolaylıklar sağlar. Örnek olarak da gazete ve dergi yazıları gibi açıklayıcı metinlerin geniş kitlelerin kolayca ve basitçe anlayabileceği kelimeler ve kısa ifadelerle karakterize edildiğini, bunun da okuyucuyu iletişimde pasif bir yapıda olmaktan kurtardığını, mesafeyi en aza indirdiğini belirtmişlerdir.

Okuyucuların materyali seçimini kimi zaman anlık ihtiyaçlara yanıt verebilecek materyallerden, kimi zaman da gerçekten kültürel bir sermaye için uzun soluklu, devamlılık arz eden materyallerden belirlendiği, her iki durumda da bu eylemin bir amaca dönük, bilinçli olarak yapıldığı dile getirilebilir.

2.1.9. Okumaya Yönelik İlgi, Tutum ve Motivasyon

Okuma ilgisi genel olarak; okumaya yönelik ilgi duyma, sevme, hoşlanma ve bu anlamda okumaya bir öncelik tanıyıp ona daha fazla zaman ayırmaktır. Okumaya yönelik ilgi, beyni aktif kılarak onu yönlendiren bir güç olarak karşımıza çıkar, bu ilginin derinliği ve yoğunluğu bireylere göre farklılık arz eder. Okuma ilgisi, öncelikle okumaya olan

yönelimle başlar; bu yönelim derinleşmeye başladıkça ilgi, daha seçici konulara, metinlere ve kitaplara kaymaya başlar. Son aşamada ise ilgilenilen konulara odaklanma daha da derinleşir; yenilerinin eklendiği, ön bilgilerin uygulamaya daha da çabuk aktarıldığı bir süreç dizisi ortaya çıkar. Yaşadığı dünyayı daha iyi yorumlayıp anlamak, hayat boyu öğrenmeyi sürdürmek, kendini sürekli yineleyip geliştirmek için bir öğrencinin okumaya olan ilgisini artırmak, okumayı hayatının odak noktası haline getirip alışkanlığa dönüşmesini sağlamak son derece önem arz eder (Güneş, 2017). Okuma ilgisi, dört aşamalı (Durumsal ilginin başlaması, durumsal ilgiyi sürdürmesi, karakteristik ilginin uyanması, bireysel ilginin ilerlemesi) bir diziyi takip eder. Bu dört aşamalı sürecinin sağlıklı olarak işleminin temelinde sürecin ilk basamağı olan okumaya yönelik ilginin başlaması adımı ayrı bir önem arz eder (Hidi ve Renninger, 2006).

Okuma ilgileri ile okuma alışkanlığı, okuduğunu anlama arasında sıkı bir ilişki bulunur, ilgi düzeyi yüksek dikkatli okuyucuların başta akademik okumalarında olmak üzere metin özelliklerine dikkat ettikleri ve okuma faaliyetlerini ilgilerine göre düzenlediklerini ortaya koyan çok sayıda araştırmaların varlığı dikkat çekicidir. Okuma becerilerini geliştirme konusunda öğrencileri yönlendirmek isteyen herhangi bir kimsenin, öncelikle işe öğrencilerin okumaya olan ilgilerini belirleyerek başlaması gerekir. Bu ilgiler belirlenirken sosyo-kültürel düzey, zekâ, cinsiyet ve yaş gibi temel faktörlere dikkat edilmeli, farklı kültürel bir çevrede yetişen çocukların ilgilerinin farklı ilgileri olabileceği gerçeğini göz önüne alıp bu doğrultuda hareket edilmesi gerektiği vurgulanmıştır (MEB, 2012). Sullivan ve Brown (2015) çocuklar büyüdükçe okuma eğiliminde bir azalma gözlenirse de okumayla olan bağlarını koparmadığı sürece daha yetkin okuyucular olmaları ve büyüdükçe okumaya devam etme olasılıkları daha yüksektir. Çocukların okuma alışkanlıkları da olgunlaşmaya başladıkça, kitap türleri ve okuma yaklaşımları tercihlerinde farklılıklar da ortaya çıkmaya başlar (Appleyard, 1994).

Tutum, bir bireyin yaşamı boyunca kişisel hayatını kuşatan her türlü alana dönük duyuşsal, bilişsel ve sosyal durumuna bağlı olarak geliştirdiği inanç durumudur. Çevre ve yaşantıların etkisiyle edinilen ve geliştirilen okumaya yönelik olumlu ya da olumsuz tutumlar bir birey için okuma becerisinin kazanılmasında ve geliştirilmesinde önemli rol oynar (Ürün Karahan ve Demir Atalay, 2018). Okumaya yönelik tutum, bireyin okumaya karşı hissettikleridir. Bir kişinin okuma tutumu, onun okumayı içeren bir duruma yaklaşımı veya stratejik mesafeyi korumasını sağlayan okumayla ilişkili karakterize edilmiş bir duygu sistemidir (Rosli vd., 2017),

Güdülenme, bireyi bir şey yapmaya iten, harekete geçiren güçtür; bunun düzeyi bireylerde farklılaşabilir. Öğrenci açısından güdülenmeyi bazen bir ev ödevi, bazen iyi bir not alabilme, bazen de kendi amaçlarına ulaşmak için öğrenme isteği gibi nedenler tetikler. Güdülenme, öğrenme için bir ön şarttır. Yeteri düzeyde güdülenmemiş bir öğrencide öğrenme istenilen düzeyde gerçekleşmeyecektir. Bundan ötürü öğrencilerin ilgi ve dikkatleri aktarılmak istenen konuya, bilgilere çekilmeli daha motive olmalarına ön ayak olunmalıdır (Akbaba, 2006). Okuma motivasyonunun boyutları, okuma davranışı ve yeterliliği arasındaki ilişkinin varlığına ilişkin nicel ve nitel olarak yaptığı araştırma sonuçlarının analiz derlemesinde Schiefele, Schaffner, Möller ve Wigfield (2012) ortak yön olarak içsel okuma motivasyonunun dışsal okuma motivasyonuna kıyasla etkisinin daha pozitif yönde olduğunu belirlemişlerdir; ancak okuma motivasyonunun nedensel rolü ve okuma davranışının aracılık rolünün büyük ölçüde çözülemediğini belirtmişlerdir. Öğrenciler, okuma yönelik tutumlarında ne okuyacaklarını bilmeleri durumunda hoşlandıkları şeyi de çabucak bulabilir. Ayrıca öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, okuma becerilerini de geliştiren yardımcı içsel bir boyuttur; çünkü öğrencilerin okumaya ilişkin duygu ve hisleri onları okurken iyi duruma getirir (Rafı, İslam ve Cahyani, 2021).

2.1.10. Okur Kimliği ve Tipleri

Okur kimliği, bireylerin okudukları herhangi bir metni anlamada ne kadar yetenekli olduğuna inanmaları, okumaya verdikleri değer ve tanımlanmış bir okuyucu tipinin ne anlama geldiğinin bilincinde olmayı gerektirir (Hall, 2012). Okur kimliği demek, bir bireyin kendini okuyucu olarak tanımlaması ya da kendini yetenekli bir okuyucu olarak görmesi anlamına gelmez. Okur kimliği kazanmak için bir bireyin ne yaptığının farkında olması, öğrenmesi, bilgi toplaması, hikâyelere dalmayı seven hayal gücü üst düzey biri olması ve dikkatini yoğunlaştırması gerekir (McGeown, Bonsall, Andries, Howart, Wilkinson ve Sabeti, 2020). Dikkatli okuyucular, metin okuma esnasında adım adım ilerlerken aktif olarak zihinsel bir harita oluştururlar. Dikkatli okuyucular; sürekli odaklanma, anlama ve izlemeyi kullanırlar. Bu hareketli süreçler, okuyucular için metnin bağlamına göre değişebilen zihinsel çabalarını denetlemelerini gerektirir. Çünkü neredeyse her okuyucu, dikkatinde zihinsel gecikmeler yaşayabilir (Reichle, Reineberg ve Schooler, 2010). Dikkatli okuyucular çoğunlukla anlamın ne zaman kaybolduğunu, sekteye uğradığını bilir ve böyle bir durumda daha dikkatli okumalar yaparak okumayı onarmaya çalışır. Bu özenli davranış, vurgulama yoluyla okuma stratejilerinden biridir (Rhoder, 2002). Öğrencilere daha sağlıklı bir anlama süreci için neler yapması gerektiğine ilişkin doğru yönlendirilmesi gerekir. Özellikle bu

durum kapsamlı okumalar yapan yetenekli ve stratejik düşünebilen okuyucular için daha zorlayıcı bir süreçtir (Mohr, Downs ve Mohr, 2020).

Çocuk ve ergenlerin okuyucu kimliklerinin oluşmasında belirleyici faktörler, geçmişteki ve mevcut okuma deneyimleri, aile, okul ve akranlarıyla kurduğu ilişkinin derecesine göre şekillenir (Clark, Osborne ve Akerman, 2008). Bugün pek çok okuyucu tipiyle karşılaşılır; ancak verimli bir bilgi edinimi için çabalayan işlevsel, faydacı okuma türüne göre okuma yapan bir okuyucuya ayrı bir parantez açılması gerekir. Bu türde okuyan bir okuyucunun okumadaki amacı, mümkün olduğunca küçük bilgi parçalarıyla yetinip daha az okumak, sosyal hayattaki (işte, eğlencede kullanılmak üzere) iletişim ihtiyacını gidermektir. Bir Wikipedia girişi uzunluğunu aşan metinlerde günümüz tipik okuyucusunun çok fazla sabrı ve zaman harcamaya tahammülleri yoktur. Öte taraftan kimi okuyucu ise kalın bir romanın ya da hikâyenin dünyasına dalarak azalmakta olan faydacı olarak görülmeyen okumayı benimser. Bu tarz uzun metinlerde okuyucu, birinci sayfadan son sayfaya kadar zihnini emen doğrusal bir anlatıyı takip eden bir okuma yapar. Okuyucu okumayı seviyorsa ve okuduğu anlatı kendine hitap ediyorsa mümkün olduğunca daha çok okumak isteyecektir (Lauristin ve Vihalemm, 2014). Okur kimliğine ilişkin ifadelerin daha derin nitelik kazandığı ifadeler, Nabokov'un (1957) Edebiyat Dersleri adlı eserinde şu şekilde dile getirilmektedir:

Kişi okurken ayrıntıları fark edebilmeli ve bağrına basabilmelidir; okur hazır genellemelerle yola çıkarsa yanlış bir taraftan başlar ve daha kitabı anlamaya başlamadan kitaptan uzaklaşmaya başlar. İlk yapılması gereken yeni bir dünyayı olabildiğince yakından tanımamız gerekir, bu hâlihazırda bildiğimiz dünyayla hiçbir bağlantısı olmayan bir dünyaya yepyeni bir şey olarak yaklaşılmaktadır; bu yeni dünya incelenildikten sonra ancak diğer dünyalarla ve bilginin diğer dallarıyla olan bağlantıları araştırılabilir. Nabokov, çağın gerektirdiği nitelikli bir okur olmanın nasıl olması gerektiğine ilişkin olarak:

- “Okur, bir kitap kulübüne üye olmalı.”
- “Okur, kendisini kitabın kahramanıyla özdeşleştirmeli.”
- “Okur, toplumsal-ekonomik yöne dikkatini vermeli.”
- “Okur, içinde eylem ve diyalog olan bir hikâyeyi, olmayana tercih etmeli.”
- “Okur, daha önceden kitabın filmini izlememiş olmalı”
- “Okur, yetişmekte olan bir yazar olmalı.”

- “Okurun bir hayal gücü olmalı.”
- “Okurun hafızası olmalı.”
- “Okurun sözlüğü olmalı.”
- “Okurun biraz sanat duygusu olmalı.”

Öğrenciler, ağırlıklı olarak duygusal özdeşleştirmeye, eyleme, toplumsal-ekonomik veya tarihi tarafa ağırlık verir. İyi bir okur, hayal gücü, hafızası, sözlüğü ve biraz sanat duygusu olan bir kişidir; her fırsatta sürekli kendini geliştirmeye niyetli olmalıdır. Bir kişi bir kitabı okuyamaz, sadece yapabildiği yeniden okuyabildiğidir. Zaten iyi, usta, yaratıcı ve etkin bir okur da yeniden okuyan kişidir. Somurtkan bir okur, günlük güneşlik bir kitapla karşılaştığı zaman ilkin somurtkanlığı eriyip gidecektir; okur böylelikle bir şekilde bu oyunun havasına girer. Eğer kitap, genç okurun gizliden gizliye fazla eski kafa yapısıyla ve fazla ciddiye aldığı insanlar tarafından övülmüşse, kitaba başlama çabasını göstermesi bu durumda çok zor olacaktır, ancak bu çabanın bir kez gösterilmesi durumunda ödülü bol ve çeşitlidir.

Literatürde okur tipleri ve kimliğinin çeşitliliğiyle ilgili alan uzmanları tarafından farklı sınıflandırmaların yapıldığı göz çarpmaktadır. Sellers (2019) okuyucu kimliğini “dirençli okuyucu, kayıtsız okuyucu, yabancı okuyucu ve sosyal okuyucu” olmak üzere dört farklı sınıflandırmaya tabii tutmuştur. Clark, Osborne, Akerman (2008) ve Hall (2012) okuyucu kimliği çalışmalarına ilişkin okul bağlamındaki en yaygın tanımlamanın, kendilerini iyi/yetenekli okuyucu olarak tanımlayanlar ve kendilerini zayıf, zorlayıcı ve okumayanlar olarak tanımlayanlar arasındaki ayrıma dikkat çekmişlerdir. Pfof, Dörfler ve Artelt (2013) müfredat dışı okuma davranışını tanımlamada “yüksek düzeyde ilgili okuyucular, çevrimiçi okuyucular, orta düzeyde basılı ve çevrimiçi okuyucular, geleneksel basılı okuyucular ve basılı materyallerden tamamen kaçınan okuyucular olmak üzere beş farklı etiket kullandıklarını belirtmişlerdir. Okur tiplerine ilişkin olarak Akerson (2010) bilgilenme arzusu içinde okur (tatmin edici bilgiler peşindedir, içeriğin düz anlam katlarına yönelik beklentiler taşır.) yaşantı ve deneyim arzusunda olan okur (bu tür okuyucu, duyguların kontrolünde, psikolojik bir yaklaşım sergiler, daha derin gerçekliklere öyküyü izleyerek bulmaya çalışır.), estetik haz peşindeki okur (metindeki bilimsel ve kurgusal niteliklerin farkına varan, bunu kendi sanat anlayışı süzgecinden geçirerek zengin bir kıvama getirir.) şeklinde üç tip okur sınıflandırması yapmıştır.

2.1.11. Okuryazarlık Türleri

Okuryazarlık, herhangi bir metni basit bir şekilde anlayacak kadar okuyabilme, zorunlu ihtiyaçları karşılayabilecek ölçüde yazabilme ve basit aritmetik işlemleri yapabilme becerisi ve bilgisidir (Güneş, 1997; Rogers, 2007, akt. Çifci, 2013). Okuma, bilgiye ulaşmanın en temel yoludur. Bireylerin iyi bir okuyucu olabilmeleri, okuduklarına anlam yükleyebilmeleri, sistemli ve verimli düşünmeleri, yeni çıkarımlara varabilmeleri, olayları tüm yönleriyle değerlendirip analiz edebilmeleri ancak etkili bir okuryazarlık kimliğiyle mümkündür. İçinde yaşadığımız çağın gereği olarak teknolojik gelişmelerin paralelinde geleneksel okuryazarlığın yanında yeni okuryazarlık türleri de ortaya çıkmıştır. Okuryazarlık türleri genel olarak; görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, elektronik okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı ve ekran okuryazarlığı şeklinde bir sınıflandırmaya tabi tutulmuştur (Demirtaş ve Ünal, 2019). Bu doğrultuda sınıflandırılan okuryazarlık türlerine ilişkin diyagram (Şekil 2.4.) ve açıklamalar aşağıda sunulmuştur.



Şekil 2.4. Okuryazarlık türleri

2.1.11.1. Görsel Okuryazarlık

Görsel okuryazarlık, teknolojik gelişmelerin paralelinde sadece görsel bir mesaja anlam yüklemekle kalmayıp aynı şekilde o mesaja benzer mesajlar oluşturmayı da amaçlar. Görsel materyaller, sözel bilgilerin aktarılması ve öğrenmenin daha verimli hale gelmesinde son derece önemli katkılar sunar (Alpan, 2008). Görsel okuryazarlık becerisi 2019 Türkçe Dersi (1-8.sınıflar) Öğretim programında dinleme ve izleme başlığı adı altında sunulmuştur (MEB, 2019). Görsel okuryazarlık konusundaki hiçbir çaba boşuna değildir; çünkü yaşadığımız çağda karşımıza sürekli olarak görseller çıkar, onları okumak ve anlamlandırmak çok önemlidir. Bu yüzden de görsel okuryazarlık becerisi, her bireyde

olması gereken bir beceridir. Ayrıca unutulmaması gerekir ki görsel okumada aile desteği de çok önemli yer tutar, bu konuda aileler çocuklarını görsel okuma süreci için görsel malzemelerle tanıştırmalı, bu malzemeleri seçerken de titiz olması gerektiği dile getirilmiştir (Er ve Arıcı, 2018).

2.1.11.2. Medya Okuryazarlığı

Genel ağ kullanımı ve teknolojinin hayatımızda daha fazla yer edinmeye başlamasıyla birlikte bireylerin bu konuda bilinçlenmesi amacıyla medya okuryazarlığı kavramı ortaya çıkmıştır (Demirtaş ve Ünal, 2019). Medya okuryazarlık, çeşitli şekillerde (basılı, işitsel, görsel vb.) sunulan materyallere erişebilme, erişilen bu malzemeleri eleştirel bir bakış açısıyla analiz edip değerlendirebilme ve en nihayetinde kendi medya iletişimi üretebilme becerisidir (<https://www.rtuk.gov.tr>). Radyo ve Televizyon Üst Kurulu (RTÜK) ve Millî Eğitim Bakanlığının iş birliğiyle 2006 yılında medya okuryazarlığı dersi öğretim programı yayımlanarak ortaokullarda seçmeli ders olarak hayata geçirilmiştir (<https://www.medya-okuryazarligi.gov.tr/>).

2.1.11.3. Bilgi Okuryazarlığı

Bilgi okuryazarlığı, geleneksel okuryazarlık ve elektronik okuryazarlık kavramının çerçevesini genişleterek aktif katılım ve sunulan bilgilerin seçilip ayırt edilmesini gerektiren yönüyle ön plana çıkar. Bilgi okuryazarı olarak tanımlanacak bir bireylerin, kütüphane hizmetlerini ve araçlarını etkin ve verimli kullanabilmesi, dijital ortamda bilgiye erişim yollarını sağlam bir temele oturtması, sunulan her türden bilgiyi analiz edip çözümleyebilen bireyler olduğu akla getirilmelidir (Demirtaş ve Ünal, 2019).

2.1.11.4. Elektronik Okuryazarlık

İçinde yaşadığımız çağda teknolojik gelişmelerden ve elektronik ürünlerden kendimizi tamamen soyutlamanın mümkün olmadığı, toplum nezdinde bunun bir anlam yüklenebilmesi için geleneksel okuryazarlığın yanı sıra elektronik okuryazarlığın da toplumun en alt tabanına doğru yayılması gerektiği, elektronik okuryazarlığın geleneksel okuryazarlığa bir seçenek olarak değil bir tamamlayıcı gözüyle bakılıp değerlendirilmesinin daha sağlıklı olacağı belirtilmiştir (Tuman, 1994, akt. Demirtaş ve Ünal, 2019). Elektronik okuryazarlık, dijital ortamda sunulan iletilere anlam kazandırma, bu ortamda yeni iletiler yaratabilme yeterliliği ve donanımına sahip olma becerisidir. Bireylerin toplumsal ve kamusal ilişkilerini yürütebilmede artık elektronik okuryazarlığın daha etkin bir rol oynadığı, bundan ötürü etkin öğrenci, öğretmen ve veli olmak için bu becerinin kazanılmasının son derece önemli olduğu ifade edilmiştir ((Demirtaş ve Ünal, 2019).

Nitekim teknolojideki hızlı gelişimler ve değişimler, elektronik okuryazarlığın etki alanını da gitgide genişletmeye başlayacak bir sürecin habercisi olabilir.

2.1.11.5. Bilgisayar Okuryazarlığı

Hayatı çeşitli şekillerde etkileme gücüne sahip olan teknoloji, artık daha iyi anlaşılıp özümsemesini gerektiren bireylere ihtiyaç duyar. Bundan ötürü de bir bireyin çağın gerektirdiği teknolojik temel donanım ve yazılım bilgisine sahip olmasının artık çok önemli hale geldiği söylenebilir. Bilgisayar okuryazarlığı, bilgisayarın işleyiş ve düzenine ilişkin temel yazılım ve donanım becerisine sahip yeterlilik olarak algılansa da bu kavramın sınırları tam olarak çizilememiştir (Varol, 2002). Artık her ortamda olduğu gibi eğitim ortamında da bilgisayar teknolojisinden belli amaçlar doğrultusunda yararlanılır. Öğretmen ve öğrencilerin bilgisayar okuryazarlık becerisine sahip olması, kişisel ve eğitim ihtiyaçlarını daha kolay karşılayabilmelerine imkân tanıyacaktır, sorunlara daha kısa sürede daha kalıcı çözümler üretebileceklerdir. Bilgisayar okuryazarlığı, durağan değil yaşam boyu kendini yenileyen ve güncelleyen bir süreçtir (Çelik, Kocaman ve Önal, 2008). Dijital yetkinlik; bilgi ve iletişim teknolojilerini iş, günlük hayat ve iletişim ihtiyacı için güvenli ve eleştirel şekilde kullanabilme; bilgiye erişim, değerlendirme, saklama, üretim, sunumunu yapabilme ve alışveriş, internet yoluyla ortak ağlara katılarak iletişimi sağlama gibi temel becerileri bilgisayarlar aracılığıyla yapabilme becerisidir ve bu beceri, bireylerin gerekli teknolojik donanım ve yazılım bilgisine sahip olmasıyla gerçekleşir (MEB, 2019).

Geleneksel olarak eğitim sistemlerimiz büyük oranda basılı kelimelere bağlı olduğundan bu anlamda pek çok eğitimci yenilik olarak eğitimin geleceğinde bilgisayar okuryazarlığı olması gerektiğine kolaylıkla ikna olmuş durumdadır. Henüz hiç kimse tam olarak bu terimin neyi içerdiğini ne demek istediği konusunda hem fikir görünmese de hayatın olağan akışında bilgisayar okuryazarlığının artık bir temel ihtiyaç gibi görüldüğüne dair yorumların sıkça yapıldığı görülmektedir. Bu bağlamda Yazının ortaya çıkışı, sözlü iletişimin yerini almadı, matbaanın icadı yazının yerini almadı; elektronik iletişim, baskının yerini almamıştır. Bunların her biri iletişimsel bağlamına göre insanların kullanabileceği iletişim tarzları kombinasyonunun bir parçası olarak var oldular. Bilgisayar temelli okuryazarlığın belirli neticeleri ne kaçınılmazdır ne de objektiftir. Eğitimcilerin, yaşamlarında ve sınıflarında teknolojiyi tartışırken veya benimserken hem eleştirel hem de tarihsel bir mercekten bakması gerekiyor. Böyle bir anlayışı benimsemeden yapılacak her yorum ya da her tartışma teknolojinin nasıl kullanılacağı konusundaki gücü başkalarına devredecektir. İnsanoğlu modern çağda bu iklimi anlamalı ve onu yeniden şekillendirmeye

yardımlı etmelidir (Murray, 2000).

2.1.11.6. Ekran Okuryazarlığı

Ekran okuryazarlığı yeni bir kavram olması sebebiyle bu kavramın yerine literatürde başka kavramların (ekran okuma, ekrandan okuma, e-okuma, elektronik okuma, dijital okuma, hiper okuma) da tercih edildiği görülmüştür; ancak ekran okumayı diğer okumalardan ayıran en önemli özellik, kâğıt sayfanın yarısı ya da çeyreği kadar yazının bölünmüş parçalar halinde ekrandan art arda sunularak okuyucunun bu bilgileri parça parça anlamlı hale getirmesini gerektiren bir süreci içerir (Güneş, 2007). E-okuma olarak da adlandırılan ekran okumanın ön plana çıkan özelliği; okunan materyalin basılı olmaması, okuma materyallerinin saydam camlar üzerine elektronik ortamda mevcut yazılı içeriğin yansıtılmasıyla meydana gelen bir yapı olmasıdır (Çifci, 2013).

MEB (2012) okuma becerileri dersi kılavuzunda E-okuma kavramının çerçevesini aşağıdaki şekliyle ifade etmiştir:

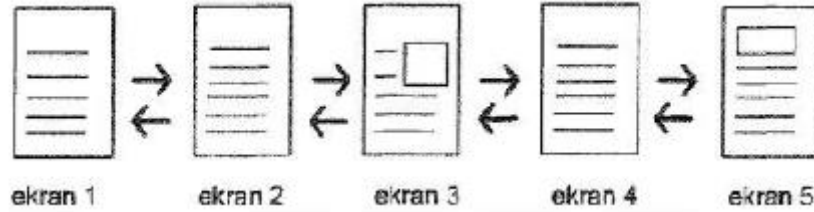
- E-okuma, bilgisayar, cep telefonu, tablet vb. araçlar üzerinden gerçekleşir.
- E-okumadaki, okuma akışı basılı metinlerdeki gibi doğrusal bir akışı izlemeyebilir.
- Okur, e-okumada sayfa çevirmek yerine, mevcut formattaki köprüler aracılığıyla çeşitli bilgi yığınları arasında geçiş yapabilir.
- E-okumada, okuyucu bilgiye hangi sırada nasıl ulaşacağını kararını kendisi verir.
- E-okumada, ortamdan kaynaklı olarak etkileşim farklı biçimlerde gerçekleşebilir.

Ekrandan yapılan okumalar basılı metinlerden yapılan okumalarla kıyasladığında hem okuma süreci hem de içerik açısından anlamlı farklılıklar taşıdığı, elektronik ortamlardaki metin okumalara, basılı bir metinden okuma yapıyormuş gibi yaklaşım sergilenmesi halinde okuma esnasında kaybolma, yön şaşırma gibi birtakım sorunların ortaya çıkabileceği, bu ortamları verimli kullanabilmek için birtakım özellikleri bilmek ve bazı kurallara göre hareket edilmesi özellikle zengin okuma ortamlarında birtakım tehlikelerin söz konusu olduğu ve muhtemel bu tehlikelere karşı dikkatli ve deneyimli olunması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2012).

E-metinlerde okuma akışı, doğrusal ve doğrusal olmayan bir şekilde gerçekleşir (MEB, 2012).

2.1.11.6.1. Doğrusal Okuma

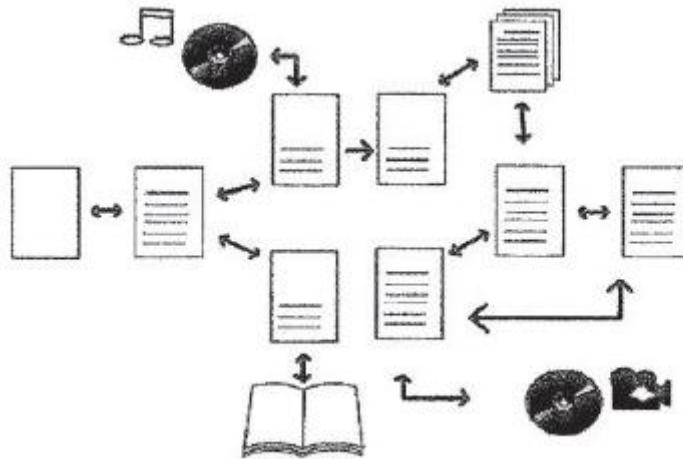
Bu okuma akışında, metin ardışık bir sırayla (1. 2. ve 3.sayfa şeklinde) sunulur. Bu akış, dijital ortamlarda gerçekleştirilen bir metin okuma akışıdır. Bazen basılı metinlerdeki gibi bazı e-metinlerin de yatay ve dikey yönde doğrusal bir okuma akışı sergileyebileceği belirtilmiştir. Aşağıdaki Şekil 2.5'te bu akışın gösterimi sunulmuştur.



Şekil 2.5. Doğrusal okuma akışı (MEB, 2012)

2.1.11.6.2. Doğrusal Olmayan Okuma

Sayfaların ekran üzerinde önceden belirlenmiş bir okuma akış sırasını takip etmeden, her ekranda birçok köprü geçişlerinin olduğu, okuyucunun amacı ve tercihinə göre bu köprüler arasında bir tıklamayla sayfalar arasında geçişi rahatlıkla yapılabildiği belirtilmiştir. Okuyucu bu okuma akışında aynı site içerisinde gezinebildiği gibi ilişkili olan başka sitelere de geçiş yapabilir, bu noktada belirleyici olan okuyucunun amacı ve tercihidir. Aşağıda, Şekil 2.6'da doğrusal olmayan akış şeması sunulmuştur.



Şekil 2.6. Doğrusal olmayan okuma akışı (MEB, 2012)

E-okuma sürecinde okuyucunun gezinim esnasında kontrolü elinde tutabilmesi önemli bir yer tutar. Okuyucu bulunduğu sekmeye nereden, nasıl geldiğini, amacına göre gitmek istediği sayfaya nasıl ulaşması gerektiğini bilmeli, süreci bu anlamda kontrolü altında tutabilmelidir. Bu türden yeterliliklerin kazanımının son derece önemli olduğunun farkında olmalıdır. Merchant (2021) ekran ve sayfa üzerinde okuma konulu birçok çalışmayı

göz önüne alarak yaptığı değerlendirmesinde, yazılı bir sayfadaki metinden anlam çıkarmanın, ekrandan okumada da aynı şekilde önemini koruduğunu ancak sayfa üzerinde gezinme gibi okuma davranışları bakımından birçok farklılığın olduğunu özellikle ekran okumalarında okuyucuların teknik beceri ve donanım bakımından yeterli olması gerektiğini bazen okuma için farklı bir cihaz bile kullanması gerekebileceğini belirtmiştir. Temelde okuma ortamı fark etmeksizin okuduğundan anlam çıkarma okuyucu için nihai amaç olsa da ekran ya da yazılı sayfa karşısındaki okuma davranışındaki farklılıkların okuduğundan anlam çıkarmaya doğrudan etki ettiği söylenebilir. Kress (2013) okuryazarlık konusunda farklı bir bakış açısına sahip olma ve ekranlardaki metinleri nasıl okuyabileceğimizi çözmede çok modluluk kavramına dikkat çekerek ekrandaki görsel düzen, hareketli ve hareketsiz görüntünün ekrandaki bir gönderiyi ya da yazıyı nasıl okuyabildiğimizle doğrudan ilintili olduğunu, anlamın da kısmen bu farklı öğelerin etkileşimiyle şekillendiğini belirtmiştir. Yine çok modluluk üzerine Simpson, Walsh ve Rowsell (2013), Kervin ve Mantei (2016) ekrandan okuma esnasında, okuma yollarını kullanan bireylerin dikkatini nerelerde yoğunlaştırdığını, neyi nasıl okuduğunu, nasıl bir sırayı takip ettiğini neyin göz ardı edildiği gibi noktaların üzerinde de düşünmenin bireyin çok modlu okuma davranışını analizi etmede önemli bir katkı sağlayacağını belirtmişlerdir. Burada Walsh'a ayrı bir parantez açmakta fayda vardır. Walsh (2006) Basılı metinlerin sürekli doğrusal bir şekilde okunmadığını ancak serbestlik derecesi olarak ekran tabanlı dijital metinlerin daha fazla serbestlik sunduğunu ve genellikle doğrusal olmayan bir tarzla okunduğunu bu durumun da okuma modlarında çeşitlilik yarattığını belirtmiştir. Ekrandan okuma; görme, anlama ve zihinde yeniden yapılandırma yönüyle basılı bir materyalden okumaya kıyasla önemli farklılıklar gösterir. Ekran okuma esnasında okuyucunun göz hareketleri yatay ve dikey hareket eder ve okuma hızı %25 daha yavaştır.

Basılı materyalde okuma esnasındaki uzamsal yapı, yer ve mekân algısı bu okuma türünde yok olur bunun yerine okuyucuyu düzensizlik ve karmaşıklığa sevk eden bir yapı ortaya çıkar (Arıcı, 2018). Ekranda okumada sadece bir iki sayfayı görmenin sınırlılığı okuyucunun bakış açısında sınırlılık yaratır bu da kafa karışıklığına yol açar. Ayrıca dijital dünyadan okumayla fiziksel olarak bir kitabı okumanın yarattığı etki aynı şey değildir. Dijitalde okuma, daha çok deneyime bağlı bir okuma sunar (Hunter, 2014). Dijitalde okuma, dijital göz yorgunluğunu da beraberinde getirir, bu ortamlarda okumak için zaman harcayan hem yetişkinler hem de çocuklar çeşitli nedenlerden ötürü sağlık sorunları yaşayabilir, dijital cihazlardan yayılan mavi ışık uzun vadede göz sağlığı açısından ciddi hasarlar yaratabilir

(Badulescu, 2016).

2.1.12. Okuma Alışkanlığı

Bireyin hayatında bir edimin alışkanlık sürecine dönüşmesi, belirli bir zaman ve çabanın ortak ürünü olarak gerçekleştiği söylenebilir. Burada öncelikle alışkanlık kavramının ne olduğuna ilişkin ilgili alan yazın tanımlarından hareketle okumayla ilgili olan boyutuna giden yolu takip etmek yerinde olacaktır. Alışkanlık, bireylerin otomatik bir şekilde kendisiyle karakterize olmuş, ilgi ve merakla desteklenen belirli bir sürecin sonucu olarak kazanılmış davranış kalıplarıdır. Alışkanlık, görece yüksek bir zihniyetin sonucudur; kimi zaman gelişigüzel, anlık, farkında olmadan ya da çok az farkında olduğumuz bir aktivitedir. Bireye özgü karakteristik özellikler taşır, ilgi ve merakın temel olduğu belirli bir süre içerisinde davranış tekrarlama sürecidir (Ahmed, 2016; Clark ve Foster, 2005). Alışkanlık, bireylerin düzenli olarak sıklıkla tekrar tekrar yaptıkları, yapmaktan bıkmadıkları belirli bir duruma tepki vermedir (Alam, 2021). Başka bir tanıma göre alışkanlık, bir insanın sıklıkla neredeyse hiç düşünmeden yaptığı, yapmayı bırakmasının zor olduğu bir şeydir (Bull, 2008). Alışkanlık, bir şeyin aşınası olmakla başlayan ve ilerleyen bir tutumun sonucudur, çocuğun okuma alışkanlığı kazanması ise, çocuğun erken yaşlarda kitap adı verilen nesneyi tanıması, onula tanışması ve ona aşına olmasıyla gelişen bir süreçtir (Eroğlu, 2016). Alışkanlık kavramına ilişkin tanımlar irdelendiğinde bir sürecin sonunda, zaman alan, tutum ve ilgilerin temel bir rol oynadığı, kimi zaman gelişigüzel kimi zamanda farkında olarak gerçekleşen bir aktivite olduğu, bireye özgü karakteristik bir nitelik taşıdığı, tekrarlanmanın da ayrı bir önem arz ettiği otomatikleşmiş davranış kalıplarıdır şeklinde bir çıkarıma varılabilir.

Bu çalışma kapsamında ilgilenilen kısım ise alışkanlığın okuma becerisindeki boyutudur. Bir çocuk için okumanın alışkanlık haline dönüşmesinde sürecin nasıl işlediğine, ne şekilde geliştiğine, okuma alışkanlığının bütün olarak neyi ifade ettiğine ilişkin ilgili literatüre bakmakta fayda vardır. Okuma alışkanlığı; bir bireyin, okuma eylemini bir ihtiyaç olarak hissetmesi, bir zevk kaynağı olarak algılaması neticesinde bu eylemi yaşam boyu istikrarlı ve eleştirel bir tarzda gerçekleştirmesidir (Yalınkılıç ve Ülper, 2011). Başka bir tanımda ise Rosli vd. (2017) okuma alışkanlığını; basılı ya da elektronik materyalleri içeren çok yönlü bir boyut içerisinde bir bireyin ne kadar, ne sıklıkta, ne zaman ve ne okuduklarının toplamının hesaplanması olarak tanımlamışlardır. Deniz (2017) nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomonoloji) desenine göre tasarladığı ve çalışma grubu olarak 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Mardin ili Midyat ilçesinde görev yapan 75

Türkçe öğretmeninden okuma alışkanlığının tanımı, okumanın ne kazandıracağı, okuma alışkanlığı ile teknolojik gelişme arasındaki ilişkiye yaklaşımları, ders kitaplarındaki okuma metnlerinin okuma alışkanlığına etkisi, öğrencilerdeki okuma beceri düzeylerine ilişkin görüşlerini alarak tamamladığı “Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığının geliştirilmesi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşleri.” konulu yüksek lisans tez çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kavramının ne olduğuna ilişkin görüşlerinde, Türkçe öğretmenleri okuma alışkanlığını, bireyin kendi isteğiyle severek istikrarlı bir şekilde kendisinde ihtiyaç olarak hissettiği takdirde kimi zaman kısa aralıklı olarak da yapılan bir etkinlik olarak tanımladığı sonucuna ulaşmıştır. Alam (2021) okumaya olan merakın, ilginin ve alışkanlık edinim sürecinin bir anda ortaya çıkmadığını burada merak, ilgi ve alışkanlık sürecinin belirli bir süre için otomatik olarak koordineli bir şekilde hareket etmesi gerektiğini belirtmiştir. Okuma alışkanlığından söz etmek için, bireyin herhangi bir konu üzerinde yazılan bir metni, günün herhangi bir saati ya da birkaç zaman aralığı içerisinde istikrarlı bir biçimde yapması gerekir (Ülper, 2019). Herhangi bir bireyin ya da bir öğrencinin okuma eylemine ayırdığı zamanın sıklık derecesi, okuma amaçları, okuduklarının farkında olarak bu eylemi yapmaları, onlardaki okuma alışkanlığının hangi düzeyde olduğuna dair en iyi işaretlerdir ve bu alışkanlık düzeyi, her öğrencide aynı düzeyde değildir (Yusof, 2021). Başka bir bakış açısıyla Davidovitch, Yavich ve Druckman (2016) okuma alışkanlığını özetle bireylerin mevcut okumalarını düzenleme, derleme, organize etme biçimi olarak değerlendirip bu alışkanlığın bireylerin tercihinine göre tek yönlü olarak basılı materyaller üzerinden olabileceği gibi dijital dünyadaki materyaller üzerinden de okuma şeklinde ya da her ikisinin karma olarak yürütüldüğü bir süreklilik aktivitesi olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca söz konusu okuma ortamlardaki bu tercihlerin mutlaka onların okuma alışkanlığında ciddi etkiler yaratabileceğini vurgulamışlardır.

Okuma alışkanlığında süreklilik ve düzenlilik ilkesi önemlidir, bu edinimlerin yerleşmiş olması okunan kitap sayısı üzerinden değerlendirilebilir (Yılmaz, 2004). Bu konuya ilişkin olarak da American Library Association (ALA) tarafından belirtilen ölçütlere bakılabileceğini belirtmiştir (akt. Yılmaz, 2004). Buna göre,

Yılda okuduğu kitap sayısı: 1-5 olanlar ——— ~~Zayıf~~ okuma alışkanlığı

Yılda okuduğu kitap sayısı: 6-11 olanlar ——— ~~Orta~~ düzey okuma alışkanlığı

Yılda Okuduğu kitap sayısı: 12 kitap ve daha fazla okuma ———> Güçlü okuma alışkanlığına sahip okuyucular olarak nitelendirmektedir. Çiftci (2013) okuma alışkanlığında

en önemli belirleyici etkenin; sürekli, sürdürülen bir okuma eyleminin olması, bir becerinin ya da bir davranışın alışkanlık olarak tanımlanması için mutlaka belirli aralıklarla tekrarlanıp sürekli yapılıyor olması gerektiğini belirtmiştir. Bu noktada sadece bir ihtiyaç durumunda yapılan okumalarla okumanın sürekli ihtiyaç haline gelmesi durumunun karıştırılmaması gerektiğini, asıl okuma alışkanlığı kazanmış olanların sürekli okuyanlar olduğunu belirtmiştir.

Tanju (2010) okumanın bir alışkanlığa dönüşmesinde rol oynayan birçok etmenin bulunduğunu, bu etmenler arasında çocuğun ailesi, toplum, okul ve öğretmenlerin ön plana çıktığını belirtmiştir. Alam (2021) çocukların alışkanlık edinim ve gelişim sürecinin ebeveynlerinin bu sürece sağlayacağı katkıdan doğrudan etkilendiğini, buna gerekçe olarak da aile ortamının çocukların alışkanlık edinim ve eğitim süreçlerindeki ilk durak olmasıdır. Hurlock (1992) okuma alışkanlığının şu dört şeyden dolayı mümkün olduğunca erken yapılması gerektiğini belirtmiştir. Birincisi, çocukların erken deneyimlerinden elde edilen sonuçların onların gelişim sürecinde baskın bir role sahip olduğunu, bu deneyimlerin yaşam boyu okuma alışkanlığı edinmede iyi bir başlangıç rehberliğine temel olduğunu; ikinci olarak, temel bir alışkanlığa dönüşümün başlaması gerektiği; üçüncüsü çocuklarda başlangıçta oluşan tutum ve davranışların kalıcılığa evrilmesi gerektiğini, son olarak da ebeveynler tarafından çocuklarıyla işbirliği halinde yapacakları akıllı ve hızlı değişikliklerin bu sürecin sağlıklı olarak yerleşmesine katkıda bulunacağını belirtmiştir. Tanju (2010) bir çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmada özellikle ilköğretime başlamadan ebeveynlerinin okumaya yönelik birtakım etkinliklerinin (boyama kitapları, sesli-hareketli kitaplar, resimli kitaplar, uyumadan önce çocuğa kitap okumak gibi) ideal bir yol olabileceğini belirtmiştir. Gambrell (2015) öğrencilerin okuma alışkanlığı gelişimine yardımcı olmanın öğrenci ne kadar çok sayıda kitap okursa o derece iyi bir okur olduğu fikriyle açıkça bağlantılı olduğunu, öğrencilere okuma zamanı ve fırsatı vererek onların okuma sevgisini geliştirdiğini öğrencilerin okuma alışkanlığını edinmemesi durumunda ise tam bir okuryazarlık potansiyeline ulaşamayacağını belirtmiştir. Okuma alışkanlığı, okuryazarlıktan sonra gelen bir aşamadır. Ayrıca okuma alışkanlığı edinmiş bir bireyin okumaktan, çeşitli türde metinlerle karşılaşmaktan keyif aldığını ve artık okumayı bir ihtiyaç olarak gördüğünü de dile getirmişlerdir.

MEB (2012) okuma alışkanlığı, temel okuma becerisi donanımı kazanmış bir bireyin mevcut bilgilerini yeni okumalarla zenginleştirmek, hayatı daha eğlenceli ve yaşanılır kılmak amacıyla sürekli ve düzenli bir şekilde bu eylemi sürdürmesidir. Okuma

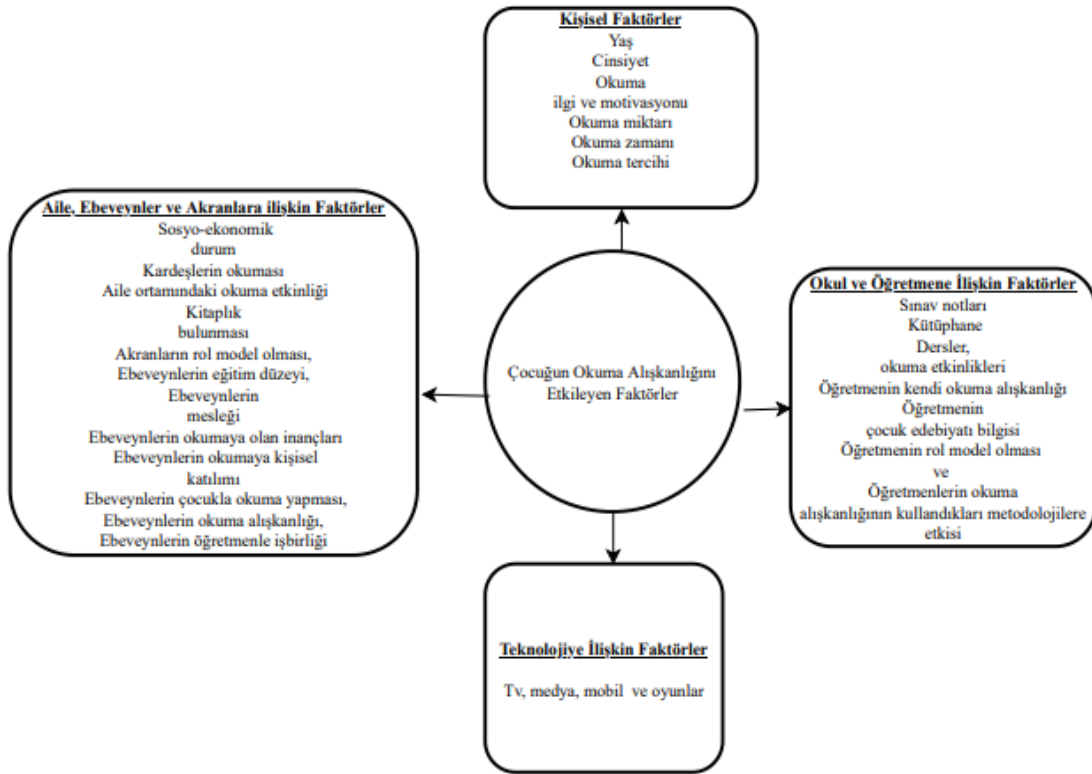
alışkanlığının belirlenmesi; okuyucunun hangi türde yayınları ne sıklıkta, ne oranda ve en çok hangi zamanlarda okumayı tercih ettiği, ne tür okumalardan keyif aldığı ve okuduğu kitapları ne şekilde temin ettiği gibi birçok faktörün dikkate alınmasıyla ortaya konulur.

2.1.12.1. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Faktörler

Okuma alışkanlığı, her bireyin küçük yaşlardan itibaren kazanması, hayatı anlaması ve anlamlandırabilmesi için kazanması gereken bir davranıştır. Okuma alışkanlığını çeşitli yönlerden olumlu ya da olumsuz etkileyen bazı faktörler vardır. Bu faktörlerin neler olduğuna ve olabileceğine ilişkin bazı ilgili alan yazında ortak faktörlere yer verildiği gibi bazıları ise bu faktörlerin daha geniş olabileceğine ilişkin çalışmalara ulaşılmıştır. Durukan ve Aslan (2018) okuma alışkanlığını etkileyen faktörleri; bireyin fiziksel ve zihinsel durumuna ilişkin fiziksel ve zihinsel faktörler; okumaya yönelik ilgi ve tutumunu gösteren kişisel faktörler; aile, okul, öğretmen ve arkadaşlarından oluşan çevresel faktörler; sosyo-ekonomik şartlar ve teknolojik gelişmeler çerçevesinde ele almıştır. Balcı (2016) “Okuma ve Anlama Eğitimi” adlı eserinde okuma alışkanlığı kazandırmada başta aile ve toplum olmak üzere okul ve öğretmenlere önemli sorumluluklar düştüğünü belirtmiştir Buna göre okuma alışkanlığı kazandırılmasında rol oynayan faktörleri kişisel ve çevresel faktörler (Aile, okul, öğretmen, programlar ve yönetmelikler, arkadaş çevresi ve kütüphaneler) çerçevesinde ele almıştır. Jabbar ve Warraich (2021) ise okuma alışkanlığını etkileyen faktörleri çocukları merkeze alarak şekillendirmiştir ve bu kapsamda ilgili literatürü değerlendirme yoluna gitmiştir. Buna göre göre çocukların okuma alışkanlığını etkileyen faktörleri; çocuğun kişisel faktörleri (yaş, cinsiyet, okuma ilgi ve motivasyonu, okuma miktarı, okuma zamanı, okuma tercihi), okul ve öğretmene ilişkin faktörler (Sınav notları, kütüphane, okuma etkinlikleri, öğretmenin kendi okuma alışkanlığı, öğretmeni çocuk edebiyatı bilgisi, öğretmenin rol model olması ve öğretmenlerin okuma alışkanlığının kullandıkları metodolojilere etkisi), Aile, akranlar ve ebeveynlere ilişkin faktörler (Ailenin sosyo-ekonomik durumu, kardeşlerin okuması, aile ortamındaki okuma etkinliği ve kitaplık bulunması, akranların rol model olması, ebeveynlerin eğitim düzeyi, ebeveynlerin mesleği, ebeveynlerin okumaya olan inançları, ebeveynlerin okumaya kişisel katılımı, ebeveynlerin çocukla okuma yapması, ebeveynlerin okuma alışkanlığı, ebeveynlerin öğretmenle işbirliği) ve teknolojiye ilişkin faktörler (TV, medya, mobil ve oyunlar) çerçevesinde ele alıp değerlendirmişlerdir.

Bu çalışmada okuma alışkanlığını etkileyen faktörler, Jabbar ve Warraich (2021) çerçevesinde ele alınmıştır, bu çerçeve içerisinde yer alan faktörlere ilişkin araştırmacı

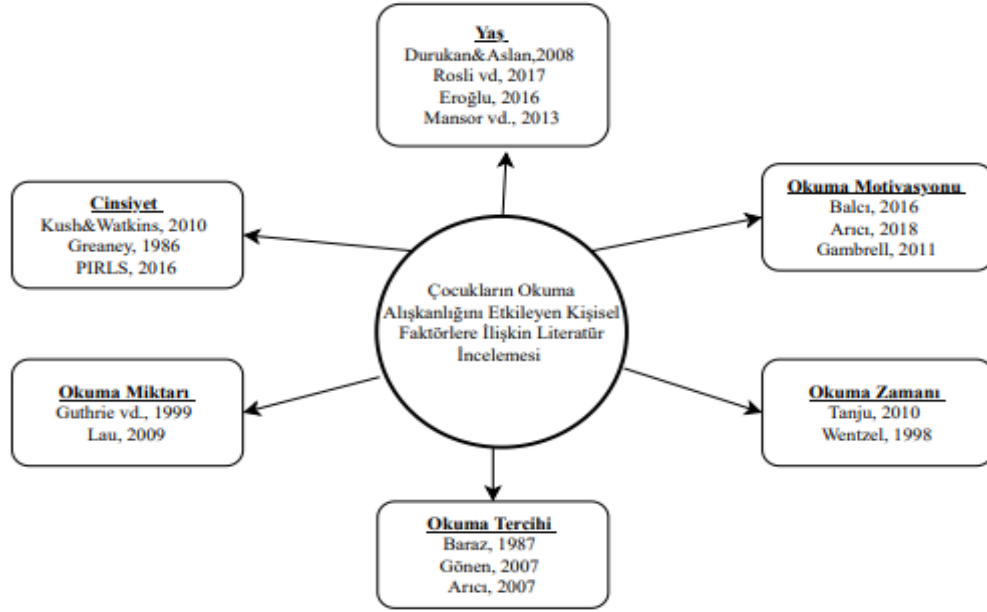
tarafından ulaşılabilen ilgili literatür; şekil ve açıklamalarla detaylandırılmıştır.



Şekil 2.7. Çocukların okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler

2.1.12.1.1. Çocukların Okuma Alışkanlığını Etkileyen Kişisel Faktörler

Çocukların okuma alışkanlığını etkileyen kişisel faktörler; yaş, cinsiyet, okuma ilgi ve motivasyonu, okuma miktarı, okuma zamanı, okuma tercihi çerçevesinde değerlendirilmiş olup ilgili literatür çalışmalarının şekille gösterimi yoluna gidilmiştir.



Şekil 2.8. Çocukların okuma alışkanlığını etkileyen kişisel faktörlere ilişkin literatür incelemesi

Küçük yaşlardan itibaren bir çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmak son derece önemlidir. Kitap seçimi, seviyesi, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak çocuğa erken yaşlardan itibaren okuma konusunda doğru rehberlik yapılması gerekir (Durukan ve Arslan, 2018). Bir çocuğa neleri nasıl okuması gerektiği küçük yaşlarda öğretilmelidir; çünkü yaşamın bu ilk evreleri alışkanlık geliştirmede kritik bir eşiktir, bu eşikte çocuk okuma yönünde ne kadar desteklenir ve geliştirilse o derece sağlam bir okuma alışkanlığı edinebilecektir (Rosli vd., 2017). Kendisine sunulan basılı ya da sesli okuma materyalleri konusunda bir çocuğun farkındalık düzeyi zayıf olsa da okumayla erken yaşta bir şekilde selamlaşmış olması oldukça önemlidir. Erken dönemdeki etkiler sayesinde çocuklar ve gençler kitaba daha çabuk ilgi duyarlar. Okumanın içsel olarak kendilerinde zevkli ve ilginç olabileceğine dair algılar geliştirirler, kitap çeşitliliğiyle bu ilgiler ve algılar beslenip geliştirilmelidir. Ayrıca, dışsal motive ediciler de gençlerin ve çocukların okumaya yönelik ilgilerini sürdürmede önemli yer tutar, okumaya devam etmeleri için ellerinde sürekli yeterli bir kitap kaynağına sahip olması gerekir. Bu anlamda velilerin kendilerine kitap temini noktasında yardımcı olmaları çocukların ve gençlerin okuma alışkanlığını sürdürmede son derece önem arz eder (Mansor, Rasul, Rauf ve Koh, 2013).

Kızlar okumaya yönelik daha olumlu ve daha mutluluk verici tavırlar beslerken erkekler bu konuda daha isteksiz okuyuculardır (Kush ve Watkins, 2010). Kızlar okuma materyali tercihlerini kitaptan yana kullanırken, erkekler ise çizgi romanlardan yana kullanmıştır. Bu okuma materyali tercihinin seçiminde ise cinsiyet faktörünün baskın olduğu belirtilmiştir (Greaney, 1986). Beş yılda bir 10 yaşındaki ilköğretim dördüncü sınıflarına

uygulanan ve öğrencilerin farklı metin türlerine göre okuma becerilerini saptayan Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) 2016 yılında uyguladığı okuma testinde, Uluslararası ortalamada kız öğrencilerin %70'i erkek öğrencilerin ise %55'i haftada en az bir hikâyeye ve roman okudukları; bilgi için okuma durumlarında ise kız öğrencilerin %62 erkek öğrencilerin %59 düzeyinde oldukları sonucuna ulaşmıştır (<https://www.iea.nl/data-tools/repository/pirls>). Sonuçlara bakıldığında kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla okumaya yönelik daha fazla çaba gösterdikleri söylenebilir.

Çocuğun okumaya yönelik ilgi, tutum ve motivasyonu alışkanlık kazandırma sürecinde son derece önemli bir yere sahiptir. Bireyin kitaplara ve okumaya yönelik ilgisi onun okuma alışkanlığı kazanma sürecini de doğrudan etkileyecektir (Balcı, 2016). Eğer öğrenciler bir konu hakkında bir şeyi öğrenmeye ilgi ve merak duyuyorlarsa bu istek ve motivasyon onların okumasına yardımcı olacaktır (Arıcı, 2018). Öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarını desteklemek ve beslemek için Gambrell (2011) pratik sınıf ipuçlarıyla birlikte araştırmaya dayalı yedi katılım kuralını önermiştir:

1. Öğrencilere tanımlanan okuma görevleri ve etkinlikleri hayatlarıyla ilgili olduğunda okumaya daha çok motive olurlar.
2. Öğrenciler, çok çeşitli okuma materyallerine erişimleri oldukları vakit okumaya daha çok motive olurlar.
3. Öğrenciler, sürekli okumaya katılmak için bol fırsatları olduğu zaman okumaya daha çok motive olurlar
4. Öğrenciler, okudukları ve okuryazarlık görevlerini nasıl tamamladıkları konusunda kendilerinin seçim yapma fırsatları olduğunda okumaya daha çok motive olurlar.
5. Öğrenciler, okudukları metinler hakkında başkalarıyla sosyal etkileşime girme fırsatları bulduklarında okumaya daha çok motive olurlar.
6. Öğrenciler, zorlu metinlerle başarılı olma fırsatları olduğunda okumaya daha çok motive olurlar.
7. Sınıf teşvikleri okumanın önemini ve değerini yansıttığında öğrenciler okumaya daha çok motive olurlar.

Günün belirli saatlerinde aile bireylerinin katılımının sağlandığı bir okuma saati etkinliğinin düzenlenmenin çocuğa okuma motivasyonu kazandırmada önemli bir rol üstlenebileceğini belirtmiştir (Tanju, 2010). Öğrenciler okuma eylemini genellikle okul içi

ve okul dışı zamanlarda belirlenmiş bir zaman dilimine göre ya da boş zamanlarında fırsat buldukça yerine getirirler (Wentzel, 1998). Okuma miktarında asıl belirleyici olan; bir çocuğun okumaya yönelik ilgisi, tutum ve motivasyonudur. Motivasyon, öğrencilerin okuma alışkanlığı ve okuma miktarlarını etkilemede daha önemli rol oynar. Öğrenciler, ön bilgileri ve başarılarını denetim altında tutsalar bile, öğrencilerin okuma miktarını önemli ölçüde motivasyon etkiler, aynı şekilde metni anlama düzeylerinde de motivasyonla birlikte okuma miktarının önemli bir yordayıcı olduğu unutulmalıdır. Okuma miktarındaki artış, öğrencilerin bilişsel stratejileri kullanma deneyimlerini ve ön bilgilerini artırdığı gibi metni anlamayı da kolaylaştırmaya yardımcı olur (Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999). Okuma miktarı, okuma gelişiminde motivasyonel ve bilişsel faktörler arasında bir köprü hizmeti görür (Lau, 2009).

Okuma alışkanlığında belirleyici olan kişisel faktörlerden bir diğeri de okuma tercihi ya da seçimidir. Çocukların okumaya yönelik tercihinde yaş, ilgi ve ihtiyaçların doğrudan etkili olduğu dile getirilebilir. Baraz (1987) yaş gruplarına göre öğrencilerin okuma eğilimlerini şu şekilde sınıflandırmıştır:

0-6 yaş Okul öncesi Dönem (Cinsiyetler arası fark gözetilmemiştir.)

Olay metinleri (destanlar, efsaneler, masallar, öyküler, resimli kitaplar, fıkralar), etkili anlatım ve söz becerisini güçlendirecek metinler (Tekerlemeler, bilmece, şiirler, çekici kartlar, atasözleri) teknoloji destekli çalışmalar (Kaset-CD, Video-TV), ev ortamında kurulan bir çocuk kitaplığı ve çocuk kulübü-tiyatrosu etkinliklerine aktif katılım.

7-9 yaş Masal Dönemi (Cinsiyetler arası fark belirgin değildir.)

Kahramanları çocuklar, hayvanlar ve periler olan olay metinleri (öykü, masal, efsane, destan, fabllar ve fıkralar)

10-12/13 Yaş Macera Dönemi

Kızlar

Ev ve okul yaşamını konu alan metinler, duygusal özdeşim sağlayacak kitaplar, çeşitli alanlara ilişkin faydalı bilgiler, kadın ve erkek yaşamının konu edinen seviyeye uygun kitaplar, seviyeye uygun şiir ve tiyatro eğitimi

Erkekler

İlgi ve seviyeye uygun olay metinleri (Macera, gezi, öyküleştirilmiş tarihi kahramanlıkları içeren kitaplar ve öyküleştirilmiş fen ve doğa içerikli kitaplar)

Kız-erkek ortak

Seviyeye uygun polisiye, yaşam öyküsü, mizah tarzı metinler ve yabancı ülkeler

12-13/15 Yaş Soyut Konulara Eğilim Dönemi

Kızlar

Seviyeye uygun değerleri (sevgi, bağlılık, özveri) özümseten ve işleyen olay metinleri (roman, öykü, tiyatro eserleri), şiir metinleri ve sanat dergileri

Erkekler

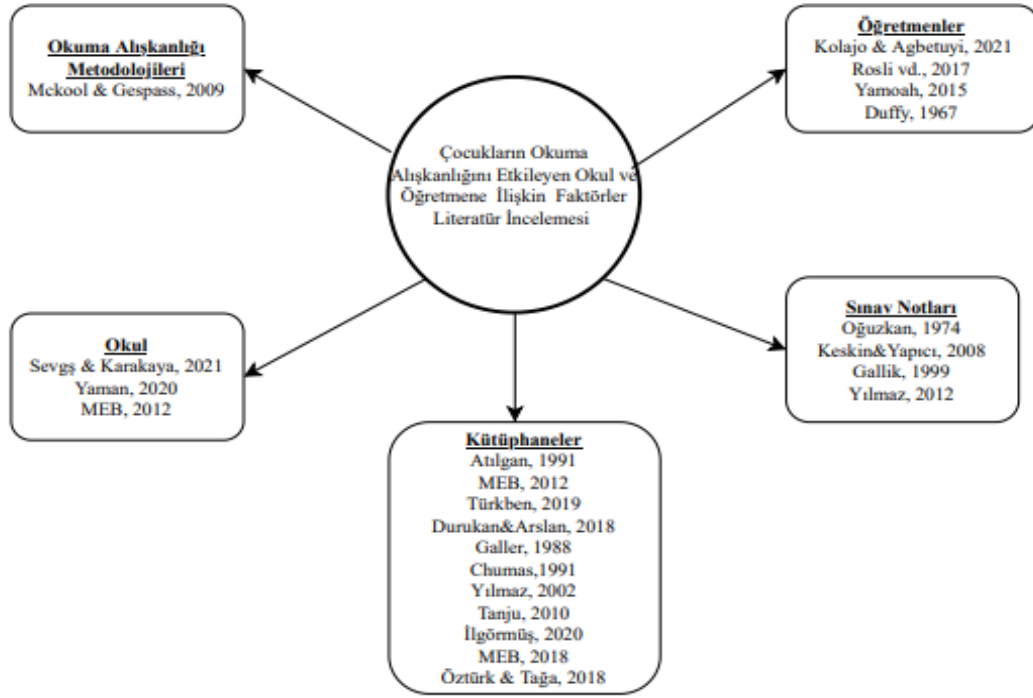
Seviyeye uygun olay metinleri (duygusal, derinlikli, soyut ve düşünsel romanlar, öyküler, şiirler ve tiyatro eserleri) gazeteler (güncel konular ve spor yazıları)

Çocukların okuma tercihleri ve eğilimlerinin bilinmesi onların okuma alışkanlığı geliştirilmesine son derece katkıda bulacaktır. Gönen (2007) “Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı”nda öğrencilerin %51,8’inin roman, %22,5’inin öykü, %7,2’sinin şiir, %6,4’ünün çizgi roman, %5,2’sinin dergi, %2,8’inin ansiklopedi türündeki kitapları okuduğunu %4,1’inin ise hiçbir türde kitap okumadıkları sonucunu paylaşmıştır. Arıcı (2005) doktora tez çalışmasında öğrencilerin en çok beğendiği yerli kitapların: Çalıkuşu, Fadiş ve Kaşığı; yabancı kitaplar olarak ise Harry Potter, Sefiller ve Çocuk Kalbi olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2.1.12.1.2. Çocukların Okuma Alışkanlığını Etkileyen Okul ve Öğretmene

İlişkin Faktörler

Çocukların okuma alışkanlığını etkileyen okul ve öğretmene ilişkin faktörler; sınav notları, kütüphane, okuma etkinlikleri, öğretmenin kendi okuma alışkanlığı, öğretmenin çocuk edebiyatı bilgisi, öğretmenin rol model olması ve öğretmenlerin okuma alışkanlığının kullandıkları metodolojilere etkisi çerçevesinde değerlendirilmiş olup ilgili literatür çalışmaları şekil 2.9’da sunulmuştur.



Şekil 2.9. Çocukların okuma alışkanlığını etkileyen okul ve öğretmene ilişkin faktörler: literatür incelemesi

Okuma, eğitim ve öğretim süreci boyunca öğrenci başarısını etkileyen anlamaya yardımcı belirleyici bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır (Gallik, 1999). Başarı, herhangi bir konuda birtakım bilgi ve beceri edinmenin ön şart olması koşuluyla bireyin arzu edilen bir düzeyde yeterlilik gösterebilmesidir (Oğuzkan, 1974). Öğrenciler verilen notlar doğrultusunda başarılı ya da başarısız olarak nitelendirilirler. Burada aslolan notların yüksekliği; okul başarısını, bu notların altında olanlar ise okul başarısızlığını ifade eder (Keskin ve Yapıcı, 2008). Okullarda başarıyı somutlaştıran en önemli göstergeler öğretmenler tarafından öğrencilere verilen notlardır. Öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarının, okumayı sevmelerinin, kitap okuma miktarındaki artışın sınav notlarını olumlu yönde etkilediği ifade edilmiştir.(Yılmaz, 2012).

Kütüphaneler, bilgi kaynaklarını koruma; eğitim, araştırma ve boş zamanları değerlendirme işlevleriyle ön plana çıkmaktadır. Hizmet ettikleri grubun eğitim ve kültür düzeylerini yükseltme, ihtiyaç duydukları bilgiyi en doğru ve en iyi şekilde sunmakla yükümlüdür. Eğitim, kütüphaneler olmadan içi doldurulması zor bir olgudur. Kütüphaneler eğitimi desteklemenin yanı sıra bulunduğu çevrenin birer eğitim, kültür ve araştırma kurumları olma kimliğiyle de çevre insanının eğitimine de katkıda bulunur ve bireyleri yetiştirir. Yapılan araştırmalarda kütüphaneleri daha çok öğrencilerin kullandıkları, bilgi ve ders çalışma gibi ihtiyaçlarını karşılamak için buraları tercih ettiklerini ortaya koymuştur. Bu bağlamda yakınında halk kütüphanesi bulunmayan çevrelerde bu işlev tümüyle

kütüphanelerin bir türü olan okul kütüphanelerine yüklenmiştir. Okul kütüphanelerinin asıl misyonu ise hizmet verdiği öğrenci ve öğretmen kitlesine en iyi hizmeti sunmada yardımcı olmaktır. Eğitim, sadece okul içinde verilmez, bunun önemli bir parçası da kütüphanelerdir. Eğitimin her kademesi için kütüphaneler son derece önemli bir yer teşkil eder. Öğrencilerin okumaya yönelik ilgi, tutum, motivasyon ve alışkanlıklarını iyileştirmede öğrencilerin kütüphanelerle buluşturulması son derece önemlidir (Atılğan, 1991). Yapılan araştırmalardan ortaya çıkan sonuçlar, öğrencilerin kütüphaneleri çoğunlukla kitap okuma etkinliğini yaptıkları bir ortam değil, ders çalışmak veya ödevlerine kaynak temin etmek için tercih ettikleri bir ortam olduğudur. Sınav dönemlerinde kütüphanelerdeki yoğunluğun bunun en bariz göstergesi olduğu, ancak kütüphanelerin asıl işlevinin kitap okumaya aracılık etmek gerçeği olduğunun göz ardı edilmemesi gerektiği dile getirilmiştir (MEB, 2012). Öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmesinde kütüphaneler önemli yer tutmaktadır. Kütüphaneler raflarında taşıdığı kitaplarla, görevlilerin bilgisi, becerisi ve yaklaşımıyla çocuğun okuma alışkanlığı edinmesinde önemli bir rol teşkil eder. Öğrencilere yönelik kütüphaneler; onların bilgi edinme, eğlenme ve kitap okuma ihtiyaçlarına yanıt verebilecek şekilde tasarlanmalı ve bu konuda birtakım yaratıcı etkinlikler düzenlenerek öğrencileri kendisine çekebilmelidir (Türkben, 2019). Okul kütüphanelerinde öğrencilerin ilgisine, seviyesine ve zevkine hitap edebilecek okuma materyallerinin bulunması gereklidir; böylelikle öğrencilerin okuma zevki de artacaktır (Durukan ve Arslan, 2018). Öğretmenlerin okuma ve kütüphaneyi kullanma konusunda öğrencilerini sürekli olarak geliştirmesi ve yenilemesi gerekir (Galler, 1988). Öğrencilerin okuma alışkanlığında yarıya yakınının; kütüphaneyi kullanma alışkanlığında ise dörtte üçünden daha fazlasının orta ve zayıf düzeyde olduğu, öğretmenlerin bu konudaki sorumluluğunun belirleyici bir faktör olduğu dile getirilmiştir (Yılmaz, 2002). Her çocuğun evinin içerisinde bir kütüphanesinin olması, bunun için evde çocuğun kendi kütüphanesini oluşturabilmesi, süslemesi ve boyaması gibi olanaklar tanınması çocuğun kitapları ve okumayı sahiplenmesinde son derece olumlu bir etki yaratacaktır (Tanju, 2010). Teknoloji geliştikçe kütüphanelerin yüklendiği misyon da bu gelişmeler paralelinde şekillenmeli ve güncellenmelidir. Geleneksel okul kütüphanesinden farklı olarak Z-kütüphaneler bu anlamda iyi bir örnek sunmaktadır. Zenginleştirilmiş kütüphanelerdeki gerekli teknolojik ve donanım alt yapısı öğrencilere birçok fırsatlar sunmaktadır. Z-kütüphaneler öğrencilerin okumaya, kütüphaneye olan ilgilerini ve kütüphane kullanımını artırmak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılan ve her yıl günden güne içeriği iyileştirilen projelerden biridir. Z-kütüphanelerle birlikte, öğrencilerin eğlenerek öğrenebilmelerini sağlamak, vakitlerini en verimli bir şekilde

geçirmelerine ve çok yönlü gelişimlerine katkıda bulunmak amacıyla bir kütüphane ortamı gagesiyle kurulmuştur (İlgörmüş, 2020). MEB tarafından “Okullar Hayat Olsun” projesi kapsamında ülke genelinde okullarda kurulmaya başlanan Z-kütüphaneler geleneksel kütüphanelerden farklı olarak öğrencilere çok daha geniş imkânlar sunmaktadır. Öğrenciler, Z-kütüphaneler aracılığıyla yerli ve yabancı kaynaklara daha kolay erişim sağlayacaktır. Temel amaç, öğrencilerin bu tür ortamları kullanarak hayat boyu öğrenmeye, eğlenmeye ve dinlenmeye vakit bulabilecekleri bir alan yaratmaktır (<https://mebbis.oidb.net/node/116>). Z-kütüphane uygulaması, öğrencilerin kütüphaneye yönelik algılarını değiştirmiştir, Z-kütüphanelere öğrenciler kayda değer bir ilgi göstermişlerdir. Ayrıca, Z-kütüphaneler öğrencilerin okumaya yönelik ilgi, tutum ve motivasyonlarını artırarak okuma alışkanlıklarına da katkıda bulunmuştur (Öztürk ve Tağa, 2018).

Sevgi ve Karakaya (2021) ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığını geliştirme ve okuduğunu anlama becerilerine katkı sağlamak için eğitimcilerin farklı öğretim yöntem ve etkinliklerine yer vermesi, okul içi zamanlarda ders saatlerinin düzenlenmesinde okuma saatine yer verilmesi, okumanın çocuk için bir alışkanlığa dönüşme sürecinde ailenin katılımının, desteğinin öneminin unutulmaması, okulda kütüphanenin varlığının çok önemli olduğuna ve okullarda kurumsal bir okuma kültürünün yerleşimine özen gösterilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Okumayı daha çok zevk için yaptıklarını belirten öğretmenler, okuma alışkanlığını geliştirmek için sınıfta sesli okuma, sürekli sessiz okuma ve ilginç kitaplar önerme gibi uygulamalar yaptığını, bir öğretmenin çocuklara doğru kitapları önererek onu okumaya teşvik etmesi için çocuk edebiyatına ilişkin kitapları, yazarları ve türleri tanıması gerektiğini ifade etmişlerdir (Mckool ve Gespass, 2009).

Okulun asli görevi öğrenciye bilgi aktarmaktan ziyade onu nitelikli bir okur haline getirip onun yaşamına dokunmalıdır, öğretmenlerin önce kendilerini sonra da kitapları çocuklara sevdirmenin yollarını araması gerekir (Yaman, 2020). Aile ortamındaki anne-babanın okuma konusundaki misyonunu ve sorumluluğunu okul ortamında öğretmen üstlenir. Öğretmenlerin çocuklara okuma alışkanlığı ve zevki verme hususunda iyi bir rehberlik sunması gerekir, okumaya karşı isteksiz olan öğrencilerine, okuma aracılığıyla kültürel ve bilgi sermayesini zenginleştiren kişileri tanıtarak okumaya yönelik teşviklerde bulunmalıdır. Okul bu anlamda ailenin kazandırdığı okuma becerisini geliştirerek, kitaplara kolaylıkla ulaşabilecek elverişli ortamı sunmalı, okumayı çocuk için bir yaşam felsefesi, alışkanlık ve kültür haline getirmesine aracılık etmelidir (MEB, 2012). Bu bağlamda Kolajo ve Agbetuyi (2021) okuldaki öğretmenlerin, öğrenciye yaşam boyu okuma kültürü

kazandırmada, bugünün ötesine geçebilecek nesilleri donatmada önemli rolleri vardır. Bu nedenlerden ötürüdür ki öğretmenler, öğrencilerine ilköğretimden başlayarak okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağlamalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve motivasyonlarını geliştirirken onları sağlam proje kitaplarla tanıştırmayı, okuma bilinci yerleşmemiş öğrencileri okuma kültürü sağlam öğrencilerle eşleştirmeyi, öğrenciler arasında okuma yarışmalarını düzenlemeyi, ödüllendirmeyi böylelikle öğrencilerde erken yaşlardan itibaren sağlam bir okuma tutum ve alışkanlığı yerleşimine katkıda bulunması gerektiğini ifade etmişlerdir. Rosli vd. (2017) ortaokul öğrencilerine okuma alışkanlığı kazandırmada hayati rol oynayan ikinci unsurun öğretmenler ve kütüphaneciler olduğunu ve bu kesimin çok daha bilinçli bir çaba göstermesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yamoah (2015) öğretmenlerin öğrencileriyle daha fazla zaman harcaması gerektiğini, öğretmelerin okuma alışkanlığının zayıf olması durumunda muhtemelen öğrencilerin de okuma alışkanlığının zayıf olacağını belirtmiştir. Okuldaki öğretmenlerin okumaya yönelik olumlu tutumları, kendi zevk ve eğlencesi, çocukların ilgi alanlarına ve edebiyatına aşina olması ve buna göre çocuğa materyal önermesi, okul çocuklarında okuma sevgisini olumlu yönde etkileyecektir (Duffy, 1967).

2.1.12.1.3. Çocukların Okuma Alışkanlığını Etkileyen Aile, Akranlar ve Ebeveynlere İlişkin Faktörler

Çocukların okuma alışkanlığını etkileyen aile, akranlar ve ebeveynlere ilişkin faktörler; ailenin sosyo-ekonomik durumu, kardeşlerin okuması, aile ortamındaki okuma etkinliği ve kitaplık bulunması, akranların rol model olması, ebeveynlerin eğitim düzeyi, ebeveynlerin mesleği, ebeveynlerin okumaya olan inançları, ebeveynlerin okumaya kişisel katılımı, ebeveynlerin çocukla okuma yapması, ebeveynlerin okuma alışkanlığı, ebeveynlerin öğretmenle işbirliği çerçevesinde değerlendirilmiş olup ilgili literatür çalışmaları şekil 2.10'da sunulmuştur.



Şekil 2.10. *Çocukların okuma alışkanlıklarını etkileyen aile, akranlar ve ebeveynlere ilişkin faktörler: literatür incelemesi*

Farver, Yiyuan, Eppe ve Lonigan (2006) “Ev ortamları ve genç Latin çocuklarının okula hazır olma durumu” adlı makale çalışmasında ailenin sosyo-ekonomik durumuyla çocuğun okuma alışkanlığı ve gelişimi arasında bir anlamlı ilişki olduğunu belirtmişlerdir. Blanco vd. (2017) okuma aktivitesinin bireyin bütçe kısıtlamaları dahilinde olması gerektiğini, bu bağlamda gelir ve kitap fiyatları faktörlerinin kültürel tüketim konusunda olağan sosyo-ekonomik durumun belirleyicisi olduğunu belirtmişlerdir. Yusof (2010) “Aile faktörlerinin çocukların okuma alışkanlığı ve ilgisine etkisi: Malezya'daki ulusal ilkokullarda 2. seviye öğrenciler” adlı makale çalışmasında çocukların okuma alışkanlığında ekonomik durumun önemli olduğunu, üst sınıf ailelerin çocuğun ihtiyacı olan çeşitli okuma materyallerini temin etme noktasında çok avantajlı olduğunu bu durumda çocuğun okuma dünyasını şekillendirmede önemli bir yer tuttuğunu belirtmiştir.

Rosli vd. (2017) öğrencilerin okuma alışkanlığını etkileyen önemli faktör olarak da akran etkisinin önemine işaret etmişlerdir. Konu okuma olduğunda akran etkisinin çok güçlü olduğunu belirtmişlerdir. Çünkü akranlardan alınan tavsiyelerin ve yönlendirmelerin öğretmenlerden daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin akran çevresi, onların okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde son derece etkin bir rol oynar. Özellikle ilköğretim düzeyinde okumaya yönelik yeni yeni tutum ve alışkanlık geliştirmede arkadaş çevresinin önemli bir etkisi vardır (Balcı, 2016). Arkadaş çevresiyle birlikte en önemli rol model olarak ise Rosli vd. (2017) öğrencilerin en yakın olduğu kişiler ebeveynleri olduğundan, ebeveynlerin öğrencilerin okuma alışkanlıkları üzerinde en güçlü etkiye sahip olduğu gerçeğinin inkâr edilemeyeceğini belirtmişlerdir. Eroğlu (2016) çocuğun dünyasındaki okumanın, kitaptaki görselleri konuşturmak onunla bir nevi özdeşim kurma algısı üzerine şekillendiğini, çocukta okuma kültürü oluşumunu, çocuğun kitabı konuşturmaya başladığı andan itibaren zaman içerisinde uzun ve eğlenceli bir şekilde ilerleyen süreç olarak gördüğünü, bu yolculukta en büyük yoldaş ve rehberin çocuğun en yakınında bulunan ebeveynler olduğunu belirtmiştir. Çocukların iyi bir kitap okuru olması için öncelikle ailelerin bu konuda iyi bir rol model sergilemesi gerektiğini, bunun bir aile için asli sorumluluklarının başında geldiğini, çocuklarla birlikte yapılacak okuma etkinliklerin onları kitapların büyüdü dünyasına taşıyıp yaşamlarını daha anlamlı kılmalarına büyük katkı sağlayacağını belirtmiştir (Yaman, 2020). Okuma beceresini etkileyen önemli unsurlardan birisinin çevre olduğu, çocuğun ilk olarak anne babasını model aldığı, bu bakımdan çocuğa aile ortamında ebeveynleri tarafından bir okuma ortamının sunulması,

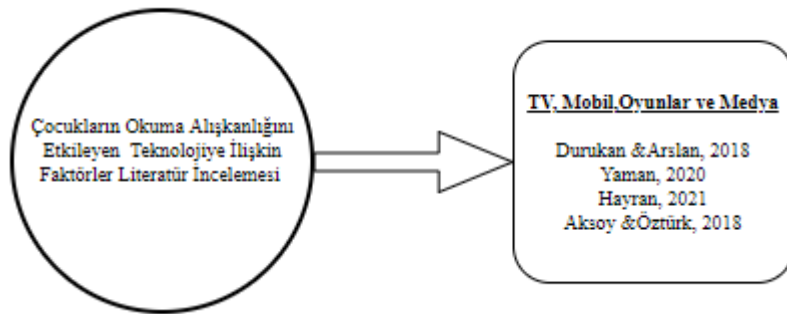
yeni kitapların alınması, kitaplık oluşturulması okuma alışkanlığının gelişimine olumlu yönde katkı yapacağı dile getirilmiştir (MEB, 2012). Öğrencilerin okumaya yönelik mevcut ön yargıları genel olarak aile, öğretmen, okul, toplumsal çevre ve kitaplarla yakından ilişkilidir. Öğrencilerin diğer birçok beceri alanında olduğu gibi okuma alanında da ilk ve en önemli rol modeli aile oluşturur. Günümüzde bazı öğrencilerin okumaya yönelik olumsuz tavır geliştirmesinde ailelerin yanlış ve olumsuz bir rol model sergilemesi ciddi bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır; çünkü bazı ailelerin bu konuda baskıcı veya ilgisiz bir tavır sergilemesi, öğrencilere sınavlara hazırlık sürecinde test çözme baskısıyla okumayla olan bağını koparması, öğrencilerin ilgisini çekecek kitaplarla buluşturmaması onların okumaya yönelik motivasyonlarını, isteğini kırıp azaltmaktadır (Durukan ve Erkek, 2018). “Boş zaman okuma ilişkisi” adlı makale çalışmasında Greaney ve Hegarty (1987) anne babaların okuma sıklık derecesinin çocukların okumaya yönelik tutum, motivasyon ve alışkanlıkları üzerinde önemli bir etkisi olduğunu dile getirmiştir. “Gençlerin öz yeterlilik olarak okuma algıları: Aile, akran ve okul etkileri” araştırmasında Clark, Osborne ve Akerman (2008) öğrencilerin okumayı daha çok anneleriyle birlikte yaptıklarını, okuduklarını en çok babalarıyla paylaştıklarını, okumaya teşvik bağlamında öğrencilerin kendileri üzerinde annelerinin babalarından daha etkili olduğunu dile getirmişlerdir. “Üst sınıfların boş zaman okumasında rol oynayan faktörler: ilkokul öğrencileri Okuma Psikolojisi” adlı çalışmasında Shapiro ve Whitney (1997) okumaya karşı isteksiz olan hevesi olmayan öğrencilerde ebeveynlerinden gelen teşviğin çocukların okumaya yönelik tutum, motivasyon ve alışkanlıkları üzerinde ayırt edici bir faktör olarak ortaya çıktığı sonucuna ulaşmışlardır. Ortaş (2007a) evde her akşam mutlaka çocuklarımızın yanında örnek okumalar yaparak onlara bu konuda rol model olmamız, TV'ye olan bağımlılıklarını bu şekilde azaltmamız, kitaplar üzerine sohbetler yapılması gerektiğini belirtmiştir. Karatay ve Dilekçi (2020) aile ortamının öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada önemli bir faktör olduğunu, öğrenciye rol model olması açısından okuma ve okumaya ilişkin etkinliklere çocukla birlikte aktif katılım göstermek, çocuğun okumaya yönelik algıları ve alışkanlığı üzerinde son derece belirleyici bir oynayacaktır. Covey (1997) ailenin çocukları için birer rol model olduğunu, burada ebeveynlerin davranış ve tepkilerinin çocukları üzerinde hem olumlu hem de olumsuz olarak çok etkin bir rol oynadığını, çocuğun ilk olarak ebeveynlerinin davranış kalıplarını örnek aldıklarını bundan ötürü de ebeveynlerin sergileyeceği davranış modellerinin çocuğun ileriki yaşamındaki düşünme ve davranış biçimlerini şekillendirdiğini belirtmiştir. Ailelerin çocuklarıyla birlikte okuma etkinliği yapması, çocuğun hem kişisel gelişim yolculuğuna hem de okul hayatındaki akademik yolculuğuna önemli katkı

sağlayacaktır. Ayrıca çocuğun söz varlığını zenginleştirmeye, benlik saygısını artırmaya, iyi bir iletişim becerisine sahip olmaya ve beynini güçlendirmeye önemli bir katkı sağlayacaktır (okuyayplatformu.com). Katrancı ve Yetgin (2019) okuma alışkanlığının temellerinin ev ortamında atıldığını, ebeveynlerin okuma konusunda çocuklarına rol model olmaları gerektiğini, bu konuda çocuğa farkındalık ve bilinç kazandırmak için hem okula hem de aileye büyük sorumluluklar düştüğünü belirtmişlerdir.

Nichole ve Barbara (2013) bir çocuğun evinde daha fazla okuma materyali varsa ve aynı zamanda ebeveynler de okumalarına ortak oluyorsa bu çocukların okumaya ayırdıkları sürenin, okumaya verdikleri değerin daha fazla olduğunu belirtmişlerdir. Yılmaz (2004) ev ortamının okuma ortamına dönüşmesinde en doğal parçanın kitaplıklar olduğu, çocuğun ev içerisinde sürekli görüp karşılaşacağı, kullanabileceği bir kitaplığın olması çocuğun okuma alışkanlığı ediniminde duyuşsal ve davranışsal bir etken olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla her ebeveynin evinde bir kitaplık oluşturma sorumluluğu bulunduğunu, bu sorumluluk bilincini taşımayan ailelerde okumanın bir alışkanlığa dönüşmesi olasılığının çok zayıf olduğunu ifade etmiştir. “Ev ortamının okumaya etkisi” adlı çalışmasında Hansen (1969) çocuğa ebeveyn tarafından sağlanan sağlıklı, elverişli bir okuryazalık ortamının önemli olduğunu belirtmiştir.

2.1.12.1.4. Çocukların Okuma Alışkanlığını Etkileyen Teknolojiye İlişkin Faktörler

Çocukların okuma alışkanlığını etkileyen teknolojiye ilişkin faktörler (Tv, medya, mobil ve oyunlar) çerçevesinde değerlendirilmiş olup bu kapsamdaki ilgili literatür çalışmaları şekil 2.11’de sunulmuştur.



Şekil 2.11. Çocukların okuma alışkanlığını etkileyen teknolojiye ilişkin faktörler: literatür incelemesi

Teknolojinin hızlı gelişimi ve değişimi gün geçtikçe öğrencileri okumadan daha çok uzaklaştırmakta, onlara daha ilgi çekici alanlar sunmaktadır. Akıllı telefon, tablet ve bilgisayarlardaki çeşitli oyun ve uygulamalar erken yaşlardan itibaren çocukları esir almakta

ve onlar da artık bir bağımlılık noktasına gelmiş durumdadır. Teknolojinin imkânlarından çocukları uzak tutmak doğru değildir; ancak aileler bu konuda zaman kontrollü denetim uygulamalıdır; diğer zamanlarda mümkün olduğunca çocukları okumaya yönlendirmelidir. Yetişkinler teknoloji kullanımı konusunda çocuklara rol model olmalıdır aksi takdirde kötü bir rol model sunmanın doğuracağı sıkıntılar da büyük olacaktır (Durukan ve Aslan, 2018). Ülkemizde yapılan genel araştırmalar, ülke insanımızın günde ortalama 6 saat televizyon izlediğini, 3 saatini internete harcadığını, kitap okumaya ise sadece ortalama bir dakika ayırdığını göstermektedir (Yaman, 2020). Öğrencilerde okuma alışkanlığını geliştirme ve yaygınlaştırma için sorgulayıcı, eleştirel bir okur olmaları yönünde çaba harcanması gerekir, gün içerisinde anne babaların çocuklarına sosyal medyayı kullanım süresini doğru ve etkin kullanabilme hususunda iyi bir rehberlik sunması gerekir. Ayrıca ebeveynler ve öğretmenlerin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma noktasında her zaman iyi bir rol model olması gerekir (Hayran, 2021). Öğrencilerin okumaya yönelik ilgi ve merakını canlı tutmak için seviyeye uygun okuma içeriklerinin teknolojik araçlar ve imkanlar (bilgisayar, internet, projeksiyon) vasıtasıyla sunulması okuma etkinliklerine katılımı daha da arttırabilecektir (Aksoy ve Öztürk , 2018).

Teknolojik ürünler ve internet amacı doğrultusunda kullanıldığı takdirde okuma açısından büyük kazanımlar elde edilebilir.

2.1.12.2. Okuma Alışkanlığını Geliştirme Yolları

Öğrencilerin okuma becerilerine, ilgilerine, alışkanlıklarına ve eğilimlerine dönük olarak gerek öğretmenlerden alınan öneriler gerekse ilgili alan yazın taraması sonucunda elde edilen bilgiler doğrultusunda okuma alışkanlığını geliştirme yolları aşağıdaki haliyle sunulmuştur (Arıcı, 2018).

2.1.12.2.1. Öğretim Programlarıyla İlgili Yapılabilecek Çalışmalar

- İlköğretim birinci kademe için müfredat yükünün hafifletilmesi, okuma becerisinin çocuklara oyunlar yoluyla sevdirmesi, okuma için gerekli ortamların oluşturulması gerekir.
- Ülke genelinde okumaya yönelik sık sık kampanyaların düzenlenmesi, bu kampanyaların afiş ve reklamlar aracılığıyla halka duyurulması gerekir.
- İlköğretim her sınıf düzeyi için okunması gerekli kitaplar düzenlenerek, bunların listesi oluşturulup düzenli takibinin yapılması gerekir.

- Kitap okuma etkinliği sadece Türkçe dersi öğretmeninin ilgi alanı ve gözetiminde olmamalı, diğer ders öğretmenlerin de bu konuda gerekli desteği ve katkıyı sunması gerekir.
- Okullar, normal (tekli) öğretime geçmeli, öğrencilerin okulda geçirdikleri saatler fazlalaştırılmalıdır.

2.12.2.2. Okul ve Öğretmenlerle İlgili Yapılabilecek Çalışmalar

- Okumanın önemi öncelikle öğretmenler tarafından öğrencilere kavratılmalı; öğretmenler, öğrencilerine güzel okuma becerileri ve okuma alışkanlıklarıyla rol model olmalıdır.
- Öğretmenler derslerinde kitap tanıtımı yapmalı, bu kitaplardan sık sık öğrencilere okuma yapmalıdır.
- Okullarda özel olarak Türkçe sınıfları (içinde kitap, dergi, gazete, sahne, kostüm vb. bulunan) düzenlenmelidir.
- Okullara örnek yazar ve şairler getirilerek bunlar vasıtasıyla çok kitap okuyan öğrencilere kitap takdimi sağlanmalıdır.
- Okulda öğrencilerin birbirlerine kitap hediye etme davranışı teşvik edilmelidir.
- Öğrencilere okuma ödevleri verilip, okunan kitapların paylaşımı ve düzenli takibi yapılmalıdır.
- Okumaya dönük olarak okul içerisinde yarışmalar yapılmalı ve ödülleri verilmelidir.
- Okul ve sınıf kitaplıkları amacına uygun olarak düzenlenmelidir.
- Okumayı sevmeyen öğrencilere daha az hacimli seviyeye uygun kitaplar verilip bir kitabı okuyup bitirme zevki yaşatılmalıdır.
- Derslerde yazar ve şairlerin hayatlarından örnek okumalar yapılmalı, kitaba öğrencilerin ilgisi çekilmelidir.

2.12.2.3. Ailelerle İlgili Yapılabilecek Çalışmalar

- Aileler kendilerini çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmalı, çocuklarına kitap okuma konusunda gerekli yönlendirmeleri yapıp rol model sunabilmelidir.
- Anne babalar tarafından çocuklarına okumanın ve okulun önemine ilişkin gerekli telkinler yapılmalıdır.

- Ev ortamında kitaplık bulundurmaya özen gösterilmelidir.
- Eve günlük gazete ve dergiler alınıp bunların okunması teşvik edilmelidir.
- Aile içerisinde okuma saati düzenlenmeli, aile bireylerinin tamamının bu etkinliğe katılımı sağlanarak elektronik araçlarla olan irtibat, belirli bir süreliğine kısıtlanmalıdır.
- Aileler TV ve internet yayınları konusunda çocukları için seçici davranmalıdır.
- Aileler tarafından çocuklar; kitap fuarlarına, yazar ve şairlerin imza günleri gibi etkinliklerine götürülmelidirler.
- Öğrencilerin okuyacağı kitapları seçme konusunda kendilerine bir özgürlük alanı tanınmalıdır.

2.12.2.4. Kitap ve Yayınevleriyle İlgili Yapılabilecek Çalışmalar

- Kitapların ucuz, kaliteli ve nitelikli olmasına özen gösterilmesi gerekir.
- Kitapların öğretici olmalarının yanı sıra estetik düzeyi yüksek bir edebi değer taşıması ve okuyucuya okuma zevkini vermesi gerekir.
- Yayınevleri tarafından okullara kitap bağışlarının yapılması gerekir.
- Yayınevleri tarafından farklı yerlerde sık sık kitap fuarları düzenlemesi gerekir.
- Cadde ve sokaklarda kitap reklamlarına yer verilmelidir.
- Yayınevleri edebi değeri yüksek yerli ve yabancı kitapların yeni baskılarını yaparak ucuz fiyata satmalıdır.

2.12.2.5. Kütüphanelerle İlgili Yapılabilecek Çalışmalar

- Kütüphaneler çok iyi düzenlenmeli, ortam; bol ışıklı, rahat, sıcak ve soğuk dengesi iyi ayarlanmış şekilde olmalıdır.
- Okul kütüphanelerinde yeterli sayıda kitap bulunmalı, kitapların yeni ve kullanışlı olmasına özen gösterilmelidir.
- Okul kütüphanelerinde mesleğini seven, işini düzenli ve disiplinli yapan kütüphane memuru bulunmalı, bu iş öğretmen ve öğrenciye bırakılmamalıdır.
- Ülke genelinde kütüphaneler yaygınlaştırılmalıdır.
- Kütüphaneler, öğle aralarında, akşam saatlerinde ve hafta sonlarında açık tutulmalıdır.
- Öğretmenler, öğrencilerini şehir kütüphanesine götürerek uygulamalı bir şekilde kütüphaneyi nasıl kullanmaları gerektiğini göstermelidir.
- İnsanların sık uğradığı mekânlarda (berber, terzi, kahvehane vb.) küçük de olsa bir kitaplık bulundurulmalıdır.

- Kütüphanelerde çeşitli sosyal etkinlikler yapılarak çocukların buralara ilgi duyması sağlanmalıdır.

2.12.2.6. Televizyon ve Radyo Programlarıyla İlgili Yapılabilecek Çalışmalar

- Televizyon ve radyoda günün belirli saatlerinde kitap tanıtımı yapmaya özen gösterilmelidir.
- Televizyon ve radyolarda uygun vakitlerde okuma saati olmalıdır.
- Televizyon ve radyolarda şair ve yazarlarla ilgili programlar yapıp onlardan hayatta olanların bu programlara katılımı sağlanmalıdır.
- Kitapçıları ve kütüphaneleri tanıtan yayınlar yapılmalıdır.
- Televizyon ve radyolarda kitap reklamları yapılmalıdır.

2.1.12.3. Türkiye’de Okuma Alışkanlığı

Türkiye Okuma Kültürü Araştırması [OKUYAY] (2019), okuma kültürünü; bir bireyin okuma alışkanlığı sürecine adapte olabilmesiyle birlikte yaşama dair her şeyi iyi bir okur bakış açısıyla algılayabilmesi, anlamlandırabilmesi olarak tanımlamıştır. Ayrıca okumanın bireylerin yaşam becerilerini arttırmak, öğrenimlerine katkı sağlamak, sosyal sermaye edindirmek, bireysel sağlık ve refahını sürdürmek, mevcut konumdan daha üst noktalara çıkarmak açısından son derece önemli olduğu ifade edilmiştir. 2019 yılında OKUYAY Platformu tarafından yaptırılan Türkiye Okuma Kültürü Araştırması raporu, geçtiğimiz 10 yıllık süre içinde Türkiye’de okuyanların sayısının arttığını okuma kültürü yaygınlaştırılması açısından “okuyabilirler” olarak adlandırılan %18,8’lik bir kesimin varlığına dikkat çekmiştir. 2019 verilerine göre, Türkiye’de okuma kümeleri dağılımının %42,3 okuyanlar (tamamı okur, kitap seçmek için bir sebep belirtir, %85’inin 5’ten fazla kitabı vardır, %80’i okuduğu kitabın ismini söylemiştir, üçte biri 24 yaş altı, dörtte biri öğrenci); %18,8 okuyabilirler (potansiyel okuyucudurlar, yüzde 60’tan fazlası yılda en az bir kitap alır, yarısı okuduğu bir kitabın ismini söylemiştir, kitap okumam dediği halde kitap seçmeye yönelik bir sebep belirtmiştir.); %16,4 Eskiden okuyanlar (yüzde 67’si 33 yaş üstü, yüzde 15’i kitap okurum diyor ancak çoğunlukla dini kitap ismi söylüyor, yarısı hiçbir zaman kitap almıyor, yarısı son üç ayda hiç kitap okumamış üçte biri sadece 1 kitap okumuş); %22,5 okumayanlar (okumakla herhangi bir pratik ilişkileri yok, çok azı kitap ismi söylemiş, işlerine yönelik okumada yapmıyorlar, yüzde 80’i lise altı eğitilmiş, yüzde 20’si okula gitmemiş.) dilimlerinden oluşan sonuçlara ulaşmıştır.

Bu veriler irdelendiği zaman Türkiye genelinde istikrarlı, yerleşmiş bir okuma alışkanlığının toplum nezdinde %50’lerin altında olmasının gelişmiş toplum seviyelerine

ulaşmada en önemli engellerden biri olduğu dile getirilebilir. Kùltùrel sermayesi zayıf bir toplumun; nitelikli, çağın gereklerini karşılayan, eleştirel, problem çözebilen, karar verme gücü yüksek bireyler yetiştirmesinin zor olduğu söylenebilir (<http://okuyayplatformu.com>). Ortaş (2007a) Türk toplumunun zamanının çoğunu TV karşısında geçirdiğini, kitap okuma ortalaması konusunda birçok açıdan geride olduğumuzu ifade etmiştir. Ayrıca belli dönemlerde (12 Eylül sonrası) kitaplara ilişkin konulan yasakların birçok okuyucuyu mağdur ettiğini bir taraftan da kitaplara erişim maliyetinin yüksek olmasının toplumumuzda okuma alışkanlığının yerleşmesinde büyük engellerden biri olarak gördüğünü ifade etmiştir. Ayrıca Ortaş (2014b) “Türkiye ve Dünyada Kitap Okuma Değerlerinin varlıkları ve Sosyal Yaşamımıza Etkileri.” adlı makale çalışmasında çeşitli literatür taraması sonucu elde ettiği verilerin doğrultusunda Türkiye’de kitap ve gazete okuma oranının aynı gelişmişlik düzeyine sahip ülkelerle kıyaslandığında oldukça düşük olduğunu, söz konusu bu durumda ülkenin kùltürel gelişimi için önemli bir tehdit unsuru haline geldiğini belirtmiştir.

OKUYAY 2019 verilerine göre, Türkiye’de düzenli bir okuma alışkanlığı olan bireylerin üçte biri zevk için basılı materyalden okurken onda biri bu şekilde okumadığını belirtmiştir. Bireylerin kendi zevki için okumalarının, %27’sini İnternet üzerinden gazete ve dergilerden, %26’sının internet üzerinden web sitelerindeki herhangi bir sitede ilgi alanına göre sayfalardan, bloglardan, %29’unun sosyal medya üzerinden, %6’sının E-kitaplardan okuma yaptıkları sonucuna ulaşmışlardır. İş veya okul için okuma yapanların, bu okumalarını ortalama %38,25’i basılı materyallerden (basılı kitap, gazete, dergi, doküman, notlar) %32,5 internet üzerinden (gazete, dergi, blog, web sitesi, e-kitap), %29,5’inin ise bu amaçla hiç okuma yapmadıkları, ağırlıklı olarak basılı materyalden okuyanların da öğrenciler olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Verilere bakıldığında zaman iş amaçlı okumaların basılı materyaller üzerinden çoğunlukla yapılıyor olmasının okuma kùltürü adına olumlu bir gelişme olduğunu belirtmişlerdir. Bunun dışında Türkiye’deki bireylerin son üç ayda okudukları kitap sayısının ortalama 2,7 olduğu, okuma ortamı olarak daha çok ev ortamının tercih edildiği, okuyan küme içerisinde %60’ının sık sık ve ev ortamında kitap okuduğu sonucuna ulaşmışlardır (<http://okuyayplatformu.com>). Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü [OECD] (2021) data portalı verilerinden elde edilen 2018 Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) okuma performansı sınav sonuçlarına göre Türkiye, 466 puan alarak OECD ortalamasının (487) altında kalmıştır. (<https://data.oecd.org/pisa>). 2012 yılındaki PISA sonuçlarına bakıldığında ise öğrencilerin eleştirel okuma alışkanlığı, öğretmenlerin ve yetişkinlerin de yapılan araştırmalar da dikkate alındığında gelişmiş

ülkelere kıyasla geride olduğunu ifade etmiştir (Karaslan, 2016). 2018 PISA sonuçlarına bakıldığında geçen süre zarfında bu anlamda ilerleme kaydedilemediği söylenebilir. Türkiye’de yıllara göre yayımlanan kitap, çocuk kitabı ve tercih edilen kitap türlerinin sayı dağılımına bakıldığında Türkiye İstatistik Kurumu’nun (TÜİK) 2020 yılında bir önceki yıla göre yaklaşık %11’lik artışla 68.120 kitap yayınladığı, bu kitapların 9532’sinin çocuk ve ilk gençlik türünde yayınlandığı, gazete ve dergi sayısının %13 azaldığı sonucuna ulaşmıştır (<https://data.tuik.gov.tr>). En çok tercih edilen kitap türünün %42 ile roman, öykü, şiir gibi kurgu kitapları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (<http://okuyayplatformu.com>).

Badulescu (2016) insanların basılı kitaplarla kurduğu ilişkinin somut açık bir dünya olduğunu, kurulan ilişkinin samimi olduğunu, bir insanın yalnızlığına, en güzel ve en mutsuz anlarına kitapların eşlik ettiğini, kitapların kendine has bir dili olduğunu ve onlardan büyük bir ders aldığımızı belirtmiştir. Buradan da okunan materyalin türüyle insanların dünyasında bildiğimiz sınırların ötesinde daha büyük bir ilişki sınırları çizilebilir. Bu ilişki çocuk kitapları açısından değerlendirildiğinde Eroğlu (2016) bir kişide bir eylem alışkanlığına dönüştürülmek isteniyorsa o eylemin küçük yaşlardan itibaren sevdendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Çocukların okuma alışkanlığı edinmesinde çocuk kitaplarının bir çocuk için en etkili unsurlardan biri olduğunu, çocuk kitaplarının konusu ve kahramanlarının çok iyi seçilmesi, çocuk için cazip, ilgi çekici, zevkine ve seviyesine, hayallerine, algılarına, kendi öz gerçekliğine uygun olması gibi hususlara öncelik verilmesi gerektiğini belirtmiştir, çünkü nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun dilsel, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirmede, temeli sağlam bir okuma alışkanlığı kazanmasında ve ona estetik zevk kazandırmada son derece etkin bir oynadığını belirtmiştir. Türkiye genelinde Milli Kütüphaneye kayıtlı üye sayısı 2019 verilerine göre 137 bin iken, halk kütüphanelerine kayıtlı üye sayısı 4 milyon, halk kütüphanesinden yararlananların sayısı ise 2016 yılına göre %7,8 artarak toplam 25 milyon 91 bin 232 kişidir (<https://www.verikaynagi.com>). OKUYAY (2019) çocukların erken yaşlarda seviyesine uygun kitaplar ve kütüphaneyle tanışmasının okuma kültürünün yaygınlaştırılmasında önemli olduğunu, çocukların kendini değerli hissetmesinde kütüphanelere daha sık ziyaretlerin yapılmasının teşvik edici olduğunu belirtmişlerdir. Çocukların kütüphanelere yönlendirilmesi hususunda Güzel (2020) ise ailelerin evlerinde kütüphanesi olan, kütüphanelere yönlendirilen öğrencilerin okumaya yönelik motivasyon, tutum ve alışkanlıklarının evlerinde kütüphanesi olmayan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğunu, bir çocuğun kitaplarla iç içe bir yaşam sürmesinin okumaya yönelik köklü bir kültürü geliştirmesinde ve kazanmasında etkili olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda Yaman (2020) bütün toplumda ve kamuda kitap okumaya, derin düşünmeye ve

sorgulamaya, eser üretmeye, bilgi edinmeye, sanata ve sanatçıya gereken değer ve önemin verilmesi, okuma konusunda ülke çapında kapsamlı kampanyalar ve etkinliklerin yapılması gerektiğini belirtmiştir.

2.2. DİJİTAL ORTAMDA OKUMA

2.2.1. Dijital Ortam ve Dijital Yetkinlik

Toplumsal değişimi tetikleyen faktörlerden bazıları diğer faktörlere oranla belirli zaman dilimlerinde daha baskın rol oynamıştır. Teknoloji faktörü de bu bağlamda sanayi devrimden sonra toplum nezdinde sanayileşmeye ivme kazandıran, üretimi artıran ve dolayısıyla da köklü değişimler yaratarak sosyal değişimde son derece etkin bir rol oynamıştır. Toplumsal yapı ve çevre içerisinde teknolojinin gelişimi ve yeni teknolojilerin topluma adapte edilmesi, toplumsal değişimde diğer faktörlerle birlikte dinamik bir rol üstlenmiştir (Moore, 1968). Toplumsal değişimde son derece etkin bir rol oynayan teknolojiyi bu noktada tanımlamakta fayda vardır. Teknoloji; doğal çevrede bulunan kaynakları, bireylerin ve toplumların ihtiyaçlarını karşılayabilecek duruma dönüştürme faaliyetidir (Erkal, 1982). Bir başka tanımda teknoloji, malzemeyi imal edilen teknik bir formun içerisine sokan dolayısıyla malzemeyle formun birleşimden ortaya çıkan yapıdır. Form ile malzemenin birleşimi olan yapı, temelde teknolojinin ürünü olan bir projedir ve arka planda mühendislik bilimine dayanır. Bu noktada yazılı olan form ya da proje, dilde var olanıdır. Teknolojik ürün bir nesne ise bu nesnenin kendisi ve malzemesi dış dünyada mevcut olanıdır (Günay, 2017). Teknoloji kavramına ilişkin yapılan tanımlara bakıldığında teknolojinin salt dijital materyal olarak algılanmaması, dolayısıyla teknolojinin doğada mevcut kaynaklara değer katma, insan hizmetine sunulabilecek her türlü girişim ve çaba olarak da düşünülmesi gerekir. Teknolojinin ortaya çıkışında itici gücün insanoğlunun değiştirme, dönüştürme ve aktarma özelliği olduğu da söylenebilir. Teknoloji; onu ortaya çıkaran, yenileyen, ona değer kazandıran insan unsurunun aktarım özelliğine bağlı olarak ortaya çıkar. Dolayısıyla teknoloji ileri atılacak adımlar için sadece bir ön adım, bir araçtır (Erkal, 1982).

İçinde bulunduğumuz çağda, teknoloji odaklı değişimin izini sürmek diğer dönemlere kıyasla izlemek daha kolaydır. Teknoloji ve beraberinde getirdikleri, toplumda çeşitli hareketleri de hızlandırarak toplumsal değişime yol açmıştır. Dolayısıyla çağımız toplumunun, toplum yapısının ve kurumlarının şekillenmesinde baskın rol oynamıştır (Stewart ve Glynn, 1971). 21.yüzyılda yaşanan köklü değişimler ve bu değişimlerin hızındaki yükselişte bilimsel ve teknolojik alandaki yenileşme ve aktarım süreci gitgide

hızlanmaktadır (Hesapçıoğlu, 1997). Teknolojik gelişmelerin günümüzde en belirgin somut hali kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması ve gelişiminde kendisini gösterir. Bu yaygınlaşma ve gelişim (radyo ve televizyon) kitlelerin hayatında, yaşam tarzlarında ve alışkanlıklarında önemli değişimler yaşatmıştır (Aziz, 1982). Artık son dönem yeni teknolojilerle (sosyal medya platformları) beraber bu değişimlerin daha belirgin hale geldiği söylenebilir. Teknolojinin alışkanlıklar ve hayat tarzları üzerinde etkileri sadece olumlu olmayabileceği nitekim amacı doğrultusunda kullanılmadığı takdirde olumsuz etkiler yaratabilecek boyutlarının da olabileceği ilkesi göz ardı edilmemelidir. Teknoloji, kontrol dışı bir büyüme sergilerse bu durumda insanoğlu için yarardan çok zarar getireceği, yaşamsal kaynakları riske atabileceği gerçeği de göz önünde bulundurulmalıdır (Postmann ve Neil, 2006).

Bilişim ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin gitgide farklı endüstriyel alanlara kayması ve sonraki süreçte kamu alanlarına entegre olmasıyla birlikte 20.yüzyılın ikinci yarısı, dijital çağın gerçek anlamda ortaya çıkış sürecini temsil etmiştir. Dijital çağdaki hızlı dönüşüm ve değişimlere karşın 1990'lı yıllar, halen analog teknolojinin baskınlığını devam ettirdiği yıllar olmuştur. Takip eden yıllarda kitle iletişim araçları (gazeteler, dergiler, radyo ve televizyon yayıncılığı) belirli bir dönem birincil iletişim araçları olarak egemenliğini korumuş olsa da faks ve çağrı cihazlarının gelişmiş ilk örneklerinin insanların gündelik hayatında yoğun kullanımıyla birlikte birçok insan dijital dünyaya ilk adımlarını atmıştır. Dijital teknolojinin gelişim ve dönüşümü öncesinde ilk örnekleri olarak geleneksel ve analog olarak adlandırılan gazete, dergi, radyo, billboard, jurnal vb. gibi medya türleri yaygındı. Bu ilk gelişim dönemlerinden itibaren özellikle televizyonun icadı ve devamındaki teknolojik devrim ve hamleler beraberinde dijital teknolojinin kapsam alanını genişleterek dünyanın her köşesine bilgiyi, eğlenceyi kolaylıkla taşıyabilen yeni medya araçları ve türlerini getirmiştir (<https://iisbf.gelisim.edu.tr>). Bilgi ve iletişim teknolojileri alanında devam eden dijitalleşme süreci gerek ulusal gerekse küresel bazda çoğu hanenin öncelikli medya aracı tercihi olan televizyonun geleceğine dair vizyonlu tartışmaları da beraberinde getirmiştir. Artık dijital teknoloji insanoğluna daha fazla olanaklar sunmakta ve bu olanaklar sayesinde izleyici kitlesi televizyona dair birçok şeyi yıkarak onun yerine bilgisayarlar ve internetin sunduğu olanakları benimsetmeye başlamıştır. Dolayısıyla insanoğlu, artık televizyon setinin çok daha gelişmiş, etkileşimli versiyonuyla dijital dünyada büyük bir değişim ve dönüşümün yaşandığı döneme geçiş yapmıştır (Gentikow, 2010). Bu bağlamda internet konusuna ayrı bir parantez açmak gerekir; çünkü dijitalleşme sürecinde internetin ortaya çıkışı, dijitalleşme sürecinde ve dönüşümünde önemli bir dönüm noktasını teşkil eder. İnternetin aktive edildiği

modern kitle iletişim araçlarıyla geleneksel olan kitle iletişim araçları kıyaslandığında internet aktivasyonlu modern kitle iletişim araçlarının geleneksel olan kitle iletişim araçlardan çok daha üstün niteliklere sahip olduğu, ayrıca geleneksel kitle iletişim araçlarının sahip olduğu niteliklere oranla daha detaylı, uzmanlaşmış bir yapı olarak önümüze çıkmaktadır. İnternet bazı özellikleri bakımından kullanıcılara çeşitli alanlarda (eğitim, sağlık, sosyalleşme, haberleşme, kendini gerçekleştirme vb. gibi) gerek bireysel gerekse sosyal entegre anlamında olumlu katkılar sunarken bazı özellikleri açısından da (yüz yüze iletişimi zayıflatması, mahremiyet ihlali, kişisel veri güvenliği, sosyal sorunlar vb. gibi) olumsuz durumlara sebebiyet verebilmektedir (Yıldırım, 2014). Bu bağlamda internetin ortaya çıkışıyla birlikte internetin gerek bireyler gerekse toplum üzerindeki etkilerine ilişkin çok sayıda bilimsel çalışma yapılmıştır. İnternet, mekanizması itibariyle birçok kitle iletişim dünyasının bünyesinde barındırdığı gazetenin resim, metin ve grafik nitelikleri; televizyondaki mevcut ses ve görüntü özellikleri veya radyonun ses sistemi düzeneği gibi pek çok iletişim formunu bütünüyle kuşatan bir sistematik dijital bir yapı dünyasıdır. İnternetin bu yönü de onun çok yönlü yapılılığına ve işlevliliğine dikkat çekilmesini sağlar. İnternetle birlikte artık dünya toplumlarının küreselleşen bir yapıya daha hızlı evrilmeye başladığı söylenebilir; çünkü internet aracılığıyla bilgi ve iletişimde mekân ve zaman sınırı neredeyse yok denecek kadar azalmıştır, dünyanın her bölgesinden çeşitli demografik niteliklere sahip bireylerin her türlü bilgi ve paylaşım alışverişini mümkün kılarak küreselleşmede en önemli aracı rolü üstlenmiştir (Bila, 2001).

İnsanoğlu dijital çağla birlikte doğal ortamlardan dijital ortamlara kayan bir akış izlemeye başlamıştır. Dijital ortamların insanoğlu için sabit, arındırılmış saf bir sosyal ortam olmanın da ötesine geçerek sanal ortam ile gerçek dünya arasındaki sınırları ortadan kaldırma noktasına getirmiştir. Böylece dijital ortamların insanların günlük yaşamlarına daha fazla entegre olduğu açık bir şekilde fark edilmektedir (Paska, 2019). Bu kapsamda dijital ortamın ne olduğu, neyi kapsadığı ve hangi boyutlara ulaştığını tanımlamakta yarar vardır. Dijital ortam denildiğinde bu kavramın açıklığa kavuşturulması son derece önem arz etmektedir. Dijital ortam ibaresinin ilgili literatür taraması yapıldığında kavramsal çerçevede aşağıdaki tanımlara ve ilgili ibarenin boyutlarına ilişkin açıklamalara ulaşılmıştır. Dijital ortam kavramına ilişkin ilgili alan yazın taramasından elde edilen çıkarımlar doğrultusunda araştırmacı tarafından kapsamlı bir tanım yapılmaya çalışılmıştır. Dijital ortam, basit olarak kablolar veya uydular yoluyla cihazlara gönderilen 1 ve 0'lerden oluşan ikili kodun; ses, video, graf şeklindeki içeriklere dönüştürülmek üzere verilerin dijital olarak iletildiği ortamlardır. Dijital ortam ya da dijital medya; çeşitli şekillerde (video, makale, reklam,

müzik, podcast, sesli kitap, sanal gerçekler veya dijital sanat) olabilir (<https://iisbf.gelisim.edu.tr>). Bu tanımda dijital ortam ibaresinin teknolojik kanallar vasıtasıyla iletilerin kodlama ve dönüştürülme sürecinin dijital olarak iletilmesi hususuna dikkat çekilmiştir. Ayrıca dijital ortam ibaresinin kapsam genişliği olarak farklı mecralara da yukarıdaki tanımda dikkat çekilmesi bu ortamın sınırlarının sanıldığından çok daha büyük ve kapsamlı olduğu dile getirilmiştir. Dijital ortam ibaresine ilişkin bir başka tanımda da Zilka (2019) dijital ortamı; geleneksel ve yeni olan medyanın bütünleştiği, birleştiği bir ortam olarak tanımlamıştır. Bu ortamın kapsamı içerisinde dijital medya araçlarının ve kanallarının çeşitliliğine (Bilgisayarlar, internet, akıllı telefonlar, radyo, televizyon vb.) vurgu yapmıştır. Ayrıca dijital ortamların insanlar üzerinde gerek fiziksel gerek sosyal gerekse kültürel anlamda çok yönlü bir etkisi olduğuna dikkat çekip dijital ortamların insanların davranışlarını, hayat biçimlerini, tercihlerini, ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşma yollarını, başkalarıyla iletişim kurma biçimlerini, düşüncelerini ciddi bir şekilde değiştirme ve etkileme gücüne sahip olduğuna da vurgu yapmıştır. Dijital ortamlarda artık zaman ve mekân sınırının olduğundan bahsetmek çok güçtür; çünkü bu olanaklar zaman ve mekândaki sınırları ortadan kaldırmıştır. Dolayısıyla bu ortamların varlığı bugünün gençlerine düşünülenin de ötesinde çok sayıda seçeneği de beraberinde sunmuştur. Dijital ortam, bir veya daha fazla bilgisayar ve bilgisayar işlevli teknolojik araçların kullanımıyla oluşturulan simüle edilmiş bir ortamdır. Bir bireyin dijital ortamla kurduğu her etkileşime ilişkin kayıt ve kanıtlar o kişinin dijital ayak izlerini oluşturur. Teknolojik ilerleme dijital ortamda okuma adına birçok olasılığı mümkün hale getirdi. Ekran teknolojisinin dezavantajları çevrimiçi okumayı bazıları için ürkütücü hale getirirse de insanların günlük ihtiyaçlarının artık elektronik ortamlara taşınması ve bu ortamda daha çok okuma ihtiyacının ortaya çıkması, bireylerin dijital okuma pratiklerini ve davranışlarını da etkilemeye başlamıştır (Ahmet, 2013). Dijital ortam ibaresine öz bir tanım verilmek istenirse bu anlamda Ertmer ve Ottenbre-Leftvich (2010) zaman ve mekân sınırı olmadan her yerde ve her zaman diliminde paylaşım yapabilme ve öğrenebilme alanı olarak tanımlamışlardır.

Verilen tanımlarda dijital ortamların zaman ve mekân sınırını devre dışı bırakarak insanoğluna öğrenme, paylaşım yapabilme, sosyalleşebilme, farklı dünyaları tanıyabilme ve yeni bakış açıları kazanabilme de çok etkin bir rol üstlendiği ortak bir mesaj olarak okuyucuya sunulmuştur. Bu çalışmada dijital ortamların okuma eylemi, okuma alışkanlıklarıyla olan ilişkisel bağı üzerindeki bilgilere odaklanılmıştır. Dijital ortamlar; okuyucuya sayfalara basit bir şekilde erişim, kolaylıkla yer işareti koyma, açıklama ekleme, gelişmiş arama seçenekleri, sayfadan sayfaya atlayarak kesintisiz bir okuma sürecinde

temaları takip etme olanağı sunar (Hillesund, 2010). Bilgisayar sistemlerinin belgeleri fiilen yeniden yapılandırabilmesi, oluşturabilmesi, saklaması, erişilebilmesi, geri alınması, dağıtım gibi hususlarda üstün yönleri vardır. Öte taraftan kâğıt metin üzerinde düzenleme, yorum yapabilme, işbirliği yapma gibi birçok yaratıcı görev açısından da (hızlı gezinme, açıklama ekleme, belgeleri düzenleme) okuyucuya belirli bir düzeyde izin verir. Bütün bunları okuyucuya kendi anlayışını derinleştirmek ve kendi planını oluşturmak için sunar (Sellen ve Harper, 2002). “Dijital metinleri okumak: dijital kaynakları kullanmanın önündeki engeller” adlı makale çalışmasında Kesson (2020) farklı kaynaklardan geniş okuma fırsatlarının elde edilmesinin okuryazarlığın gelişimini büyük ölçüde desteklediğini, dijital ortamların bu fırsatları öğrenciye sunmada geniş olanaklara sahip olduğunu, böylelikle okul dışı zamanları okuryazarlığını, eleştirel okuma becerisini ileri düzeylere taşımada önemli katkılar sunacağını belirtmiştir.

Bilgi ve iletişim teknolojileri alanındaki hızlı gelişmelerin toplumların sosyal yaşamına, ekonomisine, politikasına, alışkanlıklarına, hayat tarzlarına vb. pek çok alanına nüfuz etmiş olması yeni olanakları da beraberinde getirmiştir. Bu noktada insanoğlunun teknolojik gelişmelere ayak uydurması, gerekli donanımlara sahip olarak yetişmesi de ayrı bir önem arz eder. Bireyin burada sadece bilgiyi alan değil aynı zamanda onu üretip bilinçli olarak kullanabilecek dijital yetkinliğe de sahip olması bir zorunluluk halini almıştır (Akkoyunlu ve Soylu, 2010). Dijital teknolojinin gelişimi ve yaygınlaşması 21.yüzyılda farklı beceri alanlarını (Teknoloji becerileri, bilgi teknolojisi becerileri, bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık ve dijital beceriler) da beraberinde getirmiştir. Çalışmanın amacı doğrultusunda bu farklı beceri alanlarından dijital yetkinlik ve dijital okuryazarlık kavramlarına ayrı bir parantez açmak gerekir. Larraz ve Esteve (2015) dijital yetkinliğin ilk tanımlarından birinin 1997 yılında Paul Gilster tarafından yapıldığını belirtmişlerdir. Söz konusu yapılan tanıma göre dijital yetkinlik, çeşitli kaynaklarda çeşitli şekillerde sunulan bilgiyi anlayabilme, kullanabilme ve bütün bunları bilgisayar aracılığıyla yapabilme donanımı, yeterliliği olarak tanımlanmıştır (Knobel ve Lankshear, 2008; Akt. Larraz ve Esteve, 2015). Zaman içerisinde dijital yetkinlik kavramına ilişkin farklı tanımların yapıldığı görülmüştür. Yukarıda Paul Gilster tarafından yapılan tanımın kapsamı genişletilerek okuyuculara yeniden sunulmuştur. Bu doğrultuda Ferrari, Punie ve Redecker (2012) tarafından dijital yetkinlik; bilgi ve iletişim teknolojilerini en iyi şekilde kullanmak, bilgiyi depolamak, paylaşmak, etik ve sorumluluk bilinciyle hareket etmek, iş birliği yapmak, amaçlara hizmet etmek için gerekli bilgi, tutum, yetenek, strateji ve beceriyle donanmak olarak tanımlanmıştır. Dijital yetkinlik, Avrupa Parlamentosu Konseyi nezdinde de geniş bir

çerçevede ele alınmıştır. Bu çerçeve kapsamında dijital yetkinliğin bağlamı; bilgi, beceri ve tutumların sadece iş hayatıyla sınırlı olmadığı, bireyin temas ettiği toplumsal, sosyal yaşamına da etki eden, bir bütün olarak ele alınması gereken dolayısıyla da ilgili tüm alanlarda derin bir bilgi, anlayış ve kavrayış yetisine sahip olmayı gerektirir (European Council, 2006). 2017 yılında güncellenen dijital yetkinlik çerçevesi, beş yetkinlik (bilgi ve veri okuryazarlığı, iletişim ve iş birliği, dijital içerik yorumlama, güvenlik ve problem çözme) alanıyla çerçevelendirilmiştir (European Council, 2017). Avrupa Parlamentosu Konseyi tarafından bu şekilde sınırları çizilen dijital yetkinlik, Türkiye’de de gitgide daha çok yer edinen bir kavram haline gelmeye başlamıştır. Bu kapsamda dijital yetkinlik, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi’nde (AYÇ) olduğu gibi 2016 yılında hayata geçirilen Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi’nde (TYÇ) de Hayat Boyu Öğrenme kapsamında yer alan sekiz yetkinlikten biri olmuştur (OECD, 2011). Artık 21.yüzyıl becerileri ve yetkinlikleri doğrultusunda dijital yetkinlik son derece önem arz eden bir boyuta taşınmıştır. OECD (2011) dijital yetkinlikte istenilen verim düzeyine ulaşmada en büyük sorumluluklardan biri eğitimcilere düşmektedir. Dolayısıyla yeni nesil öğrencilerin bu donanımları edinmesinde bu yetkinliği son derece özümsemiş eğitimcilerin olması gerekmektedir.

Özetle bugünün çocukları artık teknolojinin olduğu her yerde. 21. yüzyılda doğan, büyüyen bir çocuk henüz kitaplara maruz kalmadan dijital teknolojiye maruz kalabiliyor. Artık bu yüzyılın içinde yetişen nesiller vaktinin birçoğunu kitap okumaktan ziyade bu ortamların kuşattığı bir dünyada geçiriyor. Dolayısıyla bu ortamlara maruz kalan öğrencilerin bu ortamların etkilerinden kaçınması mümkün olmayabiliyor. Bu etkilerin olumlu yönleri de olabileceği gibi olumsuz yönleri de vardır. Dijital ortamlar, bünyesinde çok sayıda olanağı barındıran ve bunu kullanıcıların hizmetine sunabilen platformlardır. Bu platformların amacı doğrultusunda kullanılmaması durumunda birtakım olumsuz etkiler ortaya çıkabiliyor. Özellikle öğrencilerin bu ortamlara maruz kalma durumu göz önünde bulundurulduğunda bu olumsuz etkilere karşı toplumun her kesimine büyük sorumluluklar düşmektedir. Çünkü dijital ortamların çocukları daha çabuk cezbedebilecek bir niteliği vardır. Ancak cezbediciliği bakımından Liu (1996) bir kurşun kaleme oranla dijital ortamların çocuğu kendisine bağlamada daha baskın olduğunu, dolayısıyla gerek okulda gerekse okul dışı ortamlarda çocukların dijital ortama erken maruz kalması durumunda bazı temel yetkinliklerin ve becerilerin kazanımında sorunlar yaratabileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda çocukların bu ortamları bireysel gelişimine, ilgi ve seviyesine uygun dijital yetkinliğin gerektirdiği temel bilgi ve beceri doğrultusunda kullanıp öğrenmesi, deneyim kazanması ve her bir kazanımın fırsata dönüştürülmesi son derece önem arz eden bir

konudur. Haugland (1992) bununla ilgili olarak dijital teknolojinin tıpkı bir kâğıt ve kalem gibi öğrenme aracına dönüşmesi durumunda kültürlenmenin bir parçası olabileceğine dikkat çeker.

2.2.2. Dijital Çağ ve Okuma Alışkanlığı

21. yüzyılda dijital teknolojiler hayatın her alanında giderek daha fazla kullanılmaya ve daha fazla yer edinmeye başlamıştır. Ekonomi, bilim, finans vb. alanlarda dijital okumayı içeren dijital kaynakların büyümesi de devam etmektedir. 21. yüzyılın dünyasında toplumlar gitgide küreselleşen ağ toplumlarına dönüşmüştür. Ağ dünyası; toplumları dönüştürerek bireylerin dijital kültürünü, maneviyatını, sosyal etkileşim biçimlerini de derinden şekillendirmeye başlamıştır. Bu etkinin derinleştiği alanlardan biri de eğitimidir. Eğitimin içeriği ise her zaman metinler üzerine temellendirilmiştir. Bugün dijital çağla birlikte eğitimsel okumanın formatının değiştirilmesi yeni normal sayılabilecek bir hal almıştır (OECD, 2011). Her medeniyet için okuma, doğal bir şekilde bilgi edinmenin ya da aydın olabilmenin, problemlerin üstesinden gelebilmede, analitik bir rol üstlenme özelliklerini kazandıran bir davranış şekli olarak karışımıza çıkmaktadır. Okumanın bu özelliği her dönemde olduğu gibi günümüzde de önemini korumuştur. Bundan ötürüdür ki yanında kitap taşıyan, kitabı yaşamının merkezine koyan her birey toplumda genel olarak saygı görür. Ancak günümüz dünyasında teknolojik gelişmelerin hızlı değişim ve dönüşümden okuma da payını almıştır. Yeni okuma davranışı olarak tanımlayabileceğimiz dijital okuma davranışının geleneksel okuma anlayışına gösterilen benzer saygıyı görmemesi gibi problemler yaşanabilmektedir. Bugün dijital araçlar üzerinden okuma eylemiyle birlikte birçok eylem de gerçekleştirilebiliyor. Geleneksel olarak okuma anlayışına olan saygı halen geçerliliğini koruyabilirken oysaki tablet, dizüstü bilgisayar ya da akıllı telefonlarda vakit geçiren insanların okumadan çok, başka amaçlarla dijital platformlarda gezinti yaptığını insanlara düşündürüyor (Odabaş, 2017).

Alışkanlıklar, insanoğlunun düzenli olarak yaptığı, sergilediği davranış biçimleridir. Alışkanlıklar davranışların motive edicileridir. Öğrenmenin teşviki için de en önemli beceri ve alışkanlıklardan biri de okuma alışkanlığının geliştirilmesidir. En geniş anlamıyla okuma alışkanlığı başta basılı materyaller olmak üzere okumaya ilişkin her türlü ortam ve materyal üzerinden düzenli okuma sürecidir. İnsanlar çoğu zaman ilgi ve amaçları doğrultusunda (boş zamanların tadını çıkarmak, ders çalışmak, araştırma yapmak, bir şeyler öğrenmek ve daha pek çok şey için) okumalar yapar. Okuma alışkanlığı, bireylerin sadece sosyal sorumluluk farkındalıklarını geliştirmekle kalmaz aynı zamanda kişilik gelişiminin olgunlaşmasına da

yardımcı olur. Dijital çağın okuma üzerinde derin bir etkisi olmuştur. Artan bilgi miktarıyla beraber insanların dijital ortamlardan okumaya ayırdıkları süreler de artmaya başlamıştır ve bu durum doğal olarak insanların okuma davranışlarını da etkilemeye başlamıştır (Sarkhel ve Das, 2010). Bu bağlamda Güneş (2016) dijital çağla birlikte 19. Yüzyılın geleneksel dünyasındaki bilgiyi arama, üretim, ileme ve kullanma anlayışı, yerini gitgide 21. Yüzyılda çeşitli formatlarda (resimler, görüntüler, metinler ve istatistikler gibi) sunulan, üretilen, iletilen ve kullanılan yeni bir enformatik anlayışa bırakmıştır. 21. yüzyılın bu hızlı değişim ve dönüşümüne ayak uydurma; okuyan, üreten, düşünen, anlayan, sorgulayan ve sorun çözen bireylerin yetiştirilmesine ihtiyaç duymaktadır. Bu bağlamda bilişim teknolojilerini kullanma, ekrandan okuma becerisi çok önem taşımaktadır. Basılı materyallerden okumanın öğretimi kadar ekrandan okumaya yönelik öğretime de gereken önem verilmeli, bu konuda gerekli adımlar atılmalı ve okuyucular, geleceğin daha gelişmiş ve karmaşık teknolojilerine hızlı bir şekilde uyum sağlayabilen hazırlıklı ve donanımlı olarak yetiştirilmelidir. Jabocs (2011) dijital çağı bir dikkat dağıtma çağı olarak gördüğünü, bu dikkat dağıtma çağında okumanın en zevkli uğraşlardan biri olduğunu ancak insanların dijital çağda okuma tercihlerinde gözle görülür değişimlerin yaşandığını, ilginin insanlarda çevrimiçi okumalara kaydığını buradaki okumaların da kısa süreli kontrol amaçlı okumalar olduğunu, bunun da insanın geçmiş okuyan beynini özleteceğini dile getirmiştir. Aynı şekilde Türkyılmaz (2020) da bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişim ve dönüşümlerin; geleceğin dünyasında hem genç kuşakların medyayı nasıl kullanmaları, eğitimlerinin nasıl olması gerektiği hususlarını hem de toplumun tüm kesimi için birtakım soru işaretlerini gündeme getirdiğini dile getirmiştir. Bu değişim ve dönüşümün okuma alışkanlığı biçimini de değiştirdiğini, geleneksel basılı materyalden okuma eyleminin bireylerde yavaş yavaş ekrandan okumaya kaydığını ve bunun her geçen gün yaşamamıza daha egemen olmaya başladığını, ayrıca dijital çağın, derinlikli (yoğun) bir şekilde okuma yapmak yerine yüzeysel okumalar yapmakla yetinen bir okur tipini ortaya çıkardığını belirtmiştir. Yusof (2021) artık dijital çağda teknolojinin her yere nüfuz eden gücü, okumanın dünyasında da birtakım değişim ve dönüşümler yarattığını, öğrencilerdeki mevcut geleneksel okuma stillerinin de giderek bu değişim ve dönüşümden payını aldığını ve bu durumun da öğrencilerin okul içi ve okul dışı okuma davranışlarına belirgin bir şekilde yansıdığını dile getirmiştir.

Dijital çağın taşıyıcı rolün de internetin varlığı yadsınamaz. Bolter ve Grisun (2000), Lister, Dovey, Giddings, Grant ve Kelly (2009) interneti; dijital medyada söz konusu içeriğin çeşitli dijital cihazlara (Bilgisayarlar, akıllı telefonlar, tabletler vb.) çeşitli kanallar

vasıtasıyla iletilebildiği platform olarak tanımlamışlardır. İnternetin varlığı ve gelişiminin insanların okuma kültüründe ve okuma davranışlarında birtakım değişimleri de beraberinde getirdiğini ve bu değişimlerin artık geçici olmadığını bireylerde yeni köklü bir okuma kültürü ve alışkanlığı dünyası oluşturduğunu belirtmişlerdir. İnternet, dünya düzenini küresel ölçekte hesap edilemeyecek ölçüde yeniden şekillendirmiştir. İnsanoğlunun geleneksel iletişim kurma biçiminde, bilgi alışverişinde köklü değişimlere sebebiyet vermiştir. İnternetin etkisiyle yaşanan bu köklü değişimlerden insanların okuma alışkanlığı da payını almıştır. İnternet dijital çağda insanoğlu için bilgi alışverişinin ana platformu haline dönüşmüş durumdadır. Dijital çağın en önemli taşıyıcılarından internet, küresel medyada birtakım zorunlulukları da beraberinde getirmiştir. Gazete ve dergi yazıları yeni ve özlü yazı biçimiyle rekabet edebilmek için bazı biçimlerini değiştirdikçe insanların da okuma alışkanlıkları buna paralel olarak değişmeye başladı. İnsanlar bilgilendirici uzun metinler (deneme, makale) okumak yerine sadece ilgi ve ihtiyaçlarına yanıt verebilecek en ilginç bilgileri bulmak için gözden geçirme anlayışıyla okuma tavrı benimsemeye başlamıştır. Dijital çağda okumaya anlayışındaki gözden geçirme, yüzeysel okuma (kısa tanıtım yazıları, e-mail okuma, tek satırlık mesajları okuma) tavrı romanlara ve daha uzun edebi metinlere olan ilginin de azalmaya başlamasına sebebiyet vermiştir. İnternetin birçok açıdan faydası olduğu, zengin içerik ve kaynaklara erişimde önemli bir aracı olduğu bilinse de günümüz insanı için kendini hızlı ve anında tatmin, anlık ihtiyaçlarını karşılama aracı haline dönmüştür. Bu durum tüm bir neslin okuma alışkanlığını da olumsuz yönde etkilemiştir. İnsanlar bir anlamda bilgi susuzluklarını sadece internetin sunduğu tek yönlü bir dünyadan karşılama durumuna düşmüştür (Verma ve Malviya, 2014).

Dijital ortamdan okumayla birlikte okumanın amaçları, yöntem ve teknikleri, okuma süreçleri, okuyucunun göz ve beden hareketleri, anlama ve zihinsel yapılandırma becerileri de değişmeye başlamıştır (Güneş, 2016). Bu değişimin olumsuz etkilerinin asgari düzeye indirilmesi de önem arz eden başka bir konudur. Kolajo ve Agbetuyi (2021) internet ve teknolojinin küresel çapta eğitim amacıyla kullanımında çok büyük faydalar sağlasalar bile okuma adına ciddi bir endişe kaynağı olmaya başladığını; bireylerin okuma alışkanlıklarında, fikir yürütmede bir azalmanın görüldüğünü bunlardan ötürü de her yaştan bireyin her dönemde okumayı yaşamın bir parçası olarak görmesinin zorunlu olduğunu, bir sınavı geçmek kaygısı için değil daha çok öğrenmek, daha çok deneyim kazanmak ve daha çok eğlenmek için bir tutkuya dönüşmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Hindu (2004) bireylerin okuma alışkanlıklarının teknolojik araçlar ve ağ teknolojisindeki gelişmelerin paralelinde değişip şekillendiğini, artık teknolojinin ağırlığını daha fazla hissettirdiği hayatımızda

okuma alışkanlığında hızla bir kayboluşun başladığını belirtmiştir. Buna gerekçe olarak artık gerek yetişkinlerin gerekse çocukların okuma becerisini geri plana ittiklerini, dijital ortamlarda çoğu zaman amaçsız gezinmeye daha fazla vakit ayırmaya başladıkları, kitap veya başka bir yazılı materyal okumanın bir kenara itildiği, bu materyallerin okunabilecek evin ve kütüphanelerin sessiz, sakin ve huzurlu köşelerinin eskimiş bir dünyanın kalıntısı olarak görülüp yalnız başına bırakıldıklarına dikkat çekmişlerdir. Bu bilgiler ve fikirler doğrultusunda dijital çağın daha çok yalnızlaşan, kabuğuna çekilmiş bireylerin olduğu bir dünyanın kapısını aralayabileceği yorumu yapılabilir. Bundan ötürü özellikle yeni nesillerin sosyal yaşamla dijital yaşamı bir bütünlük halinde hayatına doğru bir şekilde entegre etmesinde ebeveynlere, eğitimcilere, yetkililere, sivil toplum kuruluşlarına büyük sorumluluklar düştüğü dile getirilebilir. Dijital çağda ebeveyn olmak ise bir önceki dönemden daha fazla sorumluk almayı gerektirir. Çünkü dijitalleşen dünyanın özellikle çocuklara yönelik olumsuz etkilerini asgari düzeye indirmede ebeveynlerin bu konudaki farkındalık, bilgi ve becerilerine ihtiyaç vardır. Aileler çocuklarına dijital dünyanın içeriklerini sunarken daha bilinçli hareket etmeli; çocuklarının zihinsel, fiziksel, psiko-motor gelişimini geriletmeyecek şekilde kontrollü bir denetim sağlamalıdır. Dijital çağın içeriklerine kontrolsüz maruz kalmak özellikle çocuklarda davranışsal ve zihinsel anlamda ciddi sorunları (dikkat dağınıklığı, aşırı hareketlilik, dürtüsellik, okul derslerinden sıkılma, okuduğunu anlamada güçlük, dil becerilerinde zayıflık vb.) da beraberinde getirecektir. Bundan ötürü ebeveynlerin de dijital okuryazarlık bilgi, beceri ve donanımlarının da belirli bir olgunluk seviyesine kavuşturulması gerekir (<https://abapsikoloji.com>). İçinde yaşadığımız çağda teknoloji ve internet, artık bireylerin yaşam alanlarındaki kontrolü yavaş yavaş eline geçirmiştir, bunun neticesinde gün geçtikçe okuma tutkusu ve alışkanlığı da kaybolmak üzeredir. Bireysel tercih ve ilgilerin farklı yönere kaymaya başlamıştır bunun sonucu olarak da yediden yetmişe herkesin okuma kültürü bu durumdan olumsuz etkilenmiştir (Igbokwe, 2012). Bu olumsuz etkiyle ilişkili olarak “Sosyal Medyanın Ortaokul öğrencilerinin Kitap Seçimine ve Kültür Aktarımına Etkisi.” Adlı makale çalışmasında Özdemir Çırakman ve Arı (2019) gençlerin sosyal medyaya olan bağımlılıklarının artması, birçok alışkanlığında olduğu gibi okuma alışkanlıklarında da değişime yol açtığını, gelişim döneminin en verimli yıllarında sosyal medyadaki olumsuz içeriklere maruz kalmalarının kendilerinde olumsuz değer yargıları oluşturduğunu, birçok öğrencinin zaman yönetimi konusunda plansız ve amaçsız hareket ettiğini, özellikle bu dönemde genç kuşakların kişilik gelişimi için kültürel eserlerle beslenmesi gerektiğini ancak teknolojinin amaçsız ve bilinçsizce kullanımının bu durumun önüne geçtiğini bu anlamda

bilinçli sosyal medya kullanıcıları olarak yetiştirilmesi, doğru seçimler yapabilmesi ve sorumluluk taşıması için eğitimcilere, yetkililere ve ailelere büyük sorumluluklar düştüğünü ifade etmişlerdir. Can, Türkyılmaz ve Karadeniz (2010) bilginin çabucak güncellendiği ve süreklilik arz ettiği günümüz dünyasında bireyin bu değişim ve dönüşüm ortamında kendini sürece adapte etmede yenilemesi gerektiğini, artık bu durumun bireyin tercihinde kalmadığını, çağın zorunlu gereği olarak bilgi ve iletişim teknolojileriyle sürekli bir alışveriş içinde olması gerektiği, bu gerekliliği yerine getirmenin temelinde ise “Okumak vazgeçilmez bir zorunluluk olmalıdır.” bilincinin yattığını ifade etmişlerdir. Yaman (2020) içinde yaşadığımız çağın gereği olarak teknoloji alanındaki değişim ve dönüşümlerin dışında kalmamızın yadsınamayacak bir gerçek olduğu, dijital dünyanın döngüsünde insanoğlunun, ölçüsü ve ayarında bu sürece ayak uydurduğu müddetçe zarar görmeyeceğini aksine durumu lehine çevirip fayda sağlayacağını ifade etmiştir; çünkü bu tür gelişmeler insanın insanca yaşaması için gereklidir, önemli olan insanın bu süreci akla yatkın bir şekilde yürütebilmesidir. Ayrıca, teknolojik aletlerin ve internetin amacına uygun olarak kullanılması durumunda maksimum düzeyde verim alınabileceğini, bu bilincin tam ve sağlıklı olarak yerleşebilmesinde resmi ve sosyal kurumların her türden önlemi alıp çocuklarımızı ve gençlerimizi doğru yönlendirme gibi sorumluluklarının da bulunduğu dikkat çekmiştir.

Kuşkusuz, yeni nesil okuma faaliyetini artık önemli oranda dijital ortam üzerinden yapıyor. Bu ortamı tercih etmesindeki nedenler azımsanacak kadar az değildir. Bu duruma haliyle yayıncılık sektörünün de kayıtsız kalması beklenemez. Akıllı telefonlar, okuma etkinliğinde bireyler için zaman ve mekân problemini ortadan kaldırmıştır. Günümüz okuyan kesimi bunu bir fırsata çevirerek hemen her mekânı (durak, sınıf, ofis, market gibi) elverişli bir okuma ortamına dönüştürmeye başlamıştır. Bu bilinçle hareket eden dijital yayıncılık sektörü, tüketiciye okuma içeriklerine daha rahat bir ortamdan erişebilme ve tüketiciden alınan geribildirimlere göre daha etkili çözüm yolları üretebilmeyi de olanaklı hale getirmiştir. Kullanıcı açısından değerlendirildiğinde, dijital okuma içeriklerini bulundurma, güncelleme, paylaşma ve analiz etme gibi pek çok fırsat sunmaktadır. Bu açıdan dijital yayıncılığın kullanıcı yanlısı dost bir yaklaşım sergilediğini dile getirmek yanlış bir söylem olmayacaktır. Dijital hizmetler, bugün hayatın en üst katmanından en alt tabanına kadar her yere nüfuz etmiş durumdadır. Artık geleneksel birçok hizmet türü dijital ortam üzerinden verilmeye başlanmıştır. Toplumun dijital içerikten daha fazla yararlanma eğilimi bunun en belirgin göstergesidir (Odabaş, 2017). Dijital çağla birlikte eğitim ve kitap yayıncılık dünyasındaki değişiklikler nedeniyle yeni okuma biçimleri gerek sosyal

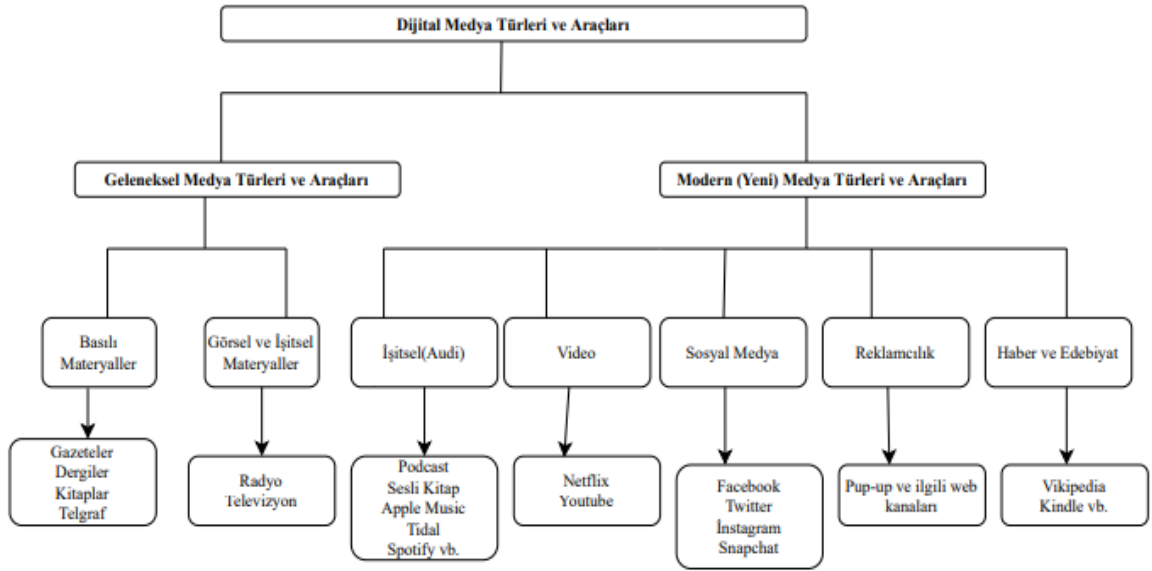
bilimlerde gerekse disiplinler arası düzeyde giderek daha fazla karşılaşılan ve en aktif pedagojik araştırmaların okuma üzerine yoğunlaştığı bir döneme evrilmiştir. Özellikle bu durum ilk ve ortaokullar için daha geçerli bir hal almıştır. Başarılı bir okumanın başarılı bir kariyer anlayışını da beraber getirdiği anlayışı, dijital çağda da geçerliliğini koruyan bir ilkedir. 21.yüzyılın dünyasında yeni bir öğrenci tipi çıktı, dijital çağın eğitimi de bunu dikkate alarak yapılandırılmalıdır. Bu yeni öğrenci tipi, kendi kendine eğitim, kendini gerçekleştirme ve kendini geliştirmeyi hedefleyen; yeni, genişletilmiş çok boyutlu bir gerçeklik inşa etmenin anahtarı olarak eğitimin dijital bir alan olarak modernleşmesinde ön koşulları yaratan toplum yaşamının yeni bir organizasyonunun temelinde yer edinmeyi ilke edinmiştir (OECD, 2011).

Dijital çağın bilgi devrimi, okuma camiasına birçok kolaylığı ve zorluğu da beraberinde getirmiştir. Bu değişime ayak uydurmak okuyan, öğrenen insan için kaçınılmaz olmuştur. Dijital ortamdan okuyan insanların özellikle de genç okuyucu sayısının artması ekran okumada yeni okuma davranışlarının geliştirilmesi ve güncellenmesini gerektirmektedir. Dijital dünyanın etkisi basılı medyanın daha az kullanılmasına neden olabilir; ancak hem kitaplar hem de e-belgeler yan yana bulunmaya devam edeceklerdir; çünkü her iki materyalin de oynayacağı kesin roller vardır. Okuyucular, derinlemesine okuma için basılı materyalden okumaya devam edeceklerdir. Ancak tüm ileri teknoloji çevre birimleriyle dijital ortamdan okumanın, okumanın evriminden hareketle dijital çağda temel bir okuma modeli haline dönüştürülmesiyle okuma alışkanlığı daha da artırılabilir ve bunu hayal etmek de zor değildir (Sarkhel ve Das, 2010).

2.2.3. Dijital Okumada Medya/Platform Tercih

İnternetin ortaya çıkış ve gelişim süreciyle birlikte ilerleyen dönemlerde özellikle de 21.yüzyılın başından itibaren insanoğlu kendini dijital medya araçlarının hızlıca kuşattığı bir dünyanın içerisinde bulmuştur. İnsanoğlu neredeyse gün içerisindeki vaktinin büyük bir bölümünü teknoloji dünyasının içerisinde geçirmektedir. Durumu örneklemek gerekirse: araç kullanırken radyo dinlemek, mobil telefonla meşgul olmak (mesaj, sosyal medya uygulamaları vb.), mevcut durumda araç içerisinde navigasyon sistemleri varsa oradaki talimatları izlemek, çevrimiçi alışveriş yapmak vb. gibi teknolojik meşguliyetler yaşamın içerisinde çok daha yaygın hale gelmiştir (Ettinger ve Cohen, 2019). Bu noktada, yaşadığımız dünyayı dijitalleştirmede etkin bir rol üstlenen dijital medya türleri ve araçlarını genel hatlarıyla kısaca tanımak ve sınıflandırmakta ayrıca bir yarar vardır. Bu bağlamda alan yazın incelenildiğinde dijital medya türleri ve araçlarının, geleneksel medya ve modern

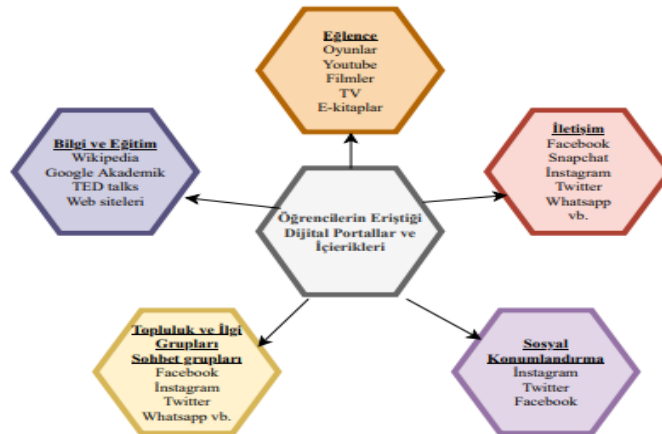
medya türleri şeklinde iki ayrı alt başlıkta sınıflandırıldığı görülmektedir. Bunlardan ilki olan geleneksel medya, yüzlerce yıldır varlığını sürdüren ve bu anlamda dijital medya araçlarının ilk örneklerini oluşturan iletişim teknolojisini kapsamaktadır. Gazeteler, dergiler, kitaplar ve diğer basılı ve yazılı materyaller geleneksel medya türlerinin; 19. yüzyılda telgraf ve 20. yüzyıldan itibaren de radyo ve televizyon geleneksel medya araçlarının ilk örneklerini teşkil etmektedir. Dijital medya türleri ve araçlarında asıl sıçramanın, çeşitliliğin, dönüşümün yaşandığı boyut ise modern dijital medya türleri ve araçlarıdır. Bu medya türleri ve araçları, sınıfları her yıl daha da fazla geliştirilen birçok fonksiyonu bünyesinde barındırarak genellikle internet destekli yepyeni medya aktarım yöntemleri ve araçları dizisidir. Dijital medya türleri ve araçları 7.1’de sunulmuştur (<https://iisbf.gelisim.edu.tr>).



Şekil 2.12. *Dijital medya türleri ve araçları* (<https://iisbf.gelisim.edu.tr>)

Dijital dünyanın sunduğu olanakların en önemli aşamalarından sosyal medya (Twitter, Facebook, Instagram, LinkedIn, Snapchat vb. uygulamalar), artık insanlara rahatlıkla metin, resim, video vb. paylaşımlar yapabilmesine olanak tanımıştır. Dijital platformlar aracılığıyla kullanıcıların birçok alandan (spor, sanat, haber, politika, günlük olaylar vb. gibi) yararlanabilme imkânının dijital medyayı yeni bir boyuta taşıdığı söylenebilir. Sosyal medya kullanımında artık yaş sınırının ortadan kalktığı, bu açıdan toplumun her kesimden insanın çeşitli amaçlarla vakit geçirdiği bu ortamların artık yaşamlarının vazgeçilmez bir parçası haline geldiği ifade edilebilir. Bu bağlamda Ahn (2011) günümüzde gençler arasındaki iletişimin büyük oranda gün geçtikçe sosyal medya platformlarına kaydığını belirtmiştir. Lenhart, Purcell, Smith ve Zickhur (2010) tarafından yapılan bir çalışmaya göre, yaşları 12-17 aralığında olan ABD’li gençlerin yaklaşık %70’i

sosyal ağıları kullanmaktadır. Türkiye’de yapılan bir araştırmaya göre ise ortaokul ve liseye devam eden öğrencilerin %89’unun sosyal medya sitelerine üye olduğu görülmüştür (Alican ve Saban, 2013). Bireysel ve toplumsal hayatın bir ayrılmaz bir parçası haline gelen sosyal medya kavramının ne olduğunu ilişkin çeşitli alan yazın tanımlarına bakmakta da fayda vardır. Boyd (2007)’e göre sosyal medya, ağ teknolojileri sayesinde kullanıcılar arasında iletişimi, etkileşimi ve hizmeti sağlayan uygulamaların bütünüdür. Sosyal medyanın iletişim ve etkileşimi sağlamada sadece bir uygulama olmadığı aynı zamanda bünyesinde çok sayıda uygulamayı da barındırdığı unutulmamalıdır. Sosyal medya kullanımının yaygınlaşmasıyla bu platformların hangi amaçlarla kullanıldığı, bu mecraların bireylerin hayatlarına, alışkanlıklarına nasıl bir etki yaptığı da üzerinde durulan başka noktalardır. Özellikle eğitim alanında öğretmen ve öğrenci, öğrenci ile öğrenci arasında aktif bir iletişim, bir ilişki ortamı yaratmaktadır (Sistek ve Chandler, 2012). Bu ilişki ortamı vasıtasıyla eğitim ve öğretimin amaçları doğrultusunda zaman ve mekân sınırı olmadan eğitim-öğretim faaliyetlerinde sosyalleşmeye katkısıyla ön plana çıkmaktadır. Bu kapsamda günümüzde sosyal medya platformlarının ve uygulamalarının büyük çoğunluğunu temsil eden dijital ortamı ve bu ortamlar üzerinden yapılan faaliyetlerin bireylere özellikle de öğrencilere etkilerinin neler olabileceğine de yakından bakmak gerekir. Bu etkilerin neler olabileceği ise dijital okuma cihazları ve dijital ortamdan okumaya daha geniş bir çerçeveden bakmayı gerektirdiği söylenebilir. McLean (2020) dijital ve yeni medya türleri, sayıları ve biçimleri, dijital okumanın ne olduğuna ilişkin tanımlar yapılırken daha kapsamlı ve geniş bir çerçeveden bakılması gerektiğini gözler önüne serdiğini belirtmiştir. Öğrencilerin eriştiği dijital medya metinleri, araçları ve sosyal ağların işlevleri Şekil 2.13’te sunulmuştur.



Şekil 2.13. Öğrencilerin eriştiği dijital portallar ve içerikleri (McLean, 2020)

Yukarıdaki şekil 2.13’te, öğrencilerin web üzerinden bağlantı sağlayarak eriştikleri dijital portalların; artık yaşamlarına, ilgilerine, alışkanlıklarına ve deneyimlerine doğrudan

aracı olduğu ve davranışlarını şekillendirmede etkisinin büyük olduğu, bu bakımdan dijital portalların kapsam genişliği ve işlevleri göz önüne alınarak dijital okumanın sınırlarını çizmenin daha doğru olacağını ifade etmiştir (McLean, 2020). Bu bağlamda teknoloji ve internetin genç nesillerde okumanın doğasında köklü değişimlere sebebiyet verdiği açıktır. Birçok öğrenci boş zamanlarında kitap okumayı tercih etmek yerine televizyon izlemeyi veya internette gezinmeye vakit ayırmaktadır. Dijital ortamın sunduğu kapsamlı bilgi öğrenciler için bir eğlence kaynağı olmanın yanı sıra küresel bir haber kaynağı ve bir akademik destek kaynağı işlevi görmektedir. Mevcut dijital kaynaklar, öğrencilere öğrenmek istedikleri alana, ilgi ve ihtiyaçlarına kısa sürede erişim sağlayarak gerekli desteği sunmada önemli rol oynar (Davidovitch, Yavich ve Druckman, 2016).

Dijital teknolojideki gelişmelere paralel olarak ortaya çıkan dijital okuma cihazları ve elektronik içerikler, geçen süre zarfında bu alandaki olgunlaşmayla birlikte bünyesinde birçok yeniliği de barındırmaktadır. Geçtiğimiz yüzyılda en olgun düzeyine ulaştığı düşünülen kitap kapakları, dijital ortamlarda artık yeni bir şekil almak zorundadır. Kitap içeriğindeki birçok bilgiye (yönlendirmeler, konu, sayfa numaraları) dönük yapılan yönlendirmeler, e-kitaplarda başka bir formata dönüşmeye başlamıştır. E-kitaplarda yönlendirme köprüleme (geçişli ilişkilendirme) tekniği ile sağlandığı için geleneksel kitaplardaki sayfa numaralarının pek de bir hakimiyeti kalmamıştır. Dijital çağda baskı tekniğinde yaşanan her yeni gelişme, yeni deneyimler kazandırmış ve gittikçe basılan kitaplara daha fazla estetik ve görsel unsurlar katılmıştır. Ancak dijital yayıncılık tüm bunların üstünde metinlere ve durağan görsellere ek olarak, dinamik görseller de eklemiştir. Dijital dünyanın sunduğu olanaklar doğrultusunda işbirliğine dayalı, paylaşımcı, ortak aklın birlikte ürettiği eserlerin üretimi söz konusu hale gelmiştir (Odabaş, 2017). Bu bağlamda Plowman ve Stephen (2003) masaüstü bilgisayarların ilkokullara gelmesinin çok uzun zaman önce olmadığı, herkesin masaüstü bilgisayarların eğitimde devrim yaratacağına inandığı, ama durumun öyle gerçekleşmediği, çünkü masaüstü bilgisayarların başlangıçta büyük, yönetilmeleri hantal ve kullanımları karmaşık, maliyetleri yaygın veya bire bir kullanım açısından oldukça sınırlıydı, bundan ötürü bu eski teknolojinin bu biçimiyle genç öğrenciler tarafından kullanılmaya uygun olmadığına ise kanıtlandığını ifade etmişlerdir. Sonrasında dizüstü bilgisayarlar okullarda masaüstü bilgisayarların yerini almıştır. Kullanımları daha kolay ve mobildi. Ancak donanım ve yazılım hala bire bir eğitim için kullanılamayacak kadar kırılgan ve çok maliyetliydi. Ayrıca dizüstü bilgisayar kullanımının öğrenme sonuçlarını iyileştirip iyileştirmediği konusunda henüz bir fikir birliğinde ulaşılmadığını da dile getirmişlerdir (Zheng, Warschauer, Lin ve Chang, 2016). Dizüstü

bilgisayarlar, öğrencilere her tür yazılımla nasıl etkileşimde bulunabilecekleri bir öğretimi gerektiriyordu ve genellikle öğrenci kullanımı için sezgisel değildi. Ayrıca dizüstü bilgisayarlar, fazlasıyla klavye becerileri gerektiriyordu ve dokunmatik ekranları yoktu, bundan ötürü başlangıçta beklendiği kadar devrim niteliğinde olacak bir yapıya sahip değillerdi (McVicker, 2019). Ardından, uygun fiyata kullanıcı dostu olduğu kanıtlanmış olan iPad veya tablet bilgisayar gelmiştir. Uygun fiyatlı uygulamalar iPad’lerin kullanım alanını genişletti ve birçok bölgede ve sınıfta devrim yaratmıştır. Eğitimdeki yeni olan her şeyde olduğu gibi, öğretmenler ve okul bölgeleri okuma da dahil olmak üzere birçok şey için sınıf iPad’lerini kullanmaya başladı (Beschoner ve Hutchison, 2013; Crescenzi, Jewitt ve Price, 2014). Bu bazı durumlarda geleneksel kitapları okumanın dışında iPad’leri kullanmak anlamına geliyordu. Elektronik baskı okuma üzerine yapılan araştırmalar, bunun farklı olduğunu ve anlamak için “yeni okuryazarlıklar” gerektirebileceğini ileri sürmüştür (Leu, 2000; Leu, Kinzer, Coiro ve Cammack, 2004; Sheppard, 2011). Elektronik okuyucular, notebooklar, tabletler ve akıllı telefonlar gibi artık günümüzde her yerde bulunan okuma teknolojilerinin genellikle okumayı kolaylaştırdığı şekliyle algılanmıştır. Okuma ve teknoloji arasındaki ilişki tanımlanırken üç niteleyici sözcük ön plana çıkmıştır: Yardımcı, destekleyici ve geliştirici. Yardımcı okuma teknolojileri, okuyucunun okuma becerilerini geliştirmek, okumada güçlük yaşayanlara yardımcı olmak için kullanılır. Bu teknolojiler, zorlanan okuyucuların okuryazarlık becerilerinin gelişimine katkıda bulunmak ve destek olmak için özel olarak tasarlanmış çeşitli özellikleri bünyesinde barındıran yazılım ve internet programlarıdır. (Bachisi, 2021). Okuma gelişimini destekleyen daha yeni ve özellikli cihazlar sonradan sonraya gelişmeye başlamıştır. 2007 yılında ilk elektronik kitabın okuyucu piyasasına sürülmesinden bu yana, okuma artık asla eskisi gibi olmadı. Günümüzde akıllı telefonlar, notebooklar, e-okuyucular ve tabletler artık evrensel olarak herkesin kullanımına sunulmuş durumdadır ve sonuç itibarıyla de bu okuma cihazları dijital okuma çağını başlatmıştır (West ve Ei, 2014). Dijital okuma içerikleri, elektronik kitaplar, CD’lerde, Flash belleklerde veya internette saklanan dijital dosyaların, belgelerin tamamını kapsayan tüm dijital içerikleri ifade eder. En yaygın kullanılan dijital cihazlar kişisel bilgisayarlar, dizüstü bilgisayarlar, elektronik okuyucular, tabletler ve akıllı telefonlardır. Günümüzde dijital ortamda okumaya daha elverişli olarak ön plana çıkan elektronik okuyuculardır. Bu elektronik okuyucular arasında dijital cihaz olarak Kindle, iPad ve küçük dizüstü bilgisayar olarak Acer Aspire one ZG5 ön plana çıkmaktadır. Amazon tarafından desteklenen Kindle elektronik okuma cihazı, birçok dijital okuma içeriğini sunan ve görüntüleyen bir cihazdır (Gibson ve Gibb, 2011). Kindle, 2007 yılı kasım ayında

görüntüleme teknolojisi olarak elektronik mürekkepli şekliyle piyasaya sürülmüştür. Elektronik mürekkep, tipik olarak elektronik okuma cihazlarında kullanılan, basılı mürekkebin görünümünü taklit etmesi amacıyla tasarlanan metin içi bir elektronik ekran türüdür. Geçmiş araştırmalar, elektronik mürekkeple görüntülenen okuma cihazlarının, kullanıcıların uzun süreli okuma yaparken görsel yorgunluk sorununa etkili bir şekilde çözüm olduğunu göstermiştir (Siegenthaler, Wurtz ve Groner 2010). Bir diğer elektronik dijital okuma cihazı Apple'ın iPad cihazıdır. ABI Research'e göre 2010 yılının üçüncü çeyreğinde küresel tablet satış hacmi yaklaşık 4,5 adetti ve bu adetin 4,2 milyonluk kısmı iPad cihazıydı (Kyle, 2013). iPad daha fazla tüketiciye hitap edebilmek adına gerek yazılım ve gerek donanımsal bakımdan içerik ve materyal zenginleştirme yoluna gitmiştir. Öte taraftan okuyucuların okuma cihazı tercihi olarak nispeten iPad ve Kindle göre daha düşük kullanım düzeyinde kalan diğer okuma cihazı küçük dizüstü bilgisayarlardır. Bunlar notebook olarak da bilinen cihazlardır. 2008'de ASUS ve Intel, küçük dizüstü bilgisayar pazarını açan Netbook EeePC serisini ortaklaşa piyasaya sürmüştür. Daha sonra Acer, Dell ve Hewlett-Packard gibi çeşitli bilgisayar üreticileri, düşük maliyetli ve taşınabilir özellikleriyle küçük dizüstü bilgisayar pazarına girmişlerdir. 2008'de sevkıyatları 13 milyon adede ulaşarak bir pazar segmenti oluşturmayı başarmışlardır (Kuo, 2009).

Özetle, hem e-kitap okuyucular hem de tablet PC'lerin; çalışma, görüntüleme teknolojisi, görünüm ve hacim açısından geleneksel dijital okuma cihazlarından (kişisel bilgisayarlar veya dizüstü bilgisayarlar) çok farklı olduğunu belirtmişlerdir (Chao, Chou ve Tu, 2019). Ayrıca, bu okuma cihazlarının birçoğunun okuyucularına artık dokunmatik bir deneyim sunması sayesinde okuyucu daha gerçekçi bir okuma deneyimine sahip olup doğrudan metinlerle etkileşime girme olanağına kavuşmuştur. Teknolojinin okumadaki durumu ve rolü tartışılmaya devam ediyor. E-okuma teknolojileri her geçen daha çok gelişiyor ve bu teknolojilerin okumayı desteklemedeki okuma uzmanları ve teknoloji meraklıları tarafından halen tam olarak anlaşılmış düzeyde değildir. Bununla birlikte teknoloji artık insanoğlunun vazgeçilmez bir parçasıdır ve bireyin okuma davranışlarını yeniden yapılandırmıştır. Dolayısıyla okuma uzmanları ve teknoloji şirketleri okumanın doğası üzerinde daha kapsamlı düşünüp değerlendirmeli ve ona göre tasarımlar geliştirmelidir. Artık günümüzün okuru okuma tercihi olarak baskıdan ziyade gitgide dijital bir hale evrilmeye başladı. Mobil okuma teknolojileri de bu süreçte daha fazla gelişmeye başladı. Kullanıcıların okuma deneyimlerini geliştirmek için daha modern ve gelişmiş özellikler cihazlara yüklendi. Bugün geçmişten farklı olarak yeni nesiller tercih yapmakta daha zorlanır hale gelmiştir (Bachisi, 2021).

Her türden teknolojinin ortaya çıkışının doğal olarak nihai amacı insan hayatını daha kolay ve daha yaşanılabilir hale getirmek içindir. “Hala Basılı Kopyayı Okumayı Tercih Ederim: Ergenlerin Basılı ve Dijital Okuma Alışkanlıkları.” Adlı makalesinde Loh ve Sun (2019) öğrencilerin okumayı sevip sevmemelerine göre farklı okuma alışkanlıkları ve tercihleri olduğu; eğitimcilerin, öğrencilere ne tür cihazlarda okumak istediklerini sorarak bu doğrultuda öğrenci ihtiyaçlarını karşılayan cihazlara yatırım yapılabileceğini; daha da önemlisi, öğrencilerin okumak istedikleri kitaplara basılı veya çevrimiçi olarak erişimlerini sağlamak, bu bağlamda öğrencilerin profillerini ve ihtiyaçlarını anlamak; kitapların fiziksel veya elektronik kopyalarını depolamak söz konusu olduğunda öğretmenler ve kütüphaneciler için iyi bir kılavuz olabileceğini belirtmişlerdir.

Mobil okuma uygulamaları, özel olarak tasarlanmış çeşitli elektronik kitap biçimlerinin ve dijital metinlerin akıllı telefonlar veya kişisel olarak elde taşınabilen cihazlara entegre edilmiş, görüntülemeyi, açıklamayı ve tüketimi mümkün kılan yazılımlardır (Adolph, 2009). Mobil okuma uygulamasının tanımına ilişkin başka bir tanım da Biancarosa ve Griffiths (2012) okuyucunun mobil cihazlarında veya herhangi bir ağ üzerinden metinle bağlantı kurarak metin okumasına aracılık eden çeşitli uygulamalar ve programları ifade eder. Ayrıca bugün artık çok sayıda mobil okuma uygulamasının olduğunu, çevrimiçi olarak farklı okuma mağazalarından edinilebileceğini belirtmişlerdir.

Araştırma literatüründe mobil cihazların okuyuculara sunduğu sayısız fırsatlar ve olanaklar olduğu gibi bazı dezavantajlı ve sorunlu olduğu noktaları da vardır. Mobil okuma cihazları gibi teknolojik araçlar ve yazılımlar öğrencilere okuma becerilerini zaman ve mekân sınırı olmadan geliştirme olanakları sunar. Mobil okuma cihazları, zaman ve mekândan kaynaklanan kısıtlamalara meydan okurlar (Gheytasia, Azizifara ve Gowharya, 2015). Mobil cihazların içerisinde bulunan okuma materyalleri ve bu cihazlar daki uygulamalar üzerinden gerçekleştirilen okuma etkinlikleri genel itibarıyla özgün, kapsamlı ve bağlama özeldir. Web sayfaları, metin mesajlar, çevrimiçi gazete ve dergi yazıları, e-kütüphane şeklindeki özgün okuma kaynakları okuyuculara mobil araçlar yoluyla sunulabilen birkaç özgün okuma kaynağı örneğidir (Miangah ve Nezarat, 2012). Bu özgün okuma kaynakları okuyuculara gerçek bağlamlar için oluşturulan gerçek iletişimsel metinleri okuma konusunda ilk elden deneyim fırsatı sunar ve bu da okumayı kurgusal söylemin dışına taşıyarak daha gerçekçi ve anlamlı hale getirmesine olanak tanır. Akıllı cep telefonlar ve tablet gibi mobil okuma cihazları kişiye özeldir ve erişim kullanıcıyla sınırlı değildir. Bundan ötürü mobil okuma cihazlarını kullanarak okumalar yapmak, varsayılan bir okuma olarak değerlendirilebilir; çünkü bir yerde bu tesadüfi okumadır. Mobil cihazlar okuyucular

için sayısız okuma içeriği fırsatı sunar. Ailevi ya da kişisel ihtiyaçlarını karşılamak için iletişim kurmak onlarla bir şekilde iletişim halinde olmak için metinlerle sürekli etkileşime giren bu bilinçaltı eylem, tesadüfi okuma olarak da sayılabilecek bir şeydir. Yani okumak, bu noktada insanın hiç düşünmeden kendiliğinden yaptığı bir refleks eylemi olarak da anılır. Bundan ötürü öğrenciler okuma strateji ve tekniklerini, temel okuryazarlık becerilerini öğrendikçe tesadüfi okuma esnasında sıklıkla meydana gelen bu okumalar gayri resmi öğrenmeyi de teşvik edecektir. Mobil okuma teknolojileri öğrencilere geniş bir okuma repertuarı sunan ideal bir platformdur. Bu platform üzerinden okumaya dönük bilinçli veya tesadüfi yapılacak her eylem öğrencilerin okuma gelişimine geniş bir fırsat alanı yaratır (Khubyari ve Narafshan, 2016).

Modern zamanlarda öğrencilerin etkili okuyucular olmalarına yardımcı olmak eğitimcilerin hedeflerinden biridir. Geleneksel okuryazarlık dünyasının yerini dijital teknoloji aldıysa, eğitimcilerin, dağıtımçıların, yayıncıların, yazarların ve yazılım mühendislerinin öğrenciler için tüm ilginç ve ekonomik dijital materyalleri yapmak için işbirliği halinde olmaları oldukça önemlidir. Günümüzde öğrenciler teknoloji konusunda oldukça bilgilidirler; bu bağlamda eğitimcilerin teknik becerileri daha çok geliştirilerek öğrencilerin farklı türde e-kaynakları ve çeşitli çevrimiçi ara yüzleri gerçekten keşfedip deneyimleyebilecekleri bilgi ve iletişim teknolojisini sınıfa entegre etmesine katkı sağlanmalıdır (Divya ve Haneefa, 2018). Bu çalışma, ortaokul öğrencileri üzerinde odaklı olduğu için literatürde “Z” kuşağı olarak etiketlenen nüfus içindeki temsili bir gruptan alınmıştır. Enactus ve Half (2015) gerçek anlamda bu nesli ilk dijital ve küresel nesil olarak nitelemişlerdir. Bu nesil, teknolojinin çok ileride olduğu bir zaman diliminde internet ve mobil cihazlara erişim yoluyla küresel bağlantı çağında doğmuş bir nesildir. Z kuşağı olarak bu nesil, 1990 ile 1991 yılında doğmuştur. Ancak Z kuşağının yaş sınıflandırmasını Merriman (2015) 1997'den sonra doğan bireyler olarak sınıflandırmıştır. Z kuşağının en önemli özelliği hiçbir zaman internetsiz bir dünyayı tanımadılar. Teknolojiyle dolu bir dünyaya doğan bağlantılı bir nesildir. Bu nesil teknolojiye son derece duyarlı, sosyal medya platformlarına sürekli bağlı bir nesildir. Artık bu neslin okuma alışkanlıkları da mobil ağlara daha fazla bağlı hale geldi. Ekranlar karşısında daha fazla vakit geçirdikçe yeni okuma uygulamaları ve tercihleri de değişmeye başlamıştır. Akıllı telefonlar ve tabletler gibi mobil okuma teknoloji ürünlerinin orta çıkışı, ergen öğrencilerin okumaya yönelik motivasyon geliştirme müdahale sürecine önemli katkılar sunabilir. Ergenlerin okuma motivasyonundaki eksikliğin çözümü olarak, okul dışında bulunabilecek ve var olabilecek geleneksel olmayan okuma metinlerinin varlığı artık daha önemli bir hale gelmiştir (Alexander ve Fox,

2011). Dijital metin formatları sunan mobil el tipi teknolojik aletler, ergenleri okuma konusunda heyecanlandırabilir (Pim, 2013).

Sonuç itibariyle yukarıdaki açıklamalar dikkate alındığında mobil okuma cihazlarının okuyucular ve öğrencilere okuma gelişimi için sunduğu sınırsız olanaklar vardır. Bunun da tam olarak yerini bulabilmesi, bu cihazların potansiyellerinden mümkün olduğunca maksimum düzeyde yararlanılmasıyla mümkün olabileceği söylenebilir. Özellikle ortaokul öğrencilerinin boş zamanlarında okumaya yönelik ilgilerini çekmede, okumayı benimsemede mobil cihazlara olan eğilimi fırsata çevrilebilir. Mobil okuma ortamı deneyimini kazanan bir öğrencinin de zaman içerisinde okuma gelişiminde önemli olumlu etkiler yaratabileceği söylenebilir. Dijital ortamlardaki okuma deneyimini iyileştirme ve geliştirme, cihazların özelliklerine uygun okuma deneyimi oluşturmada yetersiz kalan okuyucuların ise olumsuz etkilenebileceği dile getirilebilir.

Modern çağda dijital kitap ve metin biçimlerinin basılı kitapların yüzlerce yıldır kurduğu geleneksel hâkimiyeti artık her zamankinden daha fazla tehdit eder bir hale geldiği söylenebilir.

Dijital ortamda cihazlar üzerinde yapılan okumalara ilişkin olumsuz bağlamda değerlendirmelerde bulunan birçok araştırma vardır. İlk olarak, okumanın dijital ortamlardan, mobil teknolojiler aracılığıyla yapılması iyi bir okuma davranışının esaslarını yok sayıp zarar veriyor. Dijital ortamda okuma yapan birinin diğer dikkat dağıtıcı uyaranlardan dolayı kesintiye uğraması, okuyucunun odaklanmasına zarar verir (Baron 2013; Chiong, Ree, Takeuchi ve Erickson, 2012). “Bağlantılı okuma: Ergenlerin dijital çağda metinlerle nasıl karşılaştığını, değerlendirdiğini ve metinlerle nasıl etkileşime geçtiğini anlamak için bir çerçeve.” Adlı makale çalışmasında Turner, Hicks ve Zucker (2020) ergen öğrencilerin dijital ortamda dikkat dağıtıcı şeyleri yönetebilmek için çeşitli stratejiler paylaştığını, paylaşılan stratejiler arasında ise en sık kullanılan stratejinin ise “yazdırmak” olduğunu ifade etmiştir. Bazı durumlarda yazdırma stratejisi uygulanabilir olsa da her zaman uygulanabilir bir strateji olmadığını, aslında bu stratejilere alternatif olabilecek ama farkında olunmayan birçok araç olduğunu, örneğin; reklam engelleyiciler ve okuyucu görüntüleme uzantılarının dikkat dağıtıcı unsurları yönetmede etkili olduğunu ancak bundan daha önemlisinin ise modern dünyada okuyucuların kendi öz düzenleme becerilerini geliştirmelerinin daha önemli olduğunu belirtmişlerdir. Dijital ortamdan okumak, fiziksel kitaplarla kurulan dokunma hissindeki zevkini ve doyumunu da değersiz hale getirmiştir. Çünkü bir sevinç ve haz ancak ellerle tutulup dikkatlice okunan bir basılı materyale özgüdür. Metinleri anlamada, odaklanmada basılı metinler dijital metinlerden çok daha

üstündür (Mangen, Walgermo ve Bronnick 2013). Dijital ortamlarda okuma birçok sağlık sorununu da beraberinde getirir. Mobil okuma cihazlarındaki yetersiz aydınlatma gözü daha çabuk yorar. Ayrıca bu cihazların bağımlılık yapma riski yüksektir. Bu bağımlılık beraberinde cihazlar üzerinden yayılan mikrodalga radyasyonuna maruz kalma süresi ve miktarını büyütürken kanser gibi ölümcül hastalıklara davetiye çıkarabilir (Shimray, Keerti ve Ramaiah, 2015). “Hala Basılı Kopyayı Okumayı Tercih Ederim: Ergenlerin Basılı ve Dijital Okuma Alışkanlıkları.” adlı makalesinde Loh ve Sun (2019) okulların; öğrencilerin hem basılı hem de dijital okuma materyallerine yönelik gereksinimlerini karşılaması; okul kütüphanelerinin baskıyı tamamen ortadan kaldırmaması, öğrencilerin farklı cihazlarda farklı okuma materyallerini elde etmelerini sağlaması gerektiğini ancak böyle bir yol izlenerek basılı ve e-okuma materyallerinin okumayı destekleyen bir ekoloji içinde birbirini tamamlayabileceğini ifade etmişlerdir.

2.2.4. Dijital Okuryazarlık

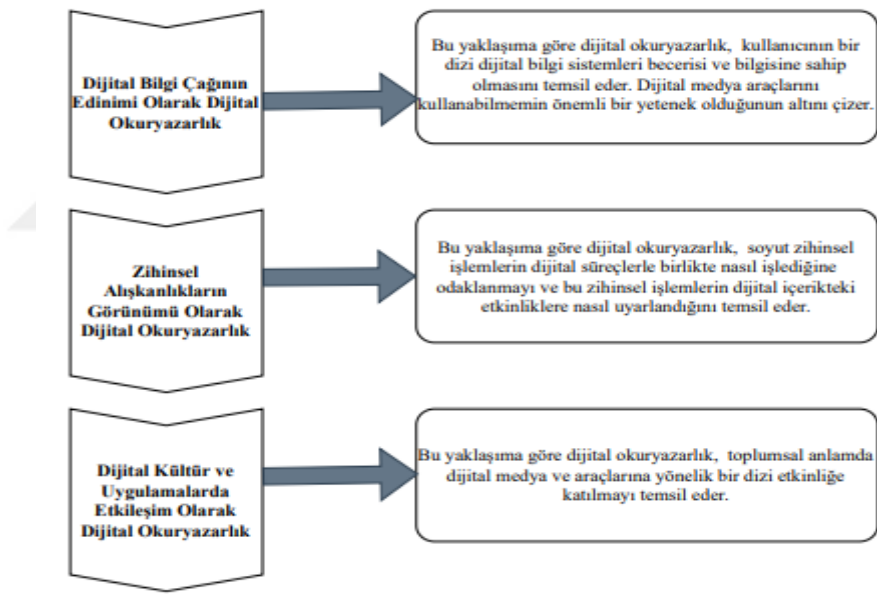
Merchant (2021) son yirmi yılda her ne kadar dağılımı ve yaygınlığı eşit ve evrensel olmasa da teknoloji ve internetin baş döndürücü hızlı gelişimine paralel olarak dijital okuryazarlığın insanların günlük yaşamlarının yeni normal haline geldiğini belirtmiştir. Nichols ve Stornaiuolo (2019) dijital okuryazarlık kavramına bulanık bir kavram olarak yaklaştıklarını farklı insanlar için farklı şeyler ifade ettiğini, nispeten yeni bir teknolojinin karmaşık bir malzeme yoğunluğuyla iç içe geçtiği, çok yönlü dinamiklerin (ekonomik, sosyal ve politik) belirleyici bir rol oynadığı zayıf bir açıklamaya sığdırılan bir kavram olduğunu belirtmişlerdir. “Reading with technology: the new normal.” adlı çalışmasında Merchant (2021) teknolojiye bağlı olarak iletişim ve bilgi edinme yollarındaki değişimlerin dijital okuryazarlığa olan ilgiyi arttırdığını ancak bu kavram üzerinde kapsamlı olarak uzlaşmış bir tanımın olmadığını bunun da ciddi bir eksiklik olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca teknolojinin işlevinin okuma ve yazma üzerine planlı bir şekilde uygulanamaması durumunda okuma ve yazma için önemli bir endişe kaynağı olacağını belirtmiştir.

Dijital okuryazarlığa ilişkin son dönemdeki yapılan araştırmaların birçoğunun, bu kavramın tanımı ve içeriğine ilişkin farklı yaklaşımlar sergilediği söylenebilir. Bu yaklaşımların çoğu dijital okuryazarlığın kapsamını ve sınırlarını çizerken okuryazarlık becerisi esası üzerine temellendirme anlayışı benimsedikleri dile getirilebilir. Bu kavramın temelde inşa edilmesinde ve kavramın literatüre yerleşmesinde Merchant (2021) Street’in (1984) okuryazarlık ve iletişimsel uygulamalar üzerine antropolojik yönelimle yaptığı araştırmaların, Barton ve Lee’nin (2013) fotoğraf paylaşımı konulu çalışmasının, Gillen’in

(2014) sanal dünya üzerinde küçük çocukların hikâyeye okuma uygulama çalışmasının; gerek çeşitli yaş grupları, popülasyonları ve dillerini kapsayan dijital okuryazarlık kavramının yerleşimine gerekse uygulamalarının genişlik ve çeşitliliğini artırmaya, aydınlatmaya hizmet ettiğini belirtmiştir. Tanımını bu çerçevede ve anlayış üzerinden şekillendiren Merchant (2021) dijital okuryazarlığın kısacası okuryazarlık evriminin son aşamasını tanımlama girişimi olarak gördüğünü, her ne kadar dijital bir devrimin içinde olduğumuzdan bahsedilse de ya da metinlere, bilgilere ulaşım yolları değişse de aslında Times New Roman ve Stanley Morisson yazı tipi ve sembollerinin dijital metinlerde hala geçerli olduğunu, birçok yeni sürümün bile birçok ortak noktayı barındırdığını, okuma eylemindeki anlamlandırmanın, kod çözmenin, eğitimin kaygısı olan okumayı öğrenmenin her şeye rağmen temel bir öneme sahip olduğunu belirtmiştir. Özellikle burada teknoloji, iletişim kanalları; okumanın şekline, biçimine belirgin etkisini hissettirse de okumanın doğasında kıramadığı temel değerlerin olduğunu, bu eylemin asıl işlevinin hep aynı çizgide kaldığını vurgulamakta fayda olduğu söylenilebilir. Eshet (2004) dijital okuryazarlık, dijital bir cihazı ya da yazılımı kullanabilme becerisi olarak algılanmamalıdır. Dijital okuryazarlık, kullanıcıların dijital ortamlarda çok yönlü olarak etkin bir şekilde çalışabilmelerini gerektiren bilişsel, toplumsal, duygusal becerileri içeren karmaşık bir sürecin bütünleşmiş halini temsil ettiğini; ekran üzerindeki talimatları okuyup anlamlandırabilmek, sunulan bilginin kalitesini ve içeriğini eleştirel bir gözle yorumlayıp değerlendirebilmek ve dijital ortamda yeni içerikler oluşturabilmenin dijital okuryazarlığın faaliyetleri kapsamında değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Dijital okuryazarlık kavramının tanımına ve içeriğine yönelik benzer bir yaklaşım da Buckingham (2015) tarafından dile getirilmiştir. Buckingham (2015) dijital okuryazarlığın kullanıcıların sadece minimum düzeyde bilgisayar teknolojilerini kullanma becerileri şeklindeki bir sınırlı tanımın yetersiz olduğunu, oysaki dijital okuryazarlığın sadece bilgiye erişim, bilginin kullanımı ve birkaç bilgisayar becerisi bilmek olmadığını bu meselenin bilgisayar, klavye kullanma veya birkaç çevrimiçi arama yapmış olmayı öğrenmeden çok daha işlevsel, kültürel anlamda çok daha etkileri geniş olan bir mesele olarak algılanması ve bu şekilde değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Temel bilgileri (materyali internette konumlandırma, seçme, tarama, köprü geçişleri, arama motorlarını yönetme vb.) öğrenmenin ön şart olduğunu ancak bununla yetinmenin kullanıcı için dijital okuryazarlığı sadece araçsal veya işlevsel bir okuryazarlık biçiminden daha öteye götüremeyeceği bunun yerine baskıda olduğu gibi dijital ortamda da bilgiyi dönüştürmek için bilgiyi eleştirel olarak yorumlayıp değerlendirip kullanmaları gerektiğini belirtmiştir. Dijital okuryazarlığa ilişkin Meyers vd. (2013) dijital medya alanında yaşanan değişim ve

dönüşümler, toplumun tüm kesimlerinin öğrenme, iletişim, yönetme ve çalışma şekillerini değiştirdiğini bu değişime ayak uydurmanın sadece dijital cihazların kullanımıyla ilgili sınırlı bir bilgi ve beceriyle mümkün olmayacağını, kullanıcıların çağın gerektirdiği donanım, yazılım, kullanım normları ve uygulamalarına ilişkin bilgi ve becerilere de sahip olmaları gerektiğini belirtmiştir. Dijital okuryazarlık ve dijital okuryazar kavramının diğer konuların yanı sıra güvenlik, yaratıcılık, etik, sorumluluk, bilişsel otorite, mahremiyet vb. gibi konuları da içine alacak şekilde geniş bir çerçevede değerlendirilmesi gerektiğini, içinde yaşadığımız dijital çağda bir öğrencinin, öğretmenin, çalışanın veya herhangi bir vatandaşın yetkin bir dijital okuryazar birey olamamasının ciddi sıkıntıları da beraberinde getireceğini belirtmişlerdir.

Meyers vd. (2013) dijital okuryazarlık kavramına ilişkin yaklaşımlarını üç başlık altında incelemiştir. Dijital okuryazarlık yaklaşımlarına ilişkin bakış açıları şekil 2.14'te sunulmuştur.

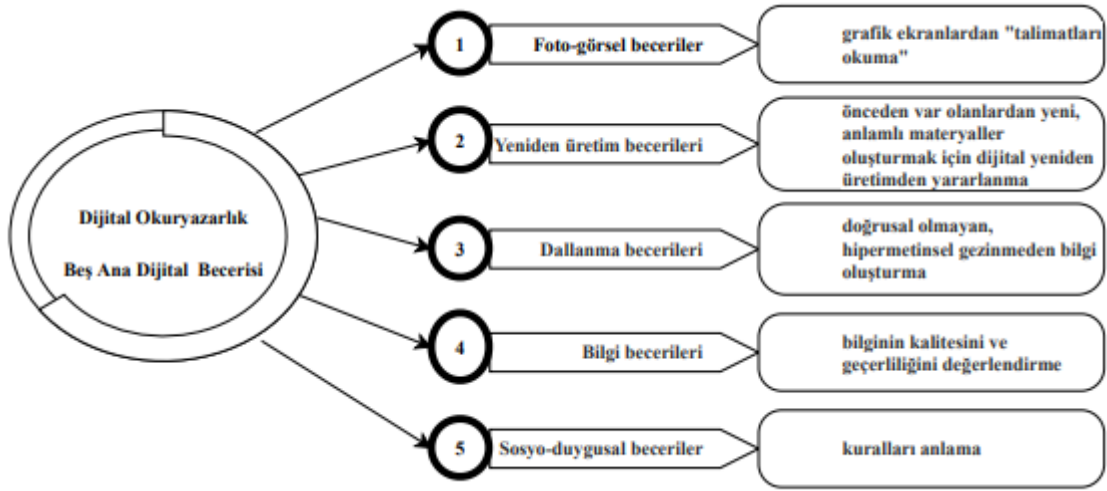


Şekil 2.14. Dijital okuryazarlık kavramına ilişkin üç yaklaşım (Meyers, vd., 2013)

Gilster (1997) dijital okuryazarlık kavramına ilişkin bu üç yaklaşımı kapsayıcı bir tanım olarak dijital okuryazarlığı, bilgisayarlardan internet aracılığıyla çok çeşitli kaynaklardan çeşitli formatlarda gelen bilgiyi anlama ve kullanabilme yeteneği olduğunu, bu kavramın içeriğinin geniş kapsamlı olduğunu özellikle içinde bulunduğu dönem için klavye becerilerinden tutun da birçok beceri ve yapılandırmaya uzanan geniş bir perspektifi içine aldığını belirtmiştir.

Dijital okuryazarlık kavramına ilişkin yukarıdaki tanımlara ve değerlendirmelere bakıldığında yapılan tanımların ve izlenen bakış açılarının basitçe bir tanım ya da bakış açısı

olmadığı bunun çok daha ötesinde bir çerçeve çizdikleri söylenebilir. Dijital okuryazarlık becerisine sahip olmak, bir yazılımı kullanabilme ya da dijital bir cihazı çalıştırabilme becerisinden çok daha fazlasını gerektirir. Dijital okuryazarlık, kullanıcıların dijital ortamları etkin bir şekilde kullanabilmelerini gerektiren bilişsel, duyuşsal, psiko-motor, sosyolojik gibi birçok karmaşık beceriyi içermektedir. Dijital okuryazarlığa ilişkin yakın zamanda yazarlar tarafından açıklanan kavramsal model beş ana dijital beceriyi içermektedir (Alkali ve Amichai-Hamburger, 2004). Beş ana dijital beceri araştırmacı tarafından şekilleştirilerek şekil 2.15’te sunulmuştur.



Şekil 2.15. *Dijital okuryazarlık beş ana dijital becerisi* (Alkali ve Amichai-Hamburger, 2004)

“Dijital okuryazarlık deneyleri.” adlı makale çalışmasında Alkali ve Amichai-Hamburger (2004) genç katılımcıların foto-görsel ve dallanma okuryazarlık becerisinde yaşlılara göre daha iyi bir performans ortaya koyduklarını, ancak daha yaşlı olan katılımcıların üretim ve bilgi okuryazarlığı becerisinde daha okuryazar olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Sonuçların eğitimde dijital okuryazarlık becerisinin gençlerde yerleşebilmesi için kavramsal modelin dijital ana becerilerinden üretim ve bilgi okuryazarlığı becerisinin geliştirilmesinin esas olduğunu ortaya koyduğunu ifade etmişlerdir.

İnternet bilgiyi temin etmede bireylerin artık sıkça başvurduğu kaynaklardan en önemlilerden biri haline gelmiştir. Sosyal, akademik ve kültürel birçok aktivite artık internet aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. İnternetin bu denli yoğun kullanımı beraberinde güvenilirliğine ilişkin pek çok soru işaretini de beraberinde getirmiştir. Özellikle gelecek nesillerin internet karşısındaki savunmasızlığı bu soru işaretlerinin başında gelmektedir. Ancak genç nesillerin internet karşısındaki bu savunmasızlığına çözüm aranırken internete yönelik sürekli önyargılı bir olumsuz değerlendirme psikolojisiyle hareket edip yaklaşmak yerine, internetin olumlu ve olumsuz özellikleri göz önüne alınıp eleştirel ve sorgulayıcı bir

yaklaşım ile kullanıcıların amacına hizmet etmesi ve doğru kullanımına odaklanması gerekmektedir. Böyle bir yaklaşım benimsendiği takdirde hayatın her alanına entegre olmuş internetin daha verimli kullanılabilmesi, içerik üretiminde söz sahibi olunabileceğini bundan ötürü de dijital okuryazarlık kavramının da bu yaklaşıma göre değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir (Karabacak ve Sezgin, 2019). Çevrimiçi güvenlik sorununun çocuklarla olan boyutuna Avrupa Komisyonu da dikkat çekmiştir. Avrupa Komisyonu “Güvenli İnternet Eylem Planı” adı altında çocukların internet dünyasının zararlı içeriklerine karşı kendilerini koruyabilmeleri için iyi bir dijital okuryazar bireyler olmaları gerektiğinin önemini vurgulamıştır. Bu bağlamda çocukları internet dünyasının zararlı içeriklerine karşı korumak için yardım hatları, filtreler ve farkındalık düğmeleri gibi birçok uygulamayı devreye sokulduğu, bu anlamda “Educaunet”in iyi bir rehberlik sunduğu dile getirilmiştir (www.educaunet.org). Dijital ortamda güvenlik problemleri her ne kadar önemli bir sorun olarak dile getirilse de tartışmaların çoğu dijital ortamı daha verimli kullanabilme üzerinden yürütülüyor. Örneğin, ilgili kaynaklara çabuk ulaşmayı sağlayacak gelişmiş arama seçeneklerini etkin kullanabilme, daha geniş kültürel kullanımlarını özümseyebilme vb. Bundan ötürü dijital okuryazarlığa ilişkin popüler rehberler, çevrimiçi içeriği değerlendirme ihtiyacını öncelikli ihtiyaç olarak ele almaya başlamıştır (Warlick, 2005).

2.2.4.1. Türkiye’de Dijital Okuryazarlık

Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından “Bilgi Toplumu İstatistikleri” adı altında yapılan araştırmanın 2021 yılı sonuçlarına göre, Türkiye’deki hanelerin %92’sinin evden internete erişim imkânına sahip olduğu görülmüştür (<https://data.tuik.gov.tr>). Tella ve Akande (2007) dijital çağın genç yerlileri başta olmak üzere dünyanın her yerindeki insanların dikkatini kişisel, eğitsel ve boş zaman amaçlı elektronik bilgi ve eğlence kaynaklarına çeken internet devriminin çok önemli olduğunu, artık dijital çağda öğrencilerin okuma materyallerine internet erişiminin kısıtlı olmasından ötürü yetersiz kalması durumunda öğrencilerde dijital çağın gerektirdiği okuma alışkanlığı oluşturma da zorlaşacağını belirtmiştir. Aynı şekilde Makotsi (2015) öğrencilerin basılı materyale bir şekilde erişebilmeleri doğal olarak onları okumaya yönelik motive edeceğini ancak öğrencilerin ufku genişletmeleri, zengin kaynaklara erişebilmeleri, daha eleştirel bir bakış açısına kavuşabilmeleri için dijital ortamdaki zengin okuma içeriklerine erişmeleri gerektiğini belirtmiştir. Artık dijital çağda insanların İnternete erişim ve kullanabilme hakkı, diğer temel insan hakları gibi görülmelidir. Tüm insanların düşünce ve bilgi özgürlüğünü rahatlıkla kullanabilmesi ve bundan yararlanmak için de internet içeriğine erişebilmeleri

gerekir. Bundan ötürü hükümetlerin ve okulların, tüm öğrenciler de dahil olmak üzere tüm vatandaşlarına hazır ve erişilebilir bir internet imkanını sunma sorumluluğu vardır (Lucchi, 2011). Aynı şekilde Busayo (2011) da diğer araştırmacılar gibi öğrencilere dijital çağda dijital ortama uygun erişim olmadan, iyi okuma alışkanlıkları ve kültürü teşvik edilemeyeceğini veya sürdürülemeyeceğini belirtmiştir. 2020 yılı araştırmasına göre interneti kullanan bireylerin toplam oranının %79 olduğu bu oranın erkeklerde %84,7; kadınlarda %73,3 olduğu; İnternet abone sayısı 2020 yılı TÜİK verilerine göre 82 milyon 364 bin olduğu tespit edilmiştir. 25-34 yaş grubunun cep telefonu ve interneti en sık kullanan grup olduğu bu dijital teknolojileri ve ağları kullananların oranlarının sırasıyla %99 ve %96 olduğu tespit edilmiştir (<https://data.tuik.gov.tr>). TÜİK verilerine yansıyan şekliyle bilişim teknolojilerini kullananlarının oranındaki artışta dijital okuryazarlık konusunda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından bir eğitim programının düzenlenmiş olmasının etkili olduğu, Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından sunulan kurs hizmetiyle kullanıcıların gündelik hayatında bilişim teknolojilerini daha bilinçli kullanmaları amaçlandığı ifade edilmiştir. Çünkü dijital yetkinlik, kullanıcıların bilişim teknolojisi sistemlerine ilişkin verileri, grafikleri, işlemleri, uygulamaları anlayabilmek, yorumlayıp eleştirel bir şekilde sorgulayarak hem sunduğu fırsatlar hem de olası potansiyel risklere karşı daha donamlı hale gelmesi durumunu ifade eder (MEB, 2017). Bu bağlamda Türkiye’de kullanıcıların dijital yeterliliklerine katkı sağlayan programların dijital okuryazarlığın geliştirilmesinde önemli bir rol oynadığı dile getirilebilir. Öte taraftan Avrupa İstatistik Ofisi 2019 verilerine göre Türkiye'nin yalnızca %36'sının en az temel seviye ve üzeri dijital becerilere sahip olduğu tespit edilmiştir (<https://ec.europa.eu>). Bu veriler ışığında 21. yüzyılın dünyasında dijital okuryazarlığın artık önemli bir beceri haline geldiği düşünüldüğünde Türkiye’de dijital becerilere sahip olma düzeyinin sadece %36 olması; dijital okuryazarlık, dijital dönüşüm konusunda kamu ve özel sektörün işbirliğiyle daha ileri düzeyde adımların atılması, özellikle bu beceriye dönük eğitimlerin tüm eğitim-öğretim kademelerinde yaygın hale getirilmesiyle birlikte önemli kazanımların elde edilebileceği dile getirilebilir. Global Data Portal 2017 verilerine göre Türkiye dünya genelinde günde ortalama 204 dakika mobil internet kullanımıyla 16. sırada yer almıştır. Türkiye’deki nüfusun %63’ünün sosyal medya kullanıcısı olduğu, internet üzerinden alışveriş yapma oranının ise %34,1 olduğu belirlenmiştir (<https://datareportal.com>). Konda Medya Raporu 2018 araştırmasına göre Türkiye’de İnternette takip edilen içerik bağlamında en çok takip edilen içeriklerde haber alma ilk sırada yer alsa da, dizi, spor ve eğlence içerikleri de internette önemli bir yer teşkil ediyor (<https://konda.com.tr>). Türkiye Okuma Kültürü

Araştırması (OKUYAY) 2019 sonuçlarına göre “İnternette bu kadar görülecek şey varken artık kitap okunmaz” görüşüne “kesinlikle katılıyorum.” diyenlerin oranı %19, “kesinlikle katılmıyorum.” diyenlerin oranının ise %36; sosyal medya kullananların daha fazla kitap okuduğu, E-kitap okuma cihazına sahip kişilerin toplumun sadece yüzde 2’sini teşkil ettiği; dijital ekranlardan kitap okuma oranlarında ise “hiçbir zaman okumam.” diyenlerin oranı %72’ken “her zaman okurum.” diyenlerin oranının %2 olduğu belirlenmiştir (<http://okuyayplatformu.com>). Yansıtılan verilere bakıldığında Türkiye’de interneti kullanım içeriği olarak bilinçli bir okuma eyleminin ötesinde sadece kişisel zevk, eğlence ve iletişim gibi durumlar için tercih edilmesinin Türk toplumu için okumanın geleceği hakkında birçok soru işaretini de beraberinde getireceği söylenebilir.

Türkiye’de dijital dünyanın çocuklara ilişkin boyutuna genel olarak bakıldığında, TÜİK “Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım Araştırmasına” göre 2021 yılında 6-15 yaş arasındaki erkek çocuklarının %90,5’i hemen her gün internet kullanırken bu oranın kız çocukları arasında %89,8 olduğu; İnternet kullanan çocukların %90,1’i hemen her gün, %8,5’i haftada en az bir defa, %1,4’ünün ise haftada bir defadan az İnternet kullandığını belirttiğini; hemen her gün veya haftada en az bir defa olmak üzere düzenli İnternet kullandığını beyan eden çocukların oranının 2013 yılında %92,8 iken 2021 yılında bu oranının %98,6 olduğu; düzenli olarak interneti kullanan erkek çocukların oranının 2013 yılında %92,8 iken 2021 yılında %98,9; kız çocukların oranının ise 2013 yılında %90,7 iken 2021 yılında %98,4 olduğu görülmüştür. İnterneti düzenli kullanan 6-15 yaş grubundaki çocukların dijital ortamı haftalık ortalama 12 saat 25 dakika ders içi faaliyeti olarak, 6 saat 59 dakika ders dışı zamanlarında kullandığı, interneti düzenli kullanan 6-15 yaş grubundaki çocukların İnternet aracılığı ile yürüttüğü faaliyetlerde, çevrimiçi derse katılma oranı %86,2 ile ilk sırayı alırken %83,6 ile ödev veya öğrenme amacıyla İnternete başvurma ikinci sırada yer aldığı, bu oranı %66,1 ile oyun oynama veya oyun indirme, %61,0 ile paylaşım sitelerinden video izleme, %55,5 ile İnternet üzerinden sesli veya görüntülü arama yapma izlemiştir. Çocukların İnternette en az yürüttüğü faaliyet olarak ise %9,1 ile İnternet üzerinden alışveriş yapmak olduğu görülmüştür. İnterneti düzenli kullanan 6-15 yaş grubundaki çocukların %31,3’ünün İnterneti sosyal medya amacıyla kullandığı, sosyal medyayı kullanan 6-15 yaş grubundaki çocukların %77,7’sinin hemen her gün, %16,5’inin haftada en az bir defa, %5,8’inin ise haftada bir defadan az sosyal medyada aktif olduğu görülmüştür. İnterneti düzenli kullanıp hemen her gün veya haftada en az bir defa olmak üzere sosyal medyayı düzenli olarak kullandığını beyan eden çocukların oranı %94,2; bu oranın 6-10 yaş grubundaki çocuklarda %84,6; 11-15 yaş grubundaki çocuklarda ise %95,9

olduğu görülmüştür. Sosyal medyayı düzenli kullanan çocukların, sosyal medyayı hafta içi günde ortalama 2 saat 54 dakika, hafta sonu günde ortalama 2 saat 44 dakika kullandığı; hafta içi ve hafta sonu cinsiyete göre sosyal medya kullanımı incelendiğinde ise; sosyal medya kullanımının hafta içi erkek çocukları için günde ortalama 2 saat 54 dakika, kız çocukları için 2 saat 53 dakika, hafta sonu erkek çocukları için günde ortalama 2 saat 37 dakika, kız çocukları için 2 saat 52 dakika olduğu görülmüştür. Cep telefonu/akıllı telefon kullandığını belirten 6-15 yaş grubundaki çocukların oranı, 2021 yılında %64,4 olduğu, Cep telefonu/akıllı telefon kullanma oranının cinsiyete göre erkek çocukları için %65,7; kız çocukları için ise %63,0 olduğu, yaş gruplarına göre incelendiğinde ise bu oranın 6-10 yaş grubundaki çocuklarda %53,9 olduğu; 11-15 yaş grubundaki çocuklarda ise %75,0'a yükseldiği görülmüştür. Cep telefonu/akıllı telefon kullanan çocukların kullanım sıklığı olarak %84,6'sı hemen her gün, %13,3'ü haftada en az bir defa, %2,1'i ise haftada bir defadan az cep telefonu/akıllı telefon kullandığını beyan etmiştir. Cep telefonu/akıllı telefon kullanıp hemen her gün veya haftada en az bir defa olmak üzere düzenli olarak cep telefonu/akıllı telefon kullandığını beyan eden çocukların oranı ise %97,9 oldu. Cep telefonu/akıllı telefon düzenli olarak kullanan çocukların telefonu kullanım amaçları incelendiğinde ise; 6-15 yaş grubundaki çocukların en fazla %77,7 ile çevrimiçi derse katılma amacı ile cep telefonu/akıllı telefon kullandıkları, %77,4 ile ders çalışma, ödev/sunum hazırlama, %68,7 ile görüntülü veya görüntüsüz konuşma ve %66,9 ile çevrimiçi/çevrimdışı oyun oynama amaçları kullandıkları tespit edilmiştir. Cep telefonu/akıllı telefon kullanan 6-15 yaş grubundaki çocukların %32,3'ü cep telefonu/akıllı telefonunu en az 30 dakikada bir kontrol ettiğini belirtmiştir. Bu oranın cinsiyete göre erkek çocuklarında %32,8 iken kız çocuklarında %31,7 olduğu; 11-15 yaş grubundaki çocuklarda ise bu oran %43,5 iken 6-10 yaş grubundaki çocukların oranı %16,5 olduğu tespit edilmiştir. Cep telefonu/akıllı telefonu kullanıp en az 30 dakikada bir telefonunu kontrol eden, uyumadan önce en son ve uyandıktan sonra ilk yaptığı şeyin telefonunu kontrol etmek olduğunu, televizyon izlerken ve başkalarıyla yemek yerken dahi telefon kullanan çocukların oranı %3,7 iken bunlardan en az birini yapan çocukların oranının ise %52,4 olduğu tespit edilmiştir. Dijital cihaz kullanımı olarak çocukların %55,6'sı bilgisayar (masaüstü/ dizüstü/ tablet) kullandığını belirtmiştir. 2013 yılında bilgisayarı kullanan çocukların oranı %60,5 iken 2021 yılında 6-10 yaş grubundaki çocukların %53,4'ü, 11-15 yaş grubundaki çocukların %57,8'i bilgisayar kullandığını beyan etmiştir. Bilgisayar kullanan 6-15 yaş grubundaki çocukların en fazla tercih ettiği ise %57,2 ile tablet bilgisayar olduğu görülmüştür. Dizüstü bilgisayar, laptop vb. kullanan çocukların oranı 2013 yılında %34,4

iken 2021 yılında %47,4; masaüstü bilgisayar kullanan çocukların oranı ise 2013 yılında %76,6 iken 2021 yılında %27,2 olmuştur. 2021 yılında, bilgisayar (masaüstü/dizüstü/tablet), akıllı saat, cep telefonu/akıllı telefon, TV/akıllı TV ve oyun konsolu teknoloji ürünlerinden en az birinin sadece kendi kullanımında olduğunu ifade eden 6-15 yaş grubundaki çocukların oranı %66,6 olmuştur. Sadece kendi kullanımında en az bir bilişim teknoloji ürünü olan çocukların oranı cinsiyete göre ise; 2021 yılında erkek çocuklarında %67,8, kız çocuklarda ise %65,4 olduğu görülmüştür. 2013 yılında sadece kendi kullanımında bilgisayarı olan çocukların oranı %24,4 iken 2021 yılında bu oranın %46,3; cep/akıllı telefonu olan çocukların oranı 2013 yılında %13,1 iken 2021 yılında bu oranın %39,0 olduğu görülmüştür. Dijital ortamda çocukların %36,0'ı oyun oynarken bu oranın 6-10 yaş grubundaki çocuklarda %32,7, 11-15 yaş grubundaki çocuklarda ise %39,4 olduğu görülmüştür. Dijital ortamda oyun oynama oranının cinsiyete ve yaş grubu açısından incelendiğinde; 6-15 yaş grubundaki erkek çocukların dijital ortamda oyun oynama oranı %46,1 iken kız çocuklarında bu oranın %25,4 olduğu; 6-10 yaş erkek çocuklarda %38,7, kız çocuklarında ise %26,4; 11-15 yaş erkek çocuklarında %53,7; kız çocuklarında ise %24,4 olduğu görülmüştür. Dijital ortamda oyun oynadığını ifade eden 6-15 yaş grubundaki çocukların %94,7'si hemen her gün veya haftada en az bir defa olmak üzere düzenli olarak dijital ortamda oyun oynadığını belirtmiştir. Dijital ortamda düzenli olarak oyun oynadığını belirten 6-15 yaş grubundaki erkek çocukların oranı %96,2 iken kız çocuklarında ise bu oranının %91,8 olduğu görülmüştür. Dijital ortamda düzenli olarak oyun oynadığını ifade eden erkek çocukları hafta içinde günde ortalama olarak 3 saat 2 dakika; kız çocuklarının ise 2 saat 18 dakika; hafta sonunda ise erkek çocuklarının 2 saat 59 dakika; kız çocuklarının 2 saat 11 dakika dijital ortamda oyun oynadıkları bulgusuna erişilmiştir. Dijital ortamda düzenli olarak oyun oynadığını belirten 6-15 yaş grubundaki çocukların oynadıkları oyun türü olarak %54,3'ünün en çok savaş oyunlarını oynadığını, bunu sırasıyla %52,0 ile macera/aksiyon, %41,8 ile strateji, %27,5 ile simülasyon ve %26,5 ile spor oyunları en az oynanan oyun türünün %19,1 ile rol yapma olduğu görülmüştür. Dijital ortamda düzenli olarak oyun oynadığını beyan eden çocukların oynadıkları dijital oyun türleri cinsiyet açısından incelendiğinde; 6-15 yaş grubundaki erkek çocuklarının tercihini en fazla %68,4 ile savaş oyunu, kız çocukların ise %44,3 ile macera/aksiyon oyunlarından yana kullandıkları görülmüştür. Yaş grubu açısından aynı durum incelendiğinde; dijital ortamda 6-10 yaş grubunda en fazla oynanan oyun türünün %49,6 ile macera/aksiyon olurken 11-15 yaş grubunda %66,3 ile savaş oyunları olduğu görülmüştür. Düzenli olarak dijital ortamda oyun oynayan çocuklara dijital ortamdaki oyunlara ilişkin neler düşündükleri sorulduğunda;

6-15 yaş grubundaki çocukların %58,4'ü, ebeveynlerinin kendisi hakkında dijital oyunlara çok fazla zaman ayırdığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Düzenli olarak dijital ortamda oyun oynayan çocuklardan %47,3'ü planladığı süreden daha fazla oyun oynadığını, %42,6'sı gereğinden fazla oyun oynamanın sorumluluklarında aksamaya neden olduğunu, %42,3'ü oyun oynamak için çok fazla zaman harcadığını ve %28,0'ı ise dijital ortamda oyun oynamadığı zamanlarda kendisini huzursuz ve mutsuz hissettiğini belirtmişlerdir. Genel olarak çocuklara dijital ekranlar (bilgisayar, cep telefonu/akıllı telefon, İnternet ve sosyal medya kullanımı, dijital oyun oynama, TV izleme faaliyetleri gibi) karşısında geçirdikleri sürenin neden olduğu durumlara ilişkin soru sorulduğunda, 6-15 yaş grubundaki çocuklardan %35,9'u ekran başında daha fazla zaman geçirdiği için daha az kitap okuduğunu, bu cevabı sırasıyla %33,5 ile daha az ders çalıştığını, %27,7 ailesi ile daha az vakit geçirdiğini, %25,4 arkadaşlarıyla yüz yüze daha az görüşüp daha az oyun oynadığını ve %17,2 ise daha az uyuyabildiğini belirtmiştir (<https://data.tuik.gov.tr>). TÜİK Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanım durumlarından yansıyan verilere bakıldığında, çocukların birçoğunun dijital ortamlarda gereğinden fazla vakit harcadığı, dijital ortamı amacına uygun bilinçli kullanabilme durumu açısından sıkıntılı bir tablonun ortaya çıktığı söylenebilir. Bu noktada dijital okuryazarlık becerisi eğitiminin belirtilen yaş grubundaki çocuklara verilmesinde ilgili kurumlara ve ailelere büyük sorumluluklar düştüğü dile getirilebilir.

Global Digital Age 2019 raporuna göre Türkiye %46 oranıyla reklam engelleyici kullanımı sıralamasında 15.sırada yer almaktadır (<https://ec.europa.eu>). Reklam engelleyici uygulamaların özellikle dijital ortamda okuma yaparken okuyucuların dikkatini dağıtan uyarıcıları en aza indirmesi bakımından önemli bir katkı sunduğu bu hizmetin daha etkili ve kullanılabilir yönü konusunda okuyuculara gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılmasının okumada verimlilik adına önemli bir kazanım sağlayıcı ifade edilebilir. Toplumların ileri düzeyde adımlar atabilmesi, dünyanın yaşadığı dijital dönüşüm sürecine entegre olmasıyla mümkün hale gelebilir. Bundan ötürü eğitim, sağlık ve ekonomi alanında gerek kamu gerekse özel sektör nezdinde dijital okuryazarlık becerisine ve donanımına sahip olmak her geçen gün daha bir önem kazanmaktadır (Karabacak ve Sezgin, 2019). Bu bağlamda Leaning (2019) dijital okuryazarlığa ilişkin gelecek planlaması yapılırken planlayıcıların mutlaka dijital okuryazarlığın ve kurucu disiplinlerin geçmişine dikkat etmesi gerektiğini, bu farkındalığın, mevcut akademide oluşabilecek yeni sinerjilerin ve toplulukların dijital okuryazarlığın sosyal uygulamalarını, ilkelerini ve daha anlamlı bir şekilde anlaşılacak bir araç olarak görülmesine katkı sağlayacağını ifade etmiştir.

Öğretmenler, genel olarak öğrencilerinin teknolojiyi nasıl kullandıklarını ve kullanırken düşünme yetilerinin farkında olmaları gerektiğini isterler, ancak öğrencilerin aynı zamanda bireysel olarak teknolojilerini geliştirmek için de teknolojiyi kullanmadan önce, kullanırken ve kullandıktan sonra davranışları ve tutumlarıyla yansıtıcı olmaları gerektiğini talep ederler. Öğretmenler, bir dizi okuma stratejileri ve uygulamaları yoluyla öğrencilerin okuma becerileri ve alışkanlığını güçlendirmek istiyor. Ancak söz konusu dijital ortamdaki okuma olduğunda bu noktada öğretmenlerin daha farklı stratejiler ve uygulamaları takip etmesi gerekir. Çünkü dijital ortam, öğrenme fırsatları sunduğu gibi dikkat dağınık şeyleri de sunar. Ayrıca dijital ortamda öğrencileri bekleyen zorlu karar süreçleri vardır. Öğrenciler güvenilir ve destekleyici metinler ve araçlar ile güvenilmez veya görevle ilgisi olmayan metinler ve araçlar arasında bir ayrım yapmak için, nitelikli seçimler yapabilmek için teknolojiye karşı eleştirel bir bakış geliştirmelidir (Zucker, 2018). Ekran okumanın öğrencilere etkin bir şekilde öğretiminin yapılabilmesi ve öğrencilerin de bu öğretim kazanımları neticesinde ekran okumayı amacına uygun ve verimli kullanabilmesi için İlköğretim Türkçe derslerinde e-okumaya dönük bilgi, beceri ve uygulamalara yer verilmelidir. Öğrencilere e-okuma bilgi, beceri ve donanım kazandıracak öğretmenlerin de e-okuma konusunda bilinçlendirilmesi ve yetiştirilmesi zorunludur. Bu bağlamda öğretmenlere ekran okuma becerileri kazandırılırken e-okuma cihazları üzerinden öğretim araçları kullanılmalı, Türkçe öğretmenlerinin e-okumaya dönük bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirmek için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet içi eğitime tabi tutulmalıdır. (Maden, 2012). Öğretmenler, ekrandan okuma becerilerine sahip olmalı, ekrandan metinlerin tasarımında kullanılan çoklu moddaki uygulamaların ekran okuma sürecine olan etkisini bilmeleri gerekir. Öğretmenlerin dijital ortamdaki okumaya dönük tutumlarının olumlu olması, teknolojiye dönük korkuları varsa bunun üstesinden gelmesinin öğrencilerinin teknoloji ve dijital ortamdaki okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmesine katkıda bulunacağını belirtmişlerdir.

Ekrandan metinsel içeriğe dayalı okumayla ekran okuma birbirinden farklıdır. Öğrencilerin dijital ortamda genellikle göz gezdirme yoluyla yaptıkları ekran okumadaki odaklanma ve özümseme durumu metinsel içeriğin yoğunlaştığı ekrandan okumada çok fazla etkili olmayabilir. Öğrenci genellikle böyle durumlarda içerikte kaybolma ve sıkılma durumuyla karşı karşıya kalabilir. Bundan ötürü öğretmenler metinsel içeriğin yoğunlaştığı ekran metinlerinin verimli bir şekilde öğrencilerine okuma yollarını göstermelidir. Öğrencilerin bu verimli okumaları yapabilmelerinin ön koşulu da öğretmenlerin ekrandan okuma becerileri konusunda yeterli bilgi, beceri, donanım ve deneyimine sahip olmasına

bağlıdır (Yaman ve Dağtaş, 2013). Öğretmenlerin eğitim düzeyi yükseldikçe bilgi ve becerilerinin gelişimlerine katkıda bulunacağını, öz güvenlerini geliştirip cesaretlerini yükselteceğini böylelikle öğrenci etkileme konusunda daha başarılı olacağını ifade etmiştir (Gülbahar, 2018). Dijital çağın öğrencileri, teknolojinin çok modlu görevleri yerine getirebilecek yerlileri olarak görülüyor, bundan ötürü dijital çağın öğretmenleri de öğrencilerin bu ihtiyaçlarına yönelik öğrenme deneyimleri sunmaya, oluşturmaya hazırlıklı olmalıdır (Prensky, 2010). Öğretmenler, birçok öğrencinin artık kendi kendine yeterli ve kişisel teknoloji kullanımında belli bir becerisi olduğunu unutmamalıdır (Thompson, 2013). Bundan ötürü öğretmenler, teknolojiyle pedagojik anlayışlarını harmanlayarak öğrencilerine en verimli öğrenme ortamını sunmalıdırlar. Birçok öğretmen bilişim teknolojilerine ilişkin beceriler konusunda (kelime işlemci kullanma, e-posta okuma ve gönderme, bilgi arama, dijital cihaz işlevleri vb.) yeterliliğe sahip olsa da bazı öğretmenler halen bu becerilerin birçoğundan yoksundur. Öğretmenlerin dijital okuryazarlık yeterliliği unutulmamalıdır ki öğrencilerin dijital okuryazarlık beceri ve donanımını doğrudan etkileyecektir. (Hollandsworth, Dowdy, Donovan, 2011). Öğrencilere dijital okuryazarlığa ilişkin birçok beceri, kurallar ve davranış talimatları mutlaka öğretilmelidir. Öğrencilerin dijital çağın sorumlu dijital vatandaşı olarak yetişmelerine ana sınıftan başlanmalı ve daha sonrasında her sınıf boyunca kademeli olarak seviyeye uygun devam ettirilmelidir (Sharp, 2014). Aynı şekilde “Sonsöz: Dijital okuryazarlığı yeniden düşünmek: Dijital kapitalizm çağında medya eğitimi.” adlı makale çalışmasında Buckingham (2020) dijital teknolojilerin eğitimin artık vazgeçilmez bir parçası olduğunu, öğretmenlerin bu teknolojiyi ilham verecek şekilde kullanabileceklerini, ancak eğitimde dijital teknoloji kullanımına bakış açısının oldukça dar ve indirgeyici bir şekilde olduğu, öğretmeden ziyade test etme, veri toplama için kullanıldığı; daha yaratıcı, öğrencilerin öğrenmelerini desteklemek için çok nadir kullanıldığını belirtmiştir. Ayrıca, okuldaki teknoloji kullanımı konusunda öğrencilerin okulla başarısız bir bağ kurduğunu, çocukların okullarda akıllı telefon kullanımının çoğu yerde yasak olduğu bundan dolayı da öğrencilerin içinde yaşadıkları dijital çağ üzerine eleştirel bir şekilde düşünmeye davet edilmedikleri, bu şekilde öğrencilerin teknolojiyi bir araçsal amaç olarak göreceklere ifade etmiştir. Oysaki bu dar fikirlerin ötesi geçilmesi gerektiğini, dijital kapitalizm ve dijital medyanın günlük yaşamda her yerde bulunmasına daha geniş daha eleştirel bir yaklaşım getirilmesi, medya eğitiminin köklü kavramsal çerçevesinin ve pedagojik stratejilerin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Burnett, Merchant, Davies ve Rowsell (2014) dijital okumanın yükselişinin, okul sitemlerinde de tutarlı bir müfredatının olması gerektiğini şu anki eğitim müfredatlarının bu ihtiyaca cevap

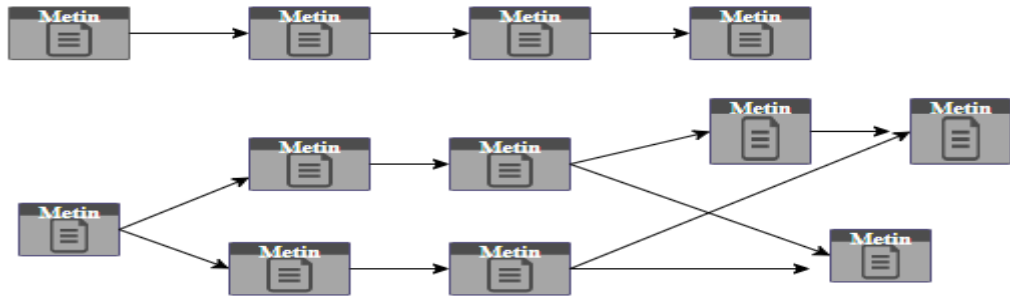
veremediğini, ebeveynler ve öğretmenlerin dijital okuma konusunda ne yapacakları ya da nasıl destek alacaklarının açık bir soru olarak kaldığını belirtmişlerdir. Ayrıca Dijital okuryazarlık eğer yeni normal olarak kabul ediliyorsa bunun sınıf ortamında uygulama türleri üzerine bazı kapsamlı araştırma ve anlamaların zamanının çoktan geldiğini belirtmişlerdir.

2.2.5. Dijital Ortamda Okuma

Nedeljkov (2016) teknolojinin artık yaşamamızın her alanında var olduğu bir çağda yaşadığımızı, okumanın bundan nasibini aldığını, dijital ortamın okuma sürecinde okuyuculara karşılıklı etkileşim, metinle daha yakın ilişki kurma fırsatı sunması, zaman ve mekân sınırını ortadan kaldırması gibi avantajlar sağlayarak değişime katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Dijital ortamın okuyuculara okumada her zamankinden daha geniş kapsamlı bir okuma fırsatı sunmakla kalmayıp daha basit bir erişim ve daha kabul edilebilir ekonomik kolaylık sunduğunu belirtmiştir.

Hayatın hızı arttıkça, bize sunulanların yorumlanabilmesi ve merak duymamamızı sağlayacak zamanın da tersine daha yavaş bir hızda olması gerektiği çok önemli bir hal almıştır. Okuyan beyin yeniden kablolanmıştır. Beyin sürekli olarak kendini yeniler, günceller ve yeni düşünceler edinir. Akıcı ve anlayabilen uzman bir okuyucuya metnin ötesinde düşünebilmesi için okuyacağı daha fazla zaman tanınır. Beyin kelimeleri ve anlamları o kadar hızlı işler ki okuyucu bunları özümseyip değerlendirme fırsatı bulmalı ve bunlar üzerine düşünmeli ki kendini geliştirme fırsatı bulabilsin. Bu, okumanın anahtarıdır. Modern okuyucular, çevrimiçi sürekli aktif kişiler, bilgilerini daha az geliştirme riskiyle karşı karşıyadır. Farenin birkaç kritik olmayan tıklaması, kişiyle arasında duran tek şeydir ve karşısında internette bulunan sınırsız miktarda veri dünyası vardır. Çocuklara halen bu verilere eleştirel bir bakış açısıyla bakma öğretiminin yapılması, asıl önemli olan metnin ötesine geçebilmeyi daha az önemli hale getirmiştir. Bu işin tehlikesi, çocuklar sınırsız bir erişime inandırılarak yalnızca sunulan bilgileri çözen kod çözücülere dönüşüyor. Oysaki bilgi, gerçek bilgiyle eş değerdir (Wolf vd., 2008). Artık gerçek ve güvenilir bilgilerin dijital ortamdaki okumalarda okuyucu için son derece daha önemli hale geldiği söylenebilir. İlk olarak Memex okuma makinesi fikriyle başlayan dijital okuma, kullanıcılarına gezinmek için bir klavye yardımıyla ekranda mikrofilme alınmış belgeleri okumak, veri tabanı ve belgelere açıklama, ekleme ve dosyaları birbirine bağlama olanağı sunmuştur. 1950'lerden itibaren birçok araştırmacı, kullanıcıların yeni bir ortamda daha sağlıklı okumalar yapabilmesi için yeni bir makine icat etmeye koyulmuşlardır. Bu çok sayıda metinle ilişki

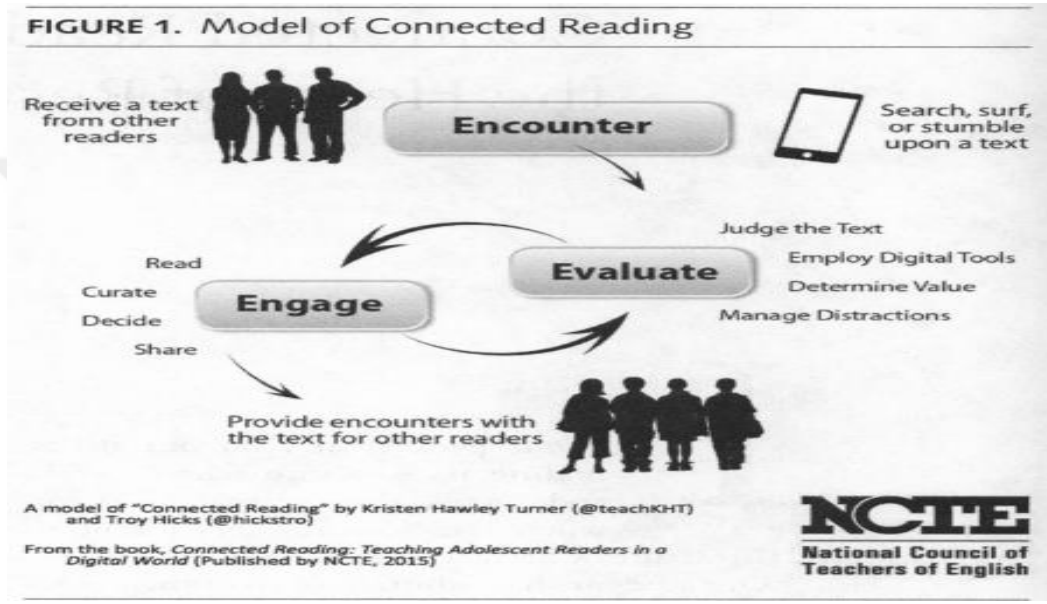
kurulabilecek etkili bir yol olmalıydı. Ana hedef her açıdan içeriği zenginleştirmekti. En nihai amaçları, kullanıcılar için metinler arasında köprüler kuran kişisel bir yol oluşturabilmektir. Bu da farklı metin parçalarını birbirine bağlayan hipermetnin icadıydı. Bu terimi 1963 yılında ilk kez kullanan Amerikalı filozof ve sosyolog Ted Nelson'dur. Hipermetin, okuyucuya çeşitli seçenekler sunan, gitgide dallanan ve doğrusal bir yönü takip etmeyen birbirilerine çeşitli ilişkiler yoluyla köprüler kurarak bağlanan metinler dizisidir. Hipermetin sistemleri bünyesinde metinlere ek olarak diyagramları, resimleri ve diğer materyalleri de bulundurur. Bu tür ortamlar ise genellikle çoklu ortam ya da hiper ortamlar olarak anılır. Hiper metinler doğrusal şekilde ilerlemez; çünkü sayfaları birbirine bağlamak için bir dizi bağlantıyı içerir. Bağlantılar herhangi bir sayfaya başka bir sayfayı katlayabilir ve sayfa başına birden fazla bağlantı içerebilir. Bu bağlantıların bir kısmı farklı yönlerde doğru akarken bazıları sona erer bazıları ise belgenin farklı bölümlerine bağlanır. Örnek olarak bir web sitesi üzerindeki metinde ya da kitapta tüm söz konusu teknik kelimelerin sözlük anlamlarına doğrudan bağlantı sağlanabilir. Bilinmeyen herhangi bir sözcüğe tıklamanız okuyucuyu sözlükte ilgili yere götürecektir. Daha sonra bu süreç karşılaşılan bir başka anlamı bilinmeyen kelime tanımına kadar devam edebilir, sonraki aşamada okuyucu ilk başladığı web sitesindeki orijinal bölüme kolayca dönebilir. Bu bağlantılar arasındaki konum, farenin tıklamalarına tepki veren noktalar olduğu için bu noktalar sıcak noktalar olarak adlandırılır. Ayrıca Sıcak noktalar, okuyucunun ilgisini çekebilecek yönlerde dikkat kesilmesini sağlayan resimler, diyagramlar ya da haritalar içerisine de yerleştirilebilir (Nelson, 1965). Aşağıdaki şekil 2.16'da bu açıklamalar doğrultusunda oluşturulmuş doğrusal metin ve hiper metinlerin tipik yapısı sunulmuştur.



Şekil 2.16. Doğrusal metin ve hipermetnin tipik yapıları

Hipermetin teknolojileri, metinlerarasılığı daha kolay hale getirmiştir ve kullanıcılara parçalanmış yazıları rahatlıkla bütünleştirebilme ve geziniyormuş keyfini veren bir olanak tanımıştır. Gerçek anlamda ekrandan okuma mümkün hale gelse de çok az metin vardı bu amaca hizmet edebilecek. Bilgisayar, internetin icadına kadar gerçek bir okuma cihazı haline

gelmemiştir. İnternetle birlikte hipermetin tam bir büyümeye kavuşmuştur. Artık çoğu metinler okuyucuya ilişkisel, köprüler kurarak okuma yapmasına olanak sağlamıştır. Burada sadece okuyucuya internete erişim fırsatı değil aynı zamanda içeriğe müdahale etme izni de verilmiştir. Artık okuyucu için basılı metnin olmadığı yeni bir okuma ortamı sunulmuştur. Özellikle hipermetin, okuyucuların ilgi alanlarına göre çeşitli seçenekler sunarak aynı anda birçok metinle bağlantılı bir okuma deneyimi sunar. Böylece tek metin üzerinden birçok metinle erişim kurularak farklı okuma fırsatları sunar. Hipermetin bu yönüyle okuyucuları bilişsel çabalara teşvik eden esnek bir keşif modelini sunar (Spire ve Estes, 2002).



Resim 2.1. Kristen Hawley Turner ve Troy Hicks'in bağlantılı okuma modeli (<https://www.jstor.org>)

Yukarıdaki resim 2.1. Turner ve Hicks'in (2015) bağlantılı okumanın özyinelemeli modeli örneğidir. Zucker (2018) "Ergenlerin Okul Dışı Dijital Okuma Uygulamaları." Adlı makalesinde Turner ve Hicks'in (2015) bağlantılı okumanın özyinelemeli modeline ilişkin olarak dijital okuyucuların verdiği karmaşık kararların, okuyucuların mevcut dijital dünyadaki uygulamalarını teorileştirdiğini, okuyucuların dijital metinlere yaklaşırken sürecin çok boyutlu olarak ilerlediğini; özyinelemeli model yoluyla da okuyucuların, dijital metinlerle pasif veya aktif olarak karşılaşmayı ve ardından metinlerle etkileşim kurmayı içerdiğini, süreç boyunca okuyucuların metinleri değerlendirip okuyup okumamaya karar verdiğini, daha sonrasında ne tür dijital araçların kullanılacağını belirleyip metni değerlendirdiğini ifade etmiştir. Böylelikle de bir dijital metin genellikle okuyucuyu diğer metinlere yönlendirir, bu nedenle okuyucular bağlı bir ağ içinde metinleri paylaştıkça erişim ve okuma döngüsünü devam ettirir. Turner ve Hicks (2015) ise bu durumu kendi çalışmasında şu sözlerle dile getirmişlerdir: "Herhangi bir okuyucunun yoluna bağlı olarak

görünüşte sonsuz sayıda metinsel yapı vardır. Köprülü bir arenada, okuyucu ve metin arasındaki bir işlem, metnin kendisinin yaratılmasında fiziksel olarak görülebilir. Bu tür metinleri basılı bir sayfada okumak mantıklı olmayacağından, cihazlar ve kullanımlarını çevreleyen seçenekler işlemin önemli bir parçası haline gelir.”” Hipermetin  zerine araştırmalar yapan Bolter (2001) bilgisayarın önemliliği ve fiziksel kullanımının metni okuma şeklini nasıl değiştirdiğine odaklanmıştır. Basılı metindeki dokunsallığa oranla dijital metinlerin bu bağlamda çok daha zayıf kaldığını, dijital dünyadaki bir metnin dijital bir dünya depolanmış uçucu sanal bir görüntüden başka bir şey olmadığını belirtmiştir. Bu özelliği dijital metinleri kolaylıkla düzenleyebilme, taşınabilir ya da web aracılığıyla küresel çapta geniş kitlelere erişebilme fırsatı sunmuştur. Web  zerindeki ortamlardan ve hipermetin literatüründeki bağlantılardan okuyuculara çok sayıda seçenek sunulur. Kullanıcılar, bir fare tıklamasıyla kendi kişisel okuma yolunu kolaylıkla seçebilir. Dijital okuma bundan ötürü çok çizgili ve süreksiz bir okumadır çoğu zaman. Web ortamında metinlere sınır çizmek oldukça güçtür. Bu ortamlarda metin sınırları çoğu zaman belirsizdir. Bu açıdandır ki Web dünyası, devasa bir şekilde birbirine bağlanmış metinler deposudur. Ottestad, Kelentri  ve Gu mundsd ttir (2014) *“Dijital metin, herhangi bir metni doğrusal ve doğrusal olmayan biçimler, medya ile bütünleşik bir metin ve yalnızca yazılı biçimle sınırlı kalmayıp aynı zamanda sözlü bilgi içeren animasyonlu graşık veya görüntü ile birden çok metin içeren tek bir temsil dahil olmak üzere yeni tanımlara götüren karmaşık bir olgudur.”* tanımlaması yaparken öte taraftan Szabo (2015) dijital metinleri, teknolojik bir cihazda karakter dizisi olarak depolanmış metinler olarak ifade etmiştir.



Resim 2.2. *Dijital metin örnekleri* (<https://tr.warbletoncouncil.org/texto-digital-15228>)

Yukarıdaki resim 2.2’de dijital metinlerin karmaşık, doğrusal olmayan, etkileşimli unsurlarına vurgu yapıldığı dile getirilebilir. Dijital metinlerin geleneksel metinlerin aksine karmaşık olması ve doğrusal bir yolu izlememesi daha profesyonel bir okur kimliğini gerektirdiği şeklinde bir çıkarıma varılabilir. Dijital okuma, teknolojiye yeni olma yönüyle, yeni bir yöntem sunma özelliğiyle önemlidir. Tüm bu bilgilerinden hareketle dijital okuma ya da ekran okumanın ne olabileceğine ilişkin tanımlara bakmakta fayda vardır. Ekran okuma, dijital cihazlar (bilgisayar, TV, cep telefonu ve tablet vb.)  zerinden yapılan

okumadır. Ekran okumada, sunulan bilgilerden yeni anlamlar oluşturulur ve bu süreçte zihin aktif olarak yeniden yapılandırılır. Bu süreç birtakım görsel, bilişsel ve zihinsel işlemlerin birlikte işe koşulduğu işlemler dizisini içerir. Ekrandan okuma esnasında birey dijital metindeki yazıyı inceler; kendince ilgi duyduğu ve önemli gördüğü bölümleri seçer, araştırır, yorumlar ve zihne yerleştirme çabası içine girer. Bu noktada okuyucunun gerçek bir ilgisi, amacı, becerisi, güdülenme düzeyi yüksekse bu durum ekran okuma sürecini olumlu yönde etkileyecektir (Güneş, 2016). Dijital teknoloji, stratejik düşünebilme ve planlamadan tutun da her türlü bilgisayar oyununa kadar açıkça görülebilecek daldırma türleri için kusursuz bir platform haline gelmeye başlamıştır. Buna karşılık kurgusal bir metindeki (fantastik bir hikâye, macera romanları) olgusal aidiyet duygusunun dijital bir metni okurken elde etmek zor görünüyor. Bunun için elektronik kitaplar, tablet ve gelişmiş mobil teknolojileri gibi yeni okuma cihazlarının daha çok okuyucu dostu haline gelmesi gerekiyor. Okumamızın amacını çoğunlukla kurgusal bir dünyaya dalmak olarak gördüğümüz için metnin böyle bir olgusal aidiyet duygusunu verebilmesi için gerekli ortamı oluşturması zorunludur (Mangen, 2008). Öte taraftan Zhou (2008) dijital okumayı, dijital ortamdan sunulan içeriği bir bilgisayar veya bilgisayar işlevi gören diğer elektronik cihazlar aracılığıyla yapılan okuma olarak adlandırır ve dijital okumanın yükselişi ve gelişiminin teknik olarak analiz edilmesi gerektiğini ifade eder. Bu bağlamda Güneş (2016) ekrandaki metnin sunuluş biçimi, sayfa düzeni, bağlantı noktaları, anlatım şekli, içeriği, metnin türü gibi unsurların okuma sürecine doğrudan etkilediğini ifade etmiştir. Genel hatlarıyla ekran okumanın özelliklerinin neler olabileceğine ilişkin bilgiler şekil 2.17’de sunulmuştur.



Şekil 2.17. Ekran okumanın özellikleri (Güneş, 2016)

“Dijital okuma: oluşumun soykütüğü ve dijitalleşmiş bir toplumda gelişimi için beklentiler” adlı makale çalışmasında Melentieva (2019) dijital okumayı en geniş anlamıyla, dijital olarak işlenmiş metinlerin elektronik ortamda okunması, anlam çıkarılması olarak tanımlamıştır. Dijital ortamdan okumak artık doğal ve kaçınılmazdır. Dijital okuma; geleneksel okuma, dijital içeriğin, kaynakların vb. özelliklerinden kaynaklanan problemlerde okumanın aldığı tüm sorunları ve sorumluluğu devralacak bir yapıya bürünmelidir. Bununla birlikte bu ortamda okuma yapanların, risklerin de farkında olması gerekir. Bu ortamdaki en büyük risk ise dijital ortamın kendi özelliklerinin kombinasyonudur. Dijital okur, teknolojinin doğasındaki kusurların bilincinde olmalı ve bu bilincini bu ortamdaki deneyimlerine paralel olarak ne zaman ne okuduğunu bilerek kendini geliştirmelidir. Dijitaldeki bu yeni normal sayılacak okuma biçiminin geleneksel okumaya benzeyen birtakım yönleri vardır; ancak bu dijital okumanın geleneksel okumaya bir alternatif olarak ortaya çıkardığı sonucunu doğurmaz. Dijitalde okumak, okuyucudan büyük sorumluluk ister. Çünkü dijitalde okumak bir anlamda internetin bilinmeyen kararsız dünyasına teslim olmanın iyi bir örneğidir. Dijitalde okuma yaparken, tarama aşamasında bireylerde olumsuz diye nitelendirebileceğimiz hızlı geçiş hareketleri yerleşmeye başlayabilir. Bu bir okuyucunun ilgili web sayfasında çok kısa süre durup hızlıca başka bir sayfaya atlaması davranışdır. Okuyucu bu durumda sağlıklı bir okuma yapmak istiyorsa öncesinde ne okuyacağına, ilgili web sayfasından ayrılıp ayrılmayacağına gerekli incelemeleri yaptıktan hemen sonra karar vermelidir ve yaptıkları okumaların tutarlılık oluşturup oluşturmadığını belirli aralıklarla denetlemelidirler (Gifrad, 2011). “Bağlantılı okuma: Ergenlerin dijital çağda metinlerle nasıl karşılaştığını, değerlendirdiğini ve metinlerle nasıl etkileşime geçtiğini anlamak için bir çerçeve.” Adlı makale çalışmasında Turner, Hicks ve Zucker (2020) ergenlerin ekrandan okuma yaparken çoğunlukla çevrimiçi not defterleri (OneNote, Evernote, Google Keep vb.), bulut tabanlı yer imi araçları (Diigo, Pocke vb.), dosya yönetimi seçenekleri (Dropbox, Google Drive) ve kollayıcı araçları veya uygulamalarını kullanmadıklarını, okuma esnasında seçim yaptıkları bölümlere açıklama eklemediklerini, okuma esnasında seçtikleri bölümleri organize edemediklerini bundan ötürü de öğrencilerin ekrandan okuma becerisinin geliştirilmesine son derece önem verilmesi, öğrencilerin sadece metin arama, bulma gibi yüzeysel becerilerle sınırlandırılmaması onlara daha üst beceriler kazandırılması, bu konuda öğretmenlerin öğrencilere ekran okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında dikkatli kollayıcı danışman modelleme hizmeti sunması gerektiğini bunun da okuma alışkanlığını pekiştirmede zihinsel bir güçlendirme çabası olduğunu ifade etmiştir. Okuyucu, ortalama bir bilgisayarın okuma davranışında bulanabilir. Okuyucu, her sabah

elektronik postalarını kontrol ettikten sonra birkaç web sitesi üzerinden güncel haberleri takip edip göz atabilir. Açılan her sekme ya da pencere çok sayıda seçilmesi gereken metinler sunar. Metinlerdeki köprüleri takip etmek, biriktirmek ve bütünleştirme işlemi okuyucunun sorumluluğundadır ve okuyucu durmaya karar verene kadar bu süreç işler. Okuyucu bağlantıyı açık bırakma ya da kapatma kararını sonra verir (Bleeker, 2010). Okuyucuya dijital ortamda okuma yaparken işlevsel ve bilişsel bir sorumluluk bırakılır. Bu onu hem yazar hem de editörlüğe taşıyacak öneme sahiptir (Giffrad, 2011).

Dijitalde okuma yaparken okuyucu, bir hiper metin bağlantıyı hatırlayabilmek için, ona yer işareti bırakma olanağına sahiptir. Yer işaretleri ya da etiketleme geleneksel uygulamadaki okumaya atıfta bulunan işaretlerin dijital ortamdaki eş değer halidir. Okurken hafızanın rolü son derece önemlidir. Bir metin üzerinde okuyucu tarafından yapılan işaretleme, açıklama ya da ekleme davranışları hem dijital okumanın hem de geleneksel okumanın hatırlatıcı teknikleridir. Bu açıklamalar, işaretler ve eklemeler sayesinde okuyucu gerekli cümleleri, alıntıları gözden geçirerek hafızada yeniden hatırlamayı sağlayabilir. Bireyin okuduğu her metin, kısmen bilinçaltına yerleştirilen bir çerçeve işlevi görür. Dijital ortamda yapılan da bir makineye kişisel bir kütüphane olabilecek hafızayı yükleyip onu inşa etmektir. Hipermetin gibi teknolojilerin asıl amacı insanı taklit etmek veya onun yerini doğrudan almaktır. Okuyucunun bu ortamlarda kontrolü elinde tutabilmesi de bu açıdan son derece önemlidir. Okuyucunun dijital ortamda okuma yaparken hafızayı daha etkin verimli kullanabilmesi için, birkaç metni bir araya getirebilecek çağrışımları uyandırabilecek, bu metinleri sınıflandırabilecek indekslemelere, açıklamalar ve işaretlere ihtiyacı vardır. Bu ihtiyaçları temin ettiği ölçüde okur hafızasını daha etkin ve verimli kullanacaktır. Dijital ortamda okuma esnasında, okuyucu bir metnin emilim sürecini dijitale devreder. Başka bir ifadeyle metin okuyucunun hafızasında değil, cihazın belleğinde kayıtlıdır. Okuyucu; dijital ortamda okuma esnasında, taramalar, kayıtlar ve gözden geçirmeler yaparken bir kısım bilgiyi gözden kaçırabilir. Bu durumda açıklama ve işaretlemeler yaparak bilgiyi kolaylıkla hatırlayabileceği ve edinebileceği kişisel bir yolu tercih etmelidir. Dijital okuma önemli sınırlamalara sahiptir. Bu sınırlamaların en belirgin olanı ise derin okuma çoğu zaman devre dışı bırakılır. Dijital okuma en nihayetinde teknolojinin sunduğu bir olanaktır ve bu teknoloji kusurludur. Bu kusurları en aza indirmek için alternatif daha iyi çözümler, seçenekler, yöntemler ve beceriler geliştirilmek zorundadır. Sadece bu kusurların varlığı teknolojiye özgü de değildir. Bireyin de kusurları vardır ve bireyin bu kusurlarının farkında olması doğru, sağlıklı ve amaca uygun okumalar için hayati bir öneme sahiptir. Eğitimsiz ve

beceriksiz zihinler, teknolojiyi taklitlerle gezinebilirler bu da sonu karanlık bir sürecin habercisidir (Bleeker, 2010).

Dijital çağla birlikte okumanın dijital yönü de yeni biçimler kazanmaya başlamıştır. Bireyler, okuma eylemini sağlıklı olarak yürütebilmek için fiziksel ve zihinsel olarak kendini okumaya hazır hale getirmelidir. Özellikle bu hazırlığın önemi dijital ortamda okumada daha önemli bir hal almıştır. Dijital ortamda okumak isteyen bireylerin, dijital nesnelere ilişkin veri boyutları, bunları görüntüleyeceği yazılım ve donanım bilgisi gibi birtakım temel dijital yetkinlik düzeyine erişmiş olması gerekmektedir. Dijital ortamdan okumak kolay gibi gözükse de okuyucuyu çok çabuk başka yönle kanaliz eden uyarılara karşı teknik bilginin edinilmesini zorunlu kılmıştır. Bilişim teknolojileri ve internetin yaygınlaşmasıyla birlikte yüzeysel/teknik okumanın daha ön plana çıktığı görülmektedir. İnternetin aktif olduğu bir dijital cihaz üzerinden okuma yapan bireyler, dikkatini çekmeye çalışan birçok uyarı karşısında çaresiz kalmaktadır. Bu da interneti gündelik yaşamında sık kullanan bireyler için ciddi bir problemdir. Okuma amacıyla dijital cihazları eline alan ya da bu cihazların başına geçen okuyucu, sürekli olarak çeşitli biçimler (ses, video) ve renklerle süslenmiş kişisel istekleri tatmin eden ve bağımlılık yaratan internetin imkanlarına doğru çekilmektedir. Söz konusu çekilmenin en tehlikeli boyutu hemen herkes tarafından bilinen ancak bazen umursamaz kalınan reklamlara dönük uyarılardır. Okuma metnin içinde veya kenar kısımlarında bazen sabit bazen de hareketli olarak yer alabilen reklamlar okuyucunun metne odaklanmasını, dikkatini metne çekebilmesinin önünde büyük engeller oluşturmaktadır. Okuyucu bazen çaresizce bu uyarılara yenik düşmekte ve bulunduğu okuma ortamını terk ederek sanal dünyada yolunu kaybetmesine neden olmaktadır. Vaktini bu şekilde sanal ortamlarda kaybeden okuyucu belirli bir süre sonra sanal dünyadan kaynaklı fiziksel ve zihinsel yorgunluğun etkisine girmekte ve yerini bir tür isteksizliğe bırakmaktadır. Okuyucu bu isteksizlik sonucu olarak da yeniden okuma yapmamaktadır. Bu süreç okuyucu için döngüsel olarak devam ettiği sürece okuyucu bu etkinin altında uzun süre yaşamaya devam etmektedir (Odabaş, 2017). Dijital okuma gelişigüzel rastlantısal olarak keyfiyete bırakılacak bir okuma değildir. Mutlaka dijital okuma konusunda da ilgili alan uzmanlarından eğitimler alınmalıdır. Bu eğitimlerin ilk ve en önemli döneminin de özellikle ilkökul ve ortaokul dönemi olması gerektiği söylenebilir. Kâğıt üzerinde olduğu gibi benzer seviyelerde okuma deneyimi elde etmek için öğrencilerin belirli çevrimiçi okuma stratejilerine ve temel becerilere ihtiyacı vardır. Dijital okuma sayesinde öğrenciler; yüzeysel okuma, etkileşimli okuma, sıralı

okuma, tek seferlik okuma ve kapsamlı okuma yapabilme becerisini geliştirebileceği gibi tarama/anahtar kelime bulma alıştırmaları gibi ekran tabanlı okuma davranışlarını da geliştirir. Öte taraftan öğrenciler, dijital okuma esnasında azalan derinlemesine okuma, sürekli dikkat ve konsantre okuma ile karşı karşıyadır. Okuma pratiğindeki bu değişiklikler, erkek öğrencilere göre kız öğrencilerde daha büyüktür (Divya ve Haneefa, 2018). Bu bağlamda Evans, Charland ve Saint-Aubin (2009) dijital okumanın göz atma, tarama, yüzeysel okuma, rastgele okuma, seçici okuma için daha fazla zaman ayırma, minimum zaman diliminde maksimum verim elde etme gibi bireylerin çeşitli okuma davranışları ve anlayışlarının ön plana çıkan sorunlu yönleri olduğunu belirtmiştir. Dijital imkanlar ve web dünyasındaki çoğalan bilgi kaynakları; ihtiyaç duyulan bilgiye erişme, bilgiyi tespit etme ve doğru kaynaktan temin etme hususunda birçok problemi de beraberinde getirmiştir. Dijital metinlerin soyutluğu okuyucuya biraz daha sığ, daha az odaklanmış bir okuma sunar. Bu okuma ortamında okuyucu çoğu ekrandaki diğer metinlerde yaptığı gibi arama eğilimi içerisinde. Okuyucu burada çok kolay bir şekilde dikkat dağıtıcılara karşı savunmasız haldedir. Çünkü bu dikkat dağıtıcılar okuyucu için bir farenin tıklamasıyla yapılacak kadar kolay erişilebilir bir mesafededir. Bu noktada okuyucu metne dönük ilgisini sürdürmede artık çaresiz kaldığında psikobiyolojik olarak dikkatini yeniden alevlendirmesi için yeni yollara başvurma eğiliminde olmalıdır. Dikkati uyanık tutmak için “dikkat geri dönüşlerini azaltma” ilkesini devreye koymalıdır. Konsantrasyon ve ilgi eğer bir süre sonra kaybolursa okuyucunun dikkati yeni uyaranlara geçer artık yeni kesintilere daha duyarlı hale gelebilir (Mangen, 2008). Öğrenciler dijital ortamda çok modlu metinlerle karşılaşır üretirken; renk, ortam, açı gibi birçok yön de dahil olmak üzere planlama, derleme, düzenleme, metin, görüntü veya grafik kullanımı gibi semiyotik modların anlam potansiyellerini ve bunların kullanım biçimini dikkate almalı ve buna göre okuma sürecini şekillendirmelidir (Lim ve Toh, 2020). Aksi takdirde Myrberg ve Wiberg’in (2015) gözlemlerinde belirttikleri gibi, dijital metinlerde bulunan hareketli ve canlı öğelerin, animasyonların çoğu öğrencinin okuma deneyimini geliştirmekten ziyade dikkatini dağıtan unsurlar olarak karşısına çıkar. İş ve eğitim hayatı için planlı ve nitelikli okuma yapmak zorunda kalan bireyler, web sitelerindeki bazı uyarılardan, şifrelenmiş gizli tehlikeli olanlarından çok daha büyük olumsuz etkilerle karşı karşıya kalmaktadır. Örneğin; sosyal medya (Whatsapp, facebook gibi) uyarıları, elektronik posta yoluyla gelen istem dışı iletiler, çeşitli kanallar üzerinden iletiler birey için artık her gün rutin bir davranış olarak ilgilenilmesi gereken bir görev olarak algılanmaktadır. Bu uyarılar zamanla bireylerde bir bağımlılık halini alır. Okuma amacıyla cihaza yönelen bireyler bu uyarılara odaklanarak nihai amacından sapmaya başlar

ve dikkatini başka yöne kaydırır. Doğal olarak bu da okuyucu için zaman kaybına yol açmaktadır. Sanal ortamlarda bireylerin arama davranışları gözetim altındadır. Bu gözetimi yapanlar, bireyin arama yaparken ilgisini tespit edip bu yönde kendisine sık uyarıcılar göndermektedir. Okuyucu artık ihtiyacı olan reklamların dışında başka reklamlara da maruz kalmaktadır. Okuyucu burada kendini reklamlara karşı bir mücadelenin içerisinde bulur. Bazen bu reklamlarla olan mücadelesine yenik düşüp ilgisi olmayan başka sayfalara kaymaya başlar (Odabaş, 2017). “Okumaya Değer Kitaplar: Dijital Çağda Bilgi ve Değişim” adlı makale çalışmasında Huber (2015) yaptığı araştırmasının neticesinde Google gibi arama motorlarında çok modlu okumalar yoluyla faydalı bilgiler sunulsa bile bilinçli öğrencilerin bu bilgileri kaynak olarak kullanma konusunda güven duymadıkları, yanlış bilgilerin internette çok sayıda olduğunun farkında olduklarını, aradıkları bilginin arama motorlarında üst sıralarda olsa bile gerçekte görüldüğü gibi olmadığını bilincini taşıdıklarını tespit etmiştir. Bu bağlamda Dijitalde okumanın çok modluluk yönü de ayrıca irdelenmesi gereken bir konudur.

Çok modlu okuma, sözlü bir metnin sürekli veya kesintili olarak okunması kavramı değildir. Bu daha çok okuyucunun dikkatinin çizimler ve metinler arasında gidip geldiği bileşik bir okumadır (Kress ve Leeuwen, 2001). Dijital okumada incelik, okuma bilgisi, temel alt bilgiler yeni bir bilgiyi oluşturmada son derece önem arz eder. Dijital okuma, okuyucuların mevcut tercihlerini ve tarzlarını sayısallaştırıp çok modlu metinlerle etkileşime girme bakımından yeni ve çeşitli olanaklar sunar (Lim ve Toh, 2020). Dijital ortamda okumanın temel bazı özelliklerini analitik olarak açıklayabilmek için bazı bulanık kavramlara açıklık getirmekte fayda vardır. Bu amaçla dijital ortamdaki okumanın sürekli, derin veya kesintili okumayla süreksiz okuma yönüne bakılması gerekir. Herhangi bir okuma eylemi (kısa bir metinden veya elektronik bir posta mesajından uzun süreli dergi ya da kitap okuma) için harcanan süre önemli ölçüde değişiklik gösterebilir. Arada her türlü okuma aralığı fırsatı olsa da bir dergi makalesinin kesintisiz okunması uzun ve sürekli okuma örneği olarak kabul edilir. Diğer dış uyaranlar ya da meşguliyetler tarafından sık sık kesintiye uğratılan okumalar ise süreksiz okuma olarak kabul edilir. Bununla birlikte sürekli ve süreksiz okuma kavramları çoğunlukla zamansal yönünden ziyade mekânsal anlamıyla kullanılagelmiştir. Mekânsal sürekli okuma, bir roman okumanın normal bir yolu gibi, bir metinde sırasıyla sunulan bölümler gibi doğrusal bir sıralıyı izleyen okumadır. Genel itibarıyla baştan başlar ve okumanın sürekli olarak etiketlenmesi için belirli bir miktarda metni kapsayarak en az bir süreliğine devam etmelidir. Süreksiz okumada ise, okuyucunun

metinde bir ileri bir geri atladığı, bir kitabın ya da makale bölümlerinin doğrusal ve sıralı bir düzeni takip etmeden yaptığı düzensiz bir okuma söz konusudur. Çok kısa metin veya metin parçacıklarının art arda okunması, web ortamında gezinirken veya basılı gazeteleri tararken yaygın olarak görülen bir kesintili okuma tarzıdır. İnsanlar gazetelere göz atarken veya web ortamında gezinirken belirli aralıklarda yavaşlayarak bir veya iki makaleyi sürekli okurken bileşik okuma yöntemine sıkça başvurur. Birleştirilmiş ve kesintili okuma uzun bir süreliğine devam edebilir ve zamansal açıdan bir süreklilik arz edebilir. Bununla birlikte aynı okuma seansını hem kesintili hem de sürekli bir okuma olarak tanımlamak uygun değildir. Dolayısıyla tüm uzun okumalar bu açıdan sürekli okuma olarak adlandırılabilir. Sürekli kesikli okuma, nispeten bilimsel uzman okumanın özelliklerini taşır. Bu okuma türüne örnek olarak bir okuyucunun ilginç bir basılı kitabı eline aldığı anda, ilgisini çekip çekmediğini görmek için içindekiler ve giriş bölümünün bir kısmını dikkatlice okuyarak başlaması, ilgisini çeken sayfaları karıştırması, anahtar kelimeleri taraması, küçük metin bölümlerini gözden geçirmesi içeriğe ilişkin genel yapı hakkında fikir edinme çabasıyla başlar. Sonraki aşamada kaynakçayı inceleyerek dizinleri kullanır ve ilgisini çekebilecek bölümleri gerçekten o zaman bulur. Bu bölümlerde ve bitişik alt bölümlerde yer alan parçaları okuma, kitapta da okunan içeriğin bir benzeri gibidir. Ancak okuyucu bazı durumlarda okumayı genişletebilir, çok nadir durumlarda ise kitabın tamamını okuyabilir.

Kesintili ve kötü şöhretli okuma, okumanın ayırt edici bilimsel yönünü temsil eder. Herhangi bir konuyla ilgili genel bir çalışmanın parçası olarak kitap bölümlerinin ve makalelerin sürekli okunması nadir değildir. Tüm kitapların sürekli okunması ancak anlık ilgi odağına bitişik konularda tamamlayıcı okuma olarak gerçekleşir. Bu anlamda roman türü metinler her zaman olmasa da sonuna kadar okunup tamamlanan, okunan türlerdir. Bireyler arasında dijital ortamda web üzerindeki okumalar genellikle parçalı, kesintili bir karaktere sahiptir. Okuyucular bilgi güncellemesi yapmak için sık sık web'e göz atarlar, tarama yaparlar ve bazı blogları yeniden ziyaret ederler. Hangi okuma eylemlerinin sık ya da derin olduğunu belirlemek gerçek anlamda zor olsa da, okumanın farklı katılım düzeylerine sahip olduğu yaygın bir deneyimdir ve bu okuma için bu birçok sözcükle ifade edilebilir: sayfa çevirmek, hafifçe vurmak, başparmakla geçmek, gözden geçirmek, incelemek, yorumlamak, derin okumada okumaya kapılmak, derinden emilmek ya da okumada kaybolmaktan bahsedilebilir. Katılımlı bilimsel okumanın iki ana tipten oluştuğu söylenebilir: hayali ve yansıtılmış okuma. Sürükleyici hayali okumada, okuyucu bir hikâyeye dâhil olur. Karakterlerin ve yerlerin canlı görüntülerini yaratırlar ve onların

durumlarını yaşarlar. Bir nevi onlarla özdeşleşerek onların hayal dünyasına sürüklenirler. Sürekli yansıtıcı okumada ise okuyucu; anlamaya, yorumlamaya, öğrenmeye, bağlantıları kurmaya, sonuçları görmeye, anlayışlarını geliştirmeye, tartışmacı metinlere dâhil olmaya meyillidirler. Bu noktada okuyucunun kullandığı okum cihazının da oldukça belirleyici bir rolü vardır.

Okuma konusunda en umut verici cihaz olarak şu anda e-kâğıt cihazları görünmektedir. Bu tür cihazlar elde rahatlıkla tutulabilir ve el boyutuna göre konumlandırılabilir aynı şekilde bu konumlandırmayı vücut için de sağlar. Kullanıcı normal bir şekilde sayfalar arasında gezinemezken, bu cihazlar düğmelere tıklayarak parmakları sayfalama işlemine dahil eder. Bu cihazların okunabilirlik netliği yüksektir, göze estetik olarak hoş gelir ve genel metin içinde nerede olduğunu gösterir. Dolayısıyla e-kâğıt cihazları sürekli okuma için iyi bir alternatiftir. Yansıtıcı okumada ise daha zorlu bir yapı vardır. önemli ölçüde bilgi ve teknik beceri gerektirir. Bu tür bir okuma için de sadece web tarayacılarına güvenmek kalıcı bir çözüm değildir (Hillesund, 2010).

Artık okumanın doğru kaynaklardan yapılması, doğru kaynağın tespiti geçmişe kıyasla daha zor bir durum haline gelmiştir. Çoğu zaman bu dünyada doğru kaynaklara erişim, bu kaynaklardan okuma yapmak, bireyin kontrolü dışındaki mekanizmaların elindedir. Bu durum karşısında haliyle okuyucu daha fazla bilgi kirliliği ve zehirlenmesiyle karşı karşıyadır. Bu kadar etrafı yoğun şekilde dijital araçlarla kuşatılan bir bireyin okumada sağduyulu hareket etmesi, farklı değer yargılarına hoşgörülü yaklaşması beklenemez. Denetimin kaybolduğu bu ortamlar üzerinden yapılan okumalarda haliyle okumanın asıl işlevi olan bireylere hayal kurdurma, bütünleştirme, özümseme, yorumlama, orijinal fikirler üretme ve özel beceriler geliştirme gibi becerileri de geliştirmesi daha zor hale gelmektedir (Odabaş, 2017). Sonuç itibarıyla dijital ortamdan okuma hangi tür cihaz üzerinden hangi amaçla yapılırsa yapılsın bu okuma deneyiminin her türlü değişkeninin göz önüne alınması ve okumanın geleceğinde oynayacağı rolün tüm kesimlerce iyi irdelenmesi gerektiği ifade edilebilir.

2.2.6. Dijitalde Okuma X Basılı Materyalde Okuma

Eğitimde okumanın anahtarı basılı kitaptır. Geleneksel olarak süregelen bu anlayış dijital çağla birlikte yerini elektronik araçlara devretmeye başlamıştır. Okuyucunun basılı kitapla olan samimiyeti elektronik kitaplarla farklı bir noktaya evrilmiştir. Dijital çağla birlikte okuma amaçlarında, uygulamalarında, hızında, ortamında ve koşullarında hızlı bir

değişim yaşanmıştır. Okuma amaçlarında bilgilendirici okumadan eğlenme amaçlı okumaya, bir konuya odaklı okuma yapmak yerine çok modlu okumalar yapmaya, mesleki gelişim amaçlı okumadan özel okumaya, düşünceyi geliştirici etkinlikli okumadan yansıtıcı okumaya doğru kayan bir akış izlenmektedir. Bu durum da okumadan yarar sağlamayı ve işlevselliği üst düzeye çıkarmaktadır (Güneş, 2016). Dijital okumaya ilişkin literatürün birçoğu, bu olgunun ortaya çıkışından bu yana son on yıla ait çalışmalardır. Dijital cihaz teknolojisindeki modern gelişmelerle birlikte bu alan kendini daha belirgin bir hale getirmiştir. Dijital okuma konusu irdelenirken bu konunun basılı okumadan bağımsız yapılması mümkün değildir. Bu nedenle ilgili literatürün büyük çoğunluğu, dijital okumanın basılı okumayla olan benzerlikleri, farklılıkları ve ilişkisini inceler (Blekker, 2010).

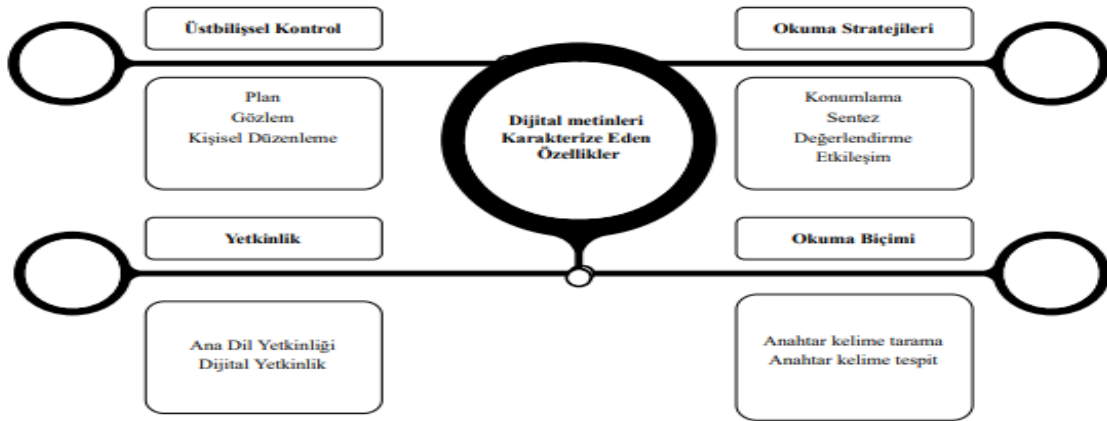
Dijital okuma, okuma eyleminin dijital araçlar üzerinden gerçekleştirilmesi ve sürdürülmesidir. Bu okumayı geleneksel okumadan ayıran en önemli fark, okuma eyleminin ekran üzerinden gerçekleştiriliyor olmasıdır. Okuma araçlarının insan davranışlarına etki eden birçok yönü bulunmaktadır. Metne yönelik duyarlılık, metni okuma şekli, okuma süresi, okuma içeriklerini arayıp-bulma yöntemi, seçici davranma, içerik zenginliği gibi birçok husus dijitalde okuma ve geleneksel okuma arasında dikkat çeken farklılıklardır (Liu, 2005). Her iki okumanın da kendine özgü taşıdığı nitelikleri vardır. Ekrandaki geniş ve ani etki kısmen ani yanıtlardan kaynaklanır. Geleneksel basılı bir materyalde zaman tepkiye aracılık ederken ekran üzerinden bir düşünceye, kavrama veya fikirlere verilen yanıtlar neredeyse anında gerçekleşir ve bu genellikle bilgi üretimi esnasında ortaya çıkar. Burada aracı materyalin seçimi, bilgi üretimi ve tüketimi arasındaki ilişkiyi şekillendirmede son derece etkin bir rol oynar. Bu bağlamda okuyucuların basılı materyaldeki rolleri de ekran okumayla birlikte farklı bir yapıya bürünmüştür. Geleneksel basılı bir materyalin tersine modern okuyucu bilgiyi tüketmeye mahkûm değildir; bunun yerine bu bilgiyi yenide üretip şekillendirip, yorumlayıp ve değerlendirerek yanıtlar verebilen etkileşimli bir katılımcıya dönüşür (McLean, 2020). Bu bağlamda Chen (2009) ve Coiro (2003) basılı okuma ile çevrimiçi okuma arasındaki farklılıklara ilişkin dört ana faktörün varlığına dikkat çekmiştir. İlk olarak basılı metinlerin doğrusal bir okuma yönü sergilemesine karşın dijital ortamdaki çevrimiçi okumaların genellikle doğrusal olmayan veya çok doğrusal denilebilecek bir seyri olduğunu; ikinci olarak, basılı metinlerin ön ekli ve tahmin edilebilir bir yolla karakterize edilebileceğini dijital metinlerde ise bu yolun rastgele ve tahmin edilemez olduğu; üçüncüsü, basılı metinlere göre okuyucu ekrandan okumada ekranının alan sınırlaması nedeniyle bir seferde daha az metin görebildiği, dördüncüsü olarak da basılı metinlere göre okuyucuların

çevrim içi metinleri anlama noktasında daha fazla zorlukla karşılaştığını ifade etmişlerdir. Okuma, okunan herhangi bir şeyle algısal, bilişsel ve psiko-motor etkileşim gerektiren duygusal bir aktivitenin birlikteliğinden yansıyan bir beceridir. Yapılan okuma eylemi, İster basılı materyalden ister ekrandan olsun, okuyucu için okumadaki öncelikli amaç bilgiyi alma ve iletmedir. Bir yazar aktarmak istediği duygu ve düşüncelerini metinlere döker ve okuyucu bu metinlerdeki iletiyi almaya çalışır, yazar iletişim kurar ve yazdıklarına ilişkin yanıtlar üretme çabasına girer. Geleneksel bir yazılı bir metinde okuyucu ile yazar arasındaki ilişki genellikle izole edilmiş bir mesafe, daha fazla bilgi kıtlığı ve içerik ustalığı ile nitelendirilir (Miller, 2016). Bununla birlikte modern bir okuyucu-yazar arasındaki ilişki iletişim kanalları geniş, bağlantıları olan bir yapıya sahiptir. Yani üretim ve yayılmanın birlikte yapıldığı, yer ve zaman sınırı olmadan her yerde ve her zamanda okuyucuyla yazar arasında iletişimin sürekli bir bağlantı içinde olduğu yapı vardır. Bu ağ merkezli nicelleştirilmiş alanda, okuyucu ile yazar arasındaki ilişkiyi şekillendiren, bilginin zenginliği, genişliği, yaygınlığı ve anında erişimidir. Sonuç itibarıyla modern anlamda bilginin bu kadar çeşitlenmesi, genişlenmesi, yayılma şekli ve tüketim biçimleri okuyucunun çoğu zaman bilgiyle arasındaki ilişkisinin bulanıklaşmasına neden olmuştur (McLean, 2020).

Melentieva (2019) dijital okumanın geleneksel okumadan ideolojik, fizyolojik ve teknolojik olarak önemli ölçüde ayrıldığına dair şüphe olmadığını, dijital okumanın okumaya dönük beyin yapılarının aktivitesini değiştirdiği oranda okuma yeteneğinin de değiştiğini belirtmiştir. Ancak dijital kaynakların bolluğu, aygıtlar beyne aşırı yük bindirip dikkati dağıttığı için basılı bir materyali okuyup anlamaya göre dijital okumada anlamının daha zor olduğunu da ifade etmiştir. Bleeker da (2010) aynı şekilde okumanın dijital teknolojilerle yeni bir bakış açısıyla değerlendirilme gerekliliğini doğurduğunu; dijitalde okuma sürecinde, okuma daha karmaşık daha açık bir şekilde hiç olmadığı kadar kapsamlı bir biçimde çok duyulu olarak kendini göstermeye başladığını, Kodeks gibi geleneksel okuma teknolojilerinden farklı olarak, dijital okumanın yeni dünyası okuma eyleminin hem bedensel hem de zihinsel süreçlerinin bütüncül bir yansıması olduğu gerçeğini ve karmaşıklığını gerçek anlamda bu unsurlarla yakından ilişkili olduğunu daha belirgin bir şekilde hissettirmeye başladığını bundan ötürü de gerek geleneksel okumada gerekse dijitalde okumada unutulmamalıdır ki hayati rolün sadece zihne değil parmaklar ve ellere de yüklendiğini, okuma ortamlarının değişkenliğine göre farklı durumlarda kimi bedensel organların rollerinin daha ön plana çıktığını, bireyin bu bedensel rollerinin farkında olup

bunu koordineli bir şekilde yürütebilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Yüzyıllardır kullanılan basılı metinlere göre dijital metin oldukça yeni ve farklıdır. Dijital metinlerin gerçek anlamda varlığı otuz yılı aşkın bir süre öncesinden beri genel kullanım için mevcuttur. Dijital metinden kastedilen ise internetten bir web sayfası, metin mesajları, bloglar, e-postalar vb. gibi dijital bir cihaz (ekran okuma araçları, bilgisayar, tablet veya akıllı telefon gibi) üzerinden erişilip okunan metinlerdir. Dijital ortamdaki metinleri okumaya yönelik bilinç yaklaşımı basılı materyale benzer şekilde kendini iki farklı düzeyde gösterir. Okuyucunun nesneler, çevre ve eylemlere ilişkin deneyim ve bilgileri birinci düzeyi; okuyucunun kendi okuma sürecindeki deneyim ve bilgilerini içeren üstbilişsel düzeyi ise ikinci düzeyi temsil eder. Bu iki düzey birlikte okuma sürecini yaratarak sürekli ve karşılıklı bir etkileşim içerisindedir (Csaba ve János, 2006; János, 2013). Okuyucu için dijital metinleri okumak, bilgiyi aramanın bilişsel sürecini içeren bir görevdir. Bu nedenle dijital ortamdan okuma, okuyucuyu çok katmanlı metinlerin belirli katmanları, yani hiper bağlantıların arkasındaki içerik hakkında tahminlerde bulunmaya davet eder (Gonda, 2014). Dijital metinleri okumanın temel özellikleri şekil 2.18’de şu şekilde özetlenmiştir.



Şekil 2.18. Dijital metinleri karakterize eden özellikler (Gonda, 2014)

Dijital metinler, elektronik olarak meydana getirilir; içerisinde metinlerle birlikte ses, video, görüntü ve diğer metinleri hipermetin olarak harmanlayan çok modlu bir yapıya sahiptir. Dijital metinlerin bu özelliği basılı metne göre okuyucuyu daha etkileşimli kılarak doğrusal olmayan bir okuma şeklini keşfetmeye davet eder (Spire ve Estes, 2002). Bu konuda Mclean (2020) Trinidad ve Tobago’daki ilköğrencilerinin dijital okuma esnasındaki davranış ve rollerine ilişkin etnografik çalışmada gözlemlerini şöyle aktarıyor: “Zaman zaman, 9-10 yaşındaki öğrencilerin akıcı gibi görünen gruplarının bazen

Chromebook'ların başına toplandığını ve bazen de komşularının ekranlarına bakmak için hareket ettiğini gözlemliyorum. Dijital ekranlarda gezinen, kayan ellerin ve parmakların bulanıklığı, yalnızca belirli bir görüntü veya videoda zar zor kontrol edilen heyecan cıyıklamalarıyla noktalanmış sabit gevezelik ve kahkahalarla eşleşirken sessizce izliyorum. Chromebook'ların yanı sıra, Identity Artifact araştırma projelerinin ekranlarından toplanan hararetli bir şekilde karalanmış notları içeren defterler ve çalışma sayfaları, ahşap masalarına saçılmış durumda. Bu gibi anlarda, baskı, ekran ve ilişkiler sınıfın fiziksel alanı içinde bir arada bulunur.” Bu ifadelerden hareketle öğrencilerin ilgi düzeyi, bulunduğu fiziksel alanın genişliği ya da darlığı dijital ekranlar karşısındaki bedensel ve zihinsel rollerini şekillendirmede etkin bir rol oynadığı çıkarımına varılabilir.

Basılı materyalde okumada metnin ilgili başlık ve alt başlıklarına göz atma, ilgili görselleri izleme yoluyla metnin geneline ilişkin bir bütünlük, anlam oluşturmak kolaydır. Ancak bu durum ekran okumanın hareketli ve değişken yapısından ötürü biraz daha zorlaşmaktadır. Çünkü ekran okumada ekran penceresinden metnin bir bölümü görülebilirken bir sonraki bölüm göz önünden kaybolmaktadır. Ekranda sayfalar okuyucunun karşısına art arda geldiği için bilgileri birleştirip bir anlam zinciri yaratmada daha üst düzey becerilere (üst düzey dikkat, hatırlama, karşılaştırma, düşünme, birleştirme ve anlama) ihtiyaç vardır. Ekrandan metin okumada yaşanan bu sıkıntılar basılı materyallerde kullanabilen bazı okuma stratejilerinin uygulanmasını zorlaştırmaktadır, bu durum da bütüncül okumayı ve anlamayı olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Okuyucu üst düzey becerilerini geliştirmediği sürece ekran sayfaları ve ayrıntılar arasında kaybolacaktır (Güneş, 2016). Bu bağlamda Pardede (2019) dijital metinlerin hiyerarşik ve statik bir yapıdan yoksun oldukları için basılı metinlere göre daha belirsiz olduğunu, basılı metinlere göre sabit olmadığını, dijital metnin dijital ortamda gerek şekil, boyut gerekse renk ve konum açısından kolaylıkla değiştirilebilir olduğunu bu durumun okuyucu açısından yazı tipini ve boyutunu kendine göre ayarlama bir avantaj sunduğunu ancak yazı tipi boyutunu artırmanın da metnin okuyucu tarafından görülebilecek alanı miktarını sınırlandıracağını bu durumun da okuyucunun metnin bir bölümünde sunulan bilgilerle diğer bölümlerde sunulan bilgiler arasında ilişki kurmasını zorlaştıracığını belirtmiştir. Böyle bir durumun sonucunda ise okuyucunun fikirler arasında mantıksal bir bağlantıyı takip etme yeteneğinin oldukça azalacağını ifade etmiştir.

Basılı ve dijital metinlerdeki okuma stratejilerindeki farklılıklar metinlere uyum noktasında önemli bir rol oynar. Gerek basılı materyalden okuma yaparken gerekse dijital

ortamda ekrandan okuma yaparken okuyucular okuma görevini etkili bir şekilde tamamlamak, içeriğe hâkim olmak ve okumadaki problemlere çözümler üretmek için bazı okuma stratejileri kullanırlar. Bu okuma stratejileri içerisinde en çok kullanılanlardan birisi de metin sinyali yoluyla okumadır (Li, Tseng ve Chen, 2016). Metin sinyalleri, herhangi bir metin içerisinde farklı yerlerde görünebilen kelimeleri, cümleleri veya özel sembolleri içerir, yeni bir içerik eklemek yerine mevcut metnin yapısını ve belirli bir içeriğini vurgular ve ön plana çıkarır (Britton, Glynn, Meyer ve Penland, 1982). Dijital ortamda sinyal verme ilkesi bir nevi ipucu yaratma ilkesi olarak da bilinir, sinyaller dikkati malzemenin belirli öğelerine çekerek insanların daha iyi ve daha kolay öğrenmesine yardımcı olur (Mayer ve Fiorella, 2014). Sinyalleşme gönderim şekilleri temel olarak fiziksel ve sözlü sinyalleşmeden oluşur. Fiziksel sinyalleşme, önemli bilgileri ve kelimeleri esas olarak vurgulama, altını çizme ve kalın biçimlendirme yoluyla vurgulama olarak tanımlanırken sözlü sinyalleme ise başlıkları, özetleri ve düzenleme çizgilerini içerir (He ve Mo, 2000; Mayer ve Fiorella, 2014). Sözlü sinyalleme, şemaları düzenlemek, anahtar kavramları ve merkezi cümleleri analiz edip karşılaştırmak, bunlar arasındaki hiyerarşik ilişki belirlemek ve metnin yapısal çerçevesini bir ağ şeklinde sunmak için görsel bir yöntem kullanır (Du, Song ve Huang, 2006). Sinyallerin okuyucunun okuma performansını nasıl etkilediğine ilişkin çeşitli alan uzmanları tarafından çalışmalar yapılmıştır. Genel itibarıyla yapılan çalışmaların çoğu okuyucuların sinyal içeren metinleri içermeyen metinlere kıyasla daha iyi hatırlama performansı ve okuduğunu anlama başarısı elde ettiğini göstermiştir. Örneğin Jamet (2014) sinyallerin grafik ve metinlere entegre edilmesiyle birlikte öğrencilerin test puanlarının önemli ölçüde iyileştiğini belirtmiştir. Kriz ve Hegarty (2007) tarafından yapılan göz hareketi deneyleri, ipuçlarının öğrencilerin görevle ilgili bilgilerini fark etmede etkili bir şekilde rehberlik ettiği ancak akılda tutma ve transfer testlerinde arzu edilen sonuçların alınmadığını göstermiştir. Buna karşın çoğu çalışma ise sinyallerin okuyucuların dikkat dağılımlarına rehberlik edeceğini, önemli ipuçları sağlayabileceğini, okuyucuya metnin yapısına ilişkin kolaylıkla zihinsel şema oluşturmaya yardımcı olacağını böylelikle de okuduğunu anlama ve akılda tutmada son derece önemli kazanımlar elde edilebileceğini belirtmişlerdir (Lorch ve Lorch, 1996; Ponce ve Mayer, 2014). Ekrandan okumayla kıyaslandığında basılı bir materyalden okuma okuyucuya zihinsel harita oluşturmada daha elverişli bir yapı sunar, böylelikle okuyucu daha yüksek derecede daldırma ile metni yorulmadan kolayca anlayabilir. Basılı metinler, okuyucularına harfler, semboller, bölüm bilgileri, sayfa numaraları, köşe çerçeveleri ve boşluklar sunar. Okuyucuların metin üzerindeki algısal ve dokunsal işlemleri okuyucuya bir nevi geri bildirim sunar; böylelikle belirli bilgilerin fiziksel konumunu

metindeki konumlarıyla olan uzamsal ilişkisini bilinçsizce bir bilgiyi arayıp bulmak, hatırlamak ve anlamak istediklerinde bu işlemler okuyuculara son derece fayda sağlar. Buna karşın ekran karşısındaki okuyucular yalnızca görsel bilgileri bir fare yardımıyla iletilebilir ve bağlamsal bilgiye dair ipuçlarının olmayışı, okuyucuların metindeki belirli bilgilerin konumunu belirlemesini zorlaştırır. Ayrıca bu ortamdaki kaydırma hareketi, okuyucuların tutarlı bir psikolojik temsil oluşturmalarını engelleyebilir. Okuyucu metni aşağıya doğru kaydıkça konum değiştiğinden, okuyucuların metnin belirli bölümlerinin uzamsal konumunu hatırlamaları zorlaşır. Bundan ötürü ekrandan okumada bilişsel haritaların oluşturulması son derece önemlidir. Ekrandaki metinlerin sunulmuş biçiminde yeterli bir arka plan bilgisinin ve etkili bir gezinme planının olmayışı bilişsel haritaların oluşmasını engeller ve bu da okumada performansının düşmesine yol açar (Chun ve Jiang, 1998). Okuma eylemi sürecinde arka planda okunan metnin içeriğiyle doğrudan ilgili olmasa da metnin yapısına ilişkin ipuçları sunar, böylece metnin tamamına yönelik okuyucu tarafından zihinsel bilgiler içeren bilişsel haritalar oluşturmaya yardımcı olur. Her sayfayı okumak okuyucuya farkında olmadan okunan şeyle arasında net bir uzamsal algı sunar. Bununla birlikte ekrandan okumadan kaynaklanan sürekli sunum biçimleri ve ayırt edilemeyen dış durumlar nedeniyle okuyucular genellikle metin içindeki bilgilerin bir bölümünü yerleştirmekte zorlanırlar. Böyle bir durumda metnin altının çizilmesi, kalın olarak biçimlendirilmesi okuyucunun arka plan bilgisini zenginleştirmesine yardımcı olur. Metne sinyal verilmemesi durumunda ise okuduğunu anlama ve okuma performansında düşüş gözlenecektir. Sinyallemelerin ekrandaki metinlerde gezinme ipuçları eksikliğini etkili bir şekilde telafi ettiği, metin okurken oluşturulan bilişsel haritaların anlama ve gezinme performansını iyileştirdiği rahatlıkla ifade edilebilir. Okuma esnasında önemli kelimeleri, deyimleri veya cümleleri işaretleme metin içerisinde mantıksal ilişkilerin kurulabilmesine de aracılık edecektir (Shi, Tang ve Yin, 2020).

Dijital metinleri okumak, basılı materyalleri okumada olduğu gibi okuma sürecinde uygulanması gereken kendine özgü birtakım stratejileri uygulamayı gerektirir. Okuyucu dijital metinleri okurken metinler üzerinde gerçekleştirdiği bilişsel ve fiziksel eylemler yoluyla geleneksel okuma stratejilerini tamamlar. Bu eylemler okuyucuya okuma eylemini daha sağlıklı yerine getirmesinde kılavuzluk eder. Ancak dijital ortamdaki metinler üzerinde gerçekleşen okuyucunun gezinme adımları basılı metinler üzerinde hiçbir zaman gerçekleştiremeyeceği adımlardır, bu da dijital ortamda gezinme adımlarının sunduğu fırsatlara hakimiyeti olmayan bir okuyucu için muhtemelen okuduğunu anlama görevini

yerine getirmede engel teşkil edip görevi tamamlayamamasına sebebiyet verecektir. Genel anlamda okuma süreçlerinde uygulanış bakımından okuma stratejileri iki kategoriye ayrılabilir. Bunlardan birincisi genel metin okuma stratejileri, basılı metinlerin yanı sıra aynı şekilde dijital metinler üzerinde de yürütülebilecek stratejiler(konu ve metin yapısıyla ilgili ön bilgileri harekete geçirmek; kelime anlamı, metin yapısı ve içeriğinin çıkarımsal tahmini; ve kendi kendini düzenleyen onarım stratejileri); diğeri ise sadece dijital metin okurken kullanabileceği stratejiler (web sitelerinin sistemi ve yapısı ile arama motorlarının kullanımına ilişkin ön bilgileri etkinleştirme; metnin diğer bölümlerinin ve çok katmanlı metinlerin öğelerinin çıkarımsal tahmini; ve kendi kendini düzenleme, bağlantı kurma, gezinme ve bilgi arama stratejisi.) vardır. Dijital metinleri okumada yürütülebilecek stratejilere ilişkin detaylı açıklama tablo 2.1’de sunulmuştur (Gonda, 2014).

Tablo 2. 1. Dijital Metinler İçin Okuma Stratejileri (Gonda, 2014)

Okuma Stratejisi	Kavramın Açıklaması
Konuya İlişkin ön bilgileri harekete geçirme	Çalışma sayfasındaki duruma ilişkin soru ya da konuya atıfta bulunma
Metnin yapısına ilişkin ön bilgileri aktif hale getirme	Tek bir web sayfasında görüntülenen metni yazdırılan metinle karşılaştırılması
Web sitelerini sistemi ve yapısına ilişkin ön bilgileri etkin hale getirme	Farklı menü öğeleri ve içeriklerinin tipik olarak nasıl yerleştirildiği bilgisi
Arama motorlarının kullanımına ilişkin ön bilgileri etkin hale getirme	Konuya ilişkin herhangi bir anahtar kelime tasarlama ve arama penceresine yazma
Sözcüğün anlamının çıkarımsal tahmini yapabilme	Menü öğelerinin, köprülerin, başlıkların ve alt yazıların anlamlarını çıkarabilme ve tahmin etme
İçeriğin çıkarımsal tahminini yapabilme	Tek bir web sayfasında veya web sitesinde görüntülenen metin öğeleri arasındaki içerikle ilgili bağlantıları tanıma
Metnin diğer bölümlerinin çıkarımsal tahminini yapabilme	Aynı web sitesinde bulunan ancak aynı web sayfasında yer almayan metin bölümlerinin varlığını tahmin etme
Çok katmanlı metinlerin öğelerinin çıkarımsal tahminini yapabilme	Dijital metinler arasındaki bağlantıları tanımak ve başka metinlerin varlığını tahmin etmek
Kendi kendini düzenleyen onarım stratejisi	Okuma sürecinde hatayı fark edebilme ve düzeltme
Kendi kendini düzenleyen bağlantı stratejisi	Okuma sürecinin çeşitli stratejik öğelerini birbirine bağlamak, kişisel okuma sürecinin değerlendirilmesi ve öz izleme
Kendi kendini düzenleyen yol bulma stratejisi	Okuma sürecini organize eden fiziksel okuma eylemlerinin bilişsel stratejilerle kaynaşması
Kendi kendini düzenleyen bilgi arama stratejisi	Uygun arama stratejisinin seçilmesi, hızlı bir bilgi arama döngüsü yürütmek

Dijital metinleri okumada stratejilerin öğretimi iki kategoriye ayrılabilir: bunlardan birincisi, öğrencinin okuduğu metni anlamasını geliştirmeye dönük ders planları; ikincisi, okuma öncesi, esnasında ve sonrasında dijital okuma becerilerini geliştiren stratejilerdir (Matthew ve Emese, 2009). Dijital metinleri okumak karmaşık bir işleme görevi olarak

yorumlanabileceğinden sanal ortama uygun karmaşık strateji geliştirme yönteminin daha çok uygulanmasını gerektirir (Gonda, 2014). Dinle, oku ve tartış ilkelerinin karmaşık gelişimsel yöntem stratejisi olarak sanal ortama uyarlanabilir. Bu yöntemdeki ilk adım, bir veya iki öğrencinin söz konusu içeriğe uygun bir sunum yapması devamında öğrencilerin metni okuması ve son olarak da içeriğe ilişkin tartışma gerçekleştirilir (Matthew ve Emese, 2009). Burada izlenen yol bir anlamda zihinsel bir model oluşturmaktır. Bu zihinsel modelleme, okuma stratejilerinin kullanımı ve uygulanmasını geliştirmede karmaşık ve etkili başka bir yoldur. Bu yöntemin özünü öğretmenin okuduğu metinlerde anlamı inşa ederken izlediği stratejileri adım adım öğrencilerine nasıl kullandığını göstermesiyle gerçekleşir.

Dijital ortamda metin okumada hangi strateji veya yöntem kullanılırsa kullanılsın bunların ortak özelliği öğretmenin rehberliği ve kontrolü altında gerçekleşmesi gerektiği, etkililiğinin ise öğretmenin iletişim becerisi ve bilişim teknolojileri konusundaki bilgi, donanım ve yeterliliğine bağlı olduğu unutulmamalıdır (Hollo, Heygbiro ve Timar, 1996). Okuma stratejilerinin öğretimini etkileyen başka önemli bir husus da dijital cihazların donanım ve yazılım yeterliliğidir. Dijital cihazlardaki bu yeterlilik öğretmen ve öğrenci arasındaki etkileşime, metnin yapısına doğrudan etki edeceğinden dijital metinler için farklı stratejileri geliştirmek ve kullanmada öğretimin doğasına uyumlu hale getirmek esastır. Ortaokullarda dijital metinlerin okunması ve anlamaya ilişkin geliştirme çalışmalarının yapılması öncelikli bir konudur. Öğrenciler, bilgiyi arama, toplama, sentezleme, değerlendirme becerilerine sahip olmalı ve bunları kendi amaçlarına uygun düzenleyebilmelidir. Eğitimin bu kademesinde öğrencilerden anahtar kelimeleri tarama, tanımlama becerisinde de yetenekli olmaları beklenir. Öğrencilerin söz konusu tüm becerileri edinebilmesi hem geleneksel hem de dijital metinleri okuma stratejilerinin etkin bir şekilde verilmesine, öğretime ve geliştirilmesine bağlıdır. Öğrencileri bu anlamda yeterli bir donanıma kavuşturmak, sadece akademik dünyası için değil aynı zamanda sosyal yaşamı da dahil olmak üzere günlük yaşamın farklı alanlarında anlamaları ve yorumlamalarını kolaylaştırıp çeşitli web sitelerini verimli bir şekilde okuyup kullanmasına da katkı sağlayacaktır (Gonda, 2014). Aynı şekilde Pfost, Dörfler ve Artelt (2013) okul dışı zamanlarda okumanın okuduğunu anlama gelişimde ve söz varlığını zenginleştirmede önemli olduğunu, öğrencilerin okuma davranışlarına sadece tek bir zaman diliminde bakılmasının bir ölçü olamayacağını, okuma materyalinin niceliğinin, niteliğinin ve türünün karışımı olarak okuma davranışı ile okuduğunu anlama ve söz varlığı arasındaki ilişkiyi

açıklamada daha fazla bilgi sağladığını belirtmişlerdir. Songhui (2008) de geleneksel okuma alışkanlığının, basılı materyal şeklinde yayımlanan kitap, dergi, gazete gibi yayınların okunması şeklindeki varsayımına dikkat çekerek artık teknolojideki gelişmelerin ekseninde öğrencilerin mevcut geleneksel okuma alışkanlıklarında giderek değişim ve dönüşümün yaşandığını dile getirmiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlığındaki eğilimler ve davranışlarının, günün şartları ve imkanları doğrultusunda yaşanan değişim ve dönüşümlerden bağımsız olmadığını bu değişim ve dönüşümlerin paralelinde yeniden şekillendiği söylenebilir. Walia ve Sinha (2014) dijital çağın sunduğu kolaylık ve rahatlığın gençlerin okuma davranışları ve eğilimlerinde köklü değişim yarattığını dile getirmişlerdir. Artık bir öğrenci, teknolojik araçlar vasıtasıyla geleneksel basılı bir materyali okumadaki gibi bir çalışma masasını başına geçmeye zaman ayırmak yerine istediği yerden kendince daha konforlu bir alanda okuma yapmaya, saatlerce bir bilgiyi bulup okumak için kütüphane raflarında tek tek arama yapmak yerine dijital ortam kanallarından bilgiye çabucak erişim yolunu tercih etme kolaylığı gibi olanaklardan ötürü öğrencilerin söz konusu okuma davranışları ve eğilimlerinde tamamen bir değişimin yaşandığını ve bu etkinin her geçen gün daha da belirginlik kazandığını belirtmişlerdir. Okuma yollarımız, gelişen teknolojiyle birlikte yeni cihazlar ve platformlar tarafından sürekli şekillendiriliyor. Basılı kitapların yeni formatı e-kitaplar kendi içerisinde birtakım sorgulamaları da getiriyor.

Artık teknoloji görebildiğimiz göremediğimiz her yerde varlığını iyiden iyiye hissettirmiştir. Dizüstü bilgisayarlar ve e-kitaplar okullarda yavaş yavaş ders kitaplarının yerine almaya başlamıştır. Gündelik okuma ihtiyacımızın çoğunu basılı kitaptan okumanın yerini de artık belirgin bir biçimde elektronik okuma tabletleri, mobil teknolojinin ekranları üzerinden okumak almıştır. Bu beraberinde basılı okumaya karşı dijital okumanın gerek pedagojik açıdan gerekse toplumsal açıdan okuma biçimimizi, okuma dünyamızı nasıl etkilediğine ilişkin bir dizi önemli araştırma sorusunu da beraberinde getirmektedir. Basılı metinlerin aksine dijital metinler ontolojik olarak soyuttur ve maddi desteklerinin fiziksel ve mekanik boyutundan (bilgisayar, İpod, mobil cihaz veya e-kitaptan) kopuktur. Böyle bir kopukluğun varlığı, okuma deneyimi için önemli çıkarımlar sunar; çünkü okuyucu için maddi olmayanın yani metin ile teknolojik platform arasındaki mevcut ilişkinin kendisi üzerindeki etkisini daha esaslı bir şekilde anlaşılmasının yolunu açmıştır. Dokunsal algı okuma için hayati bir esas olarak değer görür ve öyle kabul edilegelmiştir. Basılı bir kitabı çevirmedeki dokunsal zenginliğin aksine dijital bir metnin okuma süreci ve deneyiminde bu dokunsal zenginlik bir tıklayıp kaydırma seçeneğinden öteye geçmez. Dijital metinleri

okurken okuyucunun metinle olan dokunsal etkileşimi gerçek metinden belirsiz bir uzaklıkta gerçekleşiyormuş hissiyatı yaratır ancak bu durum basılı metinde okuma yaparken okuyucuya kelimenin tam anlamıyla metnin kendi alt katmanlarına olgusal ve fiziksel olarak temas halinde olma fırsatı sunar. Dijital bir okuma esnasında dokunmatik ekranda sayfa çevirmek veya e-kitabın sayfalarını bir çevirme çubuğuyla dokunsallık oluşturmakla bir kitabın sayfalarına ellerimizle dokunup gezinmekle apayrı şeylerdir. Dijital okumadaki hareketleri bir farenin tıklaması üzerinden gerçekleştirmek, işaretlemekle veya dokunmatik yüzeylerde bu şekilde gezinmek, metinle temas halinde olma hissiyatını tam anlamıyla okuyucuya kaybettirir. Dijital metnin bu ontolojik soyutluğundan dolayı bu ortamdaki metinlere ilişkin olgusal deneyimlerimiz basılı metinden derinlik olarak farklı olacaktır. Elinize aldığınız bir kitaba yakından baktığınızda, onun bizdeki algıları üzerine düşünmeye biraz zaman ayırdığınızda, kitabın maddi bir nesneden daha fazla anlam taşıdığını açıkça görebilirsiniz. Bir kitabın ön sayfasını görecek şekilde masaya bıraktığınızda onun arka kapakla ön kapağı arasında sayısız sayfa olduğunu görebilirsiniz, bu bizim için aidiyet duygusunu oluşturan olgusal durumun vazgeçilmez deneyim parçalarından biridir (Mangen, 2008). Bu bağlamda Boz (2018) “Dijital Okuma Kültürü” adlı makale çalışmasında, kitapların kokusu, kurulan duygusal bağ, daha kalıcı ve saklanabilir olması, dijital ortamın sağlık açısından bazı riskler taşıması, basılı materyalden okumanın daha eğlenceli ve mutlu olmayı sağlaması, bası eserlerin dijital ortamda bulunmaması ve dijital cihazların şarjının uzun süreli kullanıma engel teşkil etmesi gibi nedenlerden ötürü öğrencilerin dijital ortamdaki okumanın yanında geleneksel okumayı da tercih etmelerinde etkili unsurlar olduğunu belirtmiştir. Chesser (2011) ve Mangen vd. (2013) Dijital ortamda okuma yapmanın en önemli dezavantajlarından biri olarak esnek olmayan pdf formatının yanı sıra ekran karşısında uzun metinler arasında gezinme zorluğundan dolayı okuduğunu anlamada önemli bir engel yarattığını belirtmişlerdir. Bilişsel olarak dijital metinleri okumak basılı metinleri okumaktan daha zordur; çünkü ekrandaki aydınlatma özelliği gözü daha çabuk yoracaktır ve bu da hafızanın geri çağırılmasını engelleyecektir (Alisaari vd., 2018). Basılı materyalleri okumada genel itibarıyla tek yönlü, istekli, etkin ve uzun süreli dikkat ön plandadır. Ekran okumada dijital cihazdaki klavye, tuşlar, fare, metni aşağı yukarı yönlü hareket ettirme gibi nedenlerden ötürü okuma sürecinde sıklıkla kesintiler yaşanmaktadır. Bu durum da sık sık kesintiye uğrayan, seçicilik kaynaklı, yoğun ve çok modlu dikkati ön plana çıkarmaktadır. Ekrandan okumada göze ve kulağa hitap eden çok sayıda zengin içerik sunulabildiği için okuyucunun hızlı ve kısa aralıklarla okumaya uygun dikkat becerilerine ihtiyacı vardır (Bélisle, 2011). Dijital ortamda okuma yaparken, metinler arasında köprü

bağlantıları oluşturmak bir farenin yardımıyla ilgili bağlantılara tıklamak yeterli olur. Fareyle yapılan bir tıklama, görsel girdiyi anında değiştirecektir böylece bir süreliğine dikkat odağını okuyucu koruyabilecektir. Okuyucunun tıklama dürtüsü ve bunun sonucunda ortaya çıkan sabırsız bir okuma tarzı, kısmen psikobiyolojik olarak donanıma bağlı eğilimlere atıfta bulunarak açıklanabilir. Okuyucunun bu donanımsal eğilimleri, aynı zamanda okuma aracı olarak bir bilgisayarda ya da bir tabletin ekranından okumanın neden bir kitaptaki gibi derinlemesine, odaklanmış bir okuma sunmadığına ilişkin sebebi de açıklamaya yardımcı olabilir. Bir kitabı okurken statik ve durağan metin okuyucuya dikkatini değiştirebilecek ya da dikkat tepkisini otomatik olarak uyaracak seçenekler sunmaz. Okuyucu kitap okumadan sıkıldığı zaman genellikle yaptığı şey bu aktiviteyi terk etmektir. Sonuç itibarıyla psikobiyolojik bir kural olarak, dikkati yeniden canlandırma seçeneği olduğunda bilinci yapılandırarak bu tür dikkat dağıtıcılara direnmek yerine onun doğasını olgusal olarak işleyişini anlamak daha önemlidir (Mangen, 2008).

Dijital çağla büyüyen dijital bilgi miktarının özellikle genç okuyucuları dijital ortamda okumaya, bilgi arama ve taramaya daha fazla zaman ayırmaya zorladığına, bu ortamda okumada genç okuyucuların geleneksel okumadan çok daha farklı bir okuma davranışları sergiledikleri, çoğu genç okuyucunun derinlemesine okuma davranışından uzak olduğu, köklü bir okuma alışkanlığının yerleşmesinin tehlike altında olduğuna dikkat çekmişlerdir ve bu durumun başrol oyuncularını da internet ve teknolojinin altını çizmişlerdir (Ramirez, 2003; Liu, 2005; Ngugi ve Mberia, 2014). “Hala Basılı Kopyayı Okumayı Tercih Ederim”: Ergenlerin Basılı ve Dijital Okuma Alışkanlıkları.” Adlı makalesinde Loh ve Sun (2019) günümüz ergenlerinin tamamen teknolojiye dalmış dijital yerliler olduğuna dair yaygın yerleşmiş kanıların aksine, Singapur’daki ergenlerin hala basılı kitapları tercih ettiğini; aynı ergenlerin, yine okuma amaçları doğrultusunda e-kitaplardan ve diğer çevrimiçi okuma kaynaklarından tamamen kaçınmadıklarını; dijital ortamın, okuyuculara basılı olarak bulamadıkları okuma materyallerini bulmak için çevrimiçi erişimine imkan tanıdığını; öğrenciler nasıl ki fiziksel kitaplar ve okuma etrafında sosyalleşebiliyorsa aynı şeyi çevrimiçi okuma olarak kitaplar ve hikâyeler bulmalarına yardımcı olmak için çevrimiçi topluluklara katılarak da sosyalleşebileceğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Bromley, Faughnan, Ham, Miller, Armstrong, Crandall ve Maronne (2014) ergen okuyucuların çoğu zaman okuma materyallerini akranlarıyla konuşarak ve çevrimiçi topluluklardan kitaplar hakkında bilgi alarak bulabildiklerini; kitapların etrafındaki bu sosyal yaşamın; tavsiyeler, okuma çevreleri veya kitap kulüpleri

gibi sosyal aktiviteler yoluyla sınıf okumalarına aşıl原因 öğretmenler tarafından çoğaltılabileceğini belirtmişlerdir.

Her ne kadar E-okumanın yükselişı konulu 2012 yılı raporunda Raiinie, Zickuhr, Purcell, Madden ve Brenner (2012) Amerikalıların artık iyi kötü bir dijital ortamda okuma alışkanlığının olduğunu, basılı kitaplara olan ilgi halen devam etse de e-kitap okumanın yaygınlığının giderek belirgin bir şekilde arttığını bunda da özellikle hızlı erişim ve taşınma kolaylığının etkili olduğunu artık e -okumanın belli noktalarda üstünlük kazandığını aynı şekilde Cocozza (2017) dijital çağla birlikte büyüyen çevrimiçi okuma teknolojisinin kitapların geleceğini tehlikeli boyutlara taşıdığını böyle devam ederse belki de kitapların hayatımızdan silinip gidebileceğini ifade etmiş olsa da Perrin (2016) bu durumun aksine kitap satışlarının halen artmaya devam ettiğini, basılı kitapların halen okuma konusunda dijital ortamdaki okumaya kıyasla daha popüler olduğu bundan ötürü dünya genelinde hiçbir yerde kitabın ölümünün gerçekleşmediğini dile getirmiştir. Aynı şekilde Toplumlar, çağlar değişse de basılı okuryazarlığın kültürel sermayesiyle yaşamaya devam ediyor. Her türden gelişim ve değişim bir öncekinin temelleri üzerinden şekillenir. Nasıl ki radyonun icadı pikapları ortadan kaldırmadıysa, televizyon sinemayı bitirmediyse ekrandan okuma teknolojisi de basılı okumanın sonunu getirmeyecektir. Plakçalar ve sinema, radyo ve sinemanın sunamadığı çok özel gereksinimleri ve işlevleri karşılamaya devam ettikçe, basılı metinler de okurların derinlemesine, dikkat dağıtmayan doğrusal okuma için en ideal mekanizma olarak hizmet etmeye devam edecektir. Basılı ve dijital okumayı birbirinin yerine kullanabilir olarak görmek yerine her ikisi de metinler için gerekli olan tamamlayıcı formatlar olarak görülmelidir. Artık bu konudaki tartışmalar basit bir ikiliğin ötesine geçmeli ve her iki formatında insanoğlu için vazgeçilmez olduğunu anlamamız gerekir. Bunun için basılı veya dijital yerine, basılı ve dijital olarak düşünmemiz gerekir (Durant, 2017). Aynı şekilde Piper (2012) dijital çağ birçok alışkanlığı, birçok tercihi değiştirse de kitapların varlığını sürdüreceğine, insanların kitaplardan okumaya devam edeceğine ve bu konuda iyimser olduğuna dikkat çekmiştir.

2.2.7. E-kitaplar

Nedeljkov (2016) yüzyıllardır kitapların fiziki görüşünü değiştirdiğini ancak amacını değiştirmedikçe her zaman için bilgiyi saklama, belgeleme ve aktarmanın en önemli aracı hizmetini sunduğunu belirtmiştir. Ayrıca kitapların günümüzde artık yavaş yavaş basılı formattan dijital formlardaki görüntüye kaydığını ve e-kitapların artık yeni nesil kullanıcıların yeni normal haline geldiğini, e-kitapların web üzerinden ya da kompakt disk

aracılığıyla dağıtımının yapıldığı, bilgisayarlar, tabletler, mobil cihazlar veya e-okuyucu olarak adlandırılan ekranlar üzerinden okunabildiğini, işlevsel olarak da bir e-kitabın basılı bir materyalden farkı olmadığını aynı işlevi sürdürmeye devam ettiğini belirtmiştir. Nehring (2013) daha uzun süreli okuma yapmak için okuyucuların, öncelikle e-kitap okuyucusu olarak tasarlanan cihazlardan okuma yapması gerektiğini, giderek daha gelişen e-kitap okuyucu cihazları üzerinden okuma yapmanın basılı bir materyali okumaktan çok farklı olmadığını çünkü bu cihazların başkalarıyla paylaşım yapmaya, çok sayıda kitabı belleğinde saklamaya olanak tanıdığını bu anlamda okuyucuya ciddi avantajlar sağladığını belirtmiştir. E-kitapların sağladığı avantajlara ilişkin olarak Çelik (2015) teknolojideki değişim ve gelişmelerin okuma alışkanlığını da değiştirmeye başladığını, e-kitap kavramının küresel anlamda okuma etkinliklerinde kendine bir edindiğini, dijital cihazlar (e-okuyucu, tablet, dizüstü bilgisayar, masaüstü bilgisayar, akıllı telefonlar vb.) üzerinden kolaylıkla okunabildiğini, yayıncılık anlamında küresel çapta yaygınlık kazandığını ve yapılan bazı çalışmalarda gençlerin artık e-kitaplardan okumayı geleneksel basılı materyalden okumaya daha çok tercih ettiğini görüşünü dile getirirken Davidovitch, Yavich ve Druckman (2016) da geleneksel diye adlandırılan basılı kitapların içeriğinin sabit olduğunu ve okuyucuların bu kitaplardaki metinleri okuyup resimleri inceleyebildiğini, ancak bu kitapların okuyucuya etkileşim veya deneyim sunma olanağı sunmadığını buna karşın, e-kitapların ise okuyucuya dinamik ve etkileşimli bir okuma ortamı sunduğunu, ayrıca e- kitapların, öğrencileri okul çantalarındaki kitap yükünden kurtardığını bu bağlamda gerek sağlık açısından gerekse fiyat olarak da basılı materyale kıyasla daha az maliyetli olması gibi avantajlarını dile getirmişlerdir. Adema (2012) e-kitapların günün her anında erişim imkânı sunması, herkesin kullanımına açık olması, fiziksel olarak bir kütüphanede bulunmayı gerektirmemesi, bir kitabın yeterli nüshası olmasına gerek bırakmamasının basılı materyale karşı olan avantajları olarak dile getirmiştir. Aynı düşünceyle de Nedeljkov (2016) e-kitapların kâğıt kullanımına gereksinim duymadığı için hem çevre dostu hem de ekonomik olduğunu, eski ve nadir kitapların sık ve yoğun kullanımı sonucu yıpranmasının önüne geçtiğini, aynı zamanda çok sayıda kullanıcıya bu kitaplara erişim imkanı sunduğunu bunun da bir nevi ulusal ve uluslararası kültürel mirasa katkının sunmanın en değerli yollarından biri olduğunu belirtmiştir. E-kitapların ve basılı kitapların faydası ve avantajlarına ilişkin en kapsamlı değerlendirmeyi yapan uzmanlardan biri olarak Pastore gösterilebilir. “E-kitapların 52 faydası” adlı eserinde Pastore (2009), e-kitap ve faydalarına ilişkin şunları dile getirmiştir: e-kitaplar, asla basılı kitapların yerini alamayacaktır. Eski ve yeni şeyler genel anlamda birbirine zıtlık oluştursa da kâğıt kitapların e-kitaplarla savaş halinde olduğunu düşünmek

insanoğlu için büyük bir hatadır. E-kitaplar, taş tabletler döneminden başlayıp papirüs yığınlarına kadar ilerleyen ve kâğıdın icadıyla devam eden bilgiyi, fikirleri ve iletişimi depolayan en yeni depolama aracıdır. Her benzersiz teknolojinin güçlü ve zayıf taraflarını anlayarak, kalıcı bir barışının korunmasına yardımcı olunabilir, her iki olası dünyanın en iyisini optimize edebiliriz. E-kitapların, kâğıt kitapların neslinin tükenmesine yol açmayacağını, kitapseverler için, kâğıttan ekrana geçen bir okuma şeklindeki teknolojik değişimden çok kültürel bir değişimden (Okumaya olan ilginin azalması) korkulması gerektiğini belirtmiştir. İnsanlar sevdiği bir kitabın her iki düzenlenmiş şekline de sahip olabilir: bir e-kitap kopyası bir diğeri basılı bir baskı. Yukarıdaki sözleriyle Pastore, kâğıt kitapla e-kitapların bir savaş halindeymiş gibi algılanmasının doğru bir yaklaşım olmadığını her iki materyalin de kendine özgü avantajları olduğunu, önemli olan bu materyallerden nasıl verim elde edeceğimizin sorgulanması gerektiğini vurguladığı ifade edilebilir. Bu bağlamda kâğıt kitapların 12 faydası ve e-kitapların 52 faydası üzerine düşüncelerini dile getirmiştir. Ancak Pastore burada kâğıt kitapların sadece 12 faydasının ardından e-kitapların 52 faydasını sunarken, e-kitapların kâğıt kitaplardan daha iyi olduğunu ima etmediğinin altını çizmiştir. Çoğu zaman karıştırılan nicelik ve niteliğin dikkatlice ayırt edilmesi gerektiğini belirtmiştir. E-kitapların bazı amaçlara hizmet etmede daha iyi olduğunu kâğıt kitapların ise başka başka amaçlar için daha iyi olduğunu ifade etmiştir.

Pastore (2009) kâğıttan yapılmış kitapların 12 faydası olarak şu maddeleri sıralamıştır:

1. Kâğıt kitaplar her açıdan daha güvenlidir. Bu anlamda Pastore (2009) kitaplarının tüm içeriğini silip ve ardından kütüphanesindeki tüm kitapları yok edecek bir virüse daha rastlamadığını belirtmiştir.
2. Kâğıt kitaplar ucuz veya ücretsizdir. Yerel bir halk kütüphanesinden birazcık beklemeyle hemen hemen her yeni ciltli kitabın bir kopyasını ücretsiz alabileceğini, kitap kütüphane ait olmasa bile kütüphaneler arası ödünç verme sistemi sayesinde çok cüzi bir miktara temin edebildiğini belirtmiştir.
3. Kâğıt kitapların okunması son derece kolaydır. Kâğıt üzerindeki yazıların yüksek keskinliği gözleri yormayacağını, çift sayfa dağılımı sayesinde kolaylıkla büyük resmin görünebildiğini, elde tutulmasının çok rahat olduğunu, kumlu bir ortamın elektronik bir cihaz için iyi bir yer olmadığını ancak kâğıt kitapları kumsalda okumak için mükemmel bir yer olduğunu belirtmiştir.
4. Kâğıt kitaplar, çok az bakım gerektirir veya çoğu zaman hiç gerektirmeyebilir. Ciltli

veya ciltsiz bir kitabı dağılmaya başladığında onun bakımının, sayfalarının tamirini çok kolaylıkla yapabildiğini, ancak aynı durumun elektronik okuma cihazlarında olmadığını, onları bozulduğunda ya yenisini almak gerektiğini ya da tamiri için mağazaya geri gönderilmesi gerektiğini belirtmiştir.

5. Kâğıt kitaplar okuyucudan okuması için ek bir ücret talep etmez. Okuyucunun bir kitabı satın alması ya da ödünç alması okuması için her şeyi tamamlanmış hale getirdiğini, cihaz ücreti ve bağlantı ücreti gibi durumların söz konusu olmadığını belirtir.
6. Kâğıt kitaplar, okuyucuya sahip olmanın bütün avantajlarını sunar. Bu noktada bütün üstünlüğün (bağışlamak, ödünç vermek, satmak vb.) okuyucunun elinde olduğunu belirtmiştir.
7. Kâğıt kitaplar büyük veya küçük olabilir. Bir elektronik okuma cihazı üzerinden etkili bir şekilde görüntülemeyen şaşırtıcı derecede netliğe ve genişliğe sahip kitaplar olduğunu, ceplere sığan bazı küçük kâğıt kitapların daha kullanışlı, gösterişli ve eğlenceli olduğunu belirtmiştir.
8. Kâğıttan yapılmış kitaplar, tarihin bir parçasıdır. Yüzyıllardır bütün anlaşmaların kâğıda imzalandığını, tarihe kaynaklık ve tanıklık ettiğini belirtmiştir.
9. Kâğıt kitaplar, okuyucuya dikkat dağıtıcı olmayan bir okuma deneyimi yaşatır. Bir basılı kitabı okurken, hiçbir e-posta bildirimi, uyarı sesi, hiçbir bağlantı tıklamasına gerek olmadığını, bir blog ya da korkunç bir ekonomik haberin okuma seansını bozmadığını tam bir odaklanmayla okuma yaptığını belirtmiştir.
10. Kâğıt kitaplar, okuyucu ve yazarlara büyük resmi verir. Bütün bilgilerinin, belgelerinin, kitaplarının bir bilgisayarda ya da iPod'da saklanması durumunda onlara aynı anda yalnızca bir ekrandan erişebilme fırsatının olduğunu ancak kâğıttan kitaplarda masanın her yanını kuşatan geniş bir resim gördüğünü belirtmiştir.
11. Kâğıt kitaplar, okuyucuyu teknolojiyen bağımsız hale getirmesine olanak tanır. Kâğıt bir kitapla herhangi bir yere kadar yürüyüp okuma yapılabileceğini bunun en azından kısa bit süreliğine de olsa teknoloji ihtiyacından kurtardığını (güç kaynağı, yazılım ve donanım cihazı ya da bağlantı kaynağı) ve okuyucuyu bağımsız kıldığını belirtmiştir. Böylelikle okuyucu sanal dünyadan ayrışabileceği bir ortama kavuştuğunu dile getirmiştir.
12. Kâğıt kitaplar, kişisel bir araç ve yoldur. Bir okuyucunun yıllarca basılı bir kitaba sahip

olabileceğini ve kitapla sadece kendi arasında eşsiz bir bağ kurabileceğini belirtmiştir.

E-kitaplar; elektronik okuma cihazları, bilgisayar ekranları veya elde taşınabilir cihazlarda okunmak üzere tasarlanmış, sayısallaştırılmış metinlerden oluşan kitaplardır. E-kitabın da bir kâğıt kitap gibi iki ana işlevi vardır: bilgiyi iletmek ve depolamak. E-kitaplar, düz bir metin dosyası kadar basit bir fonksiyona sahip olabilir veya içerisine daha çok tasarımı eklendiği zaman kâğıt kitaplardaki gibi; ses veya video ile desteklerinde tamamen farklı bir materyale dönüşebilir. Yeni çıkan tüm teknolojiler gibi e-kitaplarında beraberinde getirdiği hem zorluğu hem de yeni olanakları vardır. Bu faydalar, kişisel ve sosyal faydalar, pratik faydalar, araştırma ve maliyet avantajları olarak sınıflandırılabilir.

Pastore (2009) bu faydaları daha kapsamlı hale getirerek e-kitapların faydasını 52 maddeyle şöyle sıralamış ve açıklamıştır:

1. E-kitaplar, kitapları her daim canlı tutarlar. E-kitapların eskimediğini, yanmadığını, küflenmediğini, parçalanmadığını, çürümediğini, dağılmadığını böylelikle de edebiyatın kalıcılığına hizmet ettiğini belirtmiştir.
2. E-kitaplar, çevre dostudur. Ağaçları kurtardığını, çöplükleri eski kitaplarla doldurma durumunu ortadan kaldırdığını, enerji ve nakliye maliyetlerinden tasarrufu sağlayarak ulusal ve küresel çaptaki kitapların gönderilmesin ilişkin kirliliği azalttığını belirtmiştir.
3. E-kitaplar, okumayı teşvik eder. İnsanlar artık ekranların önünde basılı kitaplara kıyasla daha fazla zaman geçirdiğini, web sayfalarını veya e-postaları okumaktan e-kitap okumaya kolaylıkla geçiş yapılabilceğini belirtmiştir.
4. Kâğıt kitaplardan daha hızlı ve seri bir şekilde üretilen e- kitaplar, okuyuculara güncel konular ve olaylara ilişkin kitaplar okumasına fırsat tanır.
5. E-kitaplar, hataları düzeltmek ve bilgi eklemek için kolaylıkla güncellenebilir.
6. E-kitaplar, geniş bir tarama olanağı sunar. Bir okuyucu istediği takdirde birçok şeyi hızlıca bulabildiğini, birçok bilgiye erişebildiğini belirtmiştir.
7. E-kitaplar, taşınabilirliği kolay ve hiçbir ağırlığı da yoktur. Öğrencilerin ders kitaplarından kaynaklı aşırı ağırlık sebebiyle sırtlarındaki ağrı şikâyetleri çözümüne kolaylıkla yardımcı olabileceğini belirtmiştir.
8. E-kitaplar, birçok okuma biçimine de olanak tanır. Okuyucuyu dinlenirken özgürleştirebildiğini, yüksek sesle okumalar yapmasına olanak tanıdığını ifade etmiştir.

9. E-kitaplar, amfibiktir. Diğer iletişim biçimlerine kolaylıkla dönüşebildiğini, yazdırılabilir olduğunu bu anlamda okuyucuya birçok avantaj sunduğunu belirtmiştir.
10. E-kitaplar, zamana meydan okur ve anında bağlantı sağlayarak 7/24 erişim imkânı sunar.
11. E-kitaplar uzaya da meydan okur. Binlerce, yüz binlerce veya milyonlarca insan tarafından aynı anda okunmaya fırsat verir. Paylaşım ve erişim konusunda zaman ve mekân sınırı tanımaz.
12. E-kitapların üretim maliyeti çok daha ucuzdur.
13. E-kitapları satın almak daha ucuzdur.
14. Birçok dijital kütüphane hizmeti e kitapları çevrimiçi ücretsiz de sunabiliyor.
15. E-kitaplar, orijinal esere zarar vermeden açıklama ekleme veya işaretleme fırsatı sunar.
16. E-kitaplar, görme engelliler için okumayı daha erişilebilir hale getirir. Gelecekteki e-kitapların, görme kusurlarına göre ayarlanabileceğini ve gözlüksüz olarak okumaya olanak tanıyan lens simülasyon tabanlı ekranlara sahip olabileceğini belirtmiştir.
17. E-kitaplar, ek bilgilere daha çabuk erişim için hiper bağlantılar sunabilir.
18. E-kitaplar, yazarın telif hakkını korur. Yazar, E-kitabı herhangi bir kayıt hizmetine gönderdikten sonra yayın tarihini, içeriğini ve yaratıcısını gösteren bir kanıt alır.
19. E-kitaplar, kişiye özgü hale getirilebilir. Okuyucunun stil değiştirmesine izin verir. Birçok e-kitap, hizmet olarak okuyucularına yazı tipi stilini, boyutunu, sayfa boyutunu, kenar boşluğu boyutunu, renkleri ve daha fazlasını değiştirmesine olanak tanır.
20. E-kitaplar, multimedya ekleme seçeneğine olanak tanır.
21. E-kitaplar, geniş depo kapasitesiyle çok sayfalı kitapların yayınlanmasını teşvik eder.
22. E-kitaplar, kısıtlayıcı şemalar olmadan hızla çoğaltılıp paylaşımı yapılabilir.
23. E-kitaplar, bireyler yazma ve yayınlama yetkisi olanağını da sunar.
24. E-kitaplar, edebi anlamda yenilikleri de teşvik eder.
25. E-kitaplar, okuyucularla okuyucular ya da okuyucularla yayıncılar arasında etkileşime de fırsat sunar.
26. E-kitaplar, yayıncıların daha fazla sayıda yazarın eserini yayınlamasını ve daha geniş yelpazedeki eserleri içeren yayıncılık ekosistemini teşvik eder.

27. E-kitaplar, sansürü aşar. Yasaklanamayacağı, yakılamayacağını belirtmiştir.
28. E-kitapların ücretsiz olarak dağıtımı, hikâyelerin ve romanların ciltsiz baskılarının satılmasına da yardımcı olur.
29. Teknoloji geliştikçe ve yenilendikçe e-kitaplar da gelişir.
30. E-kitaplar; çeşitlilik ve yenilik için bir örnek oluşturarak yayıncılığa destek sunar.
31. E-kitaplar, kütüphaneyi şahsen ziyaret edemeyen bireylere de hizmet eder.
32. E-kitaplar, okuyuculara zengin bir çerçevede kütüphane içeriği de sunar.
33. E-kitaplar, sadece eğlence için değil, eğitim için de güçlü araçlar haline gelebilir. Çocuklar için teknoloji bağımlılığını çözmede, kendi hikâyelerini yaratmada amacına uygun kullanılırsa yardımcı olabilir.
34. E-kitaplar, yaşlılar için yazı tipini, boyutunu değiştirme, hafızayı geliştirme aktiviteleriyle katkılar sunabilir.
35. E-kitaplar, uzman bir ekibin yardımı olmadan bir bilgisayarla pahalı bir yazılım ve donanıma gerek kalmadan bir kişi tarafından oluşturulabilir.
36. E-kitaplar, kişiye özgü hale getirilebilir, özelleştirilebilir. Okuyucular, kendisini ya da herhangi bir arkadaşını başrollerde yer verebileceği “mebook’lar” oluşturabilirler.
37. E-kitaplar, satılmayan eşyaları da önler.
38. E-kitaplar, birçok kategoriye kapsayan birçok etiketlemeye, düzenlemeye de olanak tanır.
39. E-kitaplar, bilgiyi yeniden düzenleme, derleme ve ihtiyacı arayıp bulmaya izin verir.
40. E-kitaplar, kitap inceleme endüstrisinin yeniden canlanmasına katkı sunabilir.
41. E-kitaplar çok dilli olabilir ve okuyuculara bu dillerdeki sözcüklerin telaffuz şeklini aynı anda ve doğru olarak sunabilir.
42. E-kitaplar, yayıncılık sektöründeki stresi azaltabilir, daha iyi ücretler almaya teşvik edebilir.
43. E-kitaplar, birey olarak sosyal amacımıza da katkı sunar.
44. E-kitaplar öğrenciler ve akademisyenleri sayısız çaba ve zahmetten kurtararak zamandan tasarruf etmesini sağlar.

45. E-kitaplar, neredeyse çok az bir çabayla sıfır atıkla tek kullanımlık ve silinebilir.
46. E-kitaplar, yazarları diğer yazarlar ve güçlü yayıncılarla bir araya getirebilir.
47. E-kitaplar, okuyucularla yazarların buluşmasına fırsat tanır.
48. E-kitaplar, kâğıt kitap hırsızlığı sorununu da ortadan kaldırır.
49. E-kitaplar, basılı bir kitaptan okumanın bütün faydalarını sağlayabilir.
50. E-kitaplar, ilgi çekici ve karizmatik bir yapıya sahiptir.
51. E-kitaplar, bulutlanarak site dışında da saklanabilir.
52. E-kitaplar, baskı maliyeti endişesi duymadan sanatçılara ve tasarımcılara hayal edebilecekleri hemen her şeyi yaratabilme fırsatı sunar.

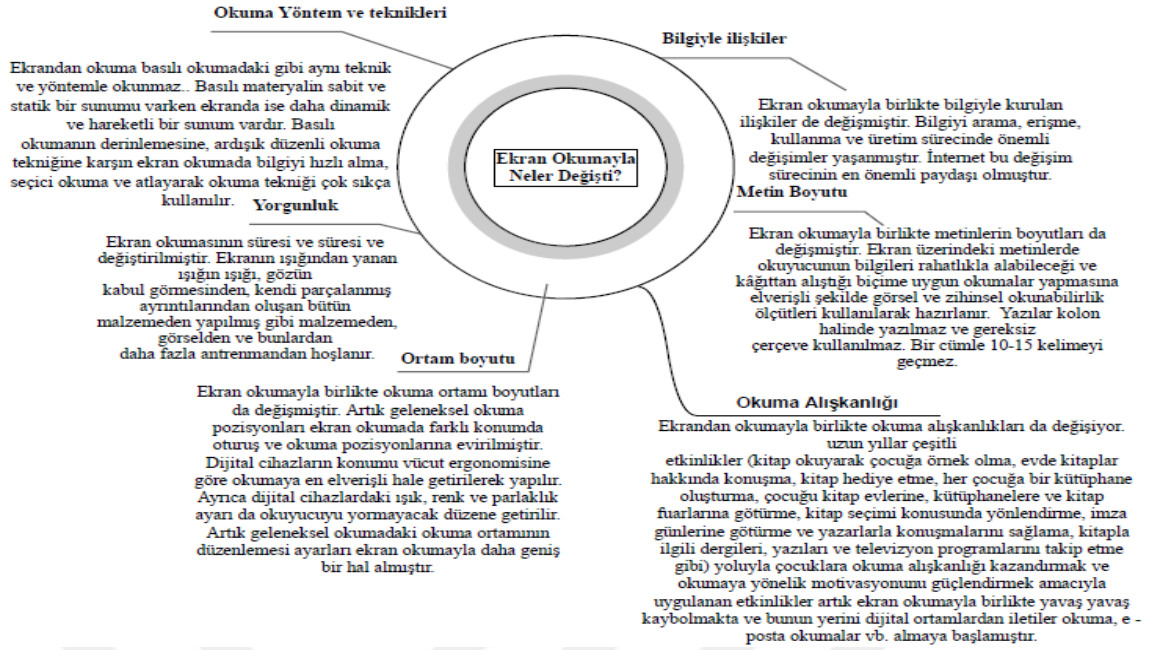
Yukarıda e-kitapların avantajları olduğuna dikkat çekildiği gibi dezavantajlı noktalarının da olduğunu belirten görüşlere değinmekte de fayda vardır. Pettigrew (2015) e-kitapların en önemli dezavantajının uzun ve konforlu bir okumaya olanak vermemesi, bilgisayarda çalışan diğer uygulamaların, pencerelerin, araya giren dikkati dağıtan, okumayı kesintiye uğratabilen rahatsız edici uyarıcıların varlığı gibi faktörlerin de olduğunu ancak bu olumsuz faktörlerin giderek gelişen e-okuyucu cihaz teknolojisiyle yavaş yavaş asgariye indiğini belirtmiştir. Morineau, Blanche, Tobin ve Gueguen (2005) okuyucunun dijital okumada kodlama biçimi klasik bir kitaptan çok daha farklıdır; ancak bu konuda nasıl bir deneysel çalışmanın yapılacağını tam olarak bilmediklerini belirtmişlerdir. Duyusal-motor becerileriyle bilişsel işlemler arasında çok önemli bir bağlantı olduğu gerçeğinden yola çıkan Morineau vd. (2005) e-kitabın basılı geleneksel bir kitapta olduğu gibi hafızaya harici göstergeler göndermediğini tespit etmişlerdir. E-kitapta, teknolojik bir cihazın tıklamasıyla değiştirilebilen metnin içeriğiyle malzeme desteğinin ayrıldığı çok sayıda içerik görüntülemeye izin verilir. Dolayısıyla e-kitabın fiziksel biçim temelinde bilgi alanını belirtmek için açık bir indeks olarak hizmet veremediği sonucuna ulaşmışlardır. Jabr (2013) söz konusu okumak olduğunda, basılı bir kitaptan okumanın okuyucu gerek kâğıda dokunmak, sayfaları çevirmek, cümlelerin altını çizmek, parmaklarıyla kâğıdın köşesini kıvrırmak gibi bir dokunsal tatmin ediciliğinin şimdiye dek dijital metinlerin bu tür bir dokunsal tatmin ediciliği karşılayamadığına dikkat çekmektedir.

Çelik (2015) öğrencilere internetin sadece sosyal medya kullanımına özgü bir araç olmadığı, internetin okuma bağlamında zengin bir içerik dünyası barındırdığı, amacına doğru hizmet etme bilgi ve becerileri bilinci ve donanımının kazandırılması gerektiğini ifade

etmiştir. Ayrıca ortaöğretim öğrencilerinin e-kitaplara yönelik çeşitli tutumlarını incelediği “Öğrencilerin E-Kitap Okuma Tutumlarının İncelenmesi” adlı makale çalışmasında, öğrencilerin e-kitap okumaya yönelik tutumlarının düşük olduğu, bu bağlamda Türkiye’de tablet ve akıllı tahta gibi teknolojik araçların eğitime yatırımı fazlasıyla yapılmış olsa bile e-kitaba yönelik tutumların bu denli düşük olmasının düşündürücü olduğu, e-kitaplara yönelik olumlu tutum geliştirmede, bilinçlendirmede öğretmenlere büyük sorumluluklar düştüğünü, bu amaçla sınıf içi etkinliklerinin, ders içeriklerinin gözden geçirilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Bu bağlamda Maden (2019) ortaokul öğrencilerinin e-okuma alışkanlıklarının sınıfta yapılacak çalışmalarla, derslerde e-okuma etkinliklerine fazlaca yer verilmesiyle, e-okumanın farklı boyutlarına dikkat çekilmesiyle öğrencilerin okuma alışkanlığında farkındalık yaratılabileceğini belirtmiştir. OKUYAY (2020) klasik kitaplara göre duygusal bağ dışında dezavantajı oldukça az olan e-kitapların ekonomik yönden (üretim, dağıtım, satış) basılı materyallere kıyasla uygun olduğu, basılı kitaba ilişkin birçok faktörün (baskı, nakliye, perakende, kâğıt) etkisini ortadan kaldırdığını ve istediğimiz yere taşımayı mümkün kıldığı bütün bunların da okuyucuya okuma deneyimi noktasında çok daha farklı okuma deneyimleri yaşamasına katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Badulescu (2016) artık dijital çağın kuşkusuz e-kitabın geleceğini sağlamlaştırdığını, asıl önemli olanın dijital yerlilerin ve dijital göçmenlerin bu çağda nasıl bir okuma stratejisi geliştirecekleri ya da okuma konusunda nasıl bir değişikliğe gideceklerinin önemine dikkat çekmiştir.

2.2.8. Dijital Ortamda Okumanın Okuma Alışkanlığına Etkisi

Dijital ortamdan okuma, okuma eyleminin doğasında, uygulanışında kendine özgü birtakım köklü değişimleri de beraberinde getirmiştir. Dijital okuma ya da ekrandan okumayla neler değiştiğine ilişkin Güneş (2016) tarafından yapılan değerlendirme, okuyucuya kalıcılık sunmak adına şekil 2.19’deki gibi görselleştirilerek sunulmuştur.



Şekil 2.19. Ekrandan okumayla yaşanan değişimler (Güneş, 2016)

Şekil 2.19’da görüldüğü üzere ekrandan okumanın değişim yarattığı önemli boyutlardan birisinin de okuma alışkanlığı olduğu, dijital çağın gelişmeleri ve yeniliklerine paralel olarak okuma alışkanlığının da farklı noktalara doğru evrileceği dile getirilebilir. Dijital çağda okuma eylemi, daha üst düzey beceriler gerektiren bir noktaya doğru evrilmiştir. Dijital çağın etkisiyle “dijital okuma” adıyla yeni normal sayılabilecek bir okuma türü ortaya çıkmıştır. Dijital ortamdan okumaya ilişkin bireysel eylemler ve cihaz teknolojisindeki yenilikler insanların okumaya yönelik davranışlarını, alışkanlıklarını ve beklentilerini de değiştirmiştir. Sahip olduğu özelliklerin değiştiğini fark eden bireylerin bir kısmı değişen durumdan rahatsız olurken, diğer bir kısmı durumu olağan karşılamakta, kalanlarınsa değişimden memnun oldukları görülmektedir. (Bayat ve Çetinkaya, 2018). Dijital ortamdan okuma, okumada dönüştürücü bir değişimin katkıcısı olmuştur. Okuyuculara birçok avantajı, fırsatı da beraberinde getirmiştir. Geleneksel okuma ortamında bulunmayan bir dizi (etkileşim, anında erişim, metin görüntüleri, ses ve video eklentisi vb.) güçlü avantajlar sağlamıştır. Dijital ortamdan okumak, okuyucunun okuma alışkanlığı üzerinde amacı doğrultusunda kullanıldığı sürece olumlu etkiler bırakacaktır. İnsanlar dijital medyayı sevip sevmeme tercihleri dijital teknolojinin gelişiyse birlikte okuma ve okuryazarlığı yeniden tanımlamada engel teşkil etmeyecektir (Sarkhel ve Das, 2010). Dijital ortamdan okumanın tatmin edici noktaları ve eksikliklerine ilişkin Sarkhel ve Das’ın (2010) düşünceleri tablo 2.2 üzerinden açıklayıcı ve karşılaştırmalı olarak şu şekilde sunulmuştur:

Tablo 2. 2. Dijital Ortamdan Okumanın Tatmin Edici Noktaları ve Eksiklikleri (Sarkhel ve Das, 2010)

Tatmin Edici Noktalar	Eksiklikler
Dünyanın her yerinden anında bilgiye erişim	Bazı bilgilerin gereğinden fazla abartılması
Güncel haberleri anında edinme	Kaynakların güvenilirlik sorunu
Geniş bir araştırma dünyası sunması	Tek bilgi kaynağı olarak görülmeye başlanması
Zengin okuma içerikleri sunması	Okuma pozisyonlarına çoğu zaman elverişsiz olması
Çocukların dünyasında hitap edecek 3 boyutlu animasyonlu kısa hikâyeler sunma olanağı	Sağlık açısından kimi riskler barındırması (Göz sağlığı)
Zamandan tasarruf	Dikkat dağınıcı uyarıcılara sıkça maruz kalma
Ekonomik kolaylık	Uzun süreli okumalara çoğu zaman elverişsiz olması

Dijital teknolojik ürün ve hizmetlerin her alanda olduğu gibi okuma becerisi üzerinde de fayda sağladığı gerçektir. Bundan ötürü toplum içersinde gün geçtikçe dijital ortamdan okumaya olan ilgi ve eğilim de artmaya ve yaygınlaşmaya başlamıştır. Özellikle dijital teknolojilerin gelişmiş renk, ses, resim ve multimedya ekleme özellikleri, okuyucuları daha fazla etkileyebilme gücünü de getirmiştir (Bayat ve Çetinkaya, 2018). Ayrıca çeşitli nedenlerden ötürü görme ve işleme engeli olan bireyler için metin okumalarda kolaylık sağlayabilecek (metin ve sayfa boyutunu büyütme, sesli olarak dinleyebilme) avantajları da beraberinde getirmiştir (Hsieh, Kuo ve Lin, 2016). Dijital ortamlardaki zenginlik kitle iletişim araçlarındaki gelişmelerle beraber birçok alanda olduğu gibi okuma alışkanlıklarında da büyük değişikliklere neden olmuştur. Artık ilgi hızlıca basılı materyallerden (kitap, dergi vb.) dijital ortamda yer alan okuma materyallerine kaymıştır. Artık günümüzde insanoğlu dijital ortamlarda elektronik araçlarla daha fazla vakit geçirmektedir. Günümüz insanı için; internette gezinmek, eğlenceli el cihazları kullanmak, mesaj göndermek, video izlemek, sosyal medya platformlarına katılmak, televizyon izlemek artık günün rutinleri gibi görünmeye başlamıştır. Bu durum çoğu gençlerin geleneksel okuma alışkanlığında ciddi bir eki yaratmıştır. (The Hindu, 2004). Bu bağlamda Liu (2005) ve Ramirez (2003) konuyla ilgili çalışmalarında artan dijital bilgi verilerinin çokluğuyla birlikte toplumun genel kesiminde özellikle de çocukların, gençlerin ve genç yetişkinlerin dijital ortamlarda materyal okumaya fazla zaman ayırdıklarını belirtmişlerdir. Kullanıcılar tarafından çeşitli amaçlarla dijital ortamlarda okuma yapmaya (bilgi aramak, zevk için okuma, göz atmak vb.) ayrılan sürenin giderek artması bu ortamların bireylerin okuma alışkanlıklarına etki etmede önemli bir rol üstlendiği söylenebilir. Palani'ye (2012) göre okuma alışkanlığı, bu dünyada okuryazar bir toplum yaratmak için önemli bir unsurdur. Bireylerin kişiliğini şekillendirir, doğru düşünme yöntemleri geliştirmelerine ve yeni fikirler üretmelerine yardımcı olur. Daha genç nesiller bilgisayarlarla büyümüştür (Franklin ve Plum, 2006). Teknoloji ve Dijital ortam araçları geliştikçe okuma alışkanlıkları da gün geçtikçe değişmeye başlamıştır. “Hala Basılı Kopyayı Okumayı Tercih Ederim: Ergenlerin

Basılı ve Dijital Okuma Alışkanlıkları.” Adlı makalesinde Loh ve Sun (2019) dijital çağda öğrencilerin telefonlarında aktif olarak sosyal medyayı sıkça kullandıkları, sosyal medya üzerinden (Instagram, Facebook, Twitter vb.) içerikleri okumanın da bir okuma şekli olduğu, okunan metnin uzunluğu ya da kısalığı ergen öğrencilerin okumayı sevip sevmemesinde etkili faktörlerden olduğu, okumayı seven ergen öğrencilerin kurgu ve elektronik roman/hikâye okudukları, okuma sürelerinin daha da uzadığını ve böylece pratik yaptıklarını, okumaya daha fazla motive olma olasılıklarının daha yüksek olduklarını belirtmişlerdir. Buna karşılık, okumaktan hoşlanmayan ergenlerin basılı ve daha uzun metinleri çevrimiçi okuma olasılıklarının ise daha düşük olduğu, bu bağlamda dijital okuma yaklaşımının tüm öğrenciler üzerinde etkili olamayacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca okumanın sosyal yönüne dikkat çekerek, okumanın sosyal boyutunun öğrencileri okumaya motive etmede hayati bir role sahip olduğu; bu bağlamda teknoloji istenildiği takdirde öğrencilerin okumaya ve kitaplara olan ilgisini artırmak için rahatlıkla kullanılabileceğini, özellikle Instagram ve Twitter gibi sosyal medya araçlarının öğrencilerin kitaplara ve okumaya ilgi duymasında önemli bir aracı rol üstlenebileceğini böylelikle de hem fiziksel hem de çevrimiçi alanlarda kitapların etrafında bir sosyal yaşam oluşturma, ergenleri daha fazla basılı ve dijital metin okumaya teşvik edebileceğini, bunun için de eğitimcilerin, öğrencilerin okumasını desteklemek buna göre ortamları, müfredatı ve öğretimi tasarlayıp teknolojiyi daha iyi kullanmalarını sağlamak gerektiğini ifade etmişlerdir.

Ekrandan okuma, insan beyninin farklı bölümlerini harekete geçirmekte, karmaşık düşünce zincirini takip etme, kontrolü sağlama, çok yönlü düşünüp hızlı kararlar verebilme gibi becerileri geliştirmektedir. Bu durum alışkın olduğumuz basılı materyaldeki okumanın şeklini, ortamını ve okuyucu tipini değiştirmektedir. Öğrencilerin eğitiminde basılı materyalleri okuma kadar ekrandan ve e-kitaplardan okumanın da öğretime önem verilmeli, dijital çağın daha karmaşık teknolojilerine hazırlıklı olmaları sağlanmalıdır (Güneş, 2016). Bununla birlikte, bazı araştırmacılar dijital medyanın ortaya çıkışı ve beraberinde getirdiği dijital ortam zenginliğinin, okumanın doğasında ve bireylerin okuma alışkanlıklarında değişimler yarattığını artık karşımızda geleneksel dünyanın sunduğu okuma anlayışından ziyade dijital ortamların sunduğu modern bir okuma anlayışı yer aldığını belirtse de ancak bazı araştırmacılar okuma alışkanlıklarının dijital ortamların zenginleşmesine paralel olarak gelişmediğini ve bu noktada önemli sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Levy (1997) çalışmasında insanların dijital ortamlarda daha az derinlemesine okuma yaptıklarını, daha ilgisiz ve konsantre olmayan okuma eğilimleriyle birlikte

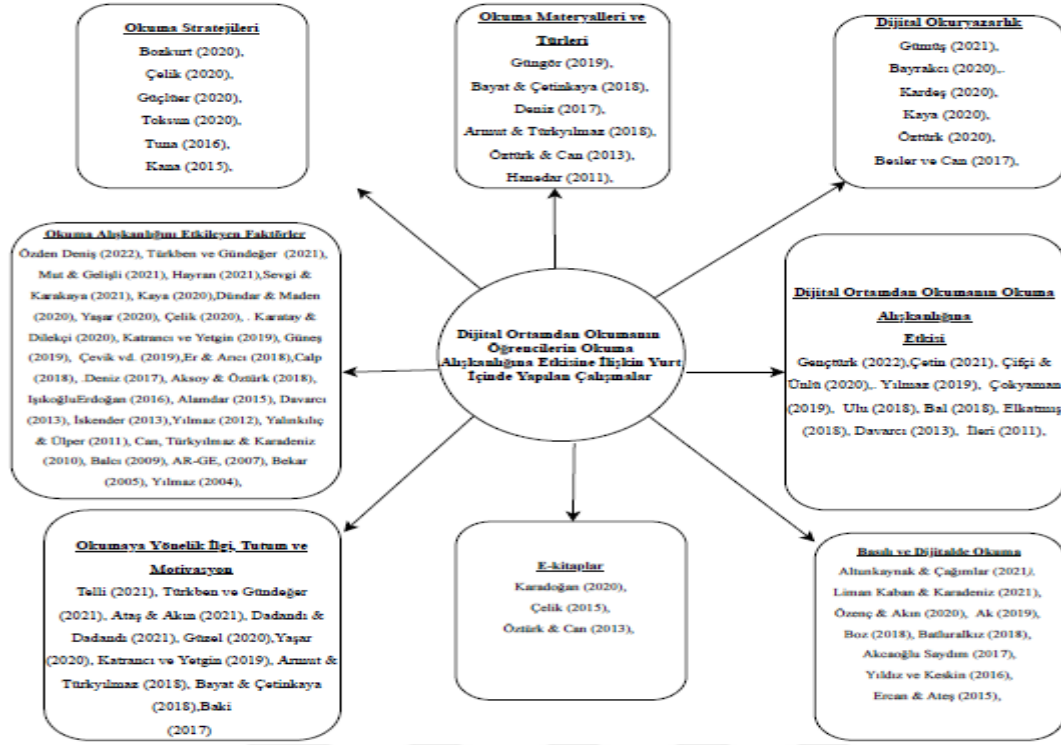
bireylerin okuma alışkanlıklarında genel anlamda olumsuz bir etki yarattığını belirtmiştir. Başka bir araştırmacı Liu (2005) çalışmasında dijital ortamlar ve elektronik medyanın büyümesinin beraberinde insanların kapsamlı okumayla daha az meşgul oldukları ve derin okuma yeteneğinden yoksun oldukları ve uzun süreli ve verimli bir okuma meşguliyetini sürdürebildikleri gerçeğini yansıtmadığını böyle bir durumun ise bireylerin okuma alışkanlıklarına olumsuz bir etki yaratacağını belirtmiştir. Dijital ortamda metinlerin parçalar haline görünmesi metnin içeriğine ilişkin bütünlük oluşturmada, bilgileri bir araya getirmede ve dolayısıyla da anlamada zorluklar yaratmaktadır. Zihnimiz ekran üzerinden görebildiği metin bölümleriyle göremediği metin parçaları arasındaki bilgileri birleştirme ve anlamak için gereğinden daha fazla çaba gösterir. Dijital ortamdan okuma birçok açıdan okuyucuya avantajlar sunmuş olsa da basılı bir materyalin verebileceği bazı özellikleri (duygusal ve işlevsel) veremeyeceğini de ifade etmek gerekir. Dijital ortamdan okuma süreci okuyucu tarafından planlı ve kontrollü yapılmadığı anda okuyucu için birtakım sağlık sorunlarını da beraberinde getirebileceğini hatırlatmak da fayda vardır. Bu okuma sürecinin gözün doğal hareketlerini normalden daha fazla zorlaması, algı ve tanımlamada belirli bir süreden sonra kapasiteyi düşürmesi, okumayı kesintiye uğratacak çok sayıda dış uyaranlara maruz kalma durumu, okumada odaklanma problemi yaşatarak motivasyonu düşürebilir (Güneş, 2010).

Sonuç itibarıyla dijital çağın ürünü olan dijital okumada mevcut bu tür sıkıntılara karşın bireyin dilsel, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirme gibi faydalı yönleri de olduğu, okuma alışkanlığını olumlu ve olumsuz etkileyecek yönlerinin bulunduğu ve bu konuya ilişkin değerlendirmelerin geniş bir bakış açısıyla yapılması gerektiği dile getirilebilir.

2.3. KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

İlgili konunun aydınlatılması, açıklanması ve karşılaştırılmaların daha sağlıklı yapılmasına olanak tanınması için çalışılan konunun ana problemi ve alt problemleri ışığında yayınlanmış ve yayınlanmamış ilgili araştırma çalışma sonuçları; Emerald, Springer, Scholar, Elsevier, ProQuest Theses, DOAJ, ERIC, SOBİAD, EBSCO, Dissertations, Taylor and Francis, Global ETD search, ULECR, JSTOR, Libray Genesis, OATD, Open Thesis, Researchgate, Asos, Sage, Scopus, Sisal, Wiley Online Library, Dergipark, Academia, Academicinfo, ENAD, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Tez arşivi, TR Dizin gibi ilgili veri tabanlarından taranıp ulaşılabilen yurt içi ve yurt dışındaki alan yazın araştırma sonuçları en yakın tarihli olanından geriye doğru olacak şekilde verilmiştir.

2.3.1. Konuyla İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar



Şekil 2.20. Dijital ortamdan okumanın öğrencilerin okuma alışkanlığına etkisine ilişkin: yurt içi alan yazın çalışma sonuçları

2.3.1.1. Okumaya Yönelik İlg, Tutum ve Motivasyona İlişkin Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Telli (2021), “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Güdülenmeleri ile Ebeveynlerinin Eğitim Düzeyi ve Okuma Kültürü Görünümleri Arasındaki İlişki.” adlı yüksek lisans tez çalışmasında; nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre 2020-2021 eğitim-öğretim yılında örneklem olarak 335 ortaokul öğrencisini incelemiştir. Elde edilen verilerin analizinde, İçsel motivasyondan kaynaklı merak, ilgi, önem ve öz yeterlilik gibi unsurların öğrencileri okumaya yüksek düzeyde teşvik etmede etkili öğeler olduğu, ebeveynlerin eğitim düzeyinin istatistiksel bağlamda öğrencilerin okumaya karşı güdülenmelerinde bir etkisi olmadığı; ancak varılan sonuçların ebeveynlerin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin de okumaya karşı güdülenme eğilimlerinin de arttığı; cinsiyete göre ise kız öğrencilerin okuma güdülenmelerinin erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Türkben ve Gündeğer (2021), “Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki.” adlı makale çalışmasında nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre örneklem olarak

385 5.sınıf ortaokul öğrencisini incelemiştir. Elde edilen verilerin analizinde, beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin orta; okuma motivasyonları ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca bu çalışmada ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin içsel motivasyonlarının okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediği, dışsal motivasyonun ise öğrencilerde okuduğunu anlamaya etki edecek anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Ataş ve Akın (2021), “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları ile Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.” adlı makale çalışmasında nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre örneklem olarak bir ortaokul kurumunun 5.6.7.ve 8.Sınıflarında öğrenim gören 395 ortaokul öğrencisini incelemiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik motivasyonları ile Türkçe dersine ilişkin başarıları arasında, anne ve baba eğitim düzeyi, cinsiyet bakımından anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı, buna karşın ortaokul öğrencilerinin okul öncesi aldıkları eğitim ve evlerinde kütüphane bulunma durumu açısından anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Dadandı ve Dadandı (2021), “Öğrencilerini Teşvik Eden Öğretmen Davranışları Arasındaki İlişkiler: Okuma Etkisi, Okuma Keyfi, Okuma Öz-yeterliliği ve Okuma Başarısı.” konulu makalesinde nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre örneklem olarak PISA 2018 Türkiye anketini dolduran 6450 öğrenciyi incelemiştir. Elde edilen verilerin analizinde, öğrencilerin okumaya yönelik öz yeterliliğinin pozitif değeri oranında okuma başarısına yansıdığı, öğretmenlerin okumaya yönelik başarı ve destekleyici tutumlarının öğrencilerin okuma motivasyonunu, başarısını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Güzel (2020), “Öğrencilerin Okuma Motivasyonları ve Okuma Tutum ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki.” adlı yüksek lisans tez çalışmasında nicel araştırma modellerinden ilişkisel tarama modeline göre tabakalı seçkisiz örneklem yoluyla belirlediği 5.6.7.ve 8.sınıfta öğrenim gören toplam 1347 ortaokul öğrencisini incelemiştir. Elde edilen verilerin korelasyon analizi sonucunda, öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır, bu sonuç doğrultusunda örneklem olarak alınan ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik motivasyon düzeylerinin mevcut okuma tutum ve alışkanlıklarının anlamlı yordayıcısı olduğu, anne eğitim düzeyi değişkeni açısından ise okuma motivasyonunda anlamlı bir farklılığa ulaşamadığını tespit etmişlerdir.

Yaşar (2020), “Aile Katılımlı Diyalojik Okuma Etkinliklerine İlişkin Ebeveyn ve Öğrenci Görüşleri.” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, ailenin öğrenci okuma faaliyetlerine etkin katılımını sağlamak, ebeveynler ve öğrencilerin diyalojik okuma etkinliklerine ilişkin görüşlerini almak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre tasarladığı çalışma grubunda yer alan 13 öğrenci ve 13 ebeveynle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda, diyalojik okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma motivasyonunda iyileşme sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Katrancı ve Yetgin (2019), “Ebeveynlerin, Çocukların Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları ile Çocuk Kütüphanesine Yönelik Görüşleri.” adlı makale çalışmasında nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji desenine göre örneklem olarak çalışma grubunda 118 ebeveynin görüşleri incelenmiştir. Elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda, bazı ebeveynlerin çocuklarını okumayı teşvik etmek ve yönlendirmek adına onlara ilgi duyduğu kitapları alma, okuma üzerine çocuklarıyla sohbet etme, çocukla beraber okuma, kütüphaneye ya da kitabevelerine gitme ve baskı kurma şeklindeki tutumları sergilediği; eğitim düzeyi değişkeni açısından baba eğitim düzeyi lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin kitap okumaya yönelik tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu, deney grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının anlamlı bir şekilde yükseldiği, kontrol grubunda ise anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Armut ve Türkyılmaz (2018), “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerileri Üzerine Bir İnceleme.” adlı makale çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre hazırladıkları tesadüfî örneklem yoluyla seçilen 340 ortaokul öğrencisini incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak “okumaya yönelik tutum ölçeği, okur öz yeterlik ölçeği, prozodik okuma ölçeği ve okuma metinleri” kullanmışlardır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda akıcı okumayla ile katılımcıların okur öz yeterlik algı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bayat ve Çetinkaya (2018), “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Tercihleri.” konulu makale çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeline göre örneklem olarak üç farklı ilden 549 ortaokul öğrencisini incelemişlerdir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, katılımcıların büyük çoğunluğu okuma nedeni olarak, okumanın kendilerine huzur verdiği için okudukları, katılımcıların okumaya yönelik olumlu tutum bildiren ifadelerle daha yüksek düzeyde katılım bildirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Baki (2017), “6.7.ve 8.Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Çeşitli

Değişkenler Açısından İncelenmesi.” adlı makale çalışmasında nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeline göre 2015-2016 eğitim -öğretim yılında basit seçkisiz örneklem yoluyla belirlenen ortaokul 6.7. ve 8.sınıf düzeyinde öğrenim gören 270 öğrenciyi incelemişlerdir. Elde verilerin analizinde, okumanın önündeki engeller değişkeni açısından özellikle basılı materyal olarak kitap ücretlerinin etkili oluşunun öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde sosyo-ekonomik durumun etkisini ön plana çıkardığı; anne baba eğitim düzeyi değişkeni açısından ise anne eğitim düzeyi ilkököl olan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının anne eğitim düzeyi ortaokul olan annelerden daha yüksek olduğu; öğrencilerin okumayı sevip sevmeme değişkeni açısından okumaya yönelik tutumlarında geleneksel okuma materyallerinden okuma yapan öğrencilerin dijital ortamlardaki araçlardan okuma yapan öğrencilere kıyasla okumayı daha çok sevdikleri ve okumaya yönelik tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

2.3.1.2. Okuma Stratejilerine İlişkin Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Bozkurt (2020), Okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin üst bilişsel farkındalığına, okuduğunu anlama ve okuma öz yeterliliğine etkisini belirlemeyi amaçladığı yüksek lisans tez çalışmasında, karma yöntem desenlerinden iç içe desene uygun olarak hazırladığı, deney grubunda 29 kontrol grubunda 28, toplam 57 5.sınıf öğrencisini incelemiştir. Ölçme aracı olarak kullanılan çeşitli okuma ölçekleri, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve ders kitaplarından uygulanan metinlerden elde edilen verilerin betimsel ve içerik analizi sonucunda, okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin üst bilişsel farkındalıklarına ve okuduğunu anlamalarına olumlu yönde yansıdığı, öz yeterlilikleri üzerinde ise olumsuz yönde bir anlamlı farklılığın oluştuğu; ancak yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrenci günlüğü ve tarafsız gözlemci raporlarından elde edilen verilerin analizinde ise bu durumun aksine okuma öz yeterliliklerinde olumlu etkiler ortaya çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Çelik (2020), İlkokul öğretmenlerinin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada ne gibi sorunlar yaşadıkları, hangi okuma stratejileri kullandıklarına yönelik görüş ve önerilerinin tespit edilmesi amacıyla hazırladıkları makale çalışmasında, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre uygun amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemeyle belirlenen 76 ilkököl öğretmenin görüşlerini incelemiştir. Elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda; öğretmenlerin okuma alışkanlığı kazandırmada birçok okuma stratejisini işe koştuklarını, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada aile, çevre, öğrenci ve öğretmenden kaynaklı birçok sorunla karşılaştığı sonucuna ulaşmıştır.

Güçlüer (2020), “Okuduğunu Anlama Becerisinde Derinlemesine Okuma Stratejisi.” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, karma yöntem desenine göre örneklem olarak seçilen toplam 30 ilkokul 3.sınıf öğrencisini incelemiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, derinlemesine okuma stratejisinin öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerine olumlu etkileri olduğu, bu etkinin aynı şekilde bilgilendirici ve öyküleyici metinlere de yansıdığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak olumlu etkinin bilgilendirici metinlerde daha anlamlı bir artış gösterdiği sonucuna da ulaşıldığını belirtmiştir.

Toksun (2020), “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeyleri.” konulu makalesinde, betimsel tarama modeli göre 272 ortaokul öğrencisini incelemiştir. Elde edilen verilerin analizinde, ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyi puanlarının son altı ayda 26 ve üzeri kitap okuyan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkardığı sonucuna ulaşmıştır.

Tuna (2016), 7.sınıf öğrencilerinin okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullandıkları okuma stratejilerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutum, okuduklarını anlama ve okuma alışkanlıklarına olan ilişkisini tespit etmek amacıyla hazırladığı “Okuma Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmasına, Okuma Tutumuna ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi.” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel tasarıya göre örneklem olarak 2014-2015 eğitim-öğretim yılında 62 ortaokul öğrencisini incelemiştir. Elde edilen verilerin betimsel analizi sonucunda; öğrencilerin okuma öncesi, okuma anı ve okuma sonrasında okuma stratejileri kullanmasının okumaya yönelik tutum, okuduğunu anlamada ve öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Kana (2015), “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stillerinin İncelenmesi.” adlı makale çalışmasında nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre örneklem olarak seçilen 249 ortaokul öğrencisini incelemiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda; ortaokul öğrencilerinin metinleri ve kitapları okumada okuma stili olarak en çok sessiz okumayı en az söz korosunu kullandıkları; kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla okuma stillerini daha etkin kullandıklarını, ailesi her gün okuma yapan öğrencilerin okumada daha çok farklı tarz kullandıkları sonucuna ulaşmıştır.

2.3.1.3. Okuma Materyalleri ve Metin Türüne İlişkin Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Güngör (2019), ortaokul öğrencilerinin okuma becerisi kazanmasında metin türlerinin etkisini tespit etmeyi amaçladığı yüksek lisans tez çalışmasında, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre tesadüfi örneklem yoluyla seçilen beş ortaokul öğrencisini incelemiştir. Ölçme aracı olarak uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve okuma becerileri dersi kazanımlarından hareketle elde edilen verilerin yapılan bütüncül tek durum çalışmasının analiz sonucuna göre, öğrencilerin okudukları metnin türüne göre anlamalarının, metinlere yönelik sorulara verdiği cevapların farklılık gösterdiği, özellikle fabl ve tiyatro metinleri gibi olay metinlerini daha iyi anladığı bu tür metinlere verdiği yanıtların daha anlamlı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bayat ve Çetinkaya (2018), “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları ve Tercihleri.” konulu makale çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeline göre örneklem olarak üç farklı ilden 549 ortaokul öğrencisini incelemiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, okuma materyali olarak katılımcıların büyük çoğunluğu dergi, öykü ve fıkra kitapları okumayı, yazınsal tür olarak ise macera tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Deniz (2017), “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesi Üzerine Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri.” konulu yüksek lisans tez çalışmasında, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomonoloji) desenine göre çalışma grubu olarak 2016-2017 eğitim-öğretim yılında görev Mardin ili Midyat ilçesinde görev yapan 75 Türkçe öğretmenin görüşlerini incelemiştir. Elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda, Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin okuma alışkanlığı kazandırmada yeterli olup olmaması değişkeni açısından, Öğretmenlerin bir kısmının okuma alışkanlığı kazandırmada ders kitabında yer alan okuma içeriklerinin yeterli olduğu ve okumaya yönelik ilgiyi artırdığını bir kısmı ise okuma alışkanlığı kazandırmada faydalı olduğu ancak yetersiz kaldığı, bir kısmı ise kısmen yeterli olduğu şeklinde görüşlerin yer aldığı sonuçlara ulaşmıştır.

Armut ve Türkyılmaz (2018), “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerileri Üzerine Bir İnceleme.” adlı makale çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre tesadüfi örneklem yoluyla seçilen 340 ortaokul öğrencisini incelemiştir. Veri toplama aracı olarak “okumaya yönelik tutum ölçeği, okur öz yeterlik ölçeği, prozodik okuma ölçeği ve okuma metinleri” kullanmışlardır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, sosyal medyaya sahip olanların olmayanlara göre nispeten daha akıcı okudukları, bilgilendirici metin türlerinde bu akıcılık düzeyinin düşük olduğu öyküleyici metinlerde ise

bu akıcılığın yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Öztürk ve Can (2013), “İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Elektronik Kitap Okumaya İlişkin Görüşleri.” adlı makale çalışmasında nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim desenine göre çalışma grubunda 2011-2012 eğitim-öğretim yılında bir devlet ilköğretim kurumunda öğrenim gören seçkisiz örneklem yoluyla belirlenen 12 ilköğretim 5.sınıf öğrencisini incelemiştir. Ölçme aracı olarak uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda, öğrencilerin kitap tercihlerinde sırasıyla etkili olan faktörlerin kitabın konusu, okul dersleriyle olan ilgisi ve yaş olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Hanedar (2011), ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarını ve okuduklarını anlama becerilerini tespit etmek amacıyla hazırladığı “8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ve Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Bir Araştırma.” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeline göre örneklem olarak toplam 10 ilköğretim okulundan 8.sınıfında öğrenim gören 300 ilköğretim öğrencisini incelemiştir. Ölçme aracı olarak uygulanan anket ve ölçeklerden elde edilen verilerin betimsel analizi sonucunda, Okuma alışkanlıklarını geliştirmeye dönük kazanımlara ders kitaplarında ve kılavuz kitaplarında yeterince yer verilmediği, öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirmesine katkı anlamında sınırlı kaldığı sonucuna ulaşmıştır.

2.3.1.4. Okuma Alışkanlığın Etkileyen Faktörlere İlişkin Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Özden Deniz (2022), “İlkokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Geliştirmede Sınıf Öğretmenlerinin Etkisi.” konulu tezsiz yüksek lisans bitirme projesinde nicel araştırma yöntemi göre örneklem olarak 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Denizli ilinde bulunan 120 sınıf öğretmenini incelemiştir. Ölçme aracı olarak uygulanan anketlerden elde edilen verilerin betimsel analizinin sonucunda, öğrencilerin okuma alışkanlığını geliştirmede sınıf öğretmenlerinin katkılarının orta düzeyde olduğu, öğretmenlerin yaş ve deneyimlerinin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada anlamlı bir farklılık ortaya koyduğu sonucuna ulaşmıştır.

Türkben ve Gündeğer (2021), “ Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki.” adlı makale çalışmasında; nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre örneklem olarak 385 ortaokul öğrencisini incelemiştir. Bu araştırmadan elde edilen verilerin betimsel

analizi sonucunda, kız öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin istatistiksel olarak erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Mut ve Gelişli (2021), “Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Etkili Olan Faktörlere İlişkin Görüşleri.” adlı makale çalışmasında, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim desenine göre örneklem olarak seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örneklem yöntemiyle 2018-2019 eğitim-öğretim yılında 4 devlet ortaokulunda öğrenim gören toplam 40 8.sınıf öğrencisini incelemiştir. Elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin yarısından fazlası okuma alışkanlığının oluşmasında okumaya yönelik merak ve ilgi duymalarının, okumayı sevmeleri, Türkçe dersinin metin içerikleri ve kapsamının kendilerinde ilgi, istek ve merak uyandırması, arkadaşlarının okuma konusunda birbirlerine örnek olması, aile bireylerinin okuma konusunda rol model olması, derslerde okuma saati etkinliklerinin düzenlenmesinin, medyada okumaya yönelik ilgi çekici ve merak uyandırıcı okuma materyallerinin sunulması öğretmenlerinin kendilerine kitap tavsiyesinde bulunması ve okuma konusunda kendilerine iyi bir rol model sunması olarak gördükleri sonucuna ulaşmışlardır.

Hayran (2021), “Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıkları (Kırşehir İl Örneği)” konulu makalesinde nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre örneklem olarak 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ortaokul 5.6.7. ve 8.sınıflarda öğrenim gören toplam 565 öğrenciyi incelemiştir. Elde edilen verilerin betimsel analizi sonucunda, kitap okuma alışkanlığında kız öğrencilerin puan ortalamalarının erkek öğrencilere kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu, ayrıca öğrencilerin okuma alışkanlığının gün içerisinde sosyal medya kullanımına ayırdığı süre arttıkça azaldığı, azaldıkça arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Sevgi ve Karakaya (2021), “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı ve Problem Çözme Becerisinin İncelenmesi.” makale çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre örneklem olarak 5.6.7.ve 8. sınıflarda öğrenim gören 1595 ortaokul öğrencisini incelemiştir. Elde edilen verilerin betimsel analizi sonucunda, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığıyla problem çözme becerisi arasında pozitif yönlü bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Kaya (2021), “Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Meta-Analiz Çalışması.” adlı yüksek lisans tez çalışmasında meta-analiz yöntemi göre öğrencilerin okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörlere ilişkin genel bir fikir edinmek amacıyla örneklem olarak 2005-2021 yılları arasında ulusal düzeyde yapılmış olan 14

yüksek lisans ve konuya ilişkin hakemli dergilerde yayımlanmış 46 makale çalışmasını incelemiştir. Elde verilerin analizi ve etki büyüklüklerinin hesaplanması sonucunda, cinsiyet faktörüne göre kız öğrencilerin, kitaplığa sahip olma faktörüne göre sahip olanların, anne-baba eğitim durumu faktörüne ilişkin anne-baba eğitim düzeyi lisans mezunu olanların, aile gelir durumu faktörüne göre aile geliri yüksek olan öğrencilerin okuma alışkanlığına sahip olma düzeyinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Dündar ve Maden (2020), “Ortaokul öğrencilerinin ve velilerinin okudukları çocuk kitapları üzerine bir araştırma.” adlı makale çalışmasında, nitel araştırma yöntemlerinden Fenemolojik çalışma desenine göre örnekleme 2017-2018 eğitim-öğretim yılında 5.6.7.ve 8. sınıfta öğrenim öğren toplam 80 ortaokul öğrenci velisinin görüşlerini incelemiştir. Elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda, öğrenci velilerinin en çok keloğlan masalları; öğrencilerin ise Levent Serisi adlı kitaplar; veli ve öğrencinin ortak okuduğu bir çocuk edebiyatı eserinin olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bu noktada öğrenci ve velilerin bazı eserlerde ortak noktada buluşamaması, aile içi kitap okuma etkinliklerin de okuma alışkanlığının çocuğa kazandırılmasında göz ardı edilmemesi gereken bir durum olduğu öğretmenlerin bu konuda ailelere rehberlik etmesinin önemli olduğu söylenebilir.

Yaşar (2020), “Aile Katılımlı Diyalojik Okuma Etkinliklerine İlişkin Ebeveyn Ve Öğrenci Görüşleri.” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, ailenin öğrenci okuma faaliyetlerine etkin katılımını sağlamak, ebeveynler ve öğrencilerin diyalojik okuma etkinliklerine ilişkin görüşlerini almak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre tasarladığı çalışma grubunda yer alan 13 öğrenci ve 13 ebeveynle yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda, ebeveynlerin diyalojik okuma etkinliklerine son derece olumlu baktıkları, bu etkinliğin öğrencilerin üzerinde pozitif etki yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrenciler açısından ise yine bu etkinliğin son derece olumlu yansımaları olduğu, sınıf ortamındaki bu etkinliğin öğrenciler tarafından evde de devam ettirilmesi yönündeki görüşlerin ağırlıklı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Çelik (2020), İlkokul öğretmenlerinin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada ne gibi sorunlar yaşadıkları, hangi okuma stratejileri kullandıklarına yönelik görüş ve önerilerinin tespit edilmesi amacıyla hazırladığı makale çalışmasında, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre uygun amaçlı örneklem yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örneklemeyle belirlenen 76 ilköğretim öğretmenin görüşlerini incelemiştir. Elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda, aileden kaynaklanan sorunların (çocuğa rol model olmama, kayıtsız kalma, hoşuna gitmeyen kitapları zorla çocuğa okutmak gibi) olduğunu

tespit etmiş ve bu sorunların da çocuğun okuma alışkanlık edinim sürecinde son derece etkili olduğunu belirtmiştir.

Karatay ve Dilekçi (2020), “Türkçe Öğretmenlerine Göre Öğrencilerin Okuma Alışkanlıkları.” adlı makale çalışmasında, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre örneklem olarak 22 Türkçe öğretmenin görüşlerini incelemişlerdir. Elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda, teknolojik araç ve sosyal medyanın ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığı ediniminin önündeki büyük engellerden biri olduğu, öğretmenlerin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada okulun tek başına yeterli olmadığı bu konuda ailenin katılımın çok önemli olduğu, öğrencilerin okuma tercih ve gelişim özelliklerinin onların okuma alışkanlığı edinmesinde önemli bir ölçüt olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Katrancı ve Yetgin (2019), “Ebeveynlerin, Çocukların Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları ile Çocuk Kütüphanesine Yönelik Görüşleri.” adlı makale çalışmasında, nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji desenine göre örneklem olarak çalışma grubunda 118 ebeveynin görüşlerini incelemişlerdir. Elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda, ebeveynlerin öğrenim düzeyi yükseldikçe okuma miktarının arttığı sonucuna ulaşmışlardır.

Güneş (2019), “Ortaokul 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ve İnternet Kullanımları Arasındaki İlişki: Tepecik Ortaokulu Örneği.” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre örneklem olarak seçilen 146 ortaokul öğrencisini incelemiştir. Elde edilen verilerin betimsel analizi sonucunda, araştırmaya gönüllü katılım gösteren ortaokul öğrencilerinin çoğunluğunun kitap okumaya yeterince zaman ayırmadıkları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla okumaya karşı daha istekli ve meyilli oldukları erkek öğrencilerin ise zamanlarının büyük bir kısmını internette oyun oynayarak bilgisayar başında geçirdikleri sonucuna ulaşmıştır.

Çevik, Orakçı, Aktan ve Toraman (2019), Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçladığı makale çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre örneklem olarak 368 ortaokul öğrencisini incelemişlerdir. Ölçme aracı olarak uygulanan ölçek ve anketlerden elde edilen verilerin betimsel analizi sonucunda, ebeveynlerin evde kitap okuma durumlarının okuma sürecini planlama, anlama ve analiz etme boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Er ve Arıcı (2018), “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Ailenin Etkisi.” konulu makale çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden gerçek

deneyssel desene göre örneklem deney ve kontrol grubunda yer alan toplam 40 öğrenciyle beş hafta süreyle incelemişlerdir.  l me aracı olarak uygulanan “Okuma ve Aile Programı” (OVAP) etkinliğinden elde edilen verilerin analizi sonucunda, kontrol ve deney grubunda yer alan öğrenciler arasında okuduğunu anlamada ve okumaya yönelik tutum puanlarında deney grubunda yer alan öğrenciler lehine pozitif yönde anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmanın tasarlayıcı ve uygulayıcıları bu sonuçtan hareketle okuma eğitim konusunda bilgisi olan, çocuğuyla evde birlikte okuma etkinlikleri yapan aile çocuklarının, evde yapılacak okuma etkinlikleri konusunda bilgisi ve eğitimi olmayan ailelere göre daha başarılı olduğunu ifade etmişlerdir.

Calp (2018), “Ortaokul  ğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları: Ağrı İl  rneği.” adlı makale çalışmasında, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması desenine göre örneklem olarak toplam 40 ortaokul kurumundan rastgele örneklem yoluyla seçilen 881 öğrenciyi incelemiştir.  l me aracı olarak 11 soruluk anket formu kullanılmıştır. Elde edilen verilerin betimsel analizi sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha çok kitap okumayı sevdiği, ebeveyn öğrenim düzeyi yüksek olan çocukların ebeveynleri okuryazar olmayanlara göre okumaya karşı daha olumlu bir tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır.

Deniz (2017), “Ortaokul  ğrencilerinin Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesi  zerine Türkçe  ğretmenlerinin Görüşleri.” konulu yüksek lisans tez çalışmasında, nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomonoloji) desenine göre çalışma grubu olarak 2016-2017 eğitim- ğretim yılında görev Mardin ili Midyat ilçesinde görev yapan 75 Türkçe  ğretmeninin görüşlerini incelemiştir. Elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda okumanın önemine ilişkin değişken açısından, Türkçe  ğretmenleri okumanın bireyin söz varlığını zenginleştirdiği, kendi iyi ifade etmede önemli bir aracı olduğu, kişisel yaşamına zenginlik kattığı, kendini tanınmasına ve geliştirmesine olanak tanıdığı, farkındalık kazandırdığı, ufkunu genişletip mutluluk kaynağı olduğu, öğrenme ve bilgilenmenin en önemli araçlarından bir olduğu, zihinsel gelişimine katkıda bulunduğu vb. gibi görüşlerin ağırlık kazandığı sonucuna ulaşmıştır.

Aksoy ve  zt rk (2018), ilköğretim  ğrencilerinin okuma alışkanlıklarındaki durumuna ilişkin  ğretmen ve öğrencilerin görüşlerinin ne olduğunu tespit etmek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre örneklem olarak 110 ilköğretim  ğretmeni ve 252 ilköğretim öğrencisini incelemişlerdir. Elde edilen verilerin betimsel analizi sonucunda, öğrencilerin büyük çoğunluğu okuma alışkanlığına sahip olduğunu, öğretmenlerin de öğrencilerin okuma alışkanlığı gelişimlerini takip ettiği sonucuna

ulaşmışlardır. Ayrıca ulaşılan diğer sonuçların, öğretmenlerin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada velilerle iş birliği hâlinde olma, sınıf kitaplıklarının yeterli yayın türü çeşitliliğine sahip olmadığı, televizyon izlemek ve bilgisayar oyunları oynamanın öğrencilerin okuma eylemini etkileyen olumsuz faktörler olarak ön plana çıktığını belirtmişlerdir.

Deniz (2017), “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesi Üzerine Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri.” konulu yüksek lisans tez çalışmasında, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomonoloji) desenine göre çalışma grubu olarak 2016-2017 eğitim-öğretim yılında görev Mardin ili Midyat ilçesinde görev yapan 75 Türkçe öğretmenin görüşlerini incelemiştir. Öğrencilere okuma alışkanlığının nasıl kazandırılması gerektiği konusundaki değişken açısından elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda, Türkçe öğretmenlerinin, okuma alışkanlığını öğrencilere kazandırmada okulda öğretmenlerin, evde ailelerin rol model olması gerektiği, öğrencilerin seviyesine uygun nitelikli kitaplarla tanıştırılması gerektiği, Milli Eğitim Bakanlığının okuma alışkanlığını öğrencilere kazandırmada daha fazla çaba harcaması gerektiği, okumayı çocuk için eğlenceli ve zevkli bir uğraş haline getirilmesi gerektiği, çocukların kütüphaneye yönlendirme konusunda daha özendirici olunması gerektiği gibi görüşlerin ağırlıklı olarak belirtildiği sonuçlara ulaşmıştır.

Deniz (2017), “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesi Üzerine Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri.” konulu yüksek lisans tez çalışmasında, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomonoloji) desenine göre çalışma grubu olarak 2016-2017 eğitim-öğretim yılında görev Mardin ili Midyat ilçesinde görev yapan 75 Türkçe öğretmenin görüşlerini incelemiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlık düzeyi değişkeni bakımından elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda, Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin belli bir kısmının okuma alışkanlığı olduğunu, bir kısmının okuma alışkanlıklarının olmadığı, bir kısmının okumanın önemini farkında olmadığı, bir kısmının okumayı sıkıcı bulduğu, okumaya yönelik olumsuz algılarının olduklarını şeklindeki ifadelerin ağırlık kazandığı sonucuna ulaşmıştır.

Deniz (2017), “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesi Üzerine Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri.” konulu yüksek lisans tez çalışmasında, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomonoloji) desenine göre çalışma grubu olarak 2016-2017 eğitim-öğretim yılında görev Mardin ili Midyat ilçesinde görev yapan 75 Türkçe öğretmenin görüşlerini incelemiştir. Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerine okuma

alışkanlığı kazandırmada ne tür etkinlikler yaptığına ilişkin değişken açısından elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda, öğretmenlerin ağırlıklı olarak, okuma saati düzenledikleri, okudukları kitabı özetleme yaptırdıkları, okuyan öğrencilere amaca uygun ödüller verildiği, okuma kitaplarına ilişkin yarışmaların yapıldığı, kütüphanede birlikte okumaların yapıldığı, okumanın önemine ilişkin okul ve sınıf panosunda çalışma yaptıkları ayrıca öğrencilerin notu çok önemsendiği için okumada teşvik amacıyla notu kullandıkları gibi sonuçlara ulaştığını belirtmiştir.

Deniz (2017), “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesi Üzerine Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri.” konulu yüksek lisans tez çalışmasında, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomonoloji) desenine göre çalışma grubu olarak 2016-2017 eğitim-öğretim yılında görev Mardin ili Midyat ilçesinde görev yapan 75 Türkçe öğretmenin görüşlerini incelemiştir. Türkçe öğretmenlerinin teknolojinin okuma alışkanlığı üzerindeki etkisine ilişkin görüşleri değişkeni açısından elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda, büyük çoğunluğun teknolojinin okuma alışkanlığı üzerinde olumsuz etkisi olduğunu, teknolojik araçların amacına uygun kullanılmadığı eğer kullanılırsa okuma alışkanlığı kazandırmada faydalı olabileceği, bazı öğretmenlerin ise ekrandan okumanın her yerde zaman ve materyal sınırı olmadan okuma imkânı ve çeşitliği sunduğu gibi görüşlerin ağırlık kazandığı sonucuna ulaşmıştır.

Işıkoğlu Erdoğan (2016), “Erken Çocukluk Döneminde Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi.” adlı makale çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeline göre örneklem olarak 348 öğrenci velisini incelemiştir. Ölçme aracı olarak uygulanan “Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinlikleri” elde edilen verilerin analizi sonucunda, eğitim ve gelir düzeyi bakımından yüksek olan ebeveynlerin düşük olanlara kıyasla çocuğuyla daha fazla etkileşimli okuma yaptıkları çocuklarına her gün kitap okuyan okumaya daha fazla vakit ayırdıkları ve çocuğuna okuma konusunda iyi bir rol model oluşturdukları, ebeveynlerin okumanın önemine güçlü bir şekilde inandıkları, kitaplarla tanışma ve okumayı çocuğa sevdirmenin erken yaşta verilmesini istedikleri ancak çocuklarıyla birlikte okuma etkinliklerine ara sıra katılım gösterdikleri bunun da çocuğa okumada ebeveynin rol model olma bakımından zayıf kaldığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Alamdar (2015), ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik ilgi ve alışkanlıkları düzeyini tespit etmek amacıyla hazırladığı yüksek lisans tez çalışmasında, tarama modeline göre örneklem olarak 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Kırıkkale il merkezinde bulunan rasgele örneklem yoluyla seçilen ortaokullarda öğrenim gören 7.sınıflardan 254' kız 261'i erkek

olmak üzere toplam 515 öğrenciyi incelemiştir. Ölçme aracı olarak “Okuma İlgi ve Alışkanlıkları” anketinden elde edilen veriler ve bu verilerin betimsel analizi sonucunda, öğrencilerin teknolojiyi okuma etkinliği yerine eğlence amaçlı kullanmayı tercih ettikleri, aşırı ders ve sınav yükünden dolayı okumaya yeterince vakit ayıramadıkları, okumaya ancak fırsat buldukça vakit ayırdıkları, haftalık okumaya pek vakit ayırmadıkları, en çok roman, hikâyeye ve macera türü kitaplar okumayı tercih ettikleri, okumanın bireye olan faydasının bilincinde oldukları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha iyi düzeyde okuma ilgisi ve alışkanlığına sahip oldukları sonuçlarına ulaşmıştır.

Davarcı (2013), “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ile Bilgisayar-İnternet Kullanımı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeline göre rastgele örneklem olarak 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 7 ortaokuldan seçilen toplam 550 8.sınıf ortaokul öğrencisini incelemiştir. Ölçme aracı olarak uyguladığı anketten elde ettiği veriler ve bu verilerin betimsel analizi sonucunda, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla daha çok okudukları, anne-baba eğitim düzeyi arttıkça okul dışı zamanlarda kitap okumaya daha çok süre ayrıldığı, şehir merkezinde ikamet eden öğrencilerin kırsal yerleşim yerlerinde yaşayan öğrencilere kıyasla evlerinde daha fazla kitaplık ve kitap köşesi bulunduğu; ancak kırsal yerleşim yerlerinde yaşayan öğrencilerin okuma alışkanlığının şehir merkezinde ikamet eden öğrencilere nazaran daha fazla olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

İskender (2013), “Türkçe Öğretmenlerinin Okuma İlgileri ve Öğrencilere Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikleri Üzerine Bir Araştırma (Trabzon İli Örneği)” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre amaçlı örneklem yoluyla 2012-2013 eğitim-öğretim yılında bir ortaokul kurumunda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan 138 öğretmenini incelemiştir. Ölçme aracı olarak uygulana anket çalışmasından elde edilen veriler ve bu verilerin betimsel analizi sonucunda, Türkçe öğretmenlerinin okumaya yönelik ilgilerinin orta düzeyde olduğu, kadın Türkçe öğretmenlerinin bu anlamda erkek Türkçe öğretmenlere kıyasla düzeylerinin daha yüksek olduğu, okumaya yönelik ilgisi yüksek düzeyde olan Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya dönük etkinliklere daha sık yer verdiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Yılmaz (2012), “Okuma Alışkanlığının Okuma Başarısına Etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma.” adlı makale çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeline göre rastgele örneklem yoluyla

belirlenen 8.sınıfta öğrenim gören toplam 100 öğrenciyi incelemiştir. Elde edilen verilerin betimsel analizi sonucunda okuma alışkanlığının 8.sınıf öğrencilerinin okul başarısını olumlu yönde etkilediği ve not ortalamalarının yüksek olmasında etkin bir rol oynadığı sonucuna ulaşmıştır.

Yalınkılıç ve Ülper (2011), ilköğretim okulu öğrencilerinin mevcut okuma alışkanlık düzeylerini tespit etmek amacıyla tarama modeline göre, örneklem olarak 923 ilköğretim öğrencisini incelemiştir. Veri toplama aracı olarak “Kitap okuma Alışkanlığı kazandırma Projesi” adlı eserin uygulanması neticesinde elde edilen veriler ve bu verilerin betimsel analizi sonucunda, öğrencilerin yarısından daha fazlasının (%74) gün içerisinde ortalama 1-5 saat arası televizyon izledikleri, %19,6'sının haftada 1 saatten az, %52,2'sinin ise haftada 1-5 saat arası kitap okudukları; , öğrencilerin %59,2'sinin düzenli kitap okuma alışkanlığı olmadığı, bu duruma sebep olarak mevcut okul derslerindeki yoğunluk olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Can, Türkyılmaz ve Karadeniz (2010), Ergenlik döneminde bulunan 8.9.10.11.ve 12. sınıf öğrencilerinin boş zaman okuma alışkanlıklarını tespit etmek amacıyla hazırladıkları “Ergenlik Dönemi Öğrencilerin Okuma Alışkanlıkları.” başlıklı makale çalışmasında, genel tarama modellerinden tekil tarama modeline göre örneklem olarak 2009-2010 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde farklı sosyo-ekonomik düzeyden toplam 627 ilköğretim ve ortaöğretim öğrencisini incelemiştir. Ölçme aracı olarak uygulanan anket çalışmasından elde edilen veriler ve bu verilerin betimsel analizi sonucunda, anne-baba eğitim düzeyinin öğrencilerdeki okuma sıklığını arttırdığı, 8.sınıf öğrencilerinin 11.ve 12.sınıf öğrencilerine kıyasla daha fazla okudukları sonucuna ulaşmışlardır.

Balcı (2009), ilköğretim 8.sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik ilgi ve alışkanlıklarının okuma ilgisi ve anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla hazırladığı yüksek lisans tez çalışmasında, tarama modeline göre örneklem olarak 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Ankara il merkezindeki 8 ilçede bulunan ilköğretim okullarının 8.sınıfında öğrenim gören farklı sosyo-ekonomik düzeydeki 390 öğrenciyi incelemiştir. Ölçme aracı olarak uygulanan “Kitap Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”, “Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Anket Formu” ve “Okuduğunu Anlama Testi”nden elde edilen verilerin analizi sonucunda, 8.sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutum düzeylerinin yüksek olduğu, kitap okuma alışkanlıklarının televizyon izleme alışkanlığının gerisinde kaldığı, sınavlar sebebiyle okumaya yeterince vakit ayıramadıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı (AR-GE, 2007), ilk ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin okuma düzeyleri ve bu düzeylere etki eden etmenlerin neler olduğunu, öğrencilerin okuma kültürünü (oluşum, süreç ve sorunlar) tespit etmek ve sorunlara çözüm üretmek amacıyla hazırladığı makale çalışmasında, örneklem olarak 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin 7 farklı coğrafi bölgesinden 13 il merkezindeki ilk ve ortaöğretimde öğrenim gören toplam 1053 öğrencinin görüşü incelenmiştir. Elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda, çoğu ailede kitap satın alma düzeyinin, öğrencilerin çoğunun okuma alışkanlığı düzeyinin, sahip olduğu kitap sayısının, okumaya ayırdıkları sürenin, kütüphanelerden kitap ve dergi temin düzeyinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bekar (2005), ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasında aile rolünün olup olmadığına ilişkin tespitin yapılması amacıyla hazırladığı yüksek lisans tez çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre örneklem olarak tesadüfi örneklem yoluyla Kastamonu il merkezinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı dört ilköğretim okulunda eğitim gören toplam 283 beşinci sınıf öğrencisini incelemiştir. Ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen üç bölümden oluşan anketten elde edilen veriler ve bu verilerin betimsel istatistiksel analizi sonucunda, anne-babanın eğitim düzeyi, ekonomik durum ve babanın mesleki türü yükseldikçe çocukların okumaya yönlendirilme düzeyinin de yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz (2004), çocukların okuma ve kütüphane kullanımı konusundaki alışkanlıklarında ebeveynlerinin duyarlılık düzeyi ve niteliğini tespit etmek amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre hazırladığı” Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıklarında Ebeveynlerin Duyarlılığı” adlı makale çalışmasında örneklem olarak 8 farklı ilçeden seçilen 344 öğrenciyi incelemiştir. Ölçme aracı olarak uygulanan anket çalışmasından elde edilen veriler ve bu verilerin betimsel analizi sonucunda, ebeveynlerin bu konuda duyarlı davranmadıkları ve bu durumda öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanımı alışkanlığını olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

2.3.1.5. Dijital Ortamda Okumanın Alışkanlığına Etkisine İlişkin Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Gençtürk (2022), Gençlerin basılı ve dijital ortamdaki okuma alışkanlıklarını ortaya koymak amacıyla hazırladığı “Dijital Ortamın Gençlerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisi: İstanbul’da Durum.” Adlı yüksek lisans tez çalışmasında nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre, örneklem olarak Türkiye İstanbul ili bünyesinde Kültür ve

Turizm Bakanlığına bağlı halk kütüphanesi olan 26 ilçesinde 12- 18 yaş aralığındaki toplam 410 genç öğrenciyi incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak, dijital ortamdaki okuma alışkanlıkları ve kütüphane kullarımlarına dönük web tabanlı bir anket kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda, gençler arasında basılı ortamdan okumanın dijital ortamdan okumaya kıyasla daha çok tercih edildiği, kızların basılı ortamda okuma ortalama puanlarının erkeklerden daha yüksek olduğu, basılı ortamda okuma tercihi oranı her ne kadar yüksek olsa da gençlerin dijital ortamdan okumadan kopuk olmadıkları sonuçlarına ulaşmıştır.

Çetin (2021), “8.Sınıf Öğrencilerinin Dijital Ortamlarda Okuma Davranışlarının Değerlendirilmesi.” adlı makale çalışmasında nicel araştırma desenlerinden tarama modeline göre, Ankara ilinin 4 ilçesinde 8.sınıf öğrenim gören toplam 143 öğrenciyi incelemiştir. Verilerin toplanmasında ölçme aracı olarak 14 maddelik anket kullanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin çoğunun, dijital ortamlarda bir gün içerisinde çok uzun süre geçirmediği, dijital ortamları daha çok okuma yapmanın dışında kullandıkları, dijital araçlarla olan deneyimlerinin daha çok iki yıl ve üzeri olduğu, dijital araçları kullanmayı çok sevdikleri, dijital okuma olarak en çok tercih edilen dijital cihazın akıllı telefonlar olduğu, dijital ortamlarda uzun süreli okuma yapmadıkları(günlük yarım saatin altında), dijital ortamdan okumaktan keyif aldıkları, içerik olarak daha çok iletişim içerikli yazılar okudukları, dijital okuma becerileri konusunda kendilerini iyi olarak gördükleri, kendileri okuma esnasında dijital okuma becerileri ilkelerine uygun okuma yaptıkları sonuçlarına ulaştığını belirtmiştir.

Çifçi ve Ünlü (2020), Türkiye’de çevrimiçi okumalar üzerine yapılan çalışmaların incelenmesini amaçladıkları “Türkiye’de Çevrimiçi Okuma Üzerine Yapılan Çalışmaların Analizi.” konulu makale çalışmasında, nitel araştırma tekniklerinden döküman taramasına göre çalışmanın ilk aşamasında veriler için YÖK Ulusal Tez Merkezi’nde yayımlanan tezlerin özet ve tam metinler “e-ortamlardan okuma, internette arama, çevrimiçi okuma ve anlama stratejileri” anahtar kelimeleriyle taranmış sonraki aşamada TR Dizin, Milli Kütüphane, Google Scholar, Dergi Park ve Ulusal Toplu katalog veri tabanından taranmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz sonucunda, en fazla yayın yıllarının 2018 ve 2019 olduğu, 2010-2020 yılları arasında yapılan çalışmaların 37’sinin yüksek lisans tezi, 6’sının doktora tezi, 80’inin makale ve 17’sinin bildiri olduğu bulgularına ulaşmışlardır.

Yılmaz (2019), ortaokul öğrencilerinin ekrandan okumaya yönelik öz yeterlilik algı

düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla hazırladığı “Ortaokul Öğrencilerinin Ekran Okuma ve Öz Yeterlik Algılama Düzeylerinin Belirlenmesi.” Adlı yüksek lisans tez çalışmasında tarama modeline göre örneklem olarak 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye Çanakkale ili merkezinde resmi bir ortaokulda öğrenim gören toplam 386 öğrenciyi incelemiştir. Veri toplama aracı olarak Veri toplama aracı olarak Ulu (2018) tarafından geliştirilen “Ekran Okuma Öz Yeterlilik Algı Ölçeği” kullanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin SPSS programında Kolmogorov Smirnov ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testlerine tabi tutulmuştur. Yapılan analizlerin sonucunda, cinsiyet değişkeninin kullanışlılık, anlama ve sayfa yönetiminde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı, yaş değişkeninin bu alt boyutlar için anlamlı bir değişken olduğu, 11-12 yaş grubundaki öğrencilerin ekrandan okumaya yönelik öz yeterlilik algı puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Çokyaman (2019), Ortaokul 6.sınıf seviyesindeki öğrencilerin yabancı dil (İngilizce) dersinde dijital hikâyeye anlatımının akademik başarı düzeylerini ne düzeyde etkilediklerini tespit etmek amacıyla hazırladığı “Yabancı Dil Öğretiminde Dijital Hikâyeye Anlatımının (DHA) Akademik Başarıya Etkisi.” Adlı yüksek lisans tez çalışmasında nicel araştırma yöntemlerinden deneysel araştırma modeline göre örneklem olarak 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesinde bir devlet okulunda 6.sınıfta öğrenim gören deney grubunda 30, kontrol grubunda 31 olmak üzere toplam 61 öğrenciyi incelemiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen 6 adet Dijital hikâyeye ve Yabancı dil başarı testleri kullanmıştır. Toplanan veriler uygun bir istatistik programında analiz edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, DHA’nın 6.sınıf ortaokul öğrencilerinin akademik başarısını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Çokyaman ve Şimşek (2022), “Eğitsel Dijital Oyunların 8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Ders Başarısı ve Gütülenmelerine Etkisi.” Adlı makale çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden deneysel araştırma modeline göre İç Anadolu Bölgesinde bir devlet ortaokulunda 8. Sınıfta öğrenim gören toplam 62 öğrenciyi incelemişlerdir. Araştırmada veri toplama araçları olarak başarı testi ve güdülenme ölçeği kullanmışlardır. 5 haftalık deneysel işlem sonrasında uygulama öncesi ve sonrası kontrol testlerinden elde edilen verilerin analizi sonucunda , sonucunda Eğitsel Dijital Oyunların öğrencileri derse motive etmede ve ders başarısını arttırmada etkili olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Maden (2019), nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre örneklem olarak seçilen 200 ortaokul öğrencisiyle yürüttüğü ve hazırladığı “Ortaokul Öğrencilerinin

e-Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi.” adlı makale çalışmasında elde edilen verilerin betimsel analizi sonucunda ortaokul öğrencilerinin çeşitli elektronik cihazlar üzerinden bilgi ve eğlenmek amacıyla herhangi bir rahatsızlık duymadan, son derece istekli bir şekilde e-okumalar yaptığı, ortaokul öğrencilerinin sosyal medya hesabının olması ve mobil cihazlardan internete bağlanıp e-okumalar üzerinde olumlu etkisi olduğu, elektronik ortamda okunan metnin türü ve konusunun anlamlı bir fark oluşturmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Bal (2018), Ortaokul öğrencilerinin okul içinde ve okul dışında okuma yazma deneyimlerini belirlemek amacıyla hazırladığı “Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Çağda Okuma Yazma Deneyimleri: Wattpad Örneği.” Adlı makale çalışmasında, nitel araştırma yöntemlerinden fenomonoloji desenine göre örneklem olarak 8 kız, 4 erkek toplam 12 ortaokul 6. sınıf öğrencisini incelemiştir. Veri toplama aracı olarak “Wattpad kullanımı ile ilgili anket ve yarı yapılandırılmış görüşme, Türkçe dersi ile ilgili yarı yapılandırılmış görüşme, okul içi ve okul dışı arasındaki ilişki hakkında yarı yapılandırılmış görüşme okuma ve yazma deneyimleri, öğrencilerin Wattpad okuma listesinin günlüğü, öğrencilerin Wattpad yazma listesinin günlüğü ve öğrencilerin Wattpad’de yazdıkları metinler.” kullanılmıştır. Anket yoluyla toplanan veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve günlüklerden elde edilen veriler ise içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin çoğunun okul içi zamanlarda okumaya ilişkin olumsuz bir algıya sahip oldukları, okul içinde okuma eyleminin kendilerinde; zorunlu, sıkılmış ve kısıtlanmış hissetme ve aktiviteyi anlamsız olarak algılama gibi olumsuz deneyimler uyandırdığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Elkatmış (2018), Dijital çağın yeni okuma şekli olan ekran okuma konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerini tespit etmek amacıyla hazırladıkları “Sınıf Öğretmenlerin Ekran Okumaya Yönelik Görüşleri.” Adlı makale çalışmasında, nitel araştırma yöntemlerine göre örneklem olarak 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Türkiye’nin Orta Anadolu bölümündeki bir il merkezinde sınıf öğretmeni olarak görev yapan 85’i kadın 76’sı erkek toplam 161 katılımcıyı incelemiştir. Araştırmada veriler görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak yapılandırılmamış görüş formu kullanılmıştır. Araştırma sürecinde toplanan veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Yapılan analizlerin sonucunda; öğretmenlerin büyük çoğunluğu, ekrandan okuma konusunda kendilerini yeterli gördükleri, ekrandan okuma esnasındaki sürelerinin kısa olduğu, okuma materyali tercihi olarak basılı materyalden okumayı daha çok tercih ettikleri; öğretmenler kendileri için ekrandan okumanın bilgiye erişimde çok hızlı olması, kolaylık sağlaması, zaman ve mekan sınırı

olmadan okuma imkanının sunmasının büyük bir avantaj olduğunu belirtmesi; öğretmenlerin çok az bir kısmının ise ekrandan okumanın anlamayı daha çok kolaylaştırdığı ve okuma alışkanlığı edinimine katkı sağladığı şeklindeki sonuçlara ulaşmıştır.

Davarcı (2013), Nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeline göre rastgele örneklem olarak 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 7 ortaokuldan seçilen toplam 550 8.sınıf ortaokul öğrencisine uygulanan anket yoluyla elde ettiği veriler doğrultusunda hazırladığı “İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ile Bilgisayar-İnternet Kullanımı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, şehir merkezinde ikamet eden öğrencilerin kırsalda yaşayan öğrencilere kıyasla bilgisayar başında daha fazla vakit harcadıkları, öğrencilerin genel açısından bakıldığında, bilgisayar ve internetten kitap, dergi ve gazete okuma sitelerini takip etme ve bu mecradaki okuma etkinliği oranının oldukça düşük seviyede olduğu, öğrencilerin daha çok sosyal paylaşım, oyun ve ders çalışma web sitelerinde vakit harcadıkları ve tercihlerinin bu yönde olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İleri (2011), Ekrandan okumanın 5.sınıf ilköğretim öğrencilerinin okuduklarını anlama ve okumaya yönelik motivasyonlarına etki düzeyini tespit etmek amacıyla hazırladıkları “Ekrandan Okumanın İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Anlama ve Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi.” adlı hazırladığı yüksek lisans tez çalışmasında, gerçek deneysel modellerden ön test-son test kontrol gruplu rasgele modele göre, örnekleme olarak 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Türkiye Sakarya iline bağlı bir merkez ilçede resmi bir ilköğretim kurumunda 5.sınıfta öğrenim gören deney grubunda 30 ve kontrol grubunda 30 olmak üzere toplam 60 öğrenciyi incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak deneysel işlemde 3 öyküleyici 3 bilgilendirici anlatım biçimiyle oluşturulmuş toplam 6 metin seçmiştir. Ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testi ve okuma yönelik motivasyon ölçeği kullanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda, bilgilendirici metinleri ekrandan okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin basılı materyalden okuyanlara göre daha yüksek olduğu, öyküleyici metinleri ekrandan okuyan öğrenciler ile basılı materyalden okuyan öğrenciler arasında okuduğunu anlama düzeyi açısından istatistiksel bir anlamlı farklılık olmadığı, aynı şekilde okumaya yönelik motivasyonları açısından da metinleri ekrandan okuyan öğrenciler ile basılı materyalden okuyan öğrenciler arasında istatistiksel bir anlamlı farklılığın ortaya çıkmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

2.3.1.6. E-Kitaplara İlişkin Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Karadoğan (2020), Etkileşimli kitap okuma programı uygulamalarının ilköğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okumaya yönelik tutuma etkisini araştırmak amacıyla “Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamalarının Okuduğunu Anlama Becerisi ve Tutuma Etkisi.” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desene göre, örneklem olarak 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ilköğrenim gören 20 kontrol ve 20 deney grubu olmak üzere toplam 40 öğrenciyi 12 ders saati boyunca incelemiştir. Ölçme aracı olarak McKenna ve Kear tarafından geliştirilen ve Kocaarslan tarafından Türkçeye uyarlanan “Okumaya Yönelik Tutum” ölçeği kullanmıştır. Verilerin analizinde ise grup içi karşılaştırmalar için bağımlı örneklem t-testi ve gruplar arasında karşılaştırmak için ise bağımsız örneklem t-testi kullanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda, etkileşimli kitap okuma uygulamalarının ilköğrenim 2.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumlarını geliştirmede olumlu yönde etkilediği, desteklediği sonucuna ulaşmıştır.

Çelik (2015), “Öğrencilerin E-Kitap Okuma Tutumlarının İncelenmesi.” Adlı makale çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre örneklem olarak 9.10.11.ve 12. Sınıfta öğrenim gören toplam 491 ortaöğretim öğrencisini incelemiştir. Ölçme aracı olarak Güneş ve Kırmızı (2014) tarafından geliştirilen “e-kitap okumaya yönelik tutum ölçeği (EKOT)” uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin okuma sıklık derecelerinin e-kitap okumaya yönelik tutumlarını etkilemediği, e-kitaplara yönelik olumlu tutum beslemede en yüksek ortalamanın 9.sınıflarda olduğu, sınıf düzeyi arttıkça e-kitaplara yönelik tutum puanlarının düştüğü, dijital ortamdaki okumanın basılı materyalden okumaya göre öğrencilerin e-kitaplara yönelik tutumlarını farklılaştırdığı, sosyal medyayı kullanım sıklığıyla e-kitaplara yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişkiye rastlanmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Öztürk ve Can (2013), Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim desenine göre tasarladığı çalışma grubunda 2011-2012 eğitim-öğretim yılında bir devlet ilköğretim kurumunda öğrenim gören seçkisiz örneklem yoluyla belirlenen 12 ilköğretim 5.sınıf öğrencisinin yer aldığı “İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Elektronik Kitap Okumaya İlişkin Görüşleri.” adlı makale çalışmasında yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin öğrenmeyi kolaylaştırması, kolay anlam kurmaya yardımcı olması ve bilgilerin akılda kalmasını sağladığı gerekçesiyle elektronik kitapları faydalı bulduğu, göz yorgunluğuna sebebiyet vermesini de olumsuz yönü olarak gördükleri, öğrencilerin internette daha çok oyun oynayarak veya ders çalışmaya vakit ayırdıkları, interneti kitap

okumak amacıyla kullanmadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

2.3.1.7. Basılı ve Dijitalde Okumaya İlişkin Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Altunkaynak ve Çağınlar (2021), “İlkokul Öğrencilerinin Basılı ve E-Kitap Okuma Alışkanlıklarına Dair Görüşleri.” adlı makale çalışmasında Nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniğine göre örneklem olarak gönüllü 30 ilkokul öğrencisiyle görüşülmüştür. Ölçme aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan verilerin içerik analizi sonucunda, erkek öğrencilerin genellikle kitap formatının türü ne olursa olsun kızlardan daha fazla okuduğu, kız öğrencilerin ise elektronik kitap okuma ve çevrimiçi okumada daha olumlu görüşte olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Ayrıca, daha fazla basılı kitap okuyan öğrencilerin daha fazla elektronik okumaya meyilli olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Liman Kaban ve Karadeniz (2021), Türkiye’de altıncı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuldaki kişiselleştirilmiş/oyunlaştırılmış/PDF E- okuma uygulamaları temelinde elektronik okuma deneyimlerine ilişkin algılarını ve algılarının okuduğunu anlama ve okuldaki motivasyon düzeylerine etkisini incelemeyi amaçladıkları “Çocukların Ekranda Kâğıt Üzerinde Okuduğunu Anlama ve Motivasyonu.” konulu makale çalışmasında nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel yaklaşıma göre üç deney grubu ve bir kontrol grubu olacak şekilde ayarlanmıştır. Örneklem olarak Türkiye'deki bir devlet okulunda öğrenim gören toplam 96 ortaokul 6.sınıf öğrencisini incelemiştir. Üç tane deney grubundaki öğrenciler 5 hafta boyunca kişiselleştirilmiş/oyunlaştırılmış/PDF elektronik okumasından sırayla okumuştur, kontrol grubundakiler ise basılı rehberli okuma programını kullandı. Ölçme aracı olarak okuduğunu anlama ön ve son testleri ve 4'lü Likert tipi okuma motivasyonu ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sırasında öğrencilerin mevcut İngilizce seviyelerini değerlendirmek için Cambridge Movers Sample Test kullanılmışlardır. Verilerin analizi sonucunda, Öğrencilerin ekranlar üzerinde okumalarının okuma motivasyonlarını artırma potansiyeline sahip olduğu, deney ve kontrol gruplarında farklı okuma ortamları kullanılmasına rağmen okuduklarını anlama düzeylerinde her iki grup arasında anlamlı bir farklılığın tespit edilemediği, kişiselleştirilmiş e-kitapların ve oyunlaştırılmış e-kitapların yalnızca basılı kitap okumaya bir alternatif olmadığı, aynı zamanda basılı kitaplardan çok daha etkili benzersiz kaynaklar olarak hareket ettiği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Özenç ve Akın (2020), ilkokul 2. sınıf öğrencilerinde dijital kitap okuma ve baskı kitap okumanın akılda tutma ve okuduğunu anlama becerileri bakımından incelenmeyi

amaçladıkları “Okuduğunu Anlama ve Akılda Tutma Becerileri Bakımından Baskı ve Dijital Kitap Okumanın Karşılaştırılması” adlı makale çalışmasında, nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. örneklem olarak 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ilköğretim 2.sınıfta öğrenim gören 30 öğrenciyi incelemişlerdir. Ölçme aracı olarak, nicel verileri toplamak için McKenna ve Kear (1990) tarafından hazırlanan ilköğretim öğrencilerinin (1-6.sınıflar) okumaya yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla geliştirdiği ölçeğin Kocaaslan (2016) tarafından Türkçeye uyarlanmış hali kullanılmıştır. Ayrıca gruplardaki farklılıkları tespit etmek için araştırmacılar tarafından geliştirilen “Akılda Tutma ve Okuduğunu Anlama Anketi” anketi kullanılmıştır. nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Veriler oluşturulurken öğrenciler 2 gruba rastgele atanmıştır. Bu iki gruptan biri rastgele olarak dijitalde okuma grubu diğer bir grup ise basılı kitaptan okuma grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu 15 kontrol grubu 15 öğrenciden oluşturulmuştur. Elde verilerin analizi sonucunda, dijital ortamdan kitap okuyan grup ile basılı kitaptan okuyan grupta okuduğunu anlama ve hafızada tutma becerileri arasında ön test sonucuna göre anlamlı bir fark tespit edilememişken son-test sonuçlarına göre dijitalde okuma yapan grubun basılı materyalden okuyan gruba göre okumaya yönelik daha olumlu bir tutum sergilediği, her iki grupta da kızların puan ortalamaların erkeklerden daha yüksek olduğu, basılı kitaplardan okuyan kızların okuduğunu anlama becerisi konusunda dijital ortamda okuyan kızlardan puan ortalamasının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Ak (2019), Okuma çalışmasının yapıldığı ortam değişikliğinin ilköğretim 4.sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine, ekrandan okumaya ve okumaya yönelik tutumlarını nasıl etkilediğine ilişkin durumun tespiti amacıyla hazırladığı “Ekrandan Okumanın İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerine ve Okumaya Yönelik Tutumlarına Etkisi.” adlı yüksek lisans tez çalışmasında nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu modele göre örneklem olarak Türkiye’nin Batı Karadeniz bölgesinde bulunan bir ilkokulun 4.sınıfında öğrenim gören 55 öğrenciyi incelemiştir. Deney grubu 30, kontrol grubu 25 öğrenciden oluşmuştur. Ölçme aracı olarak uygulama öncesi ve sonrasında deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere “Ekrandan ve kâğıttan okuduğunu anlama ölçeği, ekrandan okumaya yönelik tutum ölçeği, okumaya yönelik tutum ölçeği ve okuma prozodisi ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmada toplanan veriler ise hata analiz envanteri kullanılarak hata analizleri yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin ekrandan okuduğunu anlama puanlarında düşüş olduğu, uygulama sonunda öğrencilerin ekrandan okumaya yönelik tutumlarında olumsuz anlamda bir düşüş olduğu,

kâğıttan okuduğunu anlama puanlarında artış olduğu, okumaya yönelik tutumlarında herhangi bir düşüş gözlemlenmediği, deney grubunda yer alan öğrencilerin ekrandan okuma çalışmalarını sürekli ve düzenli olarak yapmalarının kâğıttan okuduğunu anlamaya olumlu ekrandan okuduğunu anlamaya ise olumsuz yansıdığı, ekrandan okuma uygulamasının deney grubundaki öğrencilerinin ekran okuma hızlarını olumlu yönde etkilediği ve kelime tanıma düzeyleri olarak deney grubundaki öğrencilerin ekrandan okumalarının kelime tanıma düzeylerine bir etkisi olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Boz (2018), Öğrencilerin dijitalden ve basılı materyalden okumalarına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla hazırladığı “Dijital Okuma Kültürü.” adlı makale çalışmasında karma yöntem araştırmasına (hem nicel hem de nitel) göre örneklem olarak TÜİK’in belirlediği Düzey I kategorisinde yer alan 12 bölgeden 12 il seçilmiştir. Ancak zaman darlığından ötürü araştırma Ankara, İstanbul, Edirne, Rize ve Trabzon olmak üzere 5 ilden toplam 73.053 lise öğrencisini incelemiştir. Veri toplama aracı olarak anket ve görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılar Survey Monkey web sitesi üzerinden görüşlerini bildirmişlerdir. Araştırmadan toplanan nicel veriler SPSS.23 programıyla nitel veriler ise NVIVO 11 programıyla analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizin sonucundan aşağıdaki sonuçlara ulaştığını belirtmiştir:

1. Öğrencilerin %67,9’unun evinde internet bağlantısı olduğu,
2. Öğrencilerin %54,8’inin eğitim içerikli web sitelerini takip ettikleri, en çok takip edilen eğitim içerikli web sitelerinin eba.com, senolhoca.com, hocalarageldik.com ve tongucakademi.com olduğu,
3. Öğrencilerin dijital cihazları okumak amacıyla kullananların oranı, %38,1 iken herhangi bir dijital cihazı okumak amacıyla kullanmayanların oranının %61,9 olduğu,
4. Öğrencilerin herhangi bir dijital cihaz üzerinden okuma yapmamasının nedenlerinin “ baskıdan okumayı daha çok sevme (%21,2), okumak amacıyla kullanabilecekleri bir dijital cihazlarının olmaması (%20,9), dikkatin dijital bir cihazda daha çabuk dağılması (%11,8), açık uçlu soruda dijital cihazların sağlık açısından riskler barındırması, dijital cihazlarda okuma esnasında yer işaretleri, not alma ve satır altlarını çizmenin zor olması, dijital bir cihazdan okumanın anlamayı daha çok zorlaştırdığının düşünülmesi” olduğu,
5. Öğrencilerin %30,7’si dijital ortamdan okumayı akıllı telefon üzerinden yaptığı, en az kullandıkları dijital cihazın %0,7 ile e-okuyucular olduğu,
6. Öğrencilerin dijital cihazlar üzerinden okudukları içerik olarak %24,6 Watshapp,

Messenger vb. gönderiler, %19,7 ile sosyal medya(Facebook, Instagram, Twitter) mesajları %3,1 ise e-dergi okudukları; ayrıca açık uçlu soruya verdiği cevaplarda bazı öğrencilerin sözlük, çizgi roman, bilimsel yazılar, bilim kurgu öyküleri okudukları,

7. Öğrencilerin %33,99'u kendisini dijital bir cihazda okuma konusunda iyi gördüğü, %36,5'inin orta düzey olarak gördüğü, %18,4'ünün ise ileri düzey olarak gördüğü; bu oranlardan da anlaşılaçağı üzere öğrencilerin ortalama %52,3'ünün kendisini dijital bir cihazda okuma konusunda iyi gördüğü,
8. Dijital ortamdan okuma yapma nedenleri olarak öğrencilerin %25,79'u ihtiyaç duyduğu veriye çabuk ulaştığı, %13,2'si eğlenceli ve ilgi çekici bulduğu için, % 9,4'ü ise kitaplarda bulamadığı birçok bilgiyi bu ortamdan kolaylıkla temin edebildiğı için,
9. Dijital ortamdan okumada okuyacakları içeriğe ilişkin seçim kriterlerinde öğrencilerin %22,4'ü ilgi duyduğum/meraklandığım bir konuyu araştırmak için, %18,8'i takipçisi olduğum yazılar, yayınlar ve yazarlar olduğ u için, %12,5'inin ise dijital web ortamında gezinirken önüme çıkan her şeyi okurum diyenlerin olduğ u,
10. Öğrencilerin %22,1'i dijital bir cihaz üzerinden öğrencilerin bir günde en çok 1 saat okuma yaptığını, %17,7 si 30-59 dakika arasında okuma yaptığını; %23,4'ünün ise bir günde aralıksız en çok 30 dakika okuma yaptığını,
11. Öğrencilerin %32,5'i dijital cihazdan gün içerisinde fırsat buldukça okuma yaptığını bunu da daha çok akşama saatlerinde yaptıkları, %3,2'sinin ise dijital ortamdan okumayı sabah saatlerinde yaptıkları,
12. Öğrencilerin %59,1'i dijital cihazlardan yaptıkları okumalarını ev ortamında gerçekleştirdiğı, %5,6'sının ise bu eylemi okulda yaptığını,
13. Öğrencilerin %68,6'sı dijital ortamdan okumayla basılı metinden okurken aynı hazzı alamadıkları,
14. Öğrencilerin görüşme sorusuna verdiği cevaplarda kitabın somut olarak varlığının, kokusunun, sayfaları çevirmeden duyulan hazzın eşsizliğı konusunda hem fikir oldukları,
15. Kız öğrencilerin basılı metinleri okumada erkeklere kıyasla daha çok keyif aldıkları,
16. Öğrencilerin %73,6'sının düzenli olarak elektronik bir yayın okumadıkları ; %78,1'inin hem dijital ortamdan hem de basılı materyalden okuma yaptıkları,

17. Hem dijital ortamdan hem de geleneksel ortamdan okuma yapan kız öğrencilerin oranı %62,9 iken erkeklerde bu oranın %37,1 olduğu,
18. Öğrencilerin %20,8'i kâğıttan okuduğu her şeyde her satırı ayrıntılı olarak okuduğunu, %14,6'sı kâğıttan okuduğu metinde daha kolay anlayabildiğini, %16'sı kâğıttan okuduklarının daha kalıcı olduğunu,%15,2'si kâğıttan okuma yaparken dikkatini daha çabuk topladığını, %15,1'inin kâğıttan okuduklarında bütünlüğü daha çabuk kurabildiğini, %18,9'u kâğıttan okumayı sevdiğini, %14,9'u ise basılı metinlere daha çok güven duyduğu şeklindeki sonuçlara ulaştığını belirtmiştir.

Batluralkız (2018), “Basılı ve Dijital Ortamlarda Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması.” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırma araştırmasına göre, örneklem olarak bir ortaokul kurumunda öğrenim gören toplam 397 6.sınıf öğrencisini eşit gruplar haline getirerek incelemiştir. Ölçme aracı olarak, Karatay'ın (2014) “Okuma Başarı Testi” kullanılmıştır. Toplanan verilerin betimsel analizi sonucunda eşit seviyedeki öğrenciler arasında ekrandan ve kâğıttan okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, başarı seviyelerinin her iki öğrenci grubu için eşit sevide olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Akcaoğlu Saydım (2017), öğretmenlerin kişisel olarak ve eğitim amaçlı ortamlarda dijital okumayı kullanım düzeyi derecesini tespit etmek amacıyla hazırladığı “Öğretmenlerin Dijital Okuma Kültürü.” Makale çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre, örneklem olarak basit tesadüfi örneklem yoluyla 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Türkiye'deki resmi ilkökul, ortaokul ve ortaöğretimlerde görev yapan 92.525 öğretmenden veri toplanmıştır. Veriler Survey Monkey web sayfası üzerinden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak, çoktan seçmeli, açık uçlu ve konuya ilişkin tutum ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizi SPSS programında yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin neticesinde, öğretmenlerin dijital okumaya yaklaşımlarına ilişkin olarak aşağıdaki bulgulara ulaşıldığını belirtmiştir:

1. Öğretmenlerin %58,5'i dijital ortamda okuma yaparken %41,5'i ise dijital ortamdan okumayı tercih etmedikleri,
2. Öğretmenlerin dijital ortamda okumayı tercih etme sebeplerinin; erişmek istediği verilere daha çabuk ulaşması, sohbetlerini, iletilerini takip ettikleri; kâğıt israfının önüne geçip bu anlamda tasarruf sağladıkları,
3. %41,5 oranında Dijital ortamda okuma yapmayı tercih etmeyen öğretmenlerin tercih

etmeme sebeplerinin; basılı materyalden okumayı daha çok sevdikleri, dijital cihazların sağlık açısından çeşitli riskler barındırdığı, dijital ortamda okuma esnasında açıklama, ekleme, altını çizme ve yorum yapma gibi eylemlerin zor olduğunu düşünmeleri, dijital ortamda dikkatlerinin çok çabuk dağıldığı, okuduğunu anlamada sıkıntılar yaşanması,

4. Dijital ortamdan okumayı tercih eden öğretmenlerin büyük çoğunluğunun aynı zamanda geleneksel okumayı da tercih ettikleri,
5. Öğretmenlerin öğrenci açısından dijital metinleri yararlı gördükleri, öğrencilerin daha çok ilgisini çektiklerini, odaklanmalarının daha kolay olduğunu ve daha iyi anladıklarını,
6. Dijital ortamda okuma yapan öğretmenlerin %63,7'si okuduklarını eğlenceli; %55,7'si önemli; %40,5'inin ise boş zaman aktivitesi olarak değerlendikleri,
7. Dijital ortamda okuma yapan öğretmenlerin %20,1'i okuduklarını güvenilir olarak değerlendirirken %18,2'si ise güvenilir bulmadıklarını;
8. Öğretmenlerin dijital ortamda okuma konusunda öz yeterlikleri olarak %46,7'si iyi; %31,2 sinin orta, %15,6'sının ise ileri düzey olarak gördükleri,
9. Öğretmenler, dijital ortamda okuma yaparken kendi alanlarıyla ilgili %85,2; gazete ve dergi %82,3; %79 son dakika haberleri okudukları,
10. Öğretmenlerin %30,1'i düzenli olarak bir elektronik yayını takip edip %60,9'unun ise düzenli olarak bir e-yayın takip etmedikleri,
11. Öğretmenlerin dijital ortamdan okuma yapmanın yanı sıra basılı materyalden okumayı tercih etme nedenleri olarak; gözü daha az yorduğu için daha sağlıklı olması, duygusal (huzurlu, kitap sevgisi, edebi, kültür ve iyi bir rol model örneği sergileme vb.) anlamda doygunluk hissiyatı vermesi; birçok açıdan somut işlemler (dokunma, not alma vb.) yapabilmesine olanak tanınması, güvenilir olması, odaklanma açısından rahatlık tanınması,
12. Öğretmenlerin baskıda okumanın anlamayı daha çok kolaylaştırdığı, anlama süresi bakımından baskıda ve dijitalde yapılan okumada yaklaşık aynı sürede olduğu,
13. Dijitalde de okumada öğretmenlerin genel olarak metnin konu bütünlüğünü koruyabildikleri,
14. Dijital cihazları kullanma becerileri arttıkça kısmen de olsa dijital ortamda okuma isteklerinin arttığı,
15. Öğretmenlerin dijital ortamda okuma içerikleri konusunda seçici davrandıkları,

16. Öğretmenlerin görseller, video, ses ve animasyon benzeri gibi öğelerle desteklenmiş ve zenginleştirilmiş metinleri beğendikleri ve kullandıkları,
17. Öğretmenlerin dijital ortamda okumayı çok da yapay olarak görmedikleri,
18. Öğretmenlerin baskıda okumaktan asla vazgeçmeyi düşünmedikleri, Öğretmenler, dijital ortamdaki okumanın kendilerine okuma alışkanlığı kazandırdığına ilişkin görüşlere katılmadıkları şeklindeki sonuçlara ulaşmıştır.

Yıldız ve Keskin (2016), ergenlik dönemdeki öğrencilerin basılı ve dijital metinlerden okumaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla hazırladıkları “Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Dijital ve Matbu Okumaya Karşı Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi.” adlı makale çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeline göre örneklem olarak Türkiye’nin 5 farklı ilinde 8.9.10.11. ve 12. sınıflarında öğrenim gören toplam 1119 öğrenciyi incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak McKenna vd., (2012) tarafından geliştirilen Baştuğ ve Keskin (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan “Ergenlik Dönemi Okuma Tutum Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” kullanmışlardır. Araştırmadan elde verilerin analizi sonucunda, ergenlik dönemi öğrencilerinin dijital metinleri okumaya yönelik tutumlarının daha yüksek olduğu, ev ortamındaki kitap durumuna göre öğrencinin kitap okuma seviyesinde farklılık olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Ercan ve Ateş (2015), öğrencilerin ekrandan ve basılı materyalden okuma yaparken okuduklarını anlama düzeylerini tespit etmek amacıyla hazırladıkları “Ekrandan Okuma ile Kâğıttan Okumanın Anlama Düzeyi Açısından Karşılaştırılması.” Adlı makale çalışmada, betimsel tarama modeline göre örneklem olarak Türkiye Konya ilindeki 5 resmi devlet ortaokulunda öğrenim gören toplam 123 6.sınıf öğrencisini incelemişlerdir. Ölçme aracı olarak 2 haftalık süre uygulama sonunda birer bilgilendirici ve öyküleyici metin örneğiyle birlikte metinlerin içeriğine dönük hazırlanmış 30 adet çoktan seçmeli sorudan birbirine denk iki farklı ölçek (1.hafta/kâğıttan okuduğunu anlama ölçeği; 2.hafta/ Ekrandan okuduğunu anlama ölçeği) kullanmışlardır. Araştırmadan elde verileri SPSS 19.0 programıyla analiz etmişlerdir. Verilerin analizi sonucunda, ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin kâğıttan okumada ekrandan okumaya kıyasla daha iyi performans ortaya koydukları, ev ortamında dijital cihazlara ve interneti erişimi bulunan öğrencilerin bu imkanlara sahip olamayan öğrencilere kıyasla hem kâğıttan hem de ekrandan okuduğunu anlamada daha iyi bir performans ortaya koydukları sonuçlarına ulaşmışlardır.

2.3.1.8. Dijital Okuryazarlığa İlişkin Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Gümüş (2021), Öğretmenlerin dijital yeterliliklerini farklı değişkenler açısından inceleyerek mevcut dijital yeterlilik kimliklerini ortaya koymak amacıyla hazırladığı “Öğretmenlerin Dijital Yeterlilikleri.” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden kesitsel tarama modeline göre, örneklem olarak 2020-2021 eğitim-öğretim yılında Türkiye Amasya ilinde resmi eğitim kurumlarında görev yapan toplam 695 öğretmeni incelemiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Öğretmen Dijital Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, cinsiyet değişkeni açısından erkek öğretmenlerin dijital yeterlilik puan ortalamalarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu, yaş değişkeni açısından 21-40 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin daha ileri yaşlardaki öğretmenlere kıyasla dijital yeterlilik puanlarının daha yüksek olduğu, okul türü değişkeni açısından ortaokulda görev yapan öğretmenlerin dijital yeterlilik puan ortalamalarının ortaöğretim kurumlarından görev yapan öğretmenlerden daha yüksek olduğu, İnternette daha fazla vakit geçiren öğretmenlerin puan ortalamalarının daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Bayrakçı (2020), “Dijital Yetkinlikler Bütünü Olarak Dijital Okuryazarlık: Ölçek Geliştirme Çalışması.” adlı doktora tez çalışmasında nicel araştırma yaklaşımlarından kesitsel tarama ve ilişkisel araştırma yöntemine göre örneklem olarak basit tesadüfi (rastgele) yönteme göre seçilen 1287 üniversite öğrencisini incelemiştir. Veri toplama aracı olarak çevrim içi anket kullanmıştır. Veriler internet üzerinden toplanmıştır. Toplanan verilerin analizi sonucunda, katılımcıların akıllı cihaz kullanmaya başladıkları dönemlere ilişkin puanlar incelendiğinde, ilkokul ve öncesi dönemde akıllı cihaz kullanmaya başlayan öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin sonraki tüm dönemlerde puan ortalamalarının daha yüksek olduğu, üniversiteye geç başlayan öğrencilerin üniversite dönemi ve öncesinde akıllı cihaz kullanmaya başlayanlardan daha düşük puan ortalamasına sahip olduğu sonuçlarına varmıştır.

Kardeş (2020), Okul öncesi öğretmenlerinin erken yaştaki çocukluk döneminde dijital okuryazarlık konusundaki görüşlerini ortaya koymak amacıyla hazırladığı “Erken Çocukluk Döneminde Dijital Okuryazarlık.” konulu makale çalışmasında, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre, örneklem olarak Türkiye'nin Doğu Anadolu Bölgesindeki bir vilayette kartopu örneklem yöntemiyle ulaşılan 20 öğretmenle görüşmüştür. Ölçme aracı olarak yarı yapılandırılmış ölçme aracı kullanmıştır. Araştırmadan elde edilen verileri içerik analizi yöntemiyle analiz etmiştir. Verilerin analizi sonucunda,

okul öncesi öğretmenleri, dijital okuryazarlığın çocuklar için çok yararlı olduğu, çocuğun gelişimine destek sağladığı ve bu konuda çocuklara eğitim verilmesi gerektiği, okul öncesi eğitimde dijital materyallerin olmaması gerektiği, çocukların dijital cihazları güvenli bir şekilde kullanabilmeleri için sosyal ortamın oluşturulması gerektiği, içerik kontrolünün artırılması gerektiği, çocukların kitap okuması gerektiği gibi sonuçlara ulaştığını belirtmiştir.

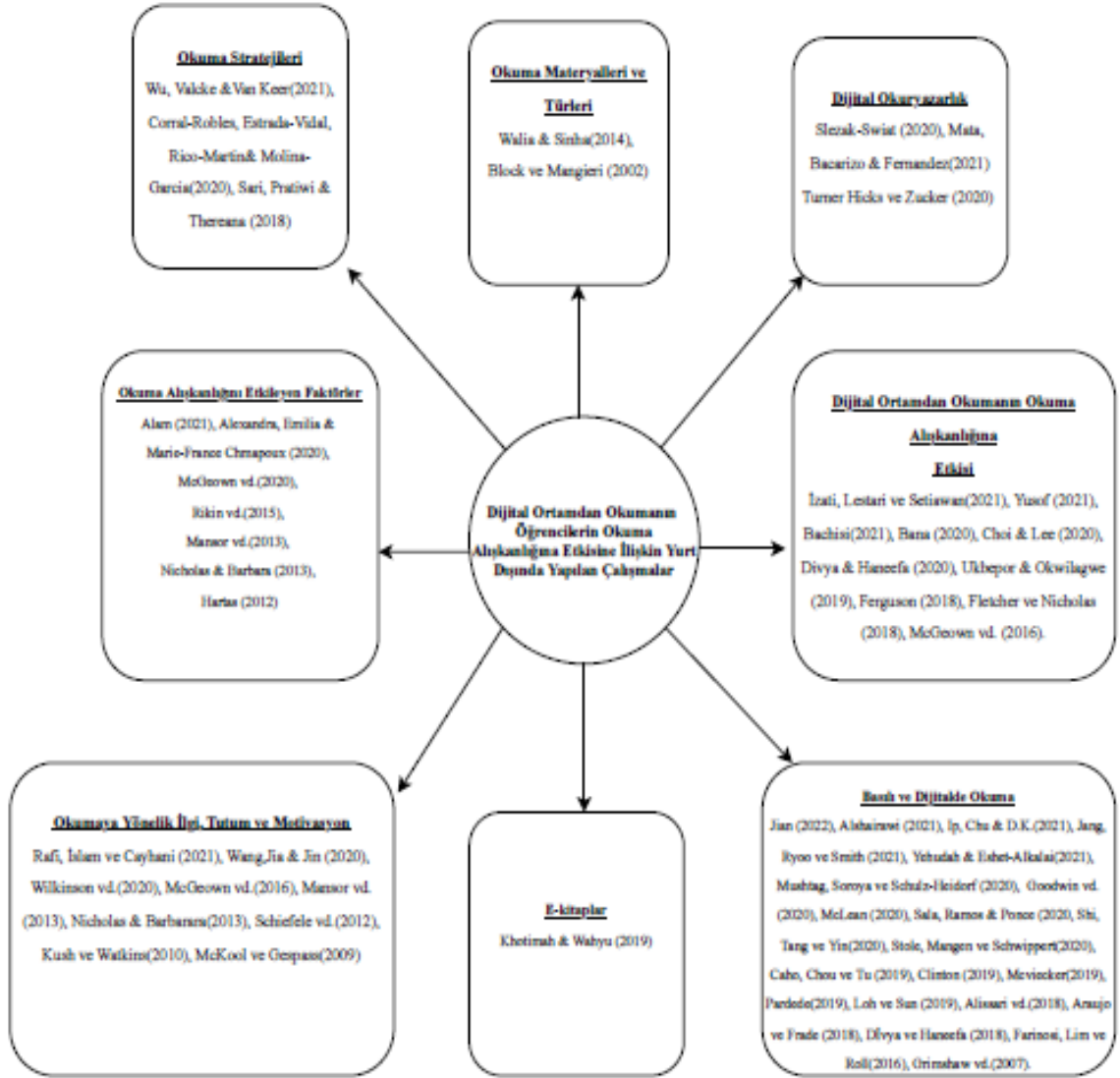
Kaya (2020), Ortaokul düzeyi öğrencilerinin dijital vatandaşlık ve dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından inceleyip dijital okuryazarlığın dijital vatandaşlık içeriğinin bir yordayıcısı olup olmadığını tespit etmeyi amaçladığı “Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Vatandaşlık ve Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.” konulu tez çalışmasından çıkartılmış makalede nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre, örneklem olarak 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Konya ili Selçuklu ilçesinde bulunan bir devlet okulunda ortaokul düzeyinde öğrenim gören toplam 847 öğrenciyi incelemiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu, dijital vatandaşlık düzeylerini belirlemek için Som-Vural tarafından geliştirilen “Dijital Vatandaşlık Ölçeği”, dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemek için ise Hamutoğlu vd. tarafından geliştirilen “Dijital Okuryazarlık Ölçeği” kullanılmıştır. Elde edilen verilerin betimsel analizi sonucunda, ortaokul düzeyi öğrencilerinin dijital vatandaşlık düzeylerinin yüksek olduğu, dijital vatandaşlık düzeyleri ile internet kullanım yılı arasında anlamlı bir farklılık olduğu, günlük internette geçirilen süre ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, dijital vatandaşlık düzeyi ile dijital okuryazarlık arasındaki ilişkinin orta düzey pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonuçlarına ulaştığını belirtmiştir.

Öztürk (2020), ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlığa ilişkin kişisel düşünceleriyle ebeveynlerinin görüşlerini belirlemek ve bu görüşlerin çeşitli değişkenler açısından irdelemek amacıyla hazırladığı yüksek lisans tez çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre, örneklem olarak çok aşamalı küme örneklem yöntemiyle 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Türkiye Kırıkkale ilinde resmi ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören toplam 500 öğrenciyi incelemiştir. Veri toplama aracı olarak, Dijital okuryazarlık değerlendirme ölçeği kullanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin çözümlenmesinde Bağımsız t-testi, Kruskal Wallis H-testi, Bağımsız örneklem tek yönlü Anova testi ve Eşleştirilmiş örneklem t-testi kullanmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda, ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık öz becerilerini “çok iyi” olarak değerlendirdikleri, ebeveynlerinin dijital okuryazarlık becerilerini orta düzey olarak

değerlendikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Besler ve Can (2017), “Dijital ve Medya Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin ve Ebeveynlerinin Medya ve Bilim Okuryazarlıklarına Etkisi.” adlı makale çalışmasında nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel modele göre tek grup üzerinden ön test-son test şeklinde örneklem olarak 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Bursa iline bağlı resmi bir ortaokulda 5. 6.ve 7.sınıfta öğrenim gören 60 öğrenci ve 119 öğrenci velisini incelemişlerdir. Ölçme aracı olarak Keskin (2008) tarafından geliştirilen “Bilimsel Yazarlık Ölçeği” ve ek olarak 2 tane PISA sınavı ve 1 tane TIMSS sınavı uygulanmıştır. kullanmışlardır. Öğrenci velilerine ise bilimsel okuryazarlık düzeylerini tespit etmek amacıyla Şahin (2010) tarafından geliştirilen “Bilimsel Okuryazarlık Ölçeği” ve Karaman ve Karataş (2009) tarafından geliştirilen “Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği” uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen verileri SPSS programıyla analiz etmişlerdir. Analiz sonucunda; ortaokul öğrencilerinin ve velilerinin bilim okuryazarlığı ön test ve son test arasında anlamlı bir ilişkinin bulunamadığı, velilerin öğrenim düzeyleri ile bilim okuryazarlık düzeyleri arasında sayısal olarak bir fark ortaya çıkmamış olsa da babaların öğrenim düzeylerine göre öğrencilerin son test bilim okuryazarlık puanlarında ciddi bir fark gözlemlendiği, uygulanan PISA ve TIMSS sınavları ile öğrencilerin bilimsel okuryazarlıkları arasında bir anlamlı farkın bulunduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

2.3.2. Konuyla İlgili Yurtdışında Yapılan Çalışmalar



Şekil 2.21. Dijital ortamdan okumanın öğrencilerin okuma alışkanlığına etkisine ilişkin: yurt dışı alan yazın çalışma sonuçları

2.3.2.1. Okumaya Yönelik İlgi, Tutum ve Motivasyona İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Rafi, İslam ve Cahyani (2021), “Öğrencilerin Okuma Tutumlarının Okuduğunu Anlama Sonucu Arasındaki İlişkisi” adlı makale çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre amaçlı örneklem yoluyla belirlenmiş 328 öğrenciyi incelemiştir. Elde edilen verilerin betimsel analizi sonucunda, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarıyla okuma becerileri aralarında pozitif yönlü bir ilişki olduğu, öğrenci tutumlarının okuduğunu anlamada etkin bir rol oynadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Wang, Jia ve Jin (2020), içsel ve dışsal okuma motivasyonunun okuma boyutluluğu

başarısı üzerindeki katkılarının araçları olarak okuma miktarı ve okuma stratejisinin rollerini araştırmak amacıyla hazırladıkları makale çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre örneklem olarak 552 ortaokul öğrencisini incelemişlerdir. Elde edilen verilerin betimsel analizi sonucunda, öğrencilerin içsel okuma motivasyonlarının okuma miktarı üzerinde pozitif yönde anlamlı bir fark yarattığını, dışsal okumanın bu anlamda anlamlı bir ilişki ortaya koyamadığı, öğrencilerin içsel motivasyonun dışsal motivasyonundan daha çok okuma stratejilerinin anlamlı bir yordayıcısı olarak ön plana çıktığı sonuçlarına ulaşmışlardır. Öğrencilerin mevcut okuma miktarı, süresi, okuma stratejini güçlendirme ve okuma başarısını artırmada içsel okuma motivasyonun oldukça önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerde mevcut okuma motivasyon düzeyini üst seviyelere çekebilmek için yapılması planlanan eylemlerin okumaya dönük içsel nedenlere odaklandırılarak yürütülmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Wilkinson, Andries, Howart, Bonsall, Sabeti ve McGeown (2020), “Ergenlik Döneminde Okuma: Ergenler Neden Kitapları Seçiyor (veya Seçmiyor)” adlı makale çalışmasında, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre örneklem olarak 15-16 yaşlarındaki 39 lise öğrencisinin görüşlerini incelemişlerdir. Ölçme aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen veriler ve bu verilerin içerik analizi sonucunda, Ergenler, okumanın kendileri için rahatlama sağladığı, dünyadaki olay, olgu ve durumlara ilişkin bilgin edinmeyi sağladığı, empati duygularının gelişimine katkıda bulunduğu, kendilerine bir tür sosyal sermaye sağladığı gibi gerekçelerden ötürü kitap okudukları; okumama gerekçeleri olarak çoğu ergen, okumaya ayıracak yeterli zamanı bulamadığı, okumanın yorucu ve zahmetli bir iş olduğu, dijital medyada vakit geçirmenin daha keyifli olduğu, okumaya yönelik yeterli aidiyet duygusunun olmadığını hissetmesi, ilgi alanlarına hitap edecek kitapları çoğun zaman bulamadıkları, kitap okumanın pahalı ve çevre dostu olmadığı, yeterince kendileri için cazibeli ve havalı yönünün bulunmadığı ve yeterince bu konuda kendilerine ilkökul yıllarında teşvik yapılamadığı gerekçesiyle kitap okumadıklarına ilişkin sonuçlara ulaşmışlardır.

McGeown vd. (2016), farklı çocuk özelliklerinin (yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durum, okuma becerisi, içsel ve dışsal motivasyon) çeşitli okuma etkinliklerine (kurgu ve gerçeğe dayanan kitaplar ve okul ders kitapları) katılımı yani harcanan zamanı ne ölçüde ön gördüğüne ilişkin hazırladıkları “Çocukların Okuma Etkinliklerini Anlama: Öngörücü Olarak Okuma Motivasyonu, Beceri ve Çocuk Özellikleri.” adlı makale çalışmasında nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre örneklem olarak toplamda 791 çocuğu (8-

11 yaş) incelemişlerdir. Elde edilen verilerin betimsel analizi sonucunda içsel okuma motivasyonunun eğlence amaçlı kitap okumanın iyi bir yordayıcısı olduğu, yaş faktörünün dijital metinlerle etkileşimin daha güçlü bir yordayıcısı olduğu, zorlu metinleri okuma okumaya motive olmada eğlence amaçlı okumaya göre daha zayıf kaldığı, iyi notlar almada motive olmada okul ders kitaplarının düzeyinin yüksek olduğu sosyal nedenlerden ötürü motive olma bağlamında dergi ve çizgi romanların daha yüksek düzeyde tercih edildiği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Mansor vd., (2013), Öğrencilerin erken çocukluk bilgilerini ve okul dışı okuma davranışlarını tespit etmek için hazırladıkları “Gençler Arasında Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesi ve Sürdürülmesi.” adlı makale çalışmasında, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre örneklem olarak çalışma grubunda 15 yaşındaki Malezyalı 7 öğrenci ve öğrenci velilerinin görüşlerini incelemişlerdir. Ölçme aracı olarak kullandığı görüşme formu ve gözlem yoluyla topladığı verilerin içerik analizi sonucunda; hevesli okuyucuların, okuma etkinliklerine yüksek katılım gösterenlerin daha iyi bir okuma performansı sergilediği, çalışmada yer alan öğrencilerin ağırlıklı olarak boş zamanlarında kitap okudukları ve okumayı bir zevk ve eğlenme aktivitesi olarak gördükleri, çalışmada yer alan öğrencilerin kendilerini okuma alışkanlığını sürdürme konusunda emin oldukları, tatiller de hafta sonlarında da okumaya devam ettikleri, zamanları oldukça okumaktan asla vazgeçmeyecekleri, okumanın kendileri için televizyon, bilgisayar gibi değişkenlerden daha öncelikli olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Nichole ve Barbara (2013), “Ortaokul Öğrencileri Arasında Okumanın Anahtarları” adlı makale çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre örneklem olarak seçilen 100 ortaokul öğrencisini incelemişlerdir. Ölçme aracı olarak uygulanan anketten elde edilen verilerin betimsel analizinin sonucunda, ortaokul öğrencilerinin yarıya yakını zevk için okuduklarını, başka nedenler olarak da okumayı gerçekten çok sevdikleri, okul için çok faydası olduğu için okudukları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Schiefele vd. (2012), okuma motivasyonunun boyutları ve okuma davranışı ve yeterliliği arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla hazırladıkları makale çalışmasında, karma yöntem desenine göre, elde edilen verilerin döküman analizi sonucunda, öğrencilerin yarısı zevk için okumaya göndermede bulunurken diğer yarısı ya hem zevk hem okul için okumayı değerlendiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca incelenen çalışmaların tümünün içsel ve dışsal okuma motivasyonu göstergeleri arasında ayırım yaptığını, okuma motivasyonu ile iki

okuma miktarı ölçüsü arasındaki farklı ilişki bağlamı dikkate alındığında birleşik okuma miktarı ölçülerinin kullanılmasının geçerli bir nedeninin olmadığını belirtmişlerdir.

McKool ve Gespass (2009), “Johnny'nin Okuma Öğretmeni Okumayı Seviyor mu? Öğretmenlerin Kişisel Okuma Alışkanlıkları Öğretim Uygulamalarını Nasıl Etkiler?” adlı makale çalışmasında, karma yöntem olarak nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ve nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre örneklem olarak Amerika'daki Üç eyaletteki (New Jersey, Florida ve Texas) okullardan altmış beş ilköğretim öğretmeni (23 dördüncü, 26 beşinci ve 16 altıncı sınıf öğretmeni) incelemişlerdir. Ölçme aracı olarak anket ve günlük doldurma formu kullanmışlardır. Elde edilen verilerin betimsel ve içerik analizi sonucunda, öğretmenlerin çoğunun okumayı boş zamanlardaki değerli bir etkinlik olarak gördüğü, sadece öğretmenlerden yarısının zevk için günlük okuma yaptığı, gün içerisinde 30 dakikadan fazla okuyan öğretmenlerin daha fazla sayıda öğretimsel uygulama stratejisi kullandığı, okumaya daha özen gösteren öğretmenlerin kişisel okuma deneyimlerindeki içgörülerini paylaşmaya daha fazla eğilimli oldukları, zevk için okuma yapan öğretmenlerin hem içsel hem de dışsal motivasyon türlerini daha çok kullandıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

Kush ve Watkins (1996), “Çocukların Okumaya Yönelik Tutumlarının Uzun Vadeli Kararlılığı” adlı makale çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre 3 yıllık aralıklı olarak iki uygulamayla örneklem olarak toplam 189 ilköğretim öğrencisini incelemişlerdir. Ölçme aracı olarak iki kez anket kullanılmıştır. Birinci anket uygulaması üzerinden geçen 3 yılın ardından aynı öğrenci grubuna uygulanan ikinci anket sonuçlarıyla yapılan betimsel analizin sonucunda, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarından bir düşüş olduğu ancak kızların erkeklere kıyasla sürekli zevk için okumaya daha olumlu tutumlar beslediği, kızların yine erkeklere kıyasla okuma tutumlarında daha istikrarlı ve kararlı oldukları sonuçlarına ulaşmışlardır.

DeBaryshe ve Binder (1994), “Okuma Konusunda Ebeveyn İnançlarını Ölçmek.” adlı makale çalışmasında, ebeveynlerin okumaya olan inançları, okumanın önemine olan farkındalığı, çocuğuna okumayla ilgili daha fazla fırsatlar sunması çocuklarının okumaya yönelik tutum ve inançlarını da büyük ölçüde etkilediği sonucuna varmışlardır.

2.3.2.2. Okuma Stratejilerine İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Wu, Valcke ve Van Keer (2021), “Ortaokulda Zorluk Çeken Okuyucuları Desteklemek: Bir Okuma Stratejisi Öğretimi Müdahalesi.” adlı makale çalışmasında, nicel araştırma

yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre ön test-son test kontrol gruplu deneysel tasarımlı, örneklem olarak Çin'de 7.ve 8.sınıflarda okuma güçlüğü çeken 5 ortaokuldaki toplam 342 öğrenciyi incelemişlerdir. Elde edilen verilerin betimsel analizi sonucunda, deney sınıfındaki öğrencilerin sadece okuduğunu anlamada değil okuma stratejilerinin üst bilişsel farkındalığında da kontrol sınıflarına kıyasla daha yüksek düzeyde performans gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca elde edilen bulgular neticesinde okuma performansı düşük olan öğrenciler üzerinde etkili okuma stratejilerinin bu tarz okuyuculara iyileştirme anlamında yardımcı olabileceğini de belirttiler.

Corral-Robles, Estrada-Vidal, Rico-Martín ve Molina-García (2020), “Aile Tutumlarını Keşfetmek ve Okuma Alışkanlıkları.” adlı makale çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre, olasılıklı olmayan kolayda örnekleme yoluyla belirlenen okul eğitime kayıtlı 101 öğrenci velisinin görüşlerini incelemişlerdir. Elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda, çocukların okumaya yönelik tutum ve alışkanlıklarıyla ailelerin eğitim düzeyi, okumaya yönelik tutum ve alışkanlıkları arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çocuklarının öğrenimine ailenin katılım göstermesinin çocukların farkındalık düzeyini yükseltecek etkin bir müdahale olduğunu ayrıca aile ortamında kullanabilecekleri ve geliştirecekleri okuma stratejilerini de bilmenin çok fayda getireceğini belirtmektedirler.

Sari, Pratiwi ve Thereana (2018), “Okuma Becerileri İçin Etkili Okuma Stratejileri.” konulu makale çalışmasında, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması desenine göre, örneklem olarak 15 öğrenciyi incelemişlerdir. Ölçme aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmışlardır. Elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda, öğrencilerin kendilerine süreç boyunca aktarılan ve uygulatılan okuma stratejilerini yüksek düzeyde öğrendiklerini, bu öğrenmenin beraberinde yüksek düzeyde okuduğunu anlamayı da getirdiğini, uygulanan bu okuma stratejilerinin müfredata nasıl entegre edileceği konusunda da önemli bir katkı sağladığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

2.3.2.3. Okuma Materyalleri ve Okuma Tercihlerine İlişkin Yurt Dışında

Yapılan Araştırmalar

Walia ve Sinha (2014), “Delhi'deki Gençlerin Okuma Alışkanlıklarında Değişen Eğilim: Demografik ve Çevresel Değişkenlerin Etki Değerlendirmesi” adlı makale çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre örneklem olarak üç okuldan seçilen toplam 12-18 yaş aralığındaki toplam 224 öğrenciyi incelemişlerdir. Elde edilen

verilerin betimsel analizi sonucunda, öğrencilerin okuma anlamında gerçek içerikten ziyade kurguya dayalı okumayı tercih ettikleri; yaş, cinsiyet, okul türü ve kitle iletişim araçlarının okuma tercihlerini belirlemede etkili olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Hussain ve Munshi (2011), ortaokul öğrencilerinin okuma tercihlerini ve bu tercihlere etki eden faktörleri belirlemek amacıyla “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tercihlerinin Belirlenmesi: Yaratıcı Eğitim.” adlı makale çalışmasında, karma yöntem araştırmasına göre örneklem olarak 2010-2011 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören toplam 387 ortaokul öğrencisini incelemişlerdir. Ölçme aracı olarak anket ve görüşme formu kullanmışlardır. Elde edilen verilerin betimsel ve içerik analiz sonucunda; öğretmenlerin, akranlarının ve ebeveynlerin çalışmada yer alan öğrencilere okumaları için kitap seçiminde tavsiyede bulundukları; ortaokul öğrencilerinin eğitim, zevk, boş zaman öldürmek, duygusal tatmin için dini, gezi yazısı öyküleri, bilim-sanat romanları, romantik kitaplar, otobiyografiler, gazete, dergi ve şiir üzerine kitaplar okumayı tercih ettikleri; okul kütüphane koşullarının kötü olmasının, iş yükü, kitapların temini ve maliyeti, zaman yönetimi gibi birçok faktörün öğrencilerin okuma tercihlerini etkilediği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Block ve Mangieri (2002), 1981 yılında Mangieri ve Corboy'un birlikte üç eyaletten 571 ilköğretim eğitimcisine anket yoluyla yürüttükleri “Rekreasyonel Okuma: Vaaz Edileni Uygular Mıyız?” başlıklı makale çalışmasını 20 yıl sonra günümüz eğitimcilerinin çocuk edebiyatı konusundaki bilgi ve deneyim düzeyi, öğretmenlerin çocukların zevk için okumalarını artırma yolları belirlemek için 1981 tarihli araştırmayı tekrar aynı teknik kullanılarak 549 ilköğretim öğretmenine uygulanmıştır. Uygulama neticesinde, 1981 yılından bu yana öğretmenlerin sınıf içi okuma etkinliklerini ve çocuk edebiyatı ürünlerinin kullanımıyla ilgili önemli değişimlerin yaşandığı, okul kütüphanelerindeki kitap sayısının arttığını, çocuk edebiyatı sesli okuma uygulamasının öğrencilerin okumaya yönelik eğlenceli ve zevkli bir uğraş olarak algılanmasında öğretmenlerin yapabileceği en önemli etkinliklerden bir olduğu ayrıca çocuk edebiyatı kültürüne hakim olan öğretmenlerin öğrencilerine okuma konusunda farkındalık yaratmada daha etkin bir rol oynadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır.

2.3.2.4. Okuma Alışkanlığını Etkileyen Faktörlere İlişkin İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Alam (2021), “Çocukların Okuma Alışkanlığını Kazanmada Ebeveynlerin Okuryazarlık Anlayışının Önemi.” adlı makale çalışmasında, nitel bir fenomenoloji yaklaşımı esas alarak

örneklem olarak Hollanda merkezli okula devam eden 6-12 yaş arası beş Endonezyalı öğrenciyi incelemiştir. Ölçme aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmıştır. Elde ettiği verilerin içerik analizi sonucunda, ebeveynlerin sahip olduğu okuryazarlık anlayışının çocuklarda okuma alışkanlığı oluşumu ve gelişiminde önemli bir aracı rolü üstlendiği; ebeveynlerin çocuklarına çok yönlü kaynaklardan (basılı ve dijital materyaller) okuma yaptıkları bu uygulamaların da çocukların bilgi edinme ve diğer dilleri daha hızlı öğrenmelerine katkı sağladığı sonuçlarına ulaşmıştır.

Alexandra, Emilia ve Marie-France Champoux (2020), öğrencilerin genel okuma alışkanlıklarının sahip olduğu kelime dağarcığındaki duygu kelimelerinin miktarıyla ilişkisi olup olmadığını incelemek amacıyla hazırladıkları “Ergenlerde Okuma Alışkanlıkları ve Duygusal Kelime Dağarcığı.” adlı makale çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre örneklem olarak İsveç'teki beş ortaokul ve beş liseden öğrenim gören toplam 496 öğrenciyi incelemişlerdir. Elde edilen verilerin betimsel analizi sonucunda, daha sık okuyanların, genel okuma alışkanlığı iyi düzeyde olan öğrencilerin daha az okuyanlara göre daha fazla duygusal kelime ürettiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçtan hareketle okumanın öğrencinin kelime dünyasındaki büyüklüğün miktarıyla yakından ilişkili olduğunu, okumanın kelime miktarı genişliği kazandırmada son derece faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

McGeown vd. (2020), ergenler ve çocukların kendilerini bir okuyucu olarak nasıl tanımladıklarına ilişkin algılarını tespit etmek amacıyla hazırladıkları makale çalışmasında, nitel araştırma yöntemine göre örneklem olarak 9-11 yaşları arasındaki 30 ortaokul ve 15-16 yaşlarındaki 30 lise öğrencisini incelemişlerdir. Tümevarımcı bir tematik analiz yaklaşımı kullanılarak analiz edilen veriler neticesinde, ergen ve çocukların okuyucu kavramına ilişkin “okumayı severek bunu istikrarlı yapan kişi, sık sık bu eylemin içinde olan kişi, önceliği kitap olan kişi, yaşamdaki tercihi hep okumadan yana olan kişi, ilgi alanlarını bilip farklı türde metinleri okuyan kişi “gibi algıları olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca çocuklar ve ergenlerin bu algılarının geliştirilmesi için öğretmenlere büyük sorumluluk düştüğünü öğrenciler için okuma kültürü ve ortamı oluşturma için gerekli yönlendirme ve teşvikleri yapmasının çok önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Rikin vd., (2015), “Uzanmaya ve Okumaya Maruz Olan Çocuklarda Artan Okuma Sıklığı ile İlişkili Faktörler.” adlı makale çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre örneklem olarak Milwaukee bölgesinde 256 bakıcıyı incelemişlerdir. Elde edilen verilerin betimsel analizi sonucunda; bakıcıların okumaya yönelik ilgileri ve

kitap okuma alışkanlıkları, evdeki çocuğun seviyesine uygun kitapların sayısı, rutin olarak yatmadan önce çocukla birlikte yapılan okuma etkinliklerinin çocuk-bakıcı arasındaki okuma ilişkisinin okuma alışkanlığında pozitif yönlü ayırt edici bir sonuç ortaya koyduğunu dile getirmişlerdir.

Mansor vd., (2013), “Gençler Arasında Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesi ve Sürdürülmesi.” adlı makale çalışmasında, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre çalışma grubunda 15 yaşındaki Malezyalı 7 öğrenci ve bu öğrencilerin erken çocukluk bilgilerini ve okul dışı okuma davranışlarını tespit etmek için velilerinin de yer aldığı çalışmada, Ölçme aracı olarak kullandığı görüşme formu ve gözlem yoluyla topladığı verilerin içerik analizi sonucunda, gençler arasında okumanın aktif bir şekilde yer almasında ve okumaya devam etmesinde akran desteği, kitapların ve ilgi alanlarının paylaşılmasının önemli olduğu, bir çocuğun ergenlik döneminde okuma alışkanlığını teşvik etmede ve okuma hırsını sürdürmede ana itici faktörün ev olduğu, okuma davranışının ilk olarak evde başladığı ve böylelikle okumaya yönelik hevesin arttığı, annelerin çocuğunu okuma yeteneğini ortaya çıkarmada kilit bir faktör olduğu, annelerin farklı okuma etkinlikleriyle çocuğa eşsiz bir okuma profili sunabileceği bunun da çocuk için profesyonel okuma alışkanlığına giden yolda temel bir etkiye sahip olduğu, ilginç bir bulgu olarak çalışmada yer alan hiçbir öğrenci okuma heveslerini artırmada öğretmenlerine atıfta bulunmamaları, bu konuda ebeveynlerin ve akranlarının desteği ve ilgi alanlarının etkili olduğuna atıfta bulundukları sonuçlarına ulaştıklarını belirtmişlerdir.

Nichole ve Barbara (2013), nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre örneklem olarak seçilen 100 ortaokul öğrencisinin hazırlanan anket sorularına verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular ve bulgular doğrultusunda yapılan istatistiksel analizin sonucunda hazırladığı ortaokul öğrencilerinin boş zamanlarında okuma alışkanlıklarını neyin etkilediğine odaklandığı “Ortaokul Öğrencileri Arasında Okumanın Anahtarları.” adlı makale çalışmasında, öğrencilerin büyük çoğunluğu okumayı günün okul dışı kalan zaman bölümlerinde (gece %46,7; okul sonrası %21,6; yaz tatili %9,8; otobüste %8,8) yaptıkları; cinsiyetin, etnik kökenin, ebeveyn eğitim düzeyinin akademik başarı notlarının öğrencilerin boş zaman okuma alışkanlıklarını etkilediği, anne ve baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerinin, boş zaman okuma alışkanlıkları düzeyinin önemli ölçüde daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Hartas (2012), Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre İngiltere merkezli yürüttüğü çalışmasında anne eğitim düzeyinin çocukların okuma alışkanlığı

edinmesinde önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Early (2011), Öğrencilerin okul içi okumaya yönelik tutumlarının okul dışı okumalarına kıyasla nasıl bir doğrultuda olduğunu keşfetmek amacıyla “Boş Zamanda Okuma Alışkanlıkları: Öğrencilerin Okulda Okumaya Yönelik Tutumları, Okul Dışında Okumaya Kıyasla.” adlı hazırladığı makale çalışmasında, karma yöntem araştırmasına göre örneklem olarak 10-12. sınıflarda öğrenim gören 3 sınıfı incelemiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, okul içi yapılan okumaya kıyasla okul dışındaki okumanın farklılaşmasına etki eden farklı faktörlerin bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğretmenler, öğrencilerin okul içi ve okul dışı okumalar arasında daha fazla bağlantı kurabilmesi durumunda öğrencilerin okul içi okumalarının daha olumlu yansımalarını göreceğini belirtmiştir.

2.3.2.5. Basılı ve Dijilde Okumaya İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Jian (2022), “Basılı ve Dijital Ortamda Okuma, Farklı Bilişsel Stratejiler Kullanır: Bilim-Metin Okuması Sırasında Göz Hareketlerinden Elde Edilen Kanıtlar.” konulu makale çalışmasında nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel tasarıma göre örneklem olarak seçilen 50 lisans öğrencisini incelemiştir. Ölçme aracı olarak gözlem formu ve okuduğunu anlama ölçeği testi kullanılmıştır. Burada katılımcılardan basılı veya tablet bilgisayarda yer alan çeşitli diyagramları içeren aynı altı sayfalık bilimsel makaleyi rasgele okumaları ve ardından okuduğunu anlama testindeki soruları yanıtlamalarını istemiştir. Araştırmada elde edilen veriler, betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Bu verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin basılı materyalden okurken anlama konusunda daha iyi oldukları, metinleri, diyagramları ve diyagram ifadelerini işlemek için yaklaşık aynı miktarda zaman harcadıklarını, ancak zamanın ilk geçiş ve yeniden okuma aşamaları arasında eşit olarak bölünmediğini, Dijital gruptaki öğrencilerin, ilk geçişte makaleyi okumak için daha fazla zaman harcadığı ve nadiren tekrar okuduğu. Buna karşılık, basılı materyalden okuyan grubun önce makaleyi gözden geçirdiği ardından önemli kısımları yeniden okuduğu böylelikle hem yeniden okuma aşamasında daha uzun toplam sabitleme süreleri hem de sayfalar arasında daha fazla sayıda yeniden okuma örneği sergilediği sonuçlarına ulaşmıştır. Özetle, elde edilen bulgularına göre basılı ortamda okuma ile dijital ortamda okumada öğrencilerin farklı bilişsel stratejiler kullandığı ve basılı ortamda okuyanların daha seçici ve kasıtlı okuma davranışı gösterdiğini belirtmiştir.

Alshairawi (2021), “Dijital Okumaya Karşı Sınıfta Basılı Okuma.” adlı makale çalışmasında, meta analiz çalışmasında 10 farklı çalışmayı incelemiştir. Çalışmada veri

toplama aracı olarak web üzerindeki arama motorları üzerinden yapılmıştır. Toplanan verilerin döküman analizinde, 10 çalışmadan 9'u basılı bir materyalden okumanın, öğrenciler için okuduğunu anlamada dijital ortamlardan daha iyi ve daha üstün olduğunu, ekranlardan okumanın öğrencilerin anlama sürecinde rahatsızlık yaratabildiğini bu nedenle okumaların sınıfta basılı metinlerden yapılmasının daha iyi ve daha uygun olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Ip, Chu ve D. K. (2021), nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre anket yoluyla 99 ilköğretim öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdiği “İlköğretim Öğrencilerinin Basılı ve E-Kitap Okuma Alışkanlıkları.” konulu makale çalışmasında basılı kitap formatında kızların daha fazla okuduğu, erkeklerin ise e-kitap ve çevrimiçi kitapları okuma konusunda daha fazla okudukları ayrıca daha fazla basılı kitap okuyan öğrencilerin daha fazla e-kitap okuma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlardan özellikle erkek çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmada e-kitaplara yönelik tutumlarının fırsata çevrilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Jang, Ryoo ve Smith (2021), “Ergenler Arasında Basılı ve Dijital Okumaya Yönelik Tutumların Gizli Profilleri.” konulu makale çalışmasında nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre örneklem olarak seçilen 4491 Amerikalı ergen öğrencileri incelemişlerdir. Ölçme aracı olarak “Basılı metinleri eğlence amaçlı okumaya yönelik tutum ölçeği”, “Eğlence amaçlı dijital metinleri okumaya yönelik tutum ölçeği”, “Akademik amaçlarla basılı metinleri okumaya yönelik tutum ölçeği”, “Akademik amaçlarla dijital metinleri okumaya yönelik tutum ölçeği” ölçekleri kullanmışlardır. Araştırmadan toplanan veriler gizli profil analizine göre yapılmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda ergen okuyucuların dört ana tutum belirlemişlerdir: Basılı materyalden okuyarak zevk alan okuyucular, istekli okuyucular, isteksiz okuyucular ve hevesli okuyucular.

Ben-Yehudah ve Eshet-Alkalai (2021), “Basılı ve Dijital Okuduğunu Anlama Testleri: Çalışma ve Test Ortamının Uyumu Önemli mi?” adlı makale çalışmasında nicel araştırma yöntemlerinden tam deneysel desene göre örneklem olarak seçilen 112 üniversite öğrencisini incelemişlerdir. Katılımcılar basılı ve dijital açıklayıcı bir metin üzerinde çalıştılar. Deneysel çalışmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda, dijital metnin anlaşılmasının basıl materyalden daha düşük olduğu, ekran kalitesizliğinin test ortamından bağımsız olarak meydana geldiği sonuçlarına ulaşmıştır. Bu bulgular doğrultusunda herhangi bir ortamda çalışıp başka bir ortamda teste girmenin anlamayı etkilemediğini, sadece bir çalışmanın yapıldığı ortamın test sonuçlarını etkilediğini belirtmiştir.

Mushtaq, Soroya ve Mahmood (2021), Z kuşağı öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını keşfetmek amacıyla hazırladıkları “Pakistan'daki Z Kuşağı Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları: Okul Kütüphane Hizmetlerini Yeniden Gözden Geçirmenin Zamanı Geldi mi?” başlıklı makale çalışmasında, nicel araştırma yöntemine göre, örneklem olarak amaçlı örneklem yöntemine göre Pakistan Lahore'de bulunan bir yarı devlet diğeri özel okul olmak üzere 1 ortaokul ve 1 lise düzeyindeki eğitim kurumundan yaşları 13-18 arasında değişen toplam 400 öğrenciyi incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış anket kullanmışlardır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda, Z kuşağının daha çok kâğıttan okumayı tercih ettikleri, tercihen evde, çoğunlukla akademik amaçlı olarak günlük ortalama dört saate kadar okuma yaptıkları, basılı formatı tercih etmelerine rağmen e-okumanın onları elektronik içerikleri kullanma konusunda motive ettiği, kütüphaneleri okuma ve okuma materyali temin etme konusunda en az tercih ettiği yerler olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

Goodwin vd., (2020), “Ortaokul Öğrencileri için Dijital ve Kâğıt Okuma Süreçleri ve Anlama Bağlantıları.” konulu makale çalışmasında karma yöntem araştırmasına göre örneklem olarak Güneydoğu Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bir kentsel bölgede bulunan 3 okuldan 85 5.sınıf, 79 6.sınıf, 82 7.sınıf ve 125 8.sınıf toplam 371 ortaokul öğrencisini incelemişlerdir. Ölçme aracı olarak anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmışlardır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin dijital metinlere kıyasla basılı metni okurken daha fazla vurgulama yaptığı ve açıklama eklediği, dijital okumanın metnin daha uzun bölümleri için anlama konusunda daha destekleyici olduğu, kâğıtta daha fazla vurgulamanın anlamayı engellediği, dijital ortamda daha fazla vurgulamanın anlamayı desteklediği sonuçlarına ulaşmışlardır.

Hoel, Stangeland ve Schulz-Heidorf (2020), “Kitap Okumaya Başlamadan Önce Ne Olur? Basılı ve Dijital Kitaplarla Öğretmen-Çocuk Davranışlarının Analizi.” konulu makale çalışmasında, karma yöntem araştırmasına göre Anaokulunda resimli kitap ve resimli kitap uygulaması okuyan öğretmenlerin (N=12) ve küçük çocuk gruplarının (N=72) video verilerine dayanarak, daha önce hangi davranışların meydana geldiğini incelemişlerdir. Ölçme aracı olarak “Kitaplar ve uygulamalar: Çocuklara yönelik e-kitaplar için bir değerlendirme aracı geliştirme” (VEBB) projesinden (Mangen vd., 2019) veriler kullanılmışlardır. VEBB projesine altı anaokulunda 12 anaokulu öğretmen bu 12 anaokulu öğretmenin tamamı erken çocukluk eğitimi alanında lisans derecesine sahiptir. Her öğretmen, altı çocuktan oluşan aynı gruplarla (Ort. = 57.2 ay, SD=7.9), toplam 72 çocuk

için, hem basılı kitap versiyonunda hem de uygulama versiyonunda iki başlık okuyarak dört okuma oturumu gerçekleştirmişlerdir. Analizleri iki aşamada gerçekleştirilmişlerdir. İlk aşama, 48 videoya kaydedilmiş okumalara dayanıyordu ve hem basılı kitapların hem de resimli kitap uygulamalarının okumalarıyla okul öncesi öğretmenlerinin okuma seansından önce zaman kullanımlarını araştırmak amacıyla tanımlayıcı bir nicel yaklaşımı izlemişlerdir. İkinci aşamada, ön okuma aşamalarının uzun süre boyunca öne çıktığı iki uygulama okumasını temel almışlardır. Öğretmen-çocuk davranışını, ortak dikkatin oluşturulmasını ve iki özel okuma öncesi etkinliği sırasında ön bilgilerin etkinleştirilmesini tanımlamak için nitel bir analitik yaklaşımı izlemişlerdir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda, okul öncesi öğretmenlerinin uygulamalarında ön okumaya harcanan zamana göre büyük farklılıklar olduğu ve nitel incelemeye dayalı olarak, resimli kitap uygulaması okumaları için basılı kitaptan daha kısa ön okuma aşamalarında bu farklılığın biraz daha yaygın olduğu, uygulama okumalarıyla hikâye zamanlarında ön okumaya harcanan kısa süre, dijital ortamın basılı kitaplarla aynı derecede ortak dikkati ve ön bilginin aktivasyonunu harekete geçiremediği, İki ön okuma kaydında, ön bilgi ve ortak dikkati harekete geçirmenin farklı açık belirtileri olduğu, kısa süre içinde dikkati oluşturmada öğretmen teşvik faktörünün etkili olduğu, paylaşılan okuma ve resimli kitap uygulaması üzerindeki okuma içeriklerinin çocukların beklentilerinin oluşturulmasında ve şekillendirilmesinde önemli olduğu, dijital ortamın basılı kitap okumadan bilinmeyen yeni yollarla ön okumaya başlamak için benzersiz bir potansiyel sağladığı, bu konuda öğretmenin çocukların dikkatini oluşturmada ve ön bilgiyi harekete geçirmesinde genel bir çerçeve sunduğu, metinlerdeki ana kahramanların resimlerini vurgulamanın çocukların ortak dikkatini çekmede ve önceki bilgilerinin harekete geçirmede son derece etkili olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır.

McLean (2020), Dijital çağla birlikte değişen öğrencilerin okuma tercihleri ve ekran okuma davranışlarını sosyal gerçeklik bağlamında incelemeyi amaçladığı “Sıgılıklar? Dijital/Ekran Okumanın Doğası ve Özellikleri.” konulu makale çalışmasında, nitel araştırma yöntemlerinden etnografik çalışma desenine göre, örneklem olarak Trinidad ve Tobago’da bulunan bir ilkokulda 5.Sınıfta öğrenim gören toplam 21 ilkokul öğrencisini incelemiştir. Öğrencilerin ekran okuma uygulamaları chromebook adı verilen elektronik okuma cihazı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacının 3 hafta süreyle kayıt altına aldığı kişisel alan notlarından oluşmaktadır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda sırasıyla aşağıdaki sonuçlara ulaşmıştır:

- Ekran kullanımıyla birlikte öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme konusundaki farkındalık düzeylerinin arttığı,
- Ekrandan okuma esnasında bir arada bulunan öğrencilerin birbiriyle daha çok etkileşim kurduğu ve son derece hareketli oldukları,
- Ekran okumanın öğrencilerin anlam oluşturma, paylaşım yapma, keşfetme, dokunsal okuma ve yazma yazarlıklarını kullanabilme ve geliştirme konusunda daha fazla fırsat sunduğu,
- Ekrandan okumanın sosyal, bağlantılı ve esas olarak da paylaşılan deneyimle ilgili olduğu
- Öğrencilerin ekran okuma esnasındaki okuma davranışlarının sınırlı bir fiziksel alan içerisinde ekrana doğru eğilmelerine rağmen geleneksel iletişim biçimlerini devam ettirdikleri,
- Öğrencilerin, Chromebook cihazı ve interneti sürekli olarak kendi fikirlerinin ve okulda öğretmenlerinden öğrendiklerinin birer tamamlayıcısı olarak gördükleri
- Öğrencilerin bilgi toplamak için başvuru kaynağı olarak Google ve Youtube kullandığı; paylaşım için ise Watshapp'ı tercih ettikleri,
- Chromebook cihazlarının klavyesi olmasına rağmen, öğrencilerin büyük çoğunluğunun ekran üzerinden yazı yazmak, gezinmek için dokunmatik ekran özelliğini tercih ettiği bunun da ekran okuma esnasında etkileşim kurmada kolaylık sağladığı ve iletişimi olumlu etkilediği
- Teknolojinin öğrencilerdeki ilgiyi, bağımsız düşünebilmeyi, öz düzenleme yapabilmeyi, yaratıcılığı ve üretkenliği arttırdığı,
- Dokunmatik tabanlı cihazın (Chromebook), öğrencilerin dijital olmayan kalem, kâğıt, defter materyallerde yapabildiği gibi bütün fiziksel manipülasyonları kolaylıkla yapabilmelerine imkân tanıdığı,
- Öğrenciler için birçok yönden metinler arasında gezinirken ekrana dokunma rahatlığı ve kolaylığının geleneksel okuma materyallerindeki sayfaya dokunup çevirmekten duydukları zevk ve rahatlığı hatırlattığı
- Öğrencilerin ekrandaki metinleri okurken doğrusal bir okuma yapamadıkları, yüksek sesli, enerjili ve görsel olarak aktif ve etkileşimli ortamdan dolayı odaklanma konusunda

sıkıntı yaşadıkları

- Ekrandan okumanın öğrencilere kendi okuyucu kimliğini tanıması ve yeniden yapılandırması için daha fazla doğaçlama alanı sağladığı,
- Ekrandan okumayla birlikte Öğrencilerin geleneksel okuma materyallerindeki birçok okuma davranışının gitgide değişmeye başladığı,
- Öğrencilerin; amaca, zamana, göreve, metne, bağlama ve ortama göre hem sığ hem de derin okuma davranışı sürecinde ilerleme gösterdiği,
- Öğrencilerin, bir bilgi sayfasına erişmeleri, seçim yapmaları ve içeriğe odaklanıp özünü almak gerektiği durumlarda sığ okumayı tercih ettikleri, daha kapsamlı bilgi edinmek için ise derinlere doğru indiği bu durumda ise odaklarının daha fazla olduğu,
- Ekranın varlığıyla birlikte öğrencilerin etkileşim ve odak düzeylerinin değiştiği, ister bireysel isterse grup halinde olsun içeriğe ve bağlama daldırmanın onlara daha derin okuma yapmalarına izin verdiği,
- Öğrencilere ekrandan okuma öncesinde yapılan okumaya yönelik beceriler, stratejiler ve tekniklere ilişkin bilgilendirme ve uyum süreci programının onların yeni duruma daha çabuk uyum sağlamasını, etkileşimlerini daha doğru bir şekilde planlamayı yürütebilmesini kolaylaştırdığı gibi sonuçlara ulaştığını belirtmiştir.

Sala, Ramos ve Ponce (2020), Son dönemlerde meydana gelen iletişimsel başkalaşımın ergenlerin okuma alışkanlığına, bilgi tüketimlerine nasıl yansıdığına ilişkin tespitleri yapmak amacıyla hazırladıkları “Ergenlerin Dijital Ortamda Okuma Alışkanlıkları ve Bilgi Tüketimleri.” adlı makale çalışması Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ve nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre yürütülmüştür. Örneklem olarak İspanya’nın 7 vilayetinden (Cadiz, Barcelona, Almeira, Cuenca, Huesca, Valladolid, Granada) toplam 856 ortaöğretim birinci sınıf öğrencisini incelemişlerdir. Veri toplama için 2018-2019 yılları arasında konuya ilişkin hazırlanmış rapor örneği ve anket kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Ergen okuyucuların okuma formatındaki tercihlerinde ağırlıklı olarak basılı materyalden okumayı tercih ettikleri,
- Ergenlerin okumaya yönelik olumlu tutum besledikleri,
- Ergenlerin büyük çoğunluğu (düzenli okuma yapanlar hariç) okumayı boş bir zaman

etkinliği olarak algıladığı

- Ergenlerin, basılı materyaldeki bilgiyi tüketim biçimlerinin dijitaldeki tüketime oranla çok daha bilinçli yaptıkları,
- Ergenlerin, dijital ortamdaki okuma dünyasındaki zenginliği görmesiyle birlikte kabul ettiklerinden daha fazla okuma yapmaları gerektiğinin bilincine vardıkları
- Ergenlerin büyük çoğunluğunun minimum okumayı tercih ettikleri,
- Dijitalde daha çok kısa metin okumalarının, basılı materyalde ise daha uzun metinleri okumanın baskın olduğu,
- Dijital okumanın ergen okuyucuları pasif bir konuma sürüklerken basılı materyalde ergen okuyucuları daha çok aktif konumda kıldığı şeklindeki sonuçlara ulaşımlardır.

Shi, Tang ve Yin (2020), “Metin İşaretleme ile Okuma Performansını Artırmak için Bilişsel Haritaların Oluşturulması: Ekranda Karşılaştırılan Metinlerin Kâğıt Üzerinde Okunması.” konulu makale çalışmasında nicel araştırma yöntemlerinden yarı deneysel desene göre örneklem olarak 75 üniversite öğrencisini incelemiştir. 75 üniversite öğrencisi oluşturulan kâğıttan okuma grubu ve ekrandan okuma grubuna rastgele olarak dağıtılmıştır. Deney başlamadan önce ön testler yapılmış ve okuma materyali olarak üç açıklayıcı metin seçilmiştir. Uygulama için teknik açıklayıcı 10 metin seçilmiştir. Orijinal metin ve ilgili test soruları, uzunluk, dil ifadesi ve soru türleri ile ilgili deneysel gereksinimlerle daha uyumlu olacak şekilde kısmen değiştirilmiştir. Her metin 1.200-1.300 kelime içeren iki sayfada görüntülenebilen metinlerdi. 20 üniversite öğrencisi, her birinin 10 metni okuması, ilgili test sorularını tamamlaması ve okuma materyali olarak benzer test puanlarına ve orta zorlukta son üç makaleyi seçmesi istenen bu 10 açıklayıcı metin üzerinde ön testler yapmak üzere seçilmiştir. Bu çalışmada, katılımcılar arası değişken olarak ortam ve katılımcılar içi değişken. Kâğıt grubu, basılı A4 kağıdındaki metinleri; ekrandaki grup, metinleri 19 inçlik bir DELL ekranında Microsoft Word 2010 yazılımını kullanarak okumuştur. Metin içeriği, düzen, format, renk ve sunum için kullanılan her iki ortam da aynıydı. Katılımcıların okuma ve gezinme performansı bağımlı değişken olmuştur. Okuma performansı okuduğunu anlama puanları (hatırlama ve çıkarım sorularının puanlarının toplamı) ile, gezinme performansı ise navigasyon testi puanları ile her iki grubun da üç farklı sinyalleme biçimine (düz metin, fiziksel sinyalizasyon ve sözlü sinyalizasyon) yanıt olarak navigasyon ve okuduğunu anlama açısından test edilmiştir. Bu çalışmanın veri analizi temel olarak dört bölümden oluşmuştur: 1. tanımlayıcı istatistikler ve okuma süresinin tek yönlü ANOVA'sı; 2. toplam kavrama ve

seyir performanslarının sonuçlarına ilişkin tanımlayıcı istatistikler; 3. sırasıyla anlama puanları ve gezinme puanları aracılığıyla gerçekleştirilen 2 (medya: kâğıt ve ekran) $\times$ 3 (sinyalleme formu: sinyal vermeme, fiziksel sinyal verme ve sözlü sinyal verme) ANOVA'sının iki yönlü tekrarlanan ölçümleri ve 4. sırasıyla çıkarım ve hatırlama sorularının puanları üzerinde gerçekleştirilen aynı tekrarlanan ölçümler ANOVA. Her iki bağımsız değişken arasındaki etkileşim anlamlı olduğunda, basit etki ayrıca analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğrencilere düz metin sunulduğunda kâğıt okuma grubunun gezinme ve anlama puanlarının ekrandan okuma grubuna göre önemli ölçüde yüksek olduğu,
- Her iki grubun gezinme ve okuduğunu anlama puanlarının düz metin altında daha çok sinyalizasyon olduğunda anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu,
- Ekrandan okuma grubunun, fiziksel sinyalleme atındaki anlama puanlarının sözlü sinyalleme altındaki anlama puanına göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu,
- Metin sinyallerinin okuyucunun bilişsel haritalar oluşturmaya ve okuma performansını etkili bir şekilde iyileştirmesine yardımcı olduğu,
- Altını çizme, kalın biçimlendirme ve vurgulama gibi fiziksel sinyalleme türlerinin, ekrandan okumada daha etkili olduğu,
- Ekran üzerinden bilgilendirici metinleri okumanın kâğıt üzerinde okumak kadar etkili olmadığı,
- Metinler üzerindeki fiziksel ve sözlü sinyalleri okuyucuların gezinmesine, bilişsel haritalar oluşturmaya ve okuma performanslarını geliştirmesine yardımcı olduğu,
- Ekranda okuma için fiziksel sinyallerin sözlü sinyalden daha güçlü bir teşvik edici etkisi olduğu bu farkın esas olarak anlam çıkarım sorularından ziyade ayrıntılı hatırlama sorularından elde edildiği,
- Metinlerde sinyaller kullanımının ekranda okuma için arka plan bilgisi ve yön bulma ipuçları sağlayabileceğini, okuyucuların bilişsel haritalarının oluşturulmasını destekleyebileceğini ve ekrandan okuma performanslarını etkili bir şekilde iyileştirebileceği şeklindeki sonuçlara ulaşılmıştır.

Støle, Mangen ve Schwippert (2020), “Çocukların Kâğıt ve Ekran Üzerinde Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Değerlendirilmesi: Bir Mod-Etki Çalışması.” konulu makale

çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desene göre, örneklem olarak 5.sınıfta öğrenim gören 10 yaşındaki toplam 1139 öğrenciyi incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak metin testleri kullanılmıştır. Her test A ve B testinde sırasıyla 36 ve 35 maddeden oluşan beş metinden (toplam 10 metin) oluşuyordu. Uzunlukları 204 ile 683 kelime arasında değişen hem kısa hem de uzun metinler dahil edilmiştir. Ölçme aracı olarak bir kâğıt üzerinde diğeri dijital olarak anlama testi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin betimsel analizi sonucunda, öğrencilerin dijital testte kâğıt versiyonuna göre ortalama olarak daha düşük puanlar elde ettiği, öğrencilerin neredeyse üçte biri kâğıt testinde bilgisayar testinden daha iyi performans gösterdiği, ekran okumanın olumsuz etkisi en çok yüksek performanslı kızlar arasında daha belirgin olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Kaydırma ve/veya yanlış yerleştirilmiş dijital okuma alışkanlıkları, bu farklılığın arkasındaki önemli faktörler olabilir ve bu da çocukların okuma performansına ve bunun ekran teknolojilerinden nasıl etkilenebileceğine daha fazla ışık tutacağını belirtmiştir.

Chao, Chou ve Tu (2019), Lisansüstü öğrencilerin tekrarlanan deneyler yoluyla farklı cihazları kullanım konusu ve bu cihazlardaki okuma deneyimine ilişkin tespitleri yapmak amacıyla hazırladıkları “Dijital Okuma Deneyimlerinin Deneysel Bir Çalışması.” adlı makale çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden gerçek deneysel desene göre örneklem olarak Tayvan’ın kuzeyindeki bir üniversitede yaş ortalaması 24 olan 20 Erkek ve 10 kadını incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak farklı dijital okuma cihazlarında (Apple iPad 2 , Amazon Kindle DX ve Acer Aspire one ZG5 Aspire) okunmak üzere 3 tane çince makale seçilmiştir. Otuz denek, her grupta 3 denek olacak şekilde alfabetik sıraya göre A, B, ..., J olmak üzere 10 gruba ayrılmıştır. Denekler grup sırasına göre numaralandırılmıştır. Örneğin, A grubu A1, A2 ve A3’ten oluşmuştur. Her deney grubu yaklaşık 1 saat 30 dakika sürmüştür Her denek seçilen 3 makaleden birini okumak için farklı bir okuma cihazını kullanmıştır. Deneysel işlemten sonra öğrencilerin farklı cihazları değerlendirmek üzere katılımcılar “deneyim anketi, cihaz işlevi değerlendirme ölçeği ve okuduğunu anlama testi “ uygulamasını tamamlamıştır. Üç makalenin okunmasını tamamlanıp anketler ve testler tamamlandıktan sonra araştırmacılar deneklerle yarı yapılandırılmış kayıtlı görüşmeler yapmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda;

- Katılımcıların ekrandan okuma esnasında açıklama işlevini kullandığı ancak yeterli düzeyde bu işlevi tam olarak gerektiği gibi kullanmadıklarını çünkü ek açıklama sayısı 1 ile 10 arasında değiştiği bu da pek çok katılımcının açıklama işlevini kullanma alışkanlığına sahip olmadığını gösterdiği.

- Hem NASA-TLX ölçekleri hem de cihaz kullanılabilirlik değerlendirmelerine göre iPad 2 cihazının diğer iki cihaza göre ölçümlerde daha üstün puanlar aldığı, iPad 2'yi kullanarak dijital okumanın yükünün düşük ve konuya daha iyi bir okuma deneyimi sağladığı, Çoğu katılımcının, iPad 2 dokunmatik çalışma modunun sezgisel ve okunması kolay olduğuna inandığı bunun da dijital okuma davranışı için faydalı olduğu, Bazı kişilerin iPad 2'nin boyutunun ve ağırlığının çeşitli farklı duruşlarda okumayı kolaylaştırdığını ve bu da kişinin okumasına daha çok yardımcı olduğuna inandıkları bu nedenle de cihazın boyutu ve ağırlığının da okuma davranışını etkilediği
- Kindle DX: NASA-TLX ölçeği ve cihaz kullanılabilirlik değerlendirmesi diğer iki cihazdan daha düşük olduğu ancak ortalama anlama puanı olarak iPad 2'den daha yüksek ve Aspire ile aynı olduğu, niteliksel görüşmelerden elde edilen ortalama okuma deneyimi puanının daha düşük olmasının nedeni, çoğu kişinin Kindle DX'in daha yavaş bir tepkiye sahip olduğunu düşünmesinden kaynaklandığı, bu da hantal ve kullanımı zor olan cihazdaki klavyeden okuma ve çalışmanın kesilmelere neden olduğu,
- Aspire: NASA-TLX ölçeğinde, Aspire ve iPad 2 arasında önemli bir fark olmadığı ancak cihaz kullanılabilirlik değerlendirmesindeki cihaz genel tasarım puanı iPad 2'den daha düşük olduğu, Aspire kullanım deneyiminin iPad 2'den daha iyi olduğu, bunun nedeninin deneklerin klavye ve fare çalıştırma moduna daha çok aşina olmalarından kaynaklandığı; bu nedenle de kullanıcının cihaz çalışmasına aşinalığı, kullanıcının dijital okuma davranışını önemli ölçüde etkilediği sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu sonuçlardan hareketle Tablet PC'deki okuma deneyiminin diğer iki dijital cihazdakinden daha üstün olduğunu, Tablet PC grubundaki denekler, derinlik okuma açısından en yüksek tercihi gösterdiklerini ve bunun da Tablet PC'nin gelecekte dijital öğrenme platformu için en uygun cihaz olması gerektiği anlamına geldiğini belirtmişlerdir.

Clinton (2019), Dijitalden okuma basılı materyalden okumayla okuma performansı, okuma süresi gibi değişkenler açısından kıyaslandığında ortaya çıkan bulguları pekiştirmek amacıyla hazırladıkları “Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis” adlı makale çalışmasında, meta-analiz yöntemine göre 2016 yılının Ekim ve Kasım aylarında: Educational Resources Information Center (119 kayıt), Science Direct (270 kayıt), Taylor ve Francis Online (474 kayıt), Sage (232 kayıt) , Springerlink (179 kayıt), PsychINFO (105 kayıt) ve Wiley Online (663 kayıt) veri tabanlarından ilgili literatür taraması yapılmıştır. Özetlere ve başlıklara dayalı bu ilk taramanın ardından ilgili 51 tam metin değerlendirilmiş olup bu 51 ilgili tam metin daha fazla taranarak bu metinlerin 38'i

ıkarılmıştır. Nihai olarak Toplam 17 ilgili metin üzerinden çalışma tamamlanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda, ilgili araştırmaların elde ettiği bulgular ve değerlendirmeler, kâğıttan okumanın ekrandan okumaya kıyasla daha iyi performans sağladığı, ortama göre okuma sürelerinde güvenilir farklılıklar olmadığı, kâğıttan metin okurken ekranlara kıyasla performansın stbilişsel farkındalığının daha iyi olduğuna dair meta-analitik bulgulara ulaştığını belirtmiştir.

McVicker (2019), E-kitap veya t-kitap (geleneksel basılı kitap) kullanan okuyucuların tercihlerini araştırmayı amaçladığı “Takılı ve Bağlantısız Okuma: Okuyucuların Tercihlerini İncelemek.” adlı makale çalışmasında karma yöntem araştırmasına göre örneklem olarak ortalama 9-10 yaşlarındaki toplam 98 ilkokul 4.sınıf öğrencilerini ve 4 tane sınıf öğretmenini incelemiştir. Deneysel uygulama aracı olarak iPad kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak katılımcıların okuma tutumlarını ve okumaya yönelik kişisel bakış aıllarını akademik veya eğlence amaçlı olarak ölçmek için çalışma öncesi ve sonrasında McKenna ve Kear (1990) tarafından geliştirilen okumaya yönelik tutum lği uygulamıştır. Öğrencilerin iPad'deki etkinliklerini belirlemek ve daha önce iPad'de kitap okuyup okumadıklarını, hatta elektronik olarak okumayı düşündüklerini sormak için araştırmacı tarafından iPad kullanım anketi, öğretmenlerin bakış aıllarını paylaşmak ve iPad kullanımına yönelik tutumlarını belirlemek için ğretmen iPad anketleri ve görüşmeleri yapılmıştır. Son olarak, okumanın son aşamasının ardından tüm öğrencilerle odak grup görüşmeleri yapılmış ve bunlar daha sonra yazıya dökülmüştür. Araştırmadan toplanan verilerin nitel analiz bölümü için tümevarımsal düşünme analizi başlangıçta kullanılmıştır. İlk analiz prosedürleri, öğrencilerin okumaya ve önceki iPad kullanım alışkanlıklarına yönelik tutumlarını belirlemek için anket yanıtlarının grafiğini çıkarmayı ve kodlamayı içermiştir. Daha sonra Sürekli karşılaştırmalı analiz için ğretmen görüşmelerinin ve odak grup tartışmalarının yazıya dökülmesi ve kodlanmasını tamamlamıştır. En son aşamada içerik analizi yoluyla elde edilen yansıtıcı analitik notlar, odak grup görüşmesi dokümanları analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde ise elde edilen betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Yapılan analizlerin sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaştığını belirtmiştir:

- Öğrencilere okuma konusunda bir seçenek sunulduğunda farklı tercihlere sahip olabileceği,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin yüzde 40'ının daha önce iPad'de hiç kitap okumadıkları, %30'dan fazlasının bir kitabın tamamını iPad'de okuyabileceklerinin farkında olmadıkları,

- Araştırmaya katılan öğrencilerin %50'si iPad'lerde başka şeyler okumaktan hoşlandığını ve %50'sinin hoşlanmadığı
- Çalışma öncesi sonuçlarına göre dijital okumayla basılı materyalden okumanın aynı olduğu veya olacağını belirten %17'lik bir kesim olduğu, bir şekilde birbirinden farklı olduğunu veya olacağını belirten kesimin %83 olduğu, çalışma sonrasında da bu oranın değişmediği,
- Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma ortamı (Basılı x Dijital) tercihleri olarak, bir seçenek sunulduğunda %37'si e-kitap, %63'ü ise geleneksel kitaptan okumayı tercih ettiği,
- Çalışma sonrasında 30'u iPad'de elektronik olarak okumayı
- Çalışmada yer alan öğrencilerin evlerinde iPad'lerde çeşitli etkinlikler yaptıkları, en çok yaptığı etkinliklerin ise görsel ve etkileşimli etkinlik türleri için olduğu
- Araştırmanın 4 öğretmen katılımcısı iPad'lerde okumayı mevcut okuma rutinlerine entegre etmenin yollarını bilmeye ilgi duydukları,
- Öğrenciler zaman zaman iPad'lerde bağımsız olarak okuyacakları için, öğretmenlerin temel endişesinin, öğrencilerin iPad uygulamalarında potansiyel olarak yapabilecekleri diğer etkinlikler tarafından dikkatlerinin dağılması olduğu,
- 98 öğrencinin tamamı son romanı okumak için bir format seçebildiğinde, 38'inin iPad'de okumayı seçtiği, bu 38 kişiden yarısından fazlası, ön çalışma okuma tutumu anketinde okumanın akademik bir uğraş olduğunu düşündükleri,
- iPad'lerde kitap okumaya başlamanın bir sonucu olarak, öğrencilerin düşünceleri de okumayı eğlence amaçlı izlemeye doğru kaydığı, hatta bazı öğrencilerin, iki format arasında bir fark olduğunu belirterek okumayı öğrenmenin bir basılı bir kitapla ile yapılması gerektiğini, ancak eğlence için okumanın bir iPad'de yapılması gerektiği,
- Basılı materyalden okumayı daha çok sevdiğini belirten öğrencilerin dijital ortamda sık dikkati dağıtıcı uyarıcılar bulunduğu, e-kitapların dokunulamayacak kadar duyarlı olduğunu ve belirli bir pasajı ararken idare etmenin zahmetli olduğu, Öğrenciler, yanlışlıkla dokunulduğunda sayfa çeviricinin ne kadar hassas olduğu,
- Öğrencilerine iPad verilen öğretmenlerin, öğrencilerine geleneksel kitapları okutturmaktan vazgeçmeden, özellikle okuma öğretimi için iPad'leri verimli bir şekilde

kullanabilmeyi istedikleri sonuçlarına ulaştığını belirtmiştir.

Pardede (2019), “Basılı Okumada Çelişkili Araştırma Bulgularına Atfedilen Faktörler ve Dijital Okuma Etkililiği: Bir Literatür İncelemesi.” adlı makale çalışmasında meta-analiz yöntemine göre 20 çalışmayı analiz etmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler doküman analiziyle analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, İncelenen çalışmalar, hangisinin daha etkili olduğu, basılı okuma mı yoksa dijital okuma mı olduğu konusunda henüz kesin bir anlaşılmaya varılamadığı, Bazı araştırmalar basılı okumanın anlama açısından dijital okumadan daha iyi performans gösterdiğini, bazı çalışmalar iki okuma modu arasında önemsiz farklılıklar olduğunu ortaya çıkarırken, bazıları da dijital okumanın basılı okumaya göre üstün olduğu, bu bağlamda incelenen mevcut çalışmaların basılı okumanın dijital okumaya karşı okuduğunu anlama üzerindeki etkisine ilişkin çelişkili sonuçlar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sonuçları niceliksel detayında gözden geçirilen 20 çalışmanın üçte birinden fazlası (%35), basılı metin okumanın dijital metin okumadan daha iyi performans gösterdiğini; %20'sinin anlamlı bir fark göstermediğini ve geri kalan %45'inin ise dijital okumanın üstün olduğunu gösterdiğini belirtmiştir. Çelişkili sonuçlara atfedilen iki tür faktör tanımlanmıştır. Birincisi, deneklerin yaş grubu ve örneklem büyüklüğünün yetersizliği, çeşitli ortamlar, çeşitli bağımsız ve bağımlı değişkenler, belirsiz ölçümlerin geçerliliği ve güvenilirliği ve uygun olmayan ustalık ve hatta dijital okumanın olmaması gibi heterojenliği içeren çalışma tasarımlarının çeşitliliği. katılımcılar arasında stratejiler İkincisi ise çalışmada kullanılan teknolojinin çeşitli ilerleme seviyeleri olduğunu belirtmiştir. Bu makalede incelenen çalışmaların çoğunun, katılımcıların dijital okuma stratejilerine olan aşinalıklarını dikkate almadığı, bu çalışmalarda deney grubu, dijital okuma stratejileri ile ilgili herhangi bir ön hazırlık yapmadan dijital okuma görevi ile meşgul olduğunu belirtmiştir. Son olarak basılı materyalden mi dijitalden mi okumanın okuduğunu anlamada daha etkili olduğunu, kesin bir fikir birliği elde etmek için daha homojen yapıya sahip deneklerin, daha büyük örneklemelerin, daha güvenilir ve geçerli ölçme araçlarıyla ölçüm yapan araştırmalara ihtiyaç olduğunu bunu için de teknolojinin en son sürümünün kullanılmasının daha yerinde olacağını ifade etmiştir.

Loh ve Sun (2019), Dijital çağda baskı hala önemli mi? Okumada teknolojinin rolü nedir? Okumayı seven ergenler, basılı ve dijital materyalleri okumayı sevmeyenlerden farklı mı görüyor? Sorularına yanıt bulmak amacıyla hazırladıkları “Hala Basılı Kopyayı Okumayı Tercih Ederim”: Ergenlerin Basılı ve Dijital Okuma Alışkanlıkları” adlı makale çalışmasında, Eldeki konuyu daha iyi anlamak için nicel verilerin toplanması ve analizinden

sonra nitel verilerin toplandığı ve analiz edildiği iki aşamalı bir araştırma süreci olan sıralı açıklayıcı bir desen kullanmışlardır. Örneklem olarak Singapur'daki 6 ortaokulda öğrenim gören 6.005 öğrenciyi incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak anket (6.005 öğrenciye) görüşme formu (96 öğrenci) kullanmışlardır. Veri toplamanın ilk aşamasında, eğitim-öğretim yılının başında 7.208 ortaokul öğrencisine okuma anketi uygulanmış ve bunların 6.005'i (%83,3) anketi tamamlamıştır. Ankete yaşları 13 ile 17 arasında değişen 1-5 arası ortaokul öğrencisi katılmıştır. (Ortaokul 1-5, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki 7-10. sınıflara eşdeğerdir.) Ortaokul 5 öğrencisi az olduğundan ve ortaokul 4 öğrencileriyle aynı ulusal sınava girdikleri için verileri birleştirmişlerdir. Bu makalenin amacı doğrultusunda, anketten dört madde elde edildiğini belirtmişlerdir: okuma keyfi, tercih edilen okuma materyalleri kaynakları, tercih edilen okuma cihazları ve dijital erişim. Öğrencilerin tepkileri, farklı sınıf seviyelerinde ve okumayı seven ve sevmeyen öğrenciler arasında karşılaştırılmıştır. Veri toplamanın ikinci aşamasında, altı okulun tamamında 14 yaşındaki doksan altı öğrenciyi, okul yılı boyunca iki odak grup yapmışlardır. Bu öğrenciler, çeşitli okuma becerilerine ve ilgi alanlarına sahip öğrencilerin yaygınlaştırılması talebimiz üzerine İngilizce Bölüm başkanı ve öğretmenler tarafından seçildiğini belirtmişlerdir. Nicel anketin bulgularına dayanarak, öğrencilere tercih ettikleri okuma cihazları ve çeşitli teknolojileri kullanarak okuma nedenleri hakkında daha fazla soru sormanın önemli olduğunu dile getirmişlerdir. Ayrıca basılı veya çevrimiçi olarak ne okuduklarını ve basılı ve e-kitapları ne zaman ve nasıl okuduklarını da tespit amaçladıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen verileri NVivo yazılımını kullanarak odak grup verilerini yazıya döküp o şekilde kodlamışlardır. Okuma ve teknoloji etrafında ortaya çıkan temaları ayırt etmek için sürekli karşılaştırmalı analiz kullandıklarını ifade etmişlerdir (Charmaz, 2014). Verilerin kodlanmasından ortaya çıkan temalar arasında basılı okuma nedenleri, çevrimiçi okuma nedenleri (akıllı telefon, Kindle ve diğer tablet cihazlar), okuma ve sosyalliğin yer aldığını, Çeşitli temalara ilişkin anlayış geliştirmek için farklı kategorileri kesmek için öğrencilerin okuma katılımını (odak grup sırasında okumaktan hoşlanıp hoşlanmadıklarını ifade edip etmediklerine göre belirlenir) kullanarak verileri daha kapsamlı olarak analiz ettiklerini ifade etmişlerdir. Yapılan analizler sonucu aşağıda belirtilen sonuçlara ulaştıklarını ifade etmişlerdir:

- Öğrencilerin yaşları ilerledikçe okumaktan daha az zevk aldıkları, (bunun nedeni olarak okul dışı faaliyetlerle meşgul olmaları ve Singapur bağlamında yaklaşan yüksek riskli bir sınava (örneğin, Ortaokul 4'teki GCE O Düzey Sınavları) hazırlık yapmaları olabileceği)

- Yaş seviyelerine göre e-kitap, makale veya gazete makalelerini okumak için bilgisayar veya mobil cihazların kullanımında sürekli bir artış olduğu : ortaokul 1 öğrencileri için sırasıyla %36,5 ve %51,1'den ortaöğretim 4 öğrencileri için %44.9 ve %70.3'e yükseldiği, (Bunun nedeninin, akıllı telefon sahipliğinin her yerde bulunması ve akıllı telefon ve diğer elektronik cihazları kullanma konusundaki artan aşinalık olabileceği)
- Genel olarak öğrencilerin, okuma materyallerinin çoğunu bir halk kütüphanesinden (%46,2), ardından kitapçılardan (%43,5) ve çevrimiçi kaynaklardan (%40,0) aldıkları, (Singapur, ülke genelinde stratejik olarak konumlandırılmış iyi tasarlanmış ve stoklanmış kütüphanelere sahip küçük bir ülke olduğundan, birçok öğrencinin okuma materyallerini bir halk kütüphanesinden almasının şaşırtıcı olmadığı, bununla birlikte, sınıf seviyelerinde, çevrimdışından çevrimiçine açık bir geçiş olduğu: Ortaöğretim 1 öğrencilerinin yarısından fazlası (%54) okuma materyallerini ya her zaman ya da sık sık halk kütüphanelerinden alırken, ortaöğretim 4'ün yalnızca %39.5'i öğrenciler halk kütüphanelerini tercih ettiği; buna karşılık, okuma materyalleri için tercih ettikleri kaynaklar olarak çevrimiçi veya elektronik kaynakları seçen öğrencilerin yüzdesi ortaokul 1 öğrencileri için %32.7'den 45'e yükseldiği)
- Tercih edilen okuma cihazları için de benzer örüntüler olduğu, Ortaokul 1 öğrencilerinin %53.2'si her zaman veya sık sık basılı kitap okurken, ortaokul 4 öğrencilerinin sadece %40,6'sı basılı kitapları tercih ettikleri; Ayrıca, e-cihazlar (ör. e-okuyucu, tablet, akıllı telefon, bilgisayar) arasında akıllı telefon en çok tercih edilen okuma cihazı olduğu (%40.7'ye karşı %12.2–17.4) ve sınıf seviyelerinde daha fazla öğrenci akıllı telefonlardan okuduğu (ortaokul 1 öğrencileri için %33,9 ve ortaokul 4 öğrencileri için %46,7).
- Öğrenciler çeşitli nedenlerle telefonlarını okumak için kullandıkları (Telefon, bilgi aramak ve kısa haber makalelerini okumak için vb.). Öğrencilerin ayrıca macera ve hayran kurgu gibi yalnızca çevrimiçi bulunabilecek materyalleri okumak için de akıllı telefonlarını kullandıkları,
- Öğrencilerin farklı cihazları farklı şekilde kullandıkları (Kindles gibi özel okuma cihazlarına sahip öğrenciler, birçok kitaba tek bir ışık cihazından erişmenin rahatlığını beğendikleri)
- Okumaktan hoşlanan öğrenciler, okumaktan hoşlanmayanlara kıyasla bilgisayarlarında veya cep telefonlarında e-kitap, makale veya gazete makalesi okumaktan daha fazla

keyif aldıkları (bilgisayar: %45,9'a karşı %27,4; cep telefonu: %67,8'e karşı %45,9).

Alisaari vd., (2018), yaklaşık 12 yaşındaki öğrencilerin basılı bir testte okuduğunu anlamada dijital bir testten farklı performans gösterip göstermediğini araştırmak amacıyla hazırladıkları “Dijital ve Basılı Metinlerde Okuduğunu Anlama” adlı makale çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre çalışmanın verileri, bir şehirdeki dört farklı okul ve bu okulların yedi sınıfından toplam 142 Finli beşinci sınıf öğrencisinden (%54,2 erkek) oluşan bir örneklemden alınmıştır. Veri toplama, 2015 yılının bahar mevsiminde doğal sınıf koşullarında gerçekleştirilmiş olup veriler eğitimli araştırmacılar tarafından her sınıf için bir hafta içerisinde iki farklı ikişer saatlik derste toplanmıştır. İlk derste öğrenciler, kâğıt, ekran veya her ikisi üzerindeki okul görevleriyle ilgili tercihlerini okuyucu ve bilgisayar kullanıcısı olarak benlik kavramlarını ölçen bir kâğıt anketi, basılı veya dijital ortamda okuduğunu anlama testini tamamlamışlardır. İkinci derste öğrenciler hem kod çözme becerilerini ölçen bir test hem de diğer okuduğunu anlama testini tamamladılar. İlk olarak, Metin 1 ve Metin 2 arasındaki fark, basılı ve dijital testlerin ortalama puanları eşleştirilmiş bir örnekleme karşılaştırılarak değerlendirmişlerdir. İkinci olarak, çalışma değişkenlerinin korelasyonları ve tanımlayıcı istatistiklerini hesaplanmışlardır. Üçüncü olarak, basılı ve dijital olarak okuduğunu anlamayı karşılaştırırken, birbirinin iki testinin (yani her iki testi yürüten aynı katılımcılar) bağımlılığını hesaba katmak için tekrarlanan ölçümler için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmışlardır. Dördüncüsü olarak, basılı test ve dijital test puanları arasındaki farkı tahmin eden modele birkaç ortak değişken eklemişlerdir. Ortak değişkenler cinsiyet, kod çözme becerileri, öğrencilerin kâğıt, ekran veya her ikisi üzerindeki okul görevlerini tercih etmeleri ve okuyucu ve bilgisayar kullanıcısı olarak benlik kavramıdır. Öğrencilerin kod çözme becerileri ise Fin Standardize Okuma Testi (ALLU) ile test edildi (Lindeman, 1998: TL5A). Kod çözme testinde, görev, sınırlı bir süre (3 dk 30 s) içinde birlikte yazılan 2-4 kelimelik kelime zincirlerinden kelimeleri (en fazla 214) ayırmaktı. Kod çözme becerilerinin toplam puanı, öğrencilerin doğru olarak işaretlediği kelimelerin toplam sayısıydı. Test kılavuzuna göre, kod çözme testi için Kuder-Richardson iç tutarlılık katsayısı (CR20) 0.97'dir (Lindeman, 1998). Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda şu sonuçlara ulaştıklarını belirtmişlerdir:

- Cinsiyet, kod çözme becerileri, kâğıt, ekran veya her ikisi üzerindeki okul görevlerini tercih etme ve bir okuyucu ve bilgisayar kullanıcısı olarak benlik kavramı kontrol edildiğinde okuma performansının basılı metin ve dijital metin için benzer olduğu,

- Okuma ortamından bağımsız olarak, daha iyi kod çözme becerisine ve okuyucu olarak daha yüksek bir benlik kavramına sahip öğrencilerin daha iyi performans gösterdiği,
- Erkek öğrencilerin genel olarak her iki okuma ortamındaki puanlarda kızlardan daha iyi performans gösterdiği,
- Kitaplarla ve bilgisayarlarla çalışmaya eşit derecede istekli öğrencilerin, sadece bilgisayarları tercih eden öğrencilerden daha iyi performans gösterdiği,
- Kod çözme becerilerinin toplam puanı, normal olarak dağıldığı (Kolmogorov-SmirnovD= .07, P> .05).
- Çalışma ortamı tercihlerinde öğrencilerin esnek oldukları, yani hem basılı hem de dijital metinlerle çalışmaya eşit derecede istekli olduklarını bildiren öğrencilerin, okuduğunu anlamada yalnızca dijital metinleri tercih eden öğrencilere göre daha iyi performans gösterdiği,

Araújo ve Frade (2018), “Genç Okuyucuların Dijital Edebi Okuma Deneyimleri.” adlı makale çalışmasında karma yöntem araştırmasına göre örnekleme olarak farklı sosyoekonomik katmanlara mensup olan yaşları 15 ila 18 arasında değişen 410 öğrenciyi incelemiştir. Veri toplama aracı olarak 342 genç için anket, 68 genç için yarı açık anket uygulanmış ve 6 genç okuyucunun dijital edebi okuma uygulamalarını ise yarı yapılandırılmış görüşmelerle takip etmişlerdir. Araştırmadan elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonucunda; gençlerin dijital arama ortamlarının çeşitli olduğu, Dijital edebi okuma pratiklerine, eserlerin geçiciliği ve okuduktan sonra yeniden yerleştirmede zorluk çektikleri, Bunun nedeni, okuyucuların genellikle web sitesini, eserin adını, yazarın adını veya onları bulmak için izledikleri yolu hatırlamamaları olduğu, genç okuyucuların dijital edebiyat okuma deneyimlerinin hem sayısallaştırılmış hem de dijital edebiyat eserleriyle yürüttükleri, genç okuyucuların sosyoekonomik tabakalarının dijital edebi okuma deneyimlerinde belirleyici bir faktör olmadığı, sosyal katmanları ne olursa olsun, dijital cihazlara ve internete erişime sahip olduğu; aradaki farkın, mobil dijital cihazlara ve bir mobil İnternet veri planına erişimden kaynaklandığı Sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu bağlamda, genç okuyucuların dijital edebi okuma deneyimlerinin genişlemesini sağlayan şeyin, aile üyeleriyle paylaşılmayan özel bir dijital cihaza sahip olmak ve dijital teknolojinin mobilitesi olduğunu dile ifade etmişlerdir.

Divya ve Haneefa (2018), öğrencilerin dijital okuma davranışlarını etkileyen faktörleri

araştırmak amacıyla “Öğrencilerin Dijital Okuma Yeterliliği: Kerala'daki Üniversitelerde Bir Araştırma.” adlı makale çalışmasında nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre, örneklem olarak rastgele örneklem yoluyla Kerala'daki üniversitelerin öğretmenlik bölümlerinden 588 lisansüstü öğrenciyi incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak tam yapılandırılmış anket içeren bir anket kullanılmışlardır. Araştırmadan elde edilen veriler basit yüzde analizi, ortalama, standart sapma, ANOVA ve SPSS ile Z-testi gibi çeşitli istatistiksel testlere tabi tutulmuştur. Verilerin analizi sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaştıklarını belirtmişlerdir:

- Öğrencilerin çoğunluğunun dizüstü bilgisayar, cep telefonu ve internetin bulunmasıyla dijital okumalarının arttığını düşündüğü
- Kaydet, indir, kopyala, yapıştır, ara ve bul seçenekleri gibi özellikler öğrencilerin dijital okumaları için büyük ölçüde yardımcı olduğu,
- Öğrencilerin dijital ortamda okumalarına yardımcı olan kaydetme, indirme, arama, bulma ve işaretleme gibi özelliklere ilişkin görüşlerinde cinsiyetler arasında anlamlı farklılık bulunduğunu,
- Öğrencilerin yaklaşık yarısı yazı tipi boyutu, metin düzeni, yazı yüzü ve arka plan rengi gibi faktörlerin dijital ortamda okurken oldukça etkili olduğunu belirttiği,
- Öğrenciler, dijital okumanın seçici okumalarını artırdığını,
- Erkek öğrencilerin okuma uygulamaları üzerinde e-kaynakların etkisi kız öğrencilere göre önemli ölçüde daha fazla olduğu,
- E-kaynakların, öğrencilerin okuma davranışları üzerinde ortalama düzeyde bir etki yaptığı şeklindeki sonuçlara ulaşmışlardır.

Farinosi, Lim, ve Roll (2016), “Kitap mı Ekran mı, Kalem mi Yoksa Klavye mi? Almanya, İtalya ve İngiltere Merkezli Yazma ve Okuma Alışkanlıklarının Kültürler Arası Sosyolojik Bir Analizi.” adlı makale çalışmasında elde ettikleri bulgularda üç ülkede (Almanya, İtalya ve İngiltere) 8-16 yaşlarındaki ve 16-24 yaşlarındaki genç nesillerin giderek artan bir şekilde ekran tabanlı bir kültüre daldığını, kâğıt tabanlı basılı medya hala okunuyor olsa da, genç nesillerin okuma ilgilerinin son zamanlarda ekranlara kayması bu ortamda ve türde okuma olasılığı daha da yükselttiğini belirtmişlerdir. Ayrıca elde ettikleri bulgular doğrultusunda öğrencilerin ekrandan mı kâğıttan mı okumaya karar vermede bağlama göre çeşitli faktörlerin(estetik/ görünüş; sosyal nedenler/ alıcı ve gönderici ilişkileri; fizyolojik/ bilişsel/

sağlık nedenleri, teknolojik nedenler ve ekolojik nedenler) belirleyici olduğunu ifade etmişlerdir.

Pfost , Dörfler ve Artelt (2013), öğrencilerin ders dışı okuma davranışı ve kelime hazinesi arasındaki ilişkinin rolünü tespit etmeyi amaçladığı, bu amaçla geleneksel basılı medyadan ve internetteki yeni okuma biçimlerinden oluşan farklı ders dışı okuma davranış kalıplarının değerlendirildiği çalışmada, yöntemine zamana göre araştırma tiplerinden boylamsal araştırma yöntemi olarak tasarlandığı ve 55 ortaokuldan 1226 ortaokul öğrencisinin katılımcı olarak anket sorularına verdiği yanıtlardan elde ettikleri veriler ve bu verilerin analizi sonucunda, okuduğunu anlamada ve söz varlığını zenginleştirmede geleneksel okumanın rolünün çok daha baskın olduğu buna karşılık e-posta ve çevrimiçi okuma etkinliklerini okuma başarısını olumsuz etkilediği sonucuna ulaştığını belirtmişlerdir.

Grimshaw, Dungworth, McKnight ve Morris (2007), çocukların dijital ve basılı sunum ortamlarındaki hikâye kitaplarını anlamalarını ve zevk almalarını karşılaştırmak amacıyla hazırladıkları “Elektronik Kitaplar: Çocukların Okuması ve Anlaması.” adlı makale çalışmasında nicel araştırma yöntemlerinden deneysel tasarıma göre örneklem olarak 9-10 yaş arası 132 çocuğun yer aldığı çalışmada iki farklı hikâyeye kitabı kullanılmıştır. Katılımcılardan 51'i The Magicians of Caprona'dan bir alıntı okudu, elektronik versiyonun yarısını çevrimiçi bir sözlükle okudu ve geri kalanı ayrı bir basılı sözlükle basılı bir versiyonunu okudu. Diğer 81 katılımcı Küçük Prens'ten bir alıntıyı, 26'sı elektronik versiyonunu, 26'sı aynı metni anlatımlı olarak, geri kalan 29'u da basılı versiyonunu okudu. Bu hikâye kitabında sözlük verilmemiştir. Ölçme aracı olarak çalışılan yaş grubuna uygun olarak Leicestershire okuma yazma danışmanı tarafından onaylanan Anlama testleri, Standard Atainment Testleri (Qualifications and Curriculum Authority, 2002) için İngilizce Anahtar Aşama 2 okuma testlerine dayanıyordu. Testler çoğunlukla çocuğun doğru cevabı çalmasını gerektiren çoktan seçmeli sorular içeren, çocuğun tek bir kelime, cümle veya basit bir cümle ile cevap vermesini gerektiren bazı sorulardan oluşturulmuştur. Araştırmadan elde edine verilerin analizi sonucunda aşağıdaki sonuçlara ulaştıklarını belirtmişlerdir:

- Çoktan seçmeli ve boşluk doldurma sorusunda tasarlanan anlama testinin sonuçları, çocukların genel olarak kitapların elektronik versiyonunu okumanın, alıntı yapmalarının basılı versiyonuna göre daha uzun sürdüğünü; ancak çocukların basılı versiyonu okuduklarındaki anlama puanları ile elektronik versiyonu okuduklarındaki anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı,

- Her iki hikâye kitabı için de anlama puanları, çıkarım sorularına göre geri alma tipi sorular için daha yüksek olduğu; The Magicians of Caprona'nın elektronik durumundaki çevrimiçi sözlüğün kullanımı, bu durumdaki basılı sözlükten önemli ölçüde daha fazla olduğu;
- Ekrandan okuma yapan çocuklar için önemli bir fark, metni bir yer işareti veya parmak kullanarak manuel olarak takip edememeleri olduğu, basılı versiyonları okuyan çocuklar genellikle bu amaçla yer işareti kullandıkları,
- Çocuklar, The Magicians of Caprona'nın elektronik versiyonunda çevrimiçi sözlükten yararlanmış olsalar dahi, bu durumun anlama puanlarında önemli bir değişiklik yaratmadığı şeklindeki sonuçlara ulaşmışlardır.

2.3.2.6. Dijital Ortamdan Okumanın Okuma Alışkanlığına Etkisine İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

İzati, Lestari ve Setiawan (2021), “Ortaokul Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenme Sırasında Dijital Okuma Katılımı.” adlı makale çalışmasında nitel araştırma yöntemlerine göre örneklem olarak Endonezya’daki İslami Ortaokul 1.sınıftaki 32 kız öğrenciden oluşan bir sınıftı. Ölçme aracı olarak öz bildirim anketi, gözlem ve görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, yalnızca görüşmeyi kabul eden dört öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gözlem, öz bildirim anketi ve görüşme sonucunda öğrencilerden sözlü ve sözsüz olarak toplanan veriler düzenlenmiş, kodlanmış, indirgenmiş ve ilgili teorilerle yorumlanmıştır. Öz bildirim anketinden elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin ekrandan okuma sürecini çoğunlukla olumsuz olarak kabul ettiklerini göstermiştir. Gözlem sonuçlarının da aynı şekilde öğrenci katılımlarının davranışsal (soru sorma, yorum yapma, soruları yanıtlama, tartışma) olarak gözlenebilmesini desteklerken duyuşsal anlamda gözlemlerin yetersiz kaldığı, davranışsal olarak öğrencilerde çoğu zaman şaşkınlıkla sayfaları yüklenmesini beklediklerini bunu için de yeterli düzeyde okuma yapamadıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Daha sonraki veri toplama aracı olan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ise, öğrencilerin sadece metni baştan sona kadar kesintisiz okumayı daha çok sevdikleri, metnin tamamını anlamayı değil, öğretmenin sorularına yanıt vermeyi ve ödevleri tamamlamayı amaç edindikleri, metne anlamaya dönük farklı çabalara ve arayışlara girmedikleri sonuçlarına ulaştığını belirtmiştir. Genel olarak üç ölçme aracından elde ettiği verilerin sonucunda öğrencilerin ekranda okumaya karşı bir aidiyet hissetmedikleri, düşünme sürecini kavramsallaştıramadıkları, paylaşım konusunda zayıf kaldıkları,

okumalarını kişiselleştirmek için tercih yapmadıkları, okumalarında herhangi bir okuma stratejisi kullanmadıkları sonuçlarına ulaştığını belirtmiştir.

Yusof (2021), Öğrencilerin dijital ortamdan okumada okuma kaynaklarına yönelik eğilim ve davranışlarını belirlemeyi amaçladığı çalışmasında nicel araştırma yöntemiyle 17-21 yaş arası 2340 öğrenci üzerinde anket yoluyla elde ettiği verilerden öğrencilerin %56'sı dijital ortamdan okumayı %44'ünün ise basılı materyalden okumayı tercih ettiklerini ve sevdikleri bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin dijital ortamda %49'unun cep telefonlarından %7'sinin ise bilgisayar üzerinden okumalarını gerçekleştirdikleri bulgusuna ulaşmıştır. Bu araştırma bulguları sonucunda öğrencilerin dijital ortamın sunduğu okumaya dönük olanaklardan daha fazla yararlandıkları eğilimlerinin ve okumalarının bu ortama doğru kaydığını bunun da mevcut okuma alışkanlıklarında giderek büyük bir değişime yol açtığını belirtmiştir.

Bachisi (2021), “Mobil Okuma Alışkanlıklarının Okuma Alışkanlıklarına Etkisi: Zimbaweli Bir Grup Ergen Öğrenci” adlı doktora tez çalışmasında nitel araştırma yöntemlerine göre bir grup ergen öğrenciyi incelemiştir. Ölçme aracı olarak okuryazarlık uygulamaları görüşme formu, mobil okuma günlükleri, odak grup görüşmeleri ve araştırmacının kişisel alan notlarından oluşmaktadır. Toplanan ampirik veriler tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, ergen katılımcılar, okumalarının hızlı, kesintisiz ve kişiselleştirilmiş olarak dijital yaşamlarının bir parçası olmasını bekledikleri, ne zaman okuyacaklarının veya ne okuyacaklarının kendilerine söylenmesinden hoşnut olmadıkları için kendi terimleriyle okumayı sevdikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca ulaşılan diğer sonuçlar ise, hevesli okuyucu, orta düzey okuyucu ve okuyucu olmayan olmak üzere üç okuyucu kimliğine ulaşıldığını, katılımcıların bazı durumlarda okuma çabalarına engel olan mobil ortamdan ve çevre kaynaklı birçok zorlukla (okullarda cep telefonu kısıtlamaları, yasaklayıcı veri maliyetleri, internet bağlantı sorunlar vb.) karşılaştıklarını belirtmiştir.

Bana (2020), öğrencilerin okuma alışkanlıklarını geliştirmek için interneti kullanma algılarını araştırmayı amaçladığı “Öğrencilerin Okuma Alışkanlığını Geliştirmek İçin İnternet Kullanımına İlişkin Algıları.” konulu makale çalışmasında nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre örneklem olarak Universitas Kristen Indonesia Jakarta'nın İngilizce bölümünden 43 öğrenciyi incelemiştir. Ölçme aracı olarak 20 maddelik anket kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel analiz sonucunda, ankete katılanların %43'ünün internetin okuma alışkanlıklarını geliştirdiğine dair olumlu bir algıya sahip olduğunu, ancak çoğu öğrencinin okumayı sadece

okul ödevlerini bitirmek için bilgi edinme faaliyeti olarak gördüklerini, İnternet;, öğrenme görevlerini tamamlamak için ihtiyaç duydukları ana bilgi kaynağı olarak gördükleri, Yaklaşık beşte biri kâğıt tabanlı okumayı tercih ettiğinden, Z Kuşağı üyelerinin tamamının basılı okuma materyallerini tamamen görmezden gelmediği sonuçlarına ulaşmıştır.

Choi ve Lee (2020), “Ortaokul Düzeyinde Dijital Teknoloji ile EFL Okumada Öğrenci Özerkliği.” konulu makale çalışmasında karma yöntem araştırma yöntem araştırmasına göre örneklem olarak Güney Kore'nin Gyeongsang-do bölgesinde yaşları 13-15 arasında ana dili korece olan toplam 275 erkek ortaokul öğrencisini incelemişlerdir. Ölçme aracı olarak nicel verileri toplamak için Dixon'ın (2011) Özerkliği Kısa Listesinden yararlanılmıştır Nitel verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan nicel verilerin analizi sonucunda, %60,4'ünün dijital teknolojide özerk öğrenmeyi seçtikleri, otonom okumada dijital ortamı tercih ettikleri; nitel veri analizinde EFL okuma için öğrenci özerkliğini geliştirmede dijital faydalı bir şekilde kullanım için bir temel olarak hizmet edebileceğine ilişkin görüşlerin ağırlık kazandığı sonuçlarına ulaşmışlardır.

Divya ve Mohamed Haneefa (2020), öğrencilerin dijital okumaya yönelik tutumlarının anlamayı amaçladıkları “Öğrencilerin Dijital Okumaya Yönelik Tutumları. Hindistan, Kerala'daki Üniversitelerde Bir Araştırma.” konulu makale çalışmasında, nicel araştırma modellerinden tarama modeline göre örneklem olarak tabakalı örneklem yoluyla seçilen 588 öğrenciyi incelemişlerdir. Ölçme aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yapılandırılmış anket ve Smith'in (1991) çalışmasından, dijital olarak okurken zevk, endişe, modalite ve hissettikleri zorluklarla ilgili 23 ifadeyi içeren Yetişkin Okuma Tutumu Anketi'ni (ASRA) kullanmışlardır. Araştırmadan elde edilen veriler, Basit Yüzde analizi, Ortalama, Standart Sapma, ANOVA ve Z-testi gibi çeşitli istatistiksel testlere tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda, Öğrencilerin yaklaşık yüzde ellisinin (%49) dijital okumanın en sevdikleri etkinliklerden biri olduğu ve aynı zamanda dijital ortamda okuduklarından gerçekten heyecanlandığı ifadesine destek verdiği, öğrencilerin yaklaşık yüzde 33'ü dijital okuma için çok fazla boş zaman harcadıklarına katılan ve katılmayan oranının eşit olduğu, öğrencilerin yüzde 43'ü evdeyken dijital olarak okumaya karşı olumsuz bir tutum sergilediğini, Öğrencilerin %50'si boş zamanlarında dijital olarak okumayı sevdikleri, öğrencilerin yüzde 88'inin, güncel bilgilere erişmeye yardımcı olduğu için 7 gün 24 saat dijital okumayı tercih ettiği, öğrencilerin yaklaşık yüzde 40'ı dijital ortamda okuduklarını çabucak unuttuklarını, öğrencilerin yüzde 50'ye yakını, dijital olarak iyi okuyamadıkları ifadesini desteklemediği, öğrencilerin yüzde ellisinden fazlası dijital olarak okumak zorunda

kaldıklarını düşündüklerinde üzölmek için olumsuz, dijital okumayı sevmek için ise olumlu duygular yaşadıkları şeklinde sonuçlara ulaşmışlardır.

Ukpebor ve Okwilagwe (2019), Nijerya'nın Edo Eyaletindeki ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını açıklayabilecek faktörler olarak basılı ve İnternet kaynaklarının algılanan mevcudiyetini araştırmak amacıyla hazırladıkları “Basılı ve İnternette Okuma Kaynakları, Okuma Alışkanlıklarını ve Kültürünü Açıklıyor Mu? Nijerya'daki Ortaokullardan Bazı Kanıtlar.” adlı makale çalışmasında, Karma yöntem araştırmasına (Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ve Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması) göre örneklem olarak çok aşamalı örenklem yöntemine göre belirlenen Nijerya'nın Edo Eyaletindeki 65 resmi ve özel ortaokuldan toplam 819 öğrenciyi incelemişlerdir. Ölçme aracı olarak, anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmışlardır. Anket verilerinin analizlerinde frekanslar ve betimsel istatistikler, Pearson çarpım moment korelasyonu ve çoklu regresyon yöntemleri, nitel veriler ise içerik analizi yapılarak tamamlanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda, devlet ve özel okul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına ilişkin ortalama toplam puanları, olası maksimum 80 (%100) üzerinden sırasıyla 51.00 (%64) ve 62.50 (%78) olduğu, okuma alışkanlığı ile Basılı okuma kaynaklarının algılanan mevcudiyeti ($r=0.156$, $p < 0.05$) arasında ve okuma alışkanlığı ile İnternet kaynaklarının algılanan mevcudiyeti ($r=0.104$, $p < 0.05$) arasında anlamlı bir korelasyon ve ayrıca anlamlı bir farklılık olduğu, Basılı ve İnternet kaynaklarının öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin algılanan mevcudiyetinin ($F(2.816)=12.55$, $p<0.05$) olduğu, genel itibarıyla basılı ve internet kaynaklarının mevcudiyetinin öğrencilerin okuma kültürü üzerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu sonuçlardan hareketle, bu, okulların öğrencilerin okuma kültürünü geliştirmek için basılı ve İnternet kaynakları edinmesi gerektiği anlamına geldiğini, ortaokul öğrencilerinin okuma kültürlerini geliştirmek için çeşitli okuma materyallerine erişmeleri ve bunları kullanmaları için uygun bir ortamın sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Ferguson (2018), “Washington View: Öğrencilerin Okuma Beyinlerini Dijital Çağa Hazırlamak.” adlı makalesinde dijital çağda eğitimcilerin karşılaştıkları açık bir zorluk olarak derinlemesine okuma ihtiyacı ile bilgiyi hızlı bir şekilde eleme ihtiyacı arasındaki çelişkiler olduğunu, bu konuda İngiliz dili sanatları standartları, , öğrenciler için geleneksel stratejileri ve öğretimi alt üst eden yeni okuma ve okuryazarlık beklentileri ortaya koyduğunu bu anlamda bazı yerlerde, eğitimciler ve ebeveynler, standartların bilgi için okumaya ve metin incelemeye verdiği önemin geleneksel veya derin okumanın zevklerini

öldüreceğinden korktukları için, geleneksel okumanın önemini kaybetmeme konusunda oldukça şiddetli tepkiler gösterdiğini, ancak standartların, öğrencilerin dijital bir dünyada rekabet etmek ve başarılı olmak için ihtiyaç duydukları okuryazarlık becerilerine ise bu çevrenin gerçekçi yaklaşımından dolayı beğeni topladığını dile getirmiştir.

Fletcher ve Nicholas (2018), “Dijital Çağda 11-13 Yaşındaki Öğrenciler İçin Okuma: Yeni Zelanda Vaka Çalışmaları.” adlı makale çalışmasında, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına göre, örneklem olarak rastgele örneklem yoluyla sosyo-ekonomik düzey bakımından farklılık arz eden 6 ortaokulun 7. ve 8.sınıfında aktif olarak ders veren öğretmenleri ve okul müdürlerinin görüşlerini incelemiştir. Araştırmada veriler görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış görüş formu kullanılmıştır. Araştırma sürecinde toplanan veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Yapılan analizlerin sonucunda; Yeni Zelanda okullarında, bir dizi sosyo-ekonomik grupta yer alan tüm öğrencilerin okuma başarısını artırmaya odaklanmaya devam edildiği, okuma sırasında iPad'lerin ve dizüstü bilgisayarların artan kullanımının bağlamsal amaçlarla okumaya yönelik yüksek ilgi gösterilmesini kolaylaştırdığı, dijital cihazlara erişimde okullar arasında geniş bir kullanım farklılığı olduğu şeklindeki sonuçlara ulaşmışlardır.

McGeown, Osborne, Warhurst, Norgate ve Duncan (2016), farklı çocuk özelliklerinin (yaş,cinsiyet, sosyoekonomik durum, okuma becerisi, içsel ve dışsal motivasyon) çeşitli okuma etkinliklerine (kurgu ve gerçeğe dayanan kitaplar ve okul ders kitapları) katılımı yani harcanan zamanı ne ölçüde ön gördüğüne ilişkin hazırladıkları ve toplamda 791 çocuğun katılımcı olarak yer aldığı (8-11 yaş) “Çocukların Okuma Etkinliklerini Anlama: Öngörücü Olarak Okuma Motivasyonu, Beceri ve Çocuk Özellikleri.” adlı makale çalışmasında elde edilen verilerin analizi sonucunda zayıf okuma becerisi olan çocukların dergiler ve dijital metinler vasıtasıyla okuma faaliyetlerine katılım düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

2.3.2.7. Dijital Okuryazarlığa İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Ślęzak-Świat (2022), “Dijital Okuryazarlığın Gelişimi—Dil Değiştirme ve Transmedya Not Alma Formatları Akademik Okuma İçin” adlı makale çalışmasında, karma yöntem araştırmasına göre örneklem olarak 103 ikinci sınıf İngilizce Bölümü öğrencilerinin not alma davranışları, karmaşık metinlerle nasıl ilgilendikleri, hangi tür not alma tekniklerini uyguladıklarını incelemiştir. Ölçme aracı olarak, moodle platformunda bilgisayar destekli bir anket ve deneklerin bir dönemlik ders boyunca seçtikleri bir makalenin özetini yazmadan

önce hazırlamaları gereken notlar kullanılmıştır. Toplanan verilerin analizi sonucunda, dijital not alma sürecindeki geçişe öğrencilerin hızlı bir şekilde kanalize olamadığı, not alma alışkanlıklarında neredeyse hiçbir değişiklik olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Mata, Bacarizo ve Fernadez (2021), İspanyol ortaokul öğrencilerinin, demokratik olmayan tutumları teşvik etmek için önyargılı bilgiler sunan Twitter'daki iki yayın hakkındaki anlatılarını ve düşüncelerini analiz etmek amacıyla hazırladıkları “Dijital Bir Dünyayı Okuma ve Yorumlama Zorluğuyla Karşı Karşıya Kalan Gençler.” adlı makale çalışmasında, karma yöntem araştırmasına göre örneklem olarak İspanya'daki farklı okullarda öğrenim gören toplam 250 ortaokul öğrencisini incelemişlerdir. Ölçme aracı olarak nicel verilerin tespiti için çevrimiçi anket formu, nitel veriler için 45 dakikalık süren yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda çoğu öğrencinin internette okudukları bilgileri eleştirmekten uzak olduğu ve demokratik olmayan söylemleri savunma tuzağına kolayca düştüklerini göstermiştir.

Luchinkina (2020), Dijital ortamda aktif ve pasif kullanıcılar durumundaki ilkökul öğrencilerinin bilişsel stratejilerini analiz etmeyi amaçladığı “İlkokul Çocuklarının Dijital Ortamdaki Davranışlarının Bilişsel Stratejileri.” konulu makale çalışmasında, Psikodiagnostik yöntemleri arasında J. Raven'ın ilerleyici matrisleri, J. Kagan'ın “Benzer çizimlerin karşılaştırılması” yöntemi; J. Stroop'un “Kelime-renk girişimi” tekniği; MA Kholodnaya'nın “İdeal bilgisayar” tekniklerini kullanmıştır. Örneklem olarak 53'ü dijital ortamın aktif kullanıcıları 43'ü ise pasif kullanıcıları olan toplam 95 ilkökul çocuğunu incelemiştir. Ölçme aracı olarak anketler ve psikolojik testler kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda, pasif dijital davranışa sahip okul çocuklarının yüksek düzeyde dikkat, istatistiksel temsil ve hayal gücünün gelişimi, doğrusal olarak ayırt etme ve doğrusal ilişkilere dayalı sonuçlar çıkarma yeteneği, yüksek düzeyde soyutlama ve dinamik sentez ile refleksiviteye sahip olma olasılığının daha yüksek olduğu ve bilişsel işlevlerin yeterli otomasyonu ve nesnelleştirilmiş düşünme türü ile esnek kontrol değerinin ($p \leq 0,05$) anlamlı bir farklılık ortaya koyduğu. Aktif dijital davranışa sahip okul çocukları, doğrusal ilişkilere dayalı çıkarımları doğrusal olarak ayırt etme ve çıkarım yapma, değişen koşullara hızlı tepki verme yeteneği, bilişsel işlevlerin zayıf otomasyonu ile katı kontrol ve kategorik düşünme ($p \leq 0,05$) eğiliminde olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Turner Hicks ve Zucker (2020), “Bağlantılı Okuma: Ergenlerin Dijital Çağda Metinlerle Nasıl Karşılaştığını, Değerlendirdiğini ve Metinlerle Nasıl Etkileşime Geçtiğini Anlamak İçin Bir Çerçeve.” adlı makale çalışmasında karma araştırma yöntemine göre örneklem

olarak ABD'deki California, Michigan, New Jersey ve New York'taki kentsel ve kırsal bölge okullarında 7-12.sınıflarda öğrenim gören toplam 804 öğrenciyi incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak Lenhart vd., (2008) ait Pew Internet ve American Life Project'in Yazma Üzerine Genç/Ebeveyn Anketini uyarlamışlardır. anket ve Smith ve Wilhelm'in (2002) çalışmasından esinlenen görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler betimsel ve üçgensel analizle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ankete katılan 824 kişiden %82'sinin bir sosyal ağ hesabına sahip oldukları ve bu mecralarda kısa form okumayla meşgul oldukları, %84'ünün özellikle haber hikâyelerini veya blog yazılarını okudukları, %50'sinin dijital kitap veya dergi okudukları, ankete katılanların çoğunluğu okulda öncelikle kâğıt üzerinde okuduklarını belirtse de, bu çoğunluk okul dışında kâğıt ve cihaz okuma arasında bölündüğü, okul temelli ödevler için dijital metinleri okumamalarına rağmen, okul dışında bir cihazda okumayı seçen çok sayıda genç olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu sonuçlar, katılımcıların hem okul içinde hem de okul dışında çeşitli amaçlarla hem basılı hem de dijital okumayla meşgul olduklarını, metinle karşılaşma noktasının son derece önemli olduğunu ve okuyucunun başlangıçta bir metinle meşgul olduğu okuma zamanına ilişkin karar vermede bir karmaşık değerlendirme süreci içerisine girdiklerini ortaya koymuştur.

2.3.2.8. E-kitaplara İlişkin Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Khotimah ve Wahyu (2019), “Dijital Çağda Okuma: Yeni Başlayanlar İçin Bir Öğretim Aracı Olarak Elektronik Öykü Kitabı.” adlı makale çalışmasında, Endonezya'nın Doğu Java Eyaletindeki Gresik Regency'deki Sungonlegowo devlet ilkokulundaki toplam 34 5. sınıf öğrencisini incelemişlerdir Veri toplama aracı olarak Elektronik bir hikâyeye kitabının uygulanabilirliğini belirlemek için anketler, görüşmeler ve testler kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analiz sonucunda, elektronik hikâyeye kitabının basılı kitapların yerine geçmek için çok tatmin edici olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

BÖLÜM III

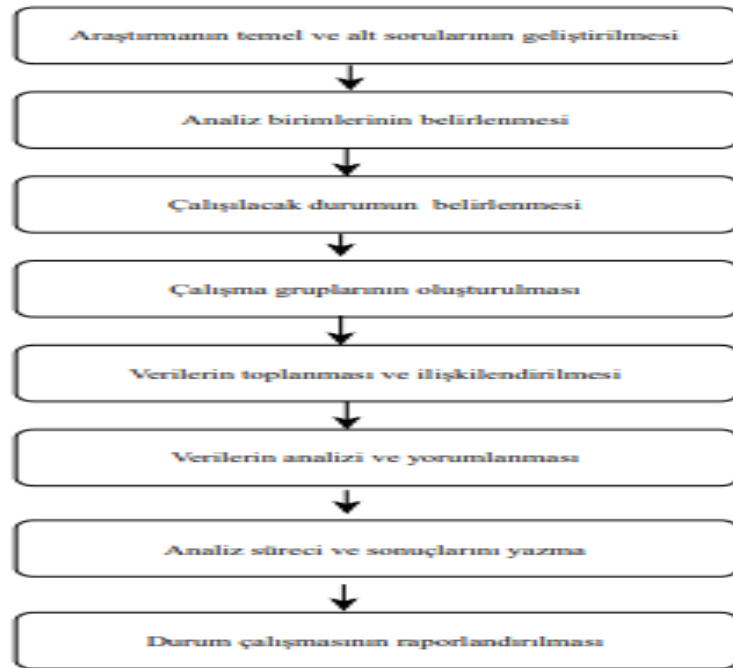
3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada izlenen yöntem, araştırmanın çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama/işlem sürecinin detayları ve toplanan verilerin analiz edilme süreci ve işlemlerine yer verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMANIN DESENİ

Dijital ortamdan okumanın ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarına etkilerine ilişkin öğrenci, öğretmen ve velilerin görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma özünde; zenginlik ve çeşitliliğinden ödün vermeden mantıksal ve anlamlı bir resim oluşturmak için kelimelerle ifadeler arasındaki kalıpları anlamlandırmak ve tanımak üzerine odaklanmıştır. Bir teori inşa etme veya mevcut bir teoriyi çürütmek bakış açısıyla “Kim, kimler, ne, neler, nerede, nasıl ve niçin?” sorularına yanıtlar aramayı amaçlar. İnsan duyguları ve öznelliğiyle ayrılmaz bir şekilde ilişkili olan sayısal olmayan bilgileri ve bunların fenomenolojik yorumlarını ele alır. Kesinlikle nesnel, mantıksal ve indirgemeci bir yaklaşım çerçevesinde istatistiksel yorumlarla ilgilenen nicel araştırmaların aksine nitel araştırma, insan duyuları ve sübjektifliğiyle vazgeçilmez bir şekilde ilişkili olan istatistiksel olmayan bilgileri ve bunların fenomenolojik yorumlarını ele alır. Nitel araştırmada çalışma grubunda yer alan bireylerin duyuları ve bakış açıları elde edilen bulguların toplamını zenginleştirmek için değişmez bir biçimde farklı boyutlar ve renkler ekledikleri için değerli olmasalar da temel ve kaçınılmaz olarak kabul edilir (Leung, 2015). Bu doğrultuda (Büyüköztürk vd., 2020), nitel araştırma çalışmalarında çeşitli veri toplama kaynakları (gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi) aracılığıyla toplanan verilerin sistematik bir sentez yoluyla kodlamalarının yapıp bu kodlamalardan hareketle bulgulara erişilmeye çalışıldığını, bu çalışmalarda analiz yapmanın gerekçesini ise metin bağlamı içerisine gizlenmiş fikirleri, açıklamaları ve anlamları keşfetmek olduğunu ifade etmişlerdir. Kuramsal bu bilgiler üzerine inşa edilen bu nitel araştırma çalışmasında, gündelik hayatın doğal akışı içerisinde dijital ortamdan okumalar yapan öğrencilerin bu ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına nasıl ve ne şekilde etkileri olduğuna ilişkin öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin görüşleri ve bakış açıları doğrultusunda zengin bulgular külliyatına erişmek için sistematik ve planlı bir şekilde organize edilmiş durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Merriam (2013) durum çalışmasını sınırlı bir sistemin derinlemesine

bir şekilde betimlenip incelenmesi olarak tanımlamıştır. Öte yandan Creswell (2007) durum çalışmasını araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve bu duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlarken; Yin (1984) ise durum çalışmasını, bir araştırmada “nasıl?” ve “niçin?” sorularının yanıtlarının arandığı, araştırmacının olaylar üzerindeki kontrolünün çok az ya da hiç olmadığı, olay ya da olgunun kendi doğal yaşam çerçevesinde çalışıldığı, olay ve gerçek yaşam arasındaki bağın yeterince açık olmadığı zamanlarda kullanılan bir araştırma yöntemi olarak tanımlamıştır. Durum çalışmalarında araştırmacı hipotezi test etmeyi ya da ilişkileri ispatlamaya odaklı değildir bunun yerine olayların ve davranışların kategorilerini tanımlamaya çalışır (Hancock ve Algozzine, 2006). Gerçek yaşamda nicel araştırma yöntemleriyle (deneysel ya da tarama yöntemleri) açıklanamayacak kadar müdahaleler barındıran ve aralarında nedensel ilişkiler olduğu varsayılan olay ve olguları açıklamada, ortaya çıkarmada ve tanımlamada durum çalışmalarının kullanılması onu diğer çalışmalardan ayıran belirgin özelliği olarak ön plana çıkar (Yin, 1984). Bu bağlamda bu araştırmadaki durum, dijital ortamdan okumanın öğrencilerin okuma alışkanlıklarına olan etkilerinin öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri açısından tespitine ilişkindir. Bu duruma ilişkin tespitler yapılırken sistematik durum çalışmasının aşamaları titizlikle takip edilmiştir. Takip edilen aşamalar şekil 3.1’de sırasıyla verilmiştir. Bu aşamaların her biri bu çalışmanın ilgili bölümlerinde detaylandırılmıştır.



Şekil 3.1. Sistematik durum çalışması (Yıldırım ve Şimşek, 2013)

3.2. ARAŞTIRMANIN ÇALIŞMA GRUBU

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İç Anadolu Bölgesinde bir devlet okulunda 7. ve 8. sınıfta öğrenim gören toplam 36 öğrenci, 15 Türkçe öğretmeni ve 15 öğrenci velisi oluşturmaktadır. Çalışma grupları rasgele olmayan örneklem yöntemlerinden uygun örneklem ve ölçüt örneklem yöntemlerine göre belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2106), araştırmacının nitel bir çalışma esnasında birden fazla örneklem yöntemi kullanılmasının araştırmacıya zengin bir içerikten veri elde etmesine önemli bir katkı sunacağını ifade etmişlerdir. Uygun örneklem; zaman, para ve iş gücündeki kaybı önlemeyi amaç edinen, gereksinim duyulan büyüklükteki bir çalışma grubuna erişinceye kadar en hızlı ve en erişilebilir durumda olan cevaplayıcılardan başlamak üzere örneklem oluşturulmaya başlanır veya en erişilebilir en fazla tasarrufu sağlayacak bir durum ya da katılımcılar üzerinde çalışmayı temin edebilir (Cohen ve Manion, 1998 ve Ravid, 1994’ten akt. Büyüköztürk vd., 2020). Bu bağlamda veli çalışma grubunun belirlenmesinde sadece uygun örneklem; öğrenci ve öğretmen gruplarının belirlenmesinde ise uygun örneklem ve ölçüt örneklem yöntemleri birlikte tercih edilmiştir. Ölçüt örneklem, bir araştırmada gözlem birimleri belirli nitelikleri taşıyan kişiler, olaylar veya durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler (nesneler, kişiler, olaylar vb.) örneklem olarak alınırlar (Büyüköztürk vd., 2020). Bu örneklem yöntemi ve çalışmanın amacı doğrultusunda, öğrenci çalışma grubunun oluşturulmasında ölçüt olarak “Dijital ortamda okuma yapıyor olma”; öğretmenin çalışma grubunda ise “Türkçe öğretmeni olarak görev yapıyor olma” ölçütleri belirlenmiştir. Öğrenci çalışma grubundaki katılımcılara ait demografik ve dijital okuma bilgileri Tablo 3.1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilere İlişkin Demografik ve Dijital Okuma Cihaz Bilgileri

Değişken	N	%
Cinsiyet	Kız	26
	Erkek	10
	Toplam	36
Sınıf Düzeyi	7.Sınıf	14
	8.sınıf	22
	Toplam	36
Dijital Okuma Cihazı	Bilgisayar	1
	Akıllı Telefon	8
	Tablet	0
	Bilgisayar/Akıllı Telefon	17
	Tablet/Akıllı Telefon	9
	Bilgisayar/Akıllı Telefon/Tablet	1
	Toplam	36
İnternet Sağlayıcı	ADSL	5
	Mobil veri	6
	ADSL/Mobil veri	25
	Toplam	36

Tablo 3.1. incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğrencilerin cinsiyet değişkeni açısından dağılım oranlarına bakıldığında araştırmaya katılan toplam kız öğrencilerin oranının (%72,23) erkek öğrencilerin oranından (%27,77) daha fazla olduğu görülmektedir. Sınıf düzeyi değişkeni açısından araştırmaya katılan toplam 8.sınıf öğrencilerinin oranının (%61,12) 7.sınıf öğrencilerinin oranından (%38,88) daha fazla olduğu görülmektedir. Dijital ortamdaki okuma yaparken kullandıkları dijital okuma cihazı değişkeni açısından hem bilgisayar hem de akıllı telefon üzerinden karma olarak okuma yapan öğrencilerin oranının (%47,222); hem bilgisayar hem akıllı telefon hem de tablet üzerinden karma olarak okuma yapan (%2,77), tablet ve akıllı telefon üzerinden karma olarak okuma yapan (%25), sadece akıllı telefon (%8) ve bilgisayar (%2,77) üzerinden okuma yapan öğrencilerin oranlarından daha fazla olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin aktif olarak hizmet aldıkları bağlantı destek sağlayıcı değişkeni açısından hem ADSL hem de mobil veriyi kullananların oranının (%69,444); sadece ADSL (%13,888) ve mobil veriyi (%16,666) kullananların oranından daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğretmen çalışma grubunda yer alan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.2’de sunulmuştur.

Tablo 3. 2. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	7	46,667
	Erkek	8	53,333
	Toplam	15	100
Branş	Türkçe	15	100
	Toplam	15	100
Kıdem Yılı	0-5 yıl	0	0
	5-10 yıl	3	20
	10-15 yıl	4	26,667
	15-20 yıl	6	40
	20 yıl ve üzeri	2	13,333
	Toplam	15	100
Öğrenim Düzeyi	Ön lisans	0	0
	Lisans	15	100
	Yüksek Lisans	0	0
	Toplam	15	100

Tablo 3.2. incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin cinsiyet değişkeni açısından araştırmaya katılan toplam erkek öğretmen oranının (%53,333) kadın öğretmen oranından (%46,667) fazla olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamının branşının Türkçe olduğu görülmektedir. Kıdem yılı değişkeni açısından 15-20 yıl arası görev yapan öğretmenlerin oranının (%40); 10-15 yıl arası (%26,667), 5-10 yıl arası (%20), 20 yıl ve üzeri (%13,333) görev yapanların oranından daha

fazla olduğu görülmektedir. Öğrenim düzeyi değişkeni bakımından çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin tamamının (%100) lisans mezunu olduğu görülmektedir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerden ön lisans ve yüksek lisans mezunu olan hiçbir katılımcının yer almadığı görülmektedir.

Veli çalışma grubunda yer alan katılımcılara ilişkin demografik bilgiler Tablo 3.3'te sunulmuştur.

Tablo 3. 3. Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrenci Velilerine İlişkin Demografik Bilgiler

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	13	86,667
	Erkek	2	13,333
	Toplam	15	100
Yakınlık Derecesi	Anne	13	86,667
	Baba	1	6,66
	Ağabey	1	6,66
	Toplam	15	100
Yaş	20-25	1	6,66
	25-30	1	6,66
	30-35	2	13,333
	35-40	6	40
	40 ve üzeri	5	33,333
	Toplam	15	100
Öğrenim Düzeyi	İlkokul	4	26,666
	Ortaokul	3	20
	Lise	6	40
	Ön lisans	1	6,66
	Lisans	1	6,66
	Toplam	15	100
Meslek	Ev hanımı	12	80
	Emekli	1	6,66
	Öğrenci	1	6,66
	Kasiyer	1	6,66
	Toplam	15	100

Tablo 3.3. incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğrenci velilerinin cinsiyet değişkeni açısından dağılım oranlarına bakıldığında toplam kadın oranının (%86,667) erkek oranından (13,333) daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrenciye yakınlık derecesi değişkeni açısından dağılım oranına bakıldığında anne oranının (%86,667) baba oranı (6,66) ve ağabey oranından (6,66) daha fazla olduğu görülmektedir. Yaş değişkeni açısından dağılım oranlarına bakıldığında 35-40 yaş aralığında olan öğrenci velilerinin oranının (%40); 40 ve üzeri yaş (%33,333), 30-35 yaş aralığı (%13,333), 20-25 yaş aralığı (%6,66) ve 25-30 yaş aralığı (%6,66) oranlarından daha fazla olduğu görülmektedir. Öğrenim düzeyi değişkeni dağılım oranlarına bakıldığında çalışma grubundan yer alan öğrenci velilerinden lise ve dengi okullardan mezun olanların oranının (%40) ilkokul (%26,66) , ortaokul (%20), ön lisans (%6,66) ve lisans mezunu(%6,66) oranlarından daha fazla olduğu görülmektedir. Meslek değişkeni açısından dağılım oranlarına bakıldığında araştırmaya katılan öğrenci

velilerinden ev hanımı olanların oranının (%80) emekli (6,66), kasiyer (%6,66) ve öğrenci (%6,66) oranlarından daha fazla olduğu görülmektedir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARACI

Dijital ortamda okumanın öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkilerine ilişkin öğrenciler, öğretmenler ve velilerin görüşleri incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak tasarlanan ve yürütülen bu çalışmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu çalışmada kişisel bilgi formu iki aşamalı olarak uygulanmıştır. İlk aşamada öğrencilerin demografik bilgilerine ek olarak dijital ortamdan okuma yapıp yapmadıkları ve buna göre çalışma grubuna seçilecek katılımcı öğrencilerin tespitine ilişkin tek soruluk evet/hayır yanıtını içeren bir soru 7.ve 8.sınıfta öğrenim gören toplam 89 ortaokul öğrencisine yöneltilmiştir. Kişisel bilgi formunu dolduran 89 öğrenciden 72 tanesi dijital ortamdan okuma yapıyor musunuz? Sorusuna evet yanıtını vermiştir. 89 öğrenciden çalışma grubunda yer alacak öğrencilere ilişkin bilginin teyit edilmesi amacıyla yapılandırılmış görüşme formunda da dijital ortamda okuyup okumadıkları sorusu yinelenmiştir. Öğrenci çalışma grubu tespitinin son aşamasında ise ölçütleri karşılayan 72 öğrenciye çalışmada velilerinin izni doğrultusunda gönüllü olarak yer alıp almayacaklarına ilişkin araştırmacıya geri bildirimde bulunmaları istenmiştir. Bu bağlamda geri dönüş yapan 36 öğrenci velilerinin izni doğrultusunda çalışmada gönüllü olarak yer almak istediklerini belirtmiştir. Böylelikle öğrenci çalışma grubu 36 katılımcıyla yürütülecek şekilde yapılmıştır. İkinci aşamada kullanılan kişisel bilgi formu ise yarı yapılandırılmış görüşme formunda araştırma sorularının öncesinde yer alan tüm katılımcıların demografik bilgilerinin tespitine ilişkin olarak kullanılmıştır. Çalışmanın taşıyıcı veri toplama aracı ise yarı yapılandırılmış görüşme formu aracı olmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, genellikle nitel araştırmalar için ön plana çıkan veri kaynaklarından biridir (Adams, McIlvain, Lacy, Magsi, Crabtree, Yenny ve Sitorius, 2002). Genellikle daha önceden belirlenmiş açık uçlu sorular etrafında düzenlenen görüşmecisi (soruları soran) ve görüşülen kişiler (yanıtlayıcılar) arasında daha önceden belirlenmiş bir zaman dilimi ve yerde diyaloga dayalı olarak gerçekleşen bir görüşme yöntemidir. Bireysel veya grup halinde gerçekleştirilebilir. En yaygın olarak bir kişi veya grup için sadece bir kez gerçekleştirilir ve tamamlanması 30 dakika ile birkaç saat arasında sürer. Bu süre katılımcıların yaş seviyesi ve düzeyine göre değişiklik arz edebilir (DiCicco-Bloom ve Crabtree, 2006). Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formunun seçilme nedenleri vardır. Öncelikle öğrenci, öğretmen ve

velilerin konuya ilişkin kişisel deneyim ve gözlemlerinin, yorumlarının, hayatın olağan akışı içerisindeki fark edilemeyen sonradan farkına varılan durumların, teorideki hangi bölümlerin kapsamı içerisine girdiği ayrılan ya da yeni katılabilecek bir boyut olup olmadığına ilişkin farklı bakış açılarından yeniden yorumlanabilmesine katkıda bulunmaktadır. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmeyle katılımcıların dijital ortamda okumaya ilişkin daha üst düşünebilme imkanı sunması da tercih sebeplerinden biri olmuştur. Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun geliştirilmesi dört aşamalı bir süreçten geçirilerek oluşturulmuştur. Birinci aşamada, araştırma problemiyle ilişkili literatür taraması detaylı şekilde yapılarak çalışma konusuyla benzerlik gösteren çalışmalar incelendikten sonra taslak bir görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formlarında yer alacak sorular, çalışmanın amacına ve alt amaçlarına uygun olarak araştırmacı tarafından açık uçlu sorular şeklinde geliştirilmiştir. İkinci aşamada hazırlanan ilk yarı yapılandırılmış taslak görüşme formu örneği uzman görüşüne sunularak kapsam geçerliliğinin temin edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda taslak görüşme formu örneği ikisi Türkçe eğitimi birisi de ölçme değerlendirme alanında görev yapan toplam üç akademisyenin incelenmesine sunulmak üzere akademisyenlerin kurumsal mail adreslerine gönderilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunu inceleyecek akademisyenlerin belirlenmesinde Türkçe eğitimi alanında lisansüstü çalışmaları bulunmak (Türkçe Eğitimi için) ve nitel araştırma konusunda uzman olmak (eğitimde ölçme ve değerlendirme için) ölçütleri belirlenmiştir. Uzmanlar tarafından incelemesi yapılan yarı yapılandırılmış taslak form üzerinde bazı soruların tekrar gözden geçirilerek belirli soruların birleştirilmesi gerektiği konusunda geri bildirimler alındıktan sonra form üzerinde uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda gerekli düzeltmeler ve değişiklikler yapılmıştır. Üçüncü aşamada, yarı yapılandırılmış görüşme formu taslağı, katılımcı gruplarla (öğrenci, öğretmen ve veli) benzer özelliklere sahip ancak çalışma grubunda yer almayan her grubu temsilen iki katılımcının görüşlerine sunulmuş ve bu doğrultuda önerileri alınmıştır. Son aşamada yarı yapılandırılmış görüşme formunun son taslağı Türkçe Eğitimi bölümünde görevli bir akademisyenin görüşüne sunularak akademisyenin gerekli son kontrolleri ve incelemelerinin ardından öğrencilere yönelik 7 sorudan, öğretmenlere yönelik 6 sorudan ve velilere yönelik 4 sorudan oluşan öğrenci, öğretmen ve veli yarı yapılandırılmış görüşme formları uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

3.3.1. Veri Toplama Süreci

Dijital ortamda okumanın öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkilerine ilişkin

öğrenciler, öğretmenler ve velilerin görüşleri incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması olarak tasarlanan ve yürütülen bu çalışmanın veri toplama süreci 2021 yılının kasım ve aralık aylarını kapsamaktadır. Veriler, Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesindeki bir il merkezinde bulunan devlet okulundan toplanmıştır. Veri toplama öncesi katılımcılardan alınan gönüllü onam formu ve veli izin belgeleri doğrultusunda ilgili resmi kanallar vasıtasıyla etik kurulu izinleri alınmıştır. Verilerin toplanma sürecinde katılımcıların seçimi ve dahil edilme sürecinde ise şu işlemler uygulanmıştır: Öğrenci çalışma grubunun oluşturulmasında, çalışmanın amacına hizmet etmesi bakımından ölçüt olarak dijital ortamda okuma yapıyor olma ölçütü belirlenmiştir. Bu kriterlerin uygunluğunu karşılayacak öğrencileri tespit etmek için ilk aşamada toplam 89 7 ve 8.sınıf öğrencisine dijital ortamdan okuma yapıp yapmadıklarına ilişkin kişisel bilgi formunda yer alan bilgilere ek olarak evet/hayır yanıtından oluşan bir soru yöneltilmiştir. Kişisel bilgi formunun dolduran 89 öğrenciden 72 tanesi dijital ortamdan okuma yapıyor musunuz? Sorusuna evet yanıtını vermiştir. 89 öğrenciden çalışma grubunda yer alacak öğrencilere bilginin teyit edilmesi amacıyla yapılandırılmış görüşme formunda da dijital ortamda okuyup okumadıkları sorusu yinelenmiştir. Öğrenci çalışma grubunun oluşturulmasının son aşamasında ise ölçütleri karşılayan 72 öğrenciye araştırmada velilerinin izni doğrultusunda gönüllü olarak yer alıp almayacakları ilişkin araştırmacıya geri bildirimde bulunmaları istenmiştir. Bu bağlamda geri dönüş yapan 36 öğrenci velilerinin izni doğrultusunda çalışmada gönüllü olarak yer almak istediklerini belirtmiştir. Böylelikle öğrenci çalışma grubundan toplam 36 katılımcıyla yürütülerek veriler toplanmıştır. Öğretmen çalışma grubunun oluşturulmasında ise ölçüt olarak çalışmanın amacına ve kapsamına daha iyi hizmet etmesi için herhangi bir ortaokul kurumunda Türkçe öğretmeni olarak görev yapma kriteri belirlenmiştir. İlk aşamada bu kriterlerin uygunluğunu karşılayacak öğretmenlerin tespit edilmesinde okul yönetiminden destek alınmıştır. Alınan bu bilgilendirme desteği sonrası 21 Türkçe öğretmenine ulaşılmıştır. İkinci aşamada, 21 Türkçe öğretmenine çalışmanın içeriği ve kapsamı hakkında bilgilendirme yapıp çalışmaya gönüllü olarak katılıp katılmayacağı sorulmuştur. Üçüncü aşamada, çalışmada gönüllü olarak yer almak istediğini beyan eden 15 Türkçe öğretmeniyle çalışma grubuna son şekli verilmiş olup çalışma öğretmen boyutuyla 15 Türkçe öğretmenin konuya ilişkin görüşleri alınarak veriler toplanmıştır. Veli çalışma grubunun oluşturulmasında ise ilk aşamada, araştırmacı tarafından öğrencilerden durumu uygun olanların velilerini okula davet etmeleri istenmiştir. İkinci aşamada araştırmacının davetine yanıt verip okula gelen 15 veliye araştırmanın içeriği, amacı ve kapsamı hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Üçüncü aşamada, velilere

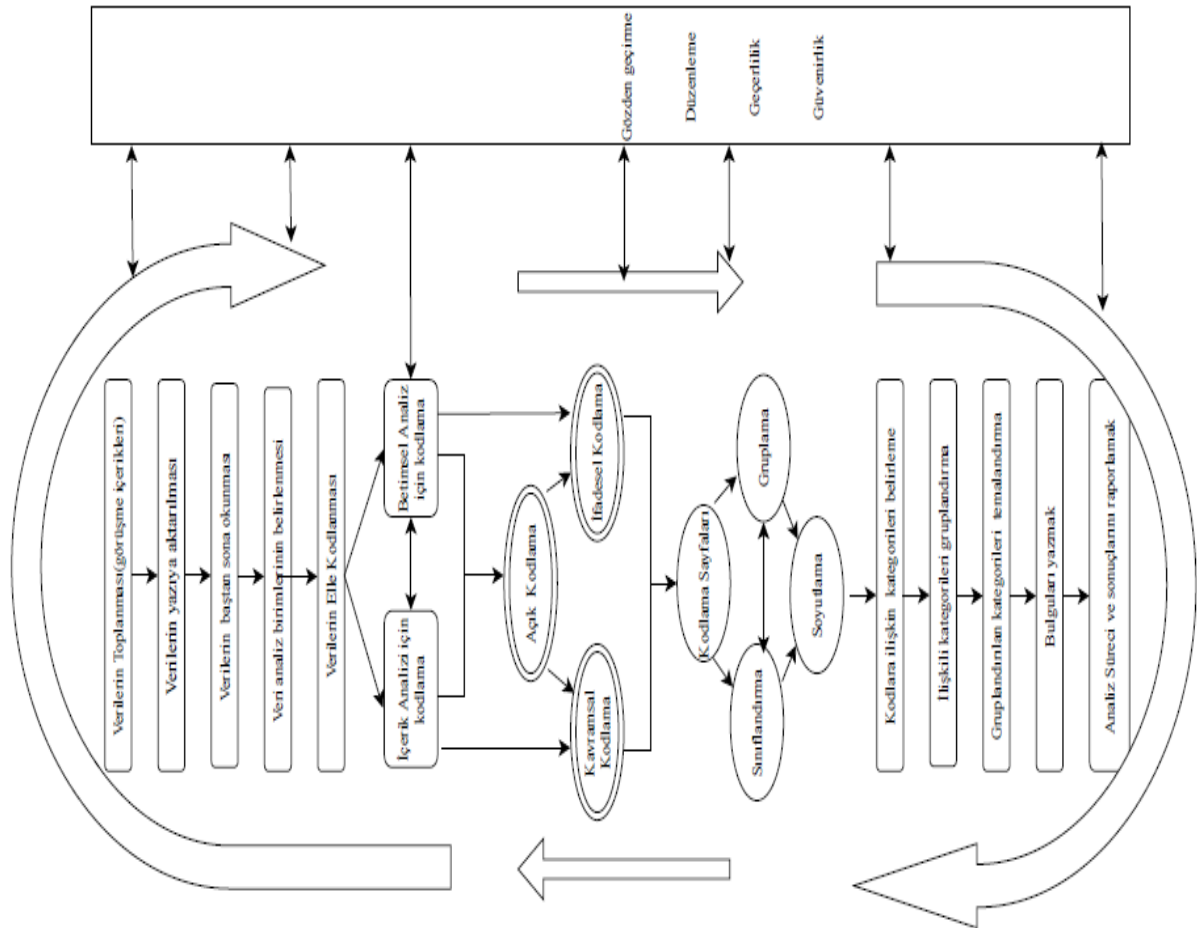
çalışmada gönüllü olarak yer alıp almak istemediklerine ilişkin düşünceleri sorulmuştur. Son aşamada ise çalışmada gönüllü olarak yer almak istediklerini belirten 15 veliyle veli çalışma grubuna son şekli verilmiş olup bu şekliyle velilerin konuya ilişkin görüşleri alınarak veriler toplanmıştır. Görüşme öncesi, etik ilkeler doğrultusunda her bir katılımcıya katılım konusunda tamamen gönüllük ilkesi üzerine kurulu olduğu istedikleri zaman görüşmeyi noktalayabilecekleri, soruları istedikleri şekilde cevaplandırabilecekleri araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Görüşme süreci tüm katılımcılarla bireysel olarak sırasıyla öğrenciler, öğretmenler ve velilerle yüz yüze yapılan görüşmeler şeklinde yürütülmüştür. Bu görüşmeler bizzat araştırmayı yürüten araştırmacı tarafından yapılmıştır. Çalışma grubunda yer alan her bir katılımcıyla tek tek görüşülerek görüşme öncesi kendilerine bireysel olarak araştırmanın kapsamı, içeriği, amacına ilişkin bilgiler verilerek görüşme için uygun saat ve yer konusunda uzlaşma sağlanılmıştır. Çalışma grubunda yer alan her katılımcıdan ses kaydı alınmasına ilişkin izinler istenmiş izin alınamaması durumunda yine katılımcının isteği doğrultusunda araştırmacı tarafından not tutulacağı sözlü olarak beyan edilmiştir. Her bir katılımcı araştırmanın amacına daha iyi hizmet etmesi için ses kaydının alınmasını uygun görmüşlerdir. Böylelikle tüm katılımcılara ait görüşmeler ses kaydı cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Bu bağlamda Creswell (2012) görüşmelerde ses kaydının alınması, araştırmacıya görüşmenin tam net bir kaydını verdiğini belirtmiştir. Görüşme, mümkün olduğunca sessiz ve uygun bir ortamda yürütülmeye çalışılmıştır. Görüşme esnasında araştırma sorularına bağlı kalınarak planlı bir yol takip edildiği gibi katılımcılarla diyalogları takip etmeye yetecek kadar da esnek davranılmaya özen gösterilmiştir. Sorular mümkün olduğunca belirlenen sürede tamamlanmaya çalışılmıştır. Ortalama görüşme süresi katılımcıların verdikleri yanıtlara bağlı olarak öğrencilerle 20-25 dakika arası, öğretmenler ve velilerle 25-30 dakika arasında sürmüştür. Görüşmeler tamamlandıktan sonra her bir katılımcıya teşekkür edilerek araştırma sorularına verdikleri yanıtların gizli kalacağı konusunda ikna edilmiştir ve araştırmanın sonunda talep etmeleri halinde çalışmanın bir özetinin kendilerine gönderilebileceği ifade edilerek veri toplama süreci sonlandırılmıştır. Toplamda araştırma amacı ve konusuna ilişkin tüm katılımcılardan 1320 dakikadan fazla görüşme verisi toplanarak görüşme içerikleri bilgisayar ortamından yazıya dökülüp analize hazır hale getirilmiştir.

3.4. VERİLERİN ANALİZİ

Bu araştırmada veriler analiz edilirken analiz çeşitlenmesi yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda elde

edilen verilerin analizinde çeşitlenme yapılması oldukça önemlidir; çünkü bu tür araştırmaların sonuçları ilgili kişilerce daha inandırıcı, doğru ve güvenilir bulunduğundan bu tür çalışmalara daha yüksek değer biçilmiştir. Çalışmanın yapısal geçerliliğini temin etmede veri analizinde çeşitlenmenin yapılması son derece önem arz eden bir konudur (Saban ve Ersoy, 2019). Çalışmadan elde edilen verilerin sağlıklı olarak işlenebilmesi için işe öncelikle “nedir, nelerdir?” sorularının yanıtlarından elde edilen verilerin betimsel analizi yapılarak başlanmıştır. Betimleme; bireylerin, yerlerin ve bir ortamda gelişen olayların detaylı bir sunumu olduğu için ilk okumalar ve kodlamaların bu şekilde yapılması veri analizinin kolay ve sağlıklı bir şekilde ilerlemesini temin eder (Creswell, 2012). Betimsel analiz yönteminde, çalışma gruplarından elde edilen görüşme verileri değiştirilmeden alıntılar şeklinde aktarılır (Demir, 2009). Betimsel analizde yapılacak otantik alıntılar, araştırmanın tutarlılığını artırmada ve okuyuculara nereden ne tür orijinal veri kategorilerinin formüle edildiğini belirtmede önemli bir fayda sağlar (Patton, 1990; Sandelowski, 1995). Bu noktada araştırmacı, alıntılardan yaptığı betimlemelerin katılımcı görüşlerini esas alarak tanımladığından emin olmalıdır (Ford ve Reutter, 1990). Çalışma grubunda yer alan katılımcılara yöneltilen “ne, neler?” sorularına ilişkin elde edilen yanıtların betimsel analizi yapıldıktan sonra “nasıl ve niçin?” sorularına ilişkin elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizine geçilmiştir. Betimsel analizde özetlenen, tanımlanan ve yorumlanan veriler içerik analizinde daha derinlemesine bir şekilde incelemeye tabi tutulur. İçerik analizi, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması sonraki aşamada ise ortaya çıkan bu kavramların mantıksal bir yapı içerisinde düzenlenip buna göre verileri en son şekliyle açıklayacak temaların saptanmasını gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi yoluyla söz ve söz gruplarını ilgili daha az kategoriye ayırmak mümkündür. Kelimeler, deyimler ve benzer ifadeler aynı kategoriler altında sınıflandırıldıklarında aynı anlamı taşıdıkları varsayılır (Cavanagh, 1997). İçerik analizi; yeni anlayışlar ve gerçeklerin bir temsilini oluşturmak, pratik bir eylem kılavuzu sağlamak için verilerden bağlamlarına tekrarlanabilir ve geçerli çıkarımlar yapmaya olanak tanır (Krippendorff, 2013). Bu analiz türündeki temel amacı Kyngäs ve Vanhanen (1999) olay ya da olguların yoğun ve geniş bir tanımını elde ederek analiz sonucunda bu olay ve olguları tanımlayan kavramlara ve kategorilere erişmek; ortaya çıkan bu kavramlar ve kategorilerin amacının ise bir model, kavramsal bir sistem, kavramsal bir harita veya kategoriler oluşturmak adına yapıldığını ifade etmişlerdir. İçerik analizi, üzerinde çalışılan durumun işleyişine ve doğasına göre tümdengelim içerik analizi veya tümevarımsal içerik analizi yöntemlerinden uygun olan biriyle yapılır. Hem tümevarımsal hem de tümdengelim içerik analizi yöntemlerinde üç ana

aşama takip edilir: hazırlık aşaması(her iki yöntemde de benzerdir), düzenleme ve raporlama. Tümdengelim içerik analizi yöntemi, önceki bir teoriyi farklı durumlarda test etmek veya farklı zamanlarda kategorileri karşılaştırmada başvurulmuş bir yöntemdir. Tümevarımsal içerik analizi yöntemi ise, herhangi bir olay ya da olguyla ilgili daha önce yapılmış bir çalışmanın olmadığı veya parçalı olduğu durumlarda tercih edilir (Elo ve Kyngäs, 2008). Bu bakımdan dijital ortamdan okumanın öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkilerinin ele alındığı bu çalışmanın içerik analizi boyutunda tümevarımsal bir yaklaşım tercih edilmiştir. Hem betimsel hem de içerik analizi aşamasında izlenen aşamalar aşağıda verilen şekil 3.1’de sunulmuştur. Yapılan kodlamalar, oluşturulan kategoriler ve temaların oluşturulma süreci katılımcılardan yapılan otantik alıntılarla ilişkilendirilerek ilgili aşamada (kod, kategori ve tema) detaylı olarak sunulmuştur.



Şekil 3.2. Betimsel ve içerik analiz aşamaları

Yukarıdaki şekil 3.2’de verilerin betimsel ve içerik analizinin ilk aşamasında öğrenci, öğretmen ve velilerden görüşme yoluyla elde edilen verilerin analize hazır hale getirilmesi için öğrenci, öğretmen ve veli görüşmelerine ilişkin ses kayıtları bilgisayarda

öğrenci, öğretmen ve veli ses kayıt dosyaları şeklinde bölümlere ayrılmıştır. Daha sonraki aşamada ses kayıt dosyalarındaki her bir katılımcıya ait içerikler dinlenip metne dönüştürülerek görüşmenin metin içerikleri oluşturulmuştur. Görüşme metni içerikleri; bilgisayar dosyasında öğrenci, öğretmen ve veli klasörleri adı altında dosyalanmıştır. Her bir klasör içeriğinde her bir katılımcıya ait görüşme içeriğini yansıtan metinler görüşme sırasına göre düzenlenmiştir. Creswell (2012), nitel araştırmalarda görüşme yoluyla elde edilen içeriklerin bir bilgisayar dosyasında kategorize edilmesinin önemli ve gerekli olduğunu ifade etmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler (ÖĞRN), öğretmenler (ÖĞRT) ve veliler(V) kod etiketiyle tanımlanmıştır. Her katılımcı gruba (öğrenci, öğretmen ve veli) ait görüşme metni içerikleri; kodlara, kategorilere ve temalara giden tümevarımsal süreçte sağlıklı bir analiz süreci yürütmek ve içeriklere ilişkin genel bir izlenim edinmek adına başlangıç aşamasında en az iki defa okunmuştur. Çünkü verilerin tek seferde okunup mükemmel bir şekilde kodlanması nadiren mümkündür. Nitel araştırma, dil ve imgelerin titizlik ve sabırla incelenmesini ve bu doğrultuda ortaya çıkan anlam ve örüntüler üzerine derinlemesine düşünmeyi gerektirir (Saldana, 2019). Katılımcı gruplara ilişkin görüşme içeriklerinin ilk okuma süreci tamamlandıktan sonra tümevarımsal içerik analizinin hazırlık aşaması olan anlam birimlerini belirleme aşamasına geçilmiştir. Anlam birimlerini seçmek metinden bağımsızlaşmanın başlangıç noktası olarak kabul edilir. Bu noktada araştırmacı sadece orijinal verileri işler ve metni bütünlükten soyutlama yoluna gitmez. Bununla beraber yorumlamada zaten bu noktada başlar; çünkü bu noktada araştırmacı, metnin bir bağlamdan veya anlamdan diğer bir bağlam veya anlama nasıl ve ne zaman geçtiğine ilişkin ilk yorumlama ve ayrıştırma işine girişmiş olur. Buradaki ortak endişe incelenen olaylara, olgulara ya da analiz edilecek verinin türüne bağlı anlam birimlerinin uzunluğu ya da kısalığıdır olacaktır (Lindgren, Lundman ve Graneheim, 2020). Bir anlam birimi birden fazla cümleden oluşabilir ve birden fazla bağlamı ve anlamı içerebilir. Bu nedenle onu bir analiz birimi olarak tek başına kullanmak analiz sürecini zorlu hale getirir (Catanzaro ve Woods, 1988; Graneheim ve Lundman, 2004). Öte taraftan, çok dar bir anlam birimi; örneğin bir kelime, parçalanmaya neden olabilir (Graneheim ve Lundman, 2004). Araştırma sorusuna bağlı olarak analiz birimi bir harf, kelime, cümle, sayfaların veya kelimelerin bir kısmı, tartışmaya katılanların sayısı veya tartışma için kullanılan zaman olabilir (Robson 2002, Polit ve Beck, 2004). Bu noktada eğer araştırmacının notları sahadaki bir gözleme ilişkin alan notlarından oluşuyorsa muhtemelen bu bireylerle yapılan görüşme içeriklerine kıyasla daha kısa ve yoğun anlam birimleriyle sonuçlanır. Kısa anlam birimlerinin seçilmesindeki en büyük risk ise olası bağlamın ve anlamın kaybolmasıdır. Söz konusu

karmaşık olayları ya da olguları açıklığa kavuşturmak olduğunda ise bir metin daha fazla içeriğe ve daha uzun anlam birimlerine bölünme eğilimi taşır. Çünkü bu tür metinlerde görüşme yoluyla elde edilen veriler çok uzun ve zengin olabilir, görüşülen bireyler konuya ilişkin geniş deneyimlere sahipse anlatıları da bu doğrultuda genişleme eğiliminde olacaktır (Lindgren vd., 2020). Bu çalışmanın anlam birimlerinin uzunluğu ya da kısalığı gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen içeriğin zenginliğine göre kimi durumlarda kısa anlam birimleri (kelime, kısa tamlamalar) kimi durumlarda ise bağlamdan kopmamak adına uzun anlam birimleri (cümle, uzun tamlamalar, fiilimsi grupları) tercih edilmiştir. Bu çalışmada anlam birimlerinin tespitine ilişkin bir örnek, otantik bir alıntıyla aşağıda sunulmuştur:

“Okuma alışkanlığında daha fazla verim elde etmek için okuma anlayışında eksik noktalarımı gözlemleyip gidermem gerekiyor. Günlük düzenli bir okuma planının olmaması, uzun süreli kitap okumamam, sadece boş kaldığım vakitlerde okuma yapmam açıkçası kendimdeki zayıf yönüm olarak düşünüyorum.” (ÖĞRN29)

Okuma alışkanlığında daha fazla verim elde etmek için okuma anlayışında eksik noktalarımı gözlemleyip gidermem gerekiyor → Uzun anlam birimi
Günlük düzenli bir okuma planının olmaması → Uzun anlam birimi
uzun süreli kitap okumama → Uzun anlam birimi
boş kaldığım vakitlerde okuma yapma → Uzun anlam birimi
Okuma alışkanlığı → Kısa anlam birimi
Günlük okuma → Kısa anlam birimi
Verim → Kısa anlam birimi

Analiz sürecinin başlangıç aşamasında yukarıda örneği verilen anlam birimi tespiti tüm görüşme metni içeriklerine titizlikle uygulanmaya çalışılmıştır. Anlam birimi tespitinde içerik kaybetme riskini en aza indirmek için metinlerin tamamının kodlaması bitirilene kadar bu işleme devam edilmiştir. Ortak deneyimlere ilişkin alınan yanıtlarda durumu daha iyi betimleyen kodlara ve kategorilerin amacına hizmet eden etmeyen anlam birimlerinde bazı noktalarda silinmeye işlemi uygulanmıştır. Silinme işleminin amaca hizmet etmesi için mümkün olduğunca çeşitlilik ve bütünlük ilkesine özen gösterilmiştir. Bazı araştırmacıların uyguladıkları bu yöntemler, içerik kaybetme riskini en aza indiren işlemler dizisi olarak kabul edilir (Lindgren vd., 2020). Metinlerde bu işlem dizisine uygun olarak anlam birimlerinin tespiti yapıldıktan sonra bir sonraki analiz süreci olan kodlama işlemine geçilmiştir. Bogdan ve Biglen (1998) kodları, bir metnin veya görselin bir parçasını

tanımlamak için kullanılan etiketler olarak tanımlamışlardır. Kodlar, çok farklı konuları (ortam ve bağlam, katılımcıların sahip oldukları bakış açıları, katılımcıların düşünme biçimleri, süreçler, faaliyetler, stratejiler, ilişkiler ve sosyal yapı) içeren ifade veya ifade kalıpları şeklinde olabilir. Creswell vd. (2007) ve Tesch (1990) kodlama sürecini; betimlemeler ve geniş temalar oluşturmak için veri metnlerinin parçalara ayrılıp etiketlenme süreci olarak tanımlarken; Grbich (2013) ise bir şeyi sistemli olarak sınıflandırmanın parçası haline getirip anlamı pekiştirmek ve açıklama geliştirmek için verinin bölümlenmesi, gruplanması ve yeniden organize edilerek yeni bağlanmalara izin veren bir süreç olarak tanımlamıştır. Creswell (2005) kodlama sürecinde amacın; verilerden anlam çıkarmak, onları anlamlı parçalara ayırmak, bu parçaları kodlamak, bu kodlara kod etiketi atayarak kodlamaların çakışıp çakışmadıklarını veya gereksiz kullanılıp kullanılmadıklarını incelemek ve bu kodları temalara doğru tümevarımsal bir yöntemle daraltmaktır. Bu çalışmada betimsel analiz ve içerik analizine ilişkin kodlama sürecinde ortak izlenen aşamalar olduğu gibi kod tayinlerinde farklı bir yol izlenmiştir. Bu çalışmada toplam 66 katılımcıdan elde edilen verilerin betimsel analiz ve içerik analizinin kodlama sürecinde ortak ilerleyen aşamaları şunlardır: Metinlerin baştan sona okunması, akla gelen fikirlerin sayfa kenarlarına notlarının alınması, alınan notlardan önemli bilgi parçalarının ayrıştırılması, bilgi parçalarına kod etiketi atanması (açık ve yalın kodlama), çalışan ve gereksiz kodların eleme işleminin yapılması (soyutlama ve yoğunlaştırma=seçici kodlama), kodlara ilişkin alt kategorilerin belirlenmesi (açık ve yalın kodlama), alt kategorilerden ana kategorilerin oluşturulması (soyutlama-yoğunlaştırma=seçici kodlama), ana kategorilere alt temalar oluşturulması (açık ve yalın kodlama) ve alt temalardan ana temaların oluşturulması (soyutlama-yoğunlaştırma=seçici kodlama) ve kodlama süreci boyunca kodlamanın amacına tam ve doğru olarak hizmet etmesi için hem ilgili alanyazın desteğinden hem de veriler üzerinde çalışan, kodlayıcılar arası anlaşmayı düzenli olarak kontrol eden ve anlaşmayı artırmak için kod tanımlarını revize eden en az iki kodlayıcı ile işbirliği içinde döngüsel bir analiz ilkesi gözetilerek hareket edilmiştir. Bunun yanında en önemlisi, süreç boyunca bu çalışmanın işleyiş düzenine ilişkin akademisyenler ve öğretmenlerle açık paylaşımlar yapılarak belirli noktalarda geri bildirimler alınmıştır. Bu çalışmanın betimsel analiz ve içerik analizinin kodlama sürecinde ayrılan aşamaları ise şunlardır: Betimsel analizde kod listesindeki yönetilebilir yalın kodlama kod sayısı 10-15, seçici kodlama kod sayısı 5-10; kategoriler listesindeki yönetilebilir kod sayısı alt kategorilerde yalın kodlamada 5-10, seçici kodlamada 3-5; temalar listesindeki yönetilebilir kod sayısı yalın kodlamada 3-5, seçici kodlamada 1-3 arasında tutulurken içerik analizinde ise kod listesindeki yönetilebilir yalın

kodlama kod sayısı 20-30, seçici kodlama kod sayısı 5-10; kategoriler listesindeki yönetilebilir kod sayısı alt kategorilerde yalın kodlamada 10-13, seçici kodlamada 4-9; temalar listesindeki yönetilebilir kod sayısı yalın kodlamada 3-5, seçici kodlamada 1-3 arasında tutulmuştur. Creswell (2012) kod listelerinin yönetilebilir bir sayıya düşürülmesinin çok fazla kodla çalışmaktansa daha az yönetilebilir kodla çalışmanın araştırmacı için temaların ve kategorilerin doğru şekillendirilmesinde son derece önemli olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmaya ilişkin aşağıda katılımcı öğrencilerden birine ait hem betimsel hem de içerik analizine ilişkin otantik bir alıntı üzerinde açık kodlama ve yalın kodlama örneği sunulmuştur:

Açık kodlama örneği; (Betimsel analiz)

“...çoğu zaman gece yarılara kadar kitap okuduğum vakitler olur. / Ama şunu biliyorum ki

Uzun süreli okuma alışkanlığı kazanma(zamana gönderme) Durumun farkında olma

Okumayı günlük yaşamının parçası haline getirme

Okuma bilinci taşıma

Okuma için belirli bir zaman aralığının olmaması

Bilinçli hareket etme

Aralıksız okumayı sevme

Okuma eyleminden keyif alma

kitap okuma konusunda halen kendimi çok geliştirebileceğime inanıyorum.”(ÖĞRN¹⁷)

Okumaya yönelik içsel motivasyonu yüksek olma

Okumada sürdürülebilirlik konusunda kararlı davranma

Okumada üst düzey beceriler edinme isteği

Okuma kazandırdıklarının farkında olma

Okumanın kişisel gelişimde önemli bir paya sahip olması

Açık kodlama örneği; (içerik analizi)

Dijital ortamda okumalarda okuma yaparken okuduğum materyali baştan sona dikkatli şekilde okuyorum

o yazıya ilişkin değerlendirme yazıları hazırlıyorum.

Değerlendirme yapmak

Dikkatli okuma

Yaptığım bu değerlendirmeleri tekrardan okuyorum.

↓
Tekrar ederek okuma

Eğer okuduğum yazının içinde beğendiğim hoşuma giden bir özlü söz olduğunda onu defterime not alıyorum. (ÖGRN⁸)

↓
Not alma

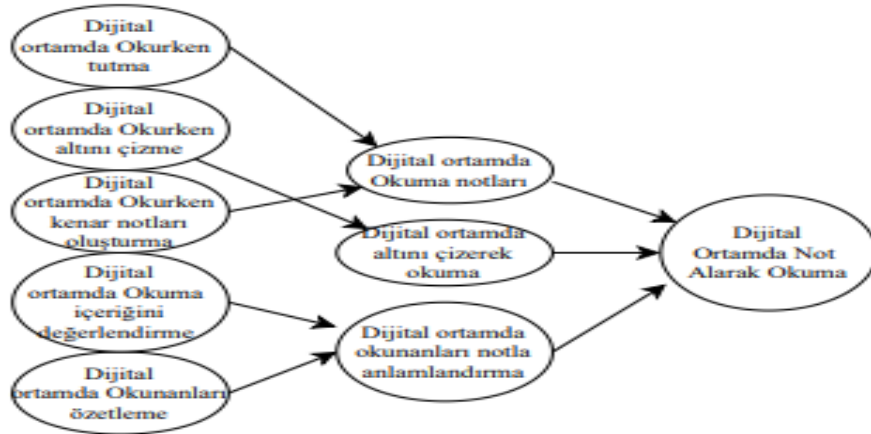
↓
Hoşuna gitme
Beğenme

Açık kodlama aşamalarında kod etiketleri oluşturmak amacıyla katılımcıların kullandığı kısa ve uzun anlam birimlerine odaklanılmıştır. Yukarıdaki alıntılarda görülen açık kodlamalar yapılırken mümkün olduğunca ilk aşamada soyutlama ve yorumlamaya gidilmemiştir. Çünkü ilk aşamada yapılabilecek üst düzey yüksek soyutlamalar ve yorumlamalar ileride kodların alt kategorilere ve alt temalara ayrılması ve gruplandırılmasına engel teşkil edebilir, alt kategorileri ve alt temaları oluşturmak için kodlar aynı soyutlaşma ve yorumlama düzeyinde tutulmalıdır (Lindgren vd., 2020). Bundan ötürü ilk aşamadaki kodlamalar mümkün olduğunca orijinal metne yakın tutulmaya çalışılmıştır. Tüm görüşme içerikleri üzerinde uygulanan bu şekilde açık kodlama işlemi yapıldıktan sonra kodlarda yoğunlaştırma ve soyutlaştırma işlemine geçilmiştir. Yoğunlaştırma, araştırmacının anlamlı bulmadığı tekrarları ve kelimeleri ortadan kaldırarak orijinal metni kısaltır; ancak anlam biriminin içeriğini sağlam tutar. Bu noktada bile araştırmacı soyutlamadan kaçınır; burada nihai amaç çok sayfalı bu metinleri indirgeme meselesidir. Buna ek olarak bir anlam birimindeki sözcük sayısının nasıl azaltılacağına karar vermek, bir dereceye kadar yorum yapmayı gerektirir. Tüm metinlerin kısaltılmasına gerek yoktur; çünkü bazı metinler gereksiz kelimeleri ve tekrarları içermez (Lindgren vd., 2020). Bu çalışmada örnek bir otantik alıntıyla bu durum şöyle somutlaştırılabilir:

“Okuldaki ders saatlerinin fazla olması ve okul ödevlerime yoğunlaştığım dönemlerde okumadan uzak kaldığımı düşünüyorum.” (ÖGRN³⁰)

Yukarıdaki bu alıntı yeterince yoğunlaştırılmıştır ve daha fazla yoğunlaşmaya gidilmesi ise analiz esnasında amaca hizmet eden verilerin bir bir kaybolması ve nitelikli bir analiz yapmaya engel teşkil edebilir. Yorumlama ve soyutlama, analitik sürecin özünü temsil eder. Fiziksel nesnelerin tanımları, nesnelerin değerleri ve insanların hayat deneyimleri, algıları, tutumları ve görüşleri gibi her türlü veri soyutlanabilir. Bu tarz bir soyutlamanın sonucu tüm alt terimler veya kavramlar için kapsayıcı bir terim veya kavramdır (Langer, 1953). Nitel içerik analizinde yapılan soyutlama işlemi yeniden

düzenleme ve yeniden kavramsallaştırmanın bir parçasıdır ve artan soyutlanma seviyelerinde kodlar karşılaştırılıp alt kategoriler ve kategoriler halinde gruplandırıldıkça yakınlıktan uzaklığa hareket eden hiyerarşik bir yapı biçimini alır (Graneheim vd., 2017). Soyutlama işlemiyle birlikte araştırma konusunun genel tanımı formüle edilmiş olur (Burnard, 1996, Robson, 2002;; Polit ve Beck, 2004). Analiz esnasında yapılan açık kodlama, yorumlama, soyutlama ve yoğunlaştırma işlemleri nitel içerik analizlerin doğrusal ilerleyen bir süreci izlemediğinin en bariz göstergesidir denilebilir. Çünkü bu süreç bağlamından koparma ve yeniden bağlamsallaştırmayla karakterize edilir. Bağlamdan arındırma, verilerin parçalara ayırmasını gerektirir. Bu durum orijinal metnin anlam birimlerine bölünmesi ve bu birimlerden elde edilen kodların yoğunlaştırılıp soyutlaştırılmasıyla yapılır (Graneheim vd., 2017). Aşağıda şekil 3.3'te yer alan kodlar öncelikle açık kodlama yoluyla bağlamından arındırılıp tekrar bağlamsallaştırma (soyutlama ve yoğunlaştırma) yoluyla yeni kalıplarda birleştirilerek kodların son şekli verilmiştir. böylelikle de alt kategoriler ve alt temaların da zemini hazırlanmış olur (Friberg vd., 2013). Yeniden bağlama işleminde kodlar benzerliklerine ve farklılıklarına göre gruplandırılarak alt kategorilere ve nihayetinde kategorilere ulaşılır (Graneheim ve Lundman, 2004). Bu çalışmada aşağıda şekil 3.3'te açık kodlama yoluyla bağlamından arındırılan ve yeniden bağlamsallaştırılan kodlara ilişkin bir örnek sunulmuştur.

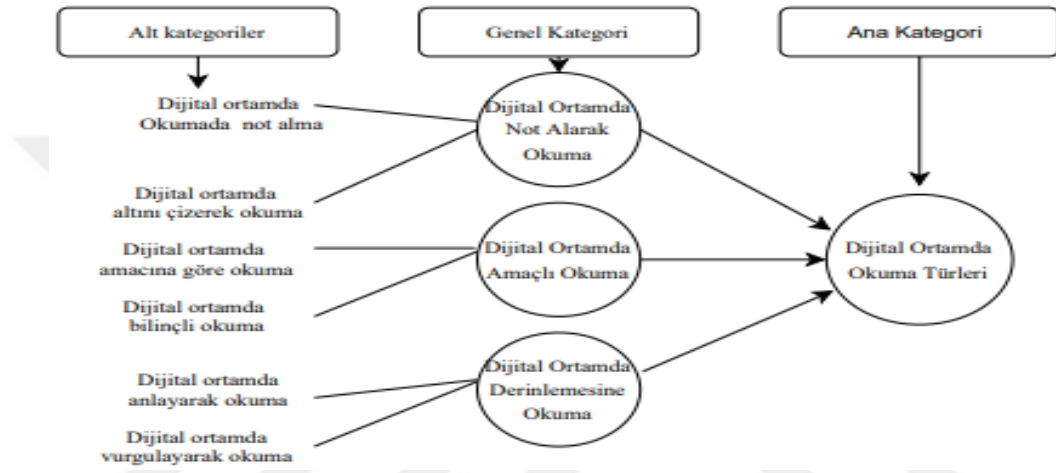


Şekil 3.3. Kodlama soyutlaştırma örneği

Yukarıdaki şekil 3.3'te kodlarda soyutlaştırma işlemi yapılırken ilk aşamadan itibaren orijinal görüşme içeriklerine yakın tutulmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda kod etiketi atanırken sağlıklı bir şekilde ilerleme için ilgili alan yazından önemli ölçüde faydalanılmıştır. Kodlama süreci bu şekilde tüm metin içeriklerine uygulandıktan sonra kodlar benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırılarak önce alt kategorilere daha sonra ana kategoriye dönüştürme işlemine geçilmiştir. Betimsel analiz ve içerik analizinde bir kategori

genellikle fikirleri, tutumları, algıları ve deneyimleri içerir. Morse (2008) bir kategoriye, aynı yerde sıralanmış benzer içeriğe sahip verilerin bir koleksiyonunu içeren ve bu içeriği açık bir düzeyde, düşük derecede yorumlama ve değişen derecelerde soyutlama ile tanımlar. Bu doğrultuda Morse (2008) analizin başlarında araştırmacıların karşılaştırmalar yapmak için daha alt küçük kategorilerden başlayarak daha geniş kategorilerde bir araya toplamak için ortak özellikleri paylaşan kod gruplarını belirlemek ve tanımlamak için kategoriler seçtiğini; tümevarımsal içerik analizinde bir kategorinin başlığı açık bir düzeyde, düşükten yükseğe değişebilen bir soyutlama düzeyinde yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Bunun yanında özellikle kategorilendirme sırasında alt kategorilerden kategorilere ve ana kategorilere kadar her adımda benzer mantıksal ve uyumlu yorumlama ve soyutlama düzeyini ve derecesini korumanın son derece önemli olduğunu belirtmiştir. Oluşturulan kodlar, tekrar bağlamsallaştırma adına alt kategorilere ve alt temalara ayırmakla başlar. Sıralama, hangi kod gruplarının birbiriyle ilişkili olduğunu ve diğer kod gruplarından farklı olduğunu yorumlamakla ilgilidir (Lindgren, 2020). Öte taraftan Harding (2018) her kuralın bir istisnası olduğunu bundan ötürü eğer doğru gerekçelere dayandırılabiliriyorsa kodların aynı anda birden fazla kategoriye veya alt kategoriye yerleştirilebileceğini ifade etmiştir. Aynı şekilde Bazeley (2020) kategorilerin her zaman kesin sınırlarla ayrılmadığını aksine sıklıkla binişik olduklarını savunan “bulanık diziler” bakış açısı bağlamında oldukça mantıklı bir yaklaşım olduğunu, bu bakımdan analiz yaparken kodlarını tekil tutup analizde en uygun kategoriler altında kümelediğini, gerektiğinde bir kodun birden fazla kategori altında toplanabileceğini bilmenin önemli bir fayda sağladığını ifade etmiştir. Krippendorff (2013) kodların, alt kategoriler veya alt temaların esasen birbirini dışlayacak şekilde sıralanması gerektiğini önermektedir. Öte taraftan Graneheim ve Lundman (2004) ise insanların yaşadıkları deneyimlerde kodların iç içe geçmiş olabileceğini ve bir kodun bir alt kategoriye/alt temaya mı yoksa başka bir alt kategori/alt temaya mı yerleştirilmesi gerektiğine karar vermenin zor olduğunu, tek bir kodun birden fazla alt kategoriye/alt temaya uyuyor gibi görüldüğünde, onu her birine yerleştirmenin daha yararlı olabileceğini ifade etmişlerdir. Lindgren vd. (2020) herhangi bir alt kategoriye/alt temaya uymayan ve kalan kodların nasıl ele alınacağına karar vermenin en önemli konulardan biri olduğuna dikkat çekerek bu kodların neden uymadığını bulmak için, araştırmacının genellikle amacını, araştırma sorularını tekrar gözden geçirmesi, orijinal metne geri dönmesi ve anlam birimlerine ayırmanın uygun olup olmadığını, kodlamanın uygun olup olmadığını ve belirli bir düzeyde uyumlu olup olmadığını keşfetmesi gerekir. Bu bağlamda Patton (2015) uygun soyutlama ve yorumlama düzeyi ve alt kategorilerin/alt temaların uygun şekilde etiketlenip

etiketlenmediği, ortaya çıkan kalıplara uymayan örnekler olarak hizmet eden sapkın veya onaylamayan vakaların, herhangi bir alt kategori/alt tema ile ilgili görünmeyen kodlar ürettiğini belirtmiştir. Her kategori, içeriğini temsil eden karakteristik kelimeler kullanılarak adlandırılır. Benzer olay ve olgulara sahip kodlar önce alt kategorilere daha sonra da ana kategorilere ayrılır. Soyutlama süreci makul ve mümkün olduğu kadar devam eder (Dey, 2003; Robson, 2002; Kyngäs ve Vanhanen, 1999). Aşağıda bu çalışmada yer alan bir araştırma sorusuna ilişkin alt kategorilerden ana kategorilere giderken yapılan soyutlaştırma örneği şekil 3.4’te sunulmuştur:

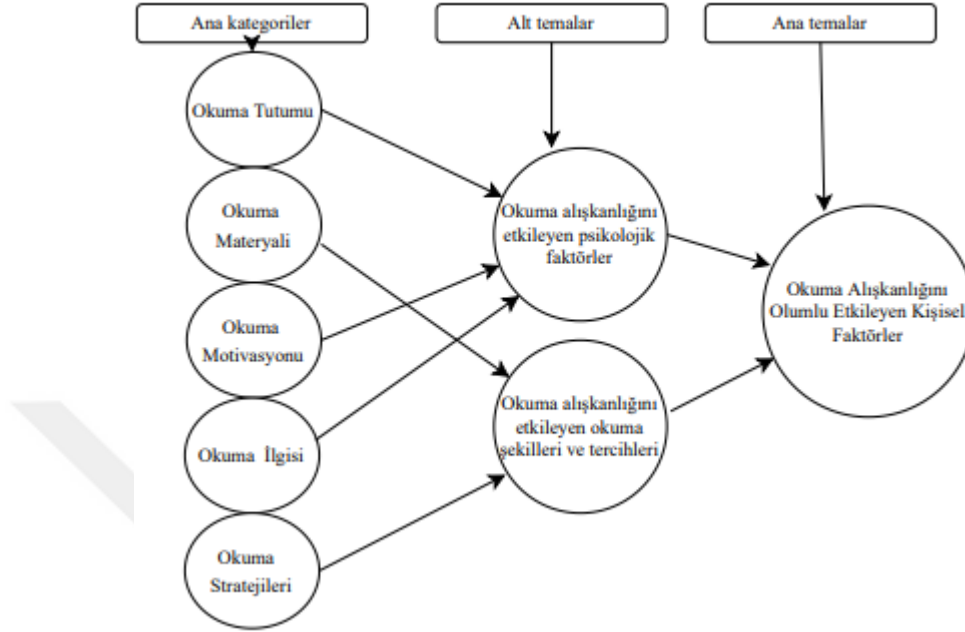


Şekil 3. 4. Dijital ortamda okuma şekillerine ilişkin kategori soyutlama örneği

Yukarıdaki şekil 3.4’te kategorilerde soyutlaştırma işlemi yapılırken kodlarla uyumlu bir şekilde olmasına özen gösterilmiştir. Benzerlik ve farklılıklarına göre gruplandırmalar yapılarak ana kategoriye giden bir yol izlenmiştir.

Betimsel ve içerik analizinde kodlama ve kategorilendirme işleminin ardından alt temalardan ana temalara giden işlemler dizisine geçilmiştir. Graneheim vd. (2017) temayı, incelenen bir olay ya da olguya ve bunların çeşitli tezahürlerine anlam kazandıran çeşitli kategorilerden geçen birleştirici ve bütünleştirici bir “kırmızı iplik” olarak tanımlarken; Morse (2008) ise bir temayı, bir operadaki bir motife benzer bir biçimde bazen arka planda bazen de ön planda verilerin içinden geçen anlamlı bir öz olarak tanımlamıştır. Eğer amaç, katılımcıların karmaşık olay ya da olgularla ilgili yaşadıkları deneyimlerini açıklığa kavuşturmaksa ve veriler de bu anlamda zenginse, analitik süreç genellikle kategorilerin ötesinde devam eder. Bu durumda bir sonraki adım, tanımlayıcı kategorilerden geçen altta yatan anlamları aramak, gizli içeriği yorumlamak ve alt temalar ve/veya temaları formüle etmektir (Graneheim ve Lundman, 2004). Temalar genellikle oldukça soyuttur ve bu nedenle yakalanması zordur. Tema, metinlerin yüzeyinin altında olabilir, ancak bir kez

tanımlandığında bariz olarak görünmeye başlar (Elo ve Kyngäs, 2008). Aşağıda şekil 3.5’te bu çalışma konusuna ilişkin kategorilerden alt temalara ve ana temaya giden soyutlama örneği sunulmuştur:



Şekil 3. 5. Okuma alışkanlıklarına ilişkin kategorilerden temaya soyutlama işlemi

Yukarıdaki şekil 3.5’te kategorilerden alt temalara ve ana temalara soyutlaştırma işlemi yapılırken işlemlerin uyumlu bir şekilde olmasına özen gösterilmiştir. Ana temanın genel ve kapsayıcı olmasına dikkat edilerek konunun genel tanıtımı ve sunumuna katkıda bulunması amaçlanmıştır. Kodların, kategorilerin ve temaların oluşturulma süreci döngüsel olarak tekrarlanmıştır. Her bir işlemin araştırma sorusu çerçevesinde araştırma sorusunun amacına hizmet eden anlam birimlerine odaklanarak ilerlemesine özen gösterilmiştir.

3.4.1. Araştırmanın Geçerlik ve Güvenirliği

Nitel bir araştırmanın bilimsel bir çalışma olarak kabul edilebilmesi için hem araştırma sürecinin hem de bu süreç sonunda erişilen sonuçların tutarlı ve diğer araştırmacılarca yeniden uygulanabilir olması bundan ötürü de araştırmacının araştırmadan elde ettiği bulguların inandırıcılığına, tutarlılığına ve gerçekliğine ilişkin kanıtlar sunması gereklidir (Büyüköztürk vd., 2020). Nitel araştırmalarda geçerlilik (inandırıcılık); araçların, süreçlerin ve verilerin “uygunluğu” anlamına gelir. Araştırma sorusu ya da sorularının istenen sonuç için geçerli olup olmadığı, yöntem seçiminin araştırma soru ya da sorularını cevaplamaya uygun olup olmadığı, tasarımın metodoloji için geçerli olup olmadığı, örnekleme ve veri analizinin uygun olup olmadığı ve son olarak sonuç ya da sonuçların örneklem için geçerli olup olmadığıyla yakından ilişkilidir (Leung, 2015). Öte taraftan

Büyüköztürk vd. (2020) bir araştırmada geçerliliği (inandırıcılığı) teyit etmek için; verilerin uzun süreli etkileşim yoluyla elde edilmesi, elde edilen bulguların karşılaştırılıp yorumlanarak kavramsallaştırılması, alanında uzman kişilerce değerlendirilmesi ve verilerin katılımcılarla paylaşım teyidinin alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Nitel araştırmalarda Güvenirlik (tutarlılık) ise Carcary (2009) nicel araştırmalara kıyasla nitel araştırmalarda tam bir güvenirlik tanımının zorlayıcı ve bunun aynı zamanda epistemolojik olarak sezgilere aykırı olduğunu bundan ötürü de nitel araştırmalar için güvenirliliğin özünün tutarlılıkta yattığını belirtmiştir. Eisner (1991) güvenirlik teriminin nicel araştırmaları test etmek ya da değerlendirmek için kullanılan bir kavram olmasına rağmen, ancak bu fikrin her tür araştırma için kullanıldığını nitel araştırma için güvenirlik testinin en önemli ölçütünün ise kalitesi olduğunu çünkü iyi bir nitel araştırmanın gizemli ve kafa karıştırıcı olabilecek bir durumu çok rahat anlamamıza yardımcı olabileceğini ifade etmiştir. Stenbacka (2001) nicel araştırmalarda güvenirlik kaliteyi “açıklama amaçlı” değerlendirmeye yönelik bir kavramken; nitel araştırmalarda ise “anlayış üretme” amacına bağlı olduğunu belirtmiştir. Araştırma bulgularının güvenilrlik teyidi, oluşturulan kategorilerin verileri ne kadar iyi temsil ettiği ve kapsadığıyla da ilgilenir (Graneheim ve Lundman, 2004). Öte taraftan Weber (1990) geçerli ve güvenilir verilerin toplanmasına dayalı olarak savunulabilir çıkarımlar yapmanın oldukça önemli olduğunu belirtmiştir. Polit ve Beck (2004) ise araştırmanın güvenirliliğini artırmak için, sonuçlar ile veriler arasındaki mevcut bağlantının gösterilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Graneheim ve Lundman (2004) araştırmacının, sonuçları rapor ederken analiz sürecini mümkün olduğunca ayrıntılı bir şekilde tanımlamayı amaçlaması gerektiğini, veriler ve sonuçlar arasındaki bağlantıları göstermek için ekler ve tablolar kullanılabileceğini, aktarılabilirliği kolaylaştırmak için araştırmacının; bağlam, katılımcıların seçimi ve özellikleri, veri toplama ve analiz süreci hakkında net bir açıklama yapması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bir başkasına ait araştırma ve soruşturma sürecini ve prosedürlerini takibinin yapılabilmesi için bulguların ve yorumların güvenilrliğinin gösterilmesi gereklidir. Otantik alıntılar, araştırmanın güvenilrliğini artırmak ve okuyuculara nereden veya ne tür orijinal veri kategorilerinin formüle edildiğini belirtmede önemli katkılar sağlar (Patton, 1990; Sandelowski, 1993). Güvenilrlik ve geçerliliğin aktif olarak elde edilmesine ilişkin olarak Morse, Barrett, Mayan, Olson, ve Spiers (2002) araştırmanın tamamlandıktan sonra dış gözden geçirenler tarafından ilan edilmek yerine, araştırma sürecinde araştırmacı tarafından kullanılan doğrulama stratejilerinin daha önemli olduğunu, bu stratejilerin titizliği sağlama, verilerin sistematik olarak kontrol edilmesi, verilerin uygunluğu ve analizlerle arasındaki izleme ve onaylama işlemlerinin sürekli

izlenmesi, araştırma sürecinin ne zaman devam ettirilip ne zaman durdurulup değiştirileceği böylelikle de geçerlik ve güvenirliği sağlamada önemli katkılar sunması başlı başına nitel araştırma sürecine dahil edilmesini gerektiren noktalar olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu stratejilerin ise araştırmacının duyarlılığı, metodolojik tutarlılık, teorik örnekleme, örnekleme yeterliliği, aktif bir analitik duruş ve doygunluğu içerdiğini; bu stratejilerin uygun şekilde kullanıldığı takdirde araştırmacıyı hem analizin yönünü hem de çalışmanın gelişimini gerektiği gibi düzeltmeye zorlayacağına böylece tamamlanan araştırmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlamaya da büyük katkı sunacağını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde Meyrick (2006) araştırma lojistiğinin her adımının (teori oluşturma, çalışma tasarımı, örnekleme, veri toplama ve analizden sonuçlara kadar) yeterince şeffaf veya sistematik olarak anlatılması ve doğrulanmasıyla birlikte hem araştırma süreci hem de sonuçlar yüksek titizlik ve sağlamlık konusunun garanti altına alınabileceğini belirtmiştir. Nitel araştırma olarak yürütülen bu çalışmada veri analizinde inandırıcılık ve tutarlığa ilişkin araştırma süreci boyunca yukarıdaki ilgili literatür bilgileri ve stratejileri doğrultusunda sistematik olarak hareket edilmiştir. Bu bağlamda inandırıcılığı sağlamak adına çalışma grubunda yer alan her bir katılımcıdan çalışmanın kapsamı ve içeriğindeki sürece ilişkin katılımcı onayı alınmıştır. Bu doğrultuda her bir katılımcıyla yapılan görüşme ses kaydı ve yazılı olarak kâğıda aktarma işlemi eş zamanlı olarak gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşmeciye ilişkin ses kaydı ve yazılı metin katılımcıyla paylaşılarak katılımcı tarafından gözden geçirilmesi, eksiklik olduğunu düşündüğü bir nokta varsa tamamlanması istenmiştir. Bu işlem her bir katılımcı için sırasıyla tekrarlanmıştır. Yapılan araştırmanın aktarılabilirliğini (yansıtma) temin etmek adına ayrıntılı betimleme tekniğinden faydalanılmıştır. Bu bağlamda araştırma sürecinin her bir aşaması bütün ayrıntılarıyla okuyucuya sunulmuş olup geçilen bütün aşamalar açık bir biçimde sistematik olarak sunulmuştur. Araştırmanın tutarlılığını temin etmek adına ise kodlayıcılar arası görüş birliği stratejisinden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın ham verileri araştırma grubunda yer almayan nitel araştırma konusunda uzman iki öğretim üyesi, Türkçe eğitimi konusunda uzman ve konuya ilişkin yayınları bulunan bir akademisyen ve iki Türkçe öğretmeniyle paylaşarak kendilerinden bu ham veriler üzerinden kod, kategori ve tema üretmeleri ve üretilen bu kodların araştırmacının ürettiği kod, kategori ve temaların karşılaştırılıp değerlendirmeleri istenmiştir. Ardından her bir uzmanla kodlar, kategoriler ve temalara ilişkin ortak bir tavır üzerinden bütün analiz birimleri karşılaştırılarak son şekli verilmiştir. Yapılan bu karşılaştırmalar ve değerlendirmeler sonucunda temalar üzerinden uzlaşma oranında Miles ve Huberman tarafından önerilen kodlayıcılar arası uzlaşım hesaplama

formülü (Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100) kullanılarak temalara ilişkin toplam güvenilirlik ortalaması tablo 3.4’te sunulmuştur.

Tablo 3. 4. Temalara İlişkin Kodlayıcılar Arası Uzlaşım Güvenirlik Yüzdeleri

Tema Adları	Güvenirlik Yüzdeleri %
Okur Tipleri	96,56
Okuma Alışkanlığını Olumlu Etkileyen Kişisel Faktörler	91,50
Okuma Alışkanlığını Olumsuz Etkileyen Kişisel Faktörler	91,50
Okuma Alışkanlığını Etkileyen Okul ve Çevreye İlişkin Faktörler	91,50
Okuma Alışkanlığını Etkileyen Okuma Materyaline İlişkin Faktörler	88,75
Dijital Ortamda Okumada Metin Türü Tercihleri	86,25
Dijital Ortamda Okumada Metin Türüne Göre Okuma Materyali Tercihleri	84,35
Dijital Ortamda Okuma Amaçları ve Gerekçeleri	86,47
Dijital Ortamda Okuma Şekilleri	89,30
Dijital Ortamda Okuma Ölçütleri	88,52
Dijital Ortamda Okuma Stratejileri ve Teknikleri	90,35
Dijital Ortamda Asgari Okuma Süreleri	87,70
Dijital Ortamda Okuma Vakitleri	87,62
Dijital Ortamda Okuma Süreci	82,45
Dijital Ortamda Okuma Süresine Göre Metin Türleri	83,75
Dijital Ortamda Okuma Süresini Etkileyen Faktörler	91,60
Dijital Okuryazarlık Becerisi Yetkinliğine İlişkin Öz Yeterlilik Algıları	89,30
Dijital Okuryazarlık Becerisi Yetkinliğine İlişkin Öz Yeterlilik Algılarının Gerekçeleri	88,75
Dijital Okuryazarlık Becerisi Yetkinliğine İlişkin Öz Yeterlilik Algılarının Okuma Alışkanlığına Etkileri	90,30
Dijital Ortamdan Okumanın Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkileri	95,40
Okul Derslerinde Dijital Ortamdan Okumanın Okuma Alışkanlıklarına Etkileri	89,45
Öğretmenler Açısından Dijital Ortamda Okumanın Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkileri	95,40
Veliler Açısından Dijital Ortamdan Okumanın Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisi	95,40
Veliler Açısından Dijital Ortamdan Okumada Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarını Olumsuz Etkileyen Faktörler	95,40
Toplam Güvenirlik Ortalaması	89,87

Tablo 3.4. incelendiğinde çalışmanın verilerinden elde edilen temaların toplam güvenilirlik ortalaması %89,87 olarak hesaplanmıştır. Miles ve Huberman (2019) kodlayıcılar arasındaki uzlaşmanın en az %80 olması durumunda araştırmanın tutarlı olduğunu ifade etmektedir. Bu çalışmada aynı temaların kullanılması durumu görüş birliği; farklı temaların adlandırması durumu ise görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Sonuç itibariyle bu araştırmada tüm temalara ait güvenilirlik ortalamasının %89,87 olarak hesaplandığı bu oranın ise kodlayıcı uzlaşma ölçütü olarak belirlenen oranın (%80) üzerinde olduğu için yapılan bu araştırma tutarlı olarak kabul edilmiştir. Son olarak bu araştırmanın onaylanabilirliğini teyit etmek için uzman incelenmesi stratejisinden yararlanılmıştır. Analiz sürecinin başlangıcından son aşamasına kadar yapılan analiz işlemleri ve raporlarının değerlendirilmesi için nitel araştırma konusunda uzman bir öğretim üyesinden tespit edilen

eksikliklere ilişkin geri bildirimler alınmıştır. Uzman incelemesinden alınan geri bildirimler doğrultusunda araştırmaya son şekli verilmiştir.

3.4.2. Araştırmacının Rolü

Morse vd. (2002) araştırmacının ancak bir araştırmacı kadar iyi olduğunu, yapılan çalışmadaki güvenilirlik ve geçerliliği belirleyen en önemli noktanın araştırmacının doğrulama stratejilerini kullanmadaki yaratıcılığı, duyarlılığı, esnekliği ve becerisi olduğunu belirtmiştir. Öte taraftan Simon (2011) bir nitel araştırmacıyı, görüşme esnasında iyi sorular soran, sonra dinleyen ve bundan sonraki aşamada daha derin ve zengin bilgilere erişmek için daha fazla araştırma sorusu soran böylelikle de çok sayıda gelen fikirleri kullanarak bir resmi tamamlayan bir kişi olarak tanımlamıştır. Bu çalışmada bir araştırmacı olarak, veri toplama kapsamında ortalama 2 ay süresince 36 öğrenci, 15 öğretmen ve 15 öğrenci velisiyle belirlenen tarihlerde ve saatlerde görüşmeler gerçekleştirilmiştir, 8 ay süresince konuya ilişkin kapsamlı literatür taraması yapılarak detaylı bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın her bir sürecinde belirlenen adımlarda aktif olarak rol alınmış ve her bir adım araştırmacı tarafından çalışmanın ilgili bölümlerinde metin, şekil, tablo ve raporlara dönüştürülmüştür. Çalışma gruplarında yer alan her bir katılımcıya görüşme öncesinde kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortam (ısı, ışık ve düzen vb.), çalışmanın amacı ve kapsamına ilişkin bilgiler sunulmaya gayret edilmiştir. Görüşme esnasında katılımcıların her birine herhangi bir yönlendirme yapılmaksızın kendilerini rahat ifade edebilecekleri güven ortamı temin edilmeye çalışılmıştır; görüşme sonrasında ise katkılarından dolayı her bir katılımcıya teşekkür edilerek eklemek istedikleri herhangi bir şeyin olup olmadığı sorulup görüşme buna göre şekillendirilip sonlandırılmıştır. Görüşmeden elde edilen içerikler olduğu şekliyle bilgisayar ortamına aktararak yazılı metne dönüştürme işlemleri titizlikle yapılmaya çalışılmıştır. Elde edilen veriler betimsel ve içerik analizin aşamaları dikkate alınarak sistematik bir şekilde yapılandırılıp bulgulara erişilerek analiz ve sonuç raporunun yazılmasıyla süreç sonlanmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda araştırmaya katılan öğrenciler, öğretmenler ve velilerin görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Öğrencilere İlişkin Bulgular

4.1.1. “Öğrenciler, kişisel okuma alışkanlıklarına ilişkin ne/neler düşünmektedirler?” Alt Amacına İlişkin Bulgular

Katılımcı öğrencilere “Kişisel okuma alışkanlıklarınıza ilişkin ne/neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilerek alınan yanıtlar doğrultusunda toplam 31 kod, bu kodlardan 18 kategori ve bu kategorilerden 5 tema oluşturulmuştur. Tablo 4.1’de tema ve kategorilere ilişkin oluşturulan kodlar sunularak bazı öğrenci görüşleriyle desteklenmiştir.

Tablo 4. 1. Öğrencilerin Kişisel Okuma Alışkanlıklarına İlişkin Temalar, Kategoriler ve Kodlar

Temalar	Kategoriler	Kodlar	f	Σf	
Okur Tipleri	Okumada	Düzenli okuyan	14	23	
	Sürdürülebilirlik	Düzensiz ve aralıklı okuyan	9		
Okuma Alışkanlığını Olumlu Etkileyen Kişisel Faktörler	OkumaTutumu	Okumaya yönelik olumlu duygular besleme	2	50	
	Okuma	Okuma esnasında dikkatini metne verme	1		
		Motivasyonu	Okuma yönelik İçsel motivasyonunu güçlendirme		15
		Okuma esnasında anlamaya özen gösterme	2		
		Okumaya ilişkin öz eleştiri yapma	17		
		Okuma esnasında vurgu ve tonlamaya özen gösterme	4		
	Okuma İlgi	İlgisine hitap eden okumalar yapma	2		
	Okuma Materyali	Çok yönlü kaynaklardan okuma yapma	3		
	Okuma	Okuma esnasında notlar alma	2		
	Stratejileri	Okuma sonrasında çıkarım yapma	2		
Okuma Alışkanlığını Olumsuz Etkileyen Kişisel Faktörler	Okuma Materyali	Kitaplara karşı ön yargılı yaklaşma	1	27	
	Göz Yorgunluğu	Uzun süreli okuma disiplinini bozma	2		
	Motivasyon Kaybı	Okuma içeriğine ilişkin hayal kırıklığı yaşama	4		
		Okuma esnasında sıkılıp çabuk pes etme	1		
		Okuma esnasında dikkatin çabuk dağılması	5		
	Okuma Miktarı	Yeterli sayıda okuma yapmama	1		
	Okuma Hızı	Okuma hızının yavaş olması	6		
	Okuma Süresi	Okuma için yeterli süreyi ayırmama	1		
	Söz varlığı	Kelime hazinesinin yetersiz olması	6		
Okuma Alışkanlığını Etkileyen Okul ve Çevreye İlişkin Faktörler	Okul	Ders saatleri ve ödevlerin fazla olması	2	9	
	Sosyal Çevre	Öğretmenin okumada rol modellik yapması	2		
		Yakın çevreyi okumada rol model alma	4		
		Okuma miktarını arkadaş çevresiyle kıyaslama	1		
Okuma Alışkanlığını Etkileyen Okuma Materyaline İlişkin Faktörler	Dil ve Anlatım	Okuma materyalinde kullanılan dilin sade olması	3	17	
		Okuma materyalinde kullanılan dilin ağır olması	2		
	İçerik	Okuma materyali içeriğinin seviyeye uygun olması	2		
		Okuma materyali içeriğinin seviyeye uygun olmaması	2		
		Biçim kusurları	Okuma materyali yazı boyutunun çok küçük olması		8

Tablo 4.1 incelendiğinde, öğrencilerin kişisel okuma alışkanlıklarına ilişkin en çok üretilen kodların ve toplam kod frekans değerinin ($\Sigma f=50$) en fazla “Okuma Alışkanlıklarını Olumlu Etkileyen Kişisel Faktörler” temasına ait olduğu görülmektedir. Bu tema içerisinde en sık kod tekrarının ise “Okumaya ilişkin öz eleştiri yapma” ($f=17$) kodunda yoğunlaştığı, bu yoğunlaşmaya yakın bir kaymanın ise “Okumaya yönelik içsel motivasyonu güçlendirme” ($f=15$) kodunda olduğu görülmektedir. Bu bağlamda tema içerisinde en sık kod tekrarının olduğu “Okumaya ilişkin öz eleştiri yapma” ($f=17$) koduna ilişkin bazı öğrencilerin görüşlerinden ifade örnekleri ise şöyledir:

“Kendi okuma alışkanlığımı yeterli görmüyorum. Daha çok okuyup bu anlamda kendimi daha çok geliştirmem gerekiyor. İnsan okudukça aslında hiçbir şey bilmediğinin farkına varıyor. (ÖĞRN¹⁹)

“Okuma alışkanlığında daha fazla verim elde etmek için okuma anlayışında eksik noktalarımı gözlemleyip gidermem gerekiyor. Günlük düzenli bir okuma planımın olmaması, uzun süreli kitap okumamam sadece boş kaldığım vakitlerde okuma yapmam açıkçası kendimdeki zayıf yönüm olarak düşünüyorum.” (ÖĞRN²⁹)

“İyi bir okuma alışkanlığımın olduğunu düşünmüyorum. Yeterli okuma yapsaydım bunu kesinlikle hem yazılarım da hem de konuşmam da mutlaka olumlu etkisini hissedirdim ama bu yeterli okuma alışkanlığım olmadığı için diğer becerilerim de zayıf kalıyor. Düzenli bir okuma alışkanlığım yani sürekli okuma yapmıyorum. Sadece canım isteyince okuma yapıyorum bunu bir alışkanlığa dönüştüremiyorum.” (ÖĞRN³⁶)

“Okumaya ilişkin öz eleştiri yapma” ($f=17$) kodunun sıklık değeri ve görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri incelendiğinde, öğrencilerin kişisel okuma alışkanlıklarına ilişkin öz eleştiri yapmalarının okuma alışkanlıklarını etkileyen olumlu bir faktör olarak yer aldığı görülmektedir.

Tema içerisinde en sık tekrarlanan ikinci kod “Okumaya yönelik içsel motivasyonu güçlendirme” ($f=15$) koduna ilişkin olarak ise bazı öğrencilerin görüşlerinden ifade örnekleri şöyledir:

“Okuma konusunda güçlü yönüm olarak devamlı okuma isteğimin olması bu konuda azimli olmam diye düşünüyorum.” (ÖĞRN¹³)

“...Çoğu zaman gece yarısına kadar kitap okuduğum vakitler olur. Ama şunu biliyorum ki kitap okuma konusunda halen kendimi çok geliştirebileceğime inanıyorum.” (ÖĞRN¹⁷)

“...Kitap okumaya karşı son derece istekli ve hevesliyim ama dediğim gibi ne kadar çok okudukça o kadar yetersiz olduğumu görüyorum.” (ÖĞRN¹⁹)

Okumaya yönelik içsel motivasyonlarını yüksek tutmak koduna ilişkin görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarları incelendiğinde, öğrencilerin içsel motivasyonlarını yüksek tutmasının okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkileyen kişisel bir faktör olarak yer aldığı görülmektedir.

Öğrencilerin kişisel okuma alışkanlıklarına ilişkin toplam kod frekans değerinin ($\Sigma f=27$) olduğu temanın ise “Okuma Alışkanlıklarını Olumsuz Etkileyen Kişisel Faktörler” olduğu görülmektedir. Bu tema içerisinde kodların sıklık tekrarı incelendiğinde en çok sıklık tekrarının “Okuma hızının yavaş olması” ($f=6$) ve “Kelime hazinesinin yetersiz olması” ($f=6$) kodlarında yoğunlaştıkları, bu yoğunlaşmaya çok yakın bir kaymanın ise “Okuma esnasında dikkatin çabuk dağılması” ($f=5$) ve “Okuma içeriğine ilişkin hayal kırıklığı yaşama” ($f=4$) kodlarında olduğu görülmektedir. Bu bağlamda tema içerisinde en sık tekrar eden “Okuma hızının yavaş olması” ($f=6$) ve “Kelime hazinesinin yetersiz olması” ($f=6$) kodlarına ilişkin bazı öğrencilere ait ifade örnekleri ise şu şekildedir.

“Okuma alışkanlığında kendimde gözlemlediğim zayıf yönlerim bana göre çok yavaş okumam, kelimeleri bazen tanımada zorluk yaşayabiliyorum.” (ÖĞRN⁴)

“Kendimi bir okuyucu olarak okuma alışkanlığımın orta düzeyde olduğunu düşünüyorum. Okuma alışkanlığımı daha üst düzeylere çekmem için daha çok çaba göstermem gerektiğini biliyorum. Okuma alışkanlığında zayıf yönüm olarak sınıf arkadaşlarıma oranla biraz daha yavaş okuyorum.” (ÖĞRN¹⁰)

Okuma hızına ilişkin görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarları incelendiğinde, öğrencilerin okuma esnasında okuma hızlarının yavaş olmasının okuduğunu anlamada güçlük yarattığı bu durumun da kişisel okuma alışkanlığını etkileyen olumsuz bir faktör olarak yer aldığı görülmektedir.

Temadaki en sık tekrar eden ikinci kod “Kelime hazinesinin yetersiz olması” ($f=6$) koduna ilişkin olarak ise bazı öğrencilerin örnek ifadeleri şu şekildedir:

“...zayıf yönüm, kitabın içerisinde anlamını bilmediğim kelime sayısı fazlaştıkça olaydan bazen kopabiliyorum.” (ÖĞRN²)

“...özellikle biraz seviyemin üstü metinlerle karşılaşınca okuma konusunda sıkıntı çekebiliyorum. Çünkü buradaki birçok kelime neredeyse yeni karşılaştığım kelimeler olduğu için bu durum bana okumada zorluk yaratıyor.”(ÖĞRN¹³)

Söz varlığına ilişkin görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarları incelendiğinde, öğrencilerin okuma esnasında karşılaştığı birçok kelimenin anlamını bilmemelerinin okuduklarını anlamada kendilerine güçlük yaratıp motivasyon kaybına yol açtığı ve bunun da kişisel okuma alışkanlıklarını olumsuz etkileyen bir faktör olarak yer aldığı görülmektedir.

Tema içerisinde “Okuma hızının yavaş olması” (f=6) ve “Kelime hazinesinin yetersiz olması”(f=6) kodlarına çok yakın bir kaymanın olduğu “Okuma esnasında dikkatin çabuk dağılması” (f=5) koduna ilişkin ise öğrencilerin bazı örnek ifadeleri şu şekildedir:

“Okuma alışkanlığımda dikkatimin çabuk dağılması, okurken çoğu zaman anlamada güçlük yaşamam zayıf yönüm olarak değerlendiriyorum. Bu da benim okumaya karşı olan motivasyonumu azaltabiliyor.”(ÖĞRN²⁵)

“Okuma konusunda zayıf yönüm olarak okuma esnasında en ufak bir sestten bile dikkatim çok çabuk dağılabiliyor. Tekrar okuduğum yere dönüp odaklanmakta zorluk çekiyorum.”(ÖĞRN³¹)

Okuma esnasında dikkatin dağılması koduna ilişkin görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarları incelendiğinde öğrencilerin okuma esnasında dikkatinin çabuk dağılmasının motivasyon kaybına yol açıp odaklanma problemi yarattığı bunun da kişisel okuma alışkanlıklarını etkileyen olumsuz bir faktör olarak yer aldığı görülmektedir.

Öğrencilerin kişisel okuma alışkanlıklarına ilişkin toplam kod frekans değerinin ($\Sigma f=23$) olduğu temanın ise “Okur tipleri” olduğu görülmektedir. Bu tema altında kod tekrarı sıklığının en çok “Düzenli Okuyan” (f=14) okuyucu tipinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu koda ilişkin bazı öğrencilere ait görüşlerden ifade örnekleri ise şöyledir:

“Düzenli olarak kitap okuma alışkanlığımın olduğunu düşünüyorum. Okuduğum kitabın sayfa sayısına göre günlük okuma tempom değişebiliyor. Bu anlamda iyi bir okuyucu olduğumu düşünüyorum.”(ÖĞRN³)

“Günlük olarak düzenli okuma yaparım. Günlük en az 50-60 sayfa mutlaka kitap okurum. Bu anlamda iyi bir okuyucu olduğumu düşünüyorum. Bir insanda olması gereken okuma alışkanlığının gerekliliğini yerine getirdiğimi düşünüyorum.”(ÖĞRN⁵)

Temanın en sık tekrar eden ikinci kodu “*Aralıklı ve düzensiz okuyan*” (f=9) koduna ilişkin ise bazı öğrencilere ait görüşlerden örnekler şöyledir:

“*Okuma alışkanlığımda en zayıf yönüm olarak düzenli bir okuma alışkanlığına sahip olmamaktır. Eğer bu eksikliği giderirsem okumamın daha verimli hale geleceğini düşünüyorum.*”(ÖĞRN¹⁶)

“*...Ara sırada boş vakitlerimde okurum. Yani düzenli, devamlı bir okuma alışkanlığına sahip değilim. Okuma konusunda zayıf yönüm olarak devamlı bir okuma alışkanlığımın olmaması olarak görüyorum*”(ÖĞRN²⁸)

Öğrencilerin kişisel okuma alışkanlıklarına ilişkin toplam kod frekans değerinin ($\Sigma f=17$) olduğu temanın ise “*Okuma Alışkanlığını Etkileyen Okul ve Çevreye İlişkin Faktörler*” olduğu görülmektedir. Bu temanın en sık tekrarlanan “*Yakın çevreyi okumada rol model alma*” (f=4) koduyla “*Ders saatleri ve ödevlerin fazla olması*” (f=2) ve “*Öğretmenin okumada rol modellik yapması*” (f=2) kodları arasında çok az bir kaymanın olduğu ve bu kaymanın düşük tekrarlı sıklıkta olmasının temanın kapsamına ilişkin tam bir netlik yansıtmadığı görülmektedir. Bu bağlamda düşük tekrarlı olan bu kodları desteklemek amacıyla öncelikle bu temadaki kod tekrarının en sık olduğu “*Yakın çevreyi okumada rol model alma*” (f=4) koduna ilişkin bazı öğrencilere ait ifade örnekleri ise şu şekildedir:

“*Çevremde iyi okuyucu olan insanları gördükçe kendi okuma kültürümü yeterli görmüyorum. Bu anlamda daha çok çabalamam gerektiğini düşünüyorum.*”(ÖĞRN²⁰)

“*Çevremdeki okuyan insanlara baktıkça okuma konusunda çok da yeterli olduğumu düşünmüyorum.*”(ÖĞRN²⁷)

“*Kendi okuma alışkanlığım için ne çok iyi ne de çok kötü diyebilirim. Etrafımda çok iyi olan okuyucuları gördükçe okuma adına yetersiz kaldığım çok nokta var.*”(ÖĞRN³¹)

Öğrencilerin okuma konusunda yakın çevreden etkilenmeye ilişkin kodun sıklık tekrarının düşük olduğu, görüş bildiren öğrenci ifadeleriyle birlikte incelendiğinde ise öğrencilerin yakın çevresinde kitap okumada iyi okuyucularla karşılaşmasının onları okumaya teşvik etmede olumlu bir faktör olarak yer aldığı görülmektedir.

“*Ders saatleri ve ödevlerin fazla olması*” (f=2) ve “*Öğretmenin okumada rol modellik yapması*” (f=2) kodlarına ilişkin olarak ise bazı öğrencilere ait ifade örnekleri ise şu şekildedir:

“İyi bir okuyucu olduğumu düşünüyorum. İlkokuldayken herhangi bir okuma alışkanlığım olduğunu düşünmüyordum. Ortaokulda öğretmenlerimiz okumanın ne kadar önemli olduğuna ilişkin uygulamalar ve paylaşımlar yaptıkça yavaş yavaş bu okuma alışkanlığını edinmeye başladığımı ve şu an itibariyle iyi bir okuyucu olduğumu düşünecek noktaya geldiğimi düşünüyorum.”(ÖĞRN⁸)

“Okuldaki ders saatlerinin fazla olması ve okul ödevlerime yoğunlaştığım dönemlerde okumadan uzak kaldığımı düşünüyorum.”(ÖĞRN³⁰)

Okulda öğretmenin okuma konusunda rol model olmasına ilişkin kodların sıklık tekrarının düşük olduğu, görüş bildiren öğrencilerin ifadeleriyle birlikte incelendiğinde, öğretmenin okuma konusunda kendilerine rol modellik yapmasının kendilerini okumaya teşvik etmede olumlu bir faktör olarak yer aldığı görülmektedir. Bunun dışında okuldaki ders saatleri ve verilen ödevlerin yoğunluğuna ilişkin kodların sıklık tekrarının düşük olduğu, görüş bildiren öğrencilerin ifadeleriyle birlikte incelendiğinde ise, okulda görülen derslerin ve verilen ev ödevlerinin yoğunluğundan ötürü okumaya yeterli zamanı ayırmada problem yaşadıkları ve bu durumun da kişisel okuma alışkanlığını olumsuz etkileyen okula ilişkin bir faktör olarak yer aldığı görülmektedir.

Öğrencilerin kişisel okuma alışkanlıklarına ilişkin toplam kod frekans değeri ($\Sigma f=9$) olan temanın ise *“Okuma Alışkanlığını Etkileyen Okuma Materyallerine İlişkin Faktörler”* olduğu görülmektedir. Bu temanın ise en çok tekrarlanma sıklığının *“Okuma materyali yazı boyutunun çok küçük olması”* ($f=8$) kodunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu koda ilişkin öğrencilerin bazı ifade örnekleri ise şu şekildedir:

“Bazen kitaplarda kelime puntosu küçük harflerle yazılınca çabuk sıkılabiliyorum.”(ÖĞRN¹⁷)

“Bazen okumamda okuduğum materyalin yazısı, içeriği benim okuma alışkanlığımda isteğimi, hevesimi artırabiliyor da azaltabiliyor da. Çünkü okuduğum materyalin yazısı küçük olduğunda ya da konusu beni sarmadığın da motivasyonum düşüp okuma alışkanlığımı zedeleyebiliyor.” (ÖĞRN³⁴)

Dijital ortamda okuma materyalindeki biçim kusurlarına ilişkin görüş bildiren öğrenci ifadeleri ve kodların sıklık tekrarları incelendiğinde öğrencilerin okudukları materyallerde yazı boyutunun çok küçük olmasından kaynaklı okuma motivasyonlarındaki kaybının olumsuz bir faktör olarak yer aldığı görülmüştür.

4.1.2. “Öğrenciler, dijital ortamda ne/neler okumaktadırlar?” Alt Amacına İlişkin Bulgular

Öğrencilere “Dijital ortamda ne/neler okuyorsunuz?” sorusu yöneltilerek alınan yanıtlar doğrultusunda toplam 9 kod, bu kodlardan 5 kategori ve bu kategorilerden 2 tema oluşturulmuştur. Aşağıdaki tablo 4.2’de temalar ve kategorilere ilişkin oluşturulan kodlamalar sunularak öğrenci görüşlerinden bazı örneklerle desteklenmiştir.

Tablo 4. 2. Öğrencilerin Dijital Ortamda Ne/Neler Okuduklarına İlişkin Temalar, Kategoriler ve Kodlar

Temalar	Kategoriler	Kodlar	f	Σf
Dijital Ortamda Okumada Metin Türü Tercihleri	Olay Metinleri	Olay yazıları okuma	27	107
	Bilgilendirici Metinler	Haber metinleri	31	
		Ödev amaçlı öğretici metinler	32	
		Bilimsel dergi yazıları	17	
Dijital Ortamda Okumada Metin Türüne Göre Okuma Materyali Tercihleri	Olay Yazıları ve şiir Metinleri	E-kitaplardan okuma	29	90
		Haber Metinleri	27	
	Bilimsel Metinler	Haber sitesinden okuma	4	
		E-gazeteden okuma	21	
		Ödev içeriğine uygun web sitelerinden okuma	9	

Tablo 4.2 incelendiğinde, öğrencilerin dijital ortamda ne/neler okuduklarına ilişkin toplam kod frekans değerinin en fazla (**Σf=107**) “*Dijital Ortamda Okumada Metin Türü Tercihleri*” temasına ait olduğu görülmektedir. Bu temanın ise sıklık tekrarının en fazla “*Ödev amaçlı öğretici metinler*” (f=32) kodunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu koda ilişkin öğrencilere ait bazı ifade örnekleri ise şu şekildedir:

“Genellikle dijital ortamda okumalarım ilgimi çeken haberler ve ödevlerimle ilgili araştırma yazıları, e-kitaplardan ve bilimsel yazılar üzerine oluyor.” (ÖĞRN⁹)

“Dijital ortamda genellikle biyografi ve bilim kurgu türünde e-kitaplar okuyorum. Ayrıca ödevlerimin konusuyla ilgili bilimsel yazı içeriklerini de okurum.” (ÖĞRN¹⁸)

“Dijital ortamda genellikle haber yazılarından, e-kitaplardan, hoşuma giden yazılarla karşılaşırsam onları ve ödevlerimle ilgili araştırma yazılarından okumalar yaparım.” (ÖĞRN³¹)

Bu temada en sık tekrarın yoğunlaştığı ikinci kodun ise “*Haber metinleri*” (f=31) olduğu görülmektedir. Bu koda ilişkin öğrencilere ait bazı ifade örnekleri ise şu şekildedir:

“...boş olduğum zamanlarda anlık olarak güncel haberleri okumak için yüzeysel okumalar yaparım.” (ÖĞRN¹⁵)

“Dijital ortamda genelde gündeme dair haberleri, önüme o an ne çıkarsa onu merak eder okurum seçici bir okuma yapmam.” (ÖĞRN³³)

“...genellikle haber yazılarını okurum. Bunun dışında bazen e-kitaplardan ve bilimsel çocuk dergilerinden de okumalar yaparım.” (ÖĞRN²⁵)

Bu temada en sık tekrarın yoğunlaştığı üçüncü kodun ise *“Olay yazıları okuma”* (f=27) olduğu görülmektedir. Bu koda ilişkin baz öğrencilere ait ifade örnekleri ise şu şekildedir:

“Dijital ortamda daha çok roman türündeki e-kitaplar okurum. Bunun dışında hikâye türünde de e-kitaplardan okumalar yaparım. Özellikle e-kitaplardan roman okumaya sınavlarda da anlamamı kolaylaştıracağını düşündüğü için buna ağırlık veriyorum bir nevi üst düzey okumalar yapmam gerektiğini düşündüğüm için bu tür okumalara ağırlığımı veriyorum.” (ÖĞRN⁷)

“...özellikle seviyeme uygun e-kitaplardan hikâye, masal ve fabl türünde okurum. Genellikle okumalarımın dijital ortamda ağırlığı e-kitaplar üzerindedir.” (ÖĞRN¹¹)

“Dijital ortamdan genellikle roman ve hikâyeye türünde e-kitaplar okurum.” (ÖĞRN¹⁵)

Dijital ortamda okuduğu metin türleri tercihlerine ilişkin görüş bildiren öğrenci ifadeleri ve kodların sıklık tekrarları incelendiğinde dijital ortamda ağırlıklı olarak bilgilendirici metin türleri (haber metinleri, ödev amaçlı öğretici metinler) ve olay metinlerini (roman, hikâyeye, masal vb.) okudukları görülmektedir.

Öğrencilerin dijital ortamda ne/neler okuduklarına ilişkin en çok üretilen ve toplam kod frekans değeri ($\Sigma f=90$) olan temanın *“Dijital Ortamda Okumada Metin Türüne Göre Okuma Materyali Tercihleri”* teması olduğu görülmektedir. Bu tema altında sıklık tekrarının en fazla *“E-kitaplardan okuma”* (f=29) kodunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun dışında bu yoğunlaşmaya yakın bir kaymanın ise *“Haber sitesinden okuma”* (f=27) ve *“Ödev içeriğine uygun web sitelerinden okuma”* (f=21) kodlarında olduğu görülmektedir. Bu bağlamda temanın en sık tekrar eden *“E-kitaplardan okuma”* (f=29) koduna ilişkin bazı öğrencilere ait ifade örnekleri ise şu şekildedir:

“Dijital ortamda seviyeme uygun hikâye ve roman türünde e-kitaplar okuyorum.” (ÖĞRN⁶)

“...özellikle seviyeme uygun e-kitaplardan hikâye, masal ve fabl türünde okurum. Genellikle okumalarımın dijital ortamda ağırlığı e-kitaplar üzerindedir.” (ÖĞRN¹¹)

“Dijital ortamda sıklıkla köşe yazılarını ve önemli yazarlara ait kitaplardan bulabildiklerimi e-kitap olarak okuyorum.”(ÖĞRN³⁶)

Temanın en sık tekrar eden ikinci kodu olan “*Haber sitesinden okuma*” (f=27) koduna ilişkin olarak ise bazı öğrencilere ait örnekleri ise şu şekildedir:

“Dijital ortamdan okuma içerikleri olarak okul derslerimle ilgili yazıları, e-haberleri, e-gazeteleri ve e-kitaplardan okumalar yaparım.”(ÖĞRN¹⁴)

“Dijital ortamdan genellikle haber sitelerinden haber yazılarını, takip ettiğim yazarların yazılarını, kitaplarını, ödev araştırmalarım ile ilgili yazıları okurum.”(ÖĞRN³⁰)

“...genellikle haber siteleri üzerinden haber yazılarını, magazin yazıları, ilgimi çeken herhangi bir şey olursa ve ödevlerimle ilgili araştırma yazılarını okurum.”(ÖĞRN³⁴)

Temanın en sık tekrar eden üçüncü kodu olan “*Ödev içeriğine uygun web sitelerinden okuma*” (f=21) koduna ilişkin ise öğrencilere ait bazı ifade örnekleri şu şekildedir:

“Genellikle dijital ortamda okumalarım ilgimi çeken haberler ve ödevlerimle ilgili araştırma yazıları, e-kitaplardan ve bilimsel yazılar üzerine oluyor. (ÖĞRN⁹)

“...dijital ortamda bazen de ödev araştırmalarım ile ilgili konularda da okumalar yaparım.” (ÖĞRN¹⁹)

“Dijital ortamda ödevlerimle ilgili araştırma yazıları, e-kitaplardan bulamadığım kitapları okumak, merakımdan dolayı haber yazılarını bazen de eğlence amacıyla okumalar yaparım.” (ÖĞRN²¹)

Dijital ortamda okudukları metnin türüne göre materyal türleri tercihlerine ilişkin görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarları incelendiğinde ağırlıklı olarak olay yazıları ve şiir metinlerini e-kitaplardan; gündeme dair haberleri çeşitli haber sitelerinden ve ödevlerine ilişkin bilimsel metinleri ise ödev içeriğine uygun web siteleri üzerinden okudukları görülmektedir.

4.1.3. “Öğrenciler dijital ortamda hangi amaç ve gerekçelerle okuma yapmaktadırlar? Dijital ortamdan okuma yaparken hangi tür davranışları sergilemektedirler?” Alt Amacına İlişkin Bulgular

Öğrencilere “Dijital ortamda okuma amacınız ve gerekçeleriniz ne/nelerdir?” Dijital ortamda okurken nasıl okuyorsunuz? soruları yöneltilerek alınan yanıtlar doğrultusunda toplam 50 kod, bu kodlardan 8 kategori ve bu kategorilerden 4 tema oluşturulmuştur.

Tablo 4. 3. Öğrencilerin Dijital Ortamda Okuma Amaçları ve Davranışlarına İlişkin Temalar, Kategori ve Kodlar

Temalar	Kategoriler	Kodlar	f	Σf
Dijital Ortamda Okuma Amaçları ve Gerekçeleri	Okuma Amaçları	Çok yönlü kaynaklardan okumak	29	262
		Okul Derslerini desteklemek	23	
		Okulda verilen ödevleri araştırmak için okuma	27	
		Okuma becerisini geliştirmek	28	
		Öğretmenlerin tavsiye ettiği içerikleri okumak	2	
		Anlama becerisini geliştirmek	27	
		Güncel haberleri okumak	31	
		Yazarları takip etmek	2	
		Öğrenme merakını gidermek	18	
		Söz varlığını zenginleştirmek	1	
		Bilimsel yazıları okumak	17	
		Eğlence amaçlı okumalar yapmak	12	
		Vakit geçirmek için seçkisiz okuma yapmak	1	
	Okuma Gerekçeleri	Erişilebilirlik kolaylığı	11	
		Zaman ve mekân sınırı olmadan okuma fırsatı	11	
		Keyifli bir ortam sunması	2	
		Sayfa ve yazı konforu sunması	6	
		Ekonomik açıdan ucuz maliyetli olması	3	
		İlgisini çeken içerik ve görsel zenginlik barındırması	9	
		Ödevler için yardım alma zorunluluğu	2	
Dijital Ortamda Okuma Şekilleri	Dijital ortamda Okuma Türleri	Dijital ortamda yüzeysel okuma	15	102
		Dijital ortamda seçkisiz okuma	1	
		Dijital ortamda amaçlı okuma	2	
		Dijital ortamda derinlemesine ve anlayarak okuma	30	
		Dijital ortamda seçici okuma	17	
		Dijital ortamda not alarak okuma	28	
		Dijital ortamda yeniden gözden geçirerek okuma	2	
		Bağlantılı okuma(Hipermetin)	3	
		Dijital ortamda özet çıkararak okuma	1	
		Dijital ortamda görsel okuma	1	
		Dijital ortamda tek seferlik okuma	2	
Dijital Ortamda Okuma Ölçütleri	Okuma Metinlerine İlişkin Ölçütleri	Dil ve anlatım kolaylığı	2	101
		İçerik zenginliği	12	
		Güncel olması	21	
		Erişim kolaylığı olması	11	
		Metin türü	5	
	Bireysel Ölçütleri	Amacına hizmet etmesi	2	
		İlgisine hitap etmesi	12	
		Seviyesine uygun olması	2	
		Önemli olması	2	
		Çok yönlü okuma ihtiyacı	29	
		Zaman kontrollü okuma yapma	3	
Dijital Ortamda Okuma Stratejileri ve Teknikleri	Okuma Öncesi Statejiler ve Teknikleri	Dijital okuma için ortamı hazırlama	1	31
	Okuma Esnasındaki Stratejileri ve Teknikleri	Anlamak için okuma	4	
		Bütün dikkatiyle okuma	2	
		Renklendirme	8	
		Bilgileri kaydetme	1	
	Özgün Stratejiler ve Teknikleri Kullanma	Kişisel bir okuma stratejisi ve tekniğim yok	15	

Tablo 4.3. incelendiğinde, dijital ortamda öğrencilerin okuma amaçları, gerekçeleri ve davranışlarına ilişkin en çok üretilen ve toplam kod frekans değerinin ($\Sigma f=262$) en fazla “*Dijital Ortamda Okuma Amaçları ve Gerekçeleri*” temasına ait olduğu görülmektedir. Bu tema altında kod tekrarı sıklığının en fazla olduğu kodların “*Okuma Amaçları*” kategorisi altındaki “*Güncel haberleri okumak*” ($f=31$) kodunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun dışında bu yoğunlaşmaya çok bir yakın kaymanın ise “*Çok yönlü okumak*” ($f=29$), “*Okuma becerisini geliştirmek*” ($f=28$), “*Okulda verilen ödevleri araştırmak için okuma yapmak*” ($f=27$) ve “*Anlama becerisini geliştirmek*” ($f=27$), kodlarında olduğu; nispeten “*Okul derslerini desteklemek*” ($f=23$), “*Öğrenme merakını gidermek*” ($f=18$) ve “*Bilimsel yazıları okumak*” ($f=17$) kodlarında ise yoğunlaşmanın giderek daha az olduğu görülmektedir. Bu bağlamda temanın en sık tekrar eden “*Güncel haberleri okumak*” ($f=31$) koduna ilişkin bazı öğrencilere ait ifade örnekleri ise şu şekildedir:

“...genellikle dijital ortamda okumalarım ilgimi çeken haberler ve ödevlerimle ilgili araştırma yazıları, e-kitaplardan ve bilimsel yazılar üzerine oluyor.”(ÖGRN⁹)

“...boş olduğum zamanlarda anlık olarak güncel haberleri okumak için yüzeysel okumalar yaparım.”(ÖGRN¹⁵)

Temanın en sık tekrar eden ikinci kodu ise “*Çok yönlü okumak*” ($f=29$) koduna ilişkin olarak öğrencilere ait bazı ifade örnekleri ise şu şekildedir:

“Genel olarak e-kitaplardan öykü kitapları okuyorum. Bunun dışında bilimsel çocuk dergilerinde ilgimi çeken yazılardan okumalar yapıyorum. Ayrıca beğendiğim şairlerin şiirlerini de dijital ortamdan okuyorum. Çok sık olmasa da haberleri de dijital ortamdan okuyorum. Bu anlamda dijital ortamdan çok yönlü okumalar yaptığımı düşünüyorum.”(ÖGRN²)

“Dijital ortamda seviyeme uygun hikâye ve roman türünde e-kitaplar okuyorum. Ayrıca bilimsel yazıları zaman zaman okuduğum da oluyor. Bu anlamda dijital ortamda çok yönlü okumalar yaptığımı söyleyebilirim.”(ÖGRN⁶)

Temanın en sık tekrar eden üçüncü kodu ise “*Okuma becerisini geliştirmek*” ($f=28$) koduna ilişkin olarak bazı öğrencilere ait ifade örnekleri ise şu şekildedir:

“Okumamı ve anlamamı güçlendirmek, arada sırada eğlence amacıyla, güncel haberleri takip etmek, ödev araştırmaları, bilimsel yazıları takip etmek için bu ortamda okumalar yaparım.” (ÖGRN⁴)

“Dijital ortamdan okumanın geleceğimizde daha çok önemli olacağını bence kendini geliştirmede ve yorum gücünü artırmada bu ortamdan okumaların çok faydası olduğunu düşündüğüm için okumalar yapıyorum.”(ÖĞRN²⁴)

Temanın en sık tekrar eden dördüncü kodu ise *“Okulda verilen ödevleri araştırmak için okuma yapmak”* (f=27) koduna ilişkin olarak öğrencilere ait bazı ifade örnekleri ise şu şekildedir:

“...genellikle bu ortamda ödev araştırmalarımnda konuyla ilgili bilgi sahibi olmak için okuma yapıyorum.”(ÖĞRN⁵)

“Çoğunlukla ulaşamadığım kitapların e-kitaplarını okumak için bu ortamda okumalar yapmak zorunluluğu doğuyor. Bunun dışında derslerimizde birçok araştırma konusuna ilişkin ödevlerimin okumaları için bu ortamda okumalar yapıyorum.”(ÖĞRN⁶)

Temanın en sık tekrar eden beşinci kodu ise *“Anlama becerisini geliştirmek”* (f=27) koduna ilişkin olarak öğrencilere ait bazı ifade örnekleri ise şu şekildedir:

“Okumamı ve anlamamı güçlendirmek, arada sırada eğlence amacıyla, güncel haberleri takip etmek, ödev araştırmaları, bilimsel yazıları takip etmek için bu ortamda okumalar yaparım. (ÖĞRN⁴)

“Dijital ortamdan okuma yaparken daha çok derinlemesine okurum. Çünkü okumada anlamaya ve tam anlamıyla özümsemek gerektiğine inanırım ve bu konuda özen gösteririm. Çünkü amaçsız ve anlamsız bir okuma yapmak istemiyorum. Dijital ortamdan okuma yaparken derinlemesine okuma yaptığım şeyler genellikle seçerek okuduğum şeylerdir.”(ÖĞRN²⁶)

“Dijital Ortamda Okuma Amaçları ve Gerekçeleri” teması altındaki *“Okuma Amaçları”* kategorisindeki en sık tekrar eden yukarıdaki kodlara kıyasla yoğunlaşmanın az olduğu *“Okul derslerini desteklemek”* (f=23), *“Öğrenme merakını gidermek”* (f=18), *Bilimsel yazıları okumak”* (f=17) ve *“Eğlence amaçlı okumalar yapmak”* (f=12) kodlarına ilişkin olarak ise bazı öğrencilere ait ifade örnekleri ise şu şekildedir:

“Okul derslerini desteklemek” (f=23) koduna ilişkin olarak bazı öğrencilere ait ifade örnekleri ise şu şekildedir:

“Dijital ortamdan genellikle derslerimle ilgili yazıları okumak, kendimi geliştirmek için eğlence amaçlı okumalar yaparım.”(ÖĞRN¹⁴)

“Dijital ortamda okumalarımı genellikle ilgimi çekecek bir şeyler bulurum diye yazılar bulmak için bunun dışında ödevlerim ve projelerimle ilgili olduğunu düşündüğüm bilimsel yazı içeriklerini okumak için ayrıca bulamadığımı bazı kitapları dijital ortamda kolaylıkla bulup o kitabı e-kitaptan okumak gibi sebeplerden bu ortamda okumalar yaparım.”(ÖĞRN¹²)

“Öğrenme merakını gidermek” (f=18) koduna ilişkin olarak öğrencilere ait bazı ifade örnekleri ise şu şekildedir:

“Yeterli bilgimin olmadığı çok şey olduğunu düşünüyorum. Dijital ortamın sunduğu bilgi ve haber dünyasından daha çok şey öğrenmek istiyorum. Bazen de takip ettiğim yazarların neler yazdığını merak ederim onları okumak için de zaman ayırıyorum.”(ÖĞRN²⁷)

“...bazen merak ettiğim herhangi bir şeyi öğrenmek istediğim zaman okumalar yapıyorum.” (ÖĞRN¹)

“Bilimsel yazıları okumak” (f=17) koduna ilişkin olarak bazı öğrencilere ait ifade örnekleri ise şu şekildedir:

“Okumamı ve anlamamı güçlendirmek, arada sırada eğlence amacıyla, güncel haberleri takip etmek, ödev araştırmaları, bilimsel yazıları takip etmek için bu ortamda okumalar yaparım.” (ÖĞRN⁴)

“E-kitaplardan, araştırma yazılarından okuyorsam derinlemesine anlayarak okurum. Ama haber yazıları veya dergi yazılarından okuyorsam göz gezdirerek okuyorum.”(ÖĞRN³¹)

“Eğlence amaçlı okumalar yapmak” (f=12) koduna ilişkin olarak bazı öğrencilere ait ifade örnekleri ise şu şekildedir:

“...Pek fazla olmasa da eğlence amacıyla da dijital ortamdan okumalar yaparım.”(ÖĞRN²³)

“..Çoğunlukla dijital ortamda kendimi geliştirmek eğlenmek için okumalar yaparım. Bunun dışında ödev araştırmalarım da konumla ilgili yazıları da okuyup notlar alırım.”(ÖĞRN²⁸)

Dijital ortamda okuma amaçlarına ilişkin görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarları incelendiğinde öğrencilerin bu ortamda çeşitli amaçlarla okuma yaptıkları görülmektedir. Kodların frekans sıklığı değerleri ve görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri dikkate alındığında bu amaçlar içerisinde yoğunlaşmanın en çok güncel haberleri okumak, çok yönlü okumak , okuma becerisini geliştirmek, okulda verilen ödevler için okuma yapmak, anlama becerisini geliştirmek, okul derslerini desteklemek kodlarında

olduğu bu kodlara kıyasla daha az bir kaymanın ise öğrenme merakını gidermek, bilimsel yazıları okumak ve eğlence amacıyla okumalar gibi amaçlarda yoğunlaştıkları görülmektedir.

Temadaki “Okuma Gerekçeleri” kategorisinin kod sıklığı tekrarlarının “Okuma Amaçları” kategorisine kıyasla çok daha az yoğunlaştığı görülmektedir. Temanın bu kategorisinde tekrar sıklığının en fazla “Erişilebilirlik kolaylığı” (f=11) ve “Zaman ve mekân sınırı olmadan okuma fırsatı” (f=11) kodlarında eşit bir şekilde yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun dışında bu yoğunlaşmaya yakın kodların ise “İlgisini çeken içerik ve görsel zenginlik barındırması”(f=9) ve “Sayfa ve yazı konforu sunması” (f=6) kodları olduğu görülmektedir. “Okuma Gerekçeleri” kategorisi içerisinde en fazla tekrar sıklığı olan “Erişilebilirlik kolaylığı” (f=11) ve Zaman ve mekân sınırı olmadan okuma fırsatı” (f=11) kodlarına ilişkin olarak bazı öğrencilere ait ifade örnekleri ise şu şekildedir:

“Dijital ortamda bazen ödev araştırmak bazen bulamadığım bir kitabı e-kitap olarak bulup okumak için bazen de merak ettiğim şeyleri okumak için okumalar yaparım. Dijital ortam okuma anlamında bu kolaylığı ve rahatlığı sunuyor.”(ÖĞRN²⁰)

“Dijital ortamda çoğunlukla bilgiye ve verilere daha çabuk ulaşmak için okuyorum.”(ÖĞRN²⁶)

“Zaman ve mekân sınırı olmadan okuma fırsatı” (f=11) koduna ilişkin olarak bazı öğrencilere ait ifade örnekleri ise şu şekildedir:

“Dijital ortam okuma konusunda birçok şeyi size zaman ve mekân sınırı olmadan sunabiliyor o yüzden bana buradan okumak daha cazip geliyor.”(ÖĞRN³³)

““...ayrıca dijital ortamın her yerde ve her zaman okuyabilme imkânı sunması yani bu anlamda okumada bir esneklik kazandırması okuma tercihimin daha çok bu ortamlarda yapmama itiyor.” (ÖĞRN⁶)

“Okuma Gerekçeleri” kategorisi altında en sık tekrar eden kodlara kıyasla yoğunlaşmanın azaldığı “İlgisini çeken içerik ve görsel zenginlik barındırması” (f=9) ve “Sayfa ve yazı konforu sunması” (f=6) kodlarına ilişkin bazı öğrencilere ait ifade örnekleri ise şu şekildedir:

“...ayrıca bu ortamdan okuma için çok zengin içeriklerin olması öğrenmem gereken çok şey olduğunu hissettirdiği için bu ortamdan okumalar yapıyorum.”(ÖĞRN³⁶)

“Dijital ortamdan okumamın sebebi, okuduğum yazılarda çoğu zaman daha canlı temalar ve görseller oluyor, bunlar da benim dikkatimi çekiyor.”(ÖĞRN³⁶)

“Sayfa ve yazı konforu sunması” (f=6) koduna ilişkin bazı öğrencilere ait ifade örnekleri ise şu şekildedir:

“Dijital ortamın sunduğu yazı ve sayfa konforu rahatlığından dolayı bu ortamda okuma yapmak daha çok hoşuma gidiyor.”(ÖĞRN¹⁸)

“Dijital ortamdan okumayı verilere daha çabuk erişmek, daha konforlu bir okuma ortamı sunması, bazen de zorlandığım zamanlar ödev araştırmalarım için ama genellikle eğlence ve merakımdan ötürü okuma yaparım.”(ÖĞRN¹⁹)

Dijital ortamda okuma gerekçelerine ilişkin görüş bildiren öğrencilerin çeşitli nedenlerden ötürü bu ortamda okuma yaptıkları görülmektedir. Kodların frekans sıklığı değerleri ve görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri dikkate alındığında bu gerekçeler içerisinde yoğunlaşmanın en çok dijital ortamda içeriklere daha çabuk erişebilme imkanı, zaman ve mekan sınırı olmadan her yerde her zaman okumaya imkan tanınması, ilgisini çekebilecek çok sayıda içerik zenginliği ve görseller barındırması, okuma esnasında sayfa ve yazı konforu rahatlığı sunması gibi nedenlerin ön plana çıktığı görülmektedir.

Dijital ortamda öğrencilerin okuma amaçları, gerekçeleri ve davranışlarına ilişkin toplam kod frekans değeri ($\Sigma f=102$) olan temanın “Dijital Ortamda Okuma Şekilleri” teması olduğu görülmektedir. Bu tema altında kod tekrarı sıklığının en fazla olduğu kodların sırasıyla “Dijital ortamda Derinlemesine ve Anlayarak Okuma” (f=30) kodunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun dışında bu yoğunlaşmaya çok yakın bir kaymanın da “Not alarak okuma” (f=28) kodunda olduğu görülmektedir. Bu kodlara kıyasla “Dijital ortamda Seçici Okuma” (f=17) ve “Dijital ortamda Yüzeysel Okuma” (f=15) kodlarındaki yoğunlaşmanın ise nispeten daha az olduğu görülmektedir. Bu bağlamda tema içerisinde en sık tekrar eden “Derinlemesine ve Anlayarak Okuma” (f=30) koduna ilişkin bazı öğrencilere ait ifade örnekleri ise şu şekildedir:

“Okuma esnasında vurgu ve tonlamalara dikkat edip anlayarak okumaya özen gösteririm. Yani okuma yaparken anlama gayretimi ön planda tutarım. Dijital ortamdan okuma yaparken özellikle anlayarak okumaya özen gösteririm.”(ÖĞRN⁹)

“Dijital ortamda okumalarımın şeklini okuduğum materyalin türü ve ilgimi çekip çekmeme durumuna göre yapıyorum. Eğer ilgimi çeken bir yazıysa derinlemesine bazen de notlar alarak okurum. Onun dışında ilgimi çekmeyen bir yazıysa sadece hızlıca göz gezdirerek

yüzeysel okurum. Ayrıca dijital ortamda seçici okumalar yaparım öyle önüme gelen her şeyi okumam.”(ÖĞRN¹⁰)

“Dijital ortamdan okuma yaparken e-kitapları derinlemesine okurum ama haber yazılarını okurken genel göz gezdirerek okumalar yapıyorum. Yani okuma şeklim yazının içeriğine ve türüne göre değişiyor diyebilirim.”(ÖĞRN²⁰)

Dijital ortamda okumada öğrencilerin; okuma şekline ilişkin en sık tekrar ettiği ikinci kod olan “Dijital ortamda Not alarak okuma” (f=27) koduna ilişkin bazı öğrencilere ait ifade örnekleri ise şu şekildedir:

“...genellikle bu tür ortamlarda okuma yaparken not alarak okumayı tercih ediyorum. Bazen araştırma yaptığım konularda dijital ortamdan okuma yaparken göz gezdirerek okumalar da yaptığım olur.”(ÖĞRN⁵)

“Dijital ortamda okumalarda okuma yaparken okuduğum materyali baştan sona dikkatli şekilde okuyorum o yazıya ilişkin değerlendirme yazıları hazırlıyorum. Yaptığım bu değerlendirmeleri tekrardan okuyorum. Eğer okuduğum yazının içinde beğendiğim hoşuma giden bir özlü söz olduğunda onu defterime not alıyorum.”(ÖĞRN⁸)

“Dijital ortamdan okuma yaparken genellikle not alarak veya o bölümü renklendirerek, altını çizerek okumalar yaparım.” (ÖĞRN³⁰)

Dijital ortamda okumada öğrencilerin; okuma şekline ilişkin en sık tekrar ettiği üçüncü kod olan “Dijital ortamda Seçici Okuma” (f=17) koduna ilişkin bazı öğrencilere ait ifade örnekleri ise şu şekildedir:

“...şuna da özen gösteriyorum: önüme gelen her şeyi okumam, kendime bir şey katacağını düşündüğüm yazıları okurum bu açıdan da seçici okumalar yaptığımı söyleyebilirim.”(ÖĞRN³)

“Dijital ortamdan okuma yaparken önüme gelen her şeyi okumam. Bu anlamda seçici okuma yapmaya özen gösteririm. Konu öncelikle ilgimi çekecek nitelikte olmalı.”(ÖĞRN³⁶)

Dijital ortamda okumada öğrencilerin; okuma şekline ilişkin en sık tekrar ettiği dördüncü ve son kod ise “Dijital ortamda Yüzeysel Okuma” (f=15) koduna ilişkin bazı öğrencilere ait ifade örnekleri ise şu şekildedir:

“Dijital ortamdan okumalarımda okuma şeklim eğer haber ya da eğlence amacıyla bir şeyler okuyorsam göz gezdirerek yüzeysel okuyorum ama derslerimle ilgili bir yazı ya da e-kitaplardan okuma yapıyorsam daha dikkatli ve derinlemesine okurum.”(ÖĞRN¹⁴)

“...dijital ortamda haber yazılarını okurken çoğunlukla yüzeysel okumalar yaparım.”(ÖĞRN²⁹)

Dijital ortamda okuma şekillerine ilişkin görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarları incelendiğinde öğrencilerin okuma esnasında birden çok okuma şeklini kullandıkları görülmektedir. Bu okuma şekilleri arasında öğrencilerin en sık tercih ettikleri okuma şekilleri arasında dijital ortamda derinlemesine okuma (f=30), dijital ortamda not alarak okuma (f=27), dijital ortamda seçici okuma (f=17) ve dijital ortamda yüzeysel okuma (f=15) şekillerinin ön plana çıktığı görülmektedir.

Dijital ortamda öğrencilerin okuma amaçları, gerekçeleri ve davranışlarına ilişkin toplam kod frekans değeri ($\Sigma f=101$) olan temanın ise “*Dijital Ortamda Okuma Ölçütleri*” olduğu görülmektedir. Bu tema altındaki kodların frekans değeri sıklığına göre en çok “*Çok yönlü okuma ihtiyacı*” (f=29) kodunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu kodun sıklık tekrarına en yakın kaymanın ise “*Güncel olması*” (f=22) kodunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun dışında tema içerisindeki sık tekrarlanan kodlara kıyasla “*İçerik zenginliği*” (f=12), “*İlgisine hitap etme*” (f=12) ve “*Erişim kolaylığı olması*” (f=11) kodlarına da orta yoğunlukta bir kaymanın olduğu görülmektedir. Bu kategorinin en sık tekrar eden “*Çok yönlü okuma ihtiyacı*” (f=29) koduna ilişkin öğrencilere ait bazı ifade örnekleri ise şu şekildedir:

“...dijital ortamın sunduğu geniş okuma olanaklarından faydalanıp daha farklı bir bakış açısı kazanmak için okumalar yaparım.”(ÖĞRN²¹)

“Yeterli bilginin olmadığı çok şey olduğunu düşünüyorum. Dijital ortamın sunduğu bilgi ve haber dünyasından daha çok şey öğrenmek istiyorum. Bazen de takip ettiğim yazarların neler yazdığını merak ederim onları okumak için de zaman ayırıyorum.”(ÖĞRN²⁷)

Bu temanın en sık tekrar eden ikinci kodu “*Güncel olması*”(f=22) koduna ilişkin bazı öğrencilere ait ifade örnekleri ise şu şekildedir:

“Dünyadaki ve ülkemizdeki gelişmeleri takip etmek için haber yazılarını okurum. Zaman zaman e-kitaplardan, ödev araştırmalarım ile ilişkin bilimsel yazılar için dijital ortamdan okumalar yaparım.”(ÖĞRN²³)

“Genellikle haber yazılarını okurum. Bunun dışında bazen e-kitaplardan ve bilimsel çocuk dergilerinden de okumalar yaparım.”(ÖĞRN²⁵)

Tema içerisindeki sık tekrarlanan kodlara kıyasla kod tekrarı yoğunluğunun daha az olduğu “İçerik zenginliği” (f=12), “İlgisine hitap etme” (f=12) ve “Erişim kolaylığı olması” (f=11) kodlarına ilişkin bazı öğrencilere ait örnek ifadeler ise şu şekildedir.

“İçerik zenginliği” (f=12) koduna ilişkin bazı öğrencilere ait ifade örnekleri ise şu şekildedir:

“...özellikle bu ortamın çok yönlü kaynakları okumaya imkân tanımasını büyük bir fırsat olarak değerlendirdiğim için bu ortamdan okumalar yapıyorum.”(ÖĞRN¹¹)

“...Ayrıca bu ortamdan okuma için çok zengin içeriklerin olması öğrenmem gereken çok şey olduğunu hissettirdiği için bu ortamdan okumalar yapıyorum.”(ÖĞRN³⁶)

“İlgisine hitap etme” (f=12) koduna ilişkin öğrencilere ait bazı ifade örnekleri ise şu şekildedir:

“Dijital ortamda okumalarımın şeklini okuduğum materyalin türü ve ilgimi çekip çekmeme durumuna göre yapıyorum.”(ÖĞRN¹⁰)

“Dijital ortamda okumam şeklim okuduğum yazıya göre değişir. İlk başta göz gezdiririm okuyacağım yazıya dikkatimi çeken bölümler olursa okumaya devam ederim ama seçici bir okuma yapmam yani illa şu veya bu konuda okuyacağım diye kendimi seçeneğe zorlamam. Bunun dışında da okuduğum yazının içerisinde çok ama çok önemli alınmaya değer bir şey olduğunu hissedersen not da alırım. Daha önce de belirttiğim gibi ilk başta göz gezdiririm okuyacağım yazıya dikkatimi çeken bölümler olursa okumaya devam ederim ama seçici bir okuma yapmam.”(ÖĞRN³³)

“Erişim kolaylığı olması” (f=11) koduna ait bazı ifade örnekleri ise şu şekildedir:

“Dijital ortam okuma konusunda birçok şeyi size zaman ve mekân sınırı olmadan sunabiliyor o yüzden bana buradan okumak daha cazip geliyor.”(ÖĞRN³³)

Dijital ortamda okuma yaparken okuma metinleri ölçütüne ilişkin görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarları incelendiğinde öğrencilerin birden fazla ölçüt benimsediği görülmektedir. Bu ölçütler içerisinde kod tekrarının en çok dijital ortamda çok yönlü okumalar yapma (f=29) kodunda yoğunlaştığı buna yakın bir kaymanın ise metinlerin güncel olması (f=22) koduna kaydığı görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin dijital ortamda okumada ölçüt olarak dijital okumada çok yönlü okumalar yapma ve okunan metinlerin güncel olması ölçütlerini ön plana çıkardıkları görülmüştür.

Öğrencilerin dijital ortamda okuma amaçları, gerekçeleri ve davranışlarına ilişkin toplam kod frekans değerinin ($\Sigma f=31$) olduğu temanın “*Dijital Ortamda Okuma Stratejileri ve teknikleri*” olduğu görülmektedir. Bu tema altında kod tekrarının en çok “*Kişisel bir okuma stratejim ve tekniğim yok*” ($f=15$) kodu üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun dışında nispeten yoğunluğun daha az olduğu “*Renklendirme*” ($f=8$) koduna da bir kaymanın olduğu görülmektedir. Bu bağlamda temanın en sık tekrar eden “*Kişisel bir okuma stratejim ve tekniğim yok*” ($f=15$) koduna ilişkin bazı öğrencilere ait ifade örnekleri ise şu şekildedir:

“*Dijital ortamdan okumada herhangi bir özgün okuma stratejim yok. Genellikle normal kitap okuma alışkanlığımdaki okumama benzer şekilde okuyorum.*” (ÖĞRN¹³)

“*Renklendirme*” ($f=8$) koduna ilişkin bazı öğrencilere ait ifade örnekleri ise şu şekildedir:

“*...ara sıra dijital ortamda önemli yerleri renklendirerek daha dikkat çekici hale getiriyorum.*” (ÖĞRN⁶)

Dijital ortamda okuma stratejileri ve tekniklerine ilişkin öğrencilerin ifadeleri ve kodlar incelendiğinde, dijital ortamda okumaya ilişkin özgün strateji ve tekniklerinin olmadığı, geleneksel okuma şekillerini çoğunlukla devam ettirdikleri görülmüştür.

4.1.4. “Öğrenciler dijital ortamda okumalarını hangi zaman diliminde ne sıklıkla yapmaktadırlar?” Alt Amacına İlişkin Bulgular

Öğrencilere “Dijital ortamda okumalarınızı hangi zaman diliminde ne sıklıkta yaparsınız?” sorusuna alınan yanıtlar doğrultusunda toplam 15 kod, 6 kategori ve 5 tema oluşturulmuştur. Tablo 4.4’te tema ve kategoriler bazı öğrenci görüşleriyle desteklenmiştir.

Tablo 4. 4. Öğrencilerin Dijital Ortamda Okuma Zamanına İlişkin Temalar, Kategoriler ve Kodlar

Temalar	Kategoriler	Kodlar	f	Σf
Dijital Ortamda Asgari Okuma Süreleri	Günlük Asgari Okuma Süreleri	En az 10-30 dk.arası okuyan	2	29
		30 dakika-1 saat arası okuyan	12	
		1 saat ve daha fazlası okuyan	15	
Dijital Ortamda Okuma Vakitleri	Gün içi Okuma Vakitleri	Akşam saatlerinde okuma	9	12
		Öğlen saatlerinde okuma	2	
		Uyumadan önce okuma	1	
Dijital Ortamda Okuma Süreci	Haftalık Okuma Süreci	Tüm hafta boyunca okuma	29	33
		Haftada bir veya birkaç kez okuma	4	
Dijital Ortamda Okuma Süresine Göre Metin Türleri	Uzun Süreli Okuma	Uzun olay metinleri	20	69
		Ödev amaçlı bilgilendirici metinler	21	
	Kısa Süreli okuma	Haber metinleri	21	
		Kısa olay metinleri	7	
Dijital Ortamda Okuma Süresini Etkileyen Faktörler	Okuma Süresini Etkileyen Faktörler	Aşırı ödev yükü	21	24
		Okuma için yeterli zamanı bulamama	1	
		Gözlerin çabuk yorulması	2	

Tablo 4.4 incelendiğinde, dijital ortamda öğrencilerin okuma zamanına ilişkin en fazla toplam kod frekans değerinin ($\Sigma f=69$) “*Dijital Ortamda Okuma Süresine Göre Metin Türleri*” temasına ait olduğu görülmektedir. Bu tema altında kod tekrarın en sık “*Ödev amaçlı bilgilendirici metinler*” ($f=21$) ve “*Haber metinleri*” ($f=21$) kodlarında eşit bir şekilde yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun dışında bu yoğunluğa çok yakın bir kaymanın ise “*Uzun olay metinleri*” ($f=20$) kodunda olduğu görülmektedir. Bu bağlamda temadaki kod tekrarının en çok sıklaştığı “*Ödev amaçlı bilgilendirici metinler*” ($f=21$) ve “*Haber metinleri*” ($f=21$) kodlarına ilişkin bazı öğrencilere ait örnek ifadeler ise şu şekildedir:

“Dijital ortamda her gün düzenli olarak okumalar yaparım. Ancak ödevlerimle ilgili bir araştırma konusu olduğu zaman bu ortamda okumalara ayırdığım süreler de fazlalaşıyor.”(ÖĞRN⁶)

“Genellikle ödevlerimle ilgili araştırma yazıları okurken bu ortamdaki okumalara daha çok vakit ayırıyorum. Genel de okul dışı zamanlarımda okumalar yaparım. Günlük ortalama en az yarım saat okurum.”(ÖĞRN²⁴)

“Haber metinleri” (f=21) koduna ilişkin olarak ise öğrencilere ait bazı ifade örnekleri şu şekildedir:

“Ödevlerimin çok yoğun olduğu zamanlarda dijital ortamda merakımdan dolayı o günkü ilgimi çeken haberleri okumak için 15-20 dakika ayırıp okuma yaparım.”(ÖĞRN¹⁰)

Bu temadaki kod tekrarının en çok sıklaştığı üçüncü kod “*Uzun olay metinleri*” ($f=20$) koduna ilişkin olarak ise bazı öğrencilere ait örnek ifadeler şu şekildedir:

“Dijital ortamda daha çok roman türündeki e-kitaplar okurum. Bunun dışında hikâye türünde de e-kitaplardan okumalar yaparım. Özellikle e-kitaplardan roman okumaya sınavlarda da anlamamı kolaylaştıracağını düşündüğüm için buna ağırlık veriyorum, bir nevi üst düzey okumalar yapmam gerektiğini düşündüğüm için bu tür okumalara ağırlığımı veriyorum.”(ÖĞRN⁷)

“Dijital ortamdan çoğunlukla e-kitaplardan roman türünde kitaplar okurum. Haber yazılarını arada bir okurum. Bunun dışında bilgilendirici metinlerden de okumaya çalışırım.”(ÖĞRN²⁶)

Dijital ortamda öğrencilerin okuma süresinin uzunluğu ya da kısalığı okudukları metin türlerine göre değişiklik arz ettiği görülmektedir. Bu temaya ilişkin görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarları incelendiğinde, ağırlıklı olarak dijital

ortamda uzun süreli okumalarının “*Ödev amaçlı bilgilendirici metinler*” (f=21) ve “*Uzun olay metinleri*” (f=20) kodlarında; kısa süreli okumalarının ise “*Haber metinleri*” (f=21) kodunda yoğunlaştığı görülmektedir. Kodların yoğunluk durumları incelendiğinde öğrencilerin dijital ortamda ödev amaçlı metinler ve haber metinleri okumaya uzun süreler ayırdıklarının ön plana çıktığı görülmektedir.

Öğrencilerin dijital ortamda okuma zamanına ilişkin toplam kod frekans değerinin ($\Sigma f=33$) olduğu temanın “*Dijital Ortamda Okuma Süreci*” olduğu görülmektedir. Bu tema altında ise tüm temalar içerisinde en sık kod tekrarının olduğu “*Tüm hafta boyunca okuma*” (f=29) kodunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu koda ilişkin bazı öğrencilere ait örnek ifadeler ise şu şekildedir:

“*Dijital ortamdan her gün okumalar yapmaya özen gösteririm. O gün içerisinde ne kadar çok zamanım olursa o kadar çok dijital ortamdan okumaya zaman ayırıyorum.*” (ÖĞRN²²)

“*Dijital ortamda her gün okuma yaparım. Genellikle bu ortamda günlük okuma sürem ortalama en yarım saat olur.*” (ÖĞRN³⁵)

Dijital ortamda okuma sürecine ilişkin görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarları incelendiğinde öğrencilerin ağırlıklı olarak dijital ortamda “*Tüm hafta boyunca okuma*” (f=29) kodunu ön plana çıkardıkları görülmektedir.

Öğrencilerin dijital ortamda okuma zamanına ilişkin toplam kod frekans değerinin ($\Sigma f=29$) olduğu temanın “*Dijital Ortamda Asgari Okuma Süreleri*” olduğu görülmektedir. Bu tema altında en çok sıklık tekrarının ise “*1 saat ve daha fazlası okuyan*” (f=15) kodunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun dışında bu yoğunlaşmaya çok yakın bir kaymanın ise “*30 dakika-1 saat arası okuyan*” (f=12) kodunda olduğu görülmektedir. Tema altında kod tekrarının en çok yoğunlaştığı “*1 saat ve daha fazlası okuyan*” (f=15) koduna ilişkin bazı öğrencilere ait örnek ifadeler ise şu şekildedir:

“*Dijital ortamda genelde boş kaldığım vakitlerde okumalar yaparım. Dijital ortamdan okumaya günlük en az 1-2 saat okuma ayırıyorum.*” (ÖĞRN¹⁸)

“*Dijital ortamdan her gün okumalar yapmaya özen gösteririm. O gün içerisinde ne kadar çok zamanım olursa o kadar çok dijital ortamdan okumaya zaman ayırıyorum. Genellikle günlük bu ortamdan okuma saatim ortalama 1 saatin üstündedir diyebilirim.*” (ÖĞRN²²)

Tema içerisinde kod tekrarının en çok yoğunlaştığı ikinci koda “*30 dakika-1 saat arası okuyan*” (f=12) ilişkin bazı öğrencilere ait örnek ifadeler şu şekildedir:

“Dijital ortamda günlük en az yarım saat bir saat arası okumalar yaparım. Mutlaka her gün bu ortamdan okumalar yapmaya özen gösteririm.”(ÖĞRN⁴)

“Dijital ortamda okuma için gün içerisinde bir planım yok, gün içerisinde boş kaldığım vakitlerde okuru; ama günlük olarak bu ortamdan mutlaka en az yarım saat okumalar yaparım.”(ÖĞRN²⁹)

Dijital ortamda günlük ortalama okuma sürelerine ilişkin görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarları incelendiğinde, bu öğrencilerin büyük çoğunluğunun dijital ortamda günlük ortalama en az yarım saat ve üzerinde okumalar yaptığının ön plana çıktığı görülmektedir.

Dijital ortamda öğrencilerin okuma zamanına ilişkin toplam kod frekans değerinin ($\Sigma f=24$) olduğu temanın “*Dijital Ortamda Okuma Süresini Etkileyen Faktörler*” teması olduğu görülmektedir. Bu tema altında ise en çok sıklık tekrarının “*Aşırı ödev yükü*” ($f=21$) kodunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu koda ilişkin öğrencilere ait bazı örnek ifadeler ise şu şekildedir:

“Dijital ortamda her gün düzenli olarak okumalar yaparım. Ancak ödevlerimle ilgili bir araştırma konusu olduğu zaman bu ortamda okumalara ayırdığım süreler de fazlalaşiyor.”(ÖĞRN⁶)

“Dijital ortamda okumalara ayırdığım zaman okuldaki ödevlerimin yoğunluk durumuna göre değişiyor. Eğer okuldaki ödevlerim yoğunsa o gün dijital ortamdan okumalara daha az vakit ayırıyorum.”(ÖĞRN¹⁰)

Dijital ortamda öğrencilerin okuma sürelerine ayırdığı miktarlardaki değişkenlikte çeşitli faktörlerin etkili olduğu görülmektedir. Bu faktörler içerisinde bu kategoriye ilişkin görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri ve kodların sıklık değerleri incelendiğinde, öğrencilerin okulda verilen aşırı ödev yükünden ötürü dijital ortamda okumaya yeterli süreyi ayıraramada önemli bir faktör olarak ön plana çıkardıkları görülmektedir.

Öğrencilerin dijital ortamda okuma zamanına ilişkin toplam kod frekans değerinin ($\Sigma f=12$) olduğu temanın “*Dijital Ortamda Okuma Vakitleri*” teması olduğu görülmektedir. Bu tema altında ise en çok sıklık tekrarının “*Akşam saatlerinde*” ($f=9$) kodunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu koda ilişkin bazı öğrencilere ait örnek ifadeler ise şu şekildedir:

“Dijital ortamda okumalarımı genellikle akşam saatlerinde yaparım. Çünkü akşam saatlerine kadar ödevlerimi tamamladığım için sakın bir kafayla e-kitapları akşam saatinde

dijital ortamdan okuma yapıyorum. Günlük olarak ortalama en az 1 saat dijital ortamda okumalar yapıyorum.”(ÖĞRN¹⁵)

“Genellikle dijital ortamda okumaları akşam saatlerinde yaparım. Günlük olarak bu ortamda okumaya en az 1 saat ayırıyorum.”(ÖĞRN³⁰)

Dijital ortamda okuma vakitlerine ilişkin görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarları incelendiğinde dijital ortamdan okuma yapan öğrencilerin ağırlıklı olarak okuma vakitlerinde akşam vaktini ön plana çıkardıkları görülmektedir.

4.1.5. “Öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisi yetkinliğine ilişkin özyeterlilik algıları ne/nelerdir?” Alt Amacına İlişkin Bulgular

Öğrencilere “Dijital ortamda okuma konusunda yeterli olduğunuzu düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilerek alınan yanıtlar doğrultusunda toplam 21 kod, bu kodlardan 5 kategori ve bu kategorilerden 3 tema oluşturulmuştur. Aşağıdaki tablo 4.5’te temalar ve kategorilere ilişkin oluşturulan kodlamalar sunularak öğrenci görüşlerinden bazı örneklerle desteklenmiştir.

Tablo 4. 5. Öğrencilerin Dijital Okuryazarlık Becerisi Yetkinliğine İlişkin Özyeterlilik Algılarının Temalar, Kodlar ve Kategorileri

Temalar	Kategoriler	Kodlar	f	Σf
Dijital Okuryazarlık Becerisi Yetkinliğine İlişkin Öz Yeterlilik Algıları	Dijital Okuryazarlık Becerisi Yetkinliği	Yeterli donanımım var	19	36
		Yeterli donanımım yok	12	
		Kısmen yeterliyim	5	
Dijital Okuryazarlık Becerisi Yetkinliğine İlişkin Öz Yeterlilik Algılarının Gerekçeleri	Öz Yeterlilik Algısı Yetkin Olan Dijital Okur Gerekçeleri	Deneyim kazanma	6	45
		Seviyeye uygun seçim yapma	1	
		Çok yönlü kaynak doğrulaması	4	
		Sorgulama	5	
		Faydalanmak	1	
		Güvenilir kaynaktan okuma	1	
	Öz Yeterlilik Algısı Yetkin Olmayan Dijital Okur Gerekçeleri	Deneyim eksikliği	7	
		Stratejinin olmaması	2	
		Verimsiz okuma	8	
Dijital Okuryazarlık Becerisi Yetkinliğine İlişkin Öz Yeterlilik Algılarının Okuma Alışkanlığına Etkileri	Okuma Alışkanlıklarına Olumlu Etkileri	Okumaya teşvik etme	9	66
		Anlama kolaylığı	5	
		Çok yönlü okuma arayışına sevk	5	
		Güçlü içsel motivasyon	20	
		Bakış açısı zenginliği	4	
		Farkındalık kazandırma	2	
		Eleştirel bakış kazandırma	9	
	Okuma Alışkanlıklarına Olumsuz Etkileri	Motivasyon kaybı	4	
		Verimsiz okuma	8	

Tablo 4.5 incelendiğinde, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisi yetkinliği öz yeterlilik algılarına ilişkin toplam kod frekans değerinin en fazla (**Σf=66**) ve en sık tekrar eden kodunun “Dijital Okuryazarlık Becerisi Yetkinliğine İlişkin Öz Yeterlilik Algılarının

Okuma Alışkanlığına Etkileri” temasına ait olduğu görülmektedir. Bu tema altında ise en çok sıklık tekrarının “*Güçlü içsel motivasyon*” (f=20) kodunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun dışında bu tema altında yer alan “*Eleştirel bakış kazandırma*” (f=9), “*Okumaya teşvik etme*” (f=9) ve “*Verimsiz okuma*” (f=8) kodlarına da bir kaymanın olduğu görülmektedir. Tema altında kod tekrarının en çok yoğunlaştığı “*Güçlü içsel motivasyon*” (f=20) koduna ilişkin bazı öğrencilere ait örnek ifadeler ise şu şekildedir:

“Bu yeterliliğe sahip olmanın verdiği öz güvenle daha çok okuma isteğim uyanıyor okudukça daha çok şey öğrenmek daha çok şey okumak istiyorum. Bu durumun da beni okumaya daha çok teşvik ettiğini düşünüyorum.”(ÖĞRN⁵)

“Dijital ortamda okumalar yaparken sahip olduğumu düşündüğüm bu yeterliliğimin okuma alışkanlığına da olumlu yansıdığını düşünüyorum. Bu ortamlarda yaptığım farklı yazı içeriklerine ait okumalarımın farklı derslerimin içeriğini de çabucak anlamamı bu anlamda fayda gördükçe okuma konusunda alışkanlığımı güçlendirmenin çok önemli olduğunu düşünüyorum.”(ÖĞRN⁹)

“Eleştirel bakış kazandırma” (f=9) koduna ilişkin bazı öğrencilere ait örnek ifadeler ise şu şekildedir:

“Dijital ortamda okuma yaparken şunu yapıyorum: okuduğum bir yazıyı farklı web siteleri üzerinden aktarılan bilgilerin doğruluğunun ya da yanlışlığının karşılaştırmasını yaparak sorguluyorum. Bu da benim okuma alışkanlığımda sorgulama ve eleştirebilme becerimi geliştiriyor.”(ÖĞRN³⁰)

“Dijital ortamda okuma konusunda belirli bir yeterliliğimin olduğunu düşünüyorum. Hangi bilgiye ya da yazıya nasıl bakıp onu hangi açılardan değerlendirmem ve incelemem gerektiği konusunda bilgimin olduğunu düşünüyorum. Bu ortamda belirli bir yeterliliğe sahip olup okumak, benim okuma alışkanlığımı da besliyor; çünkü bu sayede okuduğum şeylere daha eleştirel ve sorgulayıcı bir gözle bakabiliyorum.”(ÖĞRN³²)

“Okumaya teşvik etme” (f=9) koduna ilişkin bazı öğrencilere ait örnek ifadeler ise şu şekildedir:

“Bu yeterliliğe sahip olmanın verdiği öz güvenle daha çok okuma isteğim uyanıyor; okudukça daha çok şey öğrenmek daha çok şey okumak istiyorum. Bu durumun da beni okumaya daha çok teşvik ettiğini düşünüyorum.”(ÖĞRN⁵)

“Dijital ortamda okuduğumu anlama yeterliliğimin olması okuma alışkanlığımı da olumlu etkiliyor çünkü anlayarak bir şeyler öğrendiğimi hissettiğim için daha çok okuma isteğim, hevesim oluyor.” (ÖĞRN³⁴)

“Verimsiz okuma” (f=8) koduna ilişkin bazı öğrencilere ait örnek ifadeler ise şu şekildedir:

“Dijital ortamda okuma konusunda kendimi yeterli görmüyorum. Dijital okuryazarlık becerimi geliştirmem gerektiğini düşünüyorum. Bu durum, okuma alışkanlığımda istenen verime ulaşmamda sıkıntı yaratabiliyor.” (ÖĞRN¹⁵)

“Dijital ortamdan okuma konusunda kendimi yeterli görmüyorum. Çünkü üst düzey okumalar gerektiren metinlerin ne şekilde tam olarak okunması gerektiğini bilmiyorum.” (ÖĞRN²⁴)

Öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisi yetkinliği öz yeterlilik algılarının okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarı incelendiğinde, dijital okuryazarlık becerisi öz yeterliliklerinin yeterli oluşunun dijital ortamda okuma konusunda kendilerine bazı olumlu ve olumsuz etkileri olduğu görülmektedir. Olumlu katkılar olarak öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisinde kendilerini yeterli görmesinin onları dijital ortamda okumaya yönelik iç motivasyonunu güçlendirme (f=20), eleştirel bakış açısına sahip olma (f=9) ve okumaya teşvik etme (f=9) katkılarını ön plana çıkardıkları görülmektedir. Bunun dışında olumsuz etki olarak öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisi öz yeterliliklerinin yeterli olmayışlarının dijital ortamda okuma konusunda kendilerine bazı sıkıntılar yarattığı da görülmektedir. Öğrencilerin bu sıkıntılardan ağırlıklı olarak verimsiz okuma (f=8) kodunu ön plana çıkardıkları görülmektedir.

Öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisi yetkinliği öz yeterlilik algılarına ilişkin toplam kod frekans değeri ($\Sigma f=45$) olan temanın ise *“Dijital Okuryazarlık Becerisi Yetkinliğine İlişkin Öz Yeterlilik Algılarının Gerekçeleri”* teması olduğu görülmektedir. Bu tema altında en çok tekrar sıklığının *“Deneyim kazanma”* (f=6) kodunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun dışında bu yoğunluğa yakın bir kaymanın *“Sorgulama”* (f=5) ve *“Çok yönlü kaynak doğrulaması”* (f=4) kodlarında olduğu görülmektedir. Bu bağlamda tema içerisinde kod tekrarının en çok yoğunlaştığı *“Deneyim kazanma”* (f=6) koduna ilişkin bazı öğrencilere ait örnek ifadeler ise şu şekildedir:

“Kendimi dijital ortamda okuma konusunda yeterli görüyorum. Çünkü artık günlük olarak sürekli dijital ortamda okumalar yaptığım için bu ortamda belli bir deneyim kazandığımı

düşünüyorum. Dijital ortamda kazandığım bu deneyim sayesinde daha çok farklı, kaliteli okuma arayışlarına yönelebiliyorum.”(ÖĞRN¹)

“Dijital ortamdan okuma konusunda belirli bir yeterliliğimin olduğunu düşünüyorum. Çünkü bu ortamda sıkça okumalar yapıp belirli bir deneyim edindiğimi düşünüyorum.”(ÖĞRN²⁶)

“Sorgulama” (f=5) koduna ilişkin bazı öğrencilere ait örnek ifadeler ise şu şekildedir:

“Okuduğum bilgilerin doğruluğunu ve yanlışlığını sorguluyorum; çünkü bu ortamda çok sayıda bilgi kirliliği olduğunun bilincindeyim. Araştırdığım bilgiyi birkaç kaynaktan daha araştırarak doğruluğunu teyit ediyorum. Bu anlamda dijital okuryazarlık adına bir yeterliliğe sahip olduğumu düşünüyorum.”(ÖĞRN¹¹)

“Dijital ortamdan okuma konusunda belirli bir yeterliliğim olduğunu düşünüyorum. Bu ortamda okurken önüme gelen bilgilerin mutlaka farklı sitelerde aynı konu üzerine neler yazılmış diye sorgulamasını, karşılaştırmasını yapıp en doğru bilgiyi edinmeye çalışırım.”(ÖĞRN³¹)

“Çok yönlü kaynak doğrulaması” (f=4)) koduna ilişkin bazı öğrencilere ait örnek ifadeler ise şu şekildedir:

“Araştırdığım bilgiyi birkaç kaynaktan daha araştırarak doğruluğunu teyit ediyorum. Bu anlamda dijital okuryazarlık adına bir yeterliliğe sahip olduğumu düşünüyorum.”(ÖĞRN¹²)

“Dijital ortamda okuma konusunda belirli bir yeterliliğimin olduğunu düşünüyorum. Çünkü web sitelerinde özellikle bilimsel yazı ve kitap konusunda yetkin ve resmi sitelerden okumaya gayret gösteriyorum. Resmi olmayan ya da yetkin olmadığını düşündüğüm web siteleri üzerinden yaptığım okumaları mutlaka birkaç farklı siteden de okuyarak bilgilerin güvenilirliğini ve doğruluğunu karşılaştırıyorum.”(ÖĞRN²⁹)

Dijital ortamda öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisi yetkinliği öz yeterlilik algıları gerekçelerine ilişkin kodların sıklık tekrarı ve konuya ilişkin görüş bildiren öğrencilerin ifade örnekleri incelendiğinde, dijital ortamda okuma gerekçeleri konusunda öğrencilerin belirli bir deneyim kazanma (f=6), okuduklarına ilişkin sorgulama yapması (f=5) ve okuduklarının doğruluğunu, yanlışlığını birden fazla kaynaktan kontrol etmesi gerekçelerine ilişkin kodları ön plana çıkardıkları görülmektedir.

Öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisi yetkinliği öz yeterlilik algılarına ilişkin toplam kod frekans değerinin ($\Sigma f=36$) olduğu temanın “Dijital Okuryazarlık Becerisi

Yetkinliğine İlişkin Öz Yeterlilik Algıları” olduğu görülmektedir. Bu tema altında en sık kod tekrarının “*Yeterli donanımım var*” (f=19) kodunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun dışında “*Yeterli donanımım yok*” (f=12) koduna da bir kaymanın olduğu görülmektedir. Tema içerisinde kod tekrarının en çok yoğunlaştığı “*Yeterli donanımım var*” (f=19) koduna ilişkin bazı öğrencilere ait örnek ifadeler ise şu şekildedir:

“Kendimi dijital ortamda okuma konusunda yeterli görüyorum. Çünkü artık günlük olarak sürekli dijital ortamda okumalar yaptığım için bu ortamda belli bir deneyim kazandığımı düşünüyorum.” (ÖĞRN¹)

“Dijital ortamdan okuma konusunda belirli bir yeterliliğimin olduğunu düşünüyorum. Bu ortamda okurken önüme gelen bilgilerin mutlaka farklı sitelerde aynı konu üzerine neler yazılmış diye sorgulamasını, karşılaştırmasını yapıp en doğru bilgiyi edinmeye çalışırım.”(ÖĞRN³¹)

“*Yeterli donanımım yok*” (f=12) koduna ilişkin bazı öğrencilere ait örnek ifadeler ise şu şekildedir:

“Dijital ortamda okuma konusunda kendimi yeterli görmüyorum. Dijital okuryazarlık becerimi geliştirmem gerektiğini düşünüyorum. Bu durum, okuma alışkanlığında istenen verime ulaşmamda sıkıntı yaratabiliyor.”(ÖĞRN¹⁵)

“Dijital ortamda okuma konusunda kendimi yeterli görmüyorum. Çünkü bu ortamda okumalarda en üst düzeyde verim alabilmek için bir insanın dijital yetkinliğinin ve dijital okuryazarlık becerisinin çok iyi olması gerektiğini düşünüyorum. . Dijital ortamda gelişigüzel okuma yapılmasını doğru bulmuyorum. Bence okullarda başlı başına öğrencilere dijital okuryazarlık adı altında bir dersin verilmesi gerektiğini düşünüyorum.”(ÖĞRN²³)

Dijital okuryazarlık becerisi yetkinliği öz yeterlilik algılarına ilişkin kodların sıklık tekrarı ve konuya ilişkin görüş bildiren öğrencilerin ifade örnekleri incelendiğinde öğrencilerin yarısından fazlasının dijital ortamda okuma yaparken öz yeterlilikleri konusunda kendilerini yeterli gördükleri kodu (f=19) ön plana çıkardığı ve bu duruma ilişkin gerekçelerini açıkladıkları görülmektedir. Öte taraftan konuya ilişkin görüş bildiren öğrencilerin bir kısmının ifade örnekleri ve kodların sıklık tekrarı incelendiğinde ise dijital ortamda okuma yaparken kendilerini yeterli görmedikleri koduna (f=12) da bir kaymanın olduğu görülmektedir.

4.1.6. “Öğrenciler, dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin ne/neler düşünmektedirler?” Alt Amacına İlişkin Bulgular

Öğrencilere “Dijital ortamdan okumanın okuma alışkanlıklarınıza etkilerine ilişkin ne/neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilerek alınan yanıtlar doğrultusunda toplam 16 kod, bu kodlardan 2 kategori ve bu kategorilerden 1 tema oluşturulmuştur. Aşağıdaki tablo 4.6’da temalar ve kategorilere ilişkin oluşturulan kodlamalar sunularak öğrenci görüşlerinden bazı örneklerle desteklenmiştir.

Tablo 4. 6. *Dijital Ortamdan Okumanın Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisine ilişkin Tema, Kategori ve Kodlar*

Tema	Kategoriler	Kodlar	f	Σf
Dijital Ortamdan Okumanın Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkileri	Dijital Ortamdan Okumanın Okuma Alışkanlıklarına Olumlu Etkileri	Okumaya yönelik içsel motivasyonu güçlendirme	35	176
		Okumaya yönelik ilgiyi artırma	33	
		Okuma becerisine olgunluk kazandırma	2	
		Okumaya yönelik bakış açısını zenginleştirme	25	
		Söz varlığını zenginleştirme	3	
		Okumaya yönelik farkındalık kazandırma	10	
		Eleştirel bakış açısı kazandırma	9	
		Okuduklarını anlamayı kolaylaştırma	8	
		Kavrama yeteneğini güçlendirme	8	
		Okuma hızını artırma	29	
		İstikrarlı okuma alışkanlığı kazandırma	12	
		Yeni bir okur kimliğine kavuşturma	2	
	Dijital Ortamdan Okumanın Okuma Alışkanlıklarına Olumsuz Etkileri	Göz yorgunluğu kaynaklı uzun süreli okuma engeli	7	41
		Göz yorgunluğu kaynaklı okuma hızında düşüş	3	
		Reklam ve bildirim sıklığı kaynaklı motivasyon kaybı	29	
		İnternet kesintisi kaynaklı motivasyon kaybı	2	

Tablo 4.6 incelendiğinde, dijital ortamdan okumanın okuma alışkanlıklarına etkilerine ilişkin tema olarak sadece “*Dijital Ortamdan Okumanın Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkileri*” temasından oluştuğu görülmektedir. Bu tema altında en çok üretilen, en çok tekrar eden ve en fazla toplam kod frekans değerinin (**Σf=176**) “*Dijital Ortamdan Okumanın Okuma Alışkanlıklarına Olumlu Etkileri*” kategorisine ait olduğu görülmektedir. Tema altında sıklık tekrarının en fazla “*Okumaya yönelik içsel motivasyonu güçlendirmesi*” (f=35) kodunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu yoğunlaşmaya çok yakın bir kaymanın ise “*Okumaya yönelik ilgiyi artırma*” (f=33), “*Okuma hızını artırma*” (f=29), “*Reklam ve bildirim sıklığı kaynaklı motivasyon kaybı*” (f=27) ve “*Okumaya yönelik bakış açısını zenginleştirme*” (f=25) kodlarında olduğu görülmektedir. Tema altında kod tekrarının

en çok yoğunlaştığı “Okumaya yönelik içsel motivasyonu güçlendirmesi” (f=35) koduna ilişkin öğrencilere ait bazı örnek ifadeler ise şu şekildedir:

“...günlük okuma alışkanlığıma da olumlu anlamda bir enerji kazandırdığını düşünüyorum. Dijital ortamdan yaptığım tüm okumaların benim okuma alışkanlığına olumlu etkilediğini düşünüyorum.” (ÖĞRN¹)

“Dijital ortamdan okumayla, okuma konusunda daha istekli ve hevesli hale geldiğimi söyleyebilirim. Çünkü bu ortamın okuma konusunda sunduğu zengin içerikler mutlaka insanın keyfini yerine getirebilecek bir okuma içeriği sunuyor. Bu da ister istemez okuma alışkanlığıma olumlu yansıyor okumaya olan ilgimi sürekli canlı tutuyor.”(ÖĞRN¹⁴)

“Dijital ortamdan okumanın okuma alışkanlığıma inanılmaz katkısı olduğunu söyleyebilirim. Çünkü belki de bu ortamın sunduğu cazip okuma dünyası olmazsa bu kadar çok okuma yapacağımı ya da sürekli bir şeyler okuyacağımı düşünmüyorum. Dolayısıyla bu ortamdan okumalar yapmam benim okuma alışkanlığıma çok daha canlı tutabiliyor ve okuma motivasyonumu artırıyor.” (ÖĞRN³³)

Tema altında kod tekrarının en çok yoğunlaştığı ikinci kod “Okumaya yönelik ilgiyi artırma” (f=33) koduna ilişkin olarak ise bazı öğrencilere ait örnek ifadeler şu şekildedir:

“Dijital ortamda okuma yaparken yazı boyutunun büyüklüğünü kendime göre ayarlayabilmem, okumada kolaylık kazandırdığı için okumaya daha çok heveslendirdiğini söyleyebilirim.”(ÖĞRN⁵)

“Dijital ortamdan okumayla okuma konusunda daha istekli ve hevesli hale geldiğimi söyleyebilirim. Çünkü bu ortamın okuma konusunda sunduğu zengin içerikler mutlaka insanın keyfini yerine getirebilecek bir okuma içeriği sunuyor. Bu da ister istemez okuma alışkanlığıma olumlu yansıyor okumaya olan ilgimi sürekli canlı tutuyor.”(ÖĞRN¹⁴)

“Dijital ortamdan okumanın benim için ilgi çekici gelmesi, okuma açısından daha iyi bir konfor alanı sunması bakımından okuma alışkanlığıma besliyor bu konuda beni daha çok okumaya teşvik ediyor.”(ÖĞRN¹⁹)

Tema altında kod tekrarının en çok sıklaştığı üçüncü kod “Okuma hızını artırma” (f=29) koduna ilişkin olarak ise bazı öğrencilere ait örnek ifadeler şu şekildedir:

“Bu ortamdan yaptığım okumaların genel okuma alışkanlığı hızımı da etkilediğini düşünüyorum. Genelde yavaş okuyan birisiyim. Özellikle bu dijital ortamda gözlerimi biraz

hızlı kaydırmam genel okuma alışkanlığımdaki hızımı da çok belirgin olmamak koşuluyla biraz olumlu anlamda etkilediğini söyleyebilirim.”(ÖĞRN⁴)

“...özellikle burada edindiğim hızlı okuyup hızlı göz gezdirme alışkanlığı sayesinde okuma alışkanlığımda artık daha hızlı okuyup daha çabuk anlamaya kavuştuğumu söyleyebilirim. Dijital ortamda daha çok okumalar yaptıkça okuma hızımın da yükseldiğini söyleyebilirim.”(ÖĞRN⁵)

“Dijital ortamdan okumayla birlikte kelimeleri daha çabuk tanıyarak daha hızlı okuma yaptığımı düşünüyorum. Daha hızlı okuma daha hızlı anlamayla bütünleştiği zaman okumanın tam anlamıyla keyfine varabildiğimi düşünüyorum.”(ÖĞRN¹⁰)

Tema altında kod tekrarının en çok sıklaştığı dördüncü kod “Reklam ve bildirim sıklığı kaynaklı motivasyon kaybı” (f=27) koduna ilişkin olarak ise bazı öğrencilere ait örnek ifadeler şu şekildedir:

“Dijital ortamda okuma yaparken can sıkıcı reklamların çıkması, okuma esnasında kesintilere sebep oluyor. Bu da ister istemez okumaya karşı olan hevesimi azaltıyor.”(ÖĞRN¹⁵)

“Dijital ortamdan hoşuma gitmeyen durumları söyleyecek olursam reklamlardan başlamalıyım. Reklamların bazen haddinden fazla karşımıza çıkması o anki okuma motivasyonumuzu olumsuz etkileyip dikkatimi çabucak dağıtabiliyor. Dijital ortamda okuma yaparken bu tür kesintilerin yaşanması odaklanmamı engellediği için okuma alışkanlığımı bir nebze olumsuz etkileyip okumadan soğutabiliyor.”(ÖĞRN²¹)

Son olarak, tema altında kod tekrarının en çok sıklaştığı beşinci kod “Okumaya yönelik bakış açısını zenginleştirme” (f=25) koduna ilişkin olarak ise bazı öğrencilere ait örnek ifadeler şu şekildedir:

“Dijital ortamda okumalar esnasında daha çok seçeneklerin olduğunu fark edip araştırdığım ya da okumasını yaptığım konuyla ilgili farklı bakış açılarıyla anlatan yazıları da okumayı bir fırsat haline getirdim. Dijital ortamdan edindiğim bu deneyimlerin genel okuma alışkanlığımda olumlu bir yansımasını gördüm diyebilirim. Daha farklı türde yazı içeriklerini okuma fırsatına erişerek okumaya karşı yeni bir bakış açısı geliştirdiğimi söyleyebilirim.”(ÖĞRN⁶)

“Dijital ortamda sunulan okuma dünyasının genişliği benim okuma alışkanlığımda daha yeni boyutlara kavuşmam için fırsatlar sunuyor. Okuma alışkanlığımda hayal dünyamın bu

ortamdan okumayla birlikte genişlediğini söyleyebilirim. Bütün bunlar beni okumaya karşı daha istekli ve arzulu hale getiriyor.”(ÖĞRN¹⁵)

“Dijital ortamdan yaptığım bütün okumaların okuma alışkanlığıma çok ciddi bir katkısı olduğunu söyleyebilirim. Dijital ortamın sunduğu geniş okuma olanakları sayesinde okuma alışkanlığında yeni pencereler açtığımı söyleyebilirim.”(ÖĞRN¹⁶)

Dijital ortamdan okumalarının okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarı incelendiğinde, öğrencilerin dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına olumlu ve olumsuz etkileri olduğu görülmektedir. Kodların sıklık tekrarlarına ve yoğunlaşma durumuna bakıldığında Olumlu etkiler olarak öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarını güçlendirmesi, okumaya yönelik ilgilerini artırması, okuma hızlarını arttırması ve okumaya yönelik bakış açılarını zenginleştirilmesi kodlarını ön plana çıkardıkları görülmektedir. Bunun dışında olumlu katkı olarak sıklık tekrarının nispeten daha az olduğu istikrarlı okuma alışkanlığı kazandırma (f=12), okumaya yönelik farkındalık kazandırma (f=10), eleştirel bakış açısı kazandırma (f=9), okuduklarını anlamayı kolaylaştırma (f=8) ve kavrama yeteneğini geliştirme (f=8) kodlarına da bir kaymanın olduğu da görülmektedir. Olumsuz etkisine ilişkin olarak ise görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarı incelendiğinde, öğrencilerin dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına çeşitli açılardan olumsuz etkileri olduğu görülmektedir. Bu olumsuz etkilerin sıklık tekrarlarına bakıldığında öğrencilerin ağırlıklı olarak dijital ortamda okuma esnasında reklam ve bildiri kaynaklı motivasyon kaybı (f=29) kodunu ön plana çıkardıkları görülmektedir. Bunun dışında olumsuz etki olarak sıklık tekrarının nispeten çok daha az olduğu göz yorgunluğu kaynaklı motivasyon kaybı (f=7), göz yorgunluğu kaynaklı okuma hızında düşüş (f=3) ve İnternet kesintisi kaynaklı okuma motivasyonu kaybı (f=2) kodlarına da çok küçük bir kaymanın olduğu da görülmektedir.

4.1.7. “Öğrenciler, okul derslerinde dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin ne/neler düşünümektedirler?” Alt Amacına İlişkin Bulgular

Öğrencilere “Okul derslerinizde dijital ortamdan yaptığınız okumaların okuma alışkanlıklarınıza etkisine ilişkin ne/neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilerek alınan yanıtlar doğrultusunda toplam 10 kod, bu kodlardan 3 kategori ve bu kategorilerden 1 tema

oluşturulmuştur. Aşağıdaki tablo 4.7’de tema ve kategorilere ilişkin oluşturulan kodlamalar sunularak öğrenci görüşlerinden bazı örneklerle desteklenmiştir.

Tablo 4.7. *Okul Derslerinde Dijital Ortamdan Okumanın Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisine İlişkin Temalar, Kategoriler ve Kodlar*

Tema	Kategoriler	Kodlar	f	Σf
Okul Derslerinde Dijital Ortamdan Okumanın Okuma Alışkanlıklarına Etkileri	Okul Derslerinde Dijital Ortamdan Okuma Durumu	Derslerde dijital okumaya yer verme	36	36
	Okul Derslerinde Dijital Ortamda Okuma Etkinlikleri	Sınavlara hazırlık amaçlı test soruları	13	18
		Ders kazanımlarıyla uyumlu etkinlikler	5	
	Okul Derslerinde Dijital Ortamdan Okumanın Okuma Alışkanlıklarına Olumlu Etkileri	Söz varlığını zenginleştirmeye yardımcı olma	1	86
		Okumada farkındalık kazandırma	6	
		Okuma kazanımlarını pekiştirme	2	
		Anlamayı kolaylaştırma	2	
		Okuma alışkanlığını güçlendirme	22	
		Okuma yönelik içsel motivasyonunu güçlendirme	29	
		Okumaya teşvik etme	24	

Tablo 4.7 incelendiğinde, öğrencilerin okul derslerinde dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin tema bağlamında sadece “Okul Derslerinde Dijital Ortamdan Okumanın Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkileri” temasından oluştuğu görülmektedir. Bu tema altında toplam kod frekans değerinin ($\Sigma f=86$) en fazla “Okul Derslerinde Dijital Ortamdan Okumanın Okuma Alışkanlıklarına Olumlu Etkileri” kategorisine ait olduğu görülmektedir. Bu kategori altında en çok kod sıklık tekrarının ise “Okumaya yönelik iç motivasyonu güçlendirme” ($f=29$) kodunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun dışında bu kategori altında bu yoğunlaşmaya çok yakın bir kaymanın ise “Okumaya teşvik etme” ($f=24$) ve “Okuma alışkanlığını güçlendirme” ($f=22$) kodlarında olduğu görülmektedir. Bu bağlamda temanın en sık tekrar eden “Okumaya yönelik iç motivasyonu güçlendirme” ($f=29$) koduna ilişkin bazı öğrencilere ait örnek ifadeler ise şu şekildedir:

“Ders esnasında dijital ortamda okuma yaparken daha dikkatli okuma gerektiği bilinci daha çok okuma isteğini ben de uyanıyor.”(ÖĞRN²)

“Derslerde de dijital ortamdan okumaların yapılmasının beni okumaya karşı daha çok motive ettiğini düşünüyorum. Okuma hevesimi daha üst seviyelere çektiğini düşünüyorum.”(ÖĞRN⁵)

“Okuldaki derslerimizde dijital ortamdan okumalar yapıyoruz. Derslerimizde bu ortamlardan okumalar yapmamız benim ortamda sürekli okumalar yapmam gerektiğini bana vurguladığını hissediyorum.”(ÖĞRN¹¹)

Kategori içerisinde en sık tekrar eden ikinci kod “Okumaya teşvik etme” (f=24) koduna ilişkin olarak ise bazı öğrencilerden örnek ifadeler şu şekildedir:

“..özellikle derslerimizde yaptığımız bu dijital ortam okumalarının okuma alışkanlığıma olumlu bir etki yaptığını düşünüyorum. Bazen derslerimizde e-kitaplardan okuma yaparken olayın nasıl devam edeceği konusunda hemen meraklanmaya başlıyorum. Daha çok okuma hevesimi tetiklediğini söyleyebilirim.”(ÖĞRN³)

“Ders ortamında dijital ortamdan bu tür okumalar yapmamız benim okuma alışkanlığımı besliyor. Ayrıca derslerimizde bu ortamdan okumalar yapmak bana daha çok okumam gerektiğini ve daha çok merak etmem gerektiğini fazlasıyla vurguluyor.”(ÖĞRN³¹)

Son olarak kategori içerisinde en sık tekrar eden üçüncü kod “Okuma alışkanlığını güçlendirme” (f=22) koduna ilişkin olarak ise bazı öğrencilerden örnek ifadeler şu şekildedir:

“Ders esnasında dijital ortamdan yaptığım bu okumaların okuma alışkanlığımı beslediğini düşünüyorum.”(ÖĞRN²)

“...özellikle dijital ortamda okumaların sınıf ortamında yapılması öğretmen rehberliğinde olduğu için kendi adıma daha verimli olduğunu düşünüyorum. Özellikle okuma konusunda akıllı tahtalar üzerinde hatalarım olunca öğretmenimin yönlendirmesiyle okuma alışkanlığımdaki zayıflıklarımı fark etmemi sağlıyor ve bunu düzeltmem gerektiği farkındalığı uyandırması açısından son derece olumlu katkılar bana sunuyor. Bu da ister istemez benim okuma alışkanlığımı olumlu yönde etkiliyor.”(ÖĞRN¹⁶)

Öğrencilerin okul derslerinde dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına olumlu katkılarına ilişkin görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarı incelendiğinde, öğrencilerin okul derslerinde akıllı tahtalar üzerinden dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına çeşitli açılardan olumlu katkılar sunduğu görülmektedir. Bu katkıların sıklık tekrarlarına bakıldığında ağırlıklı olarak öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyonlarını güçlendirme (f=29), okumaya teşvik etme (f=22) ve okuma alışkanlıklarını güçlendirme (f=22) kodlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Bunun dışında nispeten yoğunluğun çok daha az olduğu “okumada farkındalık kazandırma” (f=6) koduna da bir kaymanın olduğu görülmektedir.

Tema altında toplam kod frekans değerinin ($\Sigma f=36$) ve en çok kod sıklık tekrarının olduğu kategorinin ise “Okul Derslerinde Dijital Ortamdan Okuma Durumu” olduğu görülmektedir. Tema ve kategori içerisinde kod tekrarının en çok “Derslerde dijital

okumaya yer verme” (f=36) kodunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bu koda ilişkin bazı öğrencilere ait örnek ifadeler ise şu şekildedir:

“Okuldaki derslerimde akıllı tahta sayesinde öğretmenlerimizle birlikte dijital ortamdan işlediğimiz konuyla ilgili okumalar yapıyoruz.”(ÖĞRN⁵)

“Derslerimizde dijital ortamdan okumalar yapıyoruz genellikle test sorularını çözmek için test sorularında yer alan metinleri okuyup yanıtlamak için bu ortamdan okuma yapıyoruz.”(ÖĞRN¹²)

“Okuldaki derslerimizde dijital ortamdan okumalar yapıyoruz. Sınıf ortamında akıllı tahta üzerinden yaptığımız okumalar genellikle test sorularına ilişkin paragraflar oluyor.”(ÖĞRN²⁶)

“Derslerde dijital okumaya yer verme” (f=36) kodunun sıklık tekrarı ve öğrencilerin koda ilişkin görüşleri incelendiğinde araştırmada katılımcı olarak yer alan öğrencilerin tamamının okul derslerinde akıllı tahtalar üzerinden dijital ortamdan okuma yaptıkları görülmektedir.

Tema altında toplam kod frekans değerinin ($\Sigma f=18$) olduğu kategorinin ise “Okul Derslerinde Dijital Ortamda Okuma Etkinlikleri” kategorisine ait olduğu görülmektedir. Bu kategori altında yer alan kodların sıklık tekrarı incelendiğinde, ağırlıklı olarak “Sınavlara hazırlık amaçlı test soruları” (f=13) kodu üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu koda ilişkin bazı öğrencilere ait örnek ifadeler ise şu şekildedir:

“Derslerimizde dijital ortamdan okumalar yapıyoruz genellikle test sorularını çözmek için test sorularında yer alan metinleri okuyup yanıtlamak için bu ortamdan okuma yapıyoruz.”(ÖĞRN¹²)

“Derslerimizde genellikle dijital ortamdan okumalarımızı akıllı tahtalardan test şeklindeki metinlerden yapıyoruz.”(ÖĞRN³²)

Bunun dışında “Okul Derslerinde Dijital Ortamda Okuma Etkinlikleri” kategorisinde nispeten daha az kod tekrarının olduğu “Ders kazanımlarıyla uyumlu etkinlikler” (f=5) koduna da küçük bir kaymanın olduğu görülmektedir. Bu koda ilişkin bazı öğrencilerden örnek ifadeler ise şu şekildedir:

“...özellikle ders kazanımlarını pekiştirmek için öğretmenimizin akıllı tahtalardan açtığı kazanım testlerinde bu okumaları sıkça yapıyoruz.”(ÖGRN¹)

“...özellikle Türkçe derslerinde özellikle öğretmenimizin çeşitli merak uyandıracak farklı yazı türlerine ait yazıları akıllı tahtalardan açarak bize okumalar yaptırması benim özellikle dijital ortamda okumaları sıklaştırmamda ve bu ortamlardaki okumalardan verim elde etmemde önemli rol oynadığını söyleyebilirim.”(ÖGRN⁶)

4.2. Öğretmenlere İlişkin Bulgular

4.2.1. “Öğrencilerin dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin öğretmenler ne/neler düşünmektedirler?” Alt Amacına İlişkin Bulgular

Öğretmenlere, “Öğrencilerin dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin ne/neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilerek alınan yanıtlar doğrultusunda toplam 20 kod, bu kodlardan 3 kategori ve bu kategorilerden 1 tema oluşturulmuştur. Aşağıdaki tablo 4.8’de tema ve kategorilere ilişkin oluşturulan kodlamalar sunularak öğrenci görüşlerinden bazı örneklerle desteklenmiştir.

Tablo 4.8. Öğretmenler Açısından Dijital Ortamdan Okumanın Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisine İlişkin Tema, Kategoriler ve Kodlar

Tema	Kategoriler	Kodlar	f	Σf
Öğretmenler Açısından Dijital Ortamda Okumanın Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkileri	Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Olumlu Etkileri	İçsel okuma motivasyonunu güçlendirme	9	35
		Okumaya teşvik etme	9	
		Okumayı canlı ve diri tutma	3	
		Çok yönlü okumalar yapması	7	
		Okumada yeni bakış açısı kazanma	5	
		Eleştirel bakış kazandırma	1	
	Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Olumsuz Etkileri	Okuma disiplini kazandırma	1	33
		Faydacı okuma anlayışına sevk etme	6	
		Okuma motivasyonu kaybı	9	
		Verimsiz okumalara yol açma	6	
		Okuma kültürü oluşturmama	1	
		Yanlış okuma davranışı edinme	8	
	Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisi Yok	Okumada sürdürülebilir zayıflık	3	21
		Bilinçli okuma yapmama	6	
		Dijital yetkinliğe sahip değil	2	
		Cazip ama etkisi yok	2	
		Hazırcılığa alışma	2	
		Farkındalık düzeyleri düşük	3	
		Kâğıttan okuma alışkanlıkları zayıf	5	
		Okumaya ilgisi zayıf	1	

Tablo 4.8 incelendiğinde öğretmenler açısından öğrencilerin dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin tema olarak sadece “Öğretmenler Açısından Dijital Ortamdan Okumanın Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkileri” temasından oluştuğu görülmektedir. Bu tema altında toplam kod frekans değerinin (Σf=35) en fazla “Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Olumlu Etkileri” kategorisine ait

olduğu görülmektedir. Temanın bu kategorisi altında yer alan kodların sıklık tekrarları incelendiğinde en sık tekrarın “İçsel okuma motivasyonunu güçlendirme” (f=9) ve “Okumaya teşvik etme” (f=9) kodlarında eşit bir şekilde yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun dışında bu yoğunlaşmaya çok yakın bir kaymanın ise “Çok yönlü okumalar yapması” (f=7) kodunda olduğu görülmektedir. Bu bağlamda bu kategorideki kod tekrarının en çok ve eşit bir şekilde yoğunlaştığı “İçsel okuma motivasyonunu güçlendirme” (f=9) ve “Okumaya teşvik etme” (f=9) kodlarına ilişkin bazı öğretmenlere ait örnek ifadeler ise şu şekildedir:

“...orta seviyelerde okuma alışkanlığı olan öğrencilerimin okumalarını daha ileri çekme noktasında bir faydası oldu. Çünkü bu öğrencilerim bu ortamdan daha geniş okuma dünyasıyla birlikte okumaya karşı daha istekli hale geldi diyebilirim.”(ÖĞRT⁵)

“Dijital ortamdan okumayı bilinçli bir şekilde yapan öğrencilerimin okuma adına yeni türleri ve yazı içeriklerini tanıması okuma heveslerini daha da arttı. Çünkü öğrenci normalde okuma denilince sadece okumanın roman ve hikâye olduğunu anlıyor ama dijital ortamdan farklı yazı türlerinin dil ve anlatım zenginliğini keşfedip bu farkındalıkla okuduklarında okuma konusunda bir sıçrama yaptığını düşünüyorum.”(ÖĞRT¹¹)

“Dijital ortamdan okuma konusunda çoğu zaman öğrencilerime geri bildirimlerde bulunmayı ihmal etmem. Öğrenciye verdiğimiz geri dönütleri elinden geldiğince iyi uygulamaya çalışan öğrencilerimizin okuma alışkanlığında olumlu değişimler gözlemledim. Çünkü artık okuma konusunda öğrenci okumadan anladığı şeyin sadece roman ve hikâye okuma olmadığını farklı türde metinlerin de varlığını hissedip oradaki metinlerden de kendi isteğiyle okumalar yaptığını bu açıdan kendi adına okuma kalıplarını kırdığını düşünüyorum. Dijital ortamdan okumayı amaçlı ve belirli periyotlar dahilinde yapan öğrencilerimin okuma konusunda daha çok istekli hale geldiğini söyleyebilirim. Çünkü olay metinlerinden farklı olarak onlara tat verecek bilgilendirici metinlerin varlığını bu ortamın zenginliğinde fark edince bu yöndeki okumalara olan ilgisini artırıp okumaya daha çok teşvik ettiğini söyleyebilirim.”(ÖĞRT¹⁵)

Kategorinin “Çok yönlü okumalar yapması” (f=7) koduna ilişkin olarak ise bazı öğretmenlere ait örnek ifadeler şu şekildedir:

“Dijital ortamda okumayı bilinçli ve amaçlı yapan öğrencilerimin zaten genel okuma alışkanlıkları da çok iyi bir seviyede. Burada bu öğrencilerimin dijital ortam okumasının okuma alışkanlıklarına en büyük katkısı olarak farklı türde zengin içerikli çok sayıda

metinlerle tanışıp okuma fırsatı dolayısıyla da okumalarında yeni bir bakış açısına sahip olması olarak görüyorum.”(ÖĞRT⁴)

“..eğer dijital ortamdan okuma, gerçek anlamıyla işlevine ve amacına uygun kullanılırsa öğrenci adına hem ekonomik hem de farklı okuma dünyası içerikleri kazandırması bakımından önemli katkılar sağlayabilir. Dijital ortamdan okuma yapan öğrencilerimde bu işi bilinçli yapanların okuma anlamında yazarların farklı kitaplarını tanıma imkânına kavuşup daha çok okuma isteğini artırdığını söyleyebilirim.”(ÖĞRT⁸)

Dijital ortamdan öğrencilerin yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına olumlu etkilerine ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarı incelendiğinde, öğretmenler açısından dijital ortamda okuma bilinçli ve amacına uygun kullanıldığı takdirde öğrencilerin okuma alışkanlıklarına olumlu katkılar sunacak çeşitli etkileri olduğu görülmektedir. Bu katkıların sıklık tekrarlarına bakıldığında ağırlıklı olarak öğretmenlerin; öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyonlarını güçlendirme (f=9), okumaya teşvik etme (f=9) ve çok yönlü okumalar yapması (f=7) kodları üzerine yoğunlaştıkları görülmektedir. Bunun dışında, katkı olarak sıklık tekrarının nispeten az olduğu okumada yeni bakış açısı kazandırma (f=5) koduna da bir kaymanın olduğu görülmektedir.

Tema altında toplam kod frekans değerinin ($\Sigma f=33$) olduğu kategorinin ise “Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Olumsuz Etkileri” kategorisine ait olduğu görülmektedir. Bu kategorideki kodların sıklık tekrarı incelendiğinde en çok “Okuma motivasyonu kaybı” (f=9) kodunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun dışında bu yoğunlaşmaya çok yakın bir kaymanın ise “Yanlış okuma davranışı edinme” (f=8), “Faydacı okuma anlayışına sevk etme” (f=6) ve “Verimsiz okumalar yapma” (f=6) kodlarında olduğu görülmektedir. Bu kategorinin en çok sıklık tekrarı olan “Okuma motivasyonu kaybı” (f=9) koduna ilişkin bazı öğretmenlerden örnek ifadeler ise şu şekildedir:

“...sadece dijital ortamdan roman ve hikâyeye türünde okuma yapmaya çalışıp çabuk sıkılan öğrencilerim de var bu tür metin okumaları için bu ortamın uzun soluklu okumalar için uygun olmadığını kendilerine geri bildirimde bulunmama rağmen dikkate alınmadığı için okuma heveslerinde, isteklerinde ciddi bir düşüş gözlemlediğim öğrencilerim de oldu.”(ÖĞRT¹⁰)

“Dijital ortamdan okumada öğrenciler için en büyük sorunun dikkat zayıflığı ve odaklanma problemi olduğunu görüyorum. Zaten ortaokul yaş grubundaki birçok öğrencinin dikkat süresinin zayıf olması ve dikkatinin çabuk dağılıp odaklanma problemim yaşaması bu ortamda özellikle bildirimlerin, reklamların ve uygunsuz içeriklerin sık sık karşısına çıkması daha fazla problem yaratacaktır bu da öğrencilerin okumadan soğuyup hevesini, isteğini kırabilir.”(ÖĞRT¹²)

“Yanlış okuma davranışı edinme”(f=8) koduna ilişkin bazı öğretmenlerden örnek ifadeler ise şu şekildedir:

“Olumsuz anlamda bu ortamdan bilinçsiz ve amaçsız okuma yapan öğrencilerimin burada edindikleri yanlış okuma davranışlarını hem derslerde okumalarına hem de yazılarına aktardıklarını gözlemledim, bunun da bu öğrencilerin okuma ve yazma alışkanlıklarında kalıcı hasarlar bırakabileceğini düşünüyorum. Dijital ortamdan yaptıkları o yüzeysel okumaların, anlık okumaların okuma alışkanlığına teşvik etmeyi bir kenara bırakın maalesef yanlış bir okuma davranışına yönlendiriyor. Çünkü öğrencinin dijital ortamda bu şekilde yaptığı okumalar onun genel okuma alışkanlığını maalesef bu şekilde yönlendiriyor.”(ÖĞRT⁵)

“Genellikle bu ortamın okuma dünyasında sunduğu o zenginliğinin farkında olmadan yapılan okumalar ciddi sorunları da beraberinde getiriyor. Çünkü bu ortamda farkındalık düzeyi olmadan yapılan okumalarda, okuma hataları maalesef genel okuma alışkanlıklarında yanlış bir okuma davranışına sevk edebiliyor.”(ÖĞRT⁶)

Dijital ortamdan öğrencilerin yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına olumsuz etkilerine ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarı incelendiğinde öğretmenler açısından dijital ortamda okuma bilinçli ve amacına uygun yapılmadığı takdirde öğrencilerin okuma alışkanlıklarını olumsuz etkileyecek çeşitli olumsuz etkilerin olduğuna dikkat çektikleri görülmektedir. Bu olumsuz etkilerin sıklık tekrarlarına bakıldığında ağırlıklı olarak öğretmenlerin; öğrencilerin okuma motivasyonlarında bir kayba yol açması, yanlış okuma davranışları edinmeye sevk etmesi gibi kodlar üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Bunun dışında öğretmenlerin; öğrencilerin bu ortamda yaptıkları okumaların onları faydacı ve verimsiz bir okuma anlayışına da sevk etmesi kodlarına da bir kaymanın olduğu görülmektedir.

Tema altında toplam kod frekans değeri ($\Sigma f=21$) olan kategorinin “Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisi Yok” kategorisi olduğu görülmektedir. Bu kategori altındaki kodların sıklık değeri incelendiğinde en sık kod tekrarının “Bilinçli okuma yapmama” (f=6)

kodunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun dışında bu yoğunlaşmaya çok yakın bir kaymanın ise “*Kâğıttan okuma alışkanlıkları zayıf*” (f=5) kodunda olduğu görülmektedir. Bu kategorinin en çok sıklık tekrarı olan “*Bilinçli okuma yapmama*” (f=6) koduna ilişkin bazı öğretmenlerden örnek ifadeler ise şu şekildedir:

“Bir öğrencinin dijital ortamdan okumada verim elde edebilmesi için öncelikle normal okuma alışkanlığını kazanmış olması, amaçlı ve bilinçli bir okuma eylemi yapması gerekiyor. Bu ortamdan bilinçsiz ve amaçsızca gelişigüzel okuma yapan öğrencilerim burada kesintili, kısa kısa okumalar yapıp çabuk sıkıldıkları için maalesef bunu genel okuma alışkanlıklarında da böyle uygular hale gelmiş; bu anlamda bu durumun da öğrenciler adına okuma alışkanlıklarında ciddi sıkıntılar yarattığını söyleyebilirim.”(ÖĞRT⁴)

“Dijital ortamdan okumaların bir öğrencinin okuma alışkanlığına fayda ve zarar anlamında pek bir etkisi olacağını düşünmüyorum. Öğrenciler dijital ortamda okumaya kendi söz varlığını geliştirme ya da okuma dünyasına yeni boyutlar kazandırma anlayışıyla bakmadığı için okuma adına bir kazanım elde edilemiyor.”(ÖĞRT¹³)

“*Kâğıttan okuma alışkanlıkları zayıf*” (f=5) koduna ilişkin olarak ise bazı öğretmenlerden örnek ifadeler ise şu şekildedir:

“Öğrencilerden edindiğim izlenimlerime göre öğrencilerimin çoğunun dijital okuryazarlık becerisine sahip olmadığını düşünüyorum. Çünkü bu öğrenciler normal okuma alışkanlıklarında zaten ciddi okuma ve anlama problemleri var, bu yüzden okuma alışkanlıklarına bir etkisi olmadığını düşünüyorum.”(ÖĞRT¹²)

Dijital ortamdan öğrencilerin yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına herhangi bir etkisi olmadığına ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarı incelendiğinde öğretmenler açısından dijital ortamda okumanın bilinçli ve amacına uygun yapılmadığı takdirde öğrencilerin okuma alışkanlıklarına herhangi bir etkisinin olmadığına dikkat çektikleri görülmektedir. Bu durumun gerekçelerinin sıklık tekrarlarına bakıldığında ağırlıklı olarak öğretmenlerin; öğrencilerin dijital ortamda okuma yaparken bilinçli bir okuma yapmadıkları ve basılı materyalden okuma alışkanlıklarının zayıf olması gibi kodlar üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir.

4.3. Velilere İlişkin Bulgular

4.3.1 “Öğrencilerin dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin veliler ne/neler düşünmektedirler?” Alt Amacına İlişkin Bulgular

Öğrenci velilerine, “Öğrencinizin dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlığına etkisine ilişkin ne/neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilerek alınan yanıtlar doğrultusunda toplam 16 kod, bu kodlardan 5 kategori ve bu kategorilerden 2 tema oluşturulmuştur. Aşağıdaki tablo 4.9’da tema ve kategorilere ilişkin oluşturulan kodlamalar sunularak veli görüşlerinden bazı örneklerle desteklenmiştir.

Tablo 4. 9. Veliler Açısından Dijital Ortamdan Okumanın Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisine İlişkin Tema, Kategoriler ve Kodlar

Temalar	Kategoriler	Kodlar	f	Σf
Veliler Açısından Dijital Ortamdan Okumanın Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisi	Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Olumlu Etkileri	Okumayı canlı ve diri tutma	2	50
		Okumaya teşvik etme	8	
		Okuma motivasyonunu güçlendirme	8	
		Çok yönlü okumalar yapması	9	
		Okumada öz güven kazanma	1	
		Okumada özenli olma	1	
	Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Olumsuz Etkileri	Okuma motivasyonunu düşürme	9	
		Uzun soluklu okuma disiplini bozma	1	
	Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisi Yok	Basit okumalardan öteye geçmeme	4	
		Anlık çıkar odaklı okumalar yapma	5	
		Basılı materyali tercih etme	1	
		Okumaya dönük zayıf ilgi	1	
Veliler Açısından Dijital Ortamdan Okumada Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarını Olumsuz Etkileyen Faktörler	Dijital Ortamda İçerik Kaynaklı Faktörler	Reklam sıklığı kaynaklı dikkat dağınıklığı	10	20
		Uygunsuz içerikler	2	
	Teknik Faktörler	Ekran ışığı kaynaklı göz yorgunluğu	7	
		Bilgisayarın kapanması	1	

Tablo 4.9 incelendiğinde veliler açısından öğrencilerin dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin en çok üretilen ve en fazla toplam kod frekans değerinin ($\Sigma f=50$) “Veliler Açısından Dijital Ortamdan Okumanın Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkileri” temasına ait olduğu görülmektedir. Bu tema altında en sık tekrarın ise “Çok yönlü okumalar yapması” ($f=9$) ve “Okuma motivasyonunu düşürme” ($f=9$) kodlarında eşit bir şekilde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu yoğunlaşmaya çok yakın bir kaymanın ise “Okuma motivasyonunu güçlendirme” ($f=8$) ve “Okumaya teşvik etme” ($f=8$) kodlarında olduğu görülmektedir. Bunun dışında çok az bir yoğunlaşmanın ise “Anlık çıkar odaklı okuma yapma” ($f=5$) ve “Basit okumalardan öteye geçmeme” ($f=4$) kodlarında olduğu görülmektedir. Bu bağlamda tema altındaki kod tekrarının en çok yoğunlaştığı “Çok

yönlü okumalar yapması” (f=9) ve “Okuma motivasyonunu düşürme” (f=9) kodlarına ilişkin bazı öğrenci velilerine ait örnek ifadeler ise şu şekildedir:

“Çocuğumu dijital ortamda okurken çoğu zaman takip ederim, gelişigüzel okumalar yapmıyor; hangi konuyu araştırması gerekiyorsa onunla ilgili yazıları okuyup notlar alıyor. Burada çocuğumun birçok kaynaktan okuma fırsatı bulması çocuğumu olumlu etkiliyor bu şekilde bilinçli okumalar yapması okuma alışkanlığını da olumlu etkiliyor. Yani dijital ortamda okuma, çocuğuma okuma zenginliği kattı diye düşünüyorum bunun da benim çocuğumun okuma alışkanlığını daha ileri bir seviyeye taşıyacağını düşünüyorum.”(V²)

“Çocuğumun bu ortamdan okumalarla birlikte daha geniş bir okuma dünyası oluşmaya başladığını rahatlıkla görebiliyorum. Çünkü bu ortamdan okuma yapmadan önce çocuğum sadece normal kitaptan okuyordu. Bu, okuma alışkanlığını besliyordu ama hep tek düze olarak kalıyordu; dijital ortamdan okumaya başladığından beri okumaya olan ilgisini, merakını ve alışkanlığını daha da çok geliştirdiğini düşünüyorum.”(V⁶)

“Okuma motivasyonunu düşürme” (f=9) koduna ilişkin olarak ise bazı öğrenci velilerine ait örnek ifadeler şu şekildedir:

“Çocuğum, ekran karşısında okuma yaparken bazen dikkatli okur bazen de dikkati çabuk dağılıp odaklanma problemi yaşıyor. Bunun da çocuğum yaparken gözlemlediğim kadarıyla okuma esnasında reklamların çıkması, sık sık bildirimlerin gelmesinden kaynaklandığını düşünüyorum. Bu da çocuğumun okuma motivasyonunu bozup kesintiye uğrattıyor ve okuma isteğini zayıflatıyor.” (V⁴)

“Çocuğumu gözlemlediğim kadarıyla dijital ortamdan okuma yaparken önüne bildirimler ya da bir reklam çıkınca dikkati kaybolur o bildirimleri ya da reklamları kapatayım derken sayfayı yanlışlıkla kapatabiliyor bu da hem zaman açısından hem de okuma motivasyonu açısından sıkıntı yaratıyor.” (V¹⁵)

Yoğunlaşmanın bir miktar azaldığı “Okuma motivasyonunu güçlendirme” (f=8) ve “Okumaya teşvik etme” (f=8) kodlarına ilişkin ise bazı öğrenci velilerine ait örnek ifadeler şu şekildedir:

“Herhangi bir yere gittiğimizde çocuğum boş durmak yerine alıp akıllı telefondan dergilere, gazetelere, kitaplara bakıp bir şeyler okuyor. Bu açıdan hem çocuğuma her ortamda okuma kolaylığı sağladığını düşünüyorum. Böyle her yerde çocuğumun iyi kötü bir şeyler okuması onun okuma alışkanlığını besleyip güçlendireceğini düşünüyorum.”(V¹)

“Dijital ortamdan okumanın çocuğum adına faydalı olduğunu, onun okuma alışkanlığını beslediğini düşünüyorum. Çünkü bu ortamda çocuğumun, yaptığı okumalarla daha çok şey öğrendiğini ve öğrendikçe de daha çok okuma isteğinin arttığını düşünüyorum. Yeter ki bir çocuğun ilgisi amacı okuduğu şeyde olsun böyle olursa okuma alışkanlığını gayet iyi besliyor isteğini, hevesini artırıyor.”(V¹⁴)

“Dijital ortamdan okumak, çocuğumun okuma alışkanlığına yeni boyutlar kattığını söyleyebilirim. Çünkü bu ortamın sunduğu okuma çeşitliliğinin zenginliği onun daha çok okuyup daha çok öğrenmesini teşvik ediyor.”(V⁵)

“Çocuğumun normal okuma alışkanlığı da ilkokuldan beri çok zayıf. Bir kitap okumayı kendine işkence gibi görüyor özellikle sayfa sayısı çok olursa devamını getirmiyor; hep kısa yazılar okuyup bir an önce okumayı bitirmenin telaşında. Dijital ortamdaki okumaların çoğu kısa olduğu için kendisi buradaki okumaları tercih ediyor.”(V⁸)

Bu tema altında yoğunlaşmanın nispeten çok daha az olduğu “Anlık çıkar odaklı okuma yapma” (f=5) ve “Basit okumalardan öteye geçmeme” (f=4) kodlarına ilişkin olarak ise bazı öğrenci velilerinden örnek ifadeler ise şu şekildedir:

“Anlık çıkar odaklı okuma yapma” (f=4) koduna ilişkin olarak bazı öğrenci velilerinden örnek ifadeler ise şu şekildedir:

“Öğrencimiz için dijital ortamdan okuma yaparken o anlık öğrenmek istediği konunun, bilginin öğrenimini kazanmak için okuyor bence bu durum birçok öğrencide de böyledir bu yüzden bu bakış açısıyla yapılan bir okumanın okuma alışkanlığı kazandıracağını da düşünmüyorum. Eğer bu ortamdaki okumalar devamlı bir döngünün içine girerse o zaman okuma alışkanlığına dönebilir, diye düşünüyorum.”(V⁹)

“Dijital ortamda benim çocuğum, sadece ödev ihtiyacını karşılamak için okumalar yaptığından bu ortamdaki yaptığı bu şekildeki bir okumanın onun okuma alışkanlığını olumlu anlamda etkilediğini düşünmüyorum.”(V¹⁰)

“Basit okumalardan öteye geçmeme” (f=2) koduna ilişkin bazı öğrenci velilerine ait örnek ifadeler ise şu şekildedir:

“...öğrencim için yine konuşacak olursam öğrencimiz dijital ortamda mesaj okuma, basit ödev araştırmaları gibi basit düzeyde okumalar yapıyor eğer ki gerek bizler gerekse öğretmenleri dijital ortamdan okuma konusunda bu çocuklarımızı daha iyi eğitip yönlendirebilirsek o zaman okuma alışkanlığına gerçekten ciddi bir boyut kazandırmış

oluruz ama bu şekilde sadece basit düzeyde okuma olarak kalıyor ve okuma alışkanlığında köklü bir değişim yaratmıyor.”(V⁹)

Dijital ortamdan öğrencilerin yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına etkilerine ilişkin görüş bildiren öğrenci velilerinin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarı incelendiğinde veliler açısından dijital ortamda okuma bilinçli ve amacına uygun yapıldığı takdirde öğrencilerin okuma alışkanlıklarına olumlu katkılar sunacak çeşitli etkileri olduğu görülmektedir. Bu katkıların sıklık tekrarlarına bakıldığında ağırlıklı olarak velilerin; dijital ortamdaki okumaların öğrencileri çok yönlü okumalar yapmaya teşvik etmesi (f=9), okumaya yönelik içsel motivasyonlarını güçlendirmesi (f=8) ve okumaya teşvik etmesi (f=8) kodları üzerine yoğunlaştıkları görülmektedir. Olumsuz etkilerine ilişkin olarak ise görüş bildiren öğrenci velilerinin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarı incelendiğinde veliler açısından dijital ortamda okuma bilinçli ve amacına uygun yapılmadığı takdirde öğrencilerin okuma alışkanlıklarına olumsuz etkiler yapabilecek çeşitli etkilerin olduğunu ön plana çıkardıkları görülmektedir. Bu olumsuz etkilerin sıklık tekrarlarına bakıldığında ağırlıklı olarak velilerin; öğrencilerin okuma motivasyonlarında bir kayba yol açması kodu üzerinde yoğunlaştıkları görülmektedir. Bunun dışında dijital ortamdan öğrencilerin yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına herhangi bir etkisi olmadığına ilişkin görüş bildiren öğrenci velilerinin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarı incelendiğinde ise öğrenci velileri açısından dijital ortamda okumanın bilinçli ve amacına uygun yapılmadığı takdirde öğrencilerin okuma alışkanlıklarında herhangi bir etkisi olmadığına dikkat çektikleri görülmektedir. Bu durumun gerekçelerinin sıklık tekrarlarına bakıldığında ise ağırlıklı olarak öğrenci velilerinin; öğrencilerin dijital ortamda okuma yaparken çoğunlukla okumaya anlık ödev ihtiyacını gidermek bilinciyle yaklaştıkları için bu ortamdan yaptıkları böyle bir okumanın ise okuma alışkanlıklarına olumlu bir katkı sunmayacağı kodlarını ön plana çıkardıkları görülmektedir.

Veliler açısından öğrencilerin dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin toplam kod frekans değerinin ($\Sigma f=20$) ve en çok tekrar eden kodun “*Veliler Açısından Dijital Ortamdan Okumada Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarını Olumsuz Etkileyen Faktörler*” temasına ait olduğu görülmektedir. Bu tema altında en sık kod tekrarının ise “*Reklam sıklığı kaynaklı dikkat dağınıklığı*” (f=10) kodunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun dışında bu tema altında bu yoğunlaşmaya yakın bir kaymanın ise “*Ekran Işığı kaynaklı göz yorgunluğu*” (f=7) koduna kaydığı da görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına

etkisine ilişkin en sık tekrar eden “Reklam sıklığı kaynaklı dikkat dağınıklığı” (f=10) koduna ilişkin bazı öğrenci velilerine ait örnek ifadeler ise şu şekildedir:

“Çocuğumu dijital ortamdan okuma yaparken en fazla rahatsız eden durum olarak sıkça reklamların çıkması olarak görüyorum. Bu durumu önlemek için eşim özellikle bilgisayarımıza reklam önleyici bir program kurmak zorunda kaldı. Çünkü bu durum çocuğumun okuma esnasında sık sık kesintiler yaşamasına sebep oluyordu ve okuma isteğini azaltıp okumadan soğutabiliyordu.”(V⁷)

“Çocuğumu gözlemlediğim kadar dijital ortamdan okuma yaparken önüne bildirimler ya da bir reklam çıkınca dikkati kaybolur o bildirimleri ya da reklamları kapatayım derken sayfayı yanlışlıkla kapatabiliyor bu da hem zaman açısından hem de okuma motivasyonu açısından sıkıntı yaratıyor.” (V¹⁵)

Bu tema altında nispeten yoğunlaşmanın az olduğu “Ekran Işığı kaynaklı göz yorgunluğu” (f=7) koduna ilişkin olarak ise bazı öğrenci velilerinden örnek ifadeler ise şu şekildedir:

“Çocuğum, dijital ortamda okuma yaparken sık sık göz yorgunluğundan şikâyet ediyor bundan dolayı da bu ortamda uzun süreli okumalar yapamıyor.”(V¹⁰)

“...çocuğumun bu ortamda hem beyin yorgunluğu hem de göz yorgunluğu gereğinden çok oluyor bundan ötürü de uzun süreli okumalar yapamıyor diye düşünüyorum.” (V¹²)

Öğrencilerin dijital ortamdan okumaları esnasında yaşadıkları bazı olumsuz durumlar ve bu durumların okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin her iki kategoride görüş bildiren öğrenci velilerinin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarları incelendiğinde öğrenci velileri açısından dijital ortamda okuma esnasında öğrencilerinin karşısına sürekli reklam ve bildirimlerin çıkması ve uzun süreli ekran ışığına maruz kalması gibi sebeplerden ötürü dikkatlerinin dağılması ve uzun okumalar yapamamalarının okuma alışkanlıklarını olumsuz etkileyen faktörler olarak ön plana çıkardıkları görülmektedir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Dijital ortamdan öğrencilerin yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına olan etkileri öğrenci, öğretmen ve veli görüşleriyle bu tez çalışmasında ortaya konulmaya çalışılmıştır. 21. yüzyılın dijital dünyasında geleneksel birçok uygulama hızlı bir şekilde artık yeni normal sayılabilecek modern ve teknolojik uygulamalara kaymaya başlamıştır. Günümüz öğrencilerinin dijital ortamlarda çoğunlukla okul dışı zamanlarında dijital medya ile çok fazla zaman geçirdiği görülmektedir. Öğrencilerin dijital ortamda gün içerisinde farklı içeriklere ilişkin birtakım okumalar yaptıkları, bu bağlamda öğrencilerin dijital ortamdan yaptıkları bu okumaların okuma alışkanlıklarında yarattığı etkilerinin analiz edilip sonuçlarının ortaya konulması ve gelecekteki bu konuya ilişkin yapılacak araştırmaları zenginleştirmesi bakımından yapılan bu çalışmanın oldukça önem arz ettiği dile getirilebilir. Yapılan bu çalışmadan elde edilen sonuçlar her bir tema, tema altındaki kod sıklıkları, öğrenci görüşleri, ilgili literatür ve alan yazın sonuçlarıyla desteklenerek aşağıda detaylı olarak sunulmuştur.

5.1.1. “Öğrenciler, kişisel okuma alışkanlıklarına ilişkin ne/neler düşünmektedirler?” Alt Amacına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin kişisel okuma alışkanlıklarına ilişkin bildirdikleri görüşler “Okur Tipleri, okuma alışkanlığını olumlu etkileyen kişisel faktörler, okuma alışkanlığını olumsuz etkileyen kişisel faktörler, okuma alışkanlığını etkileyen okul ve çevreye ilişkin faktörler ve okuma alışkanlığını etkileyen okuma materyaline ilişkin faktörler” olmak üzere toplam 6 tema altında toplanmıştır. Bu temalar içerisinde en çok üretilen ve toplam kod frekans değeri en fazla olan “Okuma Alışkanlığını Olumlu Etkileyen Kişisel Faktörler” teması olmuştur. Bu tema içerisinde en sık tekrarlanan kodların “Okumaya ilişkin öz eleştiri yapma” (f=17) ve “Okumaya yönelik içsel motivasyonu güçlendirme” (f=15) kodlarında yoğunlaştığı görülmüştür. Bu kodların sıklık tekrarı incelendiğinde, öğrencilerin kişisel okuma alışkanlıklarına ilişkin öz eleştiri yapmaları ve öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyonlarını yüksek tutmasının okuma alışkanlıklarını olumlu yönde etkileyen kişisel bir faktör olarak yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin kişisel okuma alışkanlıklarına ilişkin kendi eksikliklerinin farkında olması ve bunu dile getirmesinin yanı sıra okumaya yönelik içsel olarak olumlu duygular beslemesi, farkındalık düzeylerini yüksek tutmalarını

sağlayarak okumayı bir yaşam felsefesi haline getirmede çok önemli bir faktör olduğu dile getirilebilir. Bu bağlamda Schiefele vd. (2012) okuma motivasyonunun boyutları, okuma davranışı ve yeterliliği arasındaki ilişkinin varlığına ilişkin nicel ve nitel olarak yaptığı araştırma sonuçlarının analiz derlemesinde, ortak yön olarak içsel okuma motivasyonunun dışsal okuma motivasyonuna kıyasla etkisinin daha pozitif yönde olduğu belirlemişlerdir. Aynı şekilde Rafi, İslam ve Cahyani (2021) öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, okuma becerilerini de geliştiren yardımcı içsel bir boyuttur; çünkü öğrencilerin okumaya ilişkin duygu ve hisleri onları okurken iyi duruma getirdiğini belirtmişlerdir. Telli (2021) “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Güdülenmeleri ile Ebeveynlerinin Eğitim Düzeyi ve Okuma Kültürü Görünümleri Arasındaki İlişki.” adlı yüksek lisans tez çalışmasında içsel motivasyondan kaynaklı merak, ilgi, önem, öz eleştiri yapma ve öz yeterlilik gibi unsurların öğrencileri okumaya yüksek düzeyde teşvik etmede etkili öğeler olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aynı şekilde Türkben ve Gündeğer (2021) “Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki.” adlı makale çalışmasında ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin içsel motivasyonlarının okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediği, dışsal motivasyonun ise öğrencilerde okuduğunu anlamaya etki edecek anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan bu sonuçlar bu araştırmanın elde ettiği sonuçları destekler niteliktedir. Özetle öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyonlarını yüksek tutması ve kişisel okuma alışkanlıklarındaki eksikliklerinin farkında olup iyileştirme için çaba göstermeleri kişisel okuma alışkanlıklarının olumlu gelişimi adına anlamlı bir farklılık olarak ön planda yer aldığına dair çalışmadan elde edilen bu sonuç ilgili görüşleri bir kez daha doğrulamakla kalmayıp gerçeği tekrar hatırlatmak adına önemli bir katkı sunduğu söylenebilir.

Öğrencilerin kişisel okuma alışkanlıklarına ilişkin bildirdikleri görüşlerde ön plana çıkan diğer bir tema ise “Okuma Alışkanlıklarını Olumsuz Etkileyen Kişisel Faktörler” olduğu görülmüştür. Bu tema içerisinde kodların sıklık tekrarı incelendiğinde en çok sıklık tekrarının “Okuma hızının yavaş olması” (f=6) ve “Kelime hazinesinin yetersiz olması” (f=6) kodlarında yoğunlaştıkları olduğu görülmüştür. Bu kodların sıklık tekrarları incelendiğinde, öğrencilerin okuma esnasında okuma hızlarının yavaş olmasının okuduğunu anlamada güçlük yarattığı, okuma esnasında karşılaştığı birçok kelimenin anlamını bilmemelerinin okuduklarını anlamada kendilerine güçlük yaratıp motivasyon kaybına yol açtığı bu faktörlerin de öğrencilerin kişisel okuma alışkanlıklarını etkileyen olumsuz bir faktör olarak yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin okuma hızlarının yavaş

olmasının çeşitli nedenlerden kaynaklandığı söylenebilir. Bu bağlamda Arıcı (2018) verimli okuma, gözlerin uyumlu hareketiyle de doğru orantılı olduğunu; göz, satır üzerinde sıçramalarını ve hareketini ne kadar uyumlu ve hızlı yaparsa, ne kadar geniş bir alanı görürse okuma da o denli hızlı ve iyi olacağını, göz hareketlerinin okuma esnasında belli yerlerde duraklamalara maruz kaldığını bu duraklamaların da hızlı ya da yavaş işleminin okuma hızına da etki yaptığını ifade etmiştir. Armut ve Türkyılmaz (2018) “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerileri Üzerine Bir İnceleme.” adlı makale çalışmasında akıcı okumayla ile katılımcıların okur öz yeterlik algı düzeyleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu görüşlere paralel olarak öğrencilerin okuma esnasında hızlı ve akıcı bir okuma davranışı sergileyememesinin okuduklarını bütünleştirmede sorunlar yaratabileceği bunun da verimli bir okuma alışkanlığı edinimini olumsuz yönden etkileyen bir faktör olarak değerlendirilebileceği dile getirilebilir. Öğrencilerin okuma alışkanlığını olumsuz etkileyen kişisel faktörlerden ön plana çıkan okuma esnasında karşılaşılan herhangi bir kelimenin anlamının bilmemenin öğrencilerin okuduklarını anlamlandırma da olumsuz bir etki yaratmasının çoğu zaman seviyeye uygun olmayan okuma materyali ve okuma metinleri tercihindan kaynaklandığı bunun yanı sıra bir başka neden olarak da ön okumalarının zayıf olmasının etkili olduğu dile getirilebilir. Bu bağlamda Hussain ve Munshi (2011) özellikle okuma materyallerinin bir bireyin okumaya olan ilgisini sürdürmede son derece önemli olduğunu eğer bir kişi ilgisine hitap eden sevdiği bir okuma materyalini bulursa onu okumak için sabırsızlandıracağını ve o kişiyi daha çok okumaya sevk edeceğini ifade etmiştir. Bu açıdan okuma materyallerinin öğrencilerin ilgisine ve ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olması, öğrencinin okuma dünyasını genişletmesinde ve okuma yolculuğunda daha fazla keşifler yapmasına katkıda bulunacaktır. Öğrencilerin ilgi alanları onları hem bilgi edinmeye hem de okuma alışkanlığına sevk eden temel güdülerdir, bilgi edinme dürtüsü, onları kitap, gazete, araştırma makalesi vb. türdeki materyalleri okumaya sevk edecektir, aksi durum da okuma alışkanlığında olumsuz etkiler yaşanabilecek durumlar ortaya çıkacaktır, bunun için de bu çocukların yaşlarına, ilgilerine, seviyelerine ve yeteneklerine göre okuma yapmaları için kitap seçimi konusunda yardımcı olacak birilerinin olması gerekir. Özellikle bu konuda öğretmenlere büyük roller düştüğünü belirtmişlerdir. Öte taraftan okuma alışkanlığı ediniminde olumsuz bir faktör olarak ön plana çıkan söz varlığının zayıf oluşuna ilişkin Alexandra, Emilia ve Marie-France Champoux (2020) öğrencilerin genel okuma alışkanlıklarının sahip olduğu kelime dağarcığındaki duygu kelimelerinin miktarıyla ilişkisi olup olmadığını incelemek amacıyla hazırladıkları “Ergenlerde Okuma Alışkanlıkları ve Duygusal Kelime Dağarcığı.” adlı makale

çalışmasında daha sık okuyanların, genel okuma alışkanlığı iyi düzeyde olan öğrencilerin daha az okuyanlara göre daha fazla duygusal kelime ürettiği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçtan hareketle okumanın öğrencinin kelime dünyasındaki büyüklüğün miktarıyla yakından ilişkili olduğunu, okumanın kelime miktarı genişliği kazandırmada son derece faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmada öğrencilerin, kişisel okuma alışkanlıklarında olumsuz etki yaratan faktörler olarak ön plana çıkardığı okuma hızının yavaş olması ve kelime hazinesinin yetersiz oluşu problemlerine ilişkin öğrencilerin seviyesine uygun ön okumalarını güçlendirmesi, okuma yaşamında farklı türde ve zenginlikte metinlerle tanışmasının okumasına akıcılık sağlayabileceği gibi söz varlığının zenginleştirmesine de katkıda bulunup verimli okumalar yapmasına yardımcı olabileceği ifade edilebilir.

Öğrencilerin kişisel okuma alışkanlıklarına ilişkin bildirdikleri görüşlerde karşımıza çıkan diğer bir tema ise “Okur tipleri” olduğu görülmüştür. Bu tema içerisinde kodların sıklık tekrarı incelendiğinde en çok sıklık tekrarının “Düzenli Okuyan” (f=14) okuyucu tipinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bu kodların sıklık tekrarları incelendiğinde, öğrencilerin yarıya yakınının belirli bir okuma disiplini içerisinde okuma yapan okuyucular olarak kendilerini tanımladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Okuma alışkanlığı; bir bireyin, okuma eylemini bir ihtiyaç olarak hissetmesi, bir zevk kaynağı olarak algılaması neticesinde bu eylemi yaşam boyu istikrarlı ve eleştirel bir tarzda gerçekleştirmesidir (Yalınkılıç ve Ülper, 2011). Bu bağlamda kendilerini düzenli okuyan sınıfta tanımlayan öğrencilerin okuma alışkanlıklarında bu eylemin sadece istikrarlı olarak yapılması değil aynı zamanda eleştirel bir tarz da yapıp yapmadıklarının irdelenmesi gereken bir konu olduğu dile getirilebilir. Bugün pek çok okuyucu tipiyle karşılaşılır; ancak verimli bir bilgi edinimi için çabalayan işlevsel, faydacı okuma türüne göre okuma yapan bir okuyucuya ayrı bir parantez açılması gerekir. Bu türde okuyan bir okuyucunun okumadaki amacı, mümkün olduğunca küçük bilgi parçalarıyla yetinip daha az okumak, sosyal hayattaki (işte, eğlencede kullanılmak üzere) iletişim ihtiyacını gidermektir. Bir Wikipedia girişi uzunluğunu aşan metinlerde günümüz tipik okuyucusunun çok fazla sabrı ve zaman harcamaya tahammülleri yoktur. Öte taraftan kimi okuyucu ise kalın bir romanın ya da hikâyenin dünyasına dalarak azalmakta olan faydacı olarak görülmeyen okumayı benimser. Bu tarz uzun metinlerde okuyucu, birinci sayfadan son sayfaya kadar zihnini emen doğrusal bir anlatıyı takip eden bir okuma yapar. Okuyucu okumayı seviyorsa ve okuduğu anlatı kendine hitap ediyorsa mümkün olduğunca daha çok okumak isteyecektir (Lauristin ve Vihalemm, 2014). Öte taraftan Çiftci (2013) okuma alışkanlığında en önemli belirleyici etkenin; sürekli, sürdürülen bir okuma eyleminin

olması, bir becerinin ya da bir davranışın alışkanlık olarak tanımlanması için mutlaka belirli aralıklarla tekrarlanıp sürekli yapıyor olması gerektiğini belirtmiştir. Bu noktada sadece bir ihtiyaç durumunda yapılan okumalarla, okumanın sürekli ihtiyaç haline gelmesi durumunun karıştırılmaması gerektiğini, asıl okuma alışkanlığı kazanmış olanların sürekli okuyanlar olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla okumanın bir alışkanlık sürecine dönüşmesi için bu eylemin istikrarlı olarak yapılması ön şarttır denilebilir; ancak bu alışkanlığın amacına ve işlevine hizmet etmesi için tek başına okuma eyleminin düzenli olarak yerine getirilmesinin bir ölçüt olmadığı dile getirilebilir. Bu bağlamda bireylerin okur kimliklerini tanımlarken sadece okuma eylemini tekrarlı olarak yapmaya odaklanmasından çok, yaptıkları bu eylemlerin işlevsellik boyutunun da göz ardı edilmemesi gerektiği söylenebilir.

Öğrencilerin kişisel okuma alışkanlıklarına ilişkin bildirdikleri görüşlerde karşımıza çıkan diğer bir temanın ise “Okuma Alışkanlığını Etkileyen Okul ve Çevreye İlişkin Faktörler” olduğu görülmüştür. Bu tema içerisinde kodların sıklık tekrarı incelendiğinde en çok sıklık tekrarının “Yakın çevreyi okumada rol model alma” (f=4) kodunda yoğunlaştığı, “Ders saatleri ve ödevlerin fazla olması” (f=2) ve “Öğretmenin okumada rol modellik yapması” (f=2) kodlarına da çok az bir kaymanın olduğu ve bu kaymanın düşük tekrarlı sıklıkta olmasının temanın kapsamına ilişkin tam bir netlik yansıtmadığı görülmüştür. Bu kodların sıklık tekrarları ve görüş bildiren öğrenci sayısı nispeten az olsa da öğrencilerin okuma konusunda yakın çevresini rol model alma, öğretmenin okuma konusunda rol modellik yapması okuma alışkanlıklarını olumlu etkileyen çevre ve öğretmene ilişkin olumlu faktörler; ders saatleri ve ödevlerin fazla olmasının ise okuma alışkanlıklarını olumsuz etkileyen okula ilişkin olumsuz bir faktör olarak yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Tanju (2010) okumanın bir alışkanlığa dönüşmesinde rol oynayan birçok etmenin bulunduğunu bu etmenler arasında çocuğun ailesi, toplum, okul ve öğretmenlerin ön plana çıktığını belirtmiştir. Mut ve Gelişli (2021) “Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Etkili Olan Faktörlere İlişkin Görüşleri.” adlı makale çalışmasında öğrencilerin yarısından fazlası okuma alışkanlığının oluşmasında okumaya yönelik merak ve ilgi duymaları, okumayı sevmeleri, Türkçe dersinin metin içerikleri ve kapsamının kendilerinde ilgi, istek ve merak uyandırması, arkadaşlarının okuma konusunda birbirlerine örnek olması, aile bireylerinin okuma konusunda rol model olması, derslerde okuma saati etkinliklerinin düzenlenmesi, medyada okumaya yönelik ilgi çekici ve merak uyandırıcı okuma materyallerinin sunulması, öğretmenlerinin kendilerine kitap tavsiyesinde bulunması ve okuma konusunda kendilerine iyi bir rol model sunması gibi faktörlere dikkat

çektikleri sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde “Ortaokul Öğrencilerinin ve Velilerinin Okudukları Çocuk Kitapları Üzerine Bir Araştırma.” adlı makale çalışmasında Dündar ve Maden (2020) öğrenci ve velilerin bazı eserlerde ortak noktada buluşmadığı, aile içi kitap okuma etkinliklerin de okuma alışkanlığının çocuğa kazandırılmasında göz ardı edilen bir durum olduğu, öğretmenlerin ailelere rehberlik etmede istenen düzeyde olmadığı sonuçlarına ulaşmışlardır. “Aile Katılımlı Diyalojik Okuma Etkinliklerine İlişkin Ebeveyn ve Öğrenci Görüşleri.” adlı yüksek lisans tez çalışmasında Yaşar (2020) ebeveynlerin diyalojik okuma etkinliklerine son derece olumlu baktıkları, bu etkinliğin öğrencilerin üzerinde pozitif etki yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrenciler açısından ise yine bu etkinliğin son derece olumlu yansımaları olduğu, sınıf ortamındaki bu etkinliğin öğrenciler tarafından evde de devam ettirilmesi yönündeki görüşlerin ağırlıklı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öte taraftan ilköğretim öğretmenlerinin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada ne gibi sorunlar yaşadıkları, hangi okuma stratejileri kullandıklarına yönelik görüş ve önerilerinin tespit edilmesi amacıyla hazırladığı makale çalışmasında Çelik (2020) aileden kaynaklanan sorunların (çocuğa rol model olmama, kayıtsız kalma, hoşuna gitmeyen kitapları zorla çocuğa okutmak gibi) olduğunu tespit etmiş ve bu sorunların da çocuğun okuma alışkanlık edinim sürecinde son derece etkili olduğunu belirtmiştir. Bu paralelde Er ve Arıcı (2018) “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Ailenin Etkisi.” konulu makale çalışmasında, ölçme aracı olarak uyguladıkları “Okuma ve Aile Programı” (OVAP) etkinliğinden elde edilen verilerin analizi sonucunda, kontrol ve deney grubunda yer alan öğrenciler arasında okuduğunu anlamada ve okumaya yönelik tutum puanlarında deney grubunda yer alan öğrenciler lehine pozitif yönde anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmanın tasarlayıcı ve uygulayıcıları bu sonuçtan hareketle okuma eğitimi konusunda bilgisi olan, çocuğuyla evde birlikte okuma etkinlikleri yapan aile çocuklarının, evde yapılacak okuma etkinlikleri konusunda bilgisi ve eğitimi olmayan ailelere göre daha başarılı olduğunu ifade etmişlerdir. Deniz (2017) “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesi Üzerine Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri.” konulu yüksek lisans tez çalışmasında öğretmenlerin ağırlıklı olarak, okuma saati düzenledikleri, okudukları kitabı özetleme yaptırdıkları, okuyan öğrencilere amaca uygun ödüller verildiği, okunan kitaplara ilişkin yarışmaların yapıldığı, kütüphanede birlikte okumaların yapıldığı, okumanın önemine ilişkin okul ve sınıf panosunda çalışma yaptıkları ayrıca öğrencilerin notu çok önemseydiği için okumada teşvik amacıyla notu kullandıkları gibi sonuçlara ulaştığını belirtmiştir. Öte taraftan Alamdar (2015) ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik ilgi ve alışkanlıkları düzeyini tespit etmek amacıyla hazırladığı yüksek

lisans tez çalışmasında, aşırı ders ve sınav yükünden dolayı öğrencilerin okumaya yeterince vakit ayıramadıkları, okumaya ancak fırsat buldukça vakit ayırdıkları, haftalık okumaya pek vakit ayırmadıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Bu sonuçlar okuma alışkanlığında verimli ve istikrarlı bir okuma kalıcılığı sağlamada birçok faktörün etkili olduğuna dair önemli kanıtlar sunan çalışmalar olduğu, bu bağlamda okuma alışkanlığının bireyin yaşam merkezinde yer almasında bu faktörlerin uyumlu ve işlevsel bir bütünlük taşıması gerektiği söylenebilir.

Öğrencilerin kişisel okuma alışkanlıklarına ilişkin bildirdikleri görüşlerde karşımıza çıkan diğer bir temanın ise “Okuma Alışkanlığını Etkileyen Okuma Materyallerine İlişkin Faktörler” olduğu görülmüştür. Bu temanın ise en çok tekrarlanma sıklığının “Okuma materyali yazı boyutunun çok küçük olması”(f=8) kodunda yoğunlaştığı görülmüştür. Dijital ortamda okuma materyalindeki biçim kusurlarına ilişkin görüş bildiren öğrenci ifadeleri ve kodların sıklık tekrarları incelendiğinde öğrencilerin okudukları materyallerde yazı boyutunun çok küçük olmasından kaynaklı okuma motivasyonlarındaki kayba yol açan okuma materyaline ilişkin olumsuz bir faktör olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Durukan ve Arslan (2018) çocuklara okuma alışkanlığı kazandırmada kitap seçimi, seviyesi, ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak çocuğa erken yaşlardan itibaren okuma konusunda doğru rehberlik yapılması gerekir. Okuma materyalinin içeriği ve biçimine ilişkin kusurlar, çocukların okumaya yönelik motivasyonlarında ciddi problemler yaratabilir, bunun neticesinde okuma alışkanlığı kazandırma süreci yolun başında sekteye uğrayabilir. Çocuğun okuyacağı materyallerin fiziksel, zihinsel ve toplumsal işlevi dikkate alınarak biçim ve içerik açısından özenlice hazırlanması gerektiği bu noktada dile getirilebilir. Bu anlamda çocuklara yönelik yayınlar yapan yayınevlerine büyük sorumluluk düştüğü ifade edilebilir. Bu bağlamda Sevim ve Söylemez (2018), çocukların okuma becerisi ve alışkanlığı edinimi için hazırlanan kitapların nitelikli olması gerektiği, bu nitelikli kitapların basımı için de kaliteli yayınevlerine ihtiyaç duyulduğunu özellikle 100 temel eser projesine ilişkin sunulan kitapların pek çoğunun birçok yayınevi tarafından biçim, içerik ve dil ölçütlerine dikkat edilmeden yazar, çizer ve çevirmenin belli olmadığı kitapların ucuz kitap anlayışıyla yayınladığını belirtmişlerdir.

5.1.2. “Öğrenciler, dijital ortamda ne/neler okumaktadırlar?” Alt Amacına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin dijital ortamda ne ya da neler okuduklarına ilişkin bildirdikleri görüşler “Dijital Ortamda Okumada Metin Türü Tercihleri” ve “Dijital Ortamda Okumada Metin Türüne Göre Okuma Materyali Tercihleri” olmak üzere 2 tema altında toplanmıştır.

Öğrencilerin dijital ortamda ne/neler okuduklarına ilişkin toplam kod frekans değerinin en fazla “Dijital Ortamda Okumada Metin Türü Tercihleri” temasına ait olduğu görülmüştür. Bu temanın ise sıklık tekrarının en fazla “Ödev amaçlı öğretici metinler” (f=32) kodunda olduğu daha sonra sırasıyla “Haber metinleri” (f=31) ve “Olay yazıları okuma” (f=27) kodlarında yoğunlaştığı görülmüştür. Dijital ortamda okuduğu metin türleri tercihlerine ilişkin görüş bildiren öğrenci ifadeleri ve kodların sıklık tekrarları incelendiğinde öğrencilerin dijital ortamda ağırlıklı olarak bilgilendirici metin türleri (haber metinleri, ödev amaçlı öğretici metinler) ve olay metinleri (roman, hikâyeye, masal vb.) okudukları sonucuna ulaşılmıştır. Çetin (2021) “8. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Ortamlarda Okuma Davranışlarının Değerlendirilmesi” adlı makale çalışmasında, öğrencilerin dijital ortamda en çok sırasıyla sosyal medya içerikleri (watshapp, messenger, mail vb.), ödev amaçlı bilgilendirici metinler, haber metinleri, gazete yazıları dergi vb. blog yazıları okuduğu öte taraftan uzun soluklu olay metinleri (roman ve hikâyeye) ve bilimsel metinleri (makale) okuyan öğrenci sayısının çok az olduğu (dörtte birinin hiç okumadığı) sonuçlarına ulaştığını belirtmiştir. Bu sonuç bu çalışmadan elde edilen dijital ortamdaki okumada öğrencilerin metin türü olarak genellikle kısa soluklu metinleri (haber metinleri, ödev metinleri) okumaları tercih etme yönünden örtüşse de bu çalışmada öğrencilerin uzun soluklu olay metinlerini (roman, hikâyeye, masal, fabl vb.) okumaya da ağırlık vermeleri bakımından ayrılmaktadır. Dijital ortamın olay metinlerine dönük de zengin içeriklere ve olanaklara sahip olduğu, maliyetinin daha ucuz olması, basılı olarak her kitaba ulaşma gibi bir sıkıntının yaşanması, ayrıca yeni e-okuyucu cihazlardaki gelişmiş donanım ve teknik özelliklerin daha uzun soluklu okumaya imkân tanınması gibi sebeplerden ötürü öğrencilerin dijital ortamdaki uzun soluklu okumalar yapmasında etkili olabilecek faktörler olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Kindle, 2007 yılı kasım ayında görüntüleme teknolojisi olarak elektronik mürekkepli şekliyle piyasaya sürülmüştür. Elektronik mürekkep, tipik olarak elektronik okuma cihazlarında kullanılan, basılı mürekkebin görünümünü taklit etmesi amacıyla tasarlanan metin içi bir elektronik ekran türüdür. Geçmiş araştırmalar, elektronik mürekkeple görüntülenen okuma cihazlarının, kullanıcıların uzun süreli okuma yaparken görsel yorgunluk sorununa etkili bir şekilde çözüm olduğunu göstermiştir (Siegenthaler, Wurtz ve Groner , 2010). Bir diğer elektronik dijital okuma cihazı Apple’ın iPad cihazıdır. ABI Recherche göre 2010 yılının üçüncü çeyreğinde küresel tablet satış hacmi yaklaşık 4,5 adetti ve bu adetin 4,2 milyonluk kısmı iPad cihazıydı (Kyle, 2013). iPad daha fazla tüketiciye hitap edebilmek adına gerek yazılım ve gerek donanımsal bakımdan içerik ve materyal zenginleştirme yoluna gitmiştir. Öte taraftan okuyucuların okuma cihazı tercihi

olarak nispeten iPad ve Kindle göre daha düşük kullanım düzeyinde kalan diğer okuma cihazı küçük dizüstü bilgisayarlardır. Bunlar notebook olarak da bilinen cihazlardır. 2008'de ASUS ve Intel, küçük dizüstü bilgisayar pazarını açan Netbook EeePC serisini ortaklaşa piyasaya sürmüştür. Daha sonra Acer, Dell ve Hewlett-Packard gibi çeşitli bilgisayar üreticileri, düşük maliyetli ve taşınabilir özellikleriyle küçük dizüstü bilgisayar pazarına girmişlerdir. 2008'de sevkiyatları 13 milyon adede ulaşarak bir pazar segmenti oluşturmayı başarmışlardır (Kuo, 2009). Özetle, hem e-kitap okuyucular hem de tablet PC'lerin; çalışma, görüntüleme teknolojisi, görünüm ve hacim açısından geleneksel dijital okuma cihazlarından (kişisel bilgisayarlar veya dizüstü bilgisayarlar) çok farklı olduğunu belirtmişlerdir (Chao, Chou ve Tu, 2019). Öğrencilerin çoğunlukla dijital ortamda kısa soluklu metin türlerini tercih ettiklerine dair birçok araştırmadan elde edilen sonuçlar vardır. Türkiye'de yapılan bir araştırmaya göre ortaokul ve liseye devam eden öğrencilerin %89'unun sosyal medya sitelerine üye olduğu görülmüştür (Alican ve Saban, 2013). Bu bağlamda Boz (2018) öğrencilerin dijitalden ve basılı materyalden okumalarına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla hazırladığı “Dijital Okuma Kültürü.” adlı makale çalışmasında, öğrencilerin dijital cihazlar üzerinden okudukları içeriklerin %24,6 whatsapp, Messenger vb. gönderiler, %19,7 ile sosyal medya (facebook, instagram, twitter) mesajları %3,1 ise e-dergi okudukları; ayrıca açık uçlu soruya verdiği cevaplarda bazı öğrencilerin sözlük, çizgi roman, bilimsel yazılar, bilim kurgu öyküleri okudukları sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun daha üst kademe olan üniversitedeki öğrencilerde de yansımalarının paralel olduğu kanıtlanmıştır. Ateş ve Şahin (2014) “Yüksek Lisans Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına Bilgisayar ve İnternet Teknolojilerinin Etkileri” adlı makale çalışmasında, dijital ortamda okudukları en sık metin türü tercihlerinde 14 lisansüstü öğrenciden sadece 4'ünün roman ve hikâyeye okuduğu, dolayısıyla çok az sayıda öğrencinin dijital ortamda uzun metin türlerini okumayı tercih ettikleri sonucuna ulaştığını belirtmiştir. Öğrencilerin dijital ortamda okudukları metin türü tercihlerinde uzun soluklu ya da kısa soluklu metinlere ilişkin içeriklere yönelimleri olumlu ve olumsuz değerlendirmeleri de beraberinde getirmiştir. “Hala Basılı Kopyayı Okumayı Tercih Ederim: Ergenlerin Basılı ve Dijital Okuma Alışkanlıkları.” Adlı makalesinde Loh ve Sun (2019) dijital çağda öğrencilerin telefonlarında aktif olarak sosyal medyayı sıkça kullandıkları, sosyal medya üzerinden (İnstagram, facebook, twitter vb.) içerikleri okumanın da bir okuma şekli olduğunu, okunan metnin uzunluğu ya da kısalığı ergen öğrencilerin okumayı sevip sevmemesinde etkili faktörlerden olduğu, okumayı seven ergen öğrencilerin kurgu ve elektronik roman/hikâye okuduklarını, okuma sürelerinin daha da uzadığını ve böylece pratik yaptıklarını, okumaya

daha fazla motive olma olasılıklarının daha yüksek olduklarını belirtmişlerdir. Bu görüşe karşı bir görüşler olarak ise Türkyılmaz (2020) bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişim ve dönüşümler; geleceğin dünyasında hem genç kuşakların medyayı nasıl kullanmaları, eğitimlerinin nasıl olması gerektiği hususlarında hem de toplumun tüm kesimi için birtakım soru işaretlerini de beraberinde getirdiğini dile getirmiştir. Bu değişim ve dönüşümün okuma alışkanlığı biçimini de değiştirdiğini, geleneksel basılı materyalden okuma eyleminin bireylerde yavaş yavaş ekrandan okumaya kaydığını ve bunun her geçen gün yaşamamıza daha egemen olmaya başladığını, ayrıca dijital çağın, derinlikli (yoğun) bir şekilde okuma yapmak yerine yüzeysel okumalar yapmakla yetinen bir okur tipini ortaya çıkardığını belirtmiştir. Aynı paralel de Levy (1997) çalışmasında insanların dijital ortamlarda daha az derinlemesine okuma yaptıklarını, daha ilgisiz ve konsantre olmayan okuma eğilimleriyle birlikte bireylerin okuma alışkanlıklarında genel anlamda olumsuz bir etki yarattığını belirtmiştir. Başka bir araştırmacı Liu (2005) çalışmasında dijital ortamlar ve elektronik medyanın büyümesinin beraberinde insanların kapsamlı okumayla daha az meşgul oldukları ve derin okuma yeteneğinden yoksun oldukları, uzun süreli ve verimli bir okuma meşguliyetini sürdürebildikleri gerçeğini yansıtmadığını ve bu böyle bir durumun bireylerin okuma alışkanlıklarına olumsuz bir etki yaratacağını belirtmiştir. Öğrencilerin dijital ortamda okuma metin türlerinde olay metinleri ya da bilgilendirici metin türü tercihlerinin okuma alışkanlıklarında derinlemesine okuma ve yüzeysel okuma anlayışında etkili bir faktör olsa da netice itibarıyla öğrencilerin dijital ortamda sürekli açık bir şeyleri okuyabilmesi okuma eylemini canlı ve diri tutmada etkili bir aracı rolünü de üstlendiği söylenebilir.

Öğrencilerin dijital ortamda ne ya da neler okuduklarına ilişkin bildirdikleri görüşlerde en çok sıklık tekrarı olmasa da en çok üretilen kodların “Dijital Ortamda Okumada Metin Türüne Göre Okuma Materyali Tercihleri” temasına ait olduğu görülmüştür. Bu tema altında sıklık tekrarının en fazla “E-kitaplardan okuma” (f=29) kodunda yoğunlaştığı görülmüştür. Bunun dışında bu yoğunlaşmaya yakın bir kaymanın ise “Haber sitesinden okuma” (f=27) ve “Ödev içeriğine uygun web sitelerinden okuma” (f=21) kodlarında olduğu görülmüştür. Dijital ortamda okudukları metnin türüne göre materyal türleri tercihlerine ilişkin görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarları incelendiğinde ağırlıklı olarak olay yazıları ve şiir metinlerini e-kitaplardan; gündeme dair haberleri çeşitli haber sitelerinden ve ödevlerine ilişkin bilimsel metinleri ise ödev içeriğine uygun web siteleri üzerinden okudukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda Nedeljkov

(2016) yüzyıllardır kitapların fiziki görüşünü değiştirdiğini ancak amacını değiştirmedeğini her zaman için bilgiyi saklama, belgeleme ve aktarmanın en önemli aracı hizmetini sunduğunu belirtmiştir. Kitapların günümüzde artık yavaş yavaş basılı formattan dijital formlardaki görüntüye kaydığını ve bunun gitgide yaygınlaşmaya ve e-kitapların artık yeni nesil kullanıcıların yeni normali haline geldiğini, e-kitapların dağıtımının web üzerinden ya da kompakt disk aracılığıyla yapıldığı, bilgisayarlar, tabletler, mobil cihazlar veya e-okuyucu olarak adlandırılan ekranlar üzerinden okunabildiğini dile getirmiştir. İşlevsel olarak bir e-kitabın basılı bir materyalden farkı olmadığını aynı işlevi sürdürmeye devam ettiğini belirtmiştir. Nehring (2013) daha uzun süreli okuma yapmak için okuyucuların, öncelikle e-kitap okuyucusu olarak tasarlanan cihazlardan okuma yapması gerektiğini, giderek daha gelişen e-kitap okuyucu cihaz üzerinden okuma yapmanın basılı bir materyali okumaktan çok farklı olmadığını çünkü bu cihazların başkalarıyla paylaşım yapmaya, çok sayıda kitabı belleğinde saklamaya olanak tanıdığını bu anlamda okuyucuya ciddi avantajlar sağladığını belirtmiştir. E-kitapların sağladığı avantajlara ilişkin olarak Çelik (2015) teknolojiye değişim ve gelişmelerin okuma alışkanlığını da değiştirmeye başladığını, e-kitap kavramının küresel anlamda okuma etkinliklerinde kendine bir edindiğini, dijital cihazlar (e-okuyucu, tablet, dizüstü bilgisayar, masaüstü bilgisayar, akıllı telefonlar vb.) üzerinden kolaylıkla okunabildiğini, yayıncılık anlamında küresel çapta yaygınlık kazandığını ve yapılan bazı çalışmalarda gençlerin artık e –kitaplardan okumayı geleneksel basılı materyalden okumaya daha çok tercih ettiği görüşünü dile getirirken Davidovitch, Yavich ve Druckman (2016) da geleneksel diye adlandırılan basılı kitapların içeriğinin sabit olduğunu ve okuyucular bu kitaplardaki metinleri okuyup resimleri inceleyebildiğini, ancak bu kitapların okuyucuya etkileşim veya deneyim olanağı sunmadığını buna karşın, e-kitapların ise okuyucuya dinamik ve etkileşimli bir okuma ortamı sunduğunu, ayrıca e-kitapların, öğrencileri okul çantalarındaki kitap yükünden kurtardığını bu bağlamda gerek sağlık açısından gerekse fiyat olarak da basılı materyale kıyasla daha az maliyetli olduğuna yönelik avantajlarını dile getirmişlerdir. Bu çalışmada öğrencilerin dijital ortamda okumada okuma etkinliklerinde e-kitaplardan okumaya ilişkin görüşlerde yoğunlaşmasının e-kitapların sağladığı bazı avantajlardan ötürü tercih edilmesinde etkili olduğu dile getirilebilir. Özellikle e-kitapların maliyet açısından daha uygun olması, erişiminin nispeten daha kolay olması, zaman ve mekân sınırı olmadan her yerde okumaya imkân tanınmasının e-kitaplardan okumayı ön plana çıkaran avantajlar olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda Adema (2012) e-kitapların günün her anında erişim imkânı sunması, herkesin kullanımına açık olması, fiziksel olarak bir kütüphanede bulunmayı gerektirmemesi, bir kitabın yeterli

nüshası olmasına gerek bırakmamasını basılı materyale karşı olan avantajları olarak dile getirmiştir. Öztürk ve Can (2013) nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim desenine göre tasarladığı çalışma grubunda 2011-2012 eğitim-öğretim yılında bir devlet ilköğretim kurumunda öğrenim gören seçkisiz örneklem yoluyla belirlenen 12 ilköğretim 5.sınıf öğrencisinin yer aldığı “İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Elektronik Kitap Okumaya İlişkin Görüşleri.” adlı makale çalışmasında öğrencilerin öğrenmeyi kolaylaştırması, kolay anlam kurmaya yardımcı olması ve bilgilerin akıl kolay kalmasını sağladığı gerekçesiyle elektronik kitapları faydalı bulduğu sonucuna ulaşmıştır. Khotimah ve Wahyu (2019) “Dijital Çağda Okuma: Yeni Başlayanlar İçin Bir Öğretim Aracı Olarak Elektronik Öykü Kitabı.” adlı makale çalışmasında karma yöntem araştırmasına göre örneklem olarak Endonezya'nın Doğu Java Eyaletindeki Gresik Regency'deki Sungonlegowo devlet ilkokulundak ortalama yaşları 11-12 olan toplam 34 5. sınıf öğrencisini incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen verilerin analiz sonucunda, elektronik hikâyeye kitabının basılı kitapların yerine geçmek için çok tatmin edici olduğu, 5. sınıf öğrencileri için sözlü ve yazılı okuryazarlık için faydalı bir ek materyal olabileceği, yeni başlayan okuyucuların sınıflarında doğrudan, sistematik öğretimden oldukça çekici ve yapılandırmacı bir şekilde öğrendikleri becerilerin pratiği için bir fırsat sağlayabildiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Liman Kaban ve Karadeniz (2021), Türkiye’de altıncı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuldaki kişiselleştirilmiş/oyunlaştırılmış/PDF E- okuma uygulamaları temelinde elektronik okuma deneyimlerine ilişkin algılarını ve algılarının okuduğunu anlama ve okuldaki motivasyon düzeylerine etkisini incelemeyi amaçladıkları “Çocukların Ekranda Kâğıt Üzerinde Okuduğunu Anlama ve Motivasyonu.” konulu makale çalışmasında, kişiselleştirilmiş e-kitapların ve oyunlaştırılmış e-kitapların yalnızca basılı kitap okumaya bir alternatif olmadığını, aynı zamanda basılı kitaplardan çok daha etkili benzersiz kaynaklar olarak hareket ettiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Belirli bir okuma disiplini ve okuma alışkanlığı olan öğrencilerin dijital ortamda e-kitaplar üzerinden uzun soluklu okumalar yapmaya daha eğilimli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Altunkaynak ve Çağım (2021) “İlkokul Öğrencilerinin Basılı ve E-Kitap Okuma Alışkanlıklarına Dair Görüşleri.” adlı makale çalışmasında kız öğrencilerin elektronik kitap okuma ve çevrimiçi okumada daha olumlu görüşte olduğu, daha fazla basılı kitap okuyan öğrencilerin daha fazla elektronik okumaya meyilli olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Bu çalışmanın e-kitaplar üzerinden okumaya ilişkin sonuçları verilen örnek çalışmaların sonuçlarıyla örtüştüğü gibi bazı çalışma sonuçlarıyla da farklılaşan boyutları vardır. Çelik (2015) “Öğrencilerin E-Kitap Okuma Tutumlarının İncelenmesi.” Adlı makale çalışmasında öğrencilerin okuma sıklık derecelerinin e-kitap okumaya yönelik

tutumlarını etkilemediği, e-kitaplara yönelik olumlu tutum beslemede en yüksek ortalamanın 9.sınıflarda olduğu, sınıf düzeyi arttıkça e-kitaplara yönelik tutum puanlarının düştüğü sonuçlarına ulaşmıştır. McVicker (2019) E-kitap veya t-kitap (geleneksel basılı kitap) kullanan okuyucuların tercihlerini araştırmayı amaçladığı “Takılı ve Bağlantısız Okuma: Okuyucuların Tercihlerini İncelemek.” adlı makale çalışmasında Basılı materyalden okumayı daha çok sevdiğini belirten öğrencilerin dijital ortamda sık dikkati dağıtıcı uyarıcılar bulunduğu, e-kitapların dokunulamayacak kadar duyarlı olduğu ve belirli bir pasajı ararken idare etmenin zahmetli olduğu, yanlışlıkla dokunulduğunda sayfa çeviricinin ne kadar hassas olduğu bunun da e-kitaplardan okumak için bir dezavantaj olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Öztürk ve Can (2013) Nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim desenine göre tasarladığı çalışma grubunda 2011-2012 eğitim-öğretim yılında bir devlet ilköğretim kurumunda öğrenim gören seçkisiz örneklem yoluyla belirlenen 12 ilköğretim 5.sınıf öğrencisinin yer aldığı “İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Elektronik Kitap Okumaya İlişkin Görüşleri.” adlı makale çalışmasında öğrencilerin öğrenmeyi kolaylaştırması, kolay anlam kurmaya yardımcı olması ve bilgilerin akıl kolay kalmasını sağladığı gerekçesiyle elektronik kitapları faydalı bulduğu ancak göz yorgunluğuna sebebiyet vermesini de olumsuz yönü olarak gördükleri sonuçlarına ulaşmışlardır. Pettigrew (2015) e-kitapların en önemli dezavantajının uzun ve konforlu bir okumaya olanak vermemesi, bilgisayarda çalışan diğer uygulamaların, pencerelerin, araya giren dikkati dağıtan, okumayı kesintiye uğratabilen rahatsız edici uyarıcıların varlığı gibi faktörleri olduğunu ancak bu olumsuz faktörlerin giderek gelişen e-okuyucu cihaz teknolojisiyle yavaş yavaş asgariye indiğini belirtmiştir. Morineau, Blanche, Tobin ve Gueguen (2005) okuyucunun dijital okumada kodlama biçimi klasik bir kitaptan çok daha farklıdır; ancak bu konuda nasıl bir deneysel çalışmanın yapılacağını tam olarak bilmediklerini belirtmişlerdir. Duyusal-motor becerileriyle bilişsel işlemler arasında çok önemli bir bağlantı olduğu gerçeğinden yola çıkan Morineau ve diğerleri e-kitabın basılı geleneksel bir kitapta olduğu gibi hafızaya harici göstergeler göndermediğini tespit etmişlerdir. E-kitapta, teknolojik bir cihazın tıklamasıyla değiştirilebilen metnin içeriğiyle malzeme desteğinin ayrıldığı çok sayıda içerik görüntülemeye izin verilir. Dolayısıyla e-kitabın fiziksel biçim temelinde bilgi alanını belirtmek için açık bir indeks olarak hizmet veremediği sonucuna ulaşmışlardır. Jabr (2013) söz konusu okumak olduğunda, basılı bir kitaptan okumanın okuyucuya gerek kâğıda dokunmak, sayfaları çevirmek, cümlelerin altını çizmek, parmaklarıyla kağıdın köşesini kıvrırmak gibi bir dokunsal tatmin ediciliğinin şimdiye dek dijital metinlerin bu tür bir dokunsal tatmin ediciliği karşılayamadığına dikkat çekmektedir. Bu çalışmada öğrencilerin

büyük çoğunluğu tarafından e-kitaplar üzerinden okuma yapılmasının tercih edilmiş olması öğrencilerin e-kitaplardan okumanın avantajlarından kaynaklı bir yoğunlaşma yarattığı dile getirilebilir. Bu çalışmada E-kitaplardan okuma yapan öğrencilerin okuma esnasında ne gibi sorunlarla karşılaştığı ilişkin ise daha kapsamlı bir araştırmaya ihtiyaç duyulduğu dile getirilebilir. Tema içerisinde öğrencilerin çoğunluğunun e-kitaplardan okuma dışında ödev amaçlı web siteleri ve haber okuma siteleri üzerinden yaptıkları okumalarda ise bilgi edinme ve akademik destek amaçlı bu sitelerden okumayı tercih ettikleri dile getirilebilir.

Çetin (2021) “8.Sınıf Öğrencilerinin Dijital Ortamlarda Okuma Davranışlarının Değerlendirilmesi” adlı makale çalışmasında, öğrencilerin dijital ortamda ödev amaçlı web sitelerinden ödevleriyle ilgili okuma yaptıkları ve güncel haberlere dair bilgi edinmek için haber siteleri üzerinden okumalar yaptıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Boz (2018) “Öğrencilerin Dijital Okuma Kültürü” adlı makale çalışmasında öğrencilerin yarısından fazlası (%54,8) eğitim içerikli siteleri takip ettiğini “En çok hangi eğitim içerikli siteleri kullanıyorsunuz?” şeklindeki açık uçlu soruda öğrencilerin en çok “www.eba.gov.tr, www.hocalarageldik.com.tr, www.tongucakademi.com ve www.senolhoca.com” sitelerini kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın sonucunun yapılan bu çalışmada öğrencilerin ödev amaçlı siteler üzerine yoğunlaşması bakımından örtüştüğü dile getirilebilir. Bu doğrultuda öğrencilerin bir amaca dönük ilgili web siteleri üzerinden okumalar yapmaları okuma eyleminde sürdürülebilirlik adına önemli bir katkı sunabileceği dile getirilebilir; ancak bu web sitelerinin güvenilirliği ve işlevsel olarak bunlardan nasıl yararlandıkları, bilgiyi arama şekillerinin de ayrı bir araştırma konusu yapılarak kapsamlı bir araştırmaya ihtiyaç duyulduğu da söylenebilir.

5.1.3. “Öğrenciler dijital ortamda hangi amaç ve gerekçelerle okuma yapmaktadırlar? Dijital ortamdan okuma yaparken hangi tür davranışları sergilemektedirler?” Alt Amacına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Dijital ortamda okuma amaçları, gerekçeleri ve okuma davranışlarına ilişkin öğrencilerin bildirdikleri görüşler “Dijital Ortamda Okuma Amaçları ve Gerekçeleri, Dijital Ortamda Okuma Şekilleri, Dijital Ortamda Okuma Ölçütleri, Dijital Ortamda Okuma Stratejileri ve Teknikleri” olmak üzere dört tema altında toplanmıştır. Temalar içerisinde en çok üretilen ve toplam kod frekans değerinin en fazla “Dijital Ortamda Okuma Amaçları ve Gerekçeleri” temasına ait olduğu görülmüştür. Bu tema altında kod tekrarı sıklığının en fazla olduğu kodların “Okuma Amaçları” kategorisi altındaki “Güncel haberleri okumak” (f=31) kodunda yoğunlaştığı, bu yoğunlaşmaya çok bir yakın kaymanın ise “Çok yönlü okumak”

(f=29), “Okuma becerisini geliştirmek” (f=28), “Okulda verilen ödevleri araştırmak için okuma yapmak” (f=27) ve “Anlama becerisini geliştirmek” (f=27), kodlarında olduğu; nispeten “Okul derslerini desteklemek” (f=23), “Öğrenme merakını gidermek” (f=18) ve “Bilimsel yazıları okumak” (f=17) kodlarında ise yoğunlaşmanın giderek daha az olduğu görölmüştür. Dijital ortamda okuma amaçlarına ilişkin görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarları incelendiğinde öğrencilerin dijital ortamda en çok güncel haberleri okumak, çok yönlü okumak, okuma becerisini geliştirmek, okulda verilen ödevler için okuma yapmak, anlama becerisini geliştirmek, okul derslerini desteklemek, öğrenme merakını gidermek, bilimsel yazıları okumak ve eğlence amacıyla okumalar yapmak gibi amaçlara dönük okumalar yaptığını sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğrencilerin dijital ortamda çeşitli amaçlarla okumalar yaptığını destekleyen bir ifade olduğu söylenebilir. Dijital çağla birlikte okuma amaçlarında, uygulamalarında, hızında, ortamında ve koşullarında hızlı bir değişim yaşanmıştır. Okuma amaçlarında bilgilendirici okumadan eğlenme amaçlı okumaya, bir konuya odaklı okuma yapmak yerine çok modlu okumalar yapmaya, mesleki gelişim amaçlı okumadan özel okumaya, düşünceyi geliştirici etkinlikli okumadan yansıtıcı okumaya doğru kayan bir akış izlenmektedir. Bu durum da okumadan yarar sağlamayı ve işlevselliği üst düzeye çıkarmaktadır (Güneş, 2016). “Dijital Metinleri Okumak: Dijital Kaynakları Kullanmanın Önündeki Engeller” adlı makale çalışmasında Kesson (2020) farklı kaynaklardan geniş okuma fırsatlarının elde edilmesinin okuryazarlığın gelişimini büyük ölçüde desteklediğini, dijital ortamların bu fırsatları öğrenciye sunmada geniş olanaklara sahip olduğunu, böylelikle öğrenciler için okul dışı zamanları okuryazarlığını, eleştirel okuma becerisini ileri düzeylere taşımada önemli katkılar sunacağını belirtmiştir. Dijital ortamın sunduğu kapsamlı bilgi, öğrenciler için bir eğlence kaynağı olmanın yanı sıra küresel bir haber kaynağı ve bir akademik destek kaynağı işlevi görmektedir. Mevcut dijital kaynaklar, öğrencilere öğrenmek istedikleri alana, ilgi ve ihtiyaçlarına kısa sürede erişim sağlayarak gerekli desteği sunmada önemli rol oynar (Davidovitch, Yavich ve Druckman, 2016). Bu görüşler doğrultusunda bu çalışmada öğrencilerin dijital ortamda ağırlıklı olarak kişisel ve akademik gelişim için okumalar yaptığını ifade etmeleri belirli bir farkındalık düzeyi ve amaçlara yönelik hareket ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Bu çalışmadan elde edilen bu sonuç araştırma sorularında öğrencilerin dijital ortamda okuma amaçlarına odaklı olduğu için öğrencilerin dijital ortamda okuma dışında başka amaçları olup olmadığına yönelik bir soru yöneltilmemiştir. Bu bağlamda ilgili alan yazın sonuçlarına bakıldığında Boz (2018) “Dijital Okuma Kültürü” adlı makale çalışmasında, öğrencilerin dijital okuma yapma nedenlerinin başında ise

istedikleri verilere daha çabuk ulaşma; daha eğlenceli, ilgi çekici olması ve kitaplarda bulamadıkları bilgilerin dijital cihazlarda buldukları sonuçları; Çetin (2021) “8.Sınıf Öğrencilerinin Dijital Ortamlarda Okuma Davranışlarının Değerlendirilmesi.” adlı makale çalışmasında dijital ortamları daha çok okuma yapmanın dışında kullandıkları, bir kısım öğrencinin dijital ortamdan okumaktan keyif aldıkları, içerik olarak daha çok iletişim içerikli yazıları takip etmek için okudukları sonuçlarına ulaştığını belirtmiştir. Maden (2019) nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre örneklem olarak seçilen 200 ortaokul öğrencisiyle yürüttüğü ve hazırladığı “Ortaokul Öğrencilerinin E-Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi.” adlı makale çalışmasında elde edilen verilerin betimsel analizi sonucunda ortaokul öğrencilerinin çeşitli elektronik cihazlar üzerinden bilgi ve eğlenmek amacıyla herhangi bir rahatsızlık duymadan, son derece istekli bir şekilde e-okumalar yaptığı sonuçlarına ulaşmıştır. Bu sonuçlara paralel olarak Davarcı (2013) “İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ile Bilgisayar-İnternet Kullanımı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, şehir merkezinde ikamet eden öğrencilerin kırsalda yaşayan öğrencilere kıyasla bilgisayar başında daha fazla vakit harcadıkları, öğrencilerin genel açısından bakıldığında, bilgisayar ve internetten kitap, dergi ve gazete okuma sitelerini takip etme ve bu mecradaki okuma etkinliği oranın oldukça düşük seviyede olduğu, öğrencilerin daha çok sosyal paylaşım, oyun ve ders çalışma web sitelerinde vakit harcadıkları ve tercihlerinin bu yönde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmanın sonucuyla kıyaslandığında bu çalışma, öğrencilerin doğrudan okuma amaçlarına yönelik odaklandığından bu anlamda daha kapsamlı veriler elde edildiği söylenebilir. Bunun yanında öğrencilerin öğrenme merakı için dijital ortamdan okuma amaçları üzerinde yoğunluk oluşturmalarının her yukarıdaki diğer araştırma sonuçlarıyla da örtüştüğü dile getirilebilir. Öztürk ve Can (2013) ve Yılmaz (2007) konuya ilişkin yaptığı araştırmalarında, öğrencilerin dijital ortamda okuma amaçlarında ödev araştırması yapmak ve ders çalışma amaçlarının ön plana çıktığı sonuçlarına ulaştıklarını belirtmişlerdir. Bu çalışmada da öğrencilerin dijital ortamda okumayı ödev ve ders için yaptıkları konusundaki yoğunlaşmayı destekler niteliktedir. Teknoloji ile çevrili olarak yetişen öğrenciler dijital kaynaklar aracılığıyla araştırma yapmayı ve öğrenmeyi tercih etmektedir. Ödevlerini yapmak için ihtiyaç duydukları her şeyin internet kaynakları aracılığıyla çevrimiçi ortamlardan elde edilebileceğine yönelik ortak bir algı ve güvenleri vardır (Lorenzo ve Dziuban, 2006). Öte taraftan Günüş (2011) Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumunda sunduğu “Dijital yerlilerde çalışan bellek ve çoklu görev” adlı çalışmasında öğrencilerin bilgi edinme aracı olarak ekrana dayalı çoklu ortam

medyalarını tercih ettiğini ifade etmiştir. Bu açıdan bakıldığı zaman bu çalışmada öğrencilerin dijital ortamda okumada ağırlıklı olarak bilgi edinme ve öğrenme merakı üzerine yoğunlaşmış olmaları bu görüşleri kanıtlar nitelikte somutluk sağlaması adına son derece önemli olduğu söylenebilir. Ancak dijital ortamdan okumaya sürekli kayan bu ilginin olumsuz yansımalarının olduğunu dile getiren görüşlerin ve alan yazın sonuçların da olduğunun bu nokta da dile getirilmesinin faydalı olacağı düşünülebilir. Bu bağlamda Ardıç ve Altun (2017) öğrencilerin ekrandan okumaya yönelik bu ilgileri basılı materyallere olan ilgi de bir zayıflık durumunu ortaya çıkardığını, fiziksel kütüphaneler yerine öğrencilerin daha çok dijital kütüphanelere yönelmesinin bunun en güzel somut kanıtı olduğunu, öğrencilerin görsel okuryazarlık becerisini geliştirmede ekran okumanın avantaj sunduğunu ancak uzun süreli bu ortamlardan okumanın göz sağlığında ciddi problemler yaratacağını belirtmişlerdir. Bu bağlamda Mushtaq, Soroya ve Mahmood (2021) Z kuşağı öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını keşfetmek amacıyla hazırladıkları “Pakistan'daki Z Kuşağı Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları: Okul Kütüphane Hizmetlerini Yeniden Gözden Geçirmenin Zamanı Geldi mi?” başlıklı makale çalışmasında, nicel araştırma yöntemine göre, örneklem olarak amaçlı örneklem yöntemine uygun olarak Pakistan Lahore'de bulunan biri yarı devlet diğeri özel okul olmak üzere 1 ortaokul ve 1 lise düzeyindeki eğitim kurumundan yaşları 13-18 arasında değişen toplam 400 öğrenciyi incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış anket kullanmışlardır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda, Z kuşağının daha çok kâğıttan okumayı tercih ettikleri, tercihen evde, çoğunlukla akademik amaçlı olarak günlük ortalama dört saate kadar okuma yaptıkları, basılı formatı tercih etmelerine rağmen e-okumanın onları elektronik içerikleri kullanma konusunda motive ettiği, kütüphaneleri okuma ve okuma materyali temin etme konusunda en az tercih ettiği yerler olduğu sonuçlarına ulaşmış olması Ardıç ve Altun'un (2017) fiziki kütüphanelere olan ilginin azaldığına yönelik görüşlerini destekler niteliktedir. Öte taraftan Odabaş (2017) konunun başka bir yönüne dikkat çekerek bugün dijital araçlar üzerinden okuma eylemiyle birlikte birçok eylemin de gerçekleştirilebildiğini, geleneksel olarak okuma anlayışına olan saygı halen geçerliliğini koruyabilirken oysaki tablet, dizüstü bilgisayar ya da akıllı telefonlarda vakit geçiren insanların okumadan çok başka amaçlarla dijital platformlarda gezinti yaptığını insanlara düşündürdüğünü ifade etmiştir. Bu anlamda TÜİK'in (2021) çocuklar üzerindeki dijital ortam ve araçlarına ilişkin verileri bu görüşü kısmen destekler niteliktedir. TÜİK (2021) cep telefonu/akıllı telefonu düzenli olarak kullanan çocukların telefonu kullanım amaçları bakımından 6-15 yaş grubundaki çocukların en fazla %77,7 ile çevrimiçi derse katılma amacıyla kullandıkları, %77,4 ile ders çalışma,

ödev/sunum hazırlama; %68,7 ile görüntülü veya görüntüsüz konuşma ve %66,9 ile çevrimiçi/çevrimdışı oyun oynama amaçlarıyla kullandıkları tespit edilmiştir. TÜİK'in (2021) çocuklara yönelik yaptığı bu araştırmada çocukların %77,4 ile ders çalışma, ödev/sunum hazırlama gibi amaçlarla dijital ortamda bulunma amaçları bu çalışmada öğrencilerin ödev ve bilgi edinme amacıyla yoğunlaştığı görüşleriyle örtüştüğü söylenebilir. Dijital ortamda okumayı öğrencilerin çeşitli amaçlarla tercih ettikleri görülmüştür ancak bu amaçlara erişmede farkındalık ve bilinç düzeylerinin de belirleyici bir rol oynadığı dile getirilebilir. Bu bağlamda Yaman (2020) içinde yaşadığımız çağın gereği olarak teknoloji alanındaki değişim ve dönüşümlerin dışında kalmamızın yadsınamayacak bir gerçek olduğu, dijital dünyanın döngüsünde insanoğlunun, ölçüsü ve ayarında bu sürece ayak uydurduğu müddetçe zarar görmeyeceğini aksine durumu lehine çevirip fayda sağlayacağını ifade etmiştir; çünkü bu tür gelişmeler insanın insanca yaşaması için gereklidir, önemli olan insanın bu süreci akla yatkın bir şekilde yürütebilmesidir. Ayrıca, teknolojik aletlerin ve internetin amacına uygun olarak kullanılması durumunda maksimum düzeyde verim alınabileceğini, bu bilincin tam ve sağlıklı olarak yerleşebilmesinde resmi ve sosyal kurumların her türden önlemi alıp çocuklarımızı ve gençlerimizi doğru yönlendirme gibi sorumluluklarının da bulunduğu dikkat çekmiştir.

Bu çalışmada öğrencilerin dijital ortamda okuma gerekçelerinde ise dijital ortamda okuma gerekçelerine ilişkin görüş bildiren öğrencilerin çeşitli nedenlerden ötürü bu ortamda okuma yaptıkları görülmüştür. Kodların frekans sıklığı değerleri ve görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri dikkate alındığında öğrencilerin içeriklere daha çabuk erişebilme imkânı, zaman ve mekan sınırı olmadan her yerde her zaman okumaya imkan tanınması, ilgisini çekebilecek çok sayıda içerik zenginliği ve görseller barındırması, okuma esnasında sayfa ve yazı konforu rahatlığı sunması gibi nedenlerden ötürü dijital ortamda okumayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Zilka (2019) dijital ortamların, insanların gerek fiziksel gerek sosyal gerekse kültürel yaşamında çok yönlü bir etkisi olduğuna dikkat çekip dijital ortamların insanların davranışlarını, hayat biçimlerini, tercihlerini, ihtiyaç duyduğu bilgiye ulaşma yollarını, başkalarıyla iletişim kurma biçimlerini, düşüncelerini ciddi bir şekilde değiştirme ve etkileme gücüne sahip olduğunu, dijital ortamlarda artık zaman ve mekân sınırının olduğundan bahsetmenin çok güç olduğunu; çünkü bu olanaklar zaman ve mekândaki sınırları ortadan kaldırdığını dolayısıyla bu ortamların varlığı bugünün gençlerine düşünülenin de ötesinde çok sayıda seçeneği de beraberinde sunduğunu ifade etmiştir. Aynı şekilde “Dijital metinleri okumak: dijital kaynakları kullanmanın önündeki engeller” adlı

makale çalışmasında Kesson (2020) farklı kaynaklardan geniş okuma fırsatlarının elde edilmesinin okuryazarlığın gelişimini büyük ölçüde desteklediğini, dijital ortamların bu fırsatları öğrenciye sunmada geniş olanaklara sahip olduğunu, böylelikle okul dışı zamanları okuryazarlığını, eleştirel okuma becerisini ileri düzeylere taşımada önemli katkılar sunacağını belirtirken Davidovitch , Yavich ve Druckman (2016) da dijital ortamın sunduğu kapsamlı bilgi öğrenciler için bir eğlence kaynağı olmanın yanı sıra küresel bir haber kaynağı ve bir akademik destek kaynağı işlevi görmektedir. Mevcut dijital kaynaklar, öğrencilere öğrenmek istedikleri alana, ilgi ve ihtiyaçlarına kısa sürede erişim sağlayarak gerekli desteği sunmada önemli rol oynadığını ifade etmiştir. Yine bu görüşlerin paralelinde Walia ve Sinha (2014) dijital çağın sunduğu kolaylık ve rahatlığın gençlerin okuma davranışlarını ve eğilimlerinde de köklü değişim yarattığını dile getirmişlerdir. Artık bir öğrenci, teknolojik araçlar vasıtasıyla geleneksel basılı bir materyali okumadaki gibi bir çalışma masasını başına geçmeye zaman ayırmak yerine istediği yerden kendince daha konforlu bir alanda okuma yapmaya, saatlerce bir bilgiyi bulup okumak için kütüphane raflarında tek tek arama yapmak yerine dijital ortam kanallarından bilgiye çabucak erişim yolunu tercih etme kolaylığı gibi olanaklardan ötürü öğrencilerin söz konusu okuma davranışları ve eğilimlerinde tamamen bir değişimin yaşandığını ve bu etkinin her geçen gün daha da belirginlik kazandığını belirtmişlerdir. Mobil okuma teknolojileri öğrencilere geniş bir okuma repertuarı sunan ideal bir platformdur. Bu platform üzerinden okumaya dönük bilinçli veya tesadüfi yapılacak her eylem öğrencilerin okuma gelişimine geniş bir fırsat alanı yaratır (Khubyari ve Narafshan, 2016). Bu bağlamda alan yazın araştırma sonuçlarına bakıldığında Divya ve Mohamed Haneefa (2020) öğrencilerin dijital okumaya yönelik tutumlarının anlamayı amaçladıkları “Öğrencilerin Dijital Okumaya Yönelik Tutumları. Hindistan, Kerala'daki Üniversitelerde Bir Araştırma.” konulu makale çalışmasında öğrencilerin yüzde 88'inin, güncel bilgilere erişmeye yardımcı olduğu için 7 gün 24 saat dijital okumayı tercih ettiği sonuçlarına ulaşmışlardır. Boz (2018) öğrencilerin dijitalden ve basılı materyalden okumalarına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla hazırladığı “Dijital Okuma Kültürü.” adlı makale çalışmasında Dijital ortamdan okuma yapma nedenleri olarak öğrencilerin %25,79'u ihtiyaç duyduğu veriye çabuk ulaştığı, %13,2'si eğlenceli ve ilgi çekici bulduğu, %9,4'ü ise kitaplarda bulamadığı birçok bilgiyi bu ortamdan kolaylıkla temin edebildiği için bu ortamdan okuma yaptıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Aynı şekilde Sala, Ramos ve Ponce (2020) son dönemlerde meydana gelen iletişimsel başkalaşımların ergenlerin okuma alışkanlığına, bilgi tüketimlerine nasıl yansıdığına ilişkin tespitler yapmak amacıyla hazırladıkları “Ergenlerin Dijital Ortamda Okuma Alışkanlıkları ve Bilgi

Tüketimleri.” adlı makale çalışmasında; ergenlerin, dijital ortamdaki okuma dünyasındaki zenginliği görmesiyle birlikte kabul ettiklerinden daha fazla okuma yapmaları gerektiğinin bilincine vardıkları sonucuna ulaştıklarını belirtmişlerdir. Alan yazında karşılaşılan bu sonuçlar bu çalışmada öğrencilerin dijital ortamda okuma gerekçelerine ilişkin yoğunlaşan görüşlerle örtüştüğü görülmektedir. Öte taraftan Hillesund (2010), dijital ortamlar; okuyucuya sayfalara basit bir şekilde erişim, kolaylıkla yer işareti koyma, açıklama ekleme, gelişmiş arama seçenekleri, sayfadan sayfaya atlayarak kesintisiz bir okuma sürecinde temaları takip etme olanağı sunduğunu belirtmiştir. Bu görüşü destekler nitelikte Sellen ve Harper (2002) de bilgisayar sistemlerinin belgeleri fiilen yeniden yapılandırabilmesi, oluşturabilmesi, saklaması, erişilebilmesi, geri alınması, dağıtım gibi hususlarda üstün yönleri olduğu, dijital ortamın kâğıt metin üzerinde düzenleme, yorum yapabilme, işbirliği yapma gibi birçok yaratıcı görev açısından da (hızlı gezinme, açıklama ekleme, belgeleri düzenleme) okuyucuya belirli bir düzeyde izin verip okuyucuya kendi anlayışını derinleştirmek ve kendi planını oluşturma fırsatını sunduğunu ifade etmiştir. Bu çalışmada öğrencilerin dijital ortamda okuma gerekçesi olarak yoğunlaştıkları sayfa ve yazı konforu gerekçesinin bu görüşlerle desteklenmesinin yanı sıra McLean’in (2020) dijital çağla birlikte değişen öğrencilerin okuma tercihleri ve ekran okuma davranışlarını sosyal gerçeklik bağlamında incelemeyi amaçladığı “Sıgılıklar? Dijital/Ekran Okumanın Doğası ve Özellikleri.” konulu makale çalışmasında, ekran okumanın öğrencilerin anlam oluşturma, paylaşım yapma, keşfetme, dokunsal okuma ve yazma yazarlıklarını kullanabilme ve geliştirme konusunda daha fazla fırsat sunduğu, Chromebook cihazlarının klavyesi olmasına rağmen, öğrencilerin büyük çoğunluğunun ekran üzerinden yazı yazmak, gezinmek için dokunmatik ekran özelliğini tercih ettiği, bunun da ekran okuma esnasında etkileşim kurmada kolaylık sağladığı ve iletişimi olumlu etkilediği, öğrenciler için birçok yönden metinler arasında gezinirken ekrana dokunma rahatlığı kolaylığının geleneksel okuma materyallerindeki sayfaya dokunup çevirmekten duydukları zevk ve rahatlığı hatırlattığı ulaştıkları alan yazın sonucuyla da desteklenmiştir. Bu bakımdan bu araştırmadan öğrencilerin dijital ortamda okuma gerekçelerine ilişkin elde edilen sonuçların hem görüşleri hem de alan yazında konuya ilişkin çalışmaları desteklemesi ve bu gerçeği tekrar hatırlatması adına önemli bir çalışma olduğu dile getirilebilir.

Dijital ortamda öğrencilerin okuma amaçları, gerekçeleri ve davranışlarına ilişkin görüş bildirdiği diğer bir temanın ise “Dijital Ortamda Okuma Şekilleri” teması olduğu görülmüştür. Bu tema altında kod tekrarı sıklığının en fazla “Dijital ortamda Derinlemesine

ve Anlayarak Okuma” (f=30) kodunda yoğunlaştığı bu yoğunlaşmaya çok yakın bir kaymanın da “Not alarak okuma” (f=28) kodunda olduğu görülmüştür. Bu kodlara kıyasla “Dijital ortamda Seçici Okuma” (f=17) ve “Dijital ortamda Yüzeysel Okuma” (f=15) kodlarındaki yoğunlaşmanın ise nispeten daha az olduğu görülmüştür. Bu bağlamda dijital ortamda okuma şekillerine ilişkin görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarları incelendiğinde öğrencilerin dijital ortamda okuma esnasında birden çok okuma şeklini kullandıkları bu okuma şekilleri arasında öğrencilerin en sık tercih ettikleri okuma şekillerinin dijital ortamda derinlemesine okuma, dijital ortamda not alarak okuma, dijital ortamda seçici okuma ve dijital ortamda yüzeysel okuma şekillerinin ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç öğrencilerin geleneksel basılı materyaldeki okuma şekillerine benzer bir davranış sergilediği şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin yoğunlaştığı derinlemesine okuma, not alarak okuma ve seçici okuma şekillerinin özünde bilinçli ve anlama çabası üzerine kurulu bir okuma şeklinin yansıması olarak değerlendirilebilir; çünkü tercih edilen ve yoğunlaşılan bu okuma şekillerinin öğrencilerin okuma içeriklerini anlamaya ve özümsemeye özen göstermelerden kaynaklandığı dile getirilebilir. Bu okuma şekillerinin de öğrenciler tarafından tıpkı basılı materyalleri okuma esnasındaki anlama çabasıyla benzer bir çabayı sergiledikleri düşünülebilir. Dolayısıyla öğrencilerin bu tür okuma şekillerindeki gerçek bir çabasının aynı paralel de anlama başarısını da artıracak ya da basılı materyaldekine benzer bir anlama başarısı ortaya çıkaracak söylenebilir. Bu bağlamda bu çalışmadan elde edilen bu sonuç McLean (2020) dijital çağla birlikte değişen öğrencilerin okuma tercihleri ve ekran okuma davranışlarını sosyal gerçeklik bağlamında incelemeyi amaçladığı “Sıgılıklar? Dijital/Ekran Okumanın Doğası ve Özellikleri.” konulu makale çalışmasında, nitel araştırma yöntemlerinden etnografik çalışma desenine göre, örneklem olarak Trinidad ve Tobago’da bulunan bir ilkokulda 5.Sınıfta öğrenim gören toplam 21 ilkokul öğrencisini incelediği, öğrencilerin ekran okuma uygulamaları chromebook adı verilen elektronik okuma cihazı üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasında elde ettiği verilerin analizi sonucunda; öğrencilerin, bir bilgi sayfasına erişimleri, seçim yapmaları ve içeriğe odaklanıp özünü almak gerektiği durumlarda sık okumayı tercih ettikleri, daha kapsamlı bilgi edinmek için ise derinlere doğru indiği bu durumda ise odaklarının daha fazla olduğu, ekranın varlığıyla birlikte öğrencilerin etkileşim ve odak düzeylerinin değiştiği, ister bireysel isterse grup halinde olsun içeriğe ve bağlama daldırmanın onlara daha derin okuma yapmalarına izin verdiği sonuçlarıyla; İleri (2011) Ekrandan okumanın 5.sınıf ilköğretim öğrencilerinin okuduklarını anlama ve okumaya yönelik motivasyonlarına etki düzeyini tespit etmek amacıyla hazırladıkları “Ekrandan

Okumanın İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Anlama ve Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi.” adlı hazırladığı yüksek lisans tez çalışmasında bilgilendirici metinleri ekrandan okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin basılı materyalden okuyanlara göre daha yüksek olduğu, öyküleyici metinleri ekrandan okuyan öğrenciler ile basılı materyalden okuyan öğrenciler arasında okuduğunu anlama düzeyi açısından istatistiksel bir anlamlı farklılık ortaya çıkmadığı sonucunu; Batluralkız (2018) “Basılı ve Dijital Ortamlarda Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması.” adlı yüksek lisans tez çalışmasında eşit seviyedeki öğrenciler arasında ekrandan ve kâğıttan okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmadığı, başarı seviyelerinin her iki öğrenci grubu için eşit sevide olduğu sonucunu; Goodwin, Cho, Reinold, Brady ve Salas (2020) “Ortaokul Öğrencileri için Dijital ve Kâğıt Okuma Süreçleri ve Anlama Bağlantıları.” konulu makale çalışmasında öğrencilerin öğrencilerin dijital okumanın metnin daha uzun bölümleri için anlama konusunda daha destekleyici olduğu, kâğıtta daha fazla vurgulamanın anlamayı engellediği, dijital ortamda daha fazla vurgulamanın anlamayı desteklediği sonucunu ve Divya ve Haneefa (2018) öğrencilerin dijital okuma davranışlarını etkileyen faktörleri araştırmak amacıyla “Öğrencilerin Dijital Okuma Yeterliliği: Kerala'daki Üniversitelerde Bir Araştırma.” adlı makale çalışmasında öğrenciler, dijital okumanın seçici okumalarını artırdığını, e-kaynakların, öğrencilerin okuma davranışları üzerinde ortalama düzeyde bir etki yaptığı şeklindeki sonuçları desteklediği ifade edilebilir.

Bununla birlikte, Bazı araştırmacılar dijital medyanın ortaya çıkışı ve beraberinde getirdiği dijital ortam zenginliğinin, okumanın doğasında ve bireylerin okuma alışkanlıklarında değişimler yarattığını artık karşımızda geleneksel dünyanın sunduğu okuma anlayışından ziyade dijital ortamların sunduğu modern bir okuma anlayışı yer aldığını belirtse de ancak bazı araştırmacılar okuma alışkanlıklarının dijital ortamların zenginleşmesine paralel olarak gelişmediğini ve bu noktada önemli sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Levy (1997) çalışmasında insanların dijital ortamlarda daha az derinlemesine okuma yaptıklarını, daha ilgisiz ve konsantre olmayan okuma eğilimleriyle birlikte bireylerin okuma alışkanlıklarında genel anlamda olumsuz bir etki yarattığını belirtmiştir. Başka bir araştırmacı Liu (2005) çalışmasında dijital ortamlar ve elektronik medyanın büyümesinin beraberinde insanların kapsamlı okumayla daha az meşgul oldukları ve derin okuma yeteneğinden yoksun oldukları ve uzun süreli ve verimli bir okuma meşguliyetini sürdürebildikleri gerçeğini yansıtmadığını ve bu böyle bir durumun bireylerin okuma alışkanlıklarına olumsuz bir etki yaratacağını belirtmiştir. Türkyılmaz (2020) da bilgi ve

iletişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişim ve dönüşümler; geleceğin dünyasında hem genç kuşakların medyayı nasıl kullanmaları, eğitimlerinin nasıl olması gerektiği hususlarında hem de toplumun tüm kesimi için birtakım soru işaretlerini de beraberinde getirdiğini dile getirmiştir. Bu değişim ve dönüşümün okuma alışkanlığı biçimini de değiştirdiğini, geleneksel basılı materyalden okuma eyleminin bireylerde yavaş yavaş ekrandan okumaya kaydığını ve bunun her geçen gün yaşamamıza daha egemen olmaya başladığını, ayrıca dijital çağın, derinlikli (yoğun) bir şekilde okuma yapmak yerine yüzeysel okumalar yapmakla yetinen bir okur tipini ortaya çıkardığını belirtmiştir. Bolter ve Grisun (2000), Lister vd. (2009) insanlar bilgilendirici uzun metinler (deneme, makale) okumak yerine sadece ilgi ve ihtiyaçlarına yanıt verebilecek en ilginç bilgileri bulmak için gözden geçirme anlayışıyla okuma tavrı benimsemeye başlamıştır. Dijital ağda okumaya anlayışındaki gözden geçirme, yüzeysel okuma (kısa tanıtım yazıları, e-mail okuma, tek satırlık mesajları okuma) tavrı romanlara ve daha uzun edebi metinlere olan ilgilerinin de azalmaya başlamasına sebebiyet vermiştir. Yaman ve Dağtaş (2013) ğrencilerin dijital ortamda genellikle göz gezdirme yoluyla yaptıkları ekran okumalardaki odaklanma ve özümseme durumu metinsel içeriğin yoğunlaştığı ekrandan okumada çok fazla etkili olmayabilir. Öğrenci genellikle böyle durumlarda içerikte kaybolma ve sıkılma durumuyla karşı karşıya kalabilir. Bundan ötürü öğretmenler metinsel içeriğin yoğunlaştığı ekran metinlerinin verimli bir şekilde öğrencilerine okuma yollarını göstermelidir. Öğrencilerin bu verimli okumaları yapabilmelerinin ön koşulu da öğretmenlerin ekrandan okuma becerileri konusunda yeterli bilgi, beceri, donanım ve deneyimine sahip olmasına bağlıdır. Bu bağlamda alan yazın araştırma sonuçlarına bakıldığında Ak (2019) okuma çalışmasının yapıldığı ortam değişikliğinin ilkokul 4.sınıf ğrencilerinin okuma becerilerine, ekrandan okumaya ve okumaya yönelik tutumlarını nasıl etkilediğine ilişkin durumun tespiti amacıyla hazırladığı “Ekrandan Okumanın İlkokul ğrencilerinin Okuma Becerilerine ve Okumaya Yönelik Tutumlarına Etkisi.” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden deneysel desenlerden öntest-sontest kontrol gruplu modele göre örneklem olarak Türkiye’nin Batı Karadeniz bölgesinde bulunan bir ilkokulun 4.sınıfında öğrenim gören 55 öğrenciyi incelemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, deney grubunda yer alan öğrencilerin ekrandan okuduğunu anlama puanlarında düşüş olduğu, uygulama sonunda öğrencilerin ekrandan okumaya yönelik tutumlarında olumsuz anlamda bir düşüş olduğu, kâğıttan okuduğunu anlama puanlarında artış olduğu, okumaya yönelik tutumlarında herhangi bir düşüş gözlemlenmediği, deney grubunda yer alan öğrencilerin ekrandan okuma çalışmalarını sürekli ve düzenli olarak yapmalarının kâğıttan okuduğunu anlamaya olumlu

ekrandan okuduğunu anlamaya ise olumsuz yansıdığı, ekrandan okuma uygulamasının kelime tanıma düzeyleri olarak deney grubundaki öğrencilerin ekrandan okumalarının kelime tanıma düzeylerine bir etkisi olmadığı sonuçlarına ulaşırken Davarcı (2013) nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeline göre rastgele örneklem olarak 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 7 ortaokuldan seçilen toplam 550 8.sınıf ortaokul öğrencisine uygulanan anket yoluyla elde ettiği veriler doğrultusunda hazırladığı “İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ile Bilgisayar-İnternet Kullanımı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, şehir merkezinde ikamet eden öğrencilerin kırsalda yaşayan öğrencilere kıyasla bilgisayar başında daha fazla vakit harcadıkları, öğrencilerin geneli açısından bakıldığında, bilgisayar ve internetten kitap, dergi ve gazete okuma sitelerini takip etme ve bu mecradaki okuma etkinliği oranının oldukça düşük seviyede olduğu, öğrencilerin daha çok sosyal paylaşım, oyun ve ders çalışma web sitelerinde vakit harcadıkları ve tercihlerinin bu yönde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öte taraftan Öztürk ve Can (2013) nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim desenine göre tasarladığı çalışma grubunda 2011-2012 eğitim-öğretim yılında bir devlet ilköğretim kurumunda öğrenim gören seçkisiz örneklem yoluyla belirlenen 12 ilköğretim 5.sınıf öğrencisinin yer aldığı “İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Elektronik Kitap Okumaya İlişkin Görüşleri.” adlı makale çalışmasında yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin elektronik kitapların göz yorgunluğuna sebebiyet vermesini olumsuz yönü olarak gördükleri, öğrencilerin internette daha çok oyun oynayarak veya ders çalışmaya vakit ayırdıkları, interneti kitap okumak amacıyla kullanmadıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Sözü edilen bu çalışmaların sonuçları dijital ortamdan okumada öğrencilerin okuma anlayışı ve davranışlarının istenen düzeyde birtakım sonuçlar üretmediğine ilişkin çalışmalar olması bakımında dikkat çekici olduğu dile getirilebilir; ancak bu çalışmada elde edilen sonuçta öğrencilerin çoğunlukla dijital ortamda okumada derinlemesine okuma, not alarak okuma ve seçici okuma şekilleri üzerine odaklanmaları kendilerine doğrudan yöneltilen “Dijital ortamdan okurken hangi okuma davranışlarını sergiliyorsunuz?” sorusunun yansıması olarak elde edilen kapsamlı bir veri olmasından ötürü farklılaşmanın bundan kaynaklandığı ifade edilebilir. Öte taraftan öğrencilerin nispeten yüzeysel okumalar yaptıklarına ilişkin görüş bildirmeleri yukarıdaki konuya ilişkin görüş belirten uzmanların ifadelerini destekleyen bir yön olarak da ön plana çıktığı dile getirilebilir. Ayrıca, Ferguson (2018) “Washington View: Öğrencilerin Okuma Beyinlerini Dijital Çağa Hazırlamak.” adlı makalesinde dijital çağda eğitimcilerin karşılaştıkları açık bir zorluk olarak derinlemesine okuma ihtiyacı ile bilgiyi hızlı bir şekilde eleme ihtiyacı

arasındaki çelişkiler olduğunu, bu konuda İngiliz dili sanatları standartları, öğrenciler için geleneksel stratejileri ve öğretimi alt üst eden yeni okuma ve okuryazarlık beklentileri ortaya koyduğunu bu anlamda bazı yerlerde, eğitimciler ve ebeveynler, standartların bilgi için okumaya ve metin incelemeye verdiği önemin geleneksel veya derin okumanın zevklerini öldüreceğinden korktukları için, geleneksel okumanın önemini kaybetmeme konusunda oldukça şiddetli tepkiler gösterdiğini, ancak standartların, öğrencilerin dijital bir dünyada rekabet etmek ve başarılı olmak için ihtiyaç duydukları okuryazarlık becerilerine ise bu çevrenin gerçekçi yaklaşımından dolayı beğeni topladığını dile getirmiştir.

Dijital ortamda öğrencilerin okuma amaçları, gerekçeleri ve davranışlarına ilişkin bildirdikleri görüşlerde bir diğer temanın ise “Dijital Ortamda Okuma Ölçütleri” olduğu görülmüştür. Bu tema altındaki kodların frekans değeri sıklığına göre en çok “Çok yönlü okuma ihtiyacı” (f=29) kodunda yoğunlaştığı bu kodun sıklık tekrarına en yakın kaymanın ise “Güncel olması” (f=22) kodunda yoğunlaştığı görülmüştür. Bunun dışında tema içerisindeki sık tekrarlanan kodlara kıyasla “İçerik zenginliği” (f=12), “İlgisine hitap etme” (f=12) ve “Erişim kolaylığı olması” (f=11) kodlarına da orta yoğunlukta bir kaymanın olduğu da görülmüştür. Bu bağlamda dijital ortamda okuma yaparken okuma metinleri ölçütüne ilişkin görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarları incelendiğinde öğrencilerin birden fazla ölçüt benimsediği, bu ölçütler içerisinde öğrencilerin çok yönlü okumalar yapma ve okunan metinlerin güncel olması, içerik zenginliği, ilgisine hitap etme ve erişim kolaylığı sağlaması ölçütlerini ön plana çıkardıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonucun Sala, Ramos ve Ponce’nin (2020) son dönemlerde meydana gelen iletişimsel başkalaşımın ergenlerin okuma alışkanlığına, bilgi tüketimlerine nasıl yansıdığına ilişkin tespitleri yapmak amacıyla hazırladıkları “Ergenlerin Dijital Ortamda Okuma Alışkanlıkları ve Bilgi Tüketimleri.” adlı makale çalışmasında, ergenlerin, dijital ortamdaki okuma dünyasındaki zenginliği görmesiyle birlikte kabul ettiklerinden daha fazla okuma yapmaları gerektiğinin bilincine vardıkları; McLean’in (2020) dijital çağla birlikte değişen öğrencilerin okuma tercihleri ve ekran okuma davranışlarını sosyal gerçeklik bağlamında incelemeyi amaçladığı “Sıgılıklar? Dijital/Ekran Okumanın Doğası ve Özellikleri.” konulu makale çalışmasında, ekran okumanın öğrencilerin anlam oluşturma, paylaşım yapma, keşfetme, dokunsal okuma ve yazma yazarlıklarını kullanabilme ve geliştirme konusunda daha fazla fırsat sunduğu; Boz’un (2018) öğrencilerin dijitalden ve basılı materyalden okumalarına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla hazırladığı “Dijital Okuma Kültürü.” adlı makale çalışmasında dijital

ortamdan okuma yapma nedenleri olarak öğrencilerin %25,79'u ihtiyaç duyduğu veriye çabuk ulaşma, %13,2'si eğlenceli ve ilgi çekici bulma, % 9,4'ü ise kitaplarda bulamadığı birçok bilgiyi bu ortamdan kolaylıkla temin edebildiği için; dijital ortamdan okumada okuyacakları içeriğe ilişkin seçim kriterlerinde öğrencilerin %22,4'ü ilgi duyduğum/ meraklandığım bir konuyu araştırmak için, %18,8'i takipçisi olduğum yazılar, yayınlar ve yazarlar olduğu sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Öğrencilerin dijital ortamda okuma ölçütlerinde özellikle gerekçeli ifadeler olarak bunları yansıttığı bunun diğer alın yazın sonuçlarında da benzer bir yansımada olduğu görülmüştür. Dijital ortamdan okuma ölçütlerinde öğrencilerin genellikle dijital ortamın sağladığı olanaklar üzerine odaklı görüşler bildirmesi de dikkat çeken başka bir yön olduğu dile getirilebilir.

Öğrencilerin dijital ortamda okuma amaçları, gerekçeleri ve davranışlarına ilişkin bildirdikleri görüşlerde bir diğer temanın “Dijital Ortamda Okuma Stratejileri ve Teknikleri” olduğu görülmüştür. Bu tema altında kod tekrarının en çok “Kişisel bir okuma stratejim ve tecrübem yok” (f=15) kodu üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Bunun dışında nispeten yoğunluğun daha az olduğu “Renklendirme” (f=8) koduna da bir kaymanın olduğu görülmüştür. Bu bağlamda Dijital ortamda okuma stratejileri ve tekniklerine ilişkin görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarları incelendiğinde, öğrencilerin dijital ortamda okumaya ilişkin stratejiler ve tekniklerde özgün bir stratejileri ve tekniklerinin olmaması, geleneksel okuma anlayışındaki okuma şekillerini çoğunlukla devam ettirdikleri, bazı öğrencilerin de dijital ortamda okuma esnasında renklendirme tecrübesini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Murphy, Long, Holleran ve Esterley (2003) okuma stratejisinin, öğrencilerin ekran tabanlı veya basılı materyalleri okuma tercih düzeylerinin de önemli bir göstergesi olduğunu, çünkü öğrencilerin hipermetni okurken ve anlamaya çalışırken daha karmaşık strateji ve teknik becerilere ihtiyaç duyduğunu dile getirmişlerdir. Bu bağlamda bu araştırmadan elde edilen öğrencilerin dijital ortamda kişisel olarak özgün bir stratejilerinin olmaması ve geleneksel basılı materyalleri okumadakine benzer okuma stratejileri kullanması anlama ve okumada istenilen verimi almada problemler yaratabileceği söylenebilir. Bu durumun öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileri ve dijital yetkinliklerinin zayıf olması ve yeterince pratik yapmamış olmalarından kaynaklandığı dile getirilebilir. Öğrencilerin dijital metinleri okurken kullandıkları stratejiler ve tekniklere dönük birçok çalışma mevcuttur. Bu anlamda birkaç örnek verip bu çalışmadan elde edilen sonuçla örtüşen ve ayrılan hususları dile getirmekte fayda vardır. Çetin (2021) “8.Sınıf Öğrencilerinin Dijital Ortamlarda Okuma Davranışlarının Değerlendirilmesi” adlı makale

çalışmasında, öğrencilerin yaklaşık yarıya yakının dijital ortamda okuma yaparken metinler üzerinde vurgulama, ekranı büyütme ve not alma tekniklerini her zaman kullandıkları, öğrencilerin dörtte birinin ise bunları çok az ya da hiç kullanmadıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Bu çalışmayla kıyaslandığında öğrencilerin metinler üzerinde renklendirme yoluyla vurgulama yapması ve geleneksel okumadakine benzer not alma tekniği yönüyle örtüştüğü dile getirilebilir. Bu da yapılan her iki araştırmanın sonucunda da öğrencilerin basılı materyalde kullandıkları okuma stratejilerini kullanmaktan vazgeçemedikleri ve kullanmaya devam ettikleri şeklinde yorumlanabilir. Ancak Murphy vd. (2003) geleneksel basılı metni anlamak için gerekli olan stratejilerin bilgisayarlı metinleri anlamak için gerekli olan stratejilerle aynı olmadığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda alan yazın sonuçlarına bakıldığında ise Vandenhoeck (2013) “Screen reading habits among university students. International Journal of Education and Development using.” Adlı makale çalışmasında öğrencilerin çoğunluğunun (%87) dijital ortamda okuma esnasında vurgulama veya altını çizme tekniğini kullandıkları, Sadece %16'sının bilgisayarlarda not alarak okudukları, öğrencilerin yalnızca %29'unun dijital vurgulama veya altını çizme işlevlerini kullandığını ve %12'sinin makalenin kendisine elektronik yorumlar eklediğini, %70'inin ekrandan okurken kâğıda not aldığını ve %28'inin ise notları kaydetmek için bir kelime işlemcisi kullandıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla yapılan bu çalışmanın dijital ortamda okuma yaparken öğrencilerin vurgulama davranışına eğilim göstermeleri noktasında örtüştüğü söylenebilir. Ayrıca Vandenhoeck'un (2013) çalışmasında öğrencilerin büyük çoğunluğunun dijital ortamda okuma yaparken not alma işlemini kâğıt üzerinden yapmalarının dikkat çekici olduğu söylenebilir, bu bağlamda özellikle bu sonucun akademik amaçlı yapılan okumalardan kaynaklanan bir okuma davranışı olduğu dile getirilebilir. Burns ve Sinfield (2003) bilgilendirici akademik türdeki metinleri okuma becerisini, öğrencilerin kazanması gereken en önemli becerilerden biri olarak kabul edildiğini; okuma araştırmacılarının günlük amaçlar için yapılan okumalarla ile akademik amaçlar için yapılan okumalar arasında bir ayrım olduğunu açıkça ortaya koyduğunu bundan ötürü de öğrencilerin farklı okuma materyallerini anlamak için farklı okuma stratejileri ve tekniklerini işe koştuklarını belirtmişlerdir. Li ve Munby (1996) akademik okumanın çoğunlukla sınava girme, kâğıt yazma veya konuşma yapma gibi tanımlanabilir bilişsel ve prosedürel görevleri yerine getirme gerekliliği ile ilişkilendirilen derinlemesine kavrama gerektiren bir okuma şekli olduğuna dikkat çekmişlerdir. Ayrıca Nambiar (2005) akademik okumanın ana noktaları belirlemekten ve bilinmeyen kelimeleri anlamaktan çok daha fazlasını içerdiğini, öğrencilerin, metni uygun bir düzeyde anlamak için okumalarını kendi

şemaları veya arka plan bilgileriyle ilişkilendirmeleri gerektiğini ifade etmiştir. Yapılan bu çalışmada, öğrencilerin dijital ortamda okuma yaparken “kişisel bir stratejim yok.” şeklindeki yoğunlaşan görüşleri, bir bakıma ilişkilendirme çabasının olmadığı anlamına gelmeyeceği, arka planda öğrencinin farkında olmadan bir tür anlamak için ilişki kurduğu söylenebilir. Burada asıl problemin dijital ortamda akademik amaçlı yapılan okumaların daha üst düzey beceri gerektirdiğinden kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Bu bağlamda Nambiar (2005) çoğu zaman öğrencilerin okuduklarını arka plan bilgileriyle ilişkilendirmekte zorlandıklarında bir problem ortaya çıktığını ifade etmiştir. Aynı şekilde Chou (2012) akademik okumanın, zevkle okumaya göre daha fazla bilişsel ve üstbilişsel işlem gerektirdiğini, öğrencilerin akademik metinleri nasıl okuyacaklarını ve onlardan nasıl öğreneceklerini bilmeleri gerektiğini ve günümüzde yaygın olarak hem basılı hem de ekran tabanlı metinlerle baş etmeleri gerektiğinde bunu yapmanın zorluğunun arttığını ifade etmiştir. Basılı materyalde okumada metnin ilgili başlık ve alt başlıklarına göz atma, ilgili görselleri izleme yoluyla metnin geneline ilişkin bir bütünlük, anlam oluşturmak kolaydır. Ancak bu durum ekran okumanın hareketli ve değişken yapısından ötürü biraz daha zorlaşmaktadır. Çünkü ekran okumada ekran penceresinden metnin bir bölümü görülebilirken bir sonraki bölüm göz önünde kaybolmaktadır. Ekranda sayfalar okuyucunun karşısına art arda geldiği için bilgileri birleştirip bir anlam zinciri yaratmada daha üst düzey becerilere (üst düzey dikkat, hatırlama, karşılaştırma, düşünme, birleştirme ve anlama) ihtiyaç vardır. Ekrandan metin okumada yaşanan bu sıkıntılar basılı materyallerde kullanabilen bazı okuma stratejilerinin uygulanmasını zorlaştırmaktadır, bu durum da bütüncül okumayı ve anlamayı olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Okuyucu üst düzey becerilerini geliştirmediği sürece ekran sayfaları ve ayrıntılar arasında kaybolacaktır (Güneş, 2016). Aynı şekilde Evans, Charland ve Saint-Aubin (2009) dijital okumanın göz atma, tarama, yüzeysel okuma, rastgele okuma, seçici okuma için daha fazla zaman ayırma, minimum zaman diliminde maksimum verim elde etme gibi bireylerin çeşitli okuma davranışları ve anlayışlarının ön plana çıkan sorunlu yönleri olduğunu belirtmiştir. Dijital imkanlar ve web dünyasındaki çoğalan bilgi kaynakları; ihtiyaç duyulan bilgiye erişme, bilgiyi tespit etme ve doğru kaynaktan temin etme hususunda birçok problemi de beraberinde getirmiştir. Dijital metinlerin soyutluluğu okuyucuya biraz daha sığ, daha az odaklanmış bir okuma sunar. Bu okuma ortamında okuyucu çoğu ekrandaki diğer metinlerde yaptığı gibi arama eğilimi içerisindedir. Okuyucu burada çok kolay bir şekilde dikkat dağıtıcılara karşı savunmasız haldedir. Çünkü bu dikkat dağıtıcılar okuyucu için bir farenin tıklamasıyla yapılacak kadar kolay erişilebilir bir mesafededir. Bu noktada okuyucu

metne dönük ilgisini sürdürmede artık çaresiz kaldığında psikobiyolojik olarak dikkatini yeniden alevlendirmesi için yeni yollara başvurma eğiliminde olmalıdır. Dikkati uyanık tutmak için “dikkat geri dönüşlerini azaltma” ilkesini devreye koymalıdır. Konstrasyon ve ilgi eğer bir süre sonra kaybolursa okuyucunun dikkati yeni uyaranlara geçer artık yeni kesintilere daha duyarlı hale gelebilir (Mangen, 2008). Bu bağlamda Boz (2018) öğrencilerin Dijital okuma kültürü adlı makale çalışmasında; öğrencilerin, dijital cihaz kullanmama nedenleri olarak belirli yerleri işaretlemenin, not almanın, satırların altını çizmenin dijital cihazlarda zor olması ve dijital bir cihazdan okuduklarını çok iyi anlamama olarak belirttikleri sonuçlarına ulaşmıştır. Ancak bazen dijital ortamda öğrencilerin okuma esnasında anlamayı kolaylaştırmak için uygulanmakta zorlandıkları bu durumun dijital ortamda okuma pratikleri ve tekniklerine dönük yeterli bir deneyimin olmamasından kaynaklandığı da dile getirilebilir. Bu bağlamda Chou (2012) “Understanding on-screen reading behaviors in academic contexts: A case study of five graduate English-as-a-second-language students.” Adlı makale çalışmasında Ekrandan okumaya daha fazla katılan öğrencilerin, bilgisayar ekranında okurken daha az ekrandan okuma yapanlara göre daha fazla stratejik olma eğiliminde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonucu Divya ve Haneefa’nın (2018) dijital okumanın gelişigüzel, rastlantısal olarak keyfiyete bırakılacak bir okuma olmadığını, mutlaka dijital okuma konusunda da ilgili alan uzmanlarından eğitim alınması gerektiği, bu eğitimin ilk ve en önemli dönemi olarak da özellikle ilkököl ve ortaokulların olması gerektiği, kâğıt üzerinde olduğu gibi benzer seviyelerde okuma deneyimi elde etmek için öğrencilerin belirli çevrimiçi okuma stratejilerine ve temel becerilere ihtiyacı olduğunu, böylelikle de dijital okumadaki artan deneyim sayesinde öğrencilerin yüzeysel okuma, etkileşimli okuma, sıralı okuma, tek seferlik okuma ve kapsamlı okuma yapmaları artırılır ve tarama/ anahtar kelime bulma alıştırmaları gibi ekran tabanlı okuma davranışlarının daha da üst seviyelere çıkabileceği görüşleriyle desteklenebileceği söylenebilir. Yapılan bu çalışmadan da öğrencilerin büyük çoğunluğunun dijital ortamdaki okumada kişisel bir stratejilerinin olmaması sorununun çözümüne ilişkin bu bağlamda öğrencilere dijital çağın artık bir zorunluluğu haline gelen dijital okuryazarlık ve dijital yetkinlik eğitimlerinin planlı ve programlı bir şekilde verilmesiyle çözüme katkıda bulunabileceği dile getirilebilir. Bu bağlamda Dijital ortamda metin okumada hangi strateji veya yöntem kullanılırsa kullanılsın bunların ortak özelliği öğretmenin rehberliği ve kontrolü altında gerçekleşmesi gerektiği, etkililiğinin ise öğretmenin iletişim becerisi ve bilişim teknolojileri konusundaki bilgi, donanım ve yeterliliğine bağlı olduğu unutulmamalıdır (Hollo vd., 1996).

Ortaokullarda dijital metinlerin okunması ve anlamaya ilişkin geliştirme çalışmalarının yapılması öncelikli bir konudur. Öğrenciler, bilgiyi arama, toplama, sentezleme, değerlendirme becerilerine sahip olmalı ve bunları kendi amaçlarına uygun düzenleyebilmelidir. Eğitimin bu kademesinde öğrencilerden anahtar kelimeleri tarama, tanımlama becerisinde yetenekli olmaları beklenir. Öğrencilerin söz konusu tüm becerileri edinebilmesi hem geleneksel hem de dijital metinleri okuma stratejilerinin etkin bir şekilde verilmesine, öğretimine ve geliştirilmesine bağlıdır. Öğrencileri bu anlamda yeterli bir donanıma kavuşturmak sadece akademik dünyası için değil aynı zamanda sosyal yaşamı da dahil olmak üzere günlük yaşamın farklı alanlarında anlamaları ve yorumlamalarını kolaylaştırıp çeşitli web sitelerindeki içerikleri verimli bir şekilde okuyup kullanmasına da katkı sağlayacaktır (Gonda, 2014).

5.1.4. “Öğrenciler dijital ortamda okumalarını hangi zaman diliminde ne sıklıkla yapmaktadırlar?” Alt Amacına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin dijital ortamda okuma zamanına ilişkin bildirdikleri görüşler “Dijital Ortamda Asgari Okuma Süreleri, Dijital Ortamda Okuma Vakitleri, Dijital Ortamda Okuma Süreci, Dijital Ortamda Okuma Süresine Göre Metin Türleri, Dijital Ortamda Okuma Süresini Etkileyen Faktörler” olmak üzere toplam beş tema altında toplanmıştır. Dijital ortamda öğrencilerin okuma zamanına ilişkin toplam kod frekans değerinin en fazla “Dijital Ortamda Okuma Süresine Göre Metin Türleri” temasına ait olduğu görülmüştür. Bu tema altında kod tekrarın en sık “Ödev amaçlı bilgilendirici metinler” (f=21) ve “Haber metinleri” (f=21) kodlarında eşit bir şekilde yoğunlaştığı, bunun dışında bu yoğunluğa çok yakın bir kaymanın ise “Uzun olay metinleri” (f=20) kodunda olduğu görülmüştür. Bu temaya ilişkin görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarları incelendiğinde, dijital ortamda öğrencilerin okuma süresinin uzunluğu ya da kısalığı okudukları metinlerin türlerine göre değişiklik arz ettiği, ağırlıklı olarak dijital ortamda öğrencilerin ödev amaçlı bilgilendirici metinler, uzun olay metinlerini okumaya uzun süreler; haber metinlerini okumaya ise kısa süreler ayırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin dijital ortamda uzun süreli okuma yapmasında olay metinlerinin kendine özgü metin özelliklerinden kısa süreli okumalarda ise çoğunlukla bir sayfa geçmeyen haber metinlerinin yapısında kaynaklandığı dile getirilebilir; bu anlamda ekran karşısında okuma sürelerinin belirleyici faktörlerinde okunan metnin türünün etkili olduğu söylenebilir. Yapılan bu araştırmadan elde edilen öğrencilerin kısa süreli haber metinleri okumaya yönelik sonucun; Çetin (2021) “8.Sınıf Öğrencilerinin Dijital Ortamlarda Okuma Davranışlarının Değerlendirilmesi.” adlı makale

çalışmasında dijital ortamlarda uzun süreli okuma yapmadıkları (günlük yarım saatin altında) içerik olarak daha çok haber metinleri okudukları sonucu; Divya ve Haneefa (2020) öğrencilerin dijital okumaya yönelik tutumlarının anlamayı amaçladıkları “Öğrencilerin Dijital Okumaya Yönelik Tutumları. Hindistan, Kerala'daki Üniversitelerde Bir Araştırma.” konulu makale çalışmasında öğrencilerin yüzde 88'inin 7 gün 24 saat kısa süreli haber metinleri aracılığıyla güncel bilgileri okudukları sonucuyla örtüştüğü dile getirilebilir. Aynı şekilde uzun süreli okumada metin türü olarak ödev amaçlı bilgilendirici metin türlerinde de yapılan bu araştırmanın Mushtaq, Soroya ve Mahmood (2021) Z kuşağı öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını keşfetmek amacıyla hazırladıkları “Pakistan'daki Z Kuşağı Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları: Okul Kütüphane Hizmetlerini Yeniden Gözden Geçirmenin Zamanı Geldi mi?” başlıklı makale çalışmasında öğrencilerin çoğunlukla akademik amaçlı olarak dijital ortamda uzun süreli okumalar yaptıkları sonucuyla örtüştüğü görülmüştür. öğrencilerin dijital ortamda kısa haber metinleri ve kısa bilgilendirici metinleri okumaya yoğunlaşmasının dijital ortamdan kaynaklı göz yorgunluğu ve vücudun ekran karşısındaki pozisyonundan kaynaklı olduğu dile getirilebilir. Bu bağlamda Boz (2018) yaptığı “Öğrencilerin Dijital Okuma Kültürü” adlı çalışmasında, öğrencilerin %11,8'inin dijital cihazda dikkatlerinin çabuk dağıldığı, dijital okuma yapmanın enerjilerini tükettiğini ve gözlerini yorduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Boz (2018) bu durumun ülkemizde elektronik kitap okuyucularının fazla yaygın olmamasından kaynaklanabileceğini dile getirmiştir. Bu problemin çözümü için MEB, sivil toplum kuruluşları ve aileler tarafından öğrencilerin dijital ortamda uzun süreli okumaya elverişli tıpkı basılı bir kitabın verdiği dokunma hissini verecek e-okuyucu cihazlarla tanıştırılmasının etkili olabileceği dile getirilebilir. Nehring (2013) daha uzun süreli okuma yapmak için okuyucuların, öncelikle e-kitap okuyucusu olarak tasarlanan cihazlardan okuma yapması gerektiğini, giderek daha gelişen e-kitap okuyucu cihaz üzerinden okuma yapmanın basılı bir materyali okumaktan çok farklı olmadığını çünkü bu cihazların başkalarıyla paylaşım yapmaya, çok sayıda kitabı belleğinde saklamaya olanak tanıdığını bu anlamda okuyucuya ciddi avantajlar sağladığını belirtmiştir.

Öğrencilerin dijital ortamda okuma zamanına ilişkin görüş bildirdiği bir diğer temanın ise “Dijital Ortamda Okuma Süreci” olduğu görülmüştür. Bu tema altında ise tüm temalar içerisinde en sık kod tekrarının olduğu “Tüm hafta boyunca okuma” (f=29) kodunda yoğunlaştığı görülmüştür. Dijital ortamda okuma sürecine ilişkin görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarları incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun dijital ortamda haftanın tüm günlerinde okuma yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu

sonucun kısmen Boz'un (2018) "Öğrencilerin Dijital okuma kültürü adlı makale çalışmasında, Ayrıca, öğrencilerin yarıya yakınının gün içinde fırsat buldukları her an dijital ortamdan okuma yaptıkları sonucuyla örtüştüğü görülmektedir. Yapılan bu çalışmadan elde edilen sonucun üniversite öğrencileri üzerine yapılan Divya ve Haneefa (2020) öğrencilerin dijital okumaya yönelik tutumlarının anlamayı amaçladıkları "Öğrencilerin Dijital Okumaya Yönelik Tutumları. Hindistan, Kerala'daki Üniversitelerde Bir Araştırma." konulu makale çalışmasındaki öğrencilerin yüzde 88'inin 7 gün 24 saat dijital ortamdan kısa süreli haber metinleri aracılığıyla güncel bilgileri okudukları sonucuyla da örtüştüğü görülmektedir. Bu sonuçların benzerlik göstermesinin öğrencilerin zaman ve mekân sınırı olmadan ellerinde okuma yapabilecekleri akıllı telefonlarının olması ve internet erişiminin artık günümüz dünyasında her ortamda hızlı bir şekilde kolay hale gelmesinden kaynaklandığı dile getirilebilir.

Öğrencilerin dijital ortamda okuma zamanına ilişkin görüş bildirdiği diğer temanın ise "Dijital Ortamda Asgari Okuma Süreleri" olduğu görülmüştür. Bu tema altında en çok sıklık tekrarının ise "1 saat ve daha fazlası okuyan" (f=15) kodunda yoğunlaştığı, bunun dışında bu yoğunlaşmaya çok yakın bir kaymanın ise "30 dakika-1 saat arası okuyan" (f=12) kodunda olduğu görülmüştür. Dijital ortamda günlük ortalama okuma sürelerine ilişkin görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarları incelendiğinde, bu öğrencilerin büyük çoğunluğunun dijital ortamda günlük olarak ortalama en az yarım saat ve üzerinde okumalar yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonucun Boz'un (2018) "Öğrencilerin Dijital okuma kültürü adlı makale çalışmasında, öğrencilerin %22,1'i dijital bir cihaz üzerinden bir günde en çok 1 saat okuma yaptığı, %17,7 si 30-59 dakika arasında okuma yaptığı; %23,4'ünün ise bir günde aralıksız en çok 30 dakika okuma yaptığı; Çetin'in (2021) "8.sınıf Öğrencilerinin Dijital Ortamda Okuma Davranışlarının Değerlendirilmesi" adlı makale çalışmasında ulaştığı öğrencilerin dijital ortamlarda günlük %83'ü bir saatin altında okuma yaptıkları ve Mokhtari, Reichard ve Gardner (2009) araştırmasında ulaştığı öğrencilerin günlük ortalama dijital ortamda okumaya en az yarım saatin üstünde vakit ayırdıkları sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Bu örtüşmenin öğrencilerin gün içerisinde yanında sürekli taşıdıkları dijital içerikleri okuyabilecekleri akıllı telefonları olmalarından kaynaklandığı dile getirilebilir.

Dijital ortamda öğrencilerin okuma zamanına ilişkin görüş bildirdiği diğer bir temanın ise "Dijital Ortamda Okuma Süresini Etkileyen Faktörler" teması olduğu görülmüştür. Bu tema altında ise en çok sıklık tekrarının "Aşırı ödev yükü" (f=21) kodunda

yoğunlaştığı görülmüştür. Bu bağlamda dijital ortamda öğrencilerin okuma sürelerine ayırdığı miktarlardaki değişkenlikte çeşitli faktörlerin etkili olduğu, bu faktörler içerisinde öğrencilerin okulda verilen aşırı ödev yükünden ötürü dijital ortamda okumaya yeterli süreyi ayıramadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonucun sadece dijital ortamda okumayı değil, öğrencilerin basılı okuma alışkanlığını da olumsuz yönden etkileyen bir faktör olduğu dile getirilebilir. Alamdar (2015) ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik ilgi ve alışkanlıkları düzeyini tespit etmek amacıyla hazırladığı yüksek lisans tez çalışmasında, aşırı ders ve sınav yükünden dolayı öğrencilerin okumaya yeterince vakit ayıramadıkları, okumaya ancak fırsat buldukça vakit ayırdıkları sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla ulaşılan bu sonucun dijital ortamda okumayı da etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin okuma alışkanlığına katkıda bulunmak adına okul ödevlerindeki aşırı yükün azaltılmasının önemli bir çözüm olabileceği ifade edilebilir.

Dijital ortamda öğrencilerin okuma zamanına ilişkin görüş bildirdiği son temanın ise “Dijital Ortamda Okuma Vakitleri” teması olduğu görülmüştür. Bu tema altında ise en çok sıklık tekrarının “Akşam saatlerinde” (f=9) kodunda yoğunlaştığı görülmüştür. Dijital ortamda okuma vakitlerine ilişkin görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarları incelendiğinde dijital ortamdan okuma yapan öğrencilerin ağırlıklı olarak akşam vakitlerinde okuma yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonucun Boz’un (2018) “Öğrencilerin Dijital okuma kültürü adlı makale çalışmasında öğrencilerin büyük çoğunluğunun çoğunlukla akşam saatlerinde okuma yaptıkları sonucuyla örtüştüğü görülmektedir. Öğrencilerin dijital ortamda okuma vakti olarak akşam saatinde yoğunlaşmasının sabah veya öğlen saatlerinde okulda olmaları okul çıkışından sonra ise çoğunlukla okul ödevleri görevlerini tamamlamaya yoğunlaşmış olmalarından kaynaklandığı dile getirilebilir.

5.1.5. “Öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisi yetkinliğine ilişkin özyeterlilik algıları ne/nelerdir?” Alt Amacına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisi yetkinliğine ilişkin bildirdikleri görüşler “Dijital Okuryazarlık Becerisi Yetkinliğine İlişkin Öz Yeterlilik Algıları, Dijital Okuryazarlık Becerisi Yetkinliğine İlişkin Öz Yeterlilik Algılarının Gerekçeleri ve Dijital Okuryazarlık Becerisi Yetkinliğine İlişkin Öz Yeterlilik Algılarının Okuma Alışkanlığına Etkileri” olmak üzere toplam üç tema altında toplanmıştır. Öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisi yetkinliğine ilişkin toplam kod frekans değerinin en fazla ve en sık tekrar eden kodunun “Dijital Okuryazarlık Becerisi Yetkinliğine İlişkin Öz Yeterlilik Algılarının Okuma

Alışkanlığına Etkileri” temasına ait olduğu görülmüştür. Bu tema altında ise en çok sıklık tekrarının “Güçlü içsel motivasyon” (f=20) kodunda yoğunlaştığı görülmektedir. Bunun dışında bu tema altında yer alan “Eleştirel bakış kazandırma” (f=9), “Okumaya teşvik etme” (f=9) ve “Verimsiz okuma” (f=8) kodlarına da bir kaymanın olduğu görülmüştür. Öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisi yetkinliği öz yeterlilik algılarının okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarı incelendiğinde elde edilen veriler neticesinde öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisi öz yeterliliklerinin yeterli ya da yetersiz oluşuna ilişkin algılarının okuma alışkanlıklarına etkileri konusunda kendilerine bazı olumlu ve olumsuz etkilerinin olduğu, olumlu etkileri olarak öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisinde kendilerini yeterli görmesinin okumaya yönelik iç motivasyonunu güçlendirdiği, eleştirel bakış açısı kazanmaya aracılık ettiği ve okumaya teşvik ettiği; öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisi öz yeterlilik algıları doğrultusunda kendilerini bu anlamda yetersiz görmelerinin okuma alışkanlığına olumsuz etki ederek verimsiz okumalar yapmaya sebebiyet verdiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuçlarda öğrencilerin algılarına dönük verdiği yanıtlar olduğu düşünüldüğünde hem ekran karşısında geçirdikleri sürelerin fazlalığı hem de dijital ortamın sunduğu içerik zenginliğinden kaynaklı olarak keyifli ve verimli okumalar yaptıkları ifade edilebilir. Makotsi (2005) öğrencilerin basılı materyale bir şekilde erişebilmeleri doğal olarak onları okumaya yönelik motive edeceğini ancak öğrencilerin ufkunu genişletmeleri, zengin kaynaklara erişebilmeleri, daha eleştirel bir bakış açısına kavuşabilmeleri için ise dijital ortamdaki zengin okuma içeriklerine erişmeleri gerektiğini belirtmiştir. Artık dijital çağda insanların İnternete erişim ve kullanabilme hakkı, diğer temel insanı haklar gibi görülmelidir. Tüm insanların düşünce ve bilgi özgürlüğünü rahatlıkla kullanabilmesi ve bundan yararlanmak için de internet içeriğine erişebilmeleri gerekir. Bundan ötürü hükümetlerin ve okulların, tüm öğrenciler de dahil olmak üzere tüm vatandaşlarına hazır ve erişilebilir bir internet imkanını sunma sorumluluğu vardır (Lucchi, 2011). Dijital okuryazarlık düzeylerinin zayıf olması öğrencileri dijital ortamda amaçsız ve bilinçsiz bir okumaya sevk edebileceğinden okuma alışkanlıkları adına olumsuz bir etki yarabileceği dile getirilebilir. Bu bağlamda Çetin (2021) dijital okuryazarlık becerisinin yetersiz oluşunun öğrencilerin dijital ortamda okuma esnasında zihinlerindeki bilgi yükünü artıracak bu durumun okuma alışkanlıklarına olumsuz etki yapacağını belirtmiştir.

Öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisi yetkinliği öz yeterlilik algılarına ilişkin bildirdikleri görüşlerin “Dijital Okuryazarlık Becerisi Yetkinliğine İlişkin Öz Yeterlilik

Algıları” ve “Dijital Okuryazarlık Becerisi Yetkinliğine İlişkin Öz Yeterlilik Algılarının Gereçekçeleri” temalarında sonuçların bir bütünlük arz etmesi adına birlikte değerlendirilmesinin daha uygun olacağı düşünülmüştür. Bu bağlamda Dijital okuryazarlık becerisi yetkinliği öz yeterlilik algılarına ilişkin kodların sıklık tekrarı ve konuya ilişkin görüş bildiren öğrencilerin ifade örnekleri incelendiğinde öğrencilerin yarısından fazlasının dijital ortamda okuma yaparken öz yeterlilikleri konusunda kendilerini yeterli gördükleri (f=19) ve bu yeterliliklerine ilişkin gerekçelerinde ise ekran karşısında geçirdikleri zamandan ötürü belirli bir deneyim kazandıkları, okuduklarını sorgulayabildiklerini, okuma kaynaklarının doğruluğunu ya da yanlışlığını çok yönlü kaynaktan kontrol ettikleri; öğrencilerin yarıya yakınının ise dijital ortamda okuma yaparken kendilerini yeterli görmedikleri (f=12) bu duruma ilişkin gerekçelerinin ise verimsiz okumalar ve deneyim eksikliklerinin olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu sonuçlara ilişkin değerlendirme yapılmadan önce dijital okuryazarlığın tam olarak ne olduğuna ilişkin son dönemdeki yapılan araştırmaların birçoğunun bu kavramın tanımı ve içeriği ile ilgili farklı yaklaşımlar sergilediği gerçeğini dile getirmek de fayda olabilir. Bu yaklaşımların çoğu dijital okuryazarlığın kapsamını ve sınırlarını çizerken okuryazarlık becerisi esası üzerine temellendirme anlayışı benimsedikleri dile getirilebilir. Bu kavramın temelde inşa edilmesinde ve kavramın literatüre yerleşmesinde Merchant (2021), Street’in (1984) okuryazarlık ve iletişimsel uygulamalar üzerine antropolojik yönelimle yaptığı araştırmaların, Barton ve Lee’nin (2013) fotoğraf paylaşımı konulu çalışmasının, Gillen’in (2014) sanal dünya üzerinde küçük çocukların hikâyeye okuma uygulama çalışmasının; gerek çeşitli yaş grupları, popülasyonları ve dillerini kapsayan dijital okuryazarlık kavramının yerleşimine gerekse uygulamalarının genişlik ve çeşitliliğini artırmaya, aydınlatmaya hizmet ettiğini belirtmiştir. Tanımını bu çerçeve ve anlayış üzerinden şekillendiren Merchant (2021) dijital okuryazarlığın kısacası okuryazarlık evriminin son aşamasının tanımlama girişimi olarak gördüğünü, her ne kadar dijital bir devrimin içinde olduğumuzdan bahsedilse de ya da metinlere, bilgilere ulaşım yolları değişse de aslında Times New Roman ve Stanley Morisson yazı tipi ve sembollerinin dijital metinlerde hala geçerli olduğunu, birçok yeni sürümün bile birçok ortak noktayı barındırdığını, okuma eylemindeki anlamlandırmanın, kod çözmenin, eğitimin kaygısı olan okumayı öğrenmenin her şeye rağmen temel bir öneme sahip olduğunu belirtmiştir. Özellikle burada teknoloji, iletişim kanalları okumanın şekline, biçimine belirgin etkisini hissettirse de okumanın doğasında kıramadığı temel değerlerin olduğunu, bu eylemin asıl işlevinin hep aynı çizgide kaldığını vurgulamakta fayda olduğu söylenebilir. Eshet (2004) dijital okuryazarlık, dijital

bir cihazı ya da yazılımı kullanabilme becerisi olarak algılanmamalıdır. Dijital okuryazarlık, kullanıcıların dijital ortamlarda çok yönlü olarak etkin bir şekilde çalışabilmelerini gerektiren bilişsel, toplumsal, duygusal becerileri içeren karmaşık bir süreci bütünleşmiş halini temsil ettiğini; ekran üzerindeki talimatları okuyup anlamlandırabilmek, sunulan bilginin kalitesini ve içeriğini eleştirel bir gözle yorumlayıp değerlendirebilmek ve dijital ortamda yeni içerikler oluşturabilmenin dijital okuryazarlığın faaliyetleri kapsamında değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu temel bilgiler ışığında bu çalışmada öğrencilerin yarsından fazlasının dijital okuryazarlık becerisi konusunda kendilerini yeterli olarak algılamaları ve bu yeterliklerinin okumaya yönelik içsel motivasyonlarını güçlendirdiği, eleştirel bir okur kimliği kazanmasına yardımcı olduğu ve okumaya daha çok teşvik ettiği sonuçları açısından değerlendirildiğinde dijital okuryazarlık becerisi edinmiş olmanın dijital ortamda okumada avantajlar sağladığı ancak öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisi denildiğinde sadece dijital ortamdan yaptıkları basit düzeydeki okumaları anlamış olabilecekleri bu sonuçların ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir. Bu bağlamda Buckingham (2015) dijital okuryazarlığın sadece bilgiye erişim, bilginin kullanımı ve birkaç bilgisayar becerisi bilmek olmadığını bu meselenin bilgisayar, klavye kullanma veya birkaç çevrimiçi arama yapmış olmayı öğrenmeden çok daha işlevsel, kültürel anlamda çok daha etkileri geniş olan bir mesele olarak algılanmalı ve bu şekilde değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Temel bilgileri (materyali internette konumlandırma, seçme, tarama, köprü geçişleri, arama motorlarını yönetme vb.) öğrenmenin ön şart olduğunu ancak bununla yetinmenin kullanıcı için dijital okuryazarlığı sadece araçsal veya işlevsel bir okuryazarlık biçiminden daha öteye götüremeyeceği bunun yerine baskıda olduğu gibi dijital ortamda da bilgiyi dönüştürmek için bilgiyi eleştirel olarak yorumlayıp değerlendirip kullanmaları gerektiğini belirtmiştir. Yapılan bu çalışmada elde edilen bu sonuçlar, diğer alan yazın sonuçlarıyla kıyaslandığında Boz (2018) Öğrencilerin dijitalden ve basılı materyalden okumalarına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla hazırladığı “Dijital Okuma Kültürü.” adlı makale çalışmasında öğrencilerin ortalama %52,3’ünün dijital ortamda okuma konusunda kendisini iyi gördüğü; Çetin’in (2021) yaptığı çalışmada elde ettiği öğrencilerin dijital becerilerine (metni hareket ettirmek, metin üzerine yazı yazmak ve metinde seçim yapmak için klavye, mouse ve elektronik kalem kullanma) ilişkin görüşlerinde öğrencilerin %64’ünün kendilerini bu anlamda yeterli gördükleri; Öztürk’ün (2020) ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlığa ilişkin kişisel düşünceleriyle ebeveynlerinin görüşlerini belirlemek ve bu görüşlerin çeşitli değişkenler açısından irdelemek amacıyla hazırladığı yüksek lisans tez çalışmasında ulaştığı ortaöğretim öğrencilerinin dijital okuryazarlık öz

becerilerini “çok iyi” olarak değerlendirdikleri sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir. Bu sonuçların benzeşmesindeki çakışmanın öğrencilerin dijital okuryazarlık becerisine ilişkin algı temelli görüşlerinden kaynaklandığı dile getirilebilir. Öte taraftan bu çalışmada dijital okuryazarlık becerisi öz yeterliliğine ilişkin yeterli olduğunu ve bu yeterliklerinin gerekçelerinden biri olarak sorgulama yapabildiklerine ilişkin sonucun Mata, Bacarizo, Fernadez’in (2021) İspanyol ortaokul öğrencilerinin, demokratik olmayan tutumları teşvik etmek için önyargılı bilgiler sunan Twitter'daki iki yayın hakkındaki anlatılarını ve düşüncelerini analiz etmek amacıyla hazırladıkları “Dijital Bir Dünyayı Okuma ve Yorumlama Zorluğuyla Karşı Karşıya Kalan Gençler.” adlı makale çalışmasında ulaştığı öğrencilerin çoğunun internette okudukları bilgileri eleştirmekten uzak olduğu ve demokratik olmayan söylemleri savunma tuzağına kolayca düştükleri sonuçlarıyla örtüşmediği görülmektedir. Buradaki farklılığın ise ölçme araçlarındaki farklılığından kaynaklandığı söylenebilir. Öte taraftan McLean’in (2020) dijital çağla birlikte değişen öğrencilerin okuma tercihleri ve ekran okuma davranışlarını sosyal gerçeklik bağlamında incelemeyi amaçladığı “Sıgıllıklar? Dijital/Ekran Okumanın Doğası ve Özellikleri.” konulu makale çalışmasında, öğrencilerin ekrandaki metinleri okurken doğrusal bir okuma yapamadıkları, yüksek sesli, enerjili ve görsel olarak aktif ve etkileşimli ortamdan dolayı odaklanma konusunda sıkıntı yaşadıkları sonucuyla örtüşmenin verimsiz okumalar noktasında sağlandığı söylenebilir; ancak ulaşılan sonuçlardaki farklılıkların ise yapılan bu çalışmanın durum çalışması McLean’in (2020) çalışmasının ise deneysel bir çalışma olmasından kaynaklandığı dile getirilebilir.

5.1.6. “Öğrenciler, dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin ne/neler düşünmektedirler?” Alt Amacına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Dijital ortamdan okumanın öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkilerine ilişkin öğrencilerin bildirdiği görüşler tema olarak sadece “Dijital Ortamdan Okumanın Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkileri” temasından oluştuğu görülmüştür. Bu tema altında en çok üretilen, en çok tekrar eden ve en fazla toplam kod frekans değerinin “Dijital Ortamdan Okumanın Okuma Alışkanlıklarına Olumlu Etkileri” kategorisine ait olduğu görülmüştür. Tema altında sıklık tekrarının en fazla “Okumaya yönelik içsel motivasyonu güçlendirme” (f=35) kodunda yoğunlaştığı bu yoğunlaşmaya çok yakın bir kaymanın ise “Okumaya yönelik ilgiyi artırma” (f=33), “Okuma hızını artırma” (f=29), “Reklam ve bildirim sıklığı kaynaklı motivasyon kaybı” (f=27) ve “Okumaya yönelik bakış açısını

zenginleştirme” (f=25) kodlarında oluştuğu görülmüştür.

Dijital ortamdaki okumalarının okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarı incelendiğinde, öğrencilerin dijital ortamdaki yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına olumlu ve olumsuz etkileri olduğu, olumlu etkiler olarak öğrencilerin büyük çoğunluğu dijital ortamdaki okumanın okumaya yönelik motivasyonlarını güçlendirdiği, okumaya yönelik ilgilerini artırdığı, okuma hızlarını artırdığı ve okumaya yönelik bakış açılarını zenginleştirdiği; olumsuz etkisine ilişkin olarak ise öğrencilerin büyük çoğunluğunun dijital ortamda okuma esnasında reklam ve bildirim sıklığından ötürü okumaya yönelik motivasyon kaybı yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Dijital ortamdaki okumanın okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin ulaşılan sonuçlar ilgili alan yazın sonuçlarıyla kıyaslandığında “Hala Basılı Kopyayı Okumayı Tercih Ederim”: Ergenlerin Basılı ve Dijital Okuma Alışkanlıkları.” Adlı makalesinde Loh ve Sun (2019) dijital çağda öğrencilerin telefonlarında aktif olarak sosyal medyayı sıkça kullandıklarını, sosyal medya üzerinden Instagram, Facebook, Twitter vb.) içerikleri okumanın da bir okuma şekli olduğunu, okunan metnin uzunluğu ya da kısalığı ergen öğrencilerin okumayı sevip sevmemesinde etkili olduğunu, okumayı seven ergen öğrencilerin kurgu ve elektronik roman/hikâye okuduklarını, okuma sürelerinin daha da uzadığını ve böylece pratik yaptıklarını, okumaya daha fazla motive olma olasılıklarının daha yüksek oldukları, buna karşılık, okumaktan hoşlanmayan ergenlerin basılı ve daha uzun metinleri çevrimiçi okuma olasılıklarının ise daha düşük olduğu sonuçlarına ulaştıklarını, bu bağlamda dijital okuma yaklaşımının tüm öğrenciler üzerinde etkili olamayacağını ifade etmişlerdir. Loh ve Sun’un (2019) ulaştıkları bu sonuçların bu çalışmadan elde edilen dijital ortamdaki okumanın öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarını artırdığı sonucuyla örtüştüğü görülmektedir. Bu örtüşmenin özellikle öğrencilerin bir kısmının ekran karşısında belirli bir okuma deneyimi olması, basılı materyalde okuma alışkanlığının iyi olması, dijital ortamın daha kısa içerikli yazılar arasında bağlantılı okuma yapmalarına imkân vermesi gibi faktörlerden kaynaklandığı söylenebilir. Uzlaşılan noktalardan bir diğeri de dijital ortamdaki okumanın tüm öğrencilerin okuma alışkanlıkları üzerindeki etkisinin aynı olmadığı görüşü olduğu ifade edilebilir. Karadoğan (2020) etkileşimli kitap okuma programı uygulamalarının ilköğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okumaya yönelik tutuma etkisini araştırmak amacıyla “Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamalarının Okuduğunu Anlama Becerisi ve Tutuma Etkisi.” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, etkileşimli kitap okuma uygulamalarının ilköğ 2.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik

tutumlarını geliştirmede olumlu yönde etkilediği, desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Karadoğan'nın (2020) ulaştığı bu sonuç, bu çalışmadan elde edilen dijital ortamdan okumanın öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarını arttırdığı sonucuyla örtüştüğu görölse de her iki çalışmanın evren ve örnekleminin farklı olmasından kaynaklı öğrencilerin olumlu içsel motivasyon düzeylerinde bir farklılık olabilir. Öztürk ve Can (2013) nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim desenine göre tasarladığı çalışma grubunda 2011-2012 eğitim-öğretim yılında bir devlet ilköğretim kurumunda öğrenim gören seçkisiz örneklem yoluyla belirlenen toplam 12 ilköğretim 5.sınıf öğrencisinin yer aldığı “İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Elektronik Kitap Okumaya İlişkin Görüşleri.” adlı makale çalışmasında dijital ortamda e-kitap okumanın öğrencilerin öğrenmeyi kolaylaştırması, kolay anlam kurmaya yardımcı olması ve bilgilerin akıl kolay kalmasını sağladığı gerekçesiyle elektronik kitapları faydalı bulduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Öztürk ve Can'ın (2013) ulaştığı bu sonuç, bu çalışmadan elde edilen dijital ortamdan okumanın öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerini arttırdığı ve bakış açısı zenginliği kazandırdığı sonucuyla örtüştüğu ifade edilebilir. Bu örtüşmenin özellikle dijital ortamın okuma konusunda öğrencilere sunduğu zengin içerik dünyasından ve öğrencilerin bilinçli ve amacına uygun okumalar yapmasından ileri geldiği söylenebilir. Bu bağlamda Khubyari ve Narafshan (2016) dijital ortam mobil okuma teknolojilerinin öğrencilere geniş bir okuma repertuarı sunan ideal bir platform olduğunu, bu platform üzerinden okumaya dönük bilinçli veya tesadüfi yapılacak her eylemin öğrencilerin okuma gelişimine geniş bir fırsat alanı yarattığını belirtmişlerdir. Aynı paralel de Güneş (2015) ekrandan okuma esnasında birey dijital metindeki yazıyı inceler; kendince ilgi duyduğu ve önemli gördüğu bölümleri seçer, araştırır, yorumlar ve zihne yerleştirme çabası içine girer. Bu noktada okuyucunun gerçek bir ilgisi, amacı, becerisi, güdülenme düzeyi yüksekse bu durum ekran okuma sürecini de olumlu yönden etkileyeceğini dile getirmiştir. Liman Kaban ve Karadeniz (2021) Türkiye’de altıncı sınıfta öğrenim gören öğrencilerin okuldaki kişiselleştirilmiş/oyunlaştırılmış/PDF E-okuma uygulamaları temelinde elektronik okuma deneyimlerine ilişkin algılarını ve algılarının okuduğunu anlama ve okuldaki motivasyon düzeylerine etkisini incelemeyi amaçladıkları “ocukların Ekranda Kâğıt Üzerinde Okuduğunu Anlama ve Motivasyonu.” konulu makale çalışmasında, öğrencilerin dijital ortamdan okumalarının okuma motivasyonlarını artırma potansiyeline sahip olduğu, deney ve kontrol gruplarında farklı okuma ortamları kullanılmasına rağmen okuduklarını anlama düzeylerinde her iki grup arasında anlamlı bir farklılığın tespit edilemediği, kişiselleştirilmiş e-kitapların ve oyunlaştırılmış e-kitapların yalnızca basılı kitap okumaya bir alternatif olmadığının, aynı zamanda basılı kitaplardan çok daha etkili benzersiz

kaynaklar olarak hareket ettiği sonuçlarına ulaşmışlardır Liman Kaban ve Karadeniz'in (2021) ulaştığı bu sonuçların bu çalışmadan elde edilen dijital ortamdan okumanın öğrencilerin okumaya yönelik ilgilerini arttırıp motivasyonlarını güçlendirdiği ve bakış açısı zenginliği kazandırdığı sonucuyla örtüştüğü ifade edilebilir. Liman Kaban ve Karadeniz'in (2021) yaptığı deneysel bir çalışmadan yapılan bu çalışmayla örtüşen sonuçlar elde etmesi, yapılan bu durum çalışmasının sonuçlarına destekler ve kanıtlar sunması bakımından oldukça önemli olduğu dile getirilebilir. Her iki çalışmadaki bu örtüşmenin özellikle dijital ortamın okuma konusunda öğrencilere sunduğu birçok avantaj, zengin içerik dünyası ve öğrencilerin bilinçli ve amacına uygun okumalar yapmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu bağlamda Sarkhel ve Das (2010) dijital ortamdan okuma, okumada dönüştürücü bir değişimin katkıcısı olmuştur. Okuyuculara birçok avantajı, fırsatı da beraberinde getirmiştir. Geleneksel okuma ortamında bulunmayan bir dizi (etkileşim, anında erişim, metin görüntüleri, ses ve video eklentisi vb.) güçlü avantajlar sağlamıştır. Dijital ortamdan okumak, okuyucunun okuma alışkanlığı üzerinde amacı doğrultusunda kullanıldığı sürece olumlu etkiler bırakacaktır. İnsanların dijital medyayı sevip sevmeme tercihleri dijital teknolojinin gelişıyle birlikte okuma ve okuryazarlığı yeniden tanımlamaya engel teşkil etmeyeceğini ifade etmişlerdir. Özenç ve Akın (2020) ilkokul 2. sınıf öğrencilerinde dijital kitap okuma ve baskı kitap okumanın akılda tutma ve okuduğunu anlama becerileri bakımından karşılaştırılarak incelemeyi amaçladıkları “Okuduğunu Anlama ve Akılda Tutma Becerileri Bakımından Baskı ve Dijital Kitap Okumanın Karşılaştırılması” adlı makale çalışmasında, nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanarak elde ettiği verilerin analizi sonucunda, dijital ortamdan kitap okuyan grup ile basılı kitaptan okuyan grupta okuduğunu anlama ve hafızada tutuma becerileri arasında ön test sonucuna göre anlamlı bir fark tespit edilememişken son-test sonuçlarına göre dijitalde okuma yapan grubun basılı materyalden okuyan gruba göre okumaya yönelik daha olumlu bir tutum sergilediği sonucuna ulaşmışlardır. Özenç ve Akın'ın (2020) elde ettikleri bu sonucun bu çalışmadan elde edilen dijital ortamdan okumanın öğrencilerin okumaya yönelik motivasyonlarını arttırdığı sonucuyla örtüştüğü görölse de her iki çalışmanın evren ve örnekleminin farklı olmasından kaynaklı olumlu içsel motivasyon düzeylerinde bir farklılık olabileceği dile getirilebilir. Dijital ortamdan okumanın okuma alışkanlıklarında okumaya yönelik motivasyonu arttırmada öğrencilerin dijital dünyaya olan ilgilerinin oldukça yüksek oluşu ve dijital cihazların artık okumaya daha elverişli donanımsal ve yazılımsal yapısından da kaynaklandığı söylenebilir. Bu çalışmadan elde edilen sonucun Loh ve Sun (2019) Dijital çağda baskı hala önemli mi? Okumada teknolojinin rolü nedir? Okumayı seven ergenler,

basılı ve dijital materyalleri okumayı sevmeyenlerden farklı mı görüyor? Sorularına yanıt bulmak amacıyla hazırladıkları “Hala Basılı Kopyayı Okumayı Tercih Ederim: Ergenlerin Basılı ve Dijital Okuma Alışkanlıkları” adlı makale çalışmasında ulaştığı, yaş seviyelerine göre e-kitap, makale veya gazete makalelerini okumak için bilgisayar veya mobil cihazların kullanımında sürekli bir artış olduğu: ortaokul 1 öğrencileri için sırasıyla %36.5 ve %51,1'den ortaöğretim 4 öğrencileri için %44.9 ve %70.3'e yükseldiği sonuçlarıyla da örtüştüğü; Loh ve Sun (2019) bu durumun akıllı telefon sahipliğinden, akıllı telefon ve diğer elektronik cihazları kullanma konusundaki artan aşinalıktan kaynaklanabileceğini dile getirmişlerdir. Öte taraftan bu çalışmadan elde edilen okumaya yönelik ilgilerini artırma sonucunun Araújo ve Frade'nin (2018) “Genç Okuyucuların Dijital Edebi Okuma Deneyimleri.” adlı makale çalışmasında öğrencilerin çoğunluğunun dizüstü bilgisayar, cep telefonu ve internetin bulunmasıyla dijital okumalarının arttığını düşündüğü ve dijital okumanın seçici okumalarını artırdığı sonuçlarıyla da örtüştüğü ifade edilebilir. Bana (2020) öğrencilerin okuma alışkanlıklarını geliştirmek için interneti kullanma algılarını araştırmayı amaçladığı “Öğrencilerin Okuma Alışkanlığını Geliştirmek İçin İnternet Kullanımına İlişkin Algıları.” konulu makale çalışmasında, okuma sırasında iPad'lerin ve dizüstü bilgisayarların artan kullanımının bağlamsal amaçlarla okumaya yönelik yüksek ilgi gösterilmesini kolaylaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Bana'nın (2020) ulaştığı bu sonucun yapılan bu çalışmada öğrencilerin dijital okuma için kullandıkları farklı dijital cihazlardan kaynaklı öğrencilerin içsel motivasyon düzeylerinde de bir farklılık olabileceği söylenebilir. Ak (2019) okuma çalışmasının yapıldığı ortam değişikliğinin ilkökul 4.sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine, ekrandan okumaya ve okumaya yönelik tutumlarını nasıl etkilediğine ilişkin durumun tespiti amacıyla hazırladığı “Ekrandan Okumanın İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerine ve Okumaya Yönelik Tutumlarına Etkisi.” adlı yüksek lisans tez çalışmasında öğrencilerin ekrandan okumaya yönelik tutumlarında olumsuz anlamda bir düşüş olduğu, kâğıttan okuduğunu anlama puanlarında artış olduğu, okumaya yönelik tutumlarında herhangi bir düşüş gözlemlenmediği, deney grubunda yer alan öğrencilerin ekrandan okuma çalışmalarını sürekli ve düzenli olarak yapmalarının kâğıttan okuduğunu anlamaya olumlu ekrandan okuduğunu anlamaya ise olumsuz yansıdığı, ekrandan okuma uygulamasının deney grubundaki öğrencilerinin ekran okuma hızlarını olumlu yönde etkilediği ve kelime tanıma düzeyleri olarak deney grubundaki öğrencilerin ekrandan okumalarının kelime tanıma düzeylerine bir etkisi olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Ak'ın (2019) ulaştığı bu sonucun yapılan bu çalışmayla basılı materyalden genel okuma alışkanlıklarına olumlu etkisi bakımından örtüştüğü söylenebilir; ancak iki çalışmanın

yöntem, örneklem ve ölçme araçlarındaki farklılıkların sonuçlara etki ettiği ifade edilebilir.

Sala, Ramos ve Ponce (2020) son dönemlerde meydana gelen iletişimsel başkalaşımın ergenlerin okuma alışkanlığına, bilgi tüketimlerine nasıl yansıdığına ilişkin tespitleri yapmak amacıyla hazırladıkları “Ergenlerin Dijital Ortamda Okuma Alışkanlıkları ve Bilgi Tüketimleri.” adlı makale çalışması Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ve nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre örneklem olarak İspanya’nın 7 vilayetinden (Cadiz, Barcelona, Almeira, Cuenca, Huesca, Valladolid, Granada) toplam 856 ortaöğretim birinci sınıf öğrencisini incelemişlerdir. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda Ergenlerin okumaya yönelik olumlu tutum besledikleri, ergenlerin, dijital ortamdaki okuma dünyasındaki zenginliği görmesiyle birlikte kabul ettiklerinden daha fazla okuma yapmaları gerektiğinin bilincine vardıkları dijital okumanın ergen okuyucuları pasif bir konuma sürüklerken basılı materyalde ergen okuyucuları daha çok aktif konumda kıldığı şeklindeki sonuçlara ulaşmışlardır. Sala, Ramos ve Ponce’nin (2020) ulaştığı bu sonuçlarla yapılan bu çalışmadan elde edilen okumaya yönelik olumlu duygular besleme ve içsel okuma motivasyonunu artırma, okumaya yönelik bakış açılarını zenginleştirme bağlamında bir örtüşmenin olduğu görülmüştür; ancak Sala, Ramos ve Ponce’nin (2020) ulaştığı ergen okuyucuların dijital okumada daha pasif kalmasının bu çalışmadan ulaşılan sonuçlarla örtüşmediği Sala, Ramos ve Ponce’nin (2020) yaptığı araştırma çalışmasında, öğrencilerin dijital okumada daha pasif kalmasının öğrencilerin ekran karşısındaki süre uzunluğu, gözlerin dijital ortamdan kaynaklı çabuk yorulması ya da öğrencilerin bu anlamda deneyim eksikliği olmasından kaynaklanmış olabileceği söylenebilir. Bu anlamda yapılan bu çalışmadan elde edilen dijital ortamdan okumanın okuma alışkanlıklarına olumlu etkileri bağlamında Mushtaq, Soroya ve Mahmood’un (2021) Z kuşağı öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını keşfetmek amacıyla hazırladıkları “Pakistan’daki Z Kuşağı Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları: Okul Kütüphane Hizmetlerini Yeniden Gözden Geçirmenin Zamanı Geldi mi?” başlıklı makale çalışması, nicel araştırma yöntemine göre, örneklem olarak amaçlı örneklem yöntemine göre Pakistan Lahore’de bulunan bir yarı devlet diğeri özel okul olmak üzere 1 ortaokul ve 1 lise düzeyindeki eğitim kurumundan yaşları 13-18 arasında değişen toplam 400 öğrenciyi inceledikleri çalışmasında, ulaştıkları Z kuşağının daha çok kâğıttan okumayı tercih ettikleri, tercihen evde, çoğunlukla akademik amaçlı olarak dijital ortamda uzun süreli okuma yaptıkları, basılı formatı tercih etmelerine rağmen e-okumanın onları elektronik içerikleri kullanma konusunda motive ettiği sonuçlarıyla da örtüştüğü görülmektedir. Yapılan bu çalışmada elde edilen dijital ortamdan

okumanın öğrencilerin okuma esnasında sık sık bildirimlere maruz kalmasının onların okumaya yönelik motivasyonlarını kaybetmesi sonucunun Boz'un (2018) "Öğrencilerin Dijital Okuma Kültürü" çalışmasında ulaştığı öğrencilerin % 11,8'i dijital cihazda dikkatlerinin çabuk dağıldığı sonucuyla dikkatin dağılması yönünden örtüştüğü ancak Boz'un (2018) araştırma sorularında bu dikkat dağınıklığının okumaya yönelik motivasyonlarında yarattığı etkiye ilişkin bir sorunun ayrıca öğrencilere yöneltilmemiş olmasından kaynaklı her iki çalışmanın bu anlamda bir kıyaslamaya tabi tutulmasının çalışmanın amacına hizmet etmeyeceği ifade edilebilir. McVicker'in (2019) e-kitap ve t-kitap (geleneksel basılı kitap) kullanan okuyucuların tercihlerini araştırmayı amaçladığı "Takılı ve Bağlantısız Okuma: Okuyucuların Tercihlerini İncelemek." adlı makale çalışmasında basılı materyalden okumayı daha çok sevdiğini belirten öğrencilerin dijital ortamda sık dikkati dağıtıcı uyarıcılar bulunduğunu, e-kitapların dokunulamayacak kadar duyarlı olduğunu ve belirli bir pasajı ararken idare etmenin zahmetli olduğu, yanlışlıkla dokunulduğunda sayfa çeviricinin ne kadar hassas olduğu bu durumlarında okumaya yönelik motivasyonlarını azalttığı sonucuyla yapılan bu çalışmadan elde edilen sonucun örtüştüğü söylenebilir; öte taraftan McVicker'in (2019) yaptığı çalışmada sık bildirim kaynaklı motivasyon kaybı sonucu dışındaki diğer ulaştığı sonuçların (e-kitapların dokunulamayacak kadar duyarlı olduğunu ve belirli bir pasajı ararken idare etmenin zahmetli olduğu, yanlışlıkla dokunulduğunda sayfa çeviricinin ne kadar hassas olduğu) öğrencilerin dijital öz yeterliliklerinin zayıf olması, okuma stratejilerinin olmaması, dijital okuma deneyim eksikliklerinin oluşundan kaynaklanabileceği ifade edilebilir. Bu bağlamda Mangen (2008) dijital metinlerin soyutluluğunun okuyucuya biraz daha sığ, daha az odaklanmış bir okuma sunduğunu, bu okuma ortamında okuyucuların çoğunun ekrandaki diğer metinlerde yaptığı gibi arama eğilimi içerisinde olduğu, okuyucunun burada çok kolay bir şekilde dikkat dağıtıcılara karşı savunmasız halde kaldığını; çünkü bu dikkat dağıtıcıların okuyucu için bir farenin tıklamasıyla yapılacak kadar kolay erişilebilir bir mesafede olduğunu, bu noktada okuyucu metne dönük ilgisini sürdürmede artık çaresiz kaldığında psikobiyolojik olarak dikkatini yeniden alevlendirmesi için yeni yollara başvurma eğiliminde olması gerektiğini, dikkatini uyanık tutmak için "dikkat geri dönüşlerini azaltma" ilkesini devreye koyması gerektiğini, konsantrasyon ve ilgi eğer bir süre sonra kaybolursa okuyucunun dikkati yeni uyaranlara geçeceğini artık yeni kesintilere daha duyarlı hale gelebileceğini belirtmiştir. Ancak bu durumun etkilerinin her öğrenci için aynı düzeyde etkiyi yaratmayacağı da ifade edilebilir; çünkü öğrencilerin sahip olduğu okuma deneyimleri, okuma stratejileri bireysel anlamda farklılık arz edebileceğinden okumaya yönelik motivasyon kayıplarındaki etki

düzeyinin de aynı olmayacağı söylenebilir. Bu bağlamda McLean'in (2020) dijital çağla birlikte değişen öğrencilerin okuma tercihleri ve ekran okuma davranışlarını sosyal gerçeklik bağlamında incelemeyi amaçladığı "Sıgliklar? Dijital/Ekran Okumanın Doğası ve Özellikleri." konulu makale çalışmasında örneklem olarak Trinidad ve Tobago'da bulunan bir ilkokulda 5.Sınıfta öğrenim gören toplam 21 ilkokul öğrencisini incelemiştir. Öğrencilerin ekran okuma uygulamaları chromebook adı verilen elektronik okuma cihazı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacının 3 hafta süreyle kayıt altına aldığı kişisel alan notlarından oluşmaktadır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilere ekrandan okuma öncesinde yapılan okumaya yönelik beceriler, stratejiler ve tekniklere ilişkin bilgilendirme ve uyum süreci programının onların yeni duruma daha çabuk uyum sağlamasını, etkileşimlerini daha doğru bir şekilde planlamayı yürütebilmesini kolaylaştırdığı gibi sonuçlara ulaştığını belirtmiştir. Bu sonuç, öğrencilere verilebilecek dijital ortamda okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrasında eğitimlerin önemine dikkat çekmesi bakımından kayda değer olduğu dile getirilebilir. Ayrıca McLean'in (2020) ulaştığı bu sonuçların, öğrencilerin dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına olumlu etki yapabilmesi için gerekli öncüllerden birinin de dijital okuryazarlık ve dijital yetkinlik becerisi eğitiminin olduğu gerçeğini hatırlatması adına önemli olduğu söylenebilir.

5.1.7. "Öğrenciler, okul derslerinde dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin ne/neler düşünmektedirler?" Alt Amacına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğrencilerin okul derslerinde dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin bildirdiklerin görüşlerin tema bağlamında sadece "Okul Derslerinde Dijital Ortamdan Okumanın Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkileri" temasından oluştuğu görülmüştür. Bu temanın en çok "Okumaya yönelik iç motivasyonu güçlendirme" (f=29) kodunda yoğunlaştığı bu yoğunlaşmaya çok yakın bir kaymanın ise "Okumaya teşvik etme" (f=24) ve "Okuma alışkanlığını güçlendirme" (f=22) kodlarında olduğu, bu yoğunlaşmalara nispeten daha uzak kaymaların "Sınavlara hazırlık amaçlı test soruları" (f=13) ve "Ders kazanımlarıyla uyumlu okuma etkinlikleri" (f=5) kodlarında olduğu görülmüştür. Yapılan bu analiz neticesinde, öğrencilerin okul derslerinde dijital ortamdan yaptıkları okumaların, okuma alışkanlıklarına etkilerine ilişkin görüş bildiren öğrencilerin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarı incelendiğinde, öğrencilerin okul derslerinde akıllı tahtalar üzerinden dijital ortamdan yaptıkları okumaların öğrencilerin okumaya

yönelik içsel motivasyonlarını güçlendirdiği, okumaya daha çok teşvik ettiği, okuma alışkanlıklarını güçlendirdiği, sınıf ortamında akıllı tahtalar üzerinden yaptıkları okumaların daha çok sınava hazırlık amaçlı test soruları ve ders kazanımlarıyla uyumlu okuma içerikleri olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğrencilerin akıllı tahtalar üzerinden ders esnasında yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarını güçlendirdiği, okuma yönelik içsel motivasyonlarını arttırdığı ve okumaya daha çok teşvik ettiği sonuçlarının öğrencilerin yoğunlaştığı akıllı tahtalar üzerinden daha çok okuma içeriklerinin sınava hazırlık test soruları üzerinden yapıyor olmasının ve bu test sorularını çözerken temel amaç okuma alışkanlığına katkı sağlamaktan ziyade soruları doğru cevaplandırma üzerine odaklı olabileceğinden öğrencilerin motivasyonu ve teşviğini bu noktada güçlendiren akıllı tahta üzerinden yaptıkları okumaların değil test sorularına verdikleri cevapların doğruluğunun etkili olabileceği bu bağlamda akıllı tahtalar üzerinde bu amaçlar doğrultusunda yapılacak okuma etkinliğinin gerçek anlamda okuma motivasyonlarını güçlendirme, okumaya daha çok teşvik etmenin yordayıcısı olarak değerlendirmenin sorunlu olabileceği ifade edilebilir. Bu durumun sağlıklı olarak değerlendirilebilmesi için uzun süreli deneysel bir çalışmayla akıllı tahtalar üzerinden farklı okuma içeriklerinin öğrencilere eşit bir şekilde okutulduğu ve bu okumaların süreç içerisinde okuma alışkanlıklarına ne şekilde yansıdığının tespitinin araştırılması gerektiği ifade edilebilir. Alan yazında akıllı tahtalar üzerinden yapılan okumaların öğrencilerin okuma alışkanlıkları üzerindeki etkilerine ilişkin araştırmacının ulaştığı veya ulaşmaya çalıştığı herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Alan yazında bu bağlamda daha çok e-okuyucular, bilgisayarlar, tablet ve telefonlar üzerinden yapılan okumaların farklı düzeydeki öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve motivasyonlarına etkileri ya da doğrudan bu cihazların okuma üzerindeki etkilerine ilişkin çalışmalara rastlanmıştır. Bu bağlamda diğer alan yazın çalışmalarının deneysel olarak yürüttükleri çalışmalarında kullandıkları e-okuyucular, bilgisayarlar, tablet ve telefonlar vb. cihazların doğrudan okuma motivasyonlarına veya okuma alışkanlıklarına etkilerine ilişkin elde ettiği sonuçlardan ziyade bu çalışmaların sınıf içi etkinlik olarak uygulanıp okuma motivasyonlarını artırıp artırmamaya odaklanılmaya çalışılmıştır. Karadoğan (2020) etkileşimli kitap okuma programı uygulamalarının ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisine ve okumaya yönelik tutuma etkisini araştırmak amacıyla ““Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamalarının Okuduğunu Anlama Becerisi ve Tutuma Etkisi.” Adlı yüksek lisans tez çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden ön test-son test eşitlenmemiş kontrol gruplu yarı deneysel desene göre, örneklem olarak 2018-2019 eğitim-öğretim yılında ilkökul 2.sınıfta öğrenim gören 20 kontrol ve 20 deney grubu olmak üzere toplam 40 öğrenciyi 12 ders saati boyunca

incelemiştir. Ölçme aracı olarak McKenna ve Kear tarafından geliştirilen ve Kocaarslan tarafından Türkçeye uyarlanan “Okumaya Yönelik Tutum” ölçeği kullanmıştır. Verilerin analizinde ise grup içi karşılaştırmalar için bağımlı örneklem t-testi ve gruplar arasında karşılaştırmak için ise bağımsız örneklem t-testi kullanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda, etkileşimli kitap okuma uygulamalarının ilköğretim 2.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumlarını geliştirmede olumlu yönde etkilediği, desteklediği sonucuna ulaşmıştır. Ulaşılan bu sonuçta deney grubuna yönelik farklı bir değişken olarak e-kitap okuma programının planlı olarak öğrencilere uygulanması değişkeninden kaynaklandığı ifade edilebilir. Bu bağlamda akıllı tahtalar üzerinden okuma yapan öğrencilere yönelik bir deney ve kontrol grubu oluşturularak okuma alışkanlıklarına yansımaları sağlıklı olarak değerlendirmeye ve kıyaslamaya olanak tanıyabilir. McLean (2020) dijital çağla birlikte değişen öğrencilerin okuma tercihleri ve ekran okuma davranışlarını sosyal gerçeklik bağlamında incelemeyi amaçladığı “Sıgırlıklar? Dijital/Ekran Okumanın Doğası ve Özellikleri.” konulu makale çalışmasında, nitel araştırma yöntemlerinden etnografik çalışma desenine göre, örneklem olarak Trinidad ve Tobago’da bulunan bir ilköğretim 5.Sınıfta öğrenim gören toplam 21 ilköğretim öğrencisini incelemiştir. Öğrencilerin ekran okuma uygulamaları chromebook adı verilen elektronik okuma cihazı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak araştırmacının 3 hafta süreyle kayıt altına aldığı kişisel alan notlarından oluşmaktadır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, ekrandan okuma esnasında bir arada bulunan öğrencilerin birbiriyle daha çok etkileşim kurduğu ve son derece hareketli oldukları, ekran okumanın öğrencilerin anlam oluşturma, paylaşım yapma, keşfetme, dokunsal okuma ve yazma yazarlıklarını kullanabilme ve geliştirme konusunda daha fazla fırsat sunduğu, ekrandan okumanın öğrencilere kendi okuyucu kimliğini tanıması ve yeniden yapılandırması için daha fazla doğaçlama alanı sağladığı, ekranın varlığıyla birlikte öğrencilerin etkileşim ve odak düzeylerinin değiştiği, ister bireysel isterse grup halinde olsun içeriğe ve bağlama daldırmanın onlara daha derin okuma yapmalarına izin verdiği, öğrenciler için birçok yönden metinler arasında gezinirken ekrana dokunma rahatlığı ve kolaylığının geleneksel okuma materyallerindeki sayfaya dokunup çevirmekten duydukları zevk ve rahatlığı hatırlattığı sonuçlarına ulaşmıştır. McLean (2020) yaptığı bu deneysel çalışmada chromebook cihazının sağladığı avantajların öğrencilerin okuma alışkanlıklarında bir değişim yarattığı ve bu değişimin taşıyıcı rolünde en büyük aracı rolünün chromebook cihazının dijital ortamda okumaya elverişli donanımsal ve yazılımsal özellikler barındıran bir cihaz olmasından kaynaklanabileceği ifade edilebilir. Aynı şekilde Chao, Chou ve Tu (2019) Lisansüstü öğrencilerin tekrarlanan deneyler yoluyla

farklı cihazları kullanım konusu ve bu cihazlardaki okuma deneyimine ilişkin tespitleri yapmak amacıyla hazırladıkları “Dijital Okuma Deneyimlerinin Deneysel Bir Çalışması.” adlı makale çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden gerçek deneysel desene göre örneklem olarak Tayvan’ın kuzeyindeki bir üniversitede yaş ortalaması 24 olan 20 Erkek ve 10 kadını incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak farklı dijital okuma cihazlarında (Apple iPad 2 , Amazon Kindle DX ve Acer Aspire one ZG5 Aspire) okunmak üzere 3 tane çince makale seçilmiştir. Otuz denek, her grupta 3 denek olacak şekilde alfabetik sıraya göre A, B, ..., J olmak üzere 10 gruba ayrılmıştır. Denekler grup sırasına göre numaralandırılmıştır. Örneğin, A grubu A1, A2 ve A3'ten oluşmuştur. Her deney grubu yaklaşık 1 saat 30 dakika sürmüştür Her denek seçilen 3 makaleden birini okumak için farklı bir okuma cihazını kullanmıştır. Deneysel işlemten sonra öğrencilerin farklı cihazları değerlendirmek üzere katılımcılar “deneyim anketi, cihaz işlevi değerlendirme ölçeği ve okuduğunu anlama testi “ uygulamasını tamamlamıştır. Üç makalenin okunmasını tamamlanıp anketler ve testler tamamlandıktan sonra araştırmacılar deneklerle yarı yapılandırılmış kayıtlı görüşmeler yapmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda Hem NASA-TLX ölçekleri hem de cihaz kullanılabilirlik değerlendirmelerine göre iPad 2 cihazının diğer iki cihaza göre ölçümlerde daha üstün puanlar aldığı, iPad 2'yi kullanarak dijital okumanın yükünün düşük ve konuya daha iyi bir okuma deneyimi sağladığı, Çoğu katılımcının, iPad 2 dokunmatik çalışma modunun sezgisel ve okunması kolay olduğuna inandığı bunun da dijital okuma davranışı için faydalı olduğu, Bazı kişilerin iPad 2'nin boyutunun ve ağırlığının çeşitli farklı duruşlarda okumayı kolaylaştırdığını ve bu da kişinin okumasına daha çok yardımcı olduğuna inandıkları, bu nedenle de cihazın boyutu ve ağırlığının da okuma davranışını etkilediği, Kindle DX: NASA-TLX ölçeği ve cihaz kullanılabilirlik değerlendirmesi diğer iki cihazdan daha düşük olduğu ancak ortalama anlama puanı olarak iPad 2'den daha yüksek ve Aspire ile aynı olduğu, niteliksel görüşmelerden elde edilen ortalama okuma deneyimi puanının daha düşük olmasının nedeni, çoğu kişinin Kindle DX'in daha yavaş bir tepkiye sahip olduğunu düşünmesinden kaynaklandığı, bu da hantal ve kullanımı zor olan cihazdaki klavyeden okuma ve çalışmanın kesilmelere neden olduğu, Aspire:.. NASA-TLX ölçeğinde, Aspire ve iPad 2 arasında önemli bir fark olmadığı ancak cihaz kullanılabilirlik değerlendirmesindeki cihaz genel tasarım puanı iPad 2'den daha düşük olduğu, Aspire kullanım deneyiminin iPad 2'den daha iyi olduğu, bunun nedeninin deneklerin klavye ve fare çalıştırma moduna daha çok aşina olmalarından kaynaklandığı; bu nedenle de kullanıcının cihaz çalışmasına aşinalığı, kullanıcının dijital okuma davranışını önemli ölçüde etkilediği sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu sonuçlardan hareketle Tablet PC'deki

okuma deneyiminin diğer iki dijital cihazdakinden daha üstün olduğunu, Tablet PC grubundaki denekler, derinlik okuma açısından en yüksek tercihi gösterdiklerini ve bunun da Tablet PC'nin gelecekte dijital öğrenme platformu için en uygun cihaz olması gerektiği anlamına geldiğini belirtmişlerdir. Chao, Chou ve Tu'nun (2019) yaptıkları bu deneysel çalışmanın sonucu da doğrudan cihazların okuyucuların okuma davranışları ve tepkilerine odaklandığından elde edilen sonuçların bu çalışmadan elde edilen akıllı tahtalar üzerinden okumayla kıyaslanmasının çalışmanın amacına hizmet etmesi açısından sağlıklı bir değerlendirme oluşturmamayaabileceği ancak tüm yapılan çalışmaların grup halinde sınıf ortamında deneysel olarak yapılmasının ortamın da okuma davranışlarına, motivasyonlarına da etki edebileceği yönünden bu çalışmanın sınıf içi akıllı tahtalardan okumanın yarattığı etkilerle örtüşen noktaları olduğu ifade edilebilir.

5.1.8. “Öğrencilerin dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin öğretmenler ne/neler düşünmektedirler?” Alt Amacına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Öğretmenler açısından öğrencilerin dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin bildirdikleri görüşlerin “Öğretmenler Açısından Dijital Ortamdan Okumanın Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkileri” temasından oluştuğu görülmüştür. Bu tema altında toplam kod frekans değerinin ($\Sigma f=35$) en fazla “Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Olumlu Etkileri” kategorisine ait olduğu görülmüştür. Bu sıklığa çok yakın bir kaymanın toplam kod frekans değerinin ($\Sigma f=33$) olduğu “Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Olumsuz Etkileri” kategorisine ait olduğu görülmüştür. Sıklık tekrarı ve yoğunlaşmanın nispeten az olduğu kategorinin ise toplam kod frekans değeri ($\Sigma f=21$) olan “Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisi Yok” kategorisi olduğu görülmüştür. Bu kategorilere ilişkin elde edilen veriler neticesinde dijital ortamdan öğrencilerin yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına olumlu etkilerine ilişkin görüş bildiren öğretmenlerin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarı incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğu, dijital ortamda okuma bilinçli ve amacına uygun kullanıldığı takdirde öğrencilerin okumaya yönelik içsel motivasyonlarını artırabileceği, okumaya daha fazla teşvik edebileceği ve çok yönlü okumalar yapmasına katkıda bulunabileceği; dijital ortamda okuma bilinçli ve amacına uygun yapılmadığı takdirde öğrencilerin okuma motivasyonlarında bir kayba yol açabileceği, yanlış okuma davranışları edinip verimsiz okuma anlayışına sevk edebileceği; öğrencilerin büyük çoğunluğunun dijital ortamda okuma yaparken bilinçli bir okuma yapmadıkları, basılı materyalden okuma alışkanlıklarının zayıf olmasının bunda en

belirleyici faktör olarak gördükleri ve bundan ötürü de öğrencilerin bu şekilde yaptıkları dijital ortam okumalarının okuma alışkanlıklarına herhangi bir etkisinin olmayacağı noktasında hem fikir oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenler açısından dijital ortamdaki okumanın öğrencilerin okuma alışkanlıklarına ilişkin elde edilen bu sonuçların yine bu çalışma içerisinde öğrenciler açısından dijital ortamdaki okumanın okuma alışkanlıklarına etkilerine ilişkin elde edilen sonuçlarla kıyaslandığında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilerin dijital ortamdaki okumada bilinçli ve okuma yaptıkları takdirde okumaya yönelik motivasyonlarını arttırabileceği, daha çok okumaya sevk edebilecekleri ve çok modlu okumalar yapmaya fırsat bulabilecekleri sonuçlarının öğrencilerin dijital ortamdaki okuma yapmanın kendilerinin okumaya yönelik içsel motivasyonlarını güçlendirdiği, daha çok okumaya sevk ettiği ve çok zengin içerikler sayesinde yeni okuma olanaklarına kavuştukları sonuçlarındaki yoğunlaşmayla örtüştüğü görülmektedir; ancak öğrencilerin büyük çoğunluğu dijital ortamdaki okuma yaparken bilinçli ve amacına uygun okumalar yaptıklarını belirtirken öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise bu konuda öğrencilerle aynı fikirde olmadığı, dersine girdiği öğrencilerin büyük çoğunluğunda temel okuma alışkanlığının bile yeterli seviyede olmadığı, dijital ortamdaki edindikleri birçok yanlış okuma davranışını basılı okuma alışkanlıklarına aktardıklarını rahatlıkla gözlemleyebildiklerini böyle bir durumda dijital ortamda okumada öğrencilerin bilinçli ve amacına uygun okuma yaptıkları konusunda örtüşmedikleri dile getirilebilir. Öğretmen ve öğrencilerden elde edilen sonuçlardaki bu bağlamdaki bir örtüşmemenin öğrencilerin öz yeterlilik algılarından veya öğretmenlerin öğrencilerin dijital ortamdaki yaptıkları okuma faaliyetlerinden yeterince bilgi sahibi olmamasından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu bağlamda Yaman (2020) içinde yaşadığımız çağın gereği olarak teknoloji alanındaki değişim ve dönüşümlerin dışında kalmamızın yadsınamayacak bir gerçek olduğu, dijital dünyanın döngüsünde insanoğlunun, ölçüsü ve ayarında bu sürece ayak uydurduğu müddetçe zarar görmeyeceğini aksine durumu lehine çevirip fayda sağlayacağını ifade etmiştir; çünkü bu tür gelişmeler insanın insanca yaşaması için gereklidir, önemli olan insanın bu süreci akla yatkın bir şekilde yürütebilmesidir. Ayrıca, teknolojik aletlerin ve internetin amacına uygun olarak kullanılması durumunda maksimum düzeyde verim alınabileceğini, bu bilincin tam ve sağlıklı olarak yerleşebilmesinde resmi ve sosyal kurumların her türden önlemi alıp çocuklarımızı ve gençlerimizi doğru yönlendirme gibi sorumluluklarının da bulunduğu dikkat çekmiştir. Ip, Chu ve Sit (2021) nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre anket yoluyla 99 ilköğretim öğrencisinin katılımıyla gerçekleştirdiği “İlköğretim Öğrencilerinin Basılı ve E-Kitap Okuma

Alışkanlıkları.” konulu makale çalışmasında daha fazla basılı kitap okuyan öğrencilerin daha fazla e-kitap okuma eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonucun yapılan bu çalışmadaki öğretmenlerin, öğrencilerin dijital ortamda yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına bir katkısının öncülü olarak belirledikleri temel okuma alışkanlığı kazanmış olma sonucuyla örtüştüğü ifade edilebilir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu bağlamda görüşleri incelendiğinde

“Dijital ortamda okumayı bilinçli ve amaçlı yapan öğrencilerimin zaten genel okuma alışkanlıkları da çok iyi bir seviyede. Burada bu öğrencilerimin dijital ortam okumasının okuma alışkanlıklarına en büyük katkısı olarak farklı türde zengin içerikli çok sayıda metinlerle tanışıp okuma fırsatı dolayısıyla da okumalarında yeni bir bakış açısına sahip olması olarak görüyorum.”(ÖĞRT4)

“Bir öğrencinin dijital ortamdan okumada verim elde edebilmesi için öncelikle normal okuma alışkanlığını kazanmış olması, amaçlı ve bilinçli bir okuma eylemi yapması gerekiyor. Bu ortamdan bilinçsiz ve amaçsızca gelişigüzel okuma yapan öğrencilerim burada kesintili, kısa kısa okumalar yapıp çabuk sıkıldıkları için maalesef bunu genel okuma alışkanlıklarında da böyle uygular hale gelmiş; bu anlamda bu durumun da öğrenciler adına okuma alışkanlıklarında ciddi sıkıntılar yarattığını söyleyebilirim.”(ÖĞRT4)

Dijital ortamdan okumayı bilinçli ve amacına göre yapan öğrenci kesiminin daha çok basılı materyalde okuma alışkanlığı iyi olan öğrenciler olduğu görüşleriyle de örtüştüğü ifade edilebilir. Deniz (2017) “Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesi Üzerine Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri.” konulu yüksek lisans tez çalışmasında, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomonoloji) desenine göre çalışma grubu olarak 2016-2017 eğitim-öğretim yılında görev Mardin ili Midyat ilçesinde görev yapan 75 Türkçe öğretmenin görüşlerini incelemiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlık düzeyi değişkeni bakımından elde edilen verilerin içerik analizi sonucunda, Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin belli bir kısmının okuma alışkanlığı olduğunu, bir kısmının okuma alışkanlıklarının olmadığı, bir kısmının okumanın önemini farkında olmadığı, bir kısmının okumayı sıkıcı bulduğu, okumaya yönelik olumsuz algılarının oldukları, büyük çoğunluğun teknolojik araçların amacına uygun kullanılırsa okuma alışkanlığı kazandırmada faydalı olabileceği, bazı öğretmenlerin ise ekrandan okumanın her yerde zaman ve materyal sınırı olmadan okuma imkânı ve çeşitliği sunduğu gibi görüşlerin ağırlık kazandığı sonuçlarına ulaşmıştır. Deniz’in (2017) ulaştığı bu sonuçların, yapılan bu çalışmadan öğretmenler açısından dijital ortamdan okumanın öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkilerine ilişkin ulaşılan

öğrencilere çok yönlü okumalar yapmasına imkân tanınması, teknolojik araçlar amacına uygun kullanıldığı takdirde öğrencilerin okuma alışkanlıklarına olumlu etkileri olabileceği ve çoğu öğrencinin basılı okuma alışkanlıklarının zayıf ya da hiç olmadığı sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir.

Mata, Bacarizo ve Fernadez (2021), İspanyol ortaokul öğrencilerinin, demokratik olmayan tutumları teşvik etmek için önyargılı bilgiler sunan Twitter'daki iki yayın hakkındaki anlatılarını ve düşüncelerini analiz etmek amacıyla hazırladıkları “Dijital Bir Dünyayı Okuma Ve Yorumlama Zorluğuyla Karşı Karşıya Kalan Gençler.” adlı makale çalışmasında, karma yöntem araştırmasına göre örneklem olarak İspanya'daki farklı okullarda öğrenim gören toplam 250 ortaokul öğrencisini incelemişlerdir. Ölçme aracı olarak nicel verilerin tespiti için çevrimiçi anket formu, nitel veriler için 45 dakikalık süren yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda çoğu öğrencinin internette okudukları bilgileri eleştirmekten uzak olduğu ve demokratik olmayan söylemleri savunma tuzağına kolayca düştüklerini göstermiştir. Mata, Bacarizo, Fernadez'in (2021) ulaştıkları bu sonuçların yapılan bu çalışmadan öğretmenler açısından dijital ortamdan okumanın öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkilerine ilişkin öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilerin dijital ortamdan bilinçli ve amacına uygun okumalar yapmadığı konusunda hem fikir olduğu sonucuyla örtüştüğü görülmektedir. Bu bağlamda Liu (2005) çalışmasında dijital ortamlar ve elektronik medyanın büyümesinin beraberinde insanların kapsamlı okumayla daha az meşgul oldukları ve derin okuma yeteneğinden yoksun oldukları ve uzun süreli ve verimli bir okuma meşguliyetini sürdürebildikleri gerçeğini yansıtmadığını ve bu böyle bir durumun bireylerin okuma alışkanlıklarına olumsuz bir etki yaratacağını belirtmiştir. Bu görüşün paralelinde Kolajo ve Agbetuyi (2021) da internet ve teknolojinin küresel çapta eğitim amacıyla kullanımında çok büyük faydalar sağlasalar bile okuma adına bireylerin okuma alışkanlıklarında ciddi bir endişe kaynağı olmaya başladığını, fikir yürütmeye bir azalmanın görüldüğünü bunlardan ötürü de her yaştan bireyin her dönemde okumayı yaşamın bir parçası olarak görmesinin zorunlu olduğunu, bir sınavı geçmek kaygısı için değil daha çok öğrenmek, daha çok deneyim kazanmak ve daha çok eğlenmek için bir tutkuya dönüşmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Güneş (2019), “Ortaokul 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ve İnternet Kullanımları Arasındaki İlişki: Tepecik Ortaokulu Örneği.” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeline göre örneklem olarak seçilen 146 ortaokul öğrencisini incelemiştir. Elde edilen verilerin

betimsel analizi sonucunda, araştırmaya gönüllü katılım gösteren ortaokul öğrencilerinin çoğunluğunun kitap okumaya yeterince zaman ayırmadıkları zamanlarının büyük bir kısmını internette oyun oynayarak bilgisayar başında geçirdikleri sonucuna ulaşmıştır. Güneş'in (2019) ulaştığı bu sonuçların yapılan bu çalışmadan öğretmenler açısından dijital ortamdan okumanın öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkilerine ilişkin büyük çoğunluğunun hem fikir olduğu öğrencilerin büyük çoğunluğunun temel okuma alışkanlıklarının zayıf olduğu ya da hiç olmadığı sonucuyla örtüştüğü görülmektedir; öte taraftan Güneş'in (2019) ulaştığı öğrencilerin çoğunun zamanlarının büyük bir kısmını internette oyun oynamaya ayırdıkları sonucunun bu çalışmadan elde edilen öğretmenler açısından öğrencilerin dijital ortamda okumalarının okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin sonuçlara etki ettiği söylenebilir. Bu bağlamda Hindu (2004) bireylerin okuma alışkanlıklarının teknolojik araçlar ve ağ teknolojisindeki gelişmelerin paralelinde değişip şekillendiğini, artık teknolojinin ağırlığını daha fazla hissettirdiği hayatımızda okuma alışkanlığında hızla bir kayboluşun başladığını belirtmiştir. Bunun gerekçesi ise artık gerek yetişkinlerin gerekse çocukların okuma becerisini geri plana ittiklerini, dijital ortamlarda çoğu zaman amaçsız gezinmeye daha fazla vakit ayırmaya başladıklarına, kitap veya başka bir yazılı materyal okumanın bir kenara itildiğine, bu materyallerin okunabilecek evin ve kütüphanelerin sessiz, sakin ve huzurlu köşelerinin eskimiş bir dünyanın kalıntısı olarak görülüp yalnız başına bırakıldıklarına dikkat çekmişlerdir. Bu görüşe paralel olarak "Sosyal Medyanın Ortaokul öğrencilerinin Kitap Seçimine ve Kültür Aktarımına Etkisi." Adlı makale çalışmasında Özdemir Çırakman ve Arı (2019) gençlerin sosyal medyaya olan bağımlılıklarının artması, birçok alışkanlığında olduğu gibi okuma alışkanlıklarında da değişime yol açtığını, gelişim döneminin en verimli yıllarında sosyal medyadaki olumsuz içeriklere maruz kalmalarının kendilerinde olumsuz değer yargıları oluşturduğunu, birçok öğrencinin zaman yönetimi konusunda plansız ve amaçsız hareket ettiğini, özellikle bu dönem de genç kuşakların kişilik gelişimi için kültürel eserlerle beslenmesi gerektiğini ancak teknolojinin amaçsız ve bilinçsizce kullanımının bu durumun önüne geçtiğini bu anlamda bilinçli sosyal medya kullanıcıları olarak yetiştirilmesi, doğru seçimler yapabilmesi ve sorumluluk taşıması için eğitimcilere, yetkililere ve ailelere büyük sorumluluklar düştüğünü ifade etmişlerdir. Araştırma sonuçlarına genel olarak bakıldığında öğretmenlerin dijital ortamda okumanın öğrencilerin okuma alışkanlıklarında istenen etki yaratabilmesinin öncülü olarak öğrencilerin bu ortamda bilinçli ve amacına uygun okumalar yapması gerektiği ve temel okuma alışkanlıklarını zayıf olduğu sürece dijital ortamdan okumanın öğrencilerin okuma alışkanlıkları üzerinde herhangi bir etkisi olmayacağına ilişkin sonuçların öğretmenlerin bu anlamda dijital öz

yeterlilikleri ve dijital ortamda okumaya ilişkin bakış açılarından da değerlendirilmesi gerektiği ifade edilebilir. Bu bağlamda Ferguson (2018) “Washington View: Öğrencilerin Okuma Beyinlerini Dijital Çağa Hazırlamak.” adlı makalesinde dijital çağda eğitimcilerin karşılaştıkları açık bir zorluk olarak derinlemesine okuma ihtiyacı ile bilgiyi hızlı bir şekilde eleme ihtiyacı arasındaki çelişkiler olduğunu, bu konuda İngiliz dili sanatları standartları, , öğrenciler için geleneksel stratejileri ve öğretimi alt üst eden yeni okuma ve okuryazarlık beklentileri ortaya koyduğunu bu anlamda bazı yerlerde, eğitimciler ve ebeveynler, standartların bilgi için okumaya ve metin incelemeye verdiği önemin geleneksel veya derin okumanın zevklerini öldüreceğinden korktukları için, geleneksel okumanın önemini kaybetmeme konusunda oldukça şiddetli tepkiler gösterdiğini, ancak standartların, öğrencilerin dijital bir dünyada rekabet etmek ve başarılı olmak için ihtiyaç duydukları okuryazarlık becerilerine ise bu çevrenin gerçekçi yaklaşımından dolayı beğeni topladığını dile getirmiştir. Bu bağlamda Akcaoğlu Saydım (2017) öğretmenlerin kişisel olarak ve eğitim amaçlı ortamlarda dijital okumayı kullanım düzeyi derecesini tespit etmek amacıyla hazırladığı “Öğretmenlerin Dijital Okuma Kültürü.” Makale çalışmasında, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre, örneklem olarak basit tesadüfi örneklem yoluyla 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Türkiye’deki resmi ilkokul, ortaokul ve ortaöğretimlerde görev yapan 92.525 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin neticesinde öğretmenlerin dijital okumaya yaklaşımlarına ilişkin olarak öğretmenlerin %58,5’i dijital ortamda okuma yaparken %41,5’i ise dijital ortamdan okumayı tercih etmedikleri, öğretmenlerin dijital ortamda okumayı tercih etme sebeplerinin; erişmek istediği verilere daha çabuk ulaşması, sohbetlerini, iletilerini takip ettikleri; kâğıt israfının önüne geçip bu anlamda tasarruf sağladıkları, %41,5 oranında Dijital ortamda okuma yapmayı tercih etmeyen öğretmenlerin tercih etmeme sebeplerinin; basılı materyalden okumayı daha çok sevdikleri, dijital cihazların sağlık açısından çeşitli riskler barındırdığı, dijital ortamda okuma esnasında açıklama, ekleme, altını çizme ve yorum yapma gibi eylemlerin zor olduğunu düşünmeleri, dijital ortamda dikkatlerinin çok çabuk dağıldığı, okuduğunu anlamada sıkıntılar yaşanması, dijital ortamda okuma yapan öğretmenlerin %63,7’si okuduklarını eğlenceli; %55,7’si önemli; %40,5’inin ise boş zaman aktivitesi olarak değerlendikleri, öğretmenlerin dijital ortamda okuma konusunda öz yeterlikleri olarak %46,7’si iyi; %31,2 sinin orta, %15,6’sının ise ileri düzey olarak gördükleri, dijital cihazları kullanma becerileri arttıkça kısmen de olsa dijital ortamda okuma isteklerinin arttığı, öğretmenlerin görseller, video, ses ve animasyon benzeri gibi öğelerle desteklenmiş ve zenginleştirilmiş metinleri beğendikleri ve kullandıkları, öğretmenlerin baskıda okumaktan

asla vazgeçmeyi düşünmedikleri, öğretmenler, dijital ortamdan okumanın kendilerine okuma alışkanlığı kazandırdığına ilişkin görüşlere katılmadıkları şeklindeki sonuçlara ulaşmıştır. Akcaoğlu Saydım'ın (2017) elde ettiği bu sonuçlar, öğrencilerin dijital ortamda okuma konusunda yeterli olabilmelerinin ön koşulları arasında öğretmenlerin dijital okuryazarlık öz yeterlilikleri düzeyleri ve dijital ortamdan okumaya olan bakışlarının da etkili faktör olduğuna işaret edebilir. Öğretmen dijital öz yeterlilik ve dijital yetkinlik becerisinin ileri seviyelerde olması durumunda öğrencilerin dijital ortamlarda yaptıkları okumaların daha bilinçli ve amacına uygun olabileceği ve yaptıkları bu verimli okumaların okuma alışkanlıklarına olumlu yansıyabileceği ifade edilebilir. Bu bağlamda Hoel, Stangeland ve Schulz-Heidorf'un (2020) "Kitap Okumaya Başlamadan Önce Ne Olur? Basılı ve Dijital Kitaplarla Öğretmen-Çocuk Davranışlarının Analizi." konulu karma yöntem araştırmasına göre Anaokulunda resimli kitap ve resimli kitap uygulaması okuyan öğretmenlerin (N=12) ve küçük çocuk gruplarının (N= 72) video verilerine dayanarak, daha önce hangi davranışların meydana geldiğini inceldikleri çalışmada kısa süre içinde dikkati oluşturmada öğretmen teşvik faktörünün etkili olduğu, paylaşılan okuma ve resimli kitap uygulaması üzerindeki okuma içeriklerinin çocukların beklentilerinin oluşturulmasında ve şekillendirilmesinde önemli olduğu, dijital ortamın basılı kitap okumadan bilinmeyen yeni yollarla ön okumaya başlamak için benzersiz bir potansiyel sağladığı, bu konuda öğretmenin çocukların dikkatini oluşturmada ve ön bilgiyi harekete geçirmesinde genel bir çerçeve sunarak metinlerdeki ana kahramanların resimlerini vurgulamanın çocukların ortak dikkatini çekmede ve önceki bilgilerinin harekete geçirmede son derece etkili olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Hoel, Stangeland ve Schulz-Heidorf'un (2020) çalışmada örneklemin okul öncesi öğretmen ve öğrencilerinden oluşması çocukların bu yaş döneminde daha çok öğrenme ve istekli olmaya hevesli oldukları bir faktör olabileceği düşünülse de bu çalışmada öğretmenlerin dijital okuryazarlık öz yeterlilik becerilerinin de belirli bir faktör olarak ön planda yer aldığı söylenebilir. Bu çalışmada öğretmenlerin dijital ortamdan okumanın öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin olarak dijital ortamdan kaynaklı problemlerden ötürü öğrencilerin okumalarında motivasyon kayıplarına yol açtığı sonucu yine bu çalışmada öğrencilerin dijital ortamda okuma yaparken sık sık dikkat dağınık bildirime maruz kaldıkları ve bundan ötürü okumaya yönelik motivasyonlarında düşüş olduğu sonucuyla örtüştüğü söylenebilir. Bu bağlamda Odabaş (2017) dijital ortamda okuma metnin içinde veya kenar kısımlarında bazen sabit bazen de hareketli olarak yer alabilen reklamlar okuyucunun metne odaklanmasını, dikkatini metne çekebilmesinin önünde büyük engeller oluşturduğunu, okuyucu bazen çaresizce bu uyarılara yenik

düşmekte ve bulunduğu okuma ortamını terk ederek sanal dünyada yolunu kaybetmesine neden olduğunun bunun da vaktini bu şekilde sanal ortamlarda kaybeden okuyucu belirli bir süre sonra sanal dünyadan kaynaklı fiziksel ve zihinsel yorgunluğun etkisine girmekte ve yerini bir tür isteksizliğe bıraktığını, okuyucunun da bu isteksizlik sonucu olarak yeniden okuma yapmadığını ve bu sürecin okuyucu için döngüsel olarak devam ettiği sürece okuyucu bu etkinin altında uzun süre yaşamaya devam edeceğini belirtmiştir. Bu görüşe paralel olarak Güneş (2010) dijital ortamdaki okuma birçok açıdan okuyucuya avantajlar sunmuş olsa da basılı bir materyalin verebileceği bazı özellikleri (duygusal ve işlevsel) veremeyeceğini de ifade etmek gerekir. Dijital ortamdaki okuma süreci okuyucu tarafından planlı ve kontrollü yapılmadığı anda okuyucu için birtakım sağlık sorunlarını da beraberinde getirebileceğini hatırlatmak da fayda vardır. Bu okuma sürecinin gözün doğal hareketlerini normalden daha fazla zorlaması, algılama ve tanımlamada belirli bir zaman diliminden sonra kapasiteyi düşürmesi, okumayı kesintiye uğratacak çok sayıda dış uyaranlara maruz kalma durumu okumada odaklanma problemi yaşatarak motivasyonu düşürebileceğini ifade etmiştir. Myrberg ve Wiberg (2015) de gözlemlerinde, dijital metinlerde bulunan hareketli ve canlı öğelerin, animasyonların çoğu öğrencinin okuma deneyimini geliştirmekten ziyade dikkatini dağıtan unsurlar olarak karşısına çıkar. İş ve eğitim hayatı için planlı ve nitelikli okuma yapmak zorunda kalan bireyler için, web sitelerindeki bazı uyarılardan, şifrelenmiş gizli tehlikeli olanlarından çok daha büyük olumsuz etkilerle karşı karşıya kalmaktadır. Örneğin; sosyal medya (Whatsapp, facebook gibi) uyarıları, elektronik posta yoluyla gelen istem dışı iletiler, çeşitli kanallar üzerinden iletiler birey için artık her gün rutin bir davranış olarak ilgilenilmesi gereken bir görev olarak algılanmaktadır. Bu uyarılara zamanla bireylerde bir bağımlılık halini alır. Okuma amacıyla cihaza yönelen bireyler bu uyarılara odaklanarak nihai amacından sapmaya başlar ve dikkatini başka yöne kaydırır. Doğal olarak da bu da okuyucu için zaman kaybına yol açmaktadır. Sanal ortamlarda bireylerin arama davranışları gözetim altındadır. Bu gözetimi yapanlar, bireyin arama yaparken ilgisini tespit edip bu yönde kendisine sık uyarıcılar göndermektedir. Okuyucu artık ihtiyacı olan reklamların dışında başka reklamlara da maruz kalmaktadır. Okuyucu burada kendini reklamlara karşı bir mücadelenin içerisinde bulur. Bazen bu reklamlarla olan mücadelesine yenik düşüp ilgisi olmayan başka sayfalarla kaymaya başlar. Bu çalışmada öğretmenlerin dijital ortamdaki okumanın öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin olarak dijital ortamdaki kaynaklı edindikleri yanlış okuma davranışlarını basılı materyaldeki okuma davranışlarına yansıttığı sonucu yine bu çalışmada öğrencilerin dijital ortamda okuma yaparken yüzeysel okumalar yapmaları sonucuyla örtüştüğü görülmektedir. Aynı zamanda

ulaşılan bu sonucun İzati, Lestari ve Setiawan'ın (2021) “Ortaokul Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenme Sırasında Dijital Okuma Katılımı.” adlı makale çalışmasında öğrencilerin ekranda okumaya karşı bir aidiyet hissetmedikleri, düşünme sürecini kavramsallaştıramadıkları, paylaşım konusunda zayıf kaldıkları, okumalarını kişiselleştirmek için tercih yapmadıkları, okumalarında herhangi bir okuma stratejisi kullanmadıkları sonuçlarıyla da örtüştüğü ifade edilebilir.

5.1.9. “Öğrencilerin dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin veliler ne/neler düşünmektedirler?” Alt Amacına İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Veliler açısından öğrencilerin dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin bildirdikleri görüşler “Veliler Açısından Dijital Ortamdan Okumanın Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkileri” ve “Veliler Açısından Dijital Ortamdan Okumada Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarını Olumsuz Etkileyen Faktörler” olmak üzere iki tema altında toplanmıştır. Bu temalar içerisinde en çok üretilen ve en fazla toplam kod frekans değerinin ($\Sigma f=50$) “Veliler Açısından Dijital Ortamdan Okumanın Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkileri” temasına ait olduğu görülmüştür. Bu tema altında ise en sık tekrarın “Çok yönlü okumalar yapma” ($f=9$) ve “Okuma motivasyonunu düşürme” ($f=9$) kodlarında eşit bir şekilde yoğunlaştığı, bu yoğunlaşmaya çok yakın bir kaymanın ise “Okuma motivasyonunu güçlendirme” ($f=8$) ve “Okumaya teşvik etme” ($f=8$) kodlarında olduğu bunun dışında çok az bir yoğunlaşmanın ise “Anlık çıkar odaklı okuma yapma” ($f=5$) ve “Basit okumalardan öteye geçmeme” ($f=4$) kodlarında olduğu görülmüştür. Elde edilen bu veriler neticesinde dijital ortamdan öğrencilerin yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına etkilerine ilişkin görüş bildiren öğrenci velilerinin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarı incelendiğinde, velilerin büyük çoğunluğu dijital ortamda okuma bilinçli ve amacına uygun yapıldığı takdirde dijital ortamdaki okumaların öğrencileri çok yönlü okumalar yapmaya teşvik edebileceği, okumaya yönelik içsel motivasyonlarını güçlendirebileceği ve daha fazla okumaya teşvik edebileceği; dijital ortamda okuma bilinçli ve amacına uygun yapılmadığı takdirde öğrencilerin okuma motivasyonlarında bir kayba yol açabileceği, bir kısım öğrenci velisinin de dijital ortamda öğrencilerin okuma yaparken çoğunlukla okumaya anlık ödev ihtiyacını gidermek bilinciyle yaklaştıkları için bu ortamdan yaptıkları böyle bir okumanın ise okuma alışkanlıklarına herhangi bir etkisi olmayacağına ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır. Veliler açısından dijital ortamdan okumanın öğrencilerin okuma alışkanlıklarına ilişkin elde edilen bu sonuçların yine bu çalışma içerisinde öğrenciler

açısından dijital ortamdan okumanın okuma alışkanlıklarına etkilerine ilişkin elde edilen sonuçlarla kıyaslandığında velilerin büyük çoğunluğu, öğrencilerin dijital ortamdan okumada bilinçli ve okuma yaptıkları takdirde okumaya yönelik motivasyonlarını arttırabileceği, daha çok okumaya sevk edebilecekleri ve çok modlu okumalar yapmaya fırsat bulabilecekleri sonuçlarının öğrencilerin dijital ortamdan okuma yapmanın kendilerinin okumaya yönelik içsel motivasyonlarını güçlendirdiği, daha çok okumaya sevk ettiği ve çok zengin içerikler sayesinde yeni okuma olanaklarına kavuştukları sonuçlarındaki yoğunlaşmayla ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilerin dijital ortamdan okumada bilinçli ve okuma yaptıkları takdirde okumaya yönelik motivasyonlarını arttırabileceği, daha çok okumaya sevk edebilecekleri ve çok modlu okumalar yapmaya fırsat bulabilecekleri, dijital ortamda okuma bilinçli ve amacına uygun yapılmadığı takdirde öğrencilerin okuma motivasyonlarında bir kayba yol açabileceği, yanlış okuma davranışları edinip verimsiz okuma anlayışına sevk edebileceği sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir; ancak öğrencilerin büyük çoğunluğu dijital ortamdan ödev amaçlı okuma yaparken bilinçli ve amacına uygun okumalar yaptıklarını belirtirken velilerin büyük çoğunluğunun ise bu konuda öğrencilerle aynı fikirde olmadığı evde çoğu zaman çocuklarını gözlemlediklerinde dijital ortamda anlık ödev ihtiyacının gidermek için kısa süreli faydacı bir okuma anlayışıyla okuma yaptıklarını, bu bağlamda dijital ortamda okumada öğrencilerin bilinçli ve amacına uygun yaptıkları görüşleriyle örtüşmedikleri dile getirilebilir. Veliler ve öğrencilerden elde edilen sonuçlardaki bu bağlamdaki bir örtüşmemenin öğrencilerin öz yeterlilik algılarından veya velilerin öğrencilerin dijital ortamdan yaptıkları okuma faaliyetlerinden yeterince bilgi sahibi olmaması, öğrencilere sundukları dijital okuma cihazının çoğunlukla akıllı telefonlar olmasından veya ölçüt olarak öğrencilerin kısa süreli okuma yapmaları ve ödev amaçlı yaptıkları okumaları göz önüne almalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu bağlamda ilgili alan yazın sonuçlarına bakıldığında Davarcı (2013) nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeline göre rastgele örneklem olarak 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 7 ortaokuldan seçilen toplam 550 8.sınıf ortaokul öğrencisine uygulanan anket yoluyla elde ettiği veriler doğrultusunda hazırladığı “İlköğretim 8.Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ile Bilgisayar-İnternet Kullanımı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi.” adlı yüksek lisans tez çalışmasında şehir merkezinde ikamet eden öğrencilerin kırsalda yaşayan öğrencilere kıyasla bilgisayar başında daha fazla vakit harcadıkları, öğrencilerin genel açısından bakıldığında, bilgisayar ve internetten kitap, dergi ve gazete okuma sitelerini takip etme ve bu mecradaki okuma etkinliği oranının oldukça düşük seviyede olduğu, öğrencilerin daha çok sosyal paylaşım, oyun ve ders çalışma web sitelerinde vakit harcadıkları ve

tercihlerinin bu yönde olduğu sonucunun bu çalışmadan elde edilen veliler açısından dijital ortamdan öğrencilerin çoğunlukla bilinçli ve amacına uygun okumalar yapmadığı, anlık ödev ihtiyaçlarını yerine getirmekten öte bir okumalarının olmadığı sonucuyla örtüştüğü söylenebilir. Goodwin vd., (2020) “Ortaokul Öğrencileri için Dijital ve Kâğıt Okuma Süreçleri ve Anlama Bağlantıları.” konulu makale çalışmasında karma yöntem araştırmasına göre örneklem olarak Güneydoğu Amerika Birleşik Devletleri'ndeki bir kentsel bölgede bulunan 3 okuldan 85 5.sınıf, 79 6.sınıf, 82 7.sınıf ve 125 8.sınıf toplam 371 ortaokul öğrencisini incelemişlerdir. Ölçme aracı olarak anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanmışlardır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin dijital metinlere kıyasla basılı metni okurken daha fazla vurgulama yaptığı ve açıklama eklediği, dijital okumanın metnin daha uzun bölümleri için anlama konusunda daha destekleyici olduğu, kâğıtta daha fazla vurgulamanın anlamayı engellediği, dijital ortamda daha fazla vurgulamanın anlamayı desteklediği sonuçlarına ulaşmışlardır. Goodwin ve diğerlerinin (2020) ulaştığı bu sonuçların velilerin büyük çoğunluğu açısından dijital ortamdan öğrencilerin bilinçli ve amacına uygun okumalar yaptığı takdirde okuma alışkanlıklarına katkı sağlayabileceği yoğunluktaki görüşleriyle örtüştüğü söylenebilir; ancak Goodwin ve diğerlerinin (2020) yaptığı çalışmayla bu çalışmanın deneysel bir çalışma olmadığı tamamen öğrenci algıları ve görüşlerine dayalı bir çalışma olmasından kaynaklı böyle bir sıkı örtüşmenin olabileceği söylenebilir. Mushtaq, Soroya ve Mahmood (2021) Z kuşağı öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını keşfetmek amacıyla hazırladıkları “Pakistan'daki Z Kuşağı Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları: Okul Kütüphane Hizmetlerini Yeniden Gözden Geçirmenin Zamanı Geldi mi?” başlıklı makale çalışmasında nicel araştırma yöntemine göre, örneklem olarak amaçlı örneklem yöntemine göre Pakistan Lahore'de bulunan bir yarı devlet diğeri özel okul olmak üzere 1 ortaokul ve 1 lise düzeyindeki eğitim kurumundan yaşları 13-18 arasında değişen toplam 400 öğrenciyi incelemişlerdir. Veri toplama aracı olarak yapılandırılmış anket kullanmışlardır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda, Z kuşağının daha çok kâğıttan okumayı tercih ettikleri, tercihen evde, çoğunlukla akademik amaçlı olarak günlük ortalama dört saate kadar okuma yaptıkları, basılı formatı tercih etmelerine rağmen e-okumanın onları elektronik içerikleri kullanma konusunda motive ettiği, kütüphaneleri okuma ve okuma materyali temin etme konusunda en az tercih ettiği yerler olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Mushtaq, Soroya ve Mahmood'un (2021) ulaştıkları bu sonuçların velilerin büyük çoğunluğu açısından dijital ortamdan okumanın öğrencilerin okuma alışkanlıklarına olumlu etki yaratabilmesinde ön koşul olarak gördükleri basılı materyal okuma alışkanlığında çok iyi düzeyde olması

gerektiği sonucuyla örtüştüğü söylenebilir; ancak Mushtaq, Soroya ve Mahmood'un (2021) ulaştığı sonuçlarda öğrencilerin okuma amaçlarının uzun süreli ödev amaçlı okumalar olduğu göz önüne alındığında faydacı bir okuma anlayışının öğrencilerin okuma alışkanlıkları üzerine doğrudan yaratacağı etkinin de sınırlı olabileceği ifade edilebilir. İzati, Lestari ve Setiawan (2021) "Ortaokul Öğrencilerinin Çevrimiçi Öğrenme Sırasında Dijital Okuma Katılımı." adlı makale çalışmasında nitel araştırma yöntemlerine göre örneklem olarak Endonezya'daki İslami Ortaokul 1.sınıftaki 32 kız öğrenciden oluşan bir sınıftı. Ölçme aracı olarak öz bildirim anketi, gözlem ve görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, yalnızca görüşmeyi kabul eden dört öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Gözlem, öz bildirim anketi ve görüşme sonucunda öğrencilerden sözlü ve sözsüz olarak toplanan veriler düzenlenmiş, kodlanmış, indirgenmiş ve ilgili teorilerle yorumlanmıştır. Öz bildirim anketinden elde edilen verilerin analizi sonucunda, öğrencilerin ekrandan okuma sürecini çoğunlukla olumsuz olarak kabul ettiklerini göstermiştir. Gözlem sonuçlarının da aynı şekilde öğrenci katılımlarının davranışsal (soru sorma, yorum yapma, soruları yanıtlama, tartışma) olarak gözlenebilmesini desteklerken duyuşsal anlamda gözlemlerin yetersiz kaldığı, davranışsal olarak öğrencilerde çoğu zaman şaşkınlıkla sayfaları yüklenmesini beklediklerini bunu için de yeterli düzeyde okuma yapamadıkları sonuçlarına ulaşmıştır. Daha sonraki veri toplama aracı olan görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda ise, öğrencilerin sadece metni baştan sona kadar kesintisiz okumayı daha çok sevdikleri, metnin tamamını anlamayı değil, öğretmenin sorularına yanıt vermeyi ve ödevleri tamamlamayı amaç edindikleri, metne anlamaya dönük farklı çabalara ve arayışlara girmedikleri sonuçlarına ulaştığını belirtmiştir. Genel olarak üç ölçme aracından elde ettiği verilerin sonucunda öğrencilerin ekranda okumaya karşı bir aidiyet hissetmedikleri, düşünme sürecini kavramsallaştıramadıkları, paylaşım konusunda zayıf kaldıkları, okumalarını kişiselleştirmek için tercih yapmadıkları, okumalarında herhangi bir okuma stratejisi kullanmadıkları sonuçlarına ulaştığını belirtmiştir. İzati, Lestari ve Setiawan'ın (2021) ulaştığı bu sonuçların velilerin büyük çoğunluğu açısından dijital ortamdan öğrencilerin bilinçli ve amacına uygun okumalar yapılmadığı takdirde okuma alışkanlıklarına herhangi bir etkisinin olmayacağı, anlık ödev ihtiyaçlarını karşılamak için yaptıkları bu okumaların okuma alışkanlıklarına bir katkı sağlamayacağı sonuçlarıyla örtüştüğü söylenebilir; ancak İzati, Lestari ve Setiawan'ın (2021) yaptığı çalışmadan elde ettiği öğrencilerin ekrandan okumaya karşı bir aidiyet hissetmediklerine ilişkin sonucun öğrencilerin kullandıkları cihazların donanımsal ve yazılımsal olarak okumaya elverişsiz olmasından kaynaklanabileceği ifade edilebilir. İzati, Lestari ve Setiawan'ın (2021) yaptığı

çalışmadan elde ettiği sonuçlar ve bu çalışmadan elde edilen velilerin büyük çoğunluğu açısından dijital ortamdaki öğrencilerin bilinçli ve amacına uygun okumalar yapılmadığı takdirde okuma alışkanlıklarına herhangi bir etkisinin olmayacağı, anlık ödev ihtiyaçlarını karşılamak için yaptıkları bu okumaların okuma alışkanlıklarına bir katkı sağlamayacağı sonuçlarıyla örtüşmenin görüldüğü bir diğer çalışmanın ise Bana'nın (2020) öğrencilerin okuma alışkanlıklarını geliştirmek için interneti kullanma algılarını araştırmayı amaçladığı “Öğrencilerin Okuma Alışkanlığını Geliştirmek İçin İnternet Kullanımına İlişkin Algıları.” konulu makale çalışmasında ankete katılanların %43'ünün internetin okuma alışkanlıklarını geliştirdiğine dair olumlu bir algıya sahip olduğunu, ancak çoğu öğrencinin okumayı sadece okul ödevlerini bitirmek için bilgi edinme faaliyeti olarak gördüklerini, İnternet, öğrenme görevlerini tamamlamak için ihtiyaç duydukları ana bilgi kaynağı olarak gördükleri, Yaklaşık beşte biri kâğıt tabanlı okumayı tercih ettiğinden, Z Kuşağı üyelerinin tamamının basılı okuma materyallerini tamamen görmezden gelmediği sonuçları olduğu görülmüştür.

Sala, Ramos ve Ponce (2020) son dönemlerde meydana gelen iletişimsel başkalaşımın ergenlerin okuma alışkanlığına, bilgi tüketimlerine nasıl yansıdığına ilişkin tespitleri yapmak amacıyla hazırladıkları “Ergenlerin Dijital Ortamda Okuma Alışkanlıkları ve Bilgi Tüketimleri.” adlı makale çalışması Nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ve nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre yürütülmüştür. Örneklem olarak İspanya'nın 7 vilayetinden (Cadiz, Barcelona, Almeira, Cuenca, Huesca, Valladolid, Granada) toplam 856 ortaöğretim birinci sınıf öğrencisini incelemişlerdir. Veri toplama için 2018-2019 yılları arasında konuya ilişkin hazırlanmış rapor örneği ve anket kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda şu sonuçlara ulaşılmıştır: Ergenlerin, basılı materyaldeki bilgiyi tüketim biçimlerinin dijitaldeki tüketime oranla çok daha bilinçli yaptıkları, Ergenlerin büyük çoğunluğunun minimum okumayı tercih ettikleri, dijitalde daha çok kısa metin okumalarının, basılı materyalde ise daha uzun metinleri okumanın baskın olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Sala, Ramos ve Ponce'nin (2020) yaptığı çalışmadan elde ettiği bu sonuçların ve bu çalışmadan elde edilen velilerin büyük çoğunluğu açısından dijital ortamdaki öğrencilerin dijital ortamda çoğunlukla bilinçli okumalar yapmadığı, daha çok kısa metinleri okumayı tercih ettikleri sonucuyla örtüştüğü söylenebilir. Bu bağlamda Verma ve Malviya (2014) dijital çağın en önemli taşıyıcılarından internet, küresel medyada birtakım zorunlulukları da beraberinde getirdiğini; gazete ve dergi yazıları yeni ve özlü yazı biçimiyle rekabet edebilmek için bazı biçimlerini değiştirdikçe insanların da okuma alışkanlıkları buna paralel olarak değişmeye başladığını,

insanların bilgilendirici uzun metinler (deneme, makale) okumak yerine sadece ilgi ve ihtiyaçlarına yanıt verebilecek en ilginç bilgileri bulmak için gözden geçirme anlayışıyla okuma tavrı benimsemeye başladığını, dijital çağda okumaya anlayışındaki gözden geçirme, yüzeysel okuma (kısa tanıtım yazıları, e-mail okuma, tek satırlık mesajları okuma) tavrı romanlara ve daha uzun edebi metinlere olan ilgilerinin de azalmaya başlamasına sebebiyet verdiğini, internetin birçok açıdan faydası olduğu, zengin içerik ve kaynaklara erişim de önemli bir aracı olduğu bilirse de günümüz insanı için kendini hızlı ve anında tatmin, anlık ihtiyaçlarını karşılama aracı haline dönüştüğünü bu durumun da tüm bir neslin okuma alışkanlığını olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir. Bu olumsuz etkileri minimum düzeye indirmede bu anlamda ailelere büyük sorumluluklar ve roller düştüğü dile getirilebilir. Bu bağlamda Yaşar (2020) “Aile Katılımlı Diyalojik Okuma Etkinliklerine İlişkin Ebeveyn ve Öğrenci Görüşleri.” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, diyalojik okuma etkinliklerinin öğrencilerin okuma motivasyonunda iyileşme sağladığı; Mut ve Gelişli (2021) “Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Etkili Olan Faktörlere İlişkin Görüşleri.” adlı makale çalışmasında aile bireylerinin okuma konusunda rol model olması gerektiği sonucu; Karatay ve Dilekçi (2020) “Türkçe Öğretmenlerine Göre Öğrencilerin Okuma Alışkanlıkları.” adlı makale öğretmenlerin öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada okulun tek başına yeterli olmadığı bu konuda ailenin katılımın çok önemli olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Ailelerin çocukların basılı ve dijital okuma alışkanlığı edinimine katkıda bulunmasında ebeveynlerin eğitim düzeyi ve dijital okuryazarlılık yeterliliklerinin gelişmişlik seviyelerinin de önemli bir rol oynadığı dile getirebilir. Yapılan bu çalışmadan öğrenci velilerinin büyük çoğunluğu açısından dijital ortamdan okumanın bilinçli ve amacına uygun okumalar yapması gerektiğine ilişkin görüşlerinde öğrencilerin bu bilinç ve amacı edinmesi ebeveynlerinin de okumaya ve dijital yetkinliğe ilişkin belli bir eğitim ve donanım bilgisini gerektirdiği bu noktada hatırlatabilir. Bu bağlamda Katrancı ve Yetgin’in (2019) “Ebeveynlerin, Çocukların Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları ile Çocuk Kütüphanesine Yönelik Görüşleri.” adlı makale çalışmasında ebeveynlerin öğrenim düzeyi yükseldikçe okuma miktarının arttığı sonucuyla; Alam’ın (2021) “Çocukların Okuma Alışkanlığını Kazanmada Ebeveynlerin Okuryazarlık Anlayışının Önemi.” adlı makale çalışmasında ulaştıkları ebeveynlerin sahip olduğu okuryazarlık anlayışının çocuklarda okuma alışkanlığı oluşumu ve gelişiminde önemli bir aracı rolü üstlendiği; ebeveynlerin çocuklarına çok yönlü kaynaklardan (basılı ve dijital materyaller) okuma yaptıkları bu uygulamaların da çocukların bilgi edinme ve diğer dilleri daha hızlı öğrenmelerine katkı sağladığı sonuçlarıyla ve Mansor ve diğerlerinin (2013) ”Gençler

Arasında Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesi ve Sürdürülmesi.” adlı makale çalışmasında bir çocuğun ergenlik döneminde okuma alışkanlığını teşvik etmede ve okuma hırsını sürdürmede ana itici faktörün ev olduğu, okuma davranışının ilk olarak evde başladığı ve böylelikle okumaya yönelik hevesin arttığı, annelerin çocuğunu okuma yeteneğini ortaya çıkarmada kilit bir faktör olduğu, annelerin farklı okuma etkinlikleriyle çocuğa eşsiz bir okuma profili sunabileceği bunun da çocuk için profesyonel okuma alışkanlığına giden yolda temel bir etkiye sahip olduğu sonuçlarıyla örtüştüğü ifade edilebilir.

Veliler açısından öğrencilerin dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin bildirdikleri görüşlerin ait olduğu diğer bir temanın ise toplam kod frekans değerinin ($\Sigma f=20$) ve en çok tekrar eden kodun “Veliler Açısından Dijital Ortamdan Okumada Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarını Olumsuz Etkileyen Faktörler” teması olduğu görülmüştür. Bu tema altında en sık kod tekrarının ise “Reklam sıklığı kaynaklı dikkat dağınıklığı” ($f=10$) kodunda yoğunlaştığı, bu yoğunlaşmaya yakın bir kaymanın ise “Ekran Işığının kaynaklı göz yorgunluğu” ($f=7$) koduna kaydığı da görülmüştür. Elde edilen bu veriler neticesinde öğrenci velilerinin yarısından fazlası dijital ortamda okuma esnasında öğrencilerinin karşısına sürekli reklam ve bildirimlerin çıkmasını; yarıya yakını ise öğrencilerin uzun süreli ekran ışığına maruz kalması gibi sebeplerden ötürü dikkatlerinin çabuk dağıldığı, uzun okumalar yapamadıkları bu durumda öğrencilerin okuma alışkanlıklarını olumsuz etkileyen faktörler olarak gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen bu veriler neticesinde dijital ortamdan öğrencilerin yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına etkilerine ilişkin görüş bildiren öğrenci velilerinin ifadeleri ve kodların sıklık tekrarı incelendiğinde velilerin büyük çoğunluğunun öğrencilerin dijital ortamda okuma esnasında reklam sıklığı kaynaklı dikkat dağınıklığı yaşadığı ve ekran ışığına maruz kalmadan ötürü aşırı göz yorgunluğu olduğu sonuçlarının öğrenciler ve öğretmenler açısından dijital ortamdan okumanın okuma alışkanlıklarına olumsuz etkilerine ilişkin elde edilen sonuçlarla örtüştüğü görülmektedir. Myrberg ve Wiberg (2015) de gözlemlerinde, dijital metinlerde bulunan hareketli ve canlı öğelerin, animasyonların çoğu öğrencinin okuma deneyimini geliştirmekten ziyade dikkatini dağıtan unsurlar olarak karşısına çıkar. İş ve eğitim hayatı için planlı ve nitelikli okuma yapmak zorunda kalan bireyler için, web sitelerindeki bazı uyarılardan, şifrelenmiş gizli tehlikeli olanlarından çok daha büyük olumsuz etkilerle karşı karşıya kalmaktadır. Örneğin; sosyal medya (Whatsapp, facebook gibi) uyarıları, elektronik posta yoluyla gelen istem dışı iletiler, çeşitli kanallar üzerinden iletiler birey için artık her gün rutin bir davranış olarak

ilgililenilmesi gereken bir görev olarak algılanmaktadır. Bu uyarılara zamanla bireylerde bir bağımlılık halini alır. Okuma amacıyla cihaza yönelen bireyler bu uyarılara odaklanarak nihai amacından sapmaya başlar ve dikkatini başka yöne kaydırır. Doğal olarak da bu da okuyucu için zaman kaybına yol açmaktadır. Sanal ortamlarda bireylerin arama davranışları gözetim altındadır. Bu gözetimi yapanlar, bireyin arama yaparken ilgisini tespit edip bu yönde kendisine sık uyarıcılar göndermektedir. Okuyucu artık ihtiyacı olan reklamların dışında başka reklamlara da maruz kalmaktadır. Okuyucu burada kendini reklamlara karşı bir mücadelenin içerisinde bulur. Bazen bu reklamlarla olan mücadelesine yenik düşüp ilgisi olmayan başka sayfalara kaymaya başlar. Bu çalışmada öğretmenlerin dijital ortamdan okumanın öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin olarak dijital ortamdan kaynaklı olarak edindikleri yanlış okuma davranışlarını basılı materyaldeki okuma davranışlarına yansıttığı sonucu yine bu çalışmada öğrencilerin dijital ortamda okuma yaparken yüzeysel okumalar yapmaları sonucuyla örtüştüğü görülmektedir. Bu bağlamda Güneş (2010) dijital ortamdan okuma süreci okuyucu tarafından planlı ve kontrollü yapılmadığı anda okuyucu için birtakım sağlık sorunlarını da beraberinde getirebileceğini hatırlatmak da fayda vardır. Bu okuma sürecinin gözün doğal hareketlerini normalden daha fazla zorlaması, algılama ve tanımlamada belirli bir zaman diliminden sonra kapasiteyi düşürmesi, okumayı kesintiye uğratacak çok sayıda dış uyaranlara maruz kalma durumu okumada odaklanma problemi yaşatarak motivasyonu düşürebileceğini belirtmiştir.

Dijital ortamdan okumanın öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkilerine ilişkin öğrenci, öğretmen ve veli görüşlerinin incelendiği bu çalışmada genel olarak öğrencilerin büyük çoğunluğu tarafından dijital ortamdan okumanın okuma alışkanlıklarına olumlu etkileri olduğu, öğretmenler ve veliler açısından ise öğrencilerin temel okuma alışkanlığının yerleşmiş olması gerektiği, dijital okuryazarlık öz yeterlikleri ve dijital yetkinliklerinin ileri seviyelerde olması ve dijital ortamda bilinçli ve amacına uygun okumalar yaptıkları takdirde okuma alışkanlıklarına olumlu etkileri olacağı aksi takdirde öğrencilerin okuma alışkanlıklarına herhangi bir etkisi olmayacağı sonuçlarına ulaşılmıştır.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin dijital ortamda okumada daha bilinçli ve amaçlı okumalar yapması için öğretmenler bu anlamda öğrencilere sık sık geri bildirimlerde bulunmalıdır.

- Öğretmenler, sınıf ortamında öğrencileri dijital ortamda farklı yazı türlerine ilişkin zengin içeriklerle tanıştırmaya daha özen göstermelidir.
- Öğretmenler, öğrencilerine okumanın sadece roman ve hikâyeye gibi olay metinlerinden ibaret olmadığı dijital ortamın seviyelerine uygun farklı türde ve içerikte zengin metinler sunduğunu vurgulamalıdır.
- Öğretmenler, öğrenci ve öğrenci velileriyle iş birliğine giderek dijital ortamda okuma platformları oluşturup okudukları kitaplara ilişkin yorumların, paylaşımların, tartışmaların ve çeşitli okuma etkinliklerin yapıldığı fırsat alanlarını ve çeşitliliğini sunmalıdırlar.
- Öğretmenlerin, öğrencileri okuma konusunda tam ve doğru olarak yönlendirebilmesi için çocuk edebiyatına ilişkin çalışmaları yakından takip etmeleri gerekir.
- Öğretmenler, ebeveynlerle ev ortamında çocukların dijital ortamda sağlıklı okuma yapabilmeleri için sürekli temas halinde olmalıdır.
- Öğretmenler, çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmada hareket noktası olarak öğrencinin seviyesine ve ilgisine hitap edecek kitaplarla tanıştırma ve bu doğrultuda tavsiye vermesi gerektiğini unutmamalıdırlar.
- Öğretmenler, sınıf ortamında akıllı tahtalar üzerinden her öğrenciye eşit bir şekilde dijital ortamdaki okumanın keyfini yaşatabilmelidir.

5.2.2. Ebeveynlere Yönelik Öneriler

- Ebeveynler, çocuklarının dijital ortamda okuma konusunda kendisine düşen rollerin farkında olmalıdır.
- Ebeveynler, dijital ortamın zengin okuma içerikleri konusunda farkındalığını artırıp çocuklarına rol modellik yapmalıdır.
- Ebeveynler, dijital ortam konusunda çocuklarına baskıcı tutum sergilemek yerine dijital ortamın bilinçli ve amaçlı kullanıldığı takdirde çocuklarına faydalı olabilecek noktalara eğilmelidirler.
- Ebeveynler, çocuklarının okuma motivasyonun güçlendirmek için imkanları ölçüsünde farklı e-okuma cihazlarından faydalanmalıdırlar.
- Dijital ortamda okuma konusunda ebeveynlerin çocuklarına okuma süresi kontrol disiplini kazandırmaları gerekir.

- Dijital ortamda okumada çocuklarının verimli ve bilinçli okuma yapmaları için temel olarak çocuklarının basılı materyalden okuma alışkanlıklarını teşvik edici etkinlikler ve organizasyonlar yapmalıdırlar.
- Ebeveynler çocuklarına dijital ortamda sadece sınava hazırlık amaçlı test çözdürerek değil farklı metin türlerine ait içerikleriyle de çocuklarını buluşturmalıdırlar.

5.2.3. İlgili Kurum ve Kuruluşlara Yönelik Öneriler

- Okulların fiziki kütüphanelerinin yanında öğrencisine dijital ortamdan erişebileceği dijital bir kütüphanesinin olması gerekir.
- Okullar, dijital kütüphane hizmetlerini aktif hale getirerek öğrencilerde okumaya teşvik etme ve okuma alışkanlığının yerleşmesinde öncülük etmelidir.
- Dijital kütüphaneler yeterli dijital beceriye sahip okuyuculara ihtiyaç duyar. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı; öğrencilere, öğretmenlere ve velilere yönelik “Dijital Okuryazarlık” ve “Dijital Yetkinlik” adı altında planlı ve programlı faaliyetlere ağırlık vermelidir.
- Millî Eğitim Bakanlığı tarafında ortaokul öğrencilerinin dijital ortamda seviyelerine uygun okuyabilecekleri e-kitap içerikleri, çocuk dergileri ve okuma etkinliklerine ilişkin dijital ortaokul kütüphane hizmetini faaliyete geçirmesi gerekir.
- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ülke genelindeki tüm ilkokul ve ortaokullarda dijital okuryazarlık ve dijital yetkinlik eğitim seferberliğini başlatması gerekir.
- Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliğine giderek dijital okuryazarlık eğitiminde hedeflenen başarıya ulaşmada her öğrenciye eşit internete erişim sunması ve gerekli ekipman ve donanımı sağlaması gerekir.
- Millî Eğitim Bakanlığı bünyesindeki tüm okullardaki öğretmen ve görevli personellerine belirli bir plan dahilinde yüz yüze olacak şekilde dijital yetkinlik ve dijital okuryazarlık hizmet içi eğitim kursları düzenlemelidir.
- Sivil Toplum Kuruluşları okullarla işbirliğine giderek öğrencilerin dijital okuryazarlık eğitimleri için gerekli sorumluluğu almada pay sahibi olmalıdırlar.
- Sivil Toplum Kuruluşları Millî Eğitim Bakanlığıyla işbirliğine giderek öğrencilerin dijital ekipman ve donanım cihazı temininde katkı sunmalıdırlar.

5.2.4. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Öğrencilerin dijital ortamda güvenilir bilgiye ulaşma yolları, bu bilgileri arama yeterliliğinin (Bilgi okuryazarlık düzeyleri) okuma alışkanlıklarına nasıl bir etkisi olduğunun araştırılması gerekir.
- Yapılan bu araştırma belli bir yaş grubu (11-14) ve eğitim düzeyi ortaokulla ilgilidir. Dolayısıyla bu araştırmanın ilkokul ve ortaöğretim öğrencileri arasında da yapılarak sorunun çözümüne katkıda bulunabilirler.
- Bu çalışmadan elde edilen bulgular bu alanda çalışma yapacak yeni araştırmacılar tarafından dikkatli bir şekilde irdelenmeli.
- Bu çalışmanın katılımcıları 36 ortaokul öğrencisi, 15 Türkçe Öğretmeni ve 15 Öğrenci velisidir. Gelecekteki araştırmalar, sonuçları tekrarlamak için daha çeşitli bir popülasyonla da yürütülebilir.
- Öğrencileri z-kütüphanelerde e-kitap ve t-kitap okumaya maruz bıraktıktan sonra, tercih ettikleri formatı ve nedenini keşfetmek için anketler verilerek bir araştırma yürütülebilir.
- Dijital ortamdan hiç okumayan öğrenciler üzerine derinlemesine bir araştırma yapıp bunun nedenleri ortaya çıkarılarak soruna ilişkin çözüm önerileri sunulabilir.
- Ders esnasında akıllık tahtalar üzerinden yapılan okuma etkinliklerinin neler olduğu araştırılarak bu etkinliklerin okuma alışkanlıklarına etkisi kapsamlı olarak araştırılabilir.
- Dijital ortamdan okumanın öğrencinin akademik başarısına olan etkisi kapsamlı olarak araştırılabilir.
- Öğrencilerin dijital yetkinliklerinin dijital ortamda okuma başarısına olan etkileri kapsamlı olarak araştırılabilir.
- Dijital ekipman ve donanımların öğrenciler açısından okuma amaçlı kullanımına ilişkin kapsamlı bir araştırma faaliyeti yürütülebilir.

KAYNAKÇA

- Ackerman, R. and Lauterman, T. (2012). Taking reading comprehension exams on screen or on paper? A metacognitive analysis of learning texts under time pressure. *Computers In Human Behavior*, 28 (5), 1816-1828. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.04.023>
- Adams, W. L., McIlvain, H. E., Lacy, N. L., Magsi, H., Crabtree, B. F., Yenny, S. K. and Sitorius, M. A. (2002). Primary care for elderly people: why do doctors find it so hard? *The Gerontologist*, 42 (6), 835-842. <https://doi.org/10.1093/geront/42.6.835>
- Adamu, C. E. (2018). Amharic Language (L1) Reading Ability And English Language (L2) Profi-Ciency As Predictors Of Grade Nine Students' Reading Performance. <https://aaref.com.au/wp-content/uploads/2018/10/Enyew-READY.pdf>
- Adema, J. (2012). On open books and fluid humanities. *Scholarly and Research Communication*, 3 (3), 16. src-online.ca/src/index.php/src/article/view/92/107.
- Adolph, M. (2009). Mobile Applications. *ITU-Tech watch*. available at <http://www.itu.int/ITU-T/techwatch> accessed on 05/05/2022
- Ahmed, S. (2016). Reading Habits and Attitudes of UMSKAL Undergraduate Students. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.5n.2p.189>
- Ahn, J. (2011). Digital Divides and Social Network Sites: Which Students Participate In Social Media? *Jornual Educational Computing Research*, 45 (2), 147-163.
- Ak, E. (2019). *Ekrandan Okumanın İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Ve Okumaya Yönelik Tutumlarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/254322>
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde Motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (13), 343-361.
- Akcaoglu Saydım, S. (2017). Öğretmenlerin Dijital Okuma Kültürü. *T.C.Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü*. Ankara.
- Akerson, F. (2010). *Edebiyat ve Kuramlar*. İstanbul: İthaki
- Akkoyunlu, B. ve Soylu, Y. (2010). Öğretmenlerin Sayısal Yetkinlikleri Üzerine Bir Çalışma. *Türk Kütüphaneciliği*, 24 (4), 748-768.
- Aksoy, E. ve Öztürk, D. S. (2018). Öğrencilerdeki Okuma Alışkanlığının Öğrenci Ve Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22 (1), 143-184. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/36249/317959>
- Alam, N. A. R. (2021). The Importance of Parent'S Literacy Understanding Towards Children Reading Habits. *Library Philosophy and Practice*, 1-10.
- Alamdar, S. G. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Okuma İlgi ve Alışkanlıklarının İncelenmesi: Kırıkkale İli Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü/Türkçe Ana Bilim Dalı. <https://acikerisim.kku.edu.tr:8443/xmlui/handle/20.500.12587/tez.no.14532> (Erişim tarihi:16.04.2022).
- Alexander, A.P. and Fox, E. (2011). Adolescents as readers. In ML. Kamil, D. Pearson, EB. Moje & PP Afflerbach (Eds.) *Handbook of reading research: VolumeIV*. Pp 157–

176. New York: Routledge.

- Alexandra, S.D., Emilia, B. and Marie-France Champoux (2020). *Reading Habits and Emotional Vocabulary in Adolescents, Educational Psychology*. ISSN: 0144-3410 (Baskı) 1469-5820 (Çevrimiçi) Günlük ana sayfası: <https://www.tandfonline.com/loi/cedp20> DOI:10.1080/01443410.2020.1732874
- Alican, C. ve Saban, A. (2013). *Ortaokul ve Lisede Öğrenim Gören Öğrencilerin Sosyal Medya Kullanımına İlişkin Tutumları: Ürgüp Örneği*. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 35 (2), 1-14.
- Alisaari, J., Turunen, T., Kajamies, A., Korpela, M. & Hurme, T. R. (2018). Reading comprehension in digital and printed texts. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 18, 1-18. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2018.18.01.15>
- Alkali, Y.E. and Amichai-Hamburger, Y. (2004). Digital Literacy Experiments. *Cyber Psychology and Behavior*, 7 (4), 421-429. <https://doi.org/10.1089/cpb.2004.7.421>
- Alpan, G. (2008). Görsel Okuryazarlık ve Öğretim Teknolojisi. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (2), 74-102. <https://dergipark.org.tr/en/pub/yyuefd/issue/13714/166034> adresinden erişildi.
- Alshairawi, I. (2021). Print Reading in the Classroom vs. Digital Reading. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1546708/FULLTEXT02>
- Al-Sulaimi, A. and Al-Shihi, H. (2017). Effects of reading mode (digital and printed text) on reading comprehension: A literature review of key assessment factors. *2017 6th International Conference on Information and Communication Technologies and Accessibility (BTk)* (p. 1-6). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ICTA.2017.8336053>
- Altunkaynak, M. ve Çağmalar, Z. (2021). İlkokul Öğrencilerinin Basılı Ve E-Kitap Okuma Alışkanlıklarına Dair Görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 1 (1), 34-41. DOI:10.5281/zenodo.5031975. <http://www.uleder.com/index.php/uleder/article/view/3>
- Alvermann, D. E. (2017). *Adolescent Literacies: A Handbook Of Practice-Based Research*. Guilford Publications. [https://books.google.com.tr/booksAlvermann+\(2017\)+Digital+Literacy](https://books.google.com.tr/booksAlvermann+(2017)+Digital+Literacy)
- Appleyard, J. A. (1994). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge University Press. <https://books.google.com.tr/books?hl=en&lr=&id=Oz00MwX1jm4C&oi=fnd&pg=PP13&ots=rdKI21ko6k&sig=JRCCbD6AN1h5XDO->
- Araújo, M. and Frade, I. (2018). Digital literary reading experiences of young readers. *MATLIT: Materials for Literature*, 6 (2), 185-199. https://doi.org/10.14195/2182-8830_6-2_13
- Ardıç, E., & Altun, A. (2017). Dijital Çağın Öğreneni. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1 (1), 12-30.
- Argan, M.T., Argan, M., & Kurulgan, M. (2008). Kitaplara İlişkin Bıçimsel Özelliklerin Okuyucu Tutumları Üzerine Etkisi. *Bilgi Dünyası*, 9 (1), 179-206. <http://hdl.handle.net/10760/11427> 07.04.2022 tarihi erişimli.
- Arıcı, A.F. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Durumları (beceri-ilgi-alışkanlık-eğilim). (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Türkçe Ana Bilim Dalı. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

- Arıcı, A.F. (2018). *Okuma Eğitimi* (4.Baskı). Ankara: Pegem
- Armut, M. ve Türkyılmaz, M. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerileri Üzerine Bir İnceleme. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (1), 217-236. DOI: 10.17556/erziefd.330587
- Ataş, F. ve Akın, E. (2021). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Motivasyonları ile Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 495-507 . DOI: 10.53506/egitim.996344
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ile Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ateş, V. ve Şahin, S. (2014). Yüksek Lisans Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarına Bilgisayar ve İnternet Teknolojilerinin Etkileri. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 15 (2).
- Atılğan, D. (1991). Eğitim ve Kütüphane. *Türk Kütüphaneciliği*, 5 (2), 69-72. <http://tk.org.tr/index.php/TK/article/viewFile/1233/1227>
- Atwal, K., Millwood-Hargrave, A., Sancho, J., Agyeman, L. and Karet, N. (2003). *What children watch: an analysis of childrens programming provision between 1997–2001, and childrens views*. London, United Kingdom: Broadcasting Standards Commission, 1-105.
- Aytaş, G. (2005). Okuma Eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (4), 461-470. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26122/275180> adresinden erişildi.
- Aziz, A. (1982). *Toplumsallaşma ve Kitleli İletişim*. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi: Ankara.
- Bachisi, İ. (2021). The Effect of Mobile Reading Devices on Reading Habits of a Group of Adolescent Students in Zimbabwe. (PhD thesis). <http://hdl.handle.net/10500/27715>
- Bădulescu, D. (2016). Reading in the Digital Age. *Philologica Jassyensia*, 12 (23), 139-149.
- Baki, Y. (2017). 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (63), 1166-1186. DOI: 10.17755/esosder.289915
- Bal, M. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Dijital Çağda Okuma Yazma Deneyimleri: Wattpad Örneği. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6 (2), 89-100. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.6n.2p.89>
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp/tez no:228411>
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve Anlama Eğitimi*, 2.Baskı. Ankara: Pegem.
- Bana, A. (2020). Students' Perceptions of Internet Use to Develop Reading Habits. *JET (Journal of English Teaching)*, 6 (1), 60-70. <https://doi.org/10.33541/jet.v6i1.46>
- Baraz, T. (1987). *Eğitim Önlisans Programı Türk Dili II, Çocuk Edebiyatı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi.

- Baron, N.S. (2013). But It's Still Moving: Screens, Printing and Reading. Selected Articles from AoIR Internet Research. <https://journals.uic.edu/ojs/index.php/spir/article/view/8487> adresinden alındı.
- Barton, D. and Lee, C. (2013). *Language Online: Investigating Digital Texts and Practices*. London: Routledge.
- Batluralkız, Ç. (2018). *Basılı ve Dijital Ortamlarda Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kütahya. <https://openaccess.dpu.edu.tr:8443/xmlui/handle/20.500.12438/7978>
- Bayat, N. ve Çetinkaya, G. (2018). Reading Habits And Preferences Of Secondary School Students. *Elementary Education Online*, 17 (2), 984-1001.
- Bayrakçı, S. (2020). Dijital Yetkinlikler Bütünü Olarak Dijital Okuryazarlık: Ölçek Geliştirme Çalışması. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Gazetecilik Ana Bilim Dalı/Bilişim Bilim Dalı <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/307008>
- Bazeley, P. (2020). *Qualitative Data Analysis: Practical Strategies*. *Qualitative Data Analysis*, 1-584. London : SAGE Publications Ltd. Permalink: <http://digital.casalini.it/9781526471697>
- Bekar, Ü. (2005). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmasında Ailenin Rolü: Kastamonu İli Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. [https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp/tez no:159399](https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp/tez%20no%3A159399).
- Belisle, C. (2011). Paper to screen: reading is converted. *Reading in a digital world*. [https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=iog4EAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA99&dq=B%C3%A9lisle,+Claire+\(2011\)](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=iog4EAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA99&dq=B%C3%A9lisle,+Claire+(2011))
- Ben-Yehudah, G. and Eshet-Alkalai, Y. (2021). Printed and digital reading comprehension tests: Is the harmony of the study and test environment important? *British Journal of Educational Technology*, 52 (1), 426-440. <https://doi.org/10.1111/bjet.13014>
- Beschorner, B. and Hutchison, A. (2013). Ipad as a Literacy Teaching Tool in Early Childhood. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 1 (1), 16-24. <https://www.ijemst.org/index.php/ijemst/article/view/32>
- Besler, H. ve Can, B. (2017). Dijital ve Medya Etkinliklerinin Ortaokul Öğrencilerinin ve Ebeveynlerinin Medya ve Bilim Okuryazarlıklarına Etkisi. *IV th International Eurasian EducationalResearch Congress*.<http://hdl.handle.net/11499/28047>
- Biancarosa, G. and Griffiths, G.G. (2012). Technology tools to support reading in the digital age. *The future of children*, 22 (2), 139-160. Available at www.futureofchildren.org accessed on 05/05/2022.
- Bila, C. (2001). Bireysel ve Kitle İletişim Aracı Olarak İnternet ve Toplumsal Etkileri. (Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bleeker, E. (2010). *On Reading In The Digital Age*. Stichting Lezen: Amsterdam.
- Block, C. C., & Mangieri, J. N. (2002). Recreational reading: 20 years later. *The Reading Teacher*, 55 (6), 572-580.
- Bogdan, R. C. and Biklen, S. K. (1998). *Qualitative Research For Education: An Introduction To Theory And Research*. (3 rd ed). USA: Allyn & Bacon.

- Bolter, J.D. and Grusin, R. (2000). *Fix: Understanding New Media*. https://scholar.google.com/scholar_lookup?hl=en&publication_year=2000&author=+Bolter%2C+J.D.auth or=+R.+Grusin&title=Remediation.+Understanding+New+Media
- Boyd, D. (2007). Why Youth (Heart) Social Networking Sites: The Role Of Networked Publics İn Teenage Social Life. In D. Buckingham (Ed.), *Mac-Arthur Foundation series on digital learning: Youth, identity, and digital media*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Boz, M.S. (2018). Dijital Okuma Kültürü. *Eğitim Teknolojileri Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı-Öğretmen*. Ankara. https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/06102914
- Bozkurt, B. (2020). *Okuma Stratejileri Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıklarına, Okuma Başarılarına ve Okuma Öz yeterliliklerine Etkisi*. Marmara Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Türkçe Ana Bilim Dalı. İstanbul. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp/tez_no:687941.
- Britton, B.K., Glynn, S.M., Meyer, B.J. and Penland, M.J. (1982). The effect of text structure on cognitive capacity use during reading. *Journal of Educational Psychology*, 74 (1), 51–61. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.74.1.51>
- Bromley, K., Faughnan, M., Ham, S., Miller, M., Armstrong, T., Crandall, C. & Marrone, N. (2014). Literature circles go digital. *The Reading Teacher*, 68 (3), 229–236. <https://doi.org/10.1002/trtr.1312>
- Buckingham, D. (2015). Defining Digital Literacy-What Young People Should Know About Digital Media? *Scandinavian Journal of Digital Literacy*, 10, 21-35. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2015-Jubileumsnummer-03>
- Buckingham, D. (2020). Epilogue: Rethinking digital literacy: Media education in the age of digital capitalism. *Digital Education Review*, (37), 230-239. <https://doi.org/10.1344/der.2020.37.230-239>
- Bull, V. (2008). *Oxford Learner'S Cep İngilizce Sözlüğü*. Oxford: Oxford  niversite Basını.
- Burnard, P. (1996). Teaching the analysis of textual data: an experiential approach. *Nurse Education Today*, 16 (4), 278-281. [https://doi.org/10.1016/S0260-6917\(96\)80115-8](https://doi.org/10.1016/S0260-6917(96)80115-8)
- Burnett, C., Davies, J., Merchant, G. ve Rowsell, J. (2014). Dünya  apında yeni okuryazarlıklar. Londra:Routledge.ISBN13:978-0-415-71956-8(hbk) 10.4324_9781315867311_previewpdf.pdf
- Burns, T., & Sinfield, S. (2012). *Essential Study Skills: The Complete Guide To Success At University*.Sage.[https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=PqecVGzAjsC&oi=fnd&pg=PP2&dq=Burns,+T.,+%26+Sinfield,+S.+\(2003\)](https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=PqecVGzAjsC&oi=fnd&pg=PP2&dq=Burns,+T.,+%26+Sinfield,+S.+(2003))
- Busayo, I.O. (2011). School Library as a Basic Step for Children's Effective Reading Habits. *Library Philosophy and Practice*. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/665/>
- Büyüköztürk, Ő., Kılıç  akmak, E., Akgün,  .E., Karadeniz, Ő. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (28.Baskı). Pegem Akademi: Ankara
- Calp, M.(2018). Ortaokul  ğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları: Ağrı İl  rneği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22 (4), 897-924. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/40949/451406> adresinden 01.04.2022 tarihinde erişildi.
- Can, R., Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010). Ergenlik Dönemi  ğrencilerinin Okuma

- Alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 1-21. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59502/855330>.
- Carcary, M. (2009). The research audit trial—enhancing trustworthiness in qualitative inquiry. *Electronic Journal Of Business Research Methods*, 7 (1), 11-24. <https://academic-publishing.org/index.php/ejbrm/article/view/1239/1202>
- Catanzaro, M. and Woods, N. F. (1988). Nursing research: Theory and practice. *St. Louis (Mo.): Mosby*, 437-456.
- Cavanagh, S. (1997). Content analysis: concepts, methods and applications. *Nurse Researcher*, 4 (3), 5-16. <https://doi.org/10.7748/nr.4.3.5.s2>
- Çelik, F., Kocaman, F. ve Önal, A.Ş. (2008). Burdur İli Merkez İlçe İlköğretimin Bilgisayar Okur-Yazarlık Seviyeleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 1-13. <https://app.trdizin.gov.tr/makale/T0RneE1UWTI=/burdur-ili-merkez-ilce-ilkogretim-ogretmenlerinin-bilgisayar-okur-yazarlik-seviyeleri>.
- Çelik, T. (2015). Öğrencilerin E-Kitap Okuma Tutumlarının İncelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10 (3). <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/37244292/turkish-studies>.
- Çelik, Y. (2020). Okuma Alışkanlığının Kazandırılması İlişkin Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (4), 1027-1037. <http://dx.doi.org/10.18506/anemon.643230>
- Çetin, S. A. (2021). 8. Sınıf Öğrencilerinin Dijital Ortamlarda Okuma Davranışlarının Değerlendirilmesi. *Journal of World of Turks/Zeitschrift für die Welt der Türken*. ZfWT 13, (3), 75-100. DOI: 10.46291/ZfWT/130306.
- Çevik, H. , Orakçı, Ş. , Aktan, O. ve Toraman, Ç. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Bakımından İncelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 15 (1), 1-16. DOI: 10.17244/eku.398683
- Chao, C.H., Chou, H.W. and Tu, C.H. (2019). An Experimental Study of Digital Reading Experiences. *Asian Journal of Education and e-Learning*, 7 (2). <https://doi.org/10.24203/ajeel.v7i2.5762>
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. Sage.
- Chen, C. M. (2009). Personalized E-learning system with self-regulated learning assisted mechanisms for promoting learning performance. *Expert Systems with Applications*, 36 (5), 8816-8829.
- Chesser, W. D. (2011). Chapter 5: The E-textbook Revolution. *Library Technology Reports*, 47 (8), 28-40.
- Chettri, K. (2013). Reading Habits - An Overview. *IOSR Journal of Humanities and Social Sciences*, 14 (6), 13-17. <https://doi.org/10.9790/0837-01461317>
- Chicioreanu, T. D. and Amza, C. G. (2018). Adapting your teaching to accommodate the Net Generation/Z-Generation of learners. In *The International Scientific Conference eLearning and Software for Education* (Vol. 3, pp. 13-20). " Carol I" National Defence University. DOI:10.12753/2066-026X-18-143
- Chiong, C., Ree, J., Takeuchi, L and Erickson, I. (2012). Print vs. E-books. New York: The Joan Ganz Cooney Center. Available at www.joanganzcooneycenter.org accessed on 06/05/2022.
- Choi, H. and Lee, C.H. (2020). Student autonomy in EFL reading with digital technology at

- the secondary school level. *The Journal of AsiaTEFL*, 17 (4), 1323-1345. <https://www.earticle.net/Article/A389306>
- Chou, I. C. (2012). Understanding on-screen reading behaviors in academic contexts: A case study of five graduate English-as-a-second-language students. *Computer Assisted Language Learning*, 25 (5), 411-433. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.597768>
- Çifci, M. ve Ünlü, S. (2020). Türkiye'de Çevrimiçi Okuma Üzerine Yapılan Çalışmaların Analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (4), 1368-1385. DOI: 10.16916/aded.755846
- Çifci, M. (2013). *Okuma Terimleri Sözlüğü*. Uşak: Elik Yayınları. <https://www.researchgate.net/profile/MusaCifci/publication/322336951/Okumaterimlerisözlüğü/links/5a575327aca272bb6964938d>
- Clark, C. and Foster, A. (2005). Children's and Teenagers' Reading Habits and Preferences: Who, What, Why, Where and When? *National Literacy Trust*, 5 (3).
- Clark, C., Osborne, S. and Akerman, R. (2008). Young people's self-perceptions as readers: An investigation including family, peer and school influences. London: National Literacy Trust.
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42 (2), 288-325. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>
- Cocoza, P. (2017). How eBooks lost their shine: Kindles now looks bulky and unpretentious. *The Guardian*, 27. <https://www.theguardian.com/books/2017/apr/27/how-ebooks-lost-their-shine-kindles-look-clunky-unhip>
- Coiro, J. (2003). Exploring literacy on the Internet: Reading comprehension on the Internet: Extending our understanding of reading comprehension to include new literacy. *The Reading Teacher*, 56, 458-464. <https://www.jstor.org/stable/20205224>
- Çokyaman, M. ve Şimşek, H. (2022). Eğitsel Dijital Oyunların 8. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Ders Başarısı ve Güdülenmelerine Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 708-722. DOI: 10.17240/aibuefd.2022.-891059
- Çokyaman, M. (2019). Yabancı Dil Öğretiminde Dijital Hikâye Anlatımının (DHA) Akademik Başarıya Etkisi. Erciyes Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Kayseri. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp/558289>
- Coleman, A.M. (2001). *Dictionary of Psychology*. Oxford Reference Online: Oxford University Press.
- Comstock, G. and Scharrer, E. (2010). Media and the American child. *Elsevier*. https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=CS7tCCfZLMsC&oi=fnd&pg=PP1&ots=HYNL6xnM1p&sig=kYzNovyG3S_JO2BrMMGWNooPIk&redir_esc=y#v=onepage&q&f
- Corral-Robles, Estrada-Vidal, Rico-Martin & Molina-Garcia, (2020). READ-COM: Exploring Family Attitudes and Reading Habits. *University of Granada*, Spain. <http://www.icate.org>
- Covey, S.R. (1997). 7 Habits of Effective Families. New York: Gold Book Publishing Inc.
- Crescenzi, L., Jewitt, C. and Price, S. (2014). The Role of Touch in Preschool Children's Learning Using Ipad versus Paper Interaction. *Australian Journal of Language and Literacy*, 37 (2), 86-95.

https://search.Informit.org/doi/abs/10.3316/INFORMIT.31760_8811701884

- Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research: Developments, debates, and dilemmas. *Research In Organizations: Foundations And Methods Of Inquiry*, 2, 315-326.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Creswell, J. W., Hanson, W. E., Clark Plano, V. L. and Morales, A. (2007). Qualitative research designs: Selection and implementation. *The Counseling Psychologist*, 35 (2), 236-264. <https://doi.org/10.1177%2F0011000006287390>
- Creswell, J.W. (2012). *Eğitim Araştırmaları* (Çev.ed.Hali Ekşi, 2020). 3.Baskıdan. Edam: İstanbul.
- Csaba, C. and Janos, S. (2006). Metacognition and reading. Józsa Krisztián (ed.) *Development and improvement of reading ability*. Dynasty Textbook Publisher: Budapest. 75-90. <https://www.researchgate.net/profile/Krisztian-Jozsa/publication/305360986>
- Dadandı, P.U. and Dadandı, İ. (2021). Öğrencilerin Okuma İlgisini, Okuma Keyfini, Okuma Öz-yeterliliğini ve Okuma Başarısını Teşvik Eden Öğretmen Davranışları Arasındaki İlişkiler. *Katılımcı Eğitim Araştırmaları*, 9 (3), 98-110.
- Dalman (2013). *Reading Ability*. Jakarta: Rajawali Press
- Davarcı, N. (2013). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ile Bilgisayar-İnternet Kullanımı Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Adana.
- Davidovitch, N., Yavich, R. and Druckman, E. (2016). Don't Throw Paper and Pencil Yet: On Students' Reading Habits. *International Journal of Educational Research (IJER)*, 12 (4), 129-144. <https://doi.org/10.19030/jier.v12i4.9799>
- DeBaryshe, B. D. and Binder, J. C. (1994). Development of an instrument for measuring parental beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual and Motor Skills*, 78 (3), 1303-1311.
- Demir, O. Ö. (2009). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri. K. Böke İçinde, Nitel Araştırma Yöntemleri (s. 285-318). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Demirtaş, E. ve Ünal, E.(2019). Okuryazarlık Türleri. Hüseyin Anılan (Ed.) *Okuma ve Okuduğunu Anlama* içinde (1-28). Ankara: Vizetek.
- Deniz, A. (2017). *Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesi Üzerine Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Adıyaman Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü. <http://dspace2.adiyaman.edu.tr:8080/xmlui/handle/20.500.12414/1865> adresinden 02.04.2022 tarihinde erişildi.
- Dey, I. (2003). *Qualitative Data Analysis: A User Friendly Guide For Social Scientists*. Routledge.
- DiCicco-Bloom, B. and Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40 (4), 314-321.<https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>
- Divan, S.K. (2020). Okuma Alışkanlıkları ve Öğrencilerin Akademik Performansına Etkisi: Vaka Çalışması. *International Journal of Library and Information Studies*, 10 (2), ISSN: 2231-4911.

- Divya, P. and Haneefa, M. (2018). Students' Digital Reading Competence: A Study in Universities in Kerala. *DESIDOC Journal of Library and Information Technologies*, 38 (2), 88. <https://www.researchgate.net/profile/Mohamed-Haneefa-K/publication/324153171>
- Du, X. X., Song, Y. N. and Huang, Z. M. (2006). Organizing charts' signal effects on understanding and reserving texts' whole information. *Psychol Sci*. 29, 1101–1103. doi: 10.16719/j.cnki.1671-6981.2006.05.017
- Duffy, G. G. (1967). Developing the Reading Habit. *The Reading Teacher*, 21 (3), 253–256. <http://www.jstor.org/stable/20195908>
- Dündar, N. ve Maden, S. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin ve Velilerinin Okudukları Çocuk Kitapları Üzerine Bir Araştırma. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 6 (1), 39-48. DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.612112>
- Duran, E. ve Erkek, G. (2018). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Ön Yargılarının Belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4 (1), 1-17. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.368064>
- Durant, D.M. (2017). *Reading In The Digital Age*. ATG LLC (Media). <https://quod.lib.umich.edu/c/cb/mpub9944117/1:13/--reading-in-a-digital-age?rgn=div1;view=fulltext>. <http://dx.doi.org/10.3998/mpub.9944117>
- Durukan, E. ve Arslan, N. (2018). Okuma Alışkanlığı. S. Alyılmaz ve B. Ü. Karahan (Yay.haz.).*Okuma Eğitimi* içinde. Ankara: Anı.
- Early, J. (2011). Leisure Reading Habits: Students' Attitudes Towards Reading in School Compared to Reading Outside of School. *Masters of Education*, 195. https://fisherpub.sjfc.edu/education_ETD_masters/195
- Eisen, S. and Lillard, A. S. (2017). Young children's thinking about touchscreens versus other media in the US. *Journal of Children and Media*, 11 (2), 167-179. <https://doi.org/10.1080/17482798.2016.1254095>
- Eisner, E. W. (1991). Chapter VII: Taking a Second Look: Educational Connoisseurship Revisited. *Teachers College Record*, 92 (6), 169-187. <https://doi.org/10.1177%2F016146819109200608>
- Elkatmış, M. (2018). Sınıf Öğretmenlerin Ekran Okumaya Yönelik Görüşleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 8 (1), 203-222. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kusbd/issue/35805/371660> adresinden erişildi.
- Elo, S. and Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal Of Advanced Nursing*, 62 (1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Enactus and Half, R. (2015). Get ready for generation Z. Available at: https://www.roberthalf.com/sites/default/files/Media_Root/images/rh-pdfs/rh_0715wp_genznam_eng_sec.Pdf
- Er, Z. ve Arıcı, A. F. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesinde Ailenin Etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3 (1), 1-21 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkegitimdergisi/issue/37897/390974>
- Ercan, A. N. ve Ateş, M. (2015). Ekrandan Okuma İle Kâğıttan Okumanın Anlama Düzeyi Açısından Karşılaştırılması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (7), 395-406. DOI Number:

<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8032> ISSN: 1308-2140

- Erkal, M. (1982). Sosyal Değişme ve Sosyal Gelişmeye Çağdaş Bir Yaklaşım. In *Journal of Social Policy Conferences* 31, 297-328.
- Eroğlu, Z. D. (2016). Çocuk Kitapları ve Okuma Alışkanlığı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (44). <https://www.researchgate.net/profile/Zehra-Doenues-Eroglu/publication/305115132> 03.04.2022 tarihinde erişildi.
- Ertmer, P.A. and Ottenbreit - Leftwich, A.T. (2010). Teacher Technology Change: How Do Knowledge, Trust, Beliefs, and Culture Intersect? *Journal of Technology Research in Education*, 42 (3), 255-284.
- Eshet, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in the Digital Age. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13 (1), 93-106. <https://www.learntechlib.org/primary/p/4793/>
- Ettinger, K. and Cohen, A. (2019). Multitasking Behavior Patterns of Adolescents in Digital Environments. *Springer Science+Business Media*, 123-146.
- European Commission (2017). DigComp 2.1 The Digital Competence Framework for Citizens.
- European Council (2006). On Key Competences For Lifelong Learning.
- Evans M.A., Charland A.R. and Saint-Aubin J. (2009). A new look at an old format: Eye-tracking studies of shared book reading and implications for eBook and eBook research. In: Bus G and Neuman S (eds) *Multimedia and Literacy Development*. New York: Routledge, pp. 89–111.
- Farinosi, M., Lim, C. and Roll, J. (2016). Book or screen, pen or keyboard? A cross-cultural sociological analysis of writing and reading habits based in Germany, Italy and England. *Telematics and Informatics*, 33 (2), 410-421. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tele.2015.09.06>
- Farver, J. A. M., Xu, Y., Eppe, S. and Lonigan, C. J. (2006). Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 21 (2), 196-212.
- Ferguson, M. (2018). Washington View: Preparing students' reading brains for the digital age. *Phi Delta Kappan*, 100 (4), 64-65. <https://doi.org/10.1177/0031721718815678>
- Blanco, V., Prieto-Rodríguez, J. and Suarez-Pandiello, J. (2017). A Quantitative Analysis Of Reading Habits In Spain. *International Journal of Arts Management*, 19-32.
- Ferrari, A., Punie, Y. and Redecker, C. (2012). Understanding Digital Competence In The 21st Century: An Analysis Of Current Frameworks. *EC-TEL*, 79-92.
- Fletcher, J. and Nicholas, K. (2018). Reading for 11-13 year old students in the digital age: New Zealand case studies. *Journal Education*, 46 (1), 37-48. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1170064>
- Ford, J. S. and Reutter, L. I. (1990). Ethical dilemmas associated with small samples. *Journal of Advanced Nursing*, 15 (2), 187-191. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1990.tb01800.x>
- Franklin, B. and Plum, T. (2006). Successful Web Survey Methodologies for Measuring the Impact of Networked Electronic Services (MINES for Libraries). *IFLA Journal*, 32 (1), 28–40. <https://doi.org/10.1177/0340035206063885>

- Friberg, F., Dahlberg, K., Petersson, M. N. and Öhlén, J. (2000). Context and methodological decontextualization in nursing research with examples from phenomenography. *Scandinavian Journal Of Caring Sciences*, 14 (1), 37-43. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2000.tb00559.x>
- Galler, A. M. (1988). The school library: an dispensible catalyst. *Argus*, 17 (4), 93-99.
- Gallik, J. D. (1999). Do They Read for Pleasure? Recreational Reading Habits of College Students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42 (6), 480–488. <http://www.jstor.org/stable/40014062>
- Gambrell, L.B. (2011). The Seven Rules of Engagement: The Most Important Thing to Know About Reading Motivation. *The Reading Teacher*, 65 (3), 172-178. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01024>
- Gambrell, L. B. (2015). Getting students hooked on the reading habit. *The Reading Teacher*, 69 (3), 259-263. <https://doi.org/10.1002/trtr.1423> 04.04.2022 tarihinde erişildi.
- Gatfield, L. & Hargrave, A. M. (2003). *Dramatic Licence: Fact Or Fiction?* Broadcasting Standards Commission.
- Gehrer, K. ve Artelt, C. (2013). Literacy and Educational Careers: Education Panel NEPS. *Capturing Literacy: Educational, Cultural, Individual*, 168-187. <http://d-nb.info/1022022326/04>
- Gençtürk, G. (2022). *Dijital Ortamin Gençlerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisi: İstanbul'da Durum*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı. İstanbul. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp/709158>
- Gentikow, B. (2010). Media Environments. Replacing Television: Television in a Digital Context, 141.
- Gheytasia, M., Azizifara, A. and Gowhary, H. (2015). The Effect of Smartphone on the Redial Comprehension Proficiency of Iranian EFL Learners. In *GlobELT: An International Conference on Teaching and Learning English as an Additional Language*, Antalya-Turkey.
- Gibson, C. ve Gibb, F. (2011). Evaluation of Second Generation E-Book Readers. *The Electronic Library*, 29 (3), 303-319. <https://doi.org/10.1108/02640471111141061>.
- Giffrad (2011). Reader movements in screen reading. *Computer and Education*, 145.
- Gillen, J. (2014). *Digital Literacies*. London: Routledge.
- Gilster, P. (1997). *Digital Literacy*. New York: Wiley.
- Gonda, Z. (2014). Reading strategies for digital texts. (PhD thesis). Eötvös Loránd University.
- Gönen, M. (2007). *Öğretim Boyunca Okuma Alışkanlığı, Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Goodman, K.S. (1997). *Reading Process*. Language and Education Encyclopedia. Springer, Dordrecht. DOI: 10.1007/978-94-011-4540-4_1
- Goodwin, A.P., Cho, S.J., Reynolds, D., Brady, K. and Salas, J. (2020). Digital and paper reading processes and comprehension links for middle school students. *American Journal of Educational Research*, 57 (4), 1837-1867. DOI: 10.3102/000283121990300

- Grabe, W.P. ve Stoller, F.L. (2013). *Teaching and Research: Reading*. Routledge. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315833743>
- Graneheim, U. H. and Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24 (2), 105-112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>
- Graneheim, U. H., Lindgren, B. M. and Lundman, B. (2017). Methodological challenges in qualitative content analysis: A discussion paper. *Nurse Education Today*, 56, 29-34. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.06.002>
- Grbich, C. (2013). Foreword: Depth psychological research methods. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 7 (3), 286-286. <https://doi.org/10.5172/mra.2013.7.3.286>
- Greaney, V. and Hegarty, M. (1987). Correlates of leisure-time reading. *Journal of Research in Reading*, 10, 3-27.
- Greaney, V. (1986). The Effect of Parents on Reading. *Reading Teacher*, 39 (8), 813-818. <http://www.jstor.org/stable/20199227>
- Grimshaw, S., Dungworth, N., McKnight, C. and Morris, A. (2007). Electronic books: Children's reading and understanding. *British Journal of Educational Technology*, 38 (4), 583-599. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00640.x>
- Güçlüer, S. (2020). *Okuduğunu Anlama Becerisinde Derinlemesine Okuma Stratejisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi/Cerrahpaşa Lisansüstü Eğitim Enstitüsü/Temel Eğitim Ana Bilim Dalı. İstanbul.
- Gülbahar, B. (2018). Ortaokul Öğretmenlerinin Sınıf İçi Lider Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 1-28. DOI: 10.29299/kefad.2018.19.
- Gümüş, M. M. (2021). Öğretmenlerin Dijital Yeterlikleri. Amasya Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü/Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı. <Http://Openaccess.Amasya.Edu.Tr/Xmlui/Handle/20.500.12450/1997>
- Günay, D. (2017). What Is Technology? A Philosophical Approach. *Journal of Higher Education and Science*, 7 (1), 163-166.
- Güneş, F. (1997). *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, Ankara: Ocak.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinde Yapılandırma*. Ankara: Ocak
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde Ekran Okuma ve Ekranik Düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (14), 1-20.
- Güneş, F. (2016). Kâğıttan Ekran Okuma Alanındaki Gelişmeler. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5 (1), 1-18. DOI: 10.14686/buefad.v5i1.5000155474
- Güneş, F. (2017). Okuma İlgi ve Gücü. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3 (3), 119-128.
- Güneş, N. (2019). *Ortaokul 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlıkları ve İnternet Kullanımları Arasındaki İlişki: Tepecik Ortaokulu Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Batı Dilleri ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı. Kars. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp 590698>
- Güngör, A. (2019). *Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerisini Geliştirmesinde Metin*

Türlerine İlişkin Görüşleri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı. https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp/tez_no:599077

- Günüç, S. (2011). Dijital Yerlilerde Çalışan Bellek Ve Çoklu Görev. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, 22, 24.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., Metsala, J.L. ve Cox, K.E. (1999). Motivational and Cognitive Predictors of Text Comprehension and Reading Amount. *Scientific reading studies*, 3 (3), 231-256. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_3
- Güzel, Ü. (2020). *Öğrencilerin Okuma Motivasyonları ile Okuma Tutum ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Hall, L.A., (2012). Rewriting Identities: Creating Spaces for Students and Teachers to Challenge the Norms of What It Means to Be a Reader in School. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 55 (5), 368-373. doi: 10.1080/10573569.2013.861332.
- Hancock, R.D. and Algozzine, B. (2006). *Doing Case Study Research*. New York: Teachers College Press.
- Hanedar, R. T. (2011). *8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı Ve Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Bir Araştırma.* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. İzmir. <https://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12397/7175>
- Hansen, H. S. (1969). The impact of the home literary environment on reading attitude. *Elementary English*, 46 (1), 17-24.
- Harding, J. (2018). *Qualitative Data Analysis: From Start To Finish.*(2nd edition) Sage. [https://books.google.com.tr/books?hl=en&lr=&id=IFt0DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=P1&dq=harding,J.\(2013](https://books.google.com.tr/books?hl=en&lr=&id=IFt0DwAAQBAJ&oi=fnd&pg=P1&dq=harding,J.(2013)
- Hartas, D. (2012). Inequality and the home learning environment: predictions about seven-year-olds' language and literacy. *British Educational Research Journal*, 38 (5), 859-879.
- Haugland, S. (1992). Gains Preschool Practice of Computer Software. *Journal of Informatics in Childhood Education*, 3 (1), 15-30.
- Hayran, Z. (2021). Öğrencilerin Kitap Okuma Alışkanlıkları (Kırşehir il örneği). *Turkish Studies -Education*, 16 (1), 347-360. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.48256>
- He, X. Y. and Mo, L. (2000). A review of foreign studies on the effects of text signals. *J. Dev. Psychol.* 36–42.
- Hesapçıoğlu, M. (1997). Bilgi Toplumunda Eğitim ve Okulun Geleceğine İlişkin Düşünceler. *Yeni Türkiye Dergisi*, 21 (28).
- Hidi, S.& Renninger, KA. (2006). Four Stage Interest Rate Development Model. *Educational psychologist*, 41 (2), 111-127. <https://doi.org/10.1207/s15326985ep41024> (erişim tarihi :04.15.2022)
- Hillesund, T. (2010). Digital Reading Spaces: How Expert Readers Handle Books, the Web, and Electronic Papers. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/184281>

- Hoel, T., Stangeland, E.B. and Schulz-Heidorf, K. (2020). What Happens Before You Start Reading Books? Analysis of Teacher-Child Behaviors with Printed and Digital Books. *Frontiers in Psychology*, 3092. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.570652>
- Holbert, R. L. and Stephenson, M. T. (2003). The importance of indirect effects in media effects research: Testing for mediation in structural equation modeling. *Journal Of Broadcasting & Electronic Media*, 47 (4), 556-572. https://doi.org/10.1207/s155_06_878jobem_4704_5
- Hollandsworth, R., Dowdy, L. and Donovan, J. (2011). Digital citizenship in K-12: It takes a village. *Techtrends: Linking Research & Practice To Improve Learning*, 55 (4), 37-47. doi: 10.1007/s11528-011-0510-z
- Hollo, D., Hegyb r , E.K. and Tim r, E. (1996). *From chalk to video: A Handbook for Language Teachers*. National Textbooks.
- Hsieh, Y. C., Kuo, C. T. and Lin, H. (2016). The effect of screen size of mobile devices on reading efficiency. *In International Conference on Human Aspects of IT for the Aged Population*, 435-445. Springer, Cham.
- <https://data.oecd.org/pisa/reading-performance-pisa.htm/Turkey/2021> (erişim tarihi: 13.04.2022)
- <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yazili-Medya-ve-Uluslararası-Standart-Kitap-Numarasi-Istatistikleri-2020-37204> (Erişim tarihi: 13.04.2022)
- <https://datareportal.com/reports/digital-2018-global-digital-overview> (Erişim tarihi: 07.06.2022)
- <https://datareportal.com/reports/digital-2019-global-digitaloverview#:~:text=There%20are%204.39%20billion%20internet,since%20this%20time%20last%20year.> (Erişim tarihi : 07.06.2022)
- https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/sdg_04_70/default/table?lang=en (Erişim tarihi: 07.06.2022)
- https://educaunet.org/pdf/digitalliteracy/Newsletter_1.pdf (Erişim tarihi: 22.04.2022)
- <https://iisbf.gelisim.edu.tr/bolum/yeni-medya-ve-iletisim-297/haber/Dijital-MedyaNedir?> İstanbul Gelişim Üniversitesi (İGÜ). (t.y.) İktisadi İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi. (Erişim tarihi: 15.08.2021).
- https://konda.com.tr/wpcontent/uploads/2019/12/KONDA_MedyaRaporu_HT2018.pdf (Erişim tarihi: 07.06.2022)
- <https://mebbis.oidb.net/node/116> (Erişim Tarihi: 04.26.2022).
- <https://www.iea.nl/data-tools/repository/pirls> (Erişim Tarihi: 05.05.2022).
- <https://www.medyakuryazarligi.gov.tr/userfiles/files/program.pdf> medyaokuryazarlığı programı.
- <https://www.rtuk.gov.tr/Media/FM/Birimler/Kamuoyu/medya-okuryazarligi-arastirmasi.pdf>
- https://www.verikaynagi.com/?s=K t phane/kayıtlı_ ye/_kullanıcı_sayısı (erişim tarihi: 13.04.2022)
- Huber, M.T. (2015). Books Worth Reading: Knowledge in the Digital Age. Exchange. *Journal of Higher Education*, 47 (3), 50-55. <https://doi.org/10.1080/00091383.2015.1040711> Accessed 04.04.2022.

- Hunter, J. C. (2014). All data is credit data or on Close Reading as a Reciprocal Process in Digital Knowledge Environments. *Scholarly and Research Communication*, 5 (2).
- Hurlock, E. B. (1992). *Child Development*. New Delhi: McGraww-Hill
- Hussain, I. and Munshi, P. (2011). Determination of Reading Preferences of Secondary School Students. *Creative Education*, 2, 429-434. doi: 10.4236/ce.2011.25062.
- Hyman, J. A., Moser, M. T. and 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. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11423-013-9330-5>
- Igbokwe, J.C., Obidike, N.A. and Ezeji, E.C. (2012). The Effect of Electronic Media on Reading Skills of School Age Children. *Library Philosophy and Practice*, 5 (8).
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan Okumanın İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Anlama ve Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/İlköğretim Ana Bilim Dalı/ Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Sakarya.
- Ip, K., Chu, S. and Sit, D. K. (2021). Primary students' reading habits of printed and e-books. In IASL Annual Conference Proceedings. *International School Librarian Association Conference Proceedings*. | ISSN 2562-8372. DOI: <https://doi.org/10.29173/iasl7965>
- İşıkoğlu Erdoğan, N. (2016). Erken Çocukluk Döneminde Çocuk-Ebeveyn Birlikte Okuma Etkinliklerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24 (3), 1071-1086. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22607/241647> adresinden erişildi.
- İskender, H. (2013). *Türkçe Öğretmenlerinin Okuma İlgileri ve Öğrencilere Okuma Alışkanlığı Kazandırmaya Yönelik Etkinlikleri Üzerine Bir Araştırma: Trabzon İli Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. Trabzon.
- Issa, A., Aliyu, M. B., Akangbe, R. B. and Adedeji, A. F. (2012). Reading Interests And Habits Of The Federal Polytechnic, OFFA, students. *International Journal of Learning and Development*, 2(1). <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/71933147/1184-with-cover-page-v2.pdf?>
- İzati, R.A., Lestari, L.A., and Setiawan, S. (2021). Secondary School Students' Digital Reading Engagement During Online Learning. *Jo-ELT (Journal of English Language Teaching) Fakultas Pendidikan Bahasa & Seni Prodi Pendidikan Bahasa Inggris IKIP*, 8 (2), 181-188. <https://doi.org/10.33394/jo-elt.v8i2.3876>.
- Jabbar, A. and Warraich, N.F. (2021). Factors Related to Children, Parents, and School Teachers Affecting Children's Reading Habits: A Literature Review. *Orient Research Journal of Social Sciences*, 6 (1), 228-244.
- Jabr, F. (2013). The Reading Brain in the Digital Age: Paper Science vs. Screens. *Scientific American*, 11 (5).
- Jacobs, A. (2011). *The Pleasures of Reading in a Distracted Age. The evolution of reading in the age of digitization*. London: Oxford Üniversitesi Yayınları. [http:// www. cost.eu/COST_Actions/isch/IS1404](http://www.cost.eu/COST_Actions/isch/IS1404).
- Jamet, E. (2014). An eye tracking study on cue effects in multimedia learning. *Computers in Human Behavior*, 32, 47-53. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.11.013>

- Jang, B.G., Ryoo, J.H., and Smith, K.C.(2021). Covert profiles of attitudes towards print and digital reading among adolescents. *Reading and Writing*, 34 (5), 1115-1139. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-020-10104-7>
- Janos, S. (2013). *Believing In Teaching, Learning, And Reading Strategies*. Knowledge of Generations: Budapest.
- Jian, Y.C. (2022). Reading in print and digital media uses different cognitive strategies: evidence from eye movements during science-text reading. *Reading and Writing*, 1-20. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-021-10246-2>
- Kana, F. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stillerinin İncelenmesi. *Journal of International Social Research*, 8 (40), 1307-9581 DOI:10.17719/jisr.20154013928 Erişim Numarası: 110602666 Veritabanı: The Belt and Road Initiative Reference Source.(04.04.2022 erişim tarihi)
- Karabacak, Z. İ. ve Sezgin, A. A. (2019). Türkiye’de Dijital Dönüşüm ve Dijital Okuryazarlık. *Türk İdare Dergisi*, 1 (488), 319-343. [http://www.tid.gov.tr/Makaleler/Dijital Okuryazarlık](http://www.tid.gov.tr/Makaleler/Dijital%20Okuryazarlık)
- Karadoğan, Z. (2020). Etkileşimli Kitap Okuma Uygulamalarının Okuduğunu Anlama Becerisi ve Tutuma Etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü. Balıkesir. <https://dspace.balikesir.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12462/10825>
- Karatay, H. (2018). *Okuma Eğitimi Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem.
- Karatay, H., & Dilekçi, A. (2020). Türkçe Öğretmenlerine Göre Okuma Alışkanlığı. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 8 (2), p.1-24.
- Kardeş, S. (2020). Erken Çocukluk Döneminde Dijital Okuryazarlık. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 827-839 . DOI: 10.17679/inuefd.665327
- Katrancı, M. ve Yetgin, A. (2019). Ebeveynlerin, Çocukların Okuma Ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları ile Çocuk Kütüphanesine Yönelik Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8 (3), 1817-1839.
- Kaya, M. (2020). Ortaöğretim Öğrencilerinin Dijital Vatandaşlık Ve Dijital Okuryazarlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uluslararası Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Dergisi*. DOI:10.7176/JSTR/6-12-02 Cilt 6, Sayı 12.
- Kaya, S. (2021). *Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarını Etkileyen Faktörler Üzerine Bir Meta-Analiz Çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı. Kırşehir. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp?tezno:691330>.
- Kayalan, M. (2002). *Etkili ve Hızlı Okuma*. İstanbul: Alfa.
- Kervin, L. and Mantei, J. (2016). Assessing Emergent Readers' Knowledge about Online Reading. *The Reading Teacher*, 69 (6): 647–651.
- Keskin, H.K. ve Yapıcı, S. (2008). Başarılı Ve Başarısız Öğrencilerin Kişilik Özellikleriyle İlgili Öğretmen ve Veli Görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 1 (1), 20-32.
- Kesson, H. (2020). Reading Digital Texts: Barriers to Using Digital Resources. *Teaching English: Practice and Criticism*. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/ETPC-02-2019-0019/full/html>

- Khotimah, K. and Wahyu, A.A.A. (2019). Reading in the Digital Age: Electronic Storybook as a Teaching Tool for Beginners. *At the 3rd International Conference on Education Innovation (ICEI 2019)*. 83-86. Atlantis Press. <https://www.researchgate.net/profile/Khusnul-Khotimah-4/publication/338441481>
- Khubyari, L. and Narafshan, M.H. (2016). A Study on the Effect of MALL (Mobile Assisted Language Learning) on English Learners' Reading Comprehension. *International Journal of English Language Teaching*, 4 (2), 58-69. <https://www.researchgate.net/profile/Mehry-HaddadNarafshan/publication/353234573>
- Knobel and Lankshear (2008). Evaluating Digital Competence in Simulation Environments. (Akt. Larraz & Esteve, 2015). *E. G. Bullen içinde, Teaching and Learning in Digital Worlds, Strategies and Issues in Higher Education* (99-105). Tarragone: URV.
- Kojo, D.B., Agyekum, B.O. and Arthur, B. (2018). Researching the Effects of Social Media Reading Culture of Tamale Technical University Students. *Journal of Education and Practice*, 9 (7), ISSN 2222-1735 (Kâğıt) ISSN 2222-288X (Çevrimiçi)
- Kolajo, F.S. and Agbetuyi, P.A. (2021). The Declining Reading Culture in the Internet Age and the Obligation of Lifelong Reading. *Library Philosophy and Practice* (e-journal), 4739. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/4739>
- Kress, G. and Van Leeuwen, T. (2001). Multimodal discourse: *Modes and media*. <https://oew.ac.at>
- Kress, G. (2013). Multimodal discourse analysis. In *The Routledge handbook of discourse analysis* (pp. 61-76). Routledge.
- Krippendorff, K. (2013). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. (3rd edn). Sage Publications Ltd. Thousand Oaks.
- Kriz, S. and Hegarty, M. (2007). It influences learning from animations top-down and bottom-up. *International Journal of Human-Computer Studies*, 65 (11), 911-930. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2007.06.005>
- Kucer, S.B. (2014). Dimensions of literacy: A conceptual basis for teaching reading and writing in school settings. *Routledge*. <https://doi.org/10.4324/9780203428405>
- Kuo, H. J. (2009). iSuppli: 2009 netbook market growth of Small nearly 70%. *iThome Online*. <https://www.eprice.com.tw/tech/talk/1184/513/1/>.
- Kush, J. C. and Watkins, M. W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research*, 89 (5), 315-319. <https://doi.org/10.1080/00220671.1996.9941333>
- Kyle (2013). In the fourth quarter of 2012, tablet shipments reached 52.5 million units. *Science & Technology Policy Research and Information Center (STPI)*. http://cdnet.stpi.narl.org.tw/techroom/market/eecomputer/2013/eecomputer_13_005.
- Kyngas, H. and Vanhanen, L. (1999). Content Analysis. *Hoitotiede*, 11 (3-12).
- Langer, S. K. (1953). *Feeling And Form*. (Vol. 3). London: Routledge and Kegan Paul. https://static1.squarespace.com/static/60257c7124e2f158591b8ad2/t/60259a96a9551722187fd711/1613077147822/Langer_FeelingForm.pdf
- Larraz, V. and Esteve, F. (2015). Evaluating digital competence in simulation environments. *Strategies And Issues In Higher Education*, 99. <http://digital.casalini.it/9788484243762>

- Lau, K.L. (2009). Reading Motivation, Perceptions of Reading Instruction, and Amount of Reading: A Comparison of Secondary and High School Students in Hong Kong. *Journal of Reading Studies*, 32 (4), 366-382.
- Lauristin, M. and Vihalemm, P. (2014). *Reading In Changing Society* (p. 210). University of Tartu Press.
- Leaning, M. (2019). An approach to digital literacy through the integration of media and information literacy. *Media and Communication*, 7 (2), 4-13. <https://doi.org/10.17645/mac.v7i2.1931>
- Lenhart, A., Kahne, J., Middaugh, E., Macgill, A. R., Evans, C. and Vitak, J. (2008). Teens, Video Games, and Civics: Teens' Gaming Experiences Are Diverse and Include Significant Social Interaction and Civic Engagement. *Pew internet & American life project*.
- Lenhart, A., Purcell, K., Smith, A. and Zickuhr, K. (2010). Social Media & Mobile Internet Uses Among Teens And Young Adults. *Pew Internet & American Life Project, An initiative of the Pew Research Center*, Washington, D.C.
- Leonhardt, M. (1997). 99 Ways to Get Kids to Love Reading and 100 Books They'll Love. New York: Three Rivers Press.
- Leu Jr, D.J. (2000). Our Children's Future: Changing the Focus of Literacy and Literacy Education. *The Reading Teacher*, 53 (5), 424. <https://www.proquest.com/openview/7a1b3c7c004533726571b9f10fc679ea/1?pq-origsite=gscholar&cbl=41358>
- Leu, D.J., Kinzer, C.K., Coiro, J.L. and Cammack, D.W. (2004). Towards a New Theory of Literacy Emerging from the Internet and Other Information and Communication Technologies. *Theoretical Models and Processes of Reading*, 5 (1), 1570-1613. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/45112478/Toward a Theory of New Literacies Emergi20160426473>
- Leung, L. (2015). Validity, reliability, and generalizability in qualitative research. *Journal Of Family Medicine And Primary Care*, 4 (3), 324. <https://doi.org/10.4103%2F2249-4863.161306>
- Levy, D. M. (1997). I read the news today, oh boy: reading and attention in digital libraries. *In Proceedings of the second ACM international conference on Digital libraries*, 202-211. <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/263690.263817>
- Li, L.Y., Tseng, S.T. and Chen, G.D. (2016). The effect of hypertext highlighting on browsing, reading, and browsing performance. *Computers in Human Behavior*, 54, 318-325. doi: 10.1016/j.chb.2015.08.012
- Li, S. and Munby, H. (1996). Metacognitive strategies in second language academic reading: A qualitative investigation. *English For Specific Purposes*, 15 (3), 199-216. [https://doi.org/10.1016/0889-4906\(96\)00004-X](https://doi.org/10.1016/0889-4906(96)00004-X)
- Lim, F.V. and Toh, W. (2020). How to teach digital reading? *Journal of Information Literacy*, 14 (2). <https://web.p.ebscohost.com/abstract?direct=true & profile=ehost & scope>
- Liman Kaban, A. ve Karadeniz, S. (2021). Children's reading comprehension and motivation on screen versus on paper. *SAGE Open*, 11 (1), 2158244020988849.
- Lindeman, J. (1998). ALLU—Ala-asteen lukutesti [ALLU—Reading test for primary school]. *University of Turku, Finland: The Center for Learning Research*.

- Lindgren, B. M., Lundman, B. and Graneheim, U. H. (2020). Abstraction and interpretation during the qualitative content analysis process. *International Journal Of Nursing Studies*, 108, 103632. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2020.103632>
- Lister, M., Dovey, J., Giddings, S., Grant, I. and Kelly, K. (2008). *New Media: A Critical Introduction*. Routledge. https://scholar.google.com/scholar_lookup?hl=en&publication_year=2003&author=+Lister%2C+M.author=+J.+Doveyauthor=+S.+Giddingsauthor=+I.+Grantauthor=+K.+Kelly&title=New+Media%3A+A+Critical+Introduction
- Liu, M. (1996). An Exploratory Study of How Preschoolers Use Interaction Multimedia Technology: Implications for Multimedia Software Design. *Journal of Informatics in Childhood Education*, 7 (2), 71-92.
- Liu, Z. (2005). Reading Behavior in Digital Environment: Changes in Reading Behavior in the Last 10 Years. *Journal of Documentation*, 61 (6), 700-12. www.emeraldinsight.com/10.1108/00220410510632040
- Livingstone, S. (2008). Taking risky opportunities in youthful content creation: teenagers' use of social networking sites for intimacy, privacy and self-expression. *New Media & Society*, 10 (3), 393-411. <https://doi.org/10.1177%2F1461444808089415>
- Loh, C.E. and Sun, B. (2019). I Still Prefer Hard Copy Reading: Adolescents' Print and Digital Reading Habits. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 62 (6), 663-672. <https://doi.org/10.1002/jaal.904>
- Lorch Jr, R.F. and Lorch, E.P. (1996). Effects of organizational signals on free recall of explanatory text. *Journal of educational psychology*, 88 (1), 38. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.88.1.38>
- Lorenzo, G. and Dziuban, C. (2006). Ensuring the net generation is net savvy. *Boulder, CO: Educause*, 2 (1), 1-19. https://understandingxyz.com/index_htm_files/Net%20Gen%20paper.pdf
- Lucchi, N. (2011). Access to network services and protection of constitutional rights: recognizing the essential role of internet access for freedom of expression. *Cardozo J. International and Comp* 45. <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/cjic19&div=23&id=&page>
- Luchinkina, I. (2020). Cognitive Strategies of Primary School Children's Behaviors in the Digital Environment. *ARPHA Proceedings*, 3, 1519. doi:10.3897/ap.2.e1519
- Maden, A. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin e-Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi . *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, PROCEEDINGS ICES-2019, 24-36. DOI: 10.21733/ibad.582657
- Maden, S. (2012). Ekran Okuma Türleri ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ekran Okumaya Yönelik Görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 1.
- Makotsi, R. L. (2005). *Sharing Resources: How Library Networks Can Help Reach Education Goals*. London, UK: Book Aid International.
- Mangen, A. (2008). Hypertext fiction reading: haptics and immersion. *Journal of Reading Studies*, 31 (4), 404-419. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.00380.x>
- Mangen, A., Walgermo, B. R. and Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.12.002>
- Mansor, A.N., Rasul, M.S., Rauf, R.A.A. and Koh, B.L. (2013). Developing and

- Maintaining Reading Habits Among Young People. *Asia-Pacific Educational Research*, 22 (4), 357-365. <https://link.springer.com/article/DOI:10.1007/s40299-012-0017-1>
- Mata, J.C., Bacarizo, B.T. and Fernadez, A.S. (2021). Young people facing the challenge of reading and interpreting a digital world. *Bellaterra Journal of Language and Literature Teaching and Learning*, 14 (2), e905-e905. <https://raco.cat/index.php/Bellaterra/article/view/394717>
- Matthew, K.I. and Emese, F. (2009). Trends in studying abroad and developing comprehension. *The New Pedagogical Review*.
- Mayer, R.E. and Fiorella, L. (2014). 12 principles to reduce redundant processing in multimedia learning: principles of coherence, signaling, redundancy, spatial contiguity and temporal contiguity. In *The Cambridge Multimedia Learning Handbook* (Volume 279). New York, NY: Cambridge University Press.
- McGeown, S., Bonsall, J., Andries, V., Howarth, D., Wilkinson, K. and Sabeti, S. (2020). Growing up a reader: Exploring children's and adolescents' perceptions of 'a reader', *Educational Research*, 62: (2), 216-228, DOI: 10.1080/00131881.2020.1747361
- McGeown, S.P., Osborne, C., Warhurst, A., Norgate, R. and Duncan, L.G. (2016). Understanding children's reading activities: Predictive reading motivation, skills and child characteristics. *Journal of Reading Studies*, 39 (1), 109-125. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12060>. Accessed on 03.04.2022.
- McKool, S.S. and Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research & Instruction*, 48, 264-276.
- McLean, C.A. (2020). Shallows? The Nature and Characteristics of Digital/Screen Reading. *The Reading Teacher*, 73 (4), 535-542. <https://doi.org/10.1002/trtr.1876>
- McVicker, C. J. (2019). Plugged and unplugged reading: Studying the preferences of readers. *The Reading Teacher*, 72 (6), 731-740. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/journal/19362714>
- MEB (2012). Ortaokul ve Imam Hatip Ortaokulu Okuma Becerileri Dersi Okuma Programı. [https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20128131718540-5%C3%96P%20201279%20Okuma%20Becerileri%20\(5%20veya%206.%20s%C4%B1n%C4%B1f\).pdf](https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20128131718540-5%C3%96P%20201279%20Okuma%20Becerileri%20(5%20veya%206.%20s%C4%B1n%C4%B1f).pdf)
- MEB AR-GE (2007). Öğrencilerin Okuma Düzeyleri. http://golhisarhem.meb.gov.tr/earged/earged/okuma_duzey.pdf sayfasından erişilmiştir.
- MEB, (2017). Dijital Yetkinlikler Kurs Programı. http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kurslar/Ki%C5%9Fisel%20Geli%C5%9Fim%20ve%20E%C4%9Fitim_Dijital%20Yetkinlikler.pdf
- MEB, (2019). Türkçe Dersi (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf>
- Melentieva, Y.P. (2019). Digital reading: genealogy of genesis and prospects for its development in a digitalized society. *Buōliosphere*, (4), 14-21. DOI: 10.20913/1815-3186-2019-4-14-21.
- Merchant, G. (2014). *Moving with the Times: How Mobile Digital Literacies are Changing Childhood*. In *Landscapes of Specific Literacies in Contemporary Society* (ed. V.

- Duckworth and G. Ade-Ojo), 117–130. London: Routledge.
- Merchant, G. (2021). Reading with Technology: New Normal, *Education*, 3 (13), 96-106. DOI:10. 1080/03004279.2020.1824705
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (3. Baskıdan Çeviri, S. Turan (Çev.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Merriman, M. (2015). *Gen Z*. London: Ernest and Young.
- Meyers, E.M., Erickson, I. and Small, R.V. (2013). Digital Literacy and Informal Learning Environments: An Introduction. *Learning, Media and Technology*, 38 (4), 355-367. <https://doi.org/10.1080/17439884.2013.783597>
- Meyrick, J. (2006). What is good qualitative research? A first step towards a comprehensive approach to judging rigour/quality. *Journal Of Health Psychology*, 11 (5), 799-808. <https://doi.org/10.1177%2F1359105306066643>
- Miangah, T.M. and Nezarat, A. (2012). Mobile Assisted Language Learning. *International Journal of Distributed and Parallel Systems*, 3 (1), 309. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1066.5613&rep=rep1&type=pdf>
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (2019). *Nitel Veri Analizi*. S. A. Altun ve Ersoy, A. (Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Miller, R.E. (2016). On Digital Reading. *Pedagogy Duke University Press*. 16 (1), 153-164. <https://www.muse.jhu.edu/article/600622>.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.
- Mills, G. E. and Gay, L. R. (2019). *Educational Research: Competencies For Analysis And Applications*. Pearson. One Lake Street, Upper Saddle River, New Jersey 07458.
- Mohamed, M., Rahman, R.A., Tin, L.C., Hashim, H., Maarof, H., Nasir, N.S.M., Zailani, S.N., Esivan, S.M.M. and Jumari, N.F. (2012). Required Reading in College Datin Seri Endon (Kdse). *International Journal of Educational Administration*, 26 (4), 381-390. <https://doi.org/10.1108/095135411211227782>
- Mohr, K.A., Downs, J.D. and Mohr, E.S. (2020). Careful Reading: Eye Tracking Evidence for Intentional Instruction. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 64 (3), 301-310. <https://doi.org/10.1002/jaal.1099>
- Moore, W. E., (1968). Social Change. D. L. Skills (Ed.), Macmillan Co. *International Encyclopedia of Social Sciences*, Vol. 14.
- Mokhtari, K., Reichard, C. A. and Gardner, A. (2009). The impact of internet and television use on the reading habits and practices of college students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(7), 609-619. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1598/JAAL.52.7.6>
- Morineau, T., Blanche, C., Tobin, L. and Guéguen, N. (2005). Emergence of the contextual role of the e-book in cognitive processes through an ecological and functional analysis. *International Journal Of Human-Computer Studies*, 62 (3), 329-348. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2004.10.002>
- Morse, J. M. (2008). Confusing categories and themes. *Qualitative Health Research*, 18 (6), 727-728. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1049732308314930>
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K. and Spiers, J. (2002). Verification strategies

- for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal Of Qualitative Methods*, 1 (2), 13-22. <https://doi.org/10.1177%2F160940690200100202>
- Murphy, P. K., Long, J. F., Holleran, T. A. and Esterly, E. (2003). Persuasion online or on paper: A new take on an old issue. *Learning And Instruction*, 13 (5), 511-532. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(02\)00041-5](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(02)00041-5)
- Murray, D.E. (2000). Changing Technologies, Changing Literacy Communities. *Language Learning and Technology*, 4 (2), 39-53.
- Mushtaq, S., Soroya, S.H. and Mahmood, K. (2021). Reading habits of Generation Z students in Pakistan: Is it time to reconsider school library services? *Knowledge Development*, 37 (3), 389-401. <https://doi.org/10.1177/0266666920965642>
- Mut, G. & Gelişli, Y. (2021). Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığının Oluşmasında Etkili Olan Faktörlere İlişkin Görüşleri. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (1), 92-113.
- Myrberg, C. and Wiberg, N. (2015). Screen vs. paper: what is the difference for reading and learning? *Karolinska Institutet*, 28 (2), 49–54. <http://hdl.handle.net/10616/44820>
- Nabokov, V. (1957). *Edebiyat Dersleri*. A.L. Batur, F. Özgüven (Çev.) İstanbul: İletişim (1.Baskı, 2014). ISBN: 9789750514234
- Nambiar-Gopal, R. (2005). Why Don't They Read the Way They Should? *Online Submission*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490379.pdf>
- Nedeljkov, G. (2016). E-books and the new dimension of reading. *Infotheca - Journal of Digital Humanities*, 16 (1-2). doi:10.18485/infotheca.2016.16.1_2.5
- Nehring, D. (2013). *How Useful Are E-readers for Academic Reading?* <http://www.socialsciencespace.com/2013/03/howuseful-are-e-readers-for-academic> reading/
- Nelson, T.H. (1965). A File Structure for Complex, Changing, and Uncertain. *At the ACM 20th National Conference* (Vol10, p.800197-806036). [http://williamwolff.org/wp-content/uploads/2013/1 Nelson 65-03.pdf](http://williamwolff.org/wp-content/uploads/2013/1/Nelson%2065-03.pdf)
- Ngugi, M.N. and Mberia, H.K.(2014). The impact of internet surfing on secondary school teachers' reading culture: A case study of newspaper readers in Kigumo Sub County, Kenya. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 4 (11), 96.
- Nichole, S. and Barbara, D. (2013). Keys to Reading Between Middle School Children, *The Educational Forum*, 77 (2), 111-121. <http://dx.doi.org/10.1080/00131725.2012.761314>
- Nichols, T. P. and Stornaiuolo, A. (2019). Assembling ‘Digital Literacies’: Contingent Pasts, Possible Futures. *Media and Communication*, 7 (2), 14–24.
- Nkordeh, N., Oni, O., Olowononi, F. and Bob-Manuel, I. (2017). Impact Of Social Media On The Reading Culture Of Nigerian Youths; Is The Social Media Platform Providing An Alternative Source Of Education? *In Proceedings of the World Congress on Engineering and Computer Science*. 1, (25-27).
- Odabaş, H. (2017). *Kitap Okumadan Dijital Okumaya: Okuma Kültüründe ve Davranışında Gözlemlenen Değişimler: Bilişim Teknolojilerinin Bilgi Merkezlerine ve Hizmetlerine Etkileri*. 272-292. [Kitap bölümü] Hiperyayın. <http://hdl.handle.net/10760/39313>

- OECD. (2011). The Practice And Professional Development Of Teachers. *Schooling For Tomorrow Learning To Change: ICT In Schools* içinde Paris : OECD Publications.
- Ogunrombi, S. A. and Adio, G. (1995). Factors Affecting The Reading Habits Of Secondary School Students. *Library review*, 44 (4), 50-57.
- Oğuzkan, A. F. (1974). Eğitim Terimleri Sözlüğü (Vol. 393). Ankara: TDK
- OKUYAY. (2019). Türkiye Okuma Kültürü Araştırması. <http://okuyayplatformu.com/wp-content/uploads/2020/02/okuma-kulturu-arastirmasi.pdf> (erişim tarihi: 13.04.2022)
- Ortaş, İ. (2007). Kitap Okuma Alışkanlığı Nasıl Kazandırılır? Kitap Okuru Bir Toplum muyuz?http://turkoloji.cu.edu.tr/genel/ibrahim_ortas_okuma_aliskanligi.pdf adresinden 28.03.2022 tarihinde indirilmiştir.
- Ortaş, İ. (2014). Türkiye ve Dünyada Kitap Okuma Değerlerinin varlıkları ve Sosyal Yaşamımıza Etkileri. *Türk Kütüphaneciliği* , 28 (3) , 323-337. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tk/issue/48745/620209> adresinden erişildi.
- Ottestad, G., Kelentrić, M. and Guðmundsdóttir, G.B. (2014). Professional digital competence in teacher education. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 9 (4), 243-249. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2014-04-02>
- Özdemir Çırakman, E. ve Arı, B. (2019). Sosyal Medyanın Ortaokul öğrencilerinin Kitap Seçimine ve Kültür Aktarımına Etkisi. *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 38-56. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uhad/issue/45772/563055> adresinden erişildi.
- Özden Deniz, P. (2022). *Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Geliştirmesinde Sınıf Öğretmenlerinin Etkisi: Denizli İli Örneği*. (Tezsiz Yüksek Lisans Bitirme Projesi.) Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Temel Eğitim Ana Bilim Dalı/Sınıf Eğitimi Bilim Dalı. Denizli.
- Özenç, E. ve Akın, E. (2020). Okuduğunu Anlama ve Akılda Tutma Becerileri Bakımından Baskı ve Dijital Kitap Okumanın Karşılaştırılması. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8 (25), 40-50. DOI: 10.33692/avrasyad.836088
- Öztürk, E. ve Can, İ. (2013). İlköğretim 5.Sınıf Öğrencilerinin Elektronik Kitap Okumaya İlişkin Görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171 (171), 137-153. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tsadergisi/issue/21497/230493> adresinden erişildi.
- Öztürk, H.ve Tağa, T. (2018). Ortaokul Öğrencilerinin Bir Yıllık Z-Kütüphane Deneyimleri: Bir Durum Çalışması. *Türk Kütüphaneciliği*, 32 (1) , 7-18. DOI:10.24146/Tkd.2018.2
- Öztürk, Y. (2020). *Dijital Okuryazarlık Hakkında Lise Öğrencilerinin Kendilerine Ve Anne-Babalarına Yönelik Görüşleri: Kırıkkale İli Örneği*. Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/347201>
- Palani, KK. (2012). Promoting the Habit of Reading and Creating a Literate Society. *International Journal of Peer-Reviewed Research*. www.researchersworld.com, I-III, 2(1), 90.
- Pardede, P. (2019). Factors Attributed to Conflicting Research Findings in Print Reading and Digital Reading Effectiveness: A Literature Review. In: *PROCEEDING English Education Department Collegiate Forum (EED CF) 2015-2018*. UKI Press: Indonesia, Jakarta. 194-208. ISBN 978 623 7256 25 0. <http://repository.uki.ac.id/id/eprint/931>

- Paska, I. (2019). Digital Media Environments And Their İmplications: Instagram. *In Medias Res*, 8 (15), 2347-2364.
- Pastore, P. (2009). 50 Benefits of Ebooks: A Thinking persons guide to the digital reading revolution. <https://pdfroom.com/books/50-benefits-of-ebooks-a-thinking-persons-guide-to-the-digital-reading-revolution/qjb5qbzedxQ> 28.04.2022 tarihinde erişildi.
- Patton, M. (2015). *Qualitative Research and Evaluation Methods. Integrating Theory and Practice..* Sage: Thousand Oaks, CA, USA.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation And Research Methods*. SAGE Publications, inc. <https://psycnet.apa.org/record/1990-97369-000>
- Perrin, A. (2016). *Book reading*. <https://policycommons.net/artifacts/618331/book-reading-2016/1599256/>
- Pettigrew, S. (2015). The Future of the Book and the Slow Book Movement. *History of the Book: Disrupting Society from Tablet to Tablet*. 139–159. http://digitalcommons.wou.edu/cgi/viewcontent.cgi?Article=1014&context=history_of_book. University of Oregon.
- Pfost, M., Dörfler, T., & Artelt, C. (2013). Students' extracurricular reading behavior and the development of vocabulary and reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 26, 89-102.
- Pim, C. (2013). Emerging technologies, emerging minds: digital innovations within the primary sector, in G. Motteram (ed.). *Innovations In Learning Technologies For English Language Teaching*, 15-42. London: British Council. <https://www.Britishcouncil.org/>
- Piper, A. (2012). *The Book Was There: Reading In Electronic Times*. University of Chicago Press.
- Plowman, L. ve Stephen, C. (2003). A Benevolent Add-on? Research on ICT and Preschool Children. *Journal of computer assisted learning*, 19 (2), 149-164. <https://doi.org/10.1046/j.0266-4909.2003.00016.x>
- Polit, D. F. and Beck, C. T. (2004). *Nursing research: Principles and methods*. Lippincott Williams&Wilkins. <https://books.google.com.tr/books?hl=en&lr=&id=5g6VttYWNjUC&oi=fnd&pg=PA3&ots>
- Ponce, H.R. and Mayer, R.E. (2014). An eye movement analysis of highlighting and graphic organizer study aids helps to learn from the explanatory text. *Computers In Human Behavior*, 41, 21-32. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.09.010>
- Postmann and Neil (2006). *Technopoly New World Order..* Çev. Mustafa Emre Yılmaz Paradigma: İstanbul.
- Prensky, M. (2001), Digital Natives, Digital Immigrants Chapter 2: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, 9 (6), 6. <https://doi.org/10.1108/10748120110424843>
- Prensky, M.R. (2010). *Teaching digital natives: Partnering for real learning*. Corwin press. <https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=83l1AwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=prensk+2010>
- Qualifications and Authority (2002). *Fire—friend or foe?* London: QCA.
- Rafi, İslam and Cahyani (2021). The Relationship Between Students' Reading Attitudes and Reading Comprehension. *Journal of Languages and Language Teaching*, 9 (4), 512-

- Rainie, L., Zickuhr, K., Purcell, K., Madden, M. and Brenner, J. (2012). The Rise of E-Reading. *Pew Internet & American Life Project*.
- Ramirez, E. (2003). The Impact of the Internet on a University's Reading Practices Community: The Case of UNAM. *Paper presented at the World Library and Information Congress: 69th IFLA General Conference and Council*, Berlin. ifla.queenslibrary.org/IV/ifla69/papers/019eRamirez.pdf. IJISM
- Reichle, E.D., Reineberg, A.E. and Schooler, J.W. (2010). Eye movements during mindless reading. *Psychological Science*, 21 (9), 1300–1310. <https://doi.org/10.1177/0956797610378686>
- Rhoder, C. (2002). Careful Reading: Strategy Training to Facilitate Transfer. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 45 (6), 498-512. <https://www.jstor.org/stable/40014738>
- Rikin, S., Glatt, K., Simpson, P., Cao, Y., Anene-Maidoh, O. and Willis, E. (2015). Factors associated with increased reading frequency in children exposed to reach out and read. *Academic Pediatrics*, 15 (6), 651-657.
- Robson, C. (2002). Real world research: A resource for social scientists and practitioner-researchers. *Wiley-Blackwell*.
- Rogers, A. (2007). Woman, Literacy and Citizenship: A Critique (akt.Çitci,2013). *Review of Education* 53: 159-181: DOI 10.1007/s11159-006-9031-y
- Rosli, N.A., Razali, N.F., Zamil, Z.U.A., Noor, S.N.F.M. and Baharuddin, M.F. (2017). Determining Students' Reading Habits: A Concept. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7 (12), 791-798. DOI:10. 6007/IJARBS/ v7-i12/3710 URL: <http://dx.doi.org/10.6007/IJARBS/v7-i12/3710>
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2019). *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*.(3.Baskı). Anı: Ankara
- Sala, R.T., Ramos, E. Á. and Ponce, H.H. (2020). Reading habits and information consumption of adolescents in digital environment. *Reading Research*, 8 (13), 72-107. DOI: <https://doi.org/10.37132/isl.v0i13.302>
- Saldana, J. (2019). *Nitel Araştırmacılar İçin Kodlama El Kitabı*. Ayşe Tüfekci Aslan ve Süleyman Nihat Şad.(Çev.ed.). Ankara: Pegem.
- Samsu, S. (2011). *Strategies and Techniques for Learning to Read*. Yogyakarta: Graha Ilmu.
- Sandelowski, M. (1995). Qualitative analysis: What it is and how to begin. *Research In Nursing & Health*, 18 (4), 371-375. <https://doi.org/10.1002/nur.4770180411>
- Sari, D.K., Pratiwi, E. and Thereana, A. (2018). Effective reading strategies for reading skills. *Esteem Journal of English Education Study Programme*, 2 (2), 112-120.
- Sarkhel, J.K. and Das, P. (2010). Towards the new generation reading habit in the internet age. In *24th National Seminar of IASLIC/DDUGU*. Special Pub (50). [https:// www.Researchgate.net/profile/JuranSarkhel/publication/259390563](https://www.Researchgate.net/profile/JuranSarkhel/publication/259390563)
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. and Wigfield, A. (2012). Dimensions of Reading Motivation and Its Relationship with Reading Behavior and Competence. *Quarterly research reading*, 47 (4), 427-463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- Sellen, A.J. and Harper, R.H. (2003). The Legend of the Paperless Office. MIT press. <https://books.google.com.tr/books>

- Sellers, C. (2019). Relevance and Diversity: The Development of Peer Group and Young People's Reader Identity. *British Journal of Educational Sociology*, 40 (7), 938-952 . doi: 10.1080/01425692. 2019.1622407.
- Sevgi ve Karakaya (2021). *Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı ve Problem Çözme Becerisinin İncelenmesi. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41 (2), 1203-1225.
- Shapiro, J. and Whitney, P. (1997). Factors involved in the leisure reading of upper elementary school students. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 18 (4), 343-370.
- Sharp, L. A. (2014). Literacy in the Digital Age. *Language and Literacy Spectrum*, 24, 74-85. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1034912>
- Sheppard, D. (2011). Reading with iPads Makes a Difference. *Education Today*, 3 (12). https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/6892839/ipads_et_t3_11-with-cover-page-v2.Expires=1653161050
- Shi, Z., Tang, T. and Yin, L. (2020). Building Cognitive Maps to Improve Reading Performance with Text Markup: Reading on Paper Compared Texts on Screen. *Boundaries in Psychology*, 2572. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.571957/full>
- Shimray, S.R., Keerti, C. and Ramaiah, C.K. (2015). An Overview Of Mobile Reading Habits. *DESIDOC Journal of Library and Information Technology*, 35 (5), 343-354.
- Shipp, A.E. (2010). Book review: Born digital: Understanding first generation digital natives. *Vocational School Counseling*, 13 (5), 270. <https://www.proquest.com/openview/139230b87718b863146f510335dc6857/1?CbI=11185&pq-origsite=gscholar>
- Shu-jie X.U. and Peng, L. (2018). Exploring of the Fusion of Traditional Reading and Digital Reading from the Perspective of Cognitive Communication. 2018 *International Conference on Physics, Computation and Mathematical Modeling (PCM 2018)* ISBN:978-1-60595-549-0
- Siegenthaler, E., Wurtz, P. and Groner, R. (2010). Improving the Usability of E-Book Readers. *Journal of Usability Studies*, 6 (1), 25-38. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/53763036/0c9605249e7cb905b0000000>
- Simpson, A., Walsh, M. and Rowsell, J. (2013). The Digital Reading Path: Researching Modes and Multidirectionality with iPads. *Literacy Journal*, 47 (3): 123–130.
- Sistek-Chandler, C. (2012). Connecting The Digital Dots With Social Media And Web 2.0 Technologies. *Journal of Research in Innovative Teaching*, 78-87.
- Ślęzak-Świat, A. (2022). The Development of Digital Literacy—Language Switching and Note-Taking Formats for Transmedia Academic Reading. *Second Language Acquisition Theory and Practice*, 1 (8), 85-104. <https://doi.org/10.31261/TAPSLA.9629>
- Smith, M. C. (1991). An investigation of the construct validity of the adult survey of reading attitude. In annual meeting of the College Reading Association, Alexandria, VA. Available at: www.cedu.niu.edu/smith/papers/asra.htm.
- Smith, M. W. and Wilhelm, J. D. (2002). *Reading Don't Fix No Chevys: Literacy in the Lives of Young Men. Heinemann*. 361. Hanover Street, Portsmouth, NH 03801-3912.
- Songhui, Z. (2008). The effect of cooking on the formation of digital libraries in developing

- technology. *Electronic Library*, 26 (4), 520-529. <https://doi.org/10.1108/02640470810893765>
- Spiering, J. (2019). Engaging Adolescent Literacies with the Standards. *Knowledge Quest*, 47 (5), 44-49. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1214903.pdf>
- Spiers, H.A. and Estes, T.H. (2002). Reading in web-based learning environments. *Instruction to understanding: Research-based best practices*, 115-125.
- Stenbacka, C. (2001). Qualitative research requires quality concepts of its own. *Management Decision*, 39 (7), 551-555.
- Stewart Elbert, W. and Glynn, J. A. (1971). *Introduction To Sociology*. Printed In The: McGraw-Hill.
- Støle, H., Mangen, A. and Schwippert, K. (2020). Evaluation of children's reading comprehension levels on paper and screen: A mode-effect study. *Computers and Education*, 151, 103861. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103861>
- Street, B. (1984). *Literacy in Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sullivan, A. and Brown, M. (2015). Reading For Pleasure And Progress In Vocabulary And Mathematics. *British Educational Research Journal*, 41 (6), 971-991. <https://doi.org/10.1002/berj.3180>
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda Kitap Okuma Alışkanlığına Genel Bir Bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21 (21), 30-39. <https://dergipark.org.tr/en/pub/spcd/issue/21100/227236>
- Tella, A. and Akande, SO (2007). Children's Reading Habits and Availability of Books in Botswana Primary Schools: Implications for Achieving Quality Education. *The Reading Matrix* 7 (2). https://www.researchgate.net/profile/Samson-Akande/publication/238793885_
- Telli, A. (2021). *Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Güdülenmeleri ile Ebeveynlerinin Eğitim Düzeyi ve Okuma Kültürü Görünümleri Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme*. Pamukkale Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- Tesch, R. (1990). *Analysis Types And Software Tools*. New York: Falmer.
- Thompson, P. (2013). The digital natives as learners: Technology use patterns and approaches to learning. *Computers & Education*, 65, 12-33.
- Toksun, S. E. (2020). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeyleri. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum. *Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9 (26), 417-430.
- TÜİK. (2021). Çocuklarda Bilişim Teknolojileri. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Cocuklarda-Bilisim-Teknolojileri-Kullanim-Arastirmasi-2021-41132&dil=>
- Tuman, M. (1994). *Word perfect: Literacy in computerage* (akt.Demirtaş &Ünal, 2019) Falmer, London & Philadelphia
- Tuna, L. (2016). *Okuma Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmasına, Okuma Tutumuna ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi*. (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Türkçe Eğitimi Ana bilim Dalı. İzmir.
- Türkben ve Gündeğer (2021). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu Ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki. *Ana Dili*

Eğitimi Dergisi, 9 (3), 871-888.

- Türkben, T. (2019). Çocuk Kütüphanelerinin Okuma Alışkanlığı Üzerindeki Etkilerinin Öğretmen Adaylarının Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (77), 363-388.
- Türkyılmaz, M. (2020). *Gençlik Edebiyatı ve Okuma Kültürü*. Ankara: Pegem.
- Turner, K.H., Hicks, T. and Zucker, L. (2020). Connected reading: A framework for understanding how adolescents encounter, evaluate and interact with texts in the digital age. *Reading Research Quarterly*, 55 (2), 291-309. <https://doi.org/10.1002/rrq.271>
- Ukpebor, C. O. and Okwilagwe, O. A. (2019). Do print and online reading resources explain reading habits and culture? Some evidence from secondary schools in Nigeria. *Journal of Information Science, Systems and Technology*, 3 (2), 4253. [http://arcis.ui.edu.ng/jisst/upload/v3n2/JISST-Vol3\[2\]-42-53-UKPEBOR-O KWILAGWE](http://arcis.ui.edu.ng/jisst/upload/v3n2/JISST-Vol3[2]-42-53-UKPEBOR-O KWILAGWE)
- Ülper, H. (2019). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması* (3. Baskı). Ankara: Nobel.
- Ürün Karahan, B. (2018). Okuma ve Okuduğunu Anlama. Semra Alyılmaz, Berna Ürün Karahan (Ed.), *Okuma Eğitimi* içinde (36-54). Ankara: Anı.
- Vandenhoeck, T. (2013). Screen reading habits among university students. *International Journal of Education and Development using ICT*, 9 (2). <https://www.learntechlib.org/p/130282/>
- Varol, N. (2002). Teknolojik Görsel-İşitsel Okuryazarlığın Önemi ve Olumsuz Yönlerinin Giderilmesi İçin Çözüm Önerileri. *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*, 23-25.
- Verma, J. and Malviya, V. (2014). The Effect of Internet and Digital Media on Reading Habits. At IASLIC's XXIV National Seminar.(Cilt 50).
- Wagner, RK., Piasta, SB. and Torgesen, JK. (2006). *Learning to read*, in M. Traxler & M. Gernsbacher (Eds) *Handbook of psycholinguistics: 1111-1142*. New York: Academic Press.
- Walia, P.K. and Sinha, N. (2014). The changing trend in youth reading habits in Delhi: Impact assessment of demographic and environmental variables. *Library Review*, 63 (2), 125-137. <https://doi.org/10.1108/LR-03-2013-0038>
- Walsh, M. (2006). The Textual Shift: Examining the Reading Process with Print, Visual and Multimodal Texts. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29 (1): 24.
- Warlick, D. (2005). *Raw materials for the mind: A teacher's guide to digital literacy*. Raleigh, NC: The Landmark Project.
- Weber, R. P. (1990). Basic Content Analysis Sage University Papers Series. Quantitative Applications In The Social Sciences. Retrieved from WorldCat database Retrieved from <http://catdir.loc.gov/catdir/enhancements/fy0655/90061019-d.html>.
- Wentzel, K.R. (1998). Social Relations and Motivation in Secondary School: The Role of Parents, Teachers and Peers. *Journal of educational psychology*, 90 (2), 202. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.90.2.202>
- West, M. and Ei, C.H. (2014). *Reading in the Mobile Age: A Study on Mobile Reading in Developing Countries*. UNESCO. <https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=>

0OHRAwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA9&dq=UNESCO.+2014.

- Wilkinson, K., Andries, V., Howarth, D., Bonsall, J., Sabeti, S. and McGeown, S. (2020). Reading during adolescence: Why adolescents choose (or do not) choose books. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 64 (2), 157-166. <https://doi.org/10.1002/jaal.1065>
- Wolf, M., Barzillai, M. and Dunne, J. (2009). The importance of deep reading. Challenging the whole child: reflections on best practices in learning. *Teaching And Leadership*, 130, 21. <https://books.google.com/books>
- Wolf, Proust and Kalamar (2008). The Story and Science of the Reading Brain. <http://arthurreadingworkshop.com/wp-content/uploads/2012/06/9ProustAndTheSquid.pdf>
- Wu, L., Valcke, M. and Van Keer, H. (2021). Supporting struggling readers in secondary school: a reading strategy teaching intervention. *Reading and Writing*, 34 (8), 2175-2201. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10144-7>
- Yalınkılıç, K. ve Ülper, H. (2011). İlköğretim 6. 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık Düzeyleri. Samsun Sempozyumu, 1-7. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/15997293/1427682634_14_Ogr._gor._kadir_yalinkilic-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1649628275
- Yaman, E. (2020). *Camdan ve Candan* (1.Baskı). Ankara: Akçağ.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2013). Ekrandan Okumanın Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (4), 314-333 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/eku/issue/5458/73993>
- Yamoah, E. (2015). A study on the reading habits of students in Ayeduae. (Unpublished Thesis). Kwame Nkrumah University of Science and Technology, Gana. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/39687777/Dissertation-Emmanuel> erişim tarihi: 04.04.2022
- Yaşar, H. (2020). *Aile Katılımlı Diyalojik Okuma Etkinliklerine İlişkin Ebeveyn ve Öğrenci Görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Düzce Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/ Temel Eğitim Ana Bilim Dalı. Düzce. <https://acikbilim.yok.gov.tr/handle/20.500.12812/86011>
- Yatvin, J., Weaver, C. and Garan, E. (2003). Reading First: Cautions And Recommendations. *Language Arts*, 81 (1), 28–33. <http://www.jstor.org/stable/41484174>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9 Baskı.). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. (2014). İnternetin Görünen Yüzü. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 51-59.
- Yıldız, N. ve Keskin, H. (2016). *Ergenlik Dönemindeki Öğrencilerin Dijital ve Matbu Okumaya Karşı Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 12 (1) , 344-361. DOI: 10.17860/efd.82485
- Yılmaz, B. (2002). Ankara'daki İlköğretim Öğretmenlerinin Okuma ve Halk Kütüphanesi Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Türk kütüphaneciliği*, 16 (4), 441-460. <http://www.tk.org.tr/index.php/TK/article/view/875>
- Yılmaz, B. (2004). Öğrenciler Okuma ve Kütüphane Kullanımı Alışkanlıklarında

Ebeveynlerin Duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5 (2), 115-136.

- Yılmaz, B. (2012). Okuma Alışkanlığının Okuma Başarısına Etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma. <http://www.openaccess.hacettepe.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11655/11695/Y%C4%B1lmaz.pdf?sequence=1>
- Yılmaz, İ. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Ekran Okuma ve Öz Yeterlik Algılama Düzeylerinin Belirlenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı. Çanakkale.
- Yin, R. (1984). *Case Study Research: Design And Methods*. (3. Basım). California: Sage Publications.
- Yusof, D. A. A. (2021). Reading Habits Among Students In The Digital Era: Changes Of Trends And Behaviours. *Journal of Academic Library Management (AcLiM)*, 1 (1), 43-54.
- Yusof, N. M. (2010). Influence of family factors on reading habits and interest among level 2 pupils in national primary schools in Malaysia. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1160-1165.
- Zheng, B., Warschauer, M., Lin, C.H. and Chang, C. (2016). Learning in One-to-One Laptop Environments: A Meta-Analysis and Research Synthesis. *Review of Educational Research*, 86 (4), 1052–1084. <https://doi.org/10.3102/0034654316628645>
- Zhou, W.D. (2008). The Discussion on Digital Reading and Digital Rights Management. *Bi-monthly Journal of Research, Development and Evaluation Commission*, 32 (3), pp.44-52.
- Zilka, G. C. (2019). Young People Connected to Digital Environments - What Will Happen When They Come to School? Common Points and Differences in Perspectives. *Springer Science+Business Media*, 106-122.
- Zucker, L. (2018). Adolescents' Out-of-School Digital Reading Practices (PhD thesis, Fordham University). *ProQuest Dissertations Publishing*.10642701. <https://www.proquest.com/openview/d569f704f6ec57ddae8d91191c0be362/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>

EKLER

EK 1. Araştırma İzin Belgesi-1.

EK 2. Araştırma İzin Belgesi-2

EK 3. Etik Kurulu Kararı

EK 4. Anket İzni

EK 5. Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu

EK 6. Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu

EK 7. Yarı Yapılandırılmış Veli Görüşme Formu

EK 8. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu



EK 1. Araştırma izin belgesi-1.



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-47882400-602.04.01-39569020
Konu : Araştırma Uygulama İzni Hk.
(Serhad AKMAN)

22.12.2021

KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 07/12/2021 tarihli ve 376332 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Serhad AKMAN'ın "Dijital Ortamdan Okumanın Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi" konulu araştırmanın uygun görüldüğüne dair Valilik Ohuru ekte gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma ile ilgili sonuç raporunun, çalışma bitiminden itibaren en geç 30 gün içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Ahmet Saim DURGUN
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:

- Araştırma İzin Onayı (1 Sayfa)
- Yazı ve Ekleri (116 Sayfa)
- Mühürlü Ölçek Örnekleri (5 Sayfa)

EK 2. Araştırma izin belgesi-2



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-47882400-602.04.01-39528470
Konu : Araştırma Uygulama İzni Hk.
Serhad AKMAN

21/12/2021

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : (a) Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21/01/2020 tarih ve 1563890 sayılı (2020/2) Genelgesi.
(b)Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Rektörlüğünün 07/12/2021 tarihli ve 376332 sayılı yazısı.

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Serhad AKMAN'ın "Dijital Ortamdan Okumanın Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi" konulu araştırma talebine ilişkin ilgi (b) yazı ve ekleri incelenmiş olup, ilgi (a) genelge doğrultusunda söz konusu araştırmanın 2021-2022 eğitim öğretim yılında İlimiz Kocasinan Şehit Üsteğmen Mustafa Şimşek Ortaokulunda görev yapan Türkçe Öğretmenlerinin, 7'nci, 8'nci sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin ve öğrenci velilerinin katılımıyla, kurum faaliyetlerini aksatmadan, pandemi kurallarına uyulması kaydıyla, gönüllülük esasına göre yapılması Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınızı arz ederim.

Ahmet Saim DURGUN
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek:
- İlgi(b)Yazı ve Ekleri (116 Sayfa)
- Araştırma Değerlendirme Formu (1 Sayfa)

OLUR
Dr. Abdullah KALKAN
Vali a.
Vali Yardımcısı



**KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL DEĞERLENDİRME VE
KARAR FORMU**



Değerlendirme Talebinde Bulunan Kişi/Kurum	Serhad AKMAN		
Değerlendirme Başvuru Tarihi	11.10.2021		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Eserin/Araştırmanın Adı	Dijital Ortamdan Okumanın Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Araştırma/Ölçek/Anket/Görüşme Formu			
Değerlendirmeyi Yapan Etik Kurul	KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU		
Değerlendirme Toplantı Bilgileri	Yeri	Tarihi	Saati
	IIBF Dekanlığı Makam Odası	18.11.2021	11:30
Karar No	Karar Tarihi	18.11.2021	
	Karar No	2021/8/5	
Karar Sonucu	(X) Kabul	(X) Oybirliği	
		() Oy Çokluğu	
	() Ret	() Oybirliği	
		() Oy Çokluğu	

Etik Kurulumuz, yukarıda başvuru bilgileri yer alan eser/araştırma için toplanarak bilimsel araştırmalar ve yayın etiği açısından değerlendirme yapmış ve aşağıda gerekçesi açıklanan karar(lar)ı almıştır:

Karar ve Gerekçesi

Serhad AKMAN'a ait "Dijital Ortamdan Okumanın Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi" konulu proje araştırmasının bilimsel araştırmalar etiği açısından değerlendirilmesinde kabulüne

oy birliğiyle karar verilmiştir.

**Etik Kurul Başkanı
Prof. Dr. Nur ÇETİN**

EK 4. Anket izni



T.C.
KIRŞEHİR AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Tarih:23/12/2021 13:42



00000381910



Sayı : E-67873788-602.04.01-00000381910
Konu : Anket İzni (Serhad AKMAN)

23.12.2021

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 02.12.2021 tarihli ve E-94800964-755.02.01-00000376057 sayılı yazınız.
b) Kayseri Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 22.12.2021 tarihli ve E-39569020 sayılı yazısı.

İlgi (b) sayılı yazınıza konu; Enstitünüz, Türkçe Ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı 201175006 numaralı öğrencisi Serhad AKMAN'ın "*Dijital Ortamdan Okumanın Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi*" konulu yüksek lisans tezine kaynak teşkil etmesi için, Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Kocasinan İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Şehit Ustağmen Mustafa Şimşek Ortaokulunda görev yapan Türkçe Öğretmenlerine ve 7'nci ve 8'inci sınıflarda öğrenim gören öğrencilere ve öğrenci velilerine anket uygulama çalışması yapmasına ilişkin alınan ilgi (b) sayılı yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Ahmet GÖKBEL
Rektör Yardımcısı

Ek: İlgi (b) sayılı yazı (10 Sayfa)

EK 6. Yarı yapılandırılmış öğrenci görüşme formu

Sevgili Öğrencimiz,

Sizinle yüksek lisans tez çalışmamız “Dijital Ortamdan Okumanın Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi” ile ilgili görüşme yapmayı amaçlıyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararı tamamen **gönüllük esasına** dayalıdır. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararı vermeden önce size bu araştırmanın niçin yapıldığı ve nasıl yürütüleceği konusunda birtakım bilgilendirmeler yapılacaktır. Eğer anlaşılmayan veya sizin için açık olmayan noktalar varsa ya da daha fazla bilgi isterseniz lütfen bize sorunuz. Çalışmada yer almama veya yer aldıktan sonra çalışmanın herhangi bir anında çalışmadan ayrılma **hakkına** sahipsiniz. **Çalışmaya ilişkin soruları yanıtlamanız, araştırma faaliyetine onam verdiğiniz** şeklinde yorumlanacaktır. **Bu çalışmaya ilişkin sizinle görüşme yapılacak olup yapılacak bu görüşme izniniz doğrultusunda ses kayıt cihazı ile kaydedilecektir.** Çalışmaya ilişkin ses kaydı yoluyla elde edilen veriler tarafımdan dinlenip yazıya geçirilerek elde edilen verilerin temalandırılması ve kodlaması yapılacaktır. Araştırmada yer alacak alıntılarınızda kimliğinizi açık edecek bir bilgiye hiçbir şekilde yer verilmeyecektir. Yapılacak görüşmenin en fazla 30 dakika içerisinde tamamlanması planlanmaktadır. Bu görüşmeden elde edilecek veriler ve bilgiler tamamen araştırmanın amacı için kullanılacaktır. Değerli vaktinizi ayırıp bu çalışmaya katkıda bulunduğunuz için çok teşekkür ederiz.

Öğr. Serhad AKMAN

Yüksek Lisans Öğrencisi

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

KİŞİSEL BİLGİLER

Tarih:

1.Cinsiyet:

3.Dijital Okuma Araçlarınız:

2.Sınıf Düzeyi:

4.İnternet Destek Sağlayıcınız(ADSL/Mobil veri):

GÖRÜŞME SORULARI

1. Kişisel okuma alışkanlıklarınıza ilişkin ne/neler düşünüyorsunuz?
2. Dijital ortamda ne/neler okuyorsunuz?
3. Dijital ortamda okuma amacınız ve gerekçeleriniz ne/nelerdir?
4. Dijital ortamda okumalarınızı hangi zaman diliminde ne sıklıkta yaparsınız?
5. Dijital ortamda okuma konusunda yeterli olduğunuzu düşünüyor musunuz?
6. Dijital ortamdan okumanın okuma alışkanlıklarınıza etkilerine ilişkin ne/neler düşünüyorsunuz?
7. Okul derslerinizde dijital ortamdan yaptığınız okumaların okuma alışkanlıklarınıza etkisine ilişkin ne/neler düşünüyorsunuz?

GÖRÜŞME BİTMİŞTİR. (KATKILARINIZDAN DOLAYI TEŞEKKÜR EDERİZ.)

EK 7. Yarı yapılandırılmış öğretmen görüşme formu

Değerli Meslektaşım,

Sizinle yüksek lisans tez çalışmamız “Dijital Ortamdan Okumanın Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi” ile ilgili görüşme yapmayı amaçlıyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararı tamamen **gönüllük esasına** dayalıdır. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararı vermeden önce size bu araştırmanın niçin yapıldığı ve nasıl yürütüleceği konusunda birtakım bilgilendirmeler yapılacaktır. Eğer anlaşılmayan veya sizin için açık olmayan noktalar varsa ya da daha fazla bilgi isterseniz lütfen bize sorunuz. Çalışmada yer almama veya yer aldıktan sonra çalışmanın herhangi bir anında çalışmadan ayrılma **hakkına** sahipsiniz. **Çalışmaya ilişkin soruları yanıtlamanız, araştırma faaliyetine onam verdiğiniz** şeklinde yorumlanacaktır. **Bu çalışmaya ilişkin sizinle görüşme yapılacak olup yapılacak bu görüşme izniniz doğrultusunda ses kayıt cihazı ile kaydedilecektir.** Çalışmaya ilişkin ses kaydı yoluyla elde edilen veriler tarafımda dinlenip yazıya geçirilerek elde edilen verilerin temalandırılması ve kodlaması yapılacaktır. Araştırmada yer alacak alıntılarınızda kimliğinizi açık edecek bir bilgiye hiçbir şekilde yer verilmeyecektir. Yapılacak görüşmenin en fazla 30 dakika içerisinde tamamlanması planlanmaktadır. Bu görüşmeden elde edilecek veriler ve bilgiler tamamen araştırmanın amacı için kullanılacaktır. Değerli vaktinizi ayırıp bu çalışmaya katkıda bulunduğunuz için çok teşekkür ederiz.

Öğr. Serhad AKMAN

Yüksek Lisans Öğrencisi

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

KİŞİSEL BİLGİLER

Tarih:

1.Cinsiyet:

3.Branş:

5. Tlf:

2.Eğitim Durumu:

4.Kıdem Yılı:

6.e-mail:

GÖRÜŞME SORULARI

1. Öğrencilerinizin okuma alışkanlığı hakkında ne/neler düşünüyorsunuz?
- 2.Öğrencilerinize okuma alışkanlığı kazandırmada ne tür uygulamalar yaptırıyorsunuz?
- 3.Dijital ortamdan okumaya ilişkin düşünceleriniz nelerdir?
- 4.Dersinizde dijital ortamdan okumalar yaptırıyor musunuz?
- 5.Dijital ortamdan okumada öğrencilerinizin yeterli dijital okuryazarlık becerisine sahip olduğunu düşünüyor musunuz?
6. Öğrencilerin dijital ortamdan yaptıkları okumaların okuma alışkanlıklarına etkisine ilişkin ne/neler düşünüyorsunuz

GÖRÜŞME BİTMİŞTİR.

KATKILARINIZDAN DOLAYI TEŞEKKÜR EDERİZ.

EK 8. Yarı yapılandırılmış veli görüşme formu

Değerli Velimiz,
Sizinle yüksek lisans tez çalışmamız “Dijital Ortamdan Okumanın Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi” ile ilgili görüşme yapmayı amaçlıyoruz. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararı tamamen **gönüllük esasına** dayalıdır. Bu araştırmaya katılıp katılmama kararı vermeden önce size bu araştırmanın niçin yapıldığı ve nasıl yürütüleceği konusunda birtakım bilgilendirmeler yapılacaktır. Eğer anlaşılmayan veya sizin için açık olmayan noktalar varsa ya da daha fazla bilgi isterseniz lütfen bize sorunuz. Çalışmada yer almama veya yer aldıktan sonra çalışmanın herhangi bir anında çalışmadan ayrılma **hakkına** sahipsiniz. **Çalışmaya ilişkin soruları yanıtlamanız, araştırma faaliyetine onam verdiğiniz** şeklinde yorumlanacaktır. **Bu çalışmaya ilişkin sizinle görüşme yapılacak olup yapılacak bu görüşme izniniz doğrultusunda ses kayıt cihazı ile kaydedilecektir.** Çalışmaya ilişkin ses kaydı yoluyla elde edilen veriler tarafınca dinlenip yazıya geçirilerek elde edilen verilerin temalandırılması ve kodlaması yapılacaktır. Araştırmada yer alacak alıntılarınızda kimliğinizi açık edecek bir bilgiye hiçbir şekilde yer verilmeyecektir. Yapılacak görüşmenin en fazla 30 dakika içerisinde tamamlanması planlanmaktadır. Bu görüşmeden elde edilecek veriler ve bilgiler tamamen araştırmanın amacı için kullanılacaktır. Değerli vaktinizi ayırıp bu çalışmaya katkıda bulunduğunuz için çok teşekkür ederiz.

Öğr. Serhad AKMAN

Yüksek Lisans Öğrencisi

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

KİŞİSEL BİLGİLER

Tarih:

1.Cinsiyet:

3. Yaş:

5.Eğitim Düzeyi:

2.Yakınlık Derecesi:

4. Meslek:

6. Öğrencinizin Sınıf Düzeyi:

GÖRÜŞME SORULARI

1. Dijital ortamdan okumaya yönelik ne/neler düşünüyorsunuz?
2. Öğrenciniz dijital ortamda okuma yapıyor mu?
3. Öğrenciniz dijital ortamda okuma yapıyorsa ne/neler okuyor?
4. Öğrencinizin dijital ortamdan yaptığı okumaların okuma alışkanlığına etkisine ilişkin ne/neler düşünüyorsunuz?

GÖRÜŞME BİTMİŞTİR.

(KATKILARINIZDAN DOLAYI TEŞEKKÜR EDERİZ.)

EK 9. Öğrenci kişisel bilgi formu

Sevgili Öğrenciler;

Bu form; “Dijital Ortamdan Okumanın Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisine İlişkin Görüşlerin İncelenmesi” adlı tez çalışmasının çalışma grubunda yer alacak gönüllü katılımcı öğrencilerin belirlenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda sizlere aşağıda kişisel bilgilerinize ek olarak dijital ortamdan okuma yapıp yapmadığınıza ilişkin evet/hayır yanıtından oluşan tek soru yöneltilmiştir. Bu araştırma faaliyetinin amacına hizmet edebilmesi için lütfen size yöneltilen soruya samimi yanıt veriniz. Vereceğiniz bilgiler yalnızca bilimsel araştırma çalışmasının katılımcı öğrenci grubunu belirlemek için kullanılacağından sınıf/sınıf numaranızı ve ilgili bölümleri doldurmanız yeterlidir.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

Serhad AKMAN

1. Sınıf : 7/ ... 8/...
2. Sınıf Numarası:....
3. Cinsiyetiniz: Kız ☐ Erkek ☐
4. Dijital ortamda okuma yapıyor musunuz?
☐Evet
☐Hayır

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Serhad AKMAN

Taranmış
Fotoğraf (isteğe bağlı)
(3.5cm x 3cm)

Eğitim Durumu

Lisans : Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

Mesleki Deneyim

Cumhuriyet Ortaokulu

2006-2012

Şht.Ütg. Mustafa Şimşek Ortaokulu

2012-(Halen)