

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN DİJİTAL OKUMA KÜLTÜRÜ DAVRANIŞLARININ ANALİZ EDİLMESİ

ANALYZİNG DİGİTAL READING CULTURE BEHAVİORS OF CLASSROOM TEACHERS

Abdurrahman KARAHAN¹, Yavuz ÖZBİLGİ², Abdulkadir ÇALIŞKAN³, Muhammed GÖNENÇ⁴

Makalenin Alanı: Eğitim Teknolojileri

Makale Bilgileri

Geliş Tarihi

17.11.2023

Kabul Tarihi

18.12.2023

Anahtar Kelimeler

Dijital
Okuryazarlık,
Eğitim
Teknolojileri,
Sınıf Öğretmenleri,
Dijital Okuma
Kültürü,
Eğitimde Dijital
Dönüşüm.

Özet

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin dijital okuma kültürü davranışlarını incelemekte ve eğitimde dijital dönüşümün kapsamı ve etkilerini anlamayı hedeflemektedir. Araştırma, öğretmenlerin dijital teknolojileri kullanma becerilerini değerlendirirken bu becerilerin öğrenci başarıları üzerindeki etkisini incelemekte ve öğretmenlerin profesyonel gelişim ihtiyaçlarını belirleyerek eğitim politikaları ve programları geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu araştırma, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ve eğitim süreçlerine entegrasyonunun nasıl iyileştirilebileceği hakkında kritik bilgiler sunarak öğrencilerin dijital dünyada etkin ve bilinçli bireyler olarak yetişmelerini sağlamayı hedefler. Bu, hem öğrencilerin akademik başarısını hem de dijital becerilerini artırarak, eğitimcilerin ve öğrencilerin hızla değişen bir dünyaya uyum sağlamalarına yardımcı olacak stratejik bir yaklaşımı temsil eder. Araştırma, nicel bir araştırma yaklaşımı olan ilişkisel tarama modelini kullanarak gerçekleştirilmiştir ve 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul'un Kartal ve Kadıköy ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan 106 sınıf öğretmeni üzerinden yürütülmüştür. Veri toplama sürecinde, 'Öğretmen Adayları İçin Dijital Okuma Tutum Ölçeği (DOTÖ)' kullanılarak elde edilen nicel veriler toplanmıştır. Bu ölçek, öğretmenlerin dijital okuma hakkındaki inanç, düşünce ve tutumlarını değerlendirmek üzere tasarlanmıştır. Bulgular, öğretmenler arasında yaş, cinsiyet, medeni durum, eğitim durumu ve mesleki kıdeme dayalı olarak dijital okuma kültürü puanlarında anlamlı farklar bulunmadığını göstermiştir. Bu, sınıf öğretmenlerinin geniş bir kabul ve dijital okuma uygulamalarını demografik profillerine bakılmaksızın kullanıyor olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, çalışma, sınıf öğretmenleri arasında dijital okumanın yaygınlığını ve tercihinin vurgulamakta, dijital metinlerin pratikliği, erişilebilirliği ve zenginliği tarafından yönlendirilen dijital okumaya olan ilgiyi göstermektedir. Öğretmenler, dijital metinlerin taşıma kolaylığı, dijital olarak metinleri saklama ve kopyalama kolaylığı ve çoklu medya elementlerinin etkileyici doğası nedeniyle dijital okumayı tercih etmektedir. Ancak, bazı öğretmenler dijital içeriğe odaklanma konusunda hala zorluklar yaşamakta ve belirli görevler için basılı metinleri tercih etmektedir. Çalışmanın bulguları, modern eğitimde dijital okuryazarlığın önemli rolünü anlamamıza katkıda bulunmakta ve eğitimciler arasında dijital okuma ve yazma becerilerinin sürekli geliştirilmesinin öğretim ve öğrenme deneyimlerini iyileştirmeye yardımcı olabileceğini önermektedir.

Article Info

Received

17.11.2023

Accepted

18.12.2023

Abstract

This study investigates the digital reading culture behaviors of classroom teachers, emphasizing the impact and scope of digital transformation in education. The research aims to assess teachers' skills in utilizing digital technologies, evaluate the influence of these skills on student achievement, and identify teachers' professional development needs to formulate educational policies and programs. By offering critical insights into

¹ Deftardar Mehmet Bey İlkokulu İstanbul, e-mail: abdur1972@hotmail.com, ORCID: 0009-0000-9583-0274 (Sorumlu Yazar)

² Deftardar Mehmet Bey İlkokul, İstanbul, e-mail: yavuzozbilgi@hotmail.com, ORCID: 0009-0002-1252-3215

³ Mehmet Corcor İlkokulu, İstanbul, e-mail: acaliskan75@outlook.com, ORCID: 0009-0006-9171-8991

⁴ Gültepe Anaokulu, Batman, e-mail: muhammetgonenc@gmail.com, ORCID: 0009-0001-9506-7704

Keywords

Digital Literacy,
Educational
Technologies,
Classroom
Teachers,
Digital Reading
Culture,
Digital
Transformation in
Education.

how teachers' digital literacy skills can be enhanced and integrated into educational processes, the study seeks to ensure students develop as effective and conscious individuals in the digital world. This approach represents a strategic method to increase both students' academic success and digital skills, assisting educators and students in adapting to a rapidly changing world. The research employs a quantitative, relational survey model to explore the relationship between classroom teachers' digital reading culture behaviors and their demographic characteristics. The study sample consists of 106 classroom teachers voluntarily participating from primary schools in the Kartal and Kadıköy districts of Istanbul during the 2023-2024 academic year. Data were collected using the 'Digital Reading Attitude Scale (DOTÖ)' developed by Susar Kırmızı and Yurdakal (2021), examining teachers' beliefs, thoughts, and attitudes towards digital reading. The scale consists of 31 Likert-type items, with responses ranging from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). Analysis of the quantitative data reveals no significant differences in digital reading culture scores among teachers based on demographic variables such as age, gender, marital status, educational background, and professional tenure. This indicates a broad acceptance and utilization of digital reading practices among classroom teachers regardless of their demographic profiles. In conclusion, the study highlights the prevalence and preference for digital reading among classroom teachers, driven by the practicality, accessibility, and richness of digital texts. Teachers favor digital reading due to the convenience of carrying multiple sources, the ease of storing and copying texts digitally, and the engaging nature of multimedia elements. However, some teachers still face challenges in focusing on digital content and prefer printed texts for certain tasks. The study's findings contribute to understanding the essential role of digital literacy in modern education, suggesting the need for ongoing development of digital reading and writing skills among educators to enhance teaching and learning experiences in the digital age.

1. GİRİŞ

Bilişim teknolojilerinde yaşanan baş döndürücü gelişmeler toplumsal, kültürel, politik, ekonomik, açıdan birçok değişime neden olduğu gibi eğitime ve eğitim teknolojilerine de büyük katkıları olmuştur. Bilişim teknolojilerinin gelişimi bilgi ve iletişim alanında önemli gelişmelere öncülük etmiş, günlük yaşantımızın hemen her noktasına nüfuz ederek yaşamlarımızın vazgeçilmez unsuru olmuştur. Son teknolojik gelişmeler kendine özgü yeni bir dijital dünya ortamı yaratmış, bireylerin bu dijital dünyaya hız bir şekilde uyum sağlaması beklenir olmuştur (Onursoy, 2019). Özellikle genç nesil dış dünya ile iletişimini fiziksel ortamlardan sanal mekanlara taşıyarak fiziksel iletişim ve etkileşimi mümkün olduğu kadar sınırlandırmıştır (Aydemir, Sakız ve Doğan, 2019). Buna bağlı olarak okuma ve yazma eylemleri de dijital ortamlara kayarak bu değişimden payını almıştır. Sonuç olarak bu çağ okuma ve yazma biçimlerimizde devrim yaratan dijital medya araçlarının ve kanallarının yükselişine tanık olduğumuz teknolojik pek çok yeniliğin ve değişimin çağı olarak değerlendirilmektedir (Demir, 2021).

İnternet ve dijital medyanın yaygınlaşmasıyla okuma-yazma alışkanlıklarının değiştiği bilinen bir gerçektir (Kolajo ve Agbetuyi, 2021; Kabir ve Jeromes, 2022). Geleneksel okuma ve

yazma alışkanlıkları yerini dijital okuma ve yazma alışkanlığına bırakmış durumdadır. Geleneksel okuryazarlık bireyin yazı metinleri okuyup anlaması ve yazma becerisi olarak tanımlanırken artık metinlerin sadece yazılı metinlerden ibaret olmadığını görsel (grafik, video ve diğer dijital içerikler) birçok unsuru da barındırdığı ifade edilmektedir. Görsel metinlerin okuma ve yazmayla birleştiği bu yeni okuryazarlığın geleneksel metinlerin de önüne geçtiği, bunun bilgiye ulaşma ve onu anlamlandırma süreçlerini zenginleştirdiği belirtilmektedir. Barack Obama “dijital okuryazarlık, bilgiye erişim ve değişen bir dünyada ayakta kalmamızı sağlayan temel bir beceri” olduğunu ifade etmiştir. Başka bir tanımda da dijital okuryazarlık, dijital ortamlarda bilgiyi anlama, yorumlama, üretme ve etkili iletişim kurma becerisi olarak tarif edilmektedir. Dijital okuryazarlık daha çok internet, akıllı cihazlar, sosyal medya ve diğer var olan dijital teknolojilerin etkin kullanımını gerektirmektedir (Gökerti, 2023).

Geleneksel okuryazarlık gibi dijital okuryazarlık da belirli bir yetkinlik ve yeterliliğe sahip olmayı zorunlu kılmaktadır. Bu yetkinlikler ve yeterlilikler teknolojinin gelişimiyle birlikte zaman içerisinde kendini yenileme ve güncelleme ihtiyacı hissetmektedir. Dijital okuryazarlık kavramını ilk kullanan Paul Gilster, bilişim teknolojilerinin yardımıyla çok farklı ve çeşitli kaynaklardan sunulan bilgiyi anlama ve kullanma becerisi olarak tanımlarken aynı zamanda dijital okuryazarlığın teknolojiyi kullanma becerisinin ötesine taşımaktadır (Karaoğlu, 2022; s.45). Akın, Akın ve Bilgin (2024) ekran üzerinde aktarılan verileri anlamlandırabilmek ve bir dizi teknolojik aleti kullanabilme becerisi olduğunu söyler. Feerrar (2019) dijital okuryazarlığı, dijital araçları etkili şekilde kullanarak bilgiyi elde etme, yeni bilgi oluşturma ve dijital araçlar aracılığı ile etkileşim kurabilmek için gerekli tutum ve beceri olarak değerlendirmekte; dijital okuryazarlığı dijital araçlara erişme ve bunları kullanma şeklinde basitleştirilmiş tanıma ise karşı çıkmıştır.

Dijital çağla birlikte insanlar, kaçınılmaz şekilde kağıdın yerine ekranı, kalemin yerine ise klavyeyi koymuşlardır. Bazı basılı yayınlar ve metinler dijital ortama aktarılıp insanların hizmetine sunulmasıyla beraber daha çok insana ulaşmıştır. Bunlara ek olarak günlük yaşantısında eline kağıt ve kalem almakta zorlanan bireylerin dijital ortamda yazı yazmaktan kaçınmadığı, basılı metni okumaktan kaçınan bireylerin ise dijital ortamda yazılanları okumaktan kaçınmadığı bilinen bir gerçektir. Teknoloji ile iç içe olduğumuz modern çağ, dijital okuma ve yazma insan yaşamının ayrılmaz bir parçası haline geldiği gerçeği ile bizleri karşı karşıya bırakmıştır (Susar-Kırmızı, Kapıkıran ve Akkaya, 2023). Günümüz insanların yazı

yazmak için kullandığı araçlara her geçen gün yeni araçlar, uygulamalar ve ortamların eklenmesi yeni yazma alışkanlıkları edinmesini sağlamıştır (Çetin, 2022).

DeVoss, Eidman-Aadahl ve Hicks (2010; s.7) çoğu insanın dijital yazıyı bilgisayara veya bilgisayara bağlı cihazla okumak veya görüntülemek için oluşturulan kompozisyonlar olarak tanımladığını fakat esas dönüşümün internet tabanlı teknolojileri kullanarak oluşturulan dijital kompozisyonları paylaşılabildiğimiz, dağıtabildiğimiz ve arşivleyebildiğimiz ağ bağlantılı yöntemlere vurgu yapmaktadır. Günümüzün ağ bağlantısı yazarların sayısız kaynaktan beslenmesine, çeşitli uygulamaları kullanmasına, farklı araçları ve türleri temsil eden çeşitli kompozisyon türleri oluşturmaya, küresel çapta anında dağıtılmasına olanak tanır. Dijital yazma sadece yeni araçların mevcut yazma uygulamalarına entegre edilmesi değil aynı zamanda metin oluşturma, tasarlanma ve paylaşmanın yeni yollarını da öğrenmeyi içerir (Engblom, Andersson ve Åkerlund, 2020). Dijital yazma elektronik ortamda gerçekleştirilen tüm yazma eylemlerini içermesiyle birlikte kullanımının hızla arttığı ve yaygınlaştığını söylemek mümkündür (Nas ve Göçen, 2023; Mardiah ve Safitri, 2023).

Yalçıntaş, Kartal ve Turhan (2023) dijital okumayı herhangi bir dijital araçla ekran karşısında yapılan uygulama olduğunu söyler. Dijital okuma temelde ekran üzerinde görünen metnin anlamlandırılması eylemidir. Odabaş (2021; s.257) dijital okumayı ise okuma eyleminin papirüs, parşömen, kağıt objelerden tablet, bilgisayar, telefon, e-kitap okuyucu, elektronik billboardlar gibi dijital cihazlara evrilmesi olarak değerlendirmiştir. Teknolojilerin gelişimiyle birlikte okuma eylemi de değişmiş, bireyler geleneksel basılı yayın formatından dijital yayın formatına hızlı bir geçiş yaşamıştır. Dijital okumada ses ve görüntü gibi unsurlar yer aldığından dolayı bireyin birden fazla duyu organına hitap etmektedir (Yurdakal ve Susar-Kırmızı, 2021). Dijital okumada temel amaç, bireyin belirli bilgiyi aramak için değil aynı zamanda yeni çıkarımlarda bulunmak, yeni sonuçlar çıkarmak, bilgiyi harmanlamak, karmaşık argümanlar oluşturmak ve kendi deneyimleriyle bağlantı kurmak, derin okuma stratejileri geliştirmelerini sağlamaktır (Lim ve Toh, 2020; Akın vd., 2024). Yaşamın her alanında basılı metinler ve yayınlar yerini dijital metinler ve yayınlara bırakmakta ve bu süreç artarak devam etmektedir. Dijital metinlerin şu özellikleri ön plana çıkmaktadır; interaktiftir, akışkandır, birden fazla duyuya hitap eden öğeler içerir, doğrusal bir düzlemde gerçekleşmeyebilir, yazara yönlendirilen sorularla içeriği zenginleştirilebilir. Dijital bir metni okumak için çeşitli becerilere sahip olmak gerekir, bu beceriler sırasıyla; kullanılan aracı-açma kapama, metni yeniden boyutlandırma, sayfalar arasında geçiş yapma, metin içerisinde önemli kısımları vurgulama veya

belirginleştirme ile metni dışarı aktarmadır (Bulut, 2022). Bu beceriler günümüz dünyasında tüm bireylerden beklenen özellikler olmasının yanında özellikle öğretmenlerin de sahip olması beklenen yetkinlikler içerisinde yer almaktadır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde eğitim alanında heyecan verici pek çok yenilik yaşanmaktadır. Eskiden yalnızca basılı ve yazılı materyallere dayanan okuma ve yazma etkinlikleri, dijital eğitim materyallerinin kullanılmaya başlanmasıyla birlikte dönüşüme uğramıştır. Sonuç olarak, dijital okuma ve dijital yazma kavramları eğitim literatüründe yaygınlaşmıştır. Öğretmenlerin dijital eğitim materyallerinin etkin kullanımında dijital okuryazarlık becerilerinin önemi bilinmektedir. Dijital okuma ve yazma yetkinliklerine sahip olmanın, özellikle dijital dünyaya doğan ve hızla adapte olan öğrencilerle karşı karşıya kalan eğitimciler için elzem olduğu düşünülmektedir (Savaş, 2023). Dijital okuma ve yazma kavramının anlaşılmasında sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi büyük önem taşımaktadır. Dijital okuma ve yazma alışkanlıklarını inceleyerek, bu faaliyetleri dijital dünyada eğitim ve öğretime ne ölçüde uygulayabildiklerini ve bunun ülkemiz eğitim sistemine nasıl katkı sağlayabileceği tespit edilebilir. Bu araştırmanın sınıf öğretmenlerinin dijital çağdaki ihtiyaçlarını daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır. Literatür taraması sonucunda okul müdürlerinin dijital okuryazarlık düzeyleri üzerine çalışmalar yapıldığı tespit edilmiştir. Ancak, dijital okuma ve yazma kültürleri üzerine araştırma eksikliği bulunmaktadır. Çalışmamız, okul müdürleri arasında dijital okuma ve yazma kültürlerinin geliştirilmesine yardımcı olmayı ve gelecekteki çalışmalar için fikir vermeyi amaçlamaktadır.

1.4. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, eğitimde dijital dönüşümün kapsam ve etkilerini anlamak, öğretmenlerin dijital teknolojileri kullanma becerilerini ve bu becerilerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisini değerlendirmek ve öğretmenlerin profesyonel gelişim ihtiyaçlarını belirleyerek eğitim politikaları ve programları geliştirmektedir. Bu araştırma, öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ve eğitim süreçlerine entegrasyonunun nasıl iyileştirilebileceği hakkında kritik bilgiler sunarak, öğrencilerin dijital dünyada etkin ve bilinçli bireyler olarak yetişmelerini sağlamayı hedefler. Bu, hem öğrencilerin akademik başarısını hem de dijital becerilerini artırarak, eğitimcilerin ve öğrencilerin hızla değişen bir dünyaya uyum sağlamalarına yardımcı olacak stratejik bir yaklaşımı temsil eder.

1.5. Problem Cümlesi ve Alt Problemler

Araştırmada “Sınıf öğretmenlerinin dijital okuma kültürü davranışlarının demografik özellikleri arasında anlamlı ilişki var mı?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu amaçla aşağıdaki alt problemler incelenmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin dijital okuma ve dijital yazma kültürü davranışları

- Yaşa göre,
- Cinsiyete göre,
- Medeni duruma göre,
- Öğrenim durumuna göre,
- Mesleki kıdemine göre farklılık
- Dijital araçlar aracılığıyla okuma yapmasına göre;
- Dijital araçlar aracılığıyla yazma yapmasına göre farklılık gösterirmekte midir?

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, örneklem, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve veri analizi özetlenmektedir.

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, sınıf öğretmenlerinin dijital okuma kültürü davranışları ile demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi araştırmak için nicel bir araştırma yaklaşımı olan ilişkisel tarama modelini kullanmaktadır. Model, iki değişken arasındaki ilişkinin doğasını ortaya çıkarmaktadır. (Karasar, 2007).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemi, 2023 – 2024 eğitim - öğretim yılında İstanbul ili Kartal ve Kadıköy ilçelerindeki ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışma grubunda gönüllü 106 sınıf öğretmeni katılmıştır. Tablo 1’de araştırmaya gönüllü katılan öğretmenlerin demografik yapıya göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 1. Çalışma Grubunun Demografik Yapıya Göre Dağılımı

Demografik Yapı	f	Yüzde
Yaş	25 yaş ve altı	4
	26-30	6
	31-40	38
	41-50	46
	51 yaş ve üzeri	12
		3,8
		5,7
		35,8
		43,4
		11,3

Cinsiyet	Kadın	64	60,38
	Erkek	42	39,62
Medeni Durum	Evli	78	73,58
	Bekar	28	26,42
Öğrenim Durumu	Lisans	58	54,72
	Yüksek Lisans	46	43,40
	Doktora	2	1,89
Meslekteki Görev Süresi	1-5 yıl	12	11,32
	6-10 yıl	4	3,77
	11-15 yıl	30	28,30
	16-20 yıl	28	26,42
	21 yıl ve üstü	32	30,19
TOPLAM		106	100

Tablo 1'e göre, çalışmanın katılımcıları ağırlıklı olarak kadındır (%60,38, f=64) ve erkek katılımcıların oranı daha düşüktür (%39,62, f=42). Bu bulgular, bu oranın düşük olmasının nedenlerini araştırmak için daha fazla araştırma yapılabileceğini göstermektedir. Bu eğilim. Yaş aralığı analizinin 41-50 (%43,4, f=46) ve 31-40 yaş aralığındaki öğretmenler arasında dijital okuma ve yazma kültürü araştırmalarına daha yüksek bir ilgi gösterdiğini belirtmek gerekir. Tabloda sunulan veriler analiz edildikten sonra, 25 yaş ve altındaki öğretmen grubunun dijital okuma ve yazma kültürü araştırmalarına en az ilgi gösterdiği açıktır. Ayrıca 10 yıldan az deneyime sahip öğretmenlerin (f=16) araştırmaya ilgi göstermediğini belirtmek gerekir. Katılımcıların eğitim düzeylerine ilişkin Tablo 1'de sunulan veriler incelendiğinde, çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun lisans derecesine sahip olduğu (%54,72, f=58), bunu yüksek lisans derecesine sahip olanların izlediği (%43,40, f=46) ve küçük bir oranın da doktora derecesine sahip olduğu (%1,89, f=11 kişi) görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun lisans mezunu olması dikkat çekicidir.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci

Çalışmada sınıf öğretmenlerinin dijital okuma kültürünü incelemek için nicel veriler toplanmıştır. Veriler, Susar Kırmızı ve Yurdakal (2021) tarafından geliştirilen 'Öğretmen Adayları İçin Dijital Okuma Tutum Ölçeği (DOTÖ)' kullanılarak elde edilmiştir.

Anket iki bölümden oluşmaktadır ve hem sınıf öğretmenlerinin hem de öğretmen adaylarının dijital okuma kültürlerini ortaya çıkarmak için oluşturulmuştur. İlk bölüm, katılımcıların cinsiyet, yaş, mesleki deneyim ve eğitim düzeyi gibi demografik özelliklerini belirlemek için tasarlanmıştır. İkinci bölüm, katılımcıların dijital okuma hakkındaki inanç, düşünce ve tutumlarını ortaya çıkarmayı amaçlayan Likert ölçeğine dayalı 31 anket

sorusundan oluşmaktadır. Katılımcılar soruları 5'li puanlama anahtarı kullanarak yanıtlamıştır. Anket yanıtları 1'den 5'e kadar değişen bir ölçekte değerlendirilmektedir; burada 5 güçlü bir katılmama durumunu, 1 ise güçlü bir katılma durumunu temsil etmektedir. Anketlerin giriş bölümünde katılımcılara çalışmanın amacı hakkında açıklayıcı bilgiler verilmiştir. Katılımın gönüllülük esasına dayandığı ve bilgilerin gizli tutulacağı vurgulanmıştır. Bu yaklaşım, anket maddelerine açık ve dürüst yanıtlar verilmesini teşvik etmek için benimsenmiştir. Anket Google Forms'a aktarılmış ve katılımcıların her soruyu yanıtlamasını gerektiren seçenek, eksiksiz yanıtlar alınmasını sağlamak için etkinleştirilmiştir..

2.5. Veri Analizi

Çalışmanın nicel bulguları, dijital okuma kültürü ölçeğindeki her bir madde için frekans ve yüzde değerlerini içerecek şekilde analiz edilmiş ve öğretmenler arasındaki katılım düzeyini göstermiştir. Sınıf öğretmenlerinin dijital okuma kültürüne ilişkin görüşleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Ki-Kare (χ^2) bağımsızlık testi kullanılmıştır. Çalışma, öğretmenlerin cinsiyetleri, yaşları, mesleki deneyimleri ve eğitim düzeyleri ile dijital okuma kültürlerine ilişkin görüşleri arasındaki ilişkiyi χ^2 bağımsızlık testi kullanarak güvenle test etmiştir. Bu test, biri kategorik diğeri sıralı iki değişken arasındaki ilişkinin anlamlılığını bağımsızlıklarına dayanarak güvenle belirler (Büyüköztürk, 2013).

Analizler SPSS yazılımı kullanılarak güvenle gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların anket maddelerine açık ve dürüst bir şekilde yanıt vermeleri sağlanmıştır. Anket güvenle hazırlanmış ve Google Forms'a aktarılmış, her sorunun yanıtlanması gerektiği seçeneği aktif hale getirilmiş, böylece katılımcıların her soruyu yanıtlaması güvenle sağlanmıştır.

Susar Kırmızı ve Yurdakal (2021) tarafından geliştirilen 'Öğretmen Adayları İçin Dijital Okuma Tutum Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliği incelenmiştir. Cronbach Alpha testi ile yapılan güvenilirlik çalışmasında ölçeğin iç tutarlılık kat sayısı ,867 olarak bulunmuştur

3. BULGULAR

3.1. Yaş değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin dijital okuma kültürü ölçeği puanları arasında farklılık var mıdır ?

Yaş değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin dijital okuma kültürü puanlarına ilişkin verilerin normallik varsayımına bakılmış ve çarpıklık ve basıklık katsayısı (-1,5; 1,5) dışında olduğu ve Shapiro Wilk test sonucunun ($p < ,05$) olduğu görülmüştür. Yine normallik varsayımı için Q-Q plot grafiği incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir.

Veriler normal dağılım göstermediğinden non parametrik testlerden Kruskall Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 2. Yaş değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin dijital okuma kültürü ölçeği puanlarına ilişkin Kruskall Wallis H testi sonuçları

Yaş	N	S.O	χ^2	df	p	ϵ^2
25 yaş altı	4	69,00				
26-30	6	35,17				
31-40	38	59,61	15,985	4	,003	,152
41-50	46	57,07				
51 ve üstü	12	24,50				
Toplam	122					

Tablo 2'ye göre yaş değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin dijital okuma kültürü ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır ($\chi^2(4)= 15,985$, $p<,05$). Ortaya çıkan bu farklılık orta derece etki büyüklüğüne sahiptir ($\epsilon^2= ,152$). Ortaya çıkan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan test sonucu aşağıda verilmiştir.

Tablo 3. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan test sonucu

Pairwise comparisons - Toplam			
		W	p
25 yaş altı	26-30	-2.449	0.415
25 yaş altı	31-40	-0.850	0.975
25 yaş altı	41-50	-1.013	0.953
25 yaş altı	51 ve üstü	-3.450	0.105
26-30	31-40	2.619	0.344
26-30	41-50	2.190	0.531
26-30	51 ve üstü	-0.802	0.980
31-40	41-50	-0.255	1.000
31-40	51 ve üstü	-5.535	< .001
41-50	51 ve üstü	-4.080	0.032

Yukarıda görüldüğü gibi 31- 40 yaş ile 41-50 yaş arasında 31-40 yaş lehine ve 41-50 yaş ile 51 ve üstü yaş arasında 41-50 lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır.

3.2. Cinsiyet değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin dijital okuma kültürü ölçeği puanları arasında farklılık var mıdır ?

Cinsiyet değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin dijital okuma kültürü puanlarına ilişkin verilerin normallik varsayımına bakılmış ve çarpıklık ve basıklık katsayısı (-1,5; 1,5) aralığında

olduğu ve Kolmogorov Smirnov test sonucunun ($p>,05$) olduğu görüşmüştür. Yine normallik varsayımı için Q-Q plot grafiği incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden parametrik testlerden Bağımsız T testi kullanılmıştır.

Tablo 4. Cinsiyet değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin dijital okuma kültürü ölçeği puanlarına ilişkin Bağımsız T testi sonuçları

Grup	N	$\bar{x}$	std	t	sd	p	Cohen's d
Kadın	64	3,423	,290	3,549	104	,001	,705
Erkek	42	3,233	,233				

Tablo 4'e göre cinsiyet değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin dijital okuma kültürü puanları arasında kadınlar lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır ($t(104)= 3,549$, $p<,05$). Ortaya çıkan bu farklılık orta düzeyde bir etkiye sahiptir (Cohen's $d = ,705$):

3.3. Medeni duruma bağlı olarak öğretmenlerin dijital okuma kültürü ölçeği puanları arasında farklılık var mıdır ?

Medeni duruma bağlı olarak öğretmenlerin dijital okuma kültürü puanlarına ilişkin verilerin normallik varsayımına bakılmış ve çarpıklık ve basıklık katsayısı (-1,5; 1,5) aralığında olduğu ve Kolmogorov Smirnov test sonucunun ($p>,05$) olduğu görüşmüştür. Yine normallik varsayımı için Q-Q plot grafiği incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden parametrik testlerden Bağımsız T testi kullanılmıştır.

Tablo 5. Medeni duruma bağlı olarak öğretmenlerin dijital okuma kültürü ölçeği puanlarına ilişkin Bağımsız T testi sonuçları

Medeni Durumu	N	$\bar{x}$	std	t	sd	p	Cohen's d
Evli	78	3,303	,259	-2,784	104	,006	,613
Bekar	28	3,472	,316				

Tablo 3'e göre medeni durum değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin dijital okuma kültürü ölçeğinden aldıkları puanlar arasında bekar öğretmenler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır ($t(104)= -2,784$, $p<,05$). Ortaya çıkan bu farklılık orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir (Cohen's $d = ,613$).

3.4. Eğitim durumuna bağlı olarak öğretmenlerin dijital okuma kültürü ölçeği puanları arasında farklılık var mıdır ?

Eğitim durumuna bağlı olarak öğretmenlerin dijital okuma kültürü puanlarına ilişkin verilerin normallik varsayımına bakılmış ve çarpıklık ve basıklık katsayısı (-1,5; 1,5) aralığında olduğu ve Kolmogorov Smirnov test sonucunun ($p>,05$) olduğu görüşmüştür. Yine normallik

varsayımı için Q-Q plot grafiği incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden parametrik testlerden Bağımsız T testi kullanılmıştır.

Tablo 6. Eğitim durumuna bağlı olarak öğretmenlerin dijital okuma kültürü ölçeği puanları arasındaki farklılığa ilişkin Bağımsız T testi sonuçları

Eğitim D.	N	$\bar{x}$	std	t	sd	p
Lisans	58	3,376	,270	1,111	104	,269
Lisans Üs.	48	3,314	,298			

Tablo 6'ya göre eğitim durumu değişkenine bağlı olarak öğretmenlerin dijital okuma kültürü ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

3.5. Meslekteki görev süresine bağlı olarak öğretmenlerin dijital okuma kültürü ölçeği puanları arasında farklılık var mıdır?

Meslekteki görev süresinebağlı olarak öğretmenlerin dijital okuma kültürü puanlarına ilişkin verilerin normallik varsayımına bakılmış ve çarpıklık ve basıklık katsayısı (-1,5; 1,5) dışında olduğu ve Shapiro Wilk test sonucunun ($p < .05$) olduğu görüşmüştür. Yine normallik varsayımı için Q-Q plot grafiği incelenmiş ve verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Veriler normal dağılım göstermediğinden non parametrik testlerden Kruskal Wallis H testi kullanılmıştır.

Tablo 7. Meslekteki görev süresine bağlı olarak öğretmenlerin dijital okuma kültürü ölçeği puanlarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

Meslek.Gör.Süresi	N	S.O	X^2	df	p	ϵ^2
1-5 yıl	12	60,17	12,294	4	,015	,117
6-10 yıl	4	20,00				
11-15 yıl	30	62,17				
16-20 yıl	28	58,36				
21 ve üstü	32	42,81				

Tablo 7'ye göre meslekteki görev süresine bağlı olarak öğretmenlerin dijital okuma kültürü ölçeğinde aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır ($X^2(4)=12,294, p < .05$). Ortaya çıkan bu farklılık orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir ($\epsilon^2 = ,117$). Ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlemek için yapılan test aşağıda verilmiştir.

Tablo 8. Ortaya çıkan bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan test

Pairwise comparisons - Toplam			
		W	p
1-5 yıl	6-10 yıl	-27.603	0.290
1-5 yıl	11-15 yıl	0.0000	1.000
1-5 yıl	16-20 yıl	-0.0836	1.000
1-5 yıl	21 ve üstü	-23.157	0.473
6-10 yıl	11-15 yıl	39.432	0.042
6-10 yıl	16-20 yıl	29.074	0.240
6-10 yıl	21 ve üstü	21.436	0.552
11-15 yıl	16-20 yıl	-0.4849	0.997
11-15 yıl	21 ve üstü	-37.149	0.066
16-20 yıl	21 ve üstü	-26.047	0.349

Yukarıdaki tabloya göre 6-10 yıl ile 11-15 yıl arasında 11-15 yıl lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

3.6. Dijital araçla okuma yapma durumuna bağlı olarak öğretmenlerin dijital okuma kültürü ölçeği puanları arasında farklılık var mıdır?

Dijital araçla okuma yapma durumuna bağlı olarak öğretmenlerin dijital okuma kültürü puanlarına ilişkin verilerin normallik varsayımına bakılmış ve çarpıklık ve basıklık katsayısı (-1,5; 1,5) aralığında olduğu ve Kolmogorov Smirnov test sonucunun ($p>,05$) olduğu görüşmüştür. Yine normallik varsayımı için Q-Q plot grafiği incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden parametrik testlerden Bağımsız T testi kullanılmıştır.

Tablo 9. Dijital araçla okuma yapma durumuna bağlı olarak öğretmenlerin dijital okuma kültürü ölçeği puanlarına ilişkin Bağımsız T testi sonuçları

Dijital. Ar.O	N	$\bar{x}$	std	t	sd	p
Evet	92	3,361	,294	1,278	104	, ,204
Hayır	14	3,258	,184			

Tablo 9'a göre dijital araçla okuma yapma durumuna bağlı olarak öğretmenlerin dijital okuma kültürü ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır.

3.7. Dijital araçla yazma yapma durumuna bağlı olarak öğretmenlerin dijital okuma kültürü ölçeği puanları arasında farklılık var mıdır?

Dijital araçla yazma yapma durumuna bağlı olarak öğretmenlerin dijital okuma kültürü puanlarına ilişkin verilerin normallik varsayımına bakılmış ve çarpıklık ve basıklık katsayısı (-1,5; 1,5) aralığında olduğu ve Kolmogorov Smirnov test sonucunun ($p>,05$) olduğu görüşmüştür.

Yine normallik varsayımı için Q-Q plot grafiği incelenmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiğinden parametrik testlerden Bağımsız T testi kullanılmıştır.

Tablo 10. Dijital araçla yazma yapma durumuna bağlı olarak öğretmenlerin dijital okuma kültürü ölçeği puanlarına ilişkin Bağımsız T testi sonuçları

Dijital. Ar.Yaz	N	$\bar{x}$	std	t	sd	p	ϵ^2
Evet	82	3,388	,276	2,804	104	,006	,067
Hayır	24	3,209	,270				

Tablo 10'a göre dijital araçla yazma yapma durumuna bağlı olarak öğretmenlerin dijital okuma kültürü ölçeğinden aldıkları puanlar arasında dijital araçla yazma yapanların lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır (t (104)= 2,804 , p<,05). Ortaya çıkan bu farklılık orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahiptir (ϵ^2 =,067).

4. SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Öğretmenlerin dijital okuma kültürlerine ilişkin sonuçlara bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu dijital okumayı daha pratik, güncel ve kolaylıkla yapılabilir bir okuma türü olarak gördükleri, öğretmenlerin basılı materyalleri gittikleri yere götürmekte güçlük yaşadıkları fakat dijitalde böyle bir sorunla karşılaşmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Dijital ortamda pek çok alternatifi aynı anda değerlendirebildikleri, farklı pek çok kaynağı bir arada inceleme şansı olduğu için dijital okumayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Dağtaş (2013) da çalışmasında öğretmenlerin birçoğunun eğitimde elektronik metinlerden yararlanmanın faydalarını dijitalde çok sayıda kaynağa kolaylıkla ulaşma, basılı metin taşıma sorumluluğundan kurtulma, kitaplara hızlı bir şekilde ulaşma, kâğıt israfının önlenmesi, öğrencilerin dijital ortamlara daha çok ilgili olması, dijital okuma alışkanlığının kazanılması ile teknoloji çağında doğan öğrencilerinin okuduklarını daha iyi anlayacağı ve dijital metinlerin öğrencilerin bilgiyi sentezleme, yorumlama gibi becerilerine katkı sağlaması olarak sıraladığını belirtmiştir.

Bu araştırmanın sonucunda öğretmenler dijital okuma yaptıklarında okuduklarının daha uzun süre akıllarında kaldığını belirtmişlerdir. Dijital metinlerde yapılan okumanın daha çok duyu organına aynı anda hitap edebilmesi, ses, görüntü video ve görsel gibi etkileşimlerle daha kalıcı olması nedeniyle öğretmenlerin dijital okumayı tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Akcaoğlu Saydım (2017) öğretmenlerin dijital okuma kültürlerini araştırmak için yaptığı çalışmasında öğretmenlerin zenginleştirilmiş dijital metinleri (ses, görüntü, animasyon, video gibi unsurlarla geliştirilmiş içerikleri) tercih ettiğini ve kolaylıkla kullanabildiklerini belirlemiştir.

Erişiminin kolay olması, bilgiye hızlı ve anında ulaşılması, taşıma kolaylığı, kâğıt ve zaman tasarrufu sağlaması, öğretmenlerin kendilerini dijital okumada yeterli bulması, pratik olması ve pek çok kaynaktan aynı anda bilgi edinilip kıyaslama yapılabilmesi gibi nedenlerle öğretmenlerin dijital okumayı tercih ettiği ortaya çıkmıştır.

Dijital ortamda metni saklamanın kolay kolaylığı, metinlerdeki yazı büyüklüğünün ayarlanabiliyor olması, görme problemi yaşayan öğretmenler için çok önemli ve basılı metinlerde bulamayacakları bir kolaylık olması nedeniyle dijital metinlerin tercih edildiği araştırmanın sonuçlarında ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenlerin dijital teknolojileri kullanarak okuma yapmanın kendilerine keyif verdiği, metinleri dijital teknolojileri kullanarak okumayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Akcaoğlu Saydım (2017) da çalışmasında öğretmenlerin, geleneksel okumayı tercih etmeme gerekçeleri olarak geleneksel okumaya artık ihtiyaç duymamak yani gereksiz bulmak, kâğıttan okumayı sıkıcı bulmak ve hoşlanmamak, basılı metinlerin ekonomik olmayışı ve geleneksel okuma yapabilmek için zaman ve ortamlarının olmamasını gösterdikleri sonucuna varmıştır.

Öğretmenlerin bazıları dijital okumada içeriğe odaklanmakta güçlük yaşadıkları, dijitalde okuma hızlarının düştüğü, içeriklerin ve gelen mesajların dikkatlerini dağıttığı ve basılı metinleri daha hızlı okuyabildikleri için basılı metinlerden okuma yapmayı tercih etmektedirler. Odabaş (2017) da çalışmasında dijital okuma ve dijital yazmayı etkileyen unsurlardan bahsederken; dijital okuma ve yazmaya engel teşkil eden dolayısı ile dijital okuryazarlığın önündeki engelleri okuma yazmanın gerçekleştiği ortamda konsantrasyonu bozan etkenlerin varlığı, bireyin içerisinde bulunduğu psikolojik durum, stres ve dijital araca uyum sağlayamama, tam anlamıyla süreci yönetememe olarak sıralamıştır. Dijital metnin yer aldığı platformdaki çeşitli reklamların, metin sayfasının tasarımının okumaya ve yazmaya konsantre olma seviyesini olumsuz yönde etkilediğini de belirtmiştir. Yapılan diğer araştırma sonuçlarına öre öğretmenlerin büyük bir kısmının geleneksel okuma-yazma becerilerini basılı metinlerden edinmeleri nedeniyle öğretmenlerde basılı sayfadan okuduklarında daha kolay ve kalıcı anlama gerçekleştirdikleri, basılı kaynaklar üzerinde not alma, altını çizme gibi eylemleri kalem ile kolaylıkla yapabildiği ve bunların okuma sürecine katkıda bulunduğu algısı vardır. Bununla birlikte basılı kâğıdın somut olması, gözleri ve zihni daha az yorması, dijitalde ekranların göz sağlığına zarar vermesi, öğretmenlerin bir metni basılı okuma isteklerini daha da arttırmaktadır (Dağtaş, 2013).

Öğretmenlerin dijital okuma kültürünün cinsiyet, yaş, mesleki deneyim, eğitim düzeyi ve öğretim yapılan sınıf düzeyine göre karşılaştırılması sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin dijital okuma kültürleri anketindeki verdikleri yanıtlar ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmayan maddeler; basılı materyalleri gittikleri yere götürememek, dijital okumada pek çok farklı alternatifi aynı anda değerlendirebilmek, basılı materyallerin birkaç tanesini yanında taşımakta güçlük çekmeleri, dijital ortamda yazılı metni saklayıp kopyalamanın daha kolay olması, dijital okuma yaparken telefona gelen e-posta ve mesajların dikkatlerini dağıtması, dijital metinlerde görseller sunumlar ilgimi çekici olması maddeleridir. Diğer maddelere verdikleri cevaplar ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Ocak, Çengelci ve Yurtseven (2022)'in öğretmenlerin dijital okuryazarlık beceri düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkiyi irdelemek için yaptıkları çalışmada, yaşam boyu öğrenme eğilimleri üzerinde; cinsiyet, branş, kıdem ve kademe ve dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin ortak etkisi incelenmiştir, yalnızca cinsiyet değişkeninin anlamlı olduğu, diğer değişkenlerin anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin dijital okuma kültürleri anketindeki verdikleri yanıtlar ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki olmayan maddeler dijital okumada pek çok alternatifi aynı anda değerlendirebilme imkânı, basılı materyallerin birkaç tanesini yanında taşıma güçlüğü, dijital ortamda yazılı metni saklayıp kopyalama kolaylığı, dijital metinlerde görseller sunumların daha çok ilgi çekici olması, dijital metinlerde yazı büyüklüğünün ayarlayabiliyor olması, maddeleridir; diğer maddelere verdikleri yanıtlar ile yaşları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Mesleki deneyim açısından, öğretmenlerin dijital okuma kültürleri anketindeki maddelerine verdikleri yanıtlar ile mesleki deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki olmayan maddeler basılı materyallerin birkaç tanesini yanında taşıma güçlüğü, dijital ortamda yazılı metni saklayıp kopyalamanın kolaylığı, dijital metinlerde yer alan görseller ve sunumların ilgi çekiciliği iken diğer maddelere verdikleri yanıtlar ile mesleki deneyimleri arasında anlamlı bir ilişki vardır.

Öğretmenlerin dijital okuma kültürleri anketindeki maddelere verdikleri yanıtlar ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olmayan maddeler dijital okumanın daha pratik, güncel ve kolaylıkla yapılabilir bir okuma türü olması, basılı materyalleri gittikleri yere götürme güçlüğü, dijital okumada pek çok alternatifi aynı anda değerlendirebilme, basılı materyallerden okuma yapmanın çok sıkıcı gelmesi, dijital ortamda yazılı metni saklayıp kopyalamanın kolaylığı, dijital okuma yaparken içeriğe odaklanmakta yaşanan güçlük, dijital

okuma yaparken telefonlarına gelen e-posta ve mesajların dikkati dağıtması, dijital metinlerde yer alan görseller ve sunumların daha çok ilgi çekmesi, dijital metinlerde yazı büyüklüğünü ayarlayabiliyor olmanın dijital metinlerin tercih sebebi olması, dijital metinlerdeki bilginin daha güncel ve güvenilir olması, dijital metinlerin okuma isteğini artırması, dijital teknolojileri kullanarak okumanın zevk vermesi, metinleri dijital teknolojileri kullanarak okumayı tercih etmeleri maddeleridir; diğer maddeler ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğretim yapılan sınıf düzeyi açısından bakıldığında ise öğretmenlerin dijital okuma kültürleri anketindeki maddelere verdikleri yanıtlar ile öğretim yaptıkları sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki olmayan maddeler; dijital okumanın daha pratik, güncel ve kolaylıkla yapılabilir bir okuma türü olması, dijital okuma yaparken gözlerinin daha çabuk yorulması, basılı materyalleri gittikleri yere taşıma güçlüğü, dijital okumada pek çok alternatifi aynı anda değerlendirebilme imkânı, basılı materyallerin birkaç tanesini yanımda taşımakta güçlüğü, basılı materyallerden okuma yapmanın sıkıcı olması, dijital ortamda yazılı metni saklayıp kopyalamanın daha kolay olması, basılı materyallerde altını çizerek ve not alarak okumayı dijital metinlere tercih edilmesi, dijital okuma yaparken içeriğe odaklanmakta güçlük çekilmesi, dijital okuma yaparken telefona gelen e-posta ve mesajların dikkatimi dağıtması, dijital metinlerin okuma isteğini artırması; diğer maddeler ile öğretim yaptıkları sınıf düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır.

KAYNAKÇA

- Akın, E., Akın, İ. & Bilgin, E. (2024). Dijital okuryazarlığın Türkçe eğitimindeki yeri. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(1), 52-65. <https://doi.org/10.33206/mjss.1302575>.
- Aydemir, Z., Sakız, G., & Doğan, M. C. (2019). İlkokul düzeyinde dijital okuryazarlık becerileri rubriğinin geliştirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 617-638.
- Bulut, S. (2022). İlkokul 4.sınıflarda dijital okuma çalışmalarının dijital okuma motivasyonuna, dijital okumaya ilişkin algılara ve okuduğunu anlamaya etkisi. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 133-151.
- Çetin, S., A. (2022). Eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital ortamlarda yazma alışkanlıklarının incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(2), 253-274. <https://doi.org/10.35233/oyea.1167518>.
- Demir, G. (2021). Reading in the digital age: A theoretical framework. *Ankara International Conference on Scientific Research– IV April 10-11, 2021/Ankara-Turkey. The Book Of The Texts*, 227-243.
- DeVoss, D., N., Eidman-Aadahl, E. & Hicks, T. (2010). *Because digital writing matters: Improving students writing in online and multimedia environments*. Jossey-Bass: San Francisco

- Engblom, C., Andersson, K., & Åkerlund, D. (2020). Young students making textual changes during digital writing: types, causes and consequences for the texts. *Nordic Journal of Digital Literacy*, 15(3), 190-201. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-943x-2020-03-05>.
- Feerrar, J. (2019). Development of a framework for digital literacy. *Reference Services Review*, 47(2), 91-105. <https://doi.org/10.1108/RSR-01-2019-0002>.
- Gökerti, V. (2023). Dijital okuman yazman var mı? <https://www.linkedin.com/pulse/dijital-okuma-yazman-var-m%C4%B1-volkan-g%C3%B6kerti-m3xbf/?originalSubdomain=tr>.
- Kabir, F. S., & Jeromes, I. (2022). The influence of internet and digital media on the reading culture of secondary schools students in Nigeria. *Sapientia Foundation Journal of Education, Sciences and Gender Studies*, 4(3), 51-64.
- Karaoğlu, G. (2022). Dijital okuryazarlık. *Dijital Okuryazarlık kitabının içinde* (Ed.: Karaoğlu, G.), 43-58. Efe Akademik Yayıncılık: İstanbul.
- Karasar N. (2007). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kolajo, F., S. & Agbetuyi, P., A. (2021). Dwindling reading culture in the internet era and the imperative for lifelong reading. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 1-17.
- Lim, F. V. & Toh, W. (2020). How to teach digital reading? *Journal of Information Literacy*, 14(2), 1-20. <http://dx.doi.org/10.11645/14.2.270>.
- Mardiah, R., & Safitri, N. T. (2023). Digital reading strategies of undergraduate english language learners. In 20th AsiaTEFL-68th TEFLIN-5th iNELLTAL Conference (ASIATEFL 2022), 402-409. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-054-1_35.
- Nas, F., & Göçen, G. (2023). Türkçe öğretmen adaylarının “dijital yazma”ya yönelik metaforik algıları. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, 4(2), 150-168.
- Odabaş, H. (2021). Geleneksel okumadan dijital okumaya: Dijital okuma serüveninin yansımaları. *Okuma Kültürü ve Kütüphaneler içinde* (Ed.: Karagözoğlu Aslıyüksek, M.), 251-281. Hiper Yayın: İstanbul.
- Onursoy, S. (2018). Üniversite gençliğinin dijital okuryazarlık düzeyleri: Anadolu üniversitesi öğrencileri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi*, 6(2), 989-1013.
- Savaş, H. (2023). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuma ve dijital yazma kültürleri (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yalçıntaş, E., Kartal, H. & Turhan, C. (2023). “Okuma kültürü-dijital okuma farkındalık programının” özel eğitim ve sınıf öğretmeni adayları üzerindeki etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi (TEBD)*, 21(3), 1288-1314. <https://doi.org/10.37217/tebd.1239941>.
- Yurdakal, İ. H. & Susar Kırmızı, F. (2021). Öğretmen adayları için dijital okumaya yönelik tutum ölçeği (DOTÖ): Geçerlik güvenirlik çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 137-159.
- Savaş, G. (2021) *Öğretmenlerin mesleki öğrenmesi ile bazı bireysel ve örgütsel değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi*, (doktora tezi), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.