



T.C.

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**“OKUMA KÜLTÜRÜ-DİJİTAL OKUMA FARKINDALIK  
PROGRAMININ” ÖZEL EĞİTİM VE SINIF ÖĞRETMENİ  
ADAYLARININ OKUMA KÜLTÜRÜ VE DİJİTAL OKUMA  
FARKINDALIK DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN  
BELİRLENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Esra YALÇINTAŞ**

**0000-0001-6971-0519**

**BURSA - 2023**





**T.C.**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**

**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**“OKUMA KÜLTÜRÜ-DİJİTAL OKUMA FARKINDALIK  
PROGRAMININ” ÖZEL EĞİTİM VE SINIF ÖĞRETMENİ  
ADAYLARININ OKUMA KÜLTÜRÜ VE DİJİTAL OKUMA  
FARKINDALIK DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN  
BELİRLENMESİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Esra YALÇINTAŞ**

**0000-0001-6971-0519**

**Danışman: Prof. Dr. Hülya KARTAL**

**İkinci Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN**

**BURSA - 2023**

## **BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK**

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

**Öğrencinin Adı SOYADI**

Esra YALÇINTAŞ

Tarih: 13/01/2023

## TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

“Okuma Kùltürü-Dijital Okuma Farkındalık Programının Özel Eğitim ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Kùltürü ve Dijital Okuma Farkındalık Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin Belirlenmesi” adlı Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan

Esra YALÇINTAŞ

Danışman

Prof. Dr. Hülya KARTAL

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanı

Prof. Dr. Handan Asude BAŞAL



**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**YÜKSEK LİSANS/DOKTORA BENZERLİK YAZILIM RAPORU**

**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA**

Tarih: 13/01/2023

Tez Başlığı / Konusu: "Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programının" Özel Eğitim ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürü ve Dijital Okuma Farkındalık Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin Belirlenmesi/Okuma Kültürü-Dijital Okuma

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 120 sayfalık kısmına ilişkin, 27/11/2022 tarihinde şahsım tarafından *Turnitin* adlı intihal (benzerlik) tespit programından (Turnitin)\* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 5'dir.

Uygulanan filtrelemeler:

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

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

Gereğini saygılarımla arz ederim.

13/01/2023  
Tarih ve İmza

**Adı Soyadı:** Esra Yalçıntaş  
**Öğrenci No:** 811781001  
**Anabilim Dalı:** Temel Eğitim  
**Programı:** Sınıf Eğitimi  
**Statüsü:**  Y.Lisans  Doktora

13/01/2023  
Danışman  
Prof. Dr. Hülya Kartal

\* Turnitin programına Uludağ Üniversitesi Kütüphane web sayfasından ulaşılabilir.

**T.C.**  
**BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE**

Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda 811781001 numara ile kayıtlı Esra YALÇINTAŞ'ın hazırladığı "Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programının Özel Eğitim ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürü ve Dijital Okuma Farkındalık Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin Belirlenmesi" konulu Doktora çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 22/12/2022 günü 18:00-19:30 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin/çalışmasının **(başarılı/başarısız)** olduğuna **(oybirliği/oy çokluğu)** ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı  
Prof. Dr. Hülya KARTAL  
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye  
Prof. Dr. Erol DURAN  
Uşak Üniversitesi

Üye  
Prof. Dr. Şehnaz BALTACI  
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye  
Doç. Dr. Yakup BALANTEKİN  
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye  
Doç. Dr. Yasemin KUŞDEMİR  
Kırıkkale Üniversitesi

## ÖNSÖZ

Doktora mülakatı için Bursa Uludağ Üniversitesi'ne ilk geldiğimde karşılaştığım andan itibaren hayata, akademiye bakış açısı ve çocuk kitaplarına olan sevgisiyle örnek aldığım, doktora eğitimim boyunca danışmanım olarak değerli görüş ve eleştirileriyle beni yönlendiren, cesaretlendiren, farklı yorumlarıyla her zaman beni şaşırtmayı başaran, hiçbir konuda bilgilerini, tecrübelerini ve yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Hülya KARTAL'a,

Tez konumun değişip de hayatımın en zorlu sürecini yaşarken karşılaştığım, içten gülümsemesiyle yoluma ışık olan, yeniden araştırmalarımın yoğunlaşmam için beni cesaretlendiren, ne zaman yardım istesem tatlı yüzüyle karşılık verip kıymetli bilgi ve görüşlerini paylaşan ikinci danışmanım değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN'a,

Akademisyen olmak için başladığım yüksek lisans öğrenimimden itibaren her zaman yanımda olduğunu bildiğim, beni her konuda cesaretlendiren, uzaktan bile desteğini hissettiren, akademideki en büyük şansım değerli hocam Prof. Dr. Erol DURAN'a,

Araştırma sürecinde değerli bilgi ve önerilerinden faydalandığım, bana yol gösteren tez izleme komitesi üyeleri hocalarım Prof. Dr. Şehnaz BALTACI ve Doç. Dr. Yakup BALANTEKİN'e; araştırmamın başarısında önemli bir yere sahip olan uygulama yaptığım Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğrencilerine; istatistik konusundaki değerli bilgileriyle her daim bana yardımcı olan arkadaşım Araş. Gör. Abdullah Ragıp ERSÖZ'e; tez süresi boyunca sorduğum bütün sorulara sabırla ve güler yüzle cevap veren tatlı çalışma arkadaşım Araş. Gör. Demet KOÇ'a ve tüm zorlu süreçlerde desteğini hissettirip bana güç veren, fikirlerini paylaşan değerli arkadaşım Prj. Ass. Muhammed Muzaffer ÖZHAN'a,

Tüm hayatım boyunca her an, her konuda yanımda olan, kendimi her zaman çok şanslı hissettiren, beni de kendileri gibi mesleğini seven bir eğitimci olma yolunda yetiştiren canım babam Bülent YALÇINTAŞ'a ve canım annem Emine YALÇINTAŞ'a, minik kelebeğim kız kardeşim Beyza YALÇINTAŞ'a, canım abim Ethem Çağatay YALÇINTAŞ'a,



eşi Ebru YALÇINTAŞ'a ve ailemizin küçük findığı yeğenim Aybars YALÇINTAŞ'a; hayatıma girdiği andan itibaren yaşama sevinci veren, tatlı miyavlamaları ve bir bakışıyla günün tüm yorgunluğunu alan biricik oğlum Amber'e,

Son olarak doktora eğitimim boyunca YÖK'ün (Özel Eğitim Öncelikli Alanı 100/2000 Doktora Burs Programı) ve TÜBİTAK'ın (2211-A Yurtiçi Doktora Burs Programı) bana sağladıkları burs destekleri için,

Teşekkür ederim.

Esra YALÇINTAŞ

## ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı	Esra YALÇINTAŞ
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimler Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	Sınıf Eğitimi Bilim Dalı
Tezin Niteliği	Doktora Tezi
Sayfa Sayısı	XVI+101
Mezuniyet Tarihi	... / ... / 2023
Tez	Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programının Özel Eğitim ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürü ve Dijital Okuma Farkındalık Düzeyleri Üzerindeki Etkisinin Belirlenmesi
Tez Danışman(lar)ı	Prof. Dr. Hülya KARTAL ve Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN

### **“OKUMA KÜLTÜRÜ-DİJİTAL OKUMA FARKINDALIK PROGRAMININ” ÖZEL EĞİTİM VE SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ OKUMA KÜLTÜRÜ VE DİJİTAL OKUMA FARKINDALIK DÜZEYLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİNİN BELİRLENMESİ**

Okuma kültürü; bireyin okumayı hayatının bir parçası olarak kabul etmesi, içselleştirmesi ve bir yaşam biçimi haline dönüştürmesidir. Günümüzde insanlar, hem okuma kültürünü içselleştirmeye hem de teknolojiyle birlikte gelen dijital okumaya uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. Okuma kültürünün oluşumunda, erken çocukluk dönemi kritik bir dönem olsa da her yaşta ve her dönemde okuma kültürünün desteklenmesi ve geliştirilmesi büyük bir öneme sahiptir. Bu araştırmanın amacı, “Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programının” sınıf öğretmenliği ve özel eğitim bölümü öğretmen adaylarının okuma kültürü ve dijital okuma farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisinin belirlemektir.

Araştırmada, amaç ve alt problemler dikkate alınarak hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılmasına imkân veren “karma araştırma yöntemi” kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi desenlerinden iç içe (gömülü) desen ile çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2020-2021 eğitim-öğretim yılında özel eğitim ve sınıf öğretmenliği lisans programlarında öğrenim görmekte olan 1., 2., 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenen 462 öğrenciden toplanan verilerle çalışma grubu, 23 gönüllü öğrenci ile de program grubu

oluşturulmuştur. Araştırmada, program grubundaki öğretmen adaylarına 10 haftalık toplamda 20 ders saati süren çevrimiçi “Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı” uygulanarak öntest-sontest tek gruplu deneysel desen ile nicel veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde, SPSS programından yararlanılmıştır. Analizlerde aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ), standart sapma (ss), minimum, maksimum istatistikî değerleri hesaplanmış; öğretmen adaylarının okuma kültürü ve dijital okuma tutumlarının öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için de Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Program grubundan gönüllü olan 10 öğretmen adayı ile de eğitimlerden sonra yüz yüze görüşmeler yapılarak nitel veriler elde edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, hem okuma kültürü hem de dijital okuma öntest-sontest puan ortalamaları arasında istatistikî açıdan anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca görüşmelerden elde edilen sonuçlara göre, okuma kültürü etkinliklerinin öğretmen adaylarına bireysel gelişim okuma ilişkileri, temel okuma becerileri, görsel okuma becerileri ve kitap seçimleri üzerinde etki etmiştir. Öğretmen adaylarını “kelime hazineleri, arkadaş seçimleri, akademik başarıları, diksiyonları, okuma hızları, okuma amaçları, sebep-sonuç ilişkisi kurmaları ve eleştirel okumaları, resim/tablo/grafikleri incelemeleri ve yorumlamaları, kitap tercihlerinde önerilerden, yazarlardan faydalanmaları” gibi daha birçok şekilde olumlu açıdan etkilediği ortaya konulmuştur. Dijital okuma etkinliklerinin ise öğretmen adaylarına bireysel gelişim okuma ilişkileri, temel okuma becerileri, görsel okuma becerileri ve dijital kitap seçimleri üzerinde etki etmiştir. Öğretmen adaylarını “bilgiye ulaşma hızı, güncel bilgiler, ortam sınırsızlığı, akademik başarı, okuma hızı, bilgiyi paylaşma, bilgiye ulaşma yolları, göz sağlığı, dijital/e-kitap okuma ve inceleme, dijital kitap tercihlerinde önerilerden ve görsellerden yararlanma” gibi daha birçok şekilde olumlu açıdan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar, uygulanan programın öğretmen adaylarının okuma kültürü ve dijital okuma farkındalık düzeyleri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** *Eğitim programı, dijital okuma farkındalığı, okuma kültürü, özel eğitim, sınıf öğretmenliği*

## ABSTRACT

Name and Surname	Esra YALÇINTAŞ
University	Bursa Uludag University
Institution	Institution of Educational Sciences
Field	Department of Basic Education
Branch	Primary Education
Degree Awarded	PhD Thesis
Page Number	XVI+101
Degree Date	... / ... / 2023
Thesis	Determining The Effect of The "Reading Culture-Digital Reading Awareness Program" on The Reading Culture and Digital Reading Awareness Levels of Special Education and Primary Teacher Trainees.
Supervisors	Prof. Dr. Hülya KARTAL and Asst. Prof. Ceyda TURHAN

### **DETERMINING THE EFFECT OF THE "READING CULTURE-DIGITAL READING AWARENESS PROGRAM" ON THE READING CULTURE AND DIGITAL READING AWARENESS LEVELS OF SPECIAL EDUCATION AND PRIMARY TEACHER TRAINEES**

Reading culture is the individual's accepting reading as a part of his life, internalizing it and turning it into a lifestyle. Today, people are trying to both internalize the reading culture and adapt to digital reading that comes with technology. Although early childhood is a critical period in the formation of reading culture, it is of great importance to support and develop reading culture at all ages and in all periods. The purpose of this research is to determine the effect of the "Reading Culture-Digital Reading Awareness Program" on the reading culture and digital reading awareness levels of the candidates teacher of the primary school and special education department.

In the research, "mixed research method" was used, which allows both quantitative and qualitative research methods to be used together, considering the purpose and sub-problems. Among the mixed research method designs, the nested (embedded) design was used. The study group of the research consists of 1st, 2nd, 3rd and 4th grade candidates teacher studying in special education and primary school undergraduate programs at Bursa Uludag University Faculty of Education in the 2020-2021 academic year. The study group was formed with the data collected from 462 students determined by simple random

sampling, and the program group was formed with 23 volunteer students. In the study, quantitative data were collected with a pretest-posttest single-group experimental design by applying the online "Reading Culture-Digital Reading Awareness Program", which lasted 20 lesson hours in total for 10 weeks. SPSS program was used in the analysis of the data. In the analysis, arithmetic mean ( $\bar{x}$ ), standard deviation (ss), minimum and maximum statistical values were calculated; Wilcoxon signed-rank test was used to determine whether there was a significant difference between pretest-posttest mean scores of candidates teacher' reading culture and digital reading attitudes. Qualitative data were obtained by conducting face-to-face interviews with 10 teacher candidates who volunteered from the program group after the training.

According to the results of the research, a statistically significant difference was found between the pretest-posttest mean scores of both reading culture and digital reading. In addition, according to the results obtained from the interviews, the effects of reading culture activities on teacher candidates on individual development reading relationships, basic reading skills, visual reading skills and book choices; it has been concluded that such as "vocabulary, friend choices, academic achievement, diction, reading speed, reading purposes, establishing cause-effect relationships and critical reading, examining and interpreting pictures/tables/graphics, benefiting from suggestions and authors in book preferences" has been found to affect positively in many ways. On the other hand, digital reading activities have shown prospective teachers on individual development reading relationships, basic reading skills, visual reading skills, and digital book choices; it has been concluded that such as "speed of accessing information, updated information, unlimited media, academic success, reading speed, sharing information, ways of accessing information, eye health, digital/e-book reading and reviewing, paper waste, benefiting from suggestions and visuals in digital book preferences" has been found to affect positively in many ways. These results show that the applied program has a positive effect on candidates teacher' reading culture and digital reading awareness levels.

**Keywords:** *Digital reading awareness, education program, primary school teacher, reading culture, special education*

## İÇİNDEKİLER

<b>TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI</b> .....	<b>ii</b>
<b>ÖNSÖZ</b> .....	<b>v</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>vii</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>ix</b>
<b>Tablolar Listesi</b> .....	<b>xiv</b>
<b>Grafikler Listesi</b> .....	<b>xv</b>
<b>Kısaltmalar Listesi</b> .....	<b>xvi</b>
<b>1. BÖLÜM</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Problem Durumu .....	3
1.2. Araştırmanın Amacı .....	5
1.3. Araştırmanın Önemi .....	6
1.4. Problem Cümlesi .....	7
1.5. Araştırmanın Alt Problemleri .....	7
1.6. Varsayımlar .....	8
1.7. Sınırlılıklar.....	8
1.8. Tanımlar .....	8
<b>2. BÖLÜM</b> .....	<b>10</b>
<b>KAVRAMSAL ÇERÇEVE</b> .....	<b>10</b>
2.1. Okuma Kültürü.....	10
2.2. Okuma Kültürünün Önemi .....	12
2.3. Okuma Kültürü Edinimini Engelleyen Faktörler .....	13
2.3.1. Bireysel Engeller .....	13
2.3.2. Aileden Kaynaklanan Engeller.....	15
2.3.3. Okuldan (Öğretmen, Yönetici) ve Okulun Olanaklarından Kaynaklanan Engeller.....	17

2.3.4. Toplumsal Engeller .....	20
2.3.5. Teknolojik Engeller .....	21
2.4. Dijitalleşme ve Okuma .....	22
2.5. Dijital Okuma .....	24
2.6. Dijital Okumanın Önemi .....	26
2.7. Öğretmen Eğitimi, Okuma Kültürü ve Dijital Okuma .....	27
2.8. Yurtiçinde ve Yurtdışında Yapılan Çalışmalar .....	29
2.8.1. Yurtiçinde Yapılan Çalışmalar .....	29
2.8.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar.....	33
<b>3. BÖLÜM .....</b>	<b>37</b>
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>37</b>
3.1. Araştırmanın Modeli .....	37
3.2. Çalışma Grubu.....	38
3.3. Veri Toplama Araçları, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları .....	39
3.4. Veri Toplama Süreci.....	40
3.5. Uygulama Süreci .....	41
3.6. Verilerin Analizi .....	48
<b>4. BÖLÜM .....</b>	<b>51</b>
<b>BULGULAR VE YORUMLAR.....</b>	<b>51</b>
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular .....	51
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....	52
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....	52
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....	53
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar .....	54
4.5.1. Okuma Kültürü Etkinlikleri ile İlgili Görüşler.....	54
4.5.2. Dijital Okuma Etkinlikleri ile İlgili Görüşler .....	59
4.5.3. Okuma Kültürü ve Dijital Okuma Etkinlikleri Yeterliliği ile İlgili Görüşler.....	64

<b>5. BÖLÜM .....</b>	<b>66</b>
<b>TARTIŞMA VE SONUÇ .....</b>	<b>66</b>
5.1. Tartışma ve Sonuç .....	66
5.2. Öneriler.....	78
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>79</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>90</b>
<b>ÖZ GEÇMİŞ.....</b>	<b>98</b>



## Tablolar Listesi

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
1 Araştırma modelinin aşamalarının gösterimi .....	38
2 Çalışma grubu ve program grubu .....	39
3 Okuma Kültürü Puan Ortalamaları Ve Düzeyleri .....	51
4 Okuma Kültürü Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi .....	51
5 Dijital Okuma Tutumu Puan Ortalamaları Ve Düzeyleri .....	53
6 Dijital Okuma Tutumu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi .....	53
7 Okuma Kültürü Etkinlikleri Temasına Ait Kodlamaların Frekansları .....	55
8 Dijital Okuma Etkinlikleri Temasına Ait Kodlamaların Frekansları .....	59
9 Okuma Kültürü Ve Dijital Okuma Etkinlikleri Temasına Ait Kodlamalar (n=10) .....	64

## Grafikler Listesi

<i>Grafik</i>	<i>Sayfa</i>
1 Öğretmen Adaylarının Okuma Kültürü Puan Ortalamaları Ve Düzeyleri .....	52
2 Öğretmen Adaylarının Dijital Okuma Tutumu Puan Ortalamaları Ve Düzeyleri .....	53

### **Kısaltmalar Listesi**

- MEB : Millî Eğitim Bakanlığı
- OKUYAY : Okuma Kùltürünü Yaygınlaştırma Platformu
- TDK : Türk Dil Kurumu
- UNICEF : United Nations International Children's Emergency Fund
- YÖK : Yüksek Öğretim Kurulu

## 1. BÖLÜM

### GİRİŞ

Okuma, insanoğlunun yazıyı bulmasından çok daha önce resimlere, şekillere, doğaya bir anlam yüklemesiyle ortaya çıkmıştır. Zamanla yazının icadıyla birlikte çeşitli sembollere anlamlar yüklenmiştir. Ancak okumayı öğrenmiş her bir bireyin okuryazar olduğunu söylemek doğru değildir. Çünkü nasıl ki okuma sadece harflerin ve kelimelerin yan yana getirilerek ifade edilmesi değil, bunlardan bir anlam çıkarılması ve yeni bir düşüncenin ortaya konulması ise okuma yazma bilen her birey de okuryazar değildir.

Etkin okur kimliğinin kazanılmasında çocukluktan itibaren getirilen yaşantıların ve davranışların önemi büyüktür (Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı, 2006). Birey okumayı öğrenmeden çok önce iyi bir okur olmanın temellerini atmış olmalıdır. Bu nedenle okuma alışkanlığı kazanılması, okuma kültürü edinimi ve okumanın sürdürülebilir olması uzun ve zaman alan bir süreçtir. Süreç içerisinde kişi toplumsal, bireysel, teknolojik ve/ya aileden kaynaklanan nedenlerle okuma kültürü edinimini geciktiren ya da tamamen yok eden çeşitli engellerle karşılaşabilmektedir. Bu engellerin tamamen kaldırılması veya en aza indirilmesi, tüm bireyler için her türlü ortam ve şartın eşit bir şekilde gerçekleşmesini sağlayarak bireylerde okumanın sıklığını ve okumaya ayrılan zamanı artıracaktır. Ancak hem okumanın önündeki engeller hem de buna bağlı olarak okuma kültürü edinimi süreci göz önünde bulundurulduğunda, birçok bireyin yaşam koşullarının eşit olmamasının okuma kültürü edinimlerinde büyük bir farka yol açtığı söylenebilir. Bu farkı kapatmak için okuma kültürüyle ilgili ulusal düzeyde bir dizi faaliyet yapıldığı görülmektedir. Örnek faaliyetler sırasıyla şu şekildedir: MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün 2004 yılında düzenlediği "Okuma Kültürü ve Okullarda Uygulama Sorunları Toplantısı"; 2008 yılında Eğitim Sen Ankara Şubeleri ve Türkiye Yazarlar Sendikası Ankara Temsilciği'nin düzenlediği "Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu"; T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü'nün 2011'de düzenlediği "Türkiye Okuma Kültürü Haritası"; T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı, Basın Yayın Birliği Derneği ve Uluslararası Öncü Eğitimciler Derneği'nin ortaklığında 2018 yılında "Okuma kültürünün geliştirilmesi için projeler gerçekleştirilmesi" amacıyla düzenlenen "Okuma Kültürü Çalıştayı"; Türkiye Yayıncılar Birliği tarafından, T.C. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığı'nın yürüttüğü Sivil Toplum Sektörünün Ortaklıklar ve Ağlar Hibe Programı kapsamında kurulan OKUYAY Platformu'nun 2019'da düzenlediği "Türkiye Okuma Kültürü Araştırması" ve "Okuma Kültürü Haritalama Çalışması"; Çocuk Vakfı Çocuk Edebiyatı Okulu tarafından hazırlanan ve 2019'da Millî Eğitim Bakanlığına sunulan "Okuma

Kültürü Programı”. Bu faaliyetlerin Türkiye’de okuma kültürünün farklı yönleriyle ele alınıp incelenmesi, anlaşılması ve tartışılmasına katkı sağladığı söylenebilir. Ulusal alanyazın incelendiğinde ise okuma kültürüyle ilgili araştırmalarda daha çok öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin okuma kültürü düzeylerinin belirlenmesine, tutumlarına ve görüşlerine dayalı çalışmaların (Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı, 2006; Baki ve Gökçe, 2020; Kuşdemir, Bulut ve Uzun, 2020; Odabaş, Odabaş ve Sevmez, 2018; Saltık, 2018), okuma kültürü edindirme sürecinde karşılaşılan sorunlar, yararlanılan kaynaklar, kitap incelemeleri ve öneriler (İnce-Samur, 2018; Karadağ, 2013; Sever, 2011), okuma kültürüyle ilgili tarama ve doküman çalışmalarının (İnce-Samur, 2014; İnce-Samur, 2017; Öztürk, 2020), okuma kültürü ve kütüphane ilişkisine dayalı çalışmaların (İleri, 2017) ön planda olduğu görülmektedir. Çalışmalarda okuma kültürüyle ilgili sorunların ortaya konulmasına ve çözüm önerilerine yer verilmesine çalışılsa da herhangi bir programın sunulduğu araştırmaya ulaşamamıştır. Bu eksiklikten yola çıkılarak bu araştırma, üniversite öğrencilerine yönelik, içerisinde kazanımların, etkinliklerin ve uygulamaların yer aldığı kapsamlı bir “Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı” geliştirmek ve bu programın öğretmen adayları üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Özellikle okuma kültürünün temellerinin atıldığı ilkökul dönemi ve onları yetiştiren öğretmenlerin okuma kültürü ve yaklaşımları açısından rol model olmaları göz önüne alınarak; bu araştırma için okuma kültürünü içselleştirmeleri büyük önem taşıyan özel eğitim ve sınıf öğretmenliği programlarında öğrenim gören öğretmen adayları seçilmiştir.

2018’den önceki sınıf öğretmenliği lisans programında zorunlu bir ders olan “Çocuk Edebiyatı” dersi güncellenen programla birlikte seçmeli bir ders olmuştur. Alan eğitimi seçmeli dersleri başlığı altında yer alan “Çocuk Edebiyatı” dersinin içeriğinde okuma kültürüne dair şu ifadeler yer almaktadır: “*Dünyada ve Türkiye’de çocuk edebiyatının gelişimi; çocukluk evresinde, nitelikli çocuk kitaplarıyla tanışmanın önemi ve okuma kültürü edinmiş düşünen, duyarlı bireylerin yetiştirilmesinde çocuk edebiyatı yapıtlarının işlevi...*” (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2019b). Bununla birlikte bir toplumun özellikle de geleceğinin inşası bakımında okuma kültürünün önemi göz önünde bulundurulduğunda, buna doğrudan etki edecek unsurlardan biri olan öğretmen yetiştirme programındaki bir dersin zorunlu değil de seçmeli olması okuma kültürünün edinilmesi bakımından olumsuz sonuçlara yol açacaktır. Özel eğitim öğretmenliği lisans programı incelendiğinde ise “Özel Eğitimde Türkçe Öğretimi” dersinin içeriğinde okuma kültürü bağlamında “*...okuma becerileri ve stratejilerinin tanımı, metin incelemede beceri ve stratejilerin uygulanması; eleştirel okuma; yaratıcı yazma; okuma metni analiz yöntemleri...*” ifadelerinin yer aldığı görülmektedir

(YÖK, 2019a). Ancak programda doğrudan “okuma kültürü” ifadesinin hiçbir yerde yer almaması öğretmen adaylarının okuma kültürünün geliştirilmesindeki rolleri bakımından önemli bir eksikliklerdir. Bu yönüyle uygulanacak “Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı”yla lisans programlarındaki eksikliklerin yol açacağı olumsuzlukların azaltılmasına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### 1.1. Problem Durumu

Günümüzde insanlar günlük yaşantılarındaki okumalarının büyük bir bölümünü iş yerlerinde, mesleklerini gerçekleştirirken ya da okulda zorunlu olarak gerçekleştirmektedirler. Ancak okuma kültürünün temelinde okumayı günlük hayata katabilmek olduğu düşünüldüğünde, maalesef çok az bir kesimin içten ve zevk için okuduğu görülmektedir. Hâlbuki sürekli olarak değişen, gelişen ve çeşitlenen bilgiye ulaşmanın ve onu güncel tutmanın en önemli yollarından biri de okumaktır (Karatay, 2018).

Okuma, yazılı harfleri, kelimeleri ve metni belirli bir hızda telaffuz etmek, yazılı metnin içeriğini belirli düzeyde anlamak veya metinsel anlamı özümsemek ve kişinin bunu günlük yaşamına uygulaması anlamına gelmektedir (Trudell, 2019). Bir iletişim, algılama, öğrenme, bilişsel duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim süreci olan okuma; görme, anımsama, seslendirme ve değerlendirme gibi girişik eylemleri içerir (Demirel, 2003; Sever, 2004). Yazılı ve yazısız kaynaklar ile okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan okumanın asıl amacı, “okuduğunu tam ve doğru anlayabilmektir” (Akyol, 1997; Özbay ve Özdemir, 2012). Modern dünyada sesbilimsel, dilsel ve görsel işlem gerektiren kritik bir beceri olan okuma eğitiminin bir sonucu, bireylerin okuduklarından anlam çıkarabilmelerini sağlamaktır (Lancaster, Li ve Gray, 2021). Sahip olunan bilgilerin önemli bir kısmının okumayla elde edildiği ve anlamada okumanın yeri dikkate alındığında okuma; gözlerin ve beş organın çeşitli hareketlerinden ve zihnin anlamı kavrama becerisinden meydana gelen karmaşık bir faaliyettir denilebilir (Aytaş, 2003). Yani okuma sadece görme ve algılamadan ibaret değil, birçok fiziksel ve zihinsel etkinliğin birlikte gerçekleşmesiyle oluşan bir beceridir. Bu doğrultuda, okuma becerisinin geliştirilmesi de birçok faktöre bağlıdır ve sürekli bir çaba gerektirir (Coşkun, 2002). Okumanın bir beceri olması, bireyin onu hayatının bir parçası haline getirmesine bağlıdır. Okumayı yaşamına entegre eden birey için okuma, bir gereklilik ya da ihtiyaçtan ziyade hayatına anlam katan bir eylem olacağından bu süreç kişinin okuma kültürü edinimini de sağlayacaktır.

Okuma kültürü, bireyin iyi bir okur bakış açısıyla bildiği veya bilmediği her şeyi algılama yeteneği, evrensel bir okuryazar olma çabası, okumayı alışkanlığa ve eleştirel okuma düzeyine dönüştürmesiyle erişilen okuma düzeyi olarak tanımlanabilir (Okuma Kültürünü

Yaygınlaştırma Platformu [OKUYAY], 2020). Okuma kültürü, esasen kendiliğinden oluşmayan, anlamsal okumanın doğasında bulunan kişisel anlamların inşası ve ifadesini içeren, yeni anlamların üretildiği yoğun bir ruhsal çalışmadır (Kamalova ve Koletvinova, 2016). Magara ve Batambuze (2005) ise okuma kültürünü, sadece okuldaki amaçları gerçekleştirebilmek için geliştirilmiş bir şey olarak değil, hayatın her alanında olan, toplumda saygın ve çok değer verilen bir okuma olarak tanımlamaktadır. Sanders-ten Holte (1998) ve Cruz (2003) da benzer şekilde okuma kültürünün oluşabilmesi için sadece okuma imajını iyileştirerek okul odaklı olmaktan ziyade, eş zamanlı olarak hem evde hem okulda hem de toplumda okuma ortamlarının iyileştirilmesinin gerekli olduğunu ileri sürmektedir. Çünkü okuma kültürünün hayat boyu öğrenmede belirgin bir yeri vardır. Sever'e (2011) göre ise okuma kültürü, en yalın haliyle bireylerin okuma eylemiyle ilgili olarak edindikleri becerilerin toplumda bir yaşam biçimine dönüşmesidir. Nasıl ki bireylerin her biri birbirinden farklıysa okuma eylemini gerçekleştirme ve yaşam biçimine dönüştürme biçimleri de farklı olmaktadır. Günümüzde insanlar, işi sosyal ve kültürel ilgi alanlarıyla birleştirerek yoğun yaşamlar sürmektedirler (Sanders-ten Holte, 1998). Bu birleşmede dijital teknolojiler, okuma deneyimlerini farklılaştırarak insanlara farklı dijital teknolojiler sunmaya devam etmektedir. Okumanın çok daha mobil bir aktivite haline gelmesi, kütüphanelerin kullanımı, ekran okumaları, imge temelli kültür ya da görsel duyunun hâkim olduğu okumalar artık bireylerin hayatının her alanında yer almaktadır. Bu alanların giderek daha fazla bütünleşerek okuma üzerindeki dönüştürücü etkisi, metinlerin nasıl organize edildiğinden, tanındığından ve hayata dâhil edildiğinden anlaşılmaktadır (Durant ve Horava, 2015). Değişen bu kullanım kalıpları, okuma kültürünü temel şekillerde dönüştürmeye devam ederken (Berrett, 2013) süreç içerisinde sürekli değişen ve gelişen dünyada farklı okuma türlerinin ortaya çıkmasına da sebep olmuştur. Bu durumdan okuma kültürü edinme süreci de etkilenerek okuma alışkanlıklarını da doğrudan değiştirmektedir. Çocuklar ve yetişkinlerin okuma alışkanlıkları üzerindeki belki de en önemli etki, bilgiye ulaşma yollarındaki farklılıkta görülmektedir (Gambrell, 2005). İlgili yöntemlere erişimi iyileştirmek ve okuma kültürünü teşvik etmek okuma becerileri ve alışkanlıklarının güçlendirilmesi için bir ön koşul olmaktadır (Mokatsi, 2005).

Teknolojinin ve internet olanaklarının gelişmesi özellikle son on yılda, çevrimiçi bilgilerin edinilmesini kolaylaştırmış ve dijital okumayı popüler bir okuma ve öğrenme materyali haline getirmiştir. Bu durum, dijital okuma için gerekli becerilerin tartışılmaya ve incelenmeye başlanmasına yol açmıştır (Liu ve Ko, 2018). İnsanlar, hem okuma kültürünü içselleştirmeye hem de teknolojiyle birlikte gelen dijital okumaya uyum sağlamaya

çalışmaktadır. Okuma kültürünün oluşumunda, erken çocukluk dönemi kritik bir dönem olsa da okuma kültürünün her yaşta ve her dönemde desteklenmesi ve geliştirilmesi büyük bir öneme sahiptir. Bu nedenle bu çalışmada amaç, farklı iki lisans programından ve her sınıf düzeyinden öğrencilerin okuma kültürü ve dijital okuma düzeylerinin belirlenmesi ve geliştirilmesidir. Bu bağlamda, “Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı”nın geliştirilmesi ve öğretmen adaylarına uygulanması araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Toplumda, okuma becerilerinin geliştirilmesinin sadece örgün eğitim döneminde değil, yaşamın diğer tüm yönleri ve dönemlerinde de başarılı olmak için önemli olduğu bilinmektedir (Martins ve Marques, 2010). Okumayı ilk kez deneyimlerken amaç okumayı öğrenmekken, bir süre sonra bireyler öğrenmek için okumaya başlarlar ve okuma yeni bilgilere ulaşmak için kullanılan bir araç haline gelir (Coşkun, 2002). Üretken, yapıcı, yaratıcı, çağdaş ve özgür düşünceye sahip, eleştirel bireylerden oluşan bir toplum haline gelmenin yolu da bu aracı en doğru şekilde kullanarak bireylere okuma bilincini kazandırmakla olmaktadır (Bircan ve Tekin, 1989). Bu noktada okumayı açıkça bir öncelik haline getirmek, bireylerin katılımını olumlu yönde etkileyerek okuma kültürünün oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır (Daniels ve Steres, 2011). Okuma kültürü, bireylere hayat boyu sürecek bir öğrenme sürecinin kapılarını açarken (Balci, 2013) aynı zamanda, bireyin hem kendine hem de farklı kültürlerle karşı derin ve geniş bir bakış açısı kazanmalarını da sağlamaktadır (Kuşdemir, Bulut ve Uzun, 2020).

Kendini yetiştirmiş bir okuyucunun okuma kültürü, ciddi duygusal bağlantılarla aklın ve duyuların çeşitli analitik ve sentezleyici çalışmasını gerektiren yavaş bir okuma olduğundan okuma kültürü bireyin başarısıdır. Okuma gelişiminin düzeyi, etkinlik, iletişim ve bilincin nicel ve nitel göstergeleriyle hem bir ürün hem de kişilik gelişiminin bir faktörüdür (Kamalova ve Koletvinova, 2016). Bu noktadan hareketle okuma kültürünü geliştirmenin, akademik performans için gerekli bir araç olduğu da söylenebilir. Akademik alandaki her süreç ve ilerleme okuma ve anlama gerektirdiğinden, okuma kültürü olmadan etkili bir okuyucu olmak neredeyse imkânsızdır. Okuma kültürünü geliştiren bir bireyin, akademik görevlerinde iyi bir performans göstererek başarılı olma potansiyeli vardır (Egong, 2014). Ancak çeşitli etkinlikler üzerinde çalışan birçok insanın bir araya gelmesi, okumaya yönelik kaynakların ulaşılabilirliği, okumaya verilen değer ve toplum temelli bir yaklaşımla okuma kültürü oluşumundan söz edilebilir (Doiron ve Asselin, 2011). Bir okuma kültürünün gelişmesi için, eğitim faaliyetlerinin yapısına kişisel bir bileşenin de (ihtiyaçlar, güdüler,



değerler, anlamlar) dâhil edilmesinin, okumaya yönelik tutum ve uygulamaların şekillenmesinde kritik bir rolü vardır (Doiron ve Asselin, 2011; Kamalova ve Koletvinova, 2016). Ancak bireylerin birçoğu nadiren zevk için okumakla ilgilenirler, bunun yerine sadece sınavları geçmek için okumaktadırlar. Bireyler arasında okuma kültürüne olan ilginin azalmasında ve bireylerin okuma alışkanlıklarındaki düşüşte evdeki çeşitli elektronik cihaz türleri, ebeveynlerin ve öğretmenlerin ilgili olmaması (İgbokwe, Obodike ve Ezeji, 2012), öğretmenlerin okul düzeyindeki uygulamaları, kültürel ilgi ve alaka (Nalusiba, 2010) gibi okuma kültürünü engelleyen sebepler yer almaktadır. Bu engelleri ortadan kaldırmak ya da en aza indirmek için okuma kültürünü geliştirici ve destekleyici çalışmalara gereksinim duyulduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmada, eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının okuma kültürü edinimlerinin ne düzeyde olduğu sorusu ve geliştirilen “Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı”nın etkililiği araştırmanın başlangıcını oluşturmaktadır. Bu çalışmada, “Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programının” sınıf öğretmenliği ve özel eğitim öğretmen adaylarının okuma kültürü ve dijital okuma farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

### **1.3. Araştırmanın Önemi**

Geçmişte okuma, ilkokul ve ortaokul çocukları tarafından geliştirilen, bu seviyelerde akademik başarılarını ve yükseköğretim kurumlarına girişlerini kolaylaştıran bir kültürdü. Ancak günümüzde dijitalleşme ile birlikte okuma da değişime uğramış, popüler hale gelmiş olan dijital okuma ön plana çıkmıştır. Bu nedenle çağımız bireyleri okul içinde ve dışında başarılı olmaları gerekiyorsa hem dijitalleşmeye ayak uydurabilmeli hem de okuma kültürlerini geliştirmeye devam etmelidirler (Egong, 2014). Her an her yerde bilgiye ulaşma noktasında dijital okumanın avantajları göz önüne alındığında dijital kaynakların kullanımı, dijital cihazları okuma amaçlı kullanma ve dijital okuma kültürünün yaygınlaşması ile bireylerin dijital okuma becerilerini geliştirmeleri ve dijital okuma kültürü kazanmaları gerekli bir durum haline gelmiştir. Artık okuma kültürü, sadece bireysel bir yetenek olmanın ötesinde kişisel olgunluk göstergesi ve ülkelerin gelişmişlik düzeyiyle bağlantı kurularak değerlendirilmektedir (Balcı, 2013). Özellikle geleceğin yetişkinleri olan çocukları yetiştiren sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin okuma kültürü edinimini sağlamış ve dijital okuma becerilerini kazanmış olmaları hem topluma katkıları anlamında hem de öğrencilerini yetiştirmelerinde onlara rol model olmaları bağlamında oldukça önemlidir. Bu nedenle demokratik ve çağdaş toplum olmanın en önemli gerekliliklerinden biri olan okuma kültürü edinimi, erken çocukluktan başlayarak duyarlı ve bilinçli çabalarla edinilmeli, bireyler okuma eylemini bir yaşam felsefesi olarak içselleştirmelidirler (İnce-Samur, 2014). Bu yaşamsal

süreçte bireyler, bilgiyi hayat boyu öğrenmenin bir ön koşulu olarak kullanmak için potansiyel okuyucuların mevcut çabalarını ve fırsatlarını nasıl kullanılabilir hale getireceklerini de öğrenmektedirler (Magara ve Batambuze, 2005).

Okuma eyleminin önemi, sadece Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı dersleriyle sınırlı değildir (Aytaş, 2003). Algılarımızı, duygularımızı ve yaşamlarımızı değiştiren okuma (Gaarder, 2002), yalnızca kişisel ve sosyal bir kimliğin geliştirilmesine yardımcı olmakla kalmayıp aynı zamanda daha derin ve temelli okuryazarlık kapasiteleri oluşturup yaşam boyunca ihtiyaç duyulan okuma kültürünü yaratma eğilimindedir (Martins ve Marques, 2010). Ancak okuma kültürü bir konu değildir ve müfredattaki diğer pek çok konu gibi ayrı ayrı öğretilemez (İgbokwe, Obodike ve Ezeji, 2012). Bu nedenle bireyler arasında okumanın niteliğinin artırılması sıkı çalışmaya değil okuma yöntemi, doğru okuma alışkanlıkları ve olumlu bir okuma kültürüne bağlı olarak gelişmektedir (Egong, 2014). Bu bağlamda, öğretmen olma yolunda ilerleyen ve hem kendilerini geliştirme noktasında hem de gelecekte öğrencilerine iyi bir rol model olma açısından öğretmen adaylarının okumayla ilgili düşünceleri ve tutumlarında, teknolojiyi kullanma becerileri ve dijital okumaya karşı yaklaşımlarında okuma kültürünün edinimi büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmada da söz konusu önem göz önünde bulundurularak ve alanyazında okuma kültürünün geliştirilmesiyle ilgili tam kapsamlı bir programın bulunmaması, aynı zamanda hem sınıf öğretmenliği hem de özel eğitim bölümü lisans programlarında okuma kültürüne ilişkin bir destekleme programının olmaması gibi sebeplerle tüm bu eksikliklerin giderilmesi amacıyla öğretmen adaylarına yönelik, içerisinde kazanımların, etkinliklerin ve uygulamaların yer aldığı tam kapsamlı bir “Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı” geliştirmenin ve öğretmen adayları üzerindeki etkisini belirlemenin alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Bu araştırma hem okuma kültürünü hem de dijital okumayı destekleyen alandaki ilk çalışma olması bakımından da önemlidir.

#### **1.4. Problem Cümlesi**

“Özel eğitim bölümü ve sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarına yönelik ‘Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programının’ öğretmen adaylarının okuma kültürü ve dijital okuma farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisi nasıldır?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

#### **1.5. Araştırmanın Alt Problemleri**

- Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı’na katılan sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni adaylarının eğitim öncesi ve eğitim sonrası okuma kültürü puan ortalamaları arasında bir fark var mıdır?

- Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı öğretmen adaylarının okuma kültürü düzeylerinde değişikliğe yol açmış mıdır?
- Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı'na katılan sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni adaylarının eğitim öncesi ve eğitim sonrası dijital okuma tutumu puan ortalamaları arasında bir fark var mıdır?
- Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı öğretmen adaylarının dijital okuma tutumu düzeylerinde değişikliğe yol açmış mıdır?
- Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı'na katılan sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni adaylarının programın uygulama sürecine ve etkinliklere ilişkin görüş ve düşünceleri nelerdir?

### 1.6. Varsayımlar

- Araştırmada kullanılan “Okuma Kültürü Ölçeği”, “Dijital Okuma Tutumu Ölçeği” ve görüşme formlarının uygulama öncesinde ve sonrasında öğrencilerin ölçekleri ve formları içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.
- Araştırmacı tarafından oluşturulan farkındalık programı etkinlikleri, iki öğretim üyesi tarafından her hafta kontrol edilmiş, eksiklik ve hatalar giderilmiştir. Öğretim üyelerinden alınan bilgilere ve yönlendirmelere dayanılarak araştırmacının programı ve etkinlikleri uygulamada yetkin olduğu varsayılmıştır.

### 1.7. Sınırlılıklar

- “Okuma Kültürü Ölçeği” ve “Dijital Okuma Tutumu Ölçeği”nin uygulamaları ve yanıtların toplanması “Google Classroom” ve “Google Formlar” üzerinden yapıldığı için öğrencilerden bazılarının ankete yorgunluk, umursamama, geçiştirme gibi keyfi nedenlerle eksik ya da hatalı cevaplar verdiği fark edilen öğrencilerin uygun olmayan ölçmeleri/cevapları uygulamadan çıkarılmıştır.
- Farkındalık programı çevrimiçi olarak uygulanmıştır. Eğitimler sırasında öğrencilerin sosyal durumları, çalışma ortamları, internet bağlantıları gibi çeşitli sebeplerle eğitime katılımlarında aksamalar meydana gelmiştir.

### 1.8. Tanımlar

**Okuma:** Yazılı ve yazısız kaynaklar ile okuyucu ve çevrenin karşılıklı etkileşimi sonucu oluşan bir iletişim, algılama, öğrenme, bilişsel duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir (Akyol, 1997; Genç ve Senemoğlu, 2001).

**Okuma kültürü:** Hayatımızın her alanında olan, kendiliğinden oluşmayan, anlamsal okumanın doğasında bulunan kişisel anlamların inşası ve ifadesini içeren, yeni anlamların

üretildiği, bireylerin okuma eylemiyle ilgili olarak edindikleri becerilerin toplumda bir yaşam biçimine dönüşmesidir (Kamalova ve Koletvinova, 2016; Sever, 2011).

**Dijital okuma:** Bilginin, kendine ait avantajları ve sınırlamaları olan dijital araçlar kullanılarak dijital dokümanlar şeklinde aktarılması sürecidir (Liu, 2005).

**Özel Eğitim:** Özel gereksinimi ya da yetersizliği olan bireylerin bağımsız yaşamalarını en üst düzeye çıkarmak amacıyla, bireysel olarak planlanan bilgi ve becerilerin bu bireylere kazandırılması için verilen eğitimidir (Eripek, 2005).

**Farkındalık:** Sürekli olarak devam eden bir kavramsal düşünce akışına düşmeden, yargısız bir şekilde şimdiki ana odaklanabilmek amacıyla, dikkatimizi toplayabilmektir (Kabat-Zinn, 2019).

**Beceri:** Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amacına uygun olarak sonuçlandırma yeteneğidir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2020).

## 2. BÖLÜM

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Toplumların gelişmişlik düzeylerini belirgin bir şekilde ortaya koyan okuma kültürü, insanın okuma eylemini yaşamına entegre etmesiyle oluşmaktadır. Okuma, her türlü gelişimin başlangıç noktası olduğu için hayatın her alanında karşımıza çıkmaktadır. Okuma kültürü ise bu gelişimin yaşamın doğal ilerleyişi içinde kendine yer bulması ve bireyi tüm hayatı boyunca birçok konuda olumlu bir şekilde etkilemesidir.

Bireyin ilk sosyal çevresi ailesi ve ebeveynleri olduğundan okumayla ilgili ilk deneyimleri de yine ailede başlamaktadır. Aileler çocuğu kitaplar, okuma yapma, kitaplık, kütüphane gibi okumayla ilgili durum ve kavramlarla ne kadar çok bir araya getirir ve bunu hayatın doğal bir akışı olarak hissettirirse çocuğun okuma kültürü edinimine de o derece katkı sağlamış olurlar. Bebekliğinden beri kitaplarla iç içe olan, etrafında sürekli okuma yapan, tartışan, sorgulayan ve paylaşan ebeveynleri olan çocukların birçoğu için kitaplar hayatın bir parçasıdır ve okuma olmadan geçen bir günde bile bunun eksikliğini hissederler.

Okuma yoluyla, bilginin gizli hazinesi ortaya çıkmakta, bilgi edinilmekte, böylece bireyler dünyanın evrensel kültür ve medeniyetini paylaşmaya ve katılmaya yetkilendirilmektedirler. Bu nedenle, dünyanın, bilgi hazinesinin kilidini açmak için çocuklar dâhil herkesin okuma kültürünü özümsemesi büyük önem taşımaktadır (Akubילו ve Okorie, 2015).

#### 2.1. Okuma Kültürü

Okumaya karşı duyulan zevk ve bunun devamlılığı, erken çocukluk döneminde ailede başlayan ve bireyin hayatının her döneminde etkisini sürdüren bir beceridir. Okumada aile faktörü öncelikli olarak önemli olsa da, bunu okul, öğretmen, kütüphane, çevre gibi diğer faktörler de desteklemelidir. Ailenin okumaya karşı ilgi ve yaklaşımı çocuğa yansır ve bu durum öğretmen faktörünün etkisiyle okulda pekiştirilerek çocukta yer edinir. Kütüphane kullanımıyla daha da olgunlaşan okuma, çevredeki diğer bireylerin etkisiyle de çocuğun hayatına tamamen yerleşir. İşte bu noktada okuma, bir kültür olarak varlığını sürdürmeye başlar.

Okusaga'ya (2008) göre okuma, temel yaşam becerisi olan tek eğlence şeklidir. Okuma, aniden gelişmeyen, maruz kalmaya bağlı olarak yavaş yavaş artan (Nalusiba, 2010), insan bilgisini inceleyen tek akıllı teknolojidir (Kamalova ve Koletvinova, 2016). Bireyleri hayata hazırlayan, mantıklı kararlar alıp tarafsız düşünmelerine imkân veren, zihni keskinleştiren okuma; sadece eğitim kurumlarında akademik başarı sağlama amaçlı değildir. Hayat boyu süren bir aktivitedir (Olasehinde, Akanmode, Alaiyemola ve Babatunde, 2015).

Okuma oranının düşük olduğu toplumlardaki genel yargı, okumanın eğitim kurumları içinde yapılan ve o sınırlar içerisinde devamlılığı sağlanan bir alışkanlık olduğu düşüncesinin yerleşmesinden ileri gelmektedir. Bu yanlış düşüncenin varlığı, toplumun gelişmesinin ve ilerlemesinin önündeki en büyük engeldir. Okuma alışkanlığı ile bireyin düzenli kitap okuması ya da satın alması gibi bireysel durumlar ifade edilirken, toplumun kitap okuma oranının yüksek olduğu, çeşitli entelektüel birikimleri içeren kolektif bir yapılanma ise kültür olarak ifade edilmektedir (Altunbay ve Uslu-Üstten, 2020). Okumayı bir ihtiyaç, alışkanlık ya da gereklilik olarak değil, yaşamın bir parçası olarak görmek okuma kültürünün başlangıcını oluşturmaktadır.

Okuma kültürü, her bireyin içsel benliğinin daha büyük tutkusunun temelidir. Bu nedenle insanları daha fazla okumaya teşvik eden şey, kendilerini etkileyen konuları daha iyi kavramaları için zihinlerini açmaları gerekliliğidir. Bu durum toplumdaki her bir kişinin bireysel olarak eğitim ve kültür gerektirdiğini ortaya çıkarması açısından önemlidir, çünkü “kişisel gelişim için okumaya devam etme kültürü” olmadan akademik başarı yeterli olmayacaktır (Kachala, 2007). Okuma kültürü; insanın yaratıcı düşünme gücünü artırarak kişisel yetenekler, yenilikler ve doğal donanımların gelişimini sağlayan değerli varlıklardan biridir (Olasehinde, Akanmode, Alaiyemola ve Babatunde, 2015). Erken çocukluktan başlayarak tüm yaşamı boyunca okuyan bireyler, geniş bir anlama becerisine sahip olurlar ve derinlemesine bir okuma kültürü geliştirirler (Ajayi, Shorunke ve Modupe A. Mrs, 2014). Bireyler okudukları zaman yaratıcı düşünme de harekete geçer. Ama okumayı bıraktıklarında düşünme devam ederken, yaratıcı düşünme sonlanır. Kişiler nefes aldıkları süre boyunca okuyarak bilgi edinmeye, yaşam kalitelerini artırmaya, özgürleşmeye, topluma demokratik ve yapıcı katkılar sağlamaya, empati kurmaya devam ederler (Akabuike, 2015).

Bireyin sahip olduğu ilgi alanları bize okuma miktarı ve okumanın sürdürülebilirliği konusunda ayırt edebilirliği sağlayacak bir düzeye ve pratik okuma verimliliğine ulaşmış olduğunu gösterir (Chettri ve Rout, 2013). Eğer birey, okumayı bir öncelik haline getirerek mesleği dışında da düzenli olarak kitap ve diğer materyalleri okumaya zaman ayırıyorsa iyi bir okuma kültürüne sahip olduğu söylenebilir (Gbadamosi, 2007). Bireyin kimliğinin doğal bir parçası olarak görülen okuma tercihleri ve uygulamaları, kişinin doğal tercihlerinin ve kişiliğinin bir parçası olarak görülebilecek kadar kökleşmiş (Loh, 2015) bir okuma kültürüdür. Bu nedenle okuma, öğrenmenin temel yapı taşıyken; okuma kültürü ise ilerici bir okuma tutumu geliştirme felsefesidir (Olasehinde, Akanmode, Alaiyemola ve Babatunde, 2015). Sever'e (2014) göre okuma kültürü ise; görsel okuryazarlık becerisiyle başlayan, okuma-yazma becerisi ve okuma alışkanlığı edinimiyle devam eden, eleştirel okuma becerisi ve

dijital okuryazarlık becerisinin de dâhil olmasıyla yapılanan birbiriyle ilişkili ve birbirini bütünleyen birçok beceriyi kapsayan bir süreçtir. Özünde okuma kültürü, büyüme ve gelişmenin temeli olarak okumayı ve çalışmayı özümseyen bir kültür türüdür (Oyewole, 2017).

Çocukluk döneminin ilk yıllarından başlayarak okuma eylemini içselleştirmiş bireylerin yetiştirilmesi için düzenli bir bütün halinde eğitsel, ekonomik, kültürel ve siyasal içerikli uygulamaların yaşama geçirilip toplumda bu yeteneğin kazandırılması gerekmektedir (Sever, 2011). Okuma kültürü edinme, alışkanlıkla karakterize edilen yoğun ve kapsamlı bir şekilde okumayı içeren bir yaşam biçimi (Nalusiba, 2010); bireyin; saklı kalmış yönlerini ortaya çıkaran, sanatsal ve estetik özelliklere sahip her türlü görsel, simgesel, yazılı ve teknolojik kültürü okuma eylemiyle birleştirip bir yaşam felsefesi haline getiren süreçtir (Samur, 2016).

## **2.2. Okuma Kültürünün Önemi**

Okuma kültürü geliştirmek, yaşam boyu öğrenmeyi edinmenin bir aracıdır (Nalusiba, 2010). UNICEF'e (2005) göre, küçük çocukların şimdi öğrendikleri ve yaşantıları geleceklerini etkileyeceğinden çocukluğun ilk yılları en belirleyici olanıdır. Bu noktada okuma kültürünün önemi hem bireysel hem de toplumsal anlamda ne kadar anlatılsa da azdır. Bireysel anlamda okuma kültürü, kişisel anlamların inşası ve ifadesini ortaya koyan yoğun ruhsal çalışmaları içerir. Bireyin oluşum sürecinde, eğitim hayatına ihtiyaçlar, değerler, anlamların dâhil edilmesiyle gelişmeye devam eden bir yapıdadır (Kamalova ve Koletvinova, 2016). Bu nedenle okuma kültürüne, kendini geliştirmek için düzenli bir şekilde “okumaya devam etme kültürünü” benimsenmeden ulaşılamaz (Olasehinde, Akanmode, Alaiyemola ve Babatunde, 2015). Özellikle akademik çalışmalarda yüksek bir performans gösterebilmek için herkesin iyi bir okuma kültürü geliştirmesi önemlidir (Ajayi, Shorunke ve Modupe A. Mrs, 2014). Toplumsal anlamda okuma kültürü ise toplumların ilerleyebilmesi iyi bir okuma kültürünün geliştirilmesine ve her bireyin kendi okuma kültürünün devamlılığından sorumlu bir şekilde düzenli olarak topluma aktif ve tam katılımının sağlanmasıyla mümkündür. Okuma becerilerine odaklanan yüksek düzeyde okuryazar bir nüfus, daha yaratıcı olma, toplumla ve sosyal meselelerle daha fazla ilgilenme, küreselleşen dünyayla daha iyi bağlantı kurma ve sonunda toplumda daha bilinçli ve aktif bir rol üstlenme eğilimindedir. Böylece sosyal birliktelik ve gelişmeye katkıda bulunulur (Al-Mahrooqi ve Denman, 2016).

Nitelikli bir okuyucunun kültürü, zihnin çeşitli analitik ve sentezleyici çalışmalarını, duyuların çalışmasını ve ciddi duygusal “bağlantı” gerektiren yavaş ve hissederek okumadır. (Kamalova ve Koletvinova, 2016). Okuyucunun çevrimiçi veya çevrimdışı herhangi bir bilgi

kaynağını okurken yaşadığı duygu, okuyucunun bilinçli olarak ne okuduğunu tam olarak anlamasına ve tam olarak bilmesine yardımcı olacaktır. Bu nedenle okumanın, okuryazarlıkla sonuçlanan öğrenme etkinliklerinin çoğunun temel taşı olduğu söylenebilir (Ajayi, Shorunke ve Modupe A. Mrs, 2014). Okuyan insanların okumayanlara göre farkı; problem çözme becerileri gelişmiştir, bütünü kavrayıp çelişkili ilişkileri tanımlayabilirler, doğru ve hızlı bir şekilde değerlendirip karar verebilirler, aktif hafızaya ve hayal gücüne sahiptirler, dinleme ve konuşma becerileri yüksek, kelime hazineleri daha zengindir, daha sosyal, bağımsız, eleştirel olurlar (Vorontsov, 2012). Okuma kültürü ise bireylerin kalıcı alışkanlıklar edinmesini, düzgün bir karaktere sahip olmasını, konsantrasyon, odaklanma ve motivasyonu güçlü, yaratıcı, empatik, daha az önyargıya sahip, dünya görüşlerini ve anlayışlarını geliştirmeye ve şekillendirmeye devam eden, deneyimlere açık olan, topluma tam ve etkin katılım sağlayan bireylerin yetişmesini sağlar. Çünkü okuma kültürünü edinmiş birey; iyi bir iletişim ve eleştirel okuma becerisine sahip, yeni bilgiler öğrenmeye açık, gündemi takip eden, toplumsal olaylarda fikir ve düşüncelerini özgürce ifade edebilen, bilgi ve becerilerini sürekli geliştiren, bilgiye ulaşmada birçok farklı yöntem ve materyali kullanabilen, estetik duyarlılığa ve görsel okuma becerisine sahip kişidir. Okuma kültürü kısaca, bireyin yaşamına kalite katmaktadır.

Okuma kültürü, öğrencilerin dinleme ve dil becerilerini geliştirir, kelime dağarcıklarını, dikkat ve meraklarını, harfleri, resimleri ve sayıları tanıma yeteneklerini artırarak beynin kapasitesini geliştirir (Al-Mahrooqi ve Denman, 2016). Derinlemesine okuma ile meşgul olan öğrencilerin özgüvenleri gelişmekle birlikte, okuma becerilerinin iyileştirilmesi onların önüne yeni fırsatlar çıkaracaktır. Bu da okuma kültürünün teşvik edilmesi, okuryazarlık becerilerinin güçlendirilmesi, eğitim ve öğretim fırsatlarının genişletilmesi ve bilgiye erişimin kolaylaştırılması ile mümkündür (Makotsi, 2005). Bilgi ve bilgi materyallerine erişmek için ise okuyucuların okuma ihtiyaçları konusunda okuryazar olmaları gerekir. Bu da yine toplumda yaratıcı bir okuma kültürünü gerektirmektedir (Magara ve Batambuze, 2005). Köyden üniversiteye her düzeyde insanın zihinsel olarak yetişip topluma etkin katılımı için, özellikle eğitim sektörünün sağlam bir bilgi alt yapısı sağlaması ve okuma alışkanlığının teşvik edilmesi önemlidir. Bireylerin bilgiye ulaşmada kitaplara ve diğer bilgi kaynaklarına erişiminin iyileştirilmesiyle zihinsel potansiyellerinin artırılması, bunun sonucu olarak ekonomik büyüme ve gelişmeyle kitapların genel bir bilinç oluşturarak okuma kültürünün geliştirilmesi gerekmektedir (Otiye, 2011).

### **2.3. Okuma Kültürü Edinimini Engelleyen Faktörler**

**2.3.1. Bireysel Engeller:** İnsanların okuma amaçları birçok sebebe dayalı olabilir. Mecburi olarak görülen iş, okul, mesleğin gereği yapılan okumalar, işlevsel denilen okuma



becerilerini geliştiren bilgi tüketimini sağlayan okumalar ve sanatsal yönü ağır olan kişisel ilgi, değerler, ruhsal gelişimi sağlayan yaratıcı okumalardır (Kamalova ve Koletvinova, 2016). Eğer bir bireyin işi veya mesleğinin şartı düzenli okumaksa bu belki de baskı altında okuduğu anlamına gelmektedir. Bu durumun nedeni, insanların okumanın ne kadar önemli olduğunu anlamamış olmalarıdır (Aina, Okusaga, Taiwo ve Ogundipe, 2011). Özellikle öğrencilerin genel olarak zevk için değil, sadece akademik çalışmalar ya da sınav geçme için okuma yapmaları, her türlü okumayı akademik çalışmalar ya da okulla ilişkilendirmeleri (Wurr, 2003) okumanın önündeki bireysel engellerin başında gelmektedir.

Okumanın önündeki bireysel engellerden bir diğeri, okumanın çocukların sosyal etkileşiminin bir parçası olarak görülmemesinin, yalnızca boş zaman etkinliği olarak görülmesinin, internette geçirilen zamanla karşılaştırıldığında çekici gelmemesinin çocuklarda ve gençlerde zayıf okuma alışkanlıkları oluşturmasıdır. Öğrencilerin kitap okumaktan çok arkadaşlarıyla film izlemek, futbol oynamak, oyun oynamak, sohbet etmek vb. (Akabuike, 2015) etkinliklere daha fazla zaman ayırmaları okumaya karşı tutum ve ilgi eksikliği olduğunu göstermektedir. Bu durum da okuma kültürü edinimini engelleyen yegâne faktörlerdendir. Günümüzde öğrencilerin performansı, ilkokuldan ortaokula ve üniversite düzeyine taşınan okuma kültüründeki zayıf geçmişlerine bağlanmaktadır (Oyewole, 2017). Çok sayıda ve giderek artan sayıda çocuk, sınıf düzeyine uygun materyalleri doğru ve eksiksiz bir şekilde okuyamadan ve anlayamadan ilköğretim seviyelerine ulaşmaktadır. Bunun en büyük sebebi, sınavlara dayalı bir sistem ve sınavların bolluğundan kaynaklı kötü okuma alışkanlığının doğrudan bir sonucudur (Aina, Okusaga, Taiwo ve Ogundipe, 2011). Dil becerilerindeki eksiklikler, anlama, kelime dağarcığı, harf ve kelime tanıma eksikliği gibi bireysel durumlardan ortaya çıkan bireyin okumaya yönelik olumsuz tutum geliştirmesini sağlayan durumlar sonucunda, okuma kültürü edinimi zorlaşmaktadır. Özellikle küçük yaşlardan itibaren yaşam boyu öğrenme süreci içinde çocukların kitap okumaya yönelik olumlu alışkanlıklar geliştirmesi okuma kültürünün içselleştirilip yaşam felsefesi haline gelmesinde öncelikli bir faktördür.

Çocuklardaki motivasyon eksikliği de okuma kültürü gelişimini etkileyen bir diğer etkidir. Okumaya yoğunlaşma, dikkat, okuma ortamı gibi birçok durum okumadaki motivasyonu etkilemektedir. Dikkat eksikliği ve okuduğunu anlayamama okumaya karşı ilgiyi azaltacağından çocuğun okuma kültürü edinimi engelleyecektir. Böyle durumlarda ailenin ve öğretmenlerin rehberliği, yönlendirmeleri, desteklemeleri, çocuğun okumasına yönelik sağlanan her türlü koşul büyük öneme sahiptir. Bazı durumlarda okuma davranışında akran etkisi genellikle öğretmen etkisinden bile güçlüdür. Bu nedenle, okuma ortamını teşvik

etmede (Azmi, 2013) okuma gruplarının oluşturulması, grup tartışmaları ve paylaşımları gibi etkinlikler akran etkisini sağlayacağından hem motivasyonu artıracak hem de okumaya karşı olumlu tutum geliştirilerek okuma kültürünün temelleri güçlendirilecektir.

Okumak, zihni aktif hale getirip yaratıcılığı etkin kılarak öğrencinin nihai okuryazarlık gelişimini sağladığından akademik performans ve kişisel gelişim için kritik öneme sahiptir. Bu nedenle okuyan bireyler akademik açıdan daha başarılı olurlar (Ajayi, Shorunke ve Modupe A. Mrs, 2014). Ancak günümüzde cep telefonuyla oynama, film/dizi izleme, internette gezinme öğrencilerin daha fazla vakit ayırdıkları etkinliklerdir. Kitap okumaktansa arkadaşlarla daha fazla zaman geçirmeye ve boş zamanlarının tadını çıkarmanın bir yolu olarak televizyon izleme ya da internette vakit geçirmeye yönelik çocuklarda baskın bir istek (Aina, Okusaga, Taiwo ve Ogundipe, 2011) yer almaktadır.

Bir diğer durum da okumaya hazır değildir. Okumaya hazır olma, öğrenmede o kadar önemlidir ki, çocuk zihinsel, fiziksel ve psikolojik olarak hazır değilse hiçbir öğretmen çocuğa okumayı öğretmeye çalışmamalıdır. Böylece çocuk kendini baskı altında hissetmeden zihinsel olgunluğa, yeterli sözlü dil (dinleme ve konuşma) yeteneğine, ilgi ve okuma arzusuna ulaşarak (Akubailo ve Okorie, 2015) zevkle ve merakla okumaya başlayacağından okuma kültürünü yaşamına entegre ederek hayatının bir parçası olmasındaki etkisini de o derece artırmış olacaktır.

**2.3.2. Aileden Kaynaklanan Engeller:** Bebekler doğdukları andan itibaren tüm duyuları aracılığıyla etraflarında olup bitenleri algılayarak hayatı anlamlandırmaya çalışırlar. Ailenin bebek üzerindeki etkileri bu süreçten başlayarak daha da kritik hale gelmektedir. Özellikle okuma kültürünün temellerinin çocuğun ilk öğretmenleri olan ailede şekillendiği düşünüldüğünde bu durumun önemi daha net anlaşılmaktadır. Çocuklara sevildiklerini hissettirerek güçlü aile bağları oluşturmak, tüm ebeveynlerin birincil sorumluluğu olduğundan ebeveyn olarak çocuğa zaman ayırmak, okuma kültürü ve okumanın çocuğun gelişim çağındaki gelişimine katılımı çocuğun eğitiminin temelini oluşturan en önemli faktörlerdir (Akindele, 2012). Özellikle 0-3 yaş arasında çocuğun beyin gelişiminin %90'nının tamamlandığı düşünüldüğünde, ailenin çocuğa ayıracağı zaman ve enerji daha fazla önem kazanmaktadır. Çünkü çocuk, 0-3 yaş arası dönemde en çok ailesiyle vakit geçirmekte ve onlardan öğrenmektedir. Ebeveynler okuma konusunda ne kadar rehber olurlarsa zaman buldukça çocuğa kitap okurlarsa evde küçük bir kitaplık oluşturup çocuğa farklı türlerden örnekler sunarlarsa; okuma kültürünü çocukta o kadar içselleştirip temellendirmiş olurlar. Ancak maalesef günümüzde ebeveynlerin bir kısmı hala çocuğa kitap okumayı zaman kaybı olarak görmektedir. Bu düşünce, böyle ailelerin çocuklarının okul çağına kadar okuma kültürü

edinememelerine yol açmaktadır. Tabi ki bu durum çocuğun hem akademik başarısına olumsuz etki etmekte hem de sosyal ve toplumsal yaşamında boşluklara ve eksikliklere neden olmaktadır.

İdeal olan, ebeveynlerin çocukları televizyon gibi fazla zaman alan faaliyetlerden uzak tutarak daha fazla okumaya teşvik etmek için evde uygun ortamlar yaratarak ve kitap sağlayarak okuma kültürünü teşvik etmeleridir (Akabuike, 2015). Evde oluşturulan okuma ortamları çocukları kitap okumaya güdülerken aynı zamanda aile içi birliktelik de sağlar. Ortak belirlenen kitap okuma saatleriyle okuma ortamında bir araya gelen aile, özellikle ebeveyn katılımının olmasıyla çocukların okuma kültürü temelleri de sağlam bir şekilde atılmış olmaktadır. Aileler kendilerinde olmayan ya da örnek teşkil edemeyecekleri hiçbir şeyi çocuklarına veremezler. Dolayısıyla kitap okuma saatlerinde ebeveynler, hem çocuklarına örnek olmuş olurlar hem de tamamen kitap okumak için ayrılmış bu zaman dilimi çocuklarının gelişimlerini her açıdan olumlu bir şekilde etkiler. Günümüzde ebeveynlerin yoğun iş temposunda çalıştığı ve bu sebeple çocuklarına ayırdıkları vakitlerin sınırlı olduğu düşünüldüğünde, bu zamanın bir kısmını kitap okumayla geçirmeleri oldukça önemlidir. Tabi bu, okuma-yazma bilen, belli bir okuma kültürüne sahip olan ailelerdeki çocukların karşılaşılabileceği bir durumdur. Ancak bir de bütün bu durumların dışında okuma-yazma bilmeyen ya da zayıf denilebilecek bir okuma kültürüne sahip olan ailelerin çocukları vardır. Maalesef bu çocukların birçoğu ebeveynlerinin okuryazar olmamasından kaynaklı okuma kültürü edinimini okul çağına gelip kitaplarla tanışmaya kadar gerçekleştirilememektedirler. Genelde gelişmemiş ya da gelişmekte olan ülkelerde karşılaşılan okuryazar oranının az olması, ülkedeki yoksulluk ve gelir düzeyi düşüklüğü nedeniyle kitap alınmaması ya da okumaya vakit ayıramaması, çalışma hayatının yoğunluğu gibi sebeplerden burada yaşayan insanların ve onların çocuklarının okuma kültürü edinememiş olmaları yüksek bir orana sahip olmaktadır.

Genellikle eğitimli ebeveynler, çocuğun eğitimine yönelik olumlu bir tutuma sahip olduklarından çocuklarının derslerinde daha fazla yardımcı olurlar ve onlarla mümkün olduğunca çok ilgilenmeye çalışırlar. Ebeveynlerin bu yönü, çocuklarının kitap okuma alışkanlığı kazanmalarında ve okumaya ayırdıkları sürede de etkisini gösterdiğinden eğitimli ailelerin çocuklarının okuma kültürü edinimleri daha kolaydır. Tabi ki çocuğun okuldaki ve evdeki öğrenme ortamları, çocuğun psikolojik durumu gibi etkenler de okuma ve okuma kültürü gelişiminde etkilidir. Akindele'ye (2012) göre, bir çocuğun erken çocukluk döneminde yaptığı okumaların gelişimi üzerindeki etkisini görmek için ailesinin gelir durumu, sosyo-ekonomik düzeyi gibi faktörlere bakılması gerekmektedir. Eğer çocuk, sevgi ve

iletişimin egemenliğinde kitap okuyan bir ailede yetişmişse bu durumun çocuğun gelişimine olumlu etkisi olacaktır. Evdeki kitap okuma ortamlarında bir araya gelip kitaplar hakkında konuşmak, sohbet etmek, tartışmak aile içi ilişkileri geliştirirken çocuklarla ebeveynler arasındaki samimiyeti de artırmaktadır. Çiğdemir ve Akyol (2020) ailenin okuma kültürü oluşturmadaki yeterliliğini belirlemeye yönelik geliştirdikleri ölçek çalışmasında, ailenin aldığı eğitim düzeyinin ve gelir düzeyinin (sosyo-ekonomik durum) okuma kültürü oluşturmada anlamlı etkisinin olduğunu ortaya koymuşlardır. Okuma eyleminin ailede, ev ortamında başlamasının önemi üzerinde duran İnce-Samur (2014), çocukların çevrelerinde okuma kültürüne sahip bireylerin bulunması ile okuma alışkanlığı arasında doğru orantılı bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Çocuğun çevresinde karşılaştığı okuma görüntülerinin çeşitliliği ve aileyle okuma yaşantıları paylaşımının çokluğu okuma alışkanlığı kazanımını önemli ölçüde etkilemektedir. Tam tersi durumlarda ise evde okumaya olanak sağlanmadığında çocuklarda okuma kültürünün oluşmadığı da belirtilen sonuçlar arasındadır. Bu yönüyle aile yaşamının çocukların okuma kültürü edinme süreci için güçlü bir başlangıç noktası (Çıldır ve Ergün, 2020) olduğu söylenebilir.

Bilgi toplumu kültürünün, ailede temelleri atılan bir okuma kültürü olması gerektiği açıktır (Kamalova ve Koletvinova, 2016). Ailelerin bu konuda çocuğa vakit ayırması hayati öneme sahiptir. Evinde daha fazla okuma materyali bulunduran, çocuğuna kitap okuyan, paylaşımlar yapan, çocuğun kitaplara olan ilgisini artırarak gelecekteki akademik başarısına katkıda bulunan aileler çocuklarının hem okula hazır oluşlarına etki ederler hem de okuma kültürünün temellerini atmış olurlar. Bu noktada sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan ailelerin çocuklarının, yetkinliği daha az olan okuyucular olmamaları için ise kütüphanelerin önemi büyüktür (Loh, Ellis, Paculdar ve Wan, 2017).

**2.3.3. Okuldan (Öğretmen, Yönetici) ve Okulun Olanaklarından Kaynaklanan Engeller:** Bir okulda okuma kültürü oluşturmak, öğrencileri okumaya motive etmek için stratejiler geliştirmeyi içermelidir (Loh, Ellis, Paculdar ve Wan, 2017). Öğretmenler ve yöneticiler, öğrencilerde yaşam boyu öğrenme için bir okuma kültürü oluşturmaya yönelik olası stratejileri araştırma (Magara ve Batambuze, 2005) sorumluluk ve bilincinde olmalıdırlar. Çocukların hem okulda hem de okul dışında neyi ve nasıl okuyacağı büyük ölçüde öğretmenlere bağlıdır. Rehber olan, geniş bir bakış açısına sahip olan, okuma tercihleri sunan, farklı kültürleri tek bir ortak noktada buluşturan bir öğretmen öğrencilerinin okuma düzeylerini etkileyecek, verimliliklerini artıracak ve okuma kültürlerini geliştirecektir (Kamalova ve Koletvinova, 2016). Ancak maalesef birçok öğretmen, öğrencilere okuma becerilerinin kazandırılması, okuma kültürü ediniminin sağlanması ve devamlılığı noktasında

öğretim yöntemleri ve yaklaşımları konusunda yetersiz kalmaktadır. Maalesef öğrencilerin kitaplarla buluşturulunca, okulda öğrencilere zorunlu okuma saatleri koyulunca ya da okuma ödevleri verilince okuma kültürü kazanacaklarını düşünen öğretmenler bulunmaktadır.

Okullarda bir okuma kültürünün oluşturulması, okul tarafından zorunlu kılınan okumalardan ziyade okumaya istekli ve yetenekli öğrenciler yetiştirebilmesiyle (Loh, 2015) mümkündür. Okumak zevkle ve isteyerek yapılan okuyucu, yazarın zengin iç dünyasına konuk olur, düşünce ve fikirleri netleşir. Öğretmenler, yaratıcı ve eleştirel okuma becerilerine sahip, kitap okumaya ilgi (Kamalova ve Koletvinova, 2016) ve istek duyan öğrenciler yetiştirmelidir. Öğretmenlerin düzenli bir şekilde ilgi çekici kitaplar paylaşması, öğrencilere seçenekler sunması ve yaratıcı öğrenme ortamları oluşturulması okumaya karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlayacaktır. Öğretmenlerin tüm gün öğrenciler üzerinde kontrol sağlaması mümkün olmadığından motive edici okuma ve öğrenme ortamları yaratan öğretmenler, öğrencilere bazı durumlarda kişisel tepkilerini nasıl kontrol edeceklerini öğretmek onların içsel motivasyonunu teşvik etmiş olurlar (Daniels ve Steres, 2011). Böylece öğrencilerin okuma kültürünü içselleştirip yaşamlarına katmaları ve günlük hayatın bir parçası haline getirmeleri de kolaylaşır. Okuma materyalleri, okunacak metnin içeriği, yazının türü ve uzunluğu, yazı biçimi gibi durumların hepsi okumaya olan istek ve okuma motivasyonunu etkileyen faktörler arasındadır.

Genel olarak bireyler anlama becerisi, dikkat, ilgi, okuma hızı ve kelime dağarcığının yetersizliği gibi durumlardan zayıf okuma becerilerine sahiptirler. Zayıf okuma becerisi, öğrencinin okula karşı zayıf bir tutum geliştirmesine ve okul etkinliklerine katılmakta isteksiz olmasına neden olabilir. Bu durum öğrencide özgüven sorunları ortaya çıkarır (Ajayi, Shorunke ve Modupe A. Mrs, 2014). Okulun sosyal yönü, öğrencilerin ilişki kurdukları ve kiminle nasıl etkileşimde bulduklarını seçtikleri özerk bir yerdir (Daniels ve Steres, 2011). Ancak bu öğrenciler gerçek potansiyellerini ortaya koyamadıkları için okul başarıları da sosyal iletişim becerileri de düşük olur, kolayca dikkatleri dağılır, hüsrana uğrar ve davranış bozukluğu gösterirler (Akabuike, 2015). Zayıf okuma becerilerine sahip öğrencilere süreç içerisinde iyileştirici bir müdahalede bulunulmazsa orta ya da düşük okuma becerilerine sahip, sosyal ilişkilerinde zayıf ve okuma kültürü edinememiş bir şekilde öğrencilik hayatlarına devam edeceklerdir.

Okuma kültürünün ediniminde; öğretmenlerin öğrencileri popüler yazar ve kitaplarla buluşturması, kütüphanelerin kurulması, güncel ve yeterli kitap temini, sürekliliği ve devamının sağlanması, kütüphane hizmet personelinin yeterliliği ve niteliği, dezavantajlı çocuklar için destek okuma eğitiminin sağlanması, genişletilmesi ve iyileştirilmesi, okul

müdürlerinin sık sık öğretmenlerle bir araya gelerek okuma kültürü ediniminin sağlanması ve gelişiminin desteklenmesi konusunda toplantılar yapması sürecin devamlılığı için gerekli durumlardan birkaçıdır. Ancak öğretmenler için kötü çalışma koşulları, öğrenme-öğretme materyallerinin eksikliği (Kachala, 2007), okullardaki şiddet ve zorbalık gibi durumlar (Rubin, 2002), okuma ve öğrenme ortamlarının düzenlenmemesi, etkili kütüphane eksikliği, planlama eksikliği, kütüphanelerdeki kitapların güncel olmaması (popüler yayınlar, kitaplar ve dergilere göre sürekli güncelleme yapılmaması), ders saatleri dışında okuma saatlerinin olmaması, öğrencilerin kendi seçimlerine izin verilmemesi (okuduklarını seçme özgürlüğü), sınıf kitaplıklarının olmaması, okullarda okuma etkinliklerinin bulunmaması ya da ilgi çekici olmaması, okuma materyalleri, okuma metinlerinin uzunluğu, ders kitaplarındaki okuma metinlerinin yetersizliği ya da sadece bunların kullanılması gibi olumsuzluklar ise birçok okulun, öğretmenin, yöneticinin, öğrencinin mevcut olan durumları ve okuma kültürünün engelleridir.

Okuma kültürü edinimi ve gelişimini sağlamanın bir yolu da kütüphanelerdir. Kütüphaneler, genç nesilde okuma kültürü oluşturmanın yanı sıra çocukların gelişimine de katkı sağlamaktadır (Akindele, 2012). Loh (2015) sosyo-mekansal bir yaklaşım benimsediği çalışmasında, mekânsal olarak yapılan her türlü düzenlemenin ve organize etmenin sosyal ilişkilere aracılık ettiğini; okuma kültürü oluşturmak için okulların, okul dışındaki alanların ve özellikle kütüphanelerin çok daha iyi optimize edilerek okumayı teşvik etmede nasıl verimli olabileceğine bakılması gerektiğini ortaya koymuştur. Bu açıdan okul kütüphaneleri; okuma materyalleri ve okuma programları (okul okuma etkinlikleri) sağlayarak öğrencileri zevk için okumaya motive etmekte ve farkındalık yaratmaktadır (Ogbonna ve Eze, 2015). Kütüphanelerde, özellikle bilimsel, yansıtıcı, yaratıcı ve eleştirel düşünmenin geliştirilmesinin yanı sıra, çok çeşitli öğretim ve öğrenim kaynaklarıyla okuma kültürünün teşvik edilmesi okuyucunun geliştirdiği tutum ve değerlerde görülebilir. Bunları sınıflarda öğretmek zordur (Oyewole, 2017). Okuma kültürü oluşturabilecek bir kütüphanedeki temel özellikler: "okuma köşeleri, tartışma bölümleri ve çok amaçlı alanlar oluşturmak, rahat okuma için puflar sağlamak, duvar rafları tasarlamak, farklı türlerde popüler kitapların seçimi ve düzenlenmesi" gibi durumları barındıran çağdaş bir tasarımı içermelidir (Loh, Ellis, Paculdar ve Wan, 2017). Böylece kütüphanelerin özellikle de çocuk kütüphanelerinin amacı olan, çocukta dünyayı ve kendini anlama arzusunu uyandırmak, kitaba yönelerek bilgisini genişletmek (Akindele, 2012), okumaya daha fazla istek duymasını sağlamak gerçekleştirilmiş olur. Bunu başarabilenler okuma kültürüne ilk adımı da atmış olurlar.

Günümüzde öğrencilerin performansı, ilkokuldan üniversiteye ulaşan okuma kültürlerindeki zayıf geçmişlerine bağlanmaktadır (Francis ve Olayinka, 2010). Bu durum, okulların ve kütüphanelerin yetersiz kullanımından, ilham vermeyen kitap seçimlerinden ve sergilerinden, okumayı teşvik edecek programların ve etkinliklerin eksikliğinden veya okumayı teşvik edecek bir alan oluşturma konusundaki bilgi eksikliğinden kaynaklanmaktadır. Okul kütüphanesi aracılığıyla öğrencilerin kendi okullarında başarılı bir okuma kültürü oluşturmalarının yolu, onların okumak isteyeceği bir ortam yaratmakla başlar (Loh, Ellis, Paculdar ve Wan, 2017). Böylece her gün düzenli olarak okulun tamamında yapılan bir okuma saati etkinliği hayatın bir parçası haline gelerek öğrenciler ve öğretmenler için okul çapında motive edici bir okuma kültürünün oluşturulmasını sağlayacaktır (Daniels ve Steres, 2011).

**2.3.4. Toplumsal Engeller:** Her sosyal sistemin kültür, siyaset, din, ekonomi vb. gibi devam eden varlığını sürdürmek için içsel bir sorumluluğu bulunur. Canlı bir varlık olarak bir toplumun sırayla beslenmesi gereken kendi hayatı vardır ve eğitim, toplumun organik yapısının devam etmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Okumak, modern topluma tam katılım için esastır. Okuryazar ve eğitilmiş olmak sadece kişinin kendini geliştirmesini ve güçlendirmesini, refaha ulaşmasını, kültüre ve kültürel mirasa erişmesini değil, aynı zamanda tüm ulusa ve genel olarak dünyaya da katkıda bulunmasını sağlar (Akabuike, 2015).

Okumaya olan ilginin azalması, eğitim standardını ve topluma gönderilen mezunların kalitesini etkilediği için (Ajayi, Shorunke ve Modupe A. Mrs, 2014), bir milleti, okumanın yararları ve önemi konusunda bilinçlendirmek ekonomik, sosyal ve politik gibi birçok alanda gelişmişlik düzeyine ulaşmayı ve modern bir toplum olmayı sağlayacağından bir zorunluluk olmaktadır (Oyewole, 2017). Özellikle erken çocukluk döneminde okuma bilincine sahip olma, kaliteli kitaplara ulaşılabilirlik, erişilebilirlik ve maliyet konusunda iyi bir algıya sahip olma toplumdaki insanların çocuklarına kitap okumaya yönelik caydırıcı faktörleri azaltan durumlardır (Akindele, 2012). Bir bireyin ilgi alanları büyük ölçüde okuyacağı miktar ve okuma eylemini sürdüreceği yoğunluk tarafından belirleneceğinden kitap okuyarak kişi kendi fikirlerini onaylar, reddeder, toplumdaki değerler hakkında bilgi sahibi olur, bunları ayırt edebilir (Ajayi, Shorunke ve Modupe A. Mrs, 2014) ve okuma kültürünü geliştirmeye devam eder.

Bir ülkedeki zayıf okuma kültürü, az gelişmiş ve yetersiz bir kitap endüstrisine neden olurken (Nalusiba, 2010); çocuk kitaplarının azlığı ve çocuk kütüphanelerinin olmaması ise okuma kültürünün gelişimi açısından oldukça zararlıdır (Akindele, 2012). Okuma kültürü edinimindeki toplumsal engellerin başında bir ülkenin az gelişmiş olması gelmektedir. Yine

kitapların yüksek maliyeti ve ücretleri, okumaya ve eğitime ayrılan küçük bütçeler, ülkedeki yoksulluk (sosyo-ekonomik düzeyin düşük olması) sebebiyle okul ücretlerini verememe, okuma materyalleri edinememe, ilgi çekici, güncel kaynakları edinilememesi, kütüphane ve eğitimli personel eksikliği, okuryazarlık oranının düşük olması, tarım ve çiftçilikle uğraşan kesimin fazlalığı da bu durumu takip eden diğer faktörlerdir. Aynı zamanda bazı ülkelerde özellikle kız çocuklarının eğitim almasına yönelik kısıtlamalar olması ya da tamamen kız çocuklarını okula göndermeme, okumalarına izin vermeme durumları okuma kültürünün önündeki toplumsal engellerden biridir. Okuma ve okuma kültürüyle ilgili okuma projeleri, eğitimler, seminerler, yarışmalar, çalıştaylar yapılmaması, farkındalık programları ve sürekli eğitimin devamlılığının olmaması da toplumsal engeller arasında yer alan unsurlardan sayılabilir. Ayrıca okumayı, öğrenmeyi, bilgi edinmeyi, gelişmeyi ilke edinen bir eğitim sistemi yerine, sadece sınavları geçmeyi hedefleyen bir eğitim sistemine sahip olan toplumlar okuma kültüründen yoksundurlar. Çünkü okuma zevk ile yapılmadığı sürece gerçek anlamına ulaşamaz ve bu, okumaya ilgi duyulmadığını gösterir.

Bir ülkedeki coğrafi şartlar ve sunulan imkânlar orada yaşayan insanların okumaya ve bilgiye ulaşmasında etkilidir. Bilgisayarlar ve internet teknolojisinin gelişimiyle birlikte her türden bilgiye erişimin kolaylaşmış olmasına rağmen, kırsal bölgelerde yeterli fırsatlar sağlanamadığından bu kesimlerde bir okuma kültürü geliştirme ihtiyacı daha geçerli hale gelmektedir (Kachala, 2007). Dünya üzerindeki birçok çocuk yaşamlarının ilk gününden itibaren, çok iyi düzenlenmiş çocuk kitaplarına, güncel kitaplarla dolu kütüphanelere, son teknoloji dijital ürünlere ve internet erişimine sahipken; kırsal bölgelerde yaşayan çocuklar ise yaşlılarına göre dezavantajlı bir konumdadırlar (Akindele, 2012). Bu durum, çocuklar arasında okuma kültürü edinimi ve gelişimi konusunda derin uçurumlar oluşturmaktadır. Küçük yaşlarda başlayan bu fark yaş ilerledikçe ve her eğitim düzeyinde daha da artarak açılmakta çocuğun gelecekteki akademik başarısını ve sosyal hayatını olumsuz yönde etkilemektedir.

**2.3.5. Teknolojik Engeller:** Günümüz dünyasında teknolojinin ilerlemesi ve teknolojiye erişimin kolaylaşması sonucunda özellikle akıllı telefonlar, tabletler ve bilgisayarlar gibi teknolojik aletlerin hayatın büyük bir parçası olmaları, aynı zamanda insanların bu aletlere bağımlı olmalarına da neden olduğundan kitap okumaya olan ilgi bir derecede azalmış olmaktadır. Bireylerin günlerinin büyük bir bölümünü teknolojik cihazlarla geçirmeleri, birçok işlerini sanal ortamlarda internet aracılığıyla gerçekleştirmeleri dijitalleşen yeni dünyada okuma kültürü edinimindeki teknolojik engellerdendir. Dijitalleşme ya da teknolojik ürünler hayatı kolaylaştırmanın yanında maalesef okumaya olan ilginin azalmasına



neden olmuşlardır. Birçok birey özellikle de çocuklar ve gençler telefonda, tablette ya da bilgisayarda vakit geçirmeyi, internette gezinmeyi, sanal ortamlarda oyunlar oynamayı ve sosyal medyayı takip etmeyi daha eğlenceli buldukları için kitap okumayı tercih etmemektedirler. Bu tercih, kitap okuma oranının düşmesine, okumaya ayrılan vaktin azalmasına, okumanın sıkıcı bir aktivite olarak algılanmasına yol açmaktadır. Yine benzer şekilde dijitalleşme, basılı okuma materyallerindeki kullanım oranının azalmasına sebep olmuştur. Ancak olumsuz gözükse de bu durum “dijital okuma” ve “dijital okuryazarlık” gibi yeni terimlerin ortaya çıkmasını da sağlamıştır.

Teknoloji ve dijitalleşmeyi okumanın önündeki bir engel olarak görmek yerine, bireyler üzerindeki negatif etkisini pozitiflere çevirmeyi sağlamak için yeni fikirler bulmaya çalışmak daha yerinde olacaktır. Dijitalleşmeyi, hayatın her alanına yayılmış çağımızın bir gerçeği olarak düşünüp kabullenerek bu yönde okuma kültürünü geliştirmeye yönelik adımlar atılmalıdır. Teknolojinin bireylerin yararına olacak şekilde düzenlenmesi ve kullanılması için dijital ortamlar oluşturulmalı, öğrencilere teknolojinin yararlı yönleri ve elektronik kaynakların kullanımını konusunda eğitimler verilmelidir. Özellikle dijital okuma ve dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi noktasında verilecek eğitimler, bilinçli bir okuyucu kitlesi oluşturacağından okuma kültürü edinimi açısından çok önemlidir. Telefonun, tabletin ya da bilgisayarın sadece oyun oynama ve internette vakit geçirme amaçlı kullanılmaması için aileler, öğretmenler, yöneticiler aktif bir şekilde ve birlikte hareket ederek çalışmalıdırlar. Çocukların interneti ve teknolojik ürünleri “dijital okuma” ve akademik amaçlar için kullanmalarını sağlamada eğlenceli, ilgi çekici, güncel içerikli kitaplara sahip sanal kütüphaneler kurulması, daha küçük yaşta çocuklar için etkileşimli kitaplarla okuma saatleri düzenlenmesi, sesli kitaplarla okumalar yapılması, görsel okumalara yer verilmesi (sessiz kütüphaneler), ayrıca dezavantajlı çocuklar için, eğer ailenin sosyo-ekonomik düzeyi düşükse ya da yaşadıkları bölgede internet, elektrik, teknolojik ürünler açısından bir yetersizlik varsa bunların giderilmesi gerekmektedir.

#### **2.4. Dijitalleşme ve Okuma**

Toplumda bireylerin hayatında geniş bir yer edinen teknoloji, sürekli olarak gelişmeye ve değişmeye devam ettikçe daha birçok alana yayılmayı da sürdürecektir. “Sanayi Devrimi” ile birlikte teknolojik değişimlerin ve gelişmelerin hız kazandığı ve bilgi-üretim çağına geçildiği bilinmektedir. Özellikle bilgisayar tabanlı teknolojik gelişmeler yani bilişim alanındaki gelişmeler dijitalleşmeye geçişi de kolaylaştırmıştır. Özellikle eğitim alanındaki gelişmeler hem öğrencilerin hem öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmanın yanı sıra onlara yeni bakış açıları da kazandırarak farklı beceriler edinmelerini sağlamıştır. Bilgiye ulaşmanın ve

kullanmanın hemen her yerde mümkün olmasıyla “dijital” ve “dijitalleşme” gibi kavramlar hayata dâhil olmuştur. Dijital “verilerin bir ekran üzerinde elektronik olarak gösterilmesi” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2019). “Bilgisayar, tablet, telefon, vb.” gibi teknolojik cihazların birçoğunda verilerin elektronik olarak gösterilmesinde “dijital dil” uygulamaları kullanılmaktadır. Dijitalleşme ise yeni medya olarak adlandırılan ve her türlü bilgi, iletişim, internet teknolojilerinin de içerisinde yer aldığı çağın önemli teknolojik bileşenlerden biridir (Değirmencioğlu, 2016).

Dijitalleşme ile birlikte internetin yaygın kullanımı bireylerin tutumlarını, davranışlarını, alışkanlıklarını, eğitim anlayışlarını, sağlık anlayışlarını, hatta siyasi tercihlerini bile etkileyerek şekillendirmeye başlamıştır (Böyük, 2021). Bilgi teknolojilerinin değişimi ve gelişimi düşünce biçimlerini, iletişim kanallarını ve bilgi araçlarını farklılaştırmıştır. İnternetin olduğu dünyanın herhangi bir yerinden istenilen her türlü bilgiye ulaşımın sağlanması, bilginin gelişimi, iletilmesi ve saklanması kolaylaşmıştır (İspir, 2008). Bu kolaylıklar, mesafelerin ortadan kalkmasını ve toplumlararası yakınlaşmaları sağlayarak farklı ülkelerden farklı dilleri konuşan bireylerin sanal ortamlarda bir araya gelmelerini ve iletişim içerisinde olmalarını sağlamıştır (Avcil, 2021). Bu tarz teknolojik olanakların artması yeni medya cihazlarına ihtiyacı ortaya çıkardığı için günlük hayatta kullandığımız birçok öğenin değişmesine, gelişmesine ve farklılaşmasına neden olmuştur. Bunlardan birisi de dijitalleşme ile birlikte hayatımıza giren elektronik kitaplardır. Elektronik kitaplar kısaca, basılı kitapların internet ortamındaki halidir. Bunlar bilgisayar, telefon, tablet gibi cihazların ekranından okunabilen “e-kitap” denilen kitaplardır. İnternette indirilip kaydedildikten sonra tekrar çevrimiçi olmayı gerektirmeyen, ses, video, görüntü gibi birçok unsurun eklenebildiği, işaretleme yapma, yazı boyutunu ayarlama ve not alma gibi avantajlar da sunan e-kitapların dijital kitaplardan farkı okuyucunun kitap üzerinde değişiklik yapmasına izin vermemesidir (Aydoğan, 2014).

Dijital ortamlarda e-kitaplar dışında görsel romanlar, etkileşimli kitaplar, sesli kitaplar, web romanları, dijital kitaplar gibi farklı isimlerde birçok dijital yazım türüne rastlamak mümkündür. Özellikle etkileşimli kitaplar gibi okuyucuya seçme şansı veren ve okuyucuları yönlendiren dijital kitaplar daha fazla ilgi ve dikkat çekmektedir. Dijital ortamlardaki ses ve görüntü efektleri kitaplara canlılık kazandırmanın yanında eğlenceli hale de getirmektedir. Ayrıca basılı kitaplardaki gibi bir maliyeti olmadığı için birçok insanın tercih etme sebebi olarak daha çok bireye kitabın ulaşmasını sağlamaktadır. Dijital ortamlarda bilgilerin hızlı bir şekilde güncellenebilir olması, basılı kitaplara göre dijital kitaplarda sayfa sınırlaması ve depolama sıkıntısı olmaması, okurların dijital ortamlarda yorum yapabileme ve

kendi dijital kütüphanelerini oluşturabilme şansına sahip olması (Aydoğan, 2014; İspir, 2008) dijital kitapların avantajları arasında sayılmaktadır. Aynı zamanda hızla ilerleyen dijitalleşmeyle çeşitli dijital platformlarda oluşturulan sitelerde bireylerin yazılar (kişisel bloglar, web romanları, karikatürler vb.), şiirler yazabilmeleri ve yayınlatabilmeleri yazarlık mesleğine de farklı bir boyut kazandırmıştır. Ayrıca tüm dünyada, hemen hemen tüm yazışmaların e-postalar aracılığıyla basılı olmadan ve hızlı bir şekilde yapılabilmesine imkân veren dijitalleşme hayatın her alanına hızla yayılmaya devam etmektedir.

## 2.5. Dijital Okuma

Eğitimden ekonomiye yaşamın ayrılmaz bir parçasına dönüşen dijitalleşmeye (Bulduk, 2022) ve dijital teknolojilere uyum sağlayan bireyler, bu teknolojilerin kullanımının artması ve yayılmasında da etkili rol oynamaktadırlar. Özellikle çocuklar, gençler ve genç yetişkinlerden oluşan büyük bir kesim teknolojik yeniliklere ve dijital çağa daha kolay ayak uydurabilirken, orta yaş üstü kesimin bu yeniliklere biraz daha direnç gösterdiği görülmektedir. Özellikle, dijitalleşmenin eğitim alanına yansması; basılı kitapların dijital hale gelmesi, eğitimde akıllı tahtaların kullanılması, bilgisayar tabanlı eğitim araçlarının çoğalması, okul-öğretmen-veli iletişiminin güçlenmesi, çevrimiçi eğitimlerin artması gibi durumları oldukça etkilemiştir. Oluşan bu çerçeveye “dijital okuma” kavramını ortaya çıkarmış ve gün geçtikçe yayılmasını sağlamaya başlamıştır.

Dijital okuma; dijital araçlar vasıtasıyla ekran üzerinden yapılan okumadır. Keskin, Baştuğ ve Atmaca (2016) dijital okumayı, bireylerin teknoloji kullanma becerileriyle ekran üzerinden, gerekli yönlendirmelerle aktif bir anlamlandırma süreci olarak tanımlamaktadır. Odabaş’a (2017) göre ise dijital okuma, bilginin dijital araçlar aracılığıyla aktarılması süreci ya da başka bir deyişle okumanın dijital araçlar üzerinde sürdürülmesi eylemidir. Geleneksel okumadan ayrıldığı nokta, okumanın dijital bir cihazla ekrandan yapılmasıdır. Kısaca dijital okuma; okumanın kâğıt bir yüzey yerine bilgisayar, tablet veya telefonların ekranları vasıtasıyla okuyucuya ulaşmasıdır denilebilir. Dijital okuma, okuyucunun amacı doğrultusunda seçtiği ve belirli bağlamlarda kullandığı bir araçtır. Genellikle dört amaçla dijital okuma yapılmaktadır: akademik, eğlence, sosyalleşme ve iletişim (Amiama-Espailat, 2017). Özellikle eğitim alanında dijital cihazların kullanımı gün geçtikte bir zorunluluk haline gelmektedir. Bu durum günümüz öğrencilerinin sadece temel okuryazarlık becerilerine sahip olmalarının yeterli olmayacağını, dijital becerilere de ihtiyaç duyacaklarını göstermektedir (Duran ve Ertan-Özen, 2018). Geline bu nokta da dijital okumayı beraberinde getirmektedir. Keskin, Baştuğ ve Atmaca’ya (2016) göre de bilgisayar, akıllı telefon, tablet gibi teknolojik araçlar vasıtasıyla dijital okuma yapabilmek için bu cihazların temel kullanım becerilerine

hâkim olmak gerekmektedir. Ayrıca Ajayi, Shorunke ve Modupe A. Mrs'e (2014) göre, dijital kaynakların basılı kaynaklarla karşılaştırıldığında araştırma esnekliği sağlanması bakımından özellikle yüksek öğrenim kurumlarındaki öğrencilere yardımcı olması, okuma ve araştırma amacıyla herhangi bir zamanda uzaktan erişilebilir olması büyük bir avantaj sağlamaktadır.

Akıllı telefonlardan bilgisayarlara, e-kitap okuyuculardan tabletlere kadar birçok farklı türde dijital cihazda dijital okuma yapılabilir (Odabaş, 2017). Hayatın her alanında karşımıza çıkan dijital okumanın hem avantajları hem de dezavantajları bulunmaktadır. Dijital okuma sırasında okunan metnin, yazının, kitabın eğer mevcutsa ses efektleri dinlenebildiğinden, görüntü veya videoları izlenebildiğinden dijital ortamda yapılan okumalar basılı bir kitaptan yapılan okumalardan çok daha fazlasıdır. Dijital okumanın sunduğu görseller, sesler ve artırılmış gerçeklik gibi uygulamalar bireylerin birden fazla duyu organına hitap etmektedir. Okuyucu aradığı bilgiye basılı bir kitabın tamamını okuyarak ulaşırken, dijital okumada basit anahtar kelimeler yardımıyla çok daha kısa bir süre içinde istediği bilgiye erişim sağlayabilir. Dijital okumayla birlikte kütüphane kavramı da zaman içinde değişime uğramıştır. Dijital okuma sayesinde okuyucular “sonsuz kütüphane” olanaklarına sahip olmakta ve istedikleri türde kitabı, yayını seçebilme imkânına kavuşmaktadırlar. Ayrıca bu kaynakları tek bir dijital araçta rahatlıkla saklayıp yanlarında taşıyabilirler. Dijital okumanın okuyucular için hemen her ortamda okumayı mümkün kılması kütüphane, okul, sınıf gibi sınırları olan alanları ortadan kaldırmıştır. Dai Luong'a (2021) göre dijital okuma sayfadan sayfaya göz atmaya, internette gezinmeye, birbirine bağlı bilgilendirici bir dünyada gezinmeye, yeni web sayfalarını keşfetmeye, güncellemeleri okumaya ve okuyucuların ilgilendiği diğer şeyleri indirmeye olanak tanımaktadır. Bu denli avantajlarının yanı sıra dijital okumanın basılı bir kaynaktan okumaya göre daha yüzeysel bir okuma yapmaya neden olduğu söylenmektedir. Maral ve Gezginci (2022), bireylerin basılı kitaplarda derinlemesine yaptıkları okumalar yerine hızlıca göz atabilecekleri ya da gözden geçirebilecekleri dijital kaynakları tercih ettiklerini belirtmektedirler. Dijital okumanın diğer bir dezavantajı da dijital ortamlarda karşı karşıya kalınan içeriklerin niteliğidir. Odabaş'a (2017) göre; çocukluk döneminde renkli, ritmik müziklerle ve hareketli nesnelere donatılmış niteliksiz dijital içeriğin sade biçimde hazırlanmış nitelikli okuma ortamlarına karşı zafer elde etmesi çok yüksek bir olasılıktır. Ayrıca dijital okuma yaparken sayfanın kenarlarına yerleştirilmiş okuyucunun maruz kaldığı “reklam uyarıları” da dikkat çekerek okuyucuyu başka sayfalara yönlendirmektedir. Bu durum da okuyucuların sanal ortamlarda kaybolup boşa vakit geçirmelerini sağlamaktadır. Bu nedenle hem teknolojik hayatın sunduğu imkânlardan faydalanıp hem de dijital ortamlarda

bilgileri etkin bir şekilde kullanırken zarar görmemek için dijital okuma becerilerine sahip olmak gerekmektedir.

## 2.6. Dijital Okumanın Önemi

Günümüzde insanlar, işlerini sosyal ve kültürel ilgi alanlarıyla birleştirerek yoğun yaşamlar sürmektedirler (Sanders-ten Holte, 1998). Bu birleşimde dijital teknolojiler, okuma deneyimlerini farklılaştırarak insanlara sunmaya devam etmektedir. Okumanın çok daha mobil bir aktivite haline gelmesi, kütüphanelerin kullanımı, ekran okumaları, imge temelli kültür ya da görsel duyunun hâkim olduğu okumalar artık bireylerin hayatının her alanında yer almaktadır. Bu alanların giderek daha fazla bütünleşerek okuma üzerindeki dönüştürücü etkisi, metinlerin nasıl organize edildiğinden, tanındığından ve hayata dâhil edildiğinden anlaşılmaktadır (Durant ve Horava, 2015). Süreç içerisinde sürekli değişen ve gelişen dünyada okuma kültürü de bu değişimden etkilenmiş ve farklı okuma türlerinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur. Bu okuma türlerinden biri de “dijital okuma”dır. Dijital okumanın bireylerin hayatına girmesi durumundan okuma kültürü edinme süreci de etkilenecek okuma alışkanlıklarını doğrudan değiştirmektedir. Çocuklar ve yetişkinler için okuma alışkanlıkları üzerindeki belki de en önemli etki, bilgiye ulaşma yollarındaki farklılıkta görülmektedir (Gambrell, 2005). Bilgiye ulaşmada dijital kaynakların kullanımı hem en hızlı hem de en sınırsız bilgiye erişme noktasında bireylere birçok alan sunmaktadır. İlgili yöntemlere erişimi iyileştirmek ve okuma kültürünü teşvik etmek okuma becerileri ve alışkanlıklarının güçlendirilmesi için bir ön koşul olmaktadır (Mokatsi, 2005).

Tamamen günlük hayatın bir parçası olan dijital okumayla eğitim kapalı ve sınırları olan okul ortamının dışında her yerde yapılabilmekte, öğrencilere istedikleri bütün bilgilere sınırsız ve hızlı ulaşım imkânı yaratılmakta, onlara daha eğlenceli okuma ortamları sunulmakta, dijital okuma sayesinde sonsuz kütüphane olanaklarına sahip olunmakta ve bilgileri saklama sınırı bulunmamaktadır. Sayısız kaynağa hızlı bir erişimle uzaktan ulaşılabilmekte, birçok kitap çeşitli ses, video efektleri ve animasyonlarla zenginleştirilerek etkileycilikleri artırılmakta daha ilgi çekici hale getirilmektedir. Çocukların ilgisini ve dikkatini çeken kitapların okunma oranı da artmaktadır. Ayrıca bu tarz içeriklere sahip kitaplar çocukların ve gençlerin dijital ortamlarda daha fazla vakit geçirerek daha fazla dijital okuma yapmalarını sağlamaktadır. Bu durum dijital okumanın önemini gün geçtikçe artırırken dijital okuma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini de bir kez daha gözler önüne sermektedir. Çünkü her türlü bilginin yer aldığı dijital ortamlarda bilgi kirliliği hat safhadadır. Çocukların ve gençlerin dijital okuma becerileri desteklendiğinde, dijital ortamlardaki kalitesiz kitap ve bilgi kirliliği oluşturan metinleri ayırt etme yetenekleri de gelişecektir. Böylece erişim

sağladıkları bilgileri özümsemeden önce analiz edip karşılaştırma yaptıktan sonra anlamlandırıp yorumlayacaklardır.

Özellikle son on yılda, teknolojinin ve internet olanaklarının gelişmesi, çevrimiçi bilgilerin edinilmesini kolaylaştırmış ve dijital okumayı popüler bir okuma ve öğrenme materyali haline getirmiştir. Bu eğilim, dijital okuma için gerekli becerilerin tartışılmaya ve incelenmeye başlanmasına yol açmıştır (Liu ve Ko, 2019). Bilgi ve iletişim teknolojilerinden etkili bir şekilde yararlanmak için hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri denilen dijital becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Duran ve Ertan-Özen, 2018). İnsanlar, hem okuma kültürünü içselleştirmeye hem de teknolojiyle birlikte gelen dijital okumaya uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. Bu noktada hem okuma kültürünün hem de dijital okumanın desteklenmesi ve geliştirilmesi büyük bir öneme sahiptir.

## **2.7. Öğretmen Eğitimi, Okuma Kültürü ve Dijital Okuma**

Gün geçtikçe teknolojik alt yapının gelişmesi, farklı teknolojik cihazların ortaya çıkması ve bunların özellikle eğitim alanına yansması, yeni yapılanmaların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu durum hem öğrencilerin hem de eğitimcilerin farklı beceriler edinmelerini ve kendilerini bu konuda geliştirmelerini zorunlu bir hale getirmiştir. Eğitimcilerin, öğrenme ortamlarında dijital ortamlardaki kaynaklardan faydalanabilmeleri ve öğrencilerin dijital okuma becerilerini geliştirmede rehber olabilmeleri için en başta kendilerinin dijital okuma becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda “öğretmen eğitimi” ayrı bir önem arz etmektedir.

Dijital okuma hem bireysel anlamda hem de profesyonel anlamda farklı ülkelerden kişilerin verdiği eğitimlerle, dijital ortamlarda paylaşılan notlar ve yazılarla bilgi paylaşımında bulunulmasını ve böylece dünyanın her yerinden insanların iletişim kurmasını sağlamaktadır. Özellikle eğitim alanında düşünüldüğünde, farklı toplumlardan eğitimciler, öğretmenler, öğretmen adayları dijital ortamlarda öğrenciye, sınıfa, okula dair bilgi paylaşımlarında bulunmakta, uyguladıkları farklı yöntem ve tekniklerden, etkinliklerden örnekler vermekte ve bu paylaşımlardan diğer bireyler faydalanmaktadırlar. Bu noktada öğrencilerin, öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve her kademedeki eğitimcinin dijital okuma becerilerine sahip olmaları ve dijital teknolojik cihazları minimum düzeyde kullanabilme yeteneğini kazanmış olmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğretmen eğitimi açısından “dijital okuma, dijital kaynakları kullanabilme ve dijital araçlara hâkim olma” becerilerinin eğitiminin verilmesi son derece önemlidir. Böylece öğretmenler, öğretmen adayları ve eğitimciler öğrencilerin dijital okuma becerilerini edinmelerinde ve geliştirmelerinde rol model/rehber olabilirler.

Boz'a (2018) göre dijital okuryazarlık sadece harfleri anlayarak resim ve grafikleri çözümlene becerileriyle sınırlı kalmamakta, okuyucunun duydukları ve gördükleri arasında ilişki kurarak anlam çıkarabilmesini de içerisine almaktadır. Bu nedenle dijital ortamlarda bilgiyi etkin bir şekilde kullanabilmek için okuyucuların, basılı bir kitabı anlamak için gerekli olanın çok ötesinde gelişmiş dijital okuma becerileriyle donatılması gerekmektedir. Bunlar bilgi teknolojisi ve interneti kullanarak içerik bulma, değerlendirme, kullanma, paylaşma ve oluşturma becerilerini içeren dijital becerilerdir (Dai Luong, 2021). Bu becerilerin öğretmenlere çeşitli eğitimler yoluyla uygulamalı etkinliklerle kazandırılması, hem kendi yaşamlarında dijital okumadan faydalanırken bilinçli kullanıcı olmaları bakımından hem de öğrencilerin dijital okuma becerilerini edinmeleri ve geliştirmelerinde yol göstermeleri için önemli olmaktadır. Özellikle de bilgi ve dijital kaynaklardan bilgi ihtiyaçlarını belirleme yeteneklerini, bilgiden yararlanmak ve bilgiyi yaymak için dijital araçları ve yazılımları rasyonel olarak kullanma becerilerini, yeni bilgi oluşturmanın yanı sıra dijital kaynaklara erişme, düzenleme ve değerlendirme yeteneklerini (Dai Luong, 2021) taşımalarıdır.

Okuma tercihlerinin hızla değiştiği günümüzde özellikle çocukların ve genç neslin teknolojik araçları daha fazla kullandıkları düşünüldüğünde, birçok bireyin okuma noktasındaki tercihi genelde dijital okuma olmaktadır. Bireyler bir araştırma yapmaları gerektiğinde, ödev/sunum hazırlarken ya da eğlence amaçlı dijital ortamlarda bulunurken sürekli dijital okuma yapmaktadırlar. Çok sayıda kaynağa ulaşma imkânı sunan dijital teknolojiler sayesinde bilgiye son derece hızlı bir erişim sağlayabilirler. Ancak bu kadar sınırsız kaynağın bir arada olduğu dijital ortamlarda okuma yaparken niteliği olmayan bilgilere de rastlamak oldukça normaldir. Bireylerin bu bilgilerden nitelikli olanları ayırt edebilmeleri için analiz edebilmeleri, karşılaştırma yapabilmeleri, zihin süzgecinden geçirip anlamlandırabilmeleri, yorumlayabilmeleri ve bir sonuca varabilmeleri gerekmektedir. Başka bir deyişle, bireylerin okuduğunu tam ve doğru anlayabilmesi zihinsel olarak okuduğuna hazır olması gerekirken; dijital okuma yapanların hem zihinsel olarak hem de yazılım ve donanım bilgisi içeren dijital teknoloji becerileri açısından okuduğuna hazır olması gerekmektedir. Dijital ortamlarda okuma yapmak kolay gibi görünse de, günümüzde okuyucuların kendilerini zararlı etkenlere karşı koruyabilecekleri önlemleri bilme becerilerine sahip olmaları zorunluluk haline gelmiştir (Odabaş, 2017). Bu da onların dijital okuma becerilerine sahip olmalarıyla mümkündür. Bireylerin dijital okuma becerilerine sahip olmaları ve bu becerileri doğru kullanabilmeleri de öğretmenlerin bu konudaki yeterliliklerine bağlıdır. Bu noktada öğretmen bir aktarıcı rolündedir. Öğretmen eğitimleri bu açıdan oldukça gereklidir.

## 2.8. Yurtdışında ve Yurtdışında Yapılan Çalışmalar

**2.8.1. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar:** Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı (2006) “Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencilerinin yazın dünyasındaki tercihleri, takip ettikleri yazarlar, yayınevleri, süreli yayınlar ve bütün bunlara yönelik tutumlarını” incelediklerini çalışmalarında; öğrencilerin genellikle alan dışı ve yararlı okumaya yönelik olan, ilgilerini çekecek roman ve öykü türlerini tercih ettiklerini, kitap seçiminde okur önerilerini dikkate almanın yanında klasik eserlere de yöneldiklerini, okumanın hem toplumsal hem de bireysel işlevlerinin birbirine yakın olduğunu düşündüklerini ortaya koymuşlardır.

Karadağ (2013) Türkçe ders kitaplarındaki görsellerin okuma kültürüne katkıları bakımından incelediği çalışmasında; okuma kültürünü destekleyecek nitelikte hazırlanması mümkün olan görsellerin sayısının oldukça az olduğu sonucuna ulaşmıştır. Türkçe ders kitaplarında yer alan resimlemeler incelendiğinde farklı yaşam alanlarına ait okuma görüntülerinin sayısının son derece düşük olduğu görülmüştür. Hatta “Okuma Kültürü” temasının yer aldığı 6.sınıf ders kitabında, okuma kültürünü destekleyecek görsellerin sayısının oldukça yetersiz olduğu ortaya konulmuştur.

Çeçen ve Doğan (2014) “Türkçe ders kitaplarında (6-8. sınıflar) yer alan okuma kültürü teması metinlerini metinler arası (yazarlar arası, eserler arası, türler arası, açık ve örtük göndermeler) bakımından” inceledikleri çalışmalarında; 16 metinden dördünde “Kütüphane, Kitap Saygısı, Rejin Hanım ve İmza Günü” hiçbir metinler arası söyleme rastlanmadığını, diğer 12 metinde ise en fazla metinler arası söylemin “Kitaplarda Gezmek”, “Sait Faik Adasında” ve “Çocuk Kitaplığında Sabah Tartışması” metinlerinde saptandığını belirtmişlerdir.

İnce-Samur (2014) “Türkiye’deki ve dünyadaki çalışmaların tanıklığında okuma kültürünü” ele aldığı çalışmasında; ulusal ve uluslararası alanda “okuma, okuma alışkanlığı ve okuma kültürü” kavramlarına ulaşarak kuramsal ve uygulamalı çalışmalara yer vermiş ve okuma kültürünün anlamsal çerçevesi oluşturmuştur.

Şahenk-Erkan, Baaban-Dağın ve Tezcan (2015) “öğretmen adaylarının yazılı ve dijital okuma alışkanlıklarını” inceledikleri çalışmalarında; “okuma kazanımları ve yazılı okuma” boyutlarında kadınlar lehine, bölüm karşılaştırmasında Türkçe Öğretmenliği lehine, yaş ve kitaplığa sahip olma değişkenlerinde “okuma kazanımları ve yazılı okuma” boyutlarında anlamlı farklılık çıktığını ortaya koymuşlardır. “Dijital okuma” boyutunda ise bilgisayara sahip olan öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık bulmuşlardır.

Keskin, Baştuğ ve Atmaca (2016) “öğrencileri akademik dijital okumaya yönlendiren unsurları” inceledikleri çalışmalarında; akademik amaçlı dijital okuma tutumunun ve



teknolojiye yönelik eğilimin birlikte desteklenmesi gerektiği sonucunu ortaya koymuşlardır. Ayrıca teknolojiye yönelik eğilimin, öğrencilerin akademik amaçlı dijital okuma yapma olasılığını kestirmede anlamlı bir değişken olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

İleri (2017) “Okuma Kültürü ve Okul Kütüphaneleri” ile ilgili hazırladığı raporda, ülke genelinde okuma kültürü ve kütüphanecilik konularında yapılan çalışmaların yeterli olmadığını, kültür ve eğitim alanlarında daha kararlı adımlar atılması gerektiğini belirtmiştir. Araştırma sonuçlarına göre kitap ve dergi okuma oranları düşük çıkarken, televizyon izleme en sık yapılan aktivite olarak belirlenmiştir. Ayrıca kütüphanelerin üye sayılarının da ülke nüfusuna oranla oldukça az olduğu görülmüştür. Evlerde bulunan kitap sayısının az olması, kütüphanesi olmayan okulların varlığı, öğrencilerin okuduğunu anlayamamaları ve hayal kuramamaları araştırmanın diğer sonuçlarıdır.

Sever, Karagül ve Doğan-Güldenöglü (2017) “öğretmenlerin okuma kültürü düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarını” inceledikleri çalışmalarında; öğretmenlerin kitle iletişim araçlarının kullanımıyla ilgili bazı sorunlar yaşadıklarını ve yeterli okuma kültürü düzeyine sahip olmadıklarını belirlemişlerdir.

Altunkaya ve Doğan (2018) öğretmen adaylarının kitap okuma kültürü düzeyleri ve bu düzeyin okunan bölüm, sınıf ve cinsiyet değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında; bireysel gelişim okuma ilişkisi, temel okuma becerisi ve kitap seçimi ortalaması yüksek, görsel okuma ortalaması orta olarak tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf düzeyine göre okuma kültürlerinde anlamlı bir farklılık bulunmazken, cinsiyet değişkenine göre ise kadın öğrencilerin bireysel gelişim okuma ilişkisi, temel okuma becerisi ve kitap seçimi puanları, erkeklerin puanlarından; erkek öğrencilerin görsel okuma puanları ise kadın öğrencilerin görsel okuma puanlarından yüksek bulunmuştur.

Boz (2018) öğrencilerin hem okulda hem de okul dışı ortamlarda dijital okuma ve geleneksel okuma yapma ile ilgili görüşlerini saptadığı çalışmasında; öğrencilerin % 45,8’inin EBA’yı kullandıklarını, % 61,9’unun herhangi bir dijital cihazı okuma amaçlı kullanmadıklarını, dijital cihazlarda dikkat dağınıklığı yaşadıklarını, en çok sosyal medya kullanımında dijital okuma yaptıklarını, basılı kitap okuma yapmayı daha çok sevdiklerini, dijital okumayı bilgiye hızlı ulaşma, merak ve ilgi çekici konulara erişim ve eğlence amaçlı kullandıklarını ortaya koymuştur.

İnce-Samur (2018) “okuma kültürü edinme sürecinde hangi kitaplardan nasıl yararlanılmalıdır?” başlığı altında “okulöncesi dönem: 0-2 yaş, 2-4 yaş, 4-6 yaş, ilkökul dönemi: 6-8 yaş, 8-10 yaş ve ortaokul dönemi: 10-12 yaş ve 12-14 yaş” şeklinde yedi aşamada ele aldığı çalışmasında; her dönem için kitap tanıtımlarına ve önerilerine yer vererek

kitaplardan nasıl yararlanılacağını belirtmiş, bu noktada aileye ve öğretmenlere düşen görevleri vurgulayarak araştırmasında okuma uygulama örneklerine yer vermiştir. Ayrıca çocukların nitelikli kitaplarla bir araya getirilmesinin okuma kültürünün geliştirilmesindeki önemini ortaya koymuştur.

Odabaş, Odabaş ve Sevmez (2018) dijital okuma hakkında değerlendirmeler yapıp dijital okumanın neden ve sonuçlarıyla ilgili bilgiler verdikleri çalışmalarında; üniversite öğrencilerindeki dijital/e-kitap okuma kültürünün durumunu ve okuma tercihlerini saptamaya çalışmışlardır. Araştırmalarında; öğrencilerin arasında akıllı telefona ve bilgisayara sahip olanların oranının ve internet kullanım düzeyinin oldukça yüksek olduğunu, okuma süreleri bakımından öğrencilerin büyük çoğunluğunun az okuyan okur tipi içinde yer aldığını, zorunlu durumlar dışında hiç okumayan bir grubun olduğunu, öğrencilerin önemli bir bölümünün basılı kitabı dijital kitaba tercih ettiğini ve dijital teknolojilerin zararlarının farkında olduklarını ortaya koymuşlardır.

Saltık (2018) “okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliği üzerine öğretmenlerin görüşlerini” belirlemeyi amaçladığı çalışmada; Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrencilerin ilgilerini çekme, onlarda okuma isteği uyandırma, estetik bakış açısı kazandırma ve okuma kültürü ediniminde yeterli olmadığı, ayrıca metinlerin öğrencilerin düzeylerine de uygun olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Şahenk-Erkan ve Balaban-Dağın (2018) “öğretmen adaylarının dijital okuma, yazma ve sunum hazırlama becerileri hakkındaki görüşlerini” ele aldıkları çalışmalarında; öğretmen adaylarının dijital okuma ve yazma alanında okuduklarını yorumlamada, ifade etmede, okuduklarıyla ilgili örnekler vermede ve kendi düşüncelerini ifade etmekte zorlandıkları sonucuna ulaşmışlardır.

Yamaç (2019) “dijital okuma ve yazma uygulamalarının ilkökul düzeyinde kullanımına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının algılarını” ortaya komaya çalıştığı araştırmasında; öğretmen adaylarının online ortamlarda okuma yaparken bilgiye ulaşmanın kolaylığını ve çeşitliliğini belirttiklerini, bu ortamlarda araştırıcılığın yükseldiğini, dijital okuma, içerik oluşturma ve yazmanın motivasyonu, yaratıcılığı ve etkileşimi artırdığını ifade ettiklerini belirtmiştir. Öğretmen adaylarının ayrıca, dijital teknolojiye ulaşmada zorlananların dijital becerilerinin de düşük olabileceğini vurguladıkları görülmüştür.

Bulut ve Karasakaloğlu (2019) “öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimleri ile okuma ilgileri arasındaki ilişkiyi” inceledikleri çalışmalarında; öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimleri ile okuma ilgileri arasında orta düzeyde, negatif ve anlamlı bir ilişki olduğu, cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farkın olduğu ve bu farkın dijital okuma

eğiliminde erkek öğretmen adayları lehine; okuma ilgisinde ise kadın öğretmen adayları lehine anlamlı olduğu, bölüm değişkeni bakımından dijital okuma eğilimi düzeyinin Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü lehine; okuma ilgisi düzeyinin ise Türkçe Eğitimi bölümü lehine anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Odabaş, Odabaş ve Binici (2019) “dijital bilgi kaynakları ve ortamlarının üniversite öğrencilerinin okuma davranışlarına etkilerini” üniversite öğrencilerinin dijital okumayı mı yoksa geleneksel okumayı mı tercih ettikleri sorusuyla belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında; üniversite öğrencileri gibi genç ve teknolojiye yatkın olan bir kesimin okuma eylemi için hâlâ büyük oranda geleneksel okumayı tercih ettikleri sonucunu ortaya koymuşlardır.

Altunbay ve Üstten (2020) ilköğretim öğrencilerinde “okuma kültürünün bir göstergesi olarak kitaplık ve kütüphane kullanımı” üzerine yaptıkları araştırmalarında; evde, okulda, sınıfta ve diğer yaşam alanlarında kütüphane ya da kitaplık yer alan çocukların ve ebeveynleri ile kitap okuma saatleri yaparak birlikte kitap okuyan ailelerin çocuklarının okumaya karşı olumlu tutumlara sahip oldukları görülmüş, okuma kültürü ve kitaplık/kütüphane kullanımı arasında önemli bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur.

Baki ve Gökçe (2020) çalışmalarında, "Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü tutum düzeylerini ve bu düzeylerin cinsiyet, sınıf düzeyi, anne-baba eğitim düzeyi, okumayı sevme, haftalık okunan sayfa sayısı ve yıl içerisinde okunan kitap sayısı değişkenlerini" incelemişlerdir. Araştırma sonuçlarına göre, Türkçe öğretmeni adaylarının ortalamının üzerinde bir okuma kültürü tutum düzeyine sahip oldukları, cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine sınıf düzeyi açısından ise son sınıf öğrencileri lehine anlamlı farklılık gösterdiği, kitap ve sayfa sayısı arttıkça okuma kültürü tutumunun da arttığı görülmüştür.

Çıldır ve Ergün (2020) “okuma kültürü edinememiş bireylere ilişkin” anlatı çalışmalarında sosyoekonomik düzeyleri farklı olan çocukların okuma ile ilgili deneyimlerini araştırmışlardır. Okumayla ilgili kişisel deneyimlerin ve karşılaşılan sorunlara yaklaşımın, bakış açılarının belirlenmeye çalışıldığı araştırmada; sosyoekonomik düzeyleri farklı olan öğrencilerin öykülerinde hem farklılaşan temaların olduğu hem de benzer ortak noktaların olduğu ortaya konulmuştur.

Çiğdemir ve Akyol (2020) “Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeğini” geliştirip uygulamasını yaptıkları çalışmalarında; ebeveynlerden sadece birinin katılımının okuma kültürü oluşturmada anlamlı farklılık oluşturmadığını, ebeveynlerin eğitim düzeyleri ve aile gelir düzeyleri arttıkça anlamlı şekilde farklılığın oluştuğunu belirlemişlerdir.

Kuşdemir, Bulut ve Uzun (2020) sınıf öğretmeni ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürünü inceledikleri çalışmalarında; öğretmen adaylarının okuma kültürüne ilişkin puanlarının düşük düzeyde olduğu, ancak bu düzeyin okuma sıklığına göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, okuma kültürü düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuşlardır.

Öztürk (2020) “İngiltere’de ilkokulda okuma kültürü oluşturmada çocuk edebiyatından nasıl yararlanıldığını ve edebiyat çevresini nasıl genişleteceğini belirlemek, hem okulda hem de diğer ortamlarda uygulama ve etkinlikleri değerlendirip okuma kültürü edinimine etkilerini saptamayı amaçladığı çalışmada; sınıf kitaplıklarının nitelikli çocuk kitaplarıyla zenginleştirilmesi, okuma köşeleri oluşturulması, kitaba erişimin üst düzeye çıkarılması, “Dünya Kitap Günü” nün her ülkede etkinliklerle kutlanması, dernekler ve kitap kulüpleri kurulması, yarışmalar düzenlenmesi, ailelerin ve tüm toplumun okuma kültürü edinimi konusunda çocuklara destek olması gibi İngiltere’den birçok örneği detaylı olarak ortaya koymuş ve ülkelerin okuma kültürünün kazandırılmasında benzer uygulamaları politika haline getirmesinin önemini vurgulamıştır.

**2.8.2. Yurtdışında Yapılan Çalışmalar:** Apeji (2000) okuma kültürünün geliştirilmesinde okulun rolünü belirlemeye çalıştığı araştırmasında; okul kütüphanesinin öğrenme sürecinde sorgulama ve keşfetme yöntemlerini vurgulayan bir okuma kültürünü teşvik etmek için avantajlı bir konumda olduğunu tartışmıştır. Araştırmacı aynı zamanda, okuma kültürünün aktifleştirilmesi için okumanın zevkli ve gönüllü hale getirilmesinde kütüphanelerin yavaş okuyan, geç anlayan ya da geç öğrenen, farklı din, cinsiyet ve görüşlere hitap edebilecek, demokratik ve ilgi çekici bir ortam haline getirilmesi, ayrıca kültürel ve ekonomik yükümlülüklerden de arındırılmış olması gerektiğini belirtmiştir.

Kachala (2007) Malavi, Zomba Bölgesi ve Mwambo'nun kırsal bölgelerinde okuma kültürü geliştirmeyi amaçladığı çalışmada; bölgelerin düşük eğitim standartlarına sahip olduğunu, büyük çoğunluğunun kütüphanelerden yoksun olduğunu, bilgi hizmetlerinin yetersiz olduğunu, okuryazar oranının düşüklüğünü, bilgi ve iletişim teknolojilerinin dağıtımının yetersizliğini ortaya koymuştur. Araştırmacı, kırsal kesimlerde geleneksel kütüphanelerin kurulması, işlevsel okuryazarlık programlarının uygulanması, eğitimin niteliğinin yükseltilmesi, bilgi ve iletişim teknolojilerinin iyileştirilmesi gibi önerilerde bulunmuştur.

Ifedili (2009) Nijerya’daki yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin okuma kültürünü incelediği çalışmada; öğrencilerin okuma kültürü düzeylerinde yüksek bir düşüş olduğunu, mevcut ders kitaplarından sadece sınav dönemlerinde okuma yaptıkları, televizyon

izlemenin öğrencilerin vaktinin çoğunu aldığını, öğrencilerin çok az bir kesiminin bilgi ve zevk almak için roman satın aldığını ortaya koymuştur.

Francis ve Olayinka (2010) zayıf okuma kültürüne sahip yerel bir bölgedeki öğrencilerin kütüphanelerden yararlanmasının önündeki engelleri incelediği çalışmada; ekonomik durumları, bilgisayar, telefon gibi teknolojik cihazların kullanımını, kütüphanelerdeki materyallerin yetersizliğini ve güncel olmamalarını, kütüphanecilerin yeterli bilgi ve donanıma sahip olmamalarını öğrencilerin kütüphanelerden etkili bir şekilde faydalanamama nedenleri olarak ortaya koymuştur.

Daniels ve Steres (2011) yeni yönetimin okul genelinde okumayı acil ve önemli bir öncelik haline getirdiği bir ortaokulda okuma kültürünün öğrencilerin katılımı üzerindeki etkilerini inceledikleri çalışmalarında; güçlü bir okuma kültürüne sahip olmasıyla övünen Parkdale Ortaokulu'ndaki yaptıkları derinlemesine görüşmeler sonucunda öğrencilerde okumanın birinci öncelik haline getirilmesi, okuldaki yetişkinlerin öğrencilere rol model ve rehber olması, öğrenme ortamlarının ilgi çekici ve motive edici hale getirilmesi şeklinde üç faktörün etkili bir okuma kültürü oluşturmayı desteklediğini ortaya koymuşlardır.

Loan (2011) teknolojinin ve internetin "net kuşağı" denilen öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisini belirlemeye çalıştığı araştırmasında; internetin bilgiye erişimi kolaylaştırdığını, tüm dünyadaki okurlarla iletişim kurulabildiğini, yabancı kaynakların kullanımının ve okumaya harcanan zamanın arttığını, basılı kaynaklara bağımlılığı, basılı kaynaklarla teması, yerel dillerde okumayı ve basılı kitap okumayı azalttığını tespit etmiştir.

Otike (2011) Kenya'daki okuma kültürünü tartıştığı, okuma alışkanlığını teşvik etmek ve geliştirmek için üstlenilen çabaları analiz ettiği çalışmada; okuma çadırları, kütüphane dersleri (okuma kültürünü kazandırma çalışmaları), okul kütüphanelerinde sessiz okuma seansları, kitap haftası kutlamaları gibi birçok uygulama ve programa rağmen okuma kültürünü geliştirilmesinde yeterli olmadığını, bunlarla birlikte okuma kültürü ediniminin bir devlet politikası haline getirilmesi gerektiğini, eğitim sisteminin sadece sınav odaklı olmasından kaynaklı ders kitapları dışında kitap okunmadığını, bu nedenle okul kütüphanelerinde iyileştirmeler yapılması (okuma materyallerinin yenilenmesi ve güncelleştirilmesi, bilgiye kolay erişimin sağlanması) ve donanımlı kütüphaneciler çalıştırılması gerektiği, ebeveynlerin çocukları okumaya teşvik etmesi gerektiğini belirtmiştir.

Akindele (2012) çocukların gelişim yıllarında (doğumdan 7 yaşına kadar) okuma kültürü ve ebeveyn katılımının çocuğun okuma kültürü gelişimi üzerindeki etkisini belirlemeye çalıştığı araştırmasında; Covenant Üniversitesi'ndeki ebeveynler arasında erken çocukluk döneminde okuma pratiğinin yüksek olduğunu, ebeveynlerin erken çocukluk

döneminde okumanın gerekliliği ve önemi konusunda bilinçli olduklarını, ancak kütüphanelerden kitap ödünç alma alışkanlığının zayıf olduğunu ortaya koymuştur. Aynı zamanda, ebeveynlerin büyük bir çoğunluğunun erken çocukluk dönemi eğitim kurumlarındaki öğrenme etkinliklerine ebeveyn katılımının çocuğun gelişimi üzerindeki etkisinin farkında olduklarını, genelde sadece hafta sonları çocuklarına kitap okuduklarını, katılımcıların bir kısmının ise çocuklara kitap okumanın zaman kaybı olduğunu düşündüklerini saptamıştır.

Azmi (2013) Malezya dil politikasına, bunun (Malezya'da ikinci bir dil olarak kabul edilen) İngilizcenin gelişimi üzerindeki etkilerine ve okuma kültürüne odaklandığı çalışmasında; uygulanan politikanın çeşitli kısıtlamalar nedeniyle ilkökul öğrencileri arasında İngilizce okuma kültürü oluşturma hedefine henüz ulaşamadığını ve uygulamalar açısından biraz iyileştirmeye ihtiyaç duyulduğunu ortaya koymuştur.

Ajayi, Shorunke ve Modupe A. Mrs (2014) Nijerya Üniversitelerindeki öğrencilerin elektronik kaynak kullanımının okuma kültürü üzerine etkisini inceledikleri çalışmalarında; öğrencilerin elektronik bilgi kaynaklarını sıklıkla kullanıyor olmasıyla birlikte en çok kullanılan elektronik kaynakların e-kitap, e-dergi ve e-haber olduğunu, ancak öğrencilerin e-kaynakları kullanma konusundaki becerilerinin yeterli olmadığını, aynı zamanda öğrencilerin çoğunun günde iki saatten az okuduğunu ortaya koymuşlardır.

Akabuike (2015) Nijeryalılar arasındaki zayıf okuma kültürünün nedenlerini ve diğer şeylerin yanı sıra okumayı etkileyen faktörleri bulmayı amaçladığı çalışmasında; Nijerya'daki yoksulluk, ebeveynlerin çalışmaktan çocuklarla ilgilenememeleri, okullarda uygulanan başarısız öğretim yöntemleri, bireylerin televizyon ve film izlemek, internette / web'de gezinmek ve oyun oynamakla daha fazla ilgilenmeleri, motivasyonlarının ve okumaya ilgilerinin az olması, yolsuzluk gibi sebeplerle Nijeryalıların etkili bir şekilde okumadıklarını ortaya koymuştur. Okuyan bilinçli bir ulus olmak için etkili bir okuma kültürüne ihtiyaç olduğunu vurgulayan araştırmada ebeveynlere, öğretmenlere, hükümete ve okul yönetimine genç nesil için teşvik edici bir okuma ortamı sağlamaları gerektiği de tavsiye edilmiştir.

Kamalova ve Koletvinova (2016) modern yüksek kurumlardaki ilköğretim lisans öğrencilerinin okuma sorunlarını inceledikleri, beşeri bilimler disiplinlerinde öğrencilerin okuma kültürünü geliştirmeye yönelik en etkili yöntem ve teknikleri saptamaya çalıştıkları, okuma kültürünü geliştirmeyi hedefledikleri araştırmalarında; üniversitedeki öğrenim süreçlerinde lisans öğrencilerinin okuma kültürünü geliştirmeye yönelik en etkili metodolojik teknikleri (beyin fırtınası, tiyatro prömiyeri, grup tartışması, vb.) sunarak öğrencilerin çeşitli

tarz ve türlerdeki eserleri derinlemesine okuma becerilerinin, yaratıcı okuma becerilerinin gelişmesini ve okuma yeterliliklerinin oluşmasını sağlamışlardır.

Amiama-Espailat (2017) Dominik Cumhuriyeti'nde interneti akademik, eğlence, sosyalleşme ve iletişim amaçlı kullanan ortaokul öğrencilerin bu amaçlarıyla okuma yazma yeterlilik düzeylerini ilişkilendirdiği çalışmasında (PISA metinlerine dayanan CoLeP ve okuma sıklığını ölçmek için dört okuma amacını iki formatta sınıflandıran bir ölçek); çoğu öğrencinin interneti akademik amaçlarla kullandığını, okuma yazma yeterlilikleri açısından devlet okullarındaki öğrencilerin daha düşük seviyelerde olmasıyla önemli ölçüde farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

Loh, Ellis, Paculdar ve Wan (2017) altı okuldan oluşan daha geniş bir veri setinden alınan vaka çalışmasından yola çıkılarak bir okulun kütüphanesini nasıl dönüştürüldüğünü ve onu okul içinde okuma için merkezi bir yer haline nasıl getirildiğini detaylandırmaya çalıştıkları araştırmalarında; bir okuma kültürü oluşturmada "(1) okuyucular için kitap seçiminin düzenlemesini yapmak, (2) kitapları görünür kılmak, (3) okuyucuları heyecanlandıracak programlar oluşturmak, (4) okumak için alanlar tasarlamak ve (5) okumak için bir ekoloji oluşturmak" şeklinde beş ana faktöre ulaştıklarını ortaya koymuşlardır.

Oyewole (2017) Nijerya'nın Ondo Eyaletinin Owo Yerel Yönetim Bölgesindeki ortaokul öğrencileri arasında zayıf okuma kültürünün etkilerini ve çarelerini araştırdığı çalışmasında; katılımcıların çoğunluğu eğitilmiş ailelerden gelen öğrencilerin eğitimsiz ailelerden gelen öğrencilere göre daha akıcı okuduklarını düşündüklerini, ayrıca katılımcıların %80'inin ebeveynlerin öğrenciler için yüksek standartlar belirleyememelerinin başarılarını etkilediğine inandıklarını, öğrencilerin okuma performanslarının düşük olmasının yanı sıra donanımlı kütüphanelere sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Araştırmacı ayrıca, okuma kültürü ve alışkanlığının akademik performans üzerinde etkili olduğunu, okuma kültürü ile akademik performans arasında bir ilişki olduğunu doğrulamıştır.

### 3. BÖLÜM YÖNTEM

Tezin bu bölümü araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları, veri toplama süreci, uygulama süreci ve verilerin analizi başlıklarından oluşmaktadır.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, “Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programının” özel eğitim ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma kültürü-dijital okuma farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. “Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programının” özel eğitim ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma kültürü-dijital okuma farkındalık düzeylerinin nicel verilerle belirlendiği çalışmada, nicel verilerin tek başına yeterli olmayacağı düşünülerek bu verilerin öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerden elde edilen nitel verilerle desteklenmesi uygun görülmüştür. Bu amaçla araştırmanın amacı ve alt problemler dikkate alınarak hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılmasına imkân veren “karma araştırma yöntemi” kullanılmıştır. Karma araştırma yöntemi, hem nicel hem de nitel verilerin toplandığı ve araştırma probleminin daha iyi anlaşılması için bu verilerin bütünleştirilerek ortak sonuçların ortaya konulduğu bir yöntemdir. İki veri setinin harmanlanarak bir arada kullanılması araştırma probleminin ve alt problemlerin daha iyi anlaşılmasını sağlayacak ve daha güçlü sonuçlar ortaya konulacaktır (Creswell, 2008). Cohen, Manion ve Morrison’a (2021) göre, karma yöntem araştırmalarının temel önceliği, araştırma problemlerine dayalı olarak nicel ve nitel yaklaşımlardan sadece birinin kullanılmasıyla geliştirilebilecek olandan daha iyi bir sonuca varabilmek için her iki yaklaşımın da birlikte kullanılmasıdır. Araştırmada karma yöntem araştırma desenlerinden, içi içe (gömülü) desenle çalışılmıştır. İç içe gömülü desende, elde edilen nitel ve nicel verilerin birbirine eklenip araştırmanın farklı problemlerine yanıt vermesi sağlanarak her iki yaklaşımla ortaya çıkan sonuçların destekleyici bir özelliğe sahip olması amaçlanmaktadır (Creswell, 2006). İç içe (gömülü) desen, geleneksel bir nicel çalışma veya geleneksel bir nitel çalışma içerisinde araştırmacının her iki yaklaşımla da eş zamanlı veya sıralı olarak veriler toplayıp analiz etmesi şeklindedir (Çepni, 2018). Bu çalışmada öncelikle, çalışmanın nicel boyutu için tek gruplu öntest-sontest deneysel desen ile nicel veriler toplanmış analiz edilmiş ve sonuçlar ortaya konulmuştur; ikinci aşamada ise nicel sonuçları desteklemek ve genişletmek için öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılarak nitel veriler toplanıp analiz edilip sonuçlara ulaşılmıştır. Tek gruplu deneysel desen, zayıf bir desen olarak görülse de, eğitim modülü ya da eğitim programının geliştirilip uygulandığı araştırmalarda tercih edilmesi uygun



bulunmuştur (Creswell, 2012). Araştırmada nitel veriler görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Görüşme; bireylerin bir konu ya da bir soruyla ilgili düşüncelerini, davranışlarını, bilgilerini oluşturan sistemde duygu, tutum ve hislerinin nasıl oluştuğunu, neyi nasıl düşündüklerini ve bunlara yön veren etkenleri ortaya koymak için derinlemesine bilgi sağlamayı amaçlayan veri toplamadır (Büyüköztürk vd., 2008; Ekiz, 2009; Teaching Clinical Psychology, 2014). Tablo 1’de araştırma modelinin aşamaları verilmiştir.

**Tablo 1**

*Araştırma modelinin aşamalarının gösterimi*

<b>Ölçme Aracı</b>	<b>Ölçme Aracının Kullanım Amacı</b>	<b>Katılımcılar</b>	<b>Kullanım Aşaması</b>
Okuma Kültürü Ölçeği	Sınıf Öğretmeni ve Özel Eğitim Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürü Düzeylerinin Ölçülmesi	Sınıf Öğretmeni ve Özel Eğitim Öğretmeni Adayları (Tüm sınıflar) -462 kişi-	Öntest
Dijital Okuma Tutum Ölçeği	Sınıf Öğretmeni ve Özel Eğitim Öğretmeni Adaylarının Dijital Okuma Tutum Düzeylerinin Ölçülmesi	Sınıf Öğretmeni ve Özel Eğitim Öğretmeni Adayları (Tüm sınıflar) -462 kişi-	Öntest
Okuma Kültürü- Dijital Okuma Farkındalık Programı	Sınıf Öğretmeni ve Özel Eğitim Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürü ve Dijital Okuma Tutum Düzeylerinin Geliştirilmesi	Öntest sonuçlarına göre üst-orta-alt grupların belirlenmesi → 23 gönüllü öğretmen adayı (Program Grubu)	Nitel + Nitel Veriler
Okuma Kültürü Ölçeği	Sınıf Öğretmeni ve Özel Eğitim Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürü Düzeylerinin Ölçülmesi	Program Grubu (23 öğretmen adayı)	Sontest
Dijital Okuma Tutum Ölçeği	Sınıf Öğretmeni ve Özel Eğitim Öğretmeni Adaylarının Dijital Okuma Tutum Düzeylerinin Ölçülmesi	Program Grubu (23 öğretmen adayı)	Sontest
Görüşme	Sınıf Öğretmeni ve Özel Eğitim Öğretmeni Adaylarının Okuma Kültürü- Dijital Okuma Farkındalık Programının Uygulama Sürecine ve Etkinliklere İlişkin Görüş ve Düşüncelerinin Belirlenmesi	Program Grubu içerisinde gönüllü olan 10 öğretmen adayı	Nitel Veriler

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Çalışma grubunu, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesinde 2020-2021 eğitim öğretim yılında özel eğitim ve sınıf öğretmenliği lisans programlarında öğrenim görmekte olan 1., 2., 3. ve 4.

sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. 462 öğrenciden toplanan verilerle çalışma grubu, 23 gönüllü öğrenci ile de program grubu oluşturulmuştur. Gruplar Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo 2**

*Çalışma grubu ve program grubu*

<b>Çalışma Grubu</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>1.sınıf</b>	<b>2.sınıf</b>	<b>3.sınıf</b>	<b>4.sınıf</b>
<b>Sınıf Öğretmenliği</b>	Kadın	50	60	60	54
	Erkek	10	11	11	7
	Toplam	60	71	71	61
<b>Özel Eğitim</b>	Kadın	32	36	34	22
	Erkek	16	29	13	17
	Toplam	48	65	47	39
<b>Program Grubu</b>					
<b>Sınıf Öğretmenliği</b>	Kadın	9	2	3	-
	Erkek	1	-	-	-
	Toplam	10	2	3	-
<b>Özel Eğitim</b>	Kadın	2	3	-	-
	Erkek	2	-	-	1
	Toplam	4	3	-	1

### 3.3. Veri Toplama Araçları, Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Araştırmada veriler Türkel, Özdemir ve Akbulut (2017) tarafından geliştirilen “Okuma Kültürü Ölçeği” (Ek-1) ve Yurdakal ve Susar-Kırmızı (2021) tarafından geliştirilen “Dijital Okuma Tutumu Ölçeği” (Ek-2) ile toplanmıştır. Okuma Kültürü Ölçeğinin Kaiser-Meyer-Olkin değeri .89 ve Bartlett’s Küresellik Testi değeri [ $\chi^2=4221,390$ ;  $df=435$ ,  $p<.000$ ] bulunmuştur. Bu değerlerle ölçeğin faktör analizine uygunluğu tespit edildikten sonra faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda faktör değeri düşük olan maddeler elenerek 30 maddelik 5’li likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçme aracı; “bireysel gelişim okuma ilişkisi, temel okuma becerisi, görsel okuma ve kitap seçimi” olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin kapsam geçerliliği, 13 akademisyen ve 5 Türkçe öğretmenin uzman görüşleri alınarak ortaya konulmuştur. Ölçekte yer alan maddelerin toplamı ile faktörler arası ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur. “Okuma Kültürü Ölçeği”nin araştırma verilerine göre Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayısı ise .85 olarak hesaplanmıştır. Dijital Okuma Tutumu Ölçeğinde KMO değer 0.818; Cronbach’s Alpha değeri 0,956; Spearman-Brown korelasyon değeri 0,92; Guttman Split-Half değeri 0,923; Anova Tukey’s Nonadditivity ,000, Hotelling's T-Squared ,000 ve Intraclass Correlation Coefficient değeri ,000 bulunmuş olup ölçek iki alt ölçekten oluşmaktadır. İki faktörün toplam açıkladığı varyans değeri ise %54,30’dur. Doğrulayıcı faktör analizi sonrası IFI değeri 0.92; NFI 0.89;

NNFI 0.92; IFI 0.92; CFI 0.92; REMSEA 0.12 ve X2/sd değeri 2.75 olarak belirlenmiştir. Ölçek son hali ile iki alt ölçek ve 31 sorudan oluşmaktadır. Ölçme aracı; “dijital okumanın özellikleri ve dijital okuma tercihleri” olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır. “Dijital Okuma Tutumu Ölçeği”nin araştırma verilerine göre Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı ise .75 olarak bulunmuştur.

Araştırmada, program grubuna uygulanan eğitim etkinliklerinin öğretmen adaylarının okuma kültürü ve dijital okumaları üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek, eğitimin veya yapılan etkinliklerin yeterliliğini araştırmak amacıyla 10 öğretmen adayıyla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sorularında; birinci soru okuma kültürü ile ilgili bir ana soru ve dört alt sorudan, ikinci soru dijital okuma ile ilgili bir ana soru ve dört alt sorudan, üçüncü soru bir ana sorudan oluşmaktadır (Ek-3). Toplamda üç ana soru vardır. Görüşme soruları oluşturulurken geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla iki alan uzmanından yardım alınmıştır. Soruların kapsam ve görünüş geçerliği açısından incelenmesi ve değerlendirilmesi sonucu, ilk aşamada 11 sorudan oluşan taslak görüşme formundaki yedi sorunun okuma kültürü ve dijital okumanın alt basamaklarında yer almasının öğretmen adaylarının yanıtlamalarında kargaşaya sebep olmaması açısından daha uygun olacağına karar verilmiştir. Bu durumda, üç ana soru ve alt sorularla görüşme sorularına son şekli verilmiştir.

### **3.4. Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın veri toplama süreci dört aşamadan oluşmaktadır. Öncelikle ilk aşamada Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulu’ndan (Ek-4) ve kullanılacak ölçekleri geliştiren kişilerden (Ek-5) gerekli izinler alınmıştır. İkinci aşamada, özel eğitim ve sınıf öğretmeni adaylarına öntest olarak toplamda 462 öğrenciye ulaşılarak “Okuma Kültürü Ölçeği” ve “Dijital Okuma Tutumu Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçek uygulamalarına yüz yüze başlanmış, ancak pandemi sebebiyle “google form” üzerinden devam edilmiştir.

Üçüncü aşamada çalışma grubunun içinden gönüllük esasına göre her iki bölümden de öğrenci olacak şekilde toplam 23 öğretmen adayı ile program grubu oluşturularak 09.04.2021-31-07.2021 tarihleri arasında 10 hafta boyunca her hafta iki ders saati çevrimiçi bir araya gelinerek “Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı” kapsamında oluşturulan etkinlikler araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanmıştır. Başlangıçta 28 gönüllü öğretmen adayıyla programa başlanmış, ancak çeşitli sebeplerle (pandemiden kaynaklı olarak öğrencilerin kendilerinin ya da yakınlarının hastalanması, devamsızlık yapma, vb.) beş öğretmen adayı eğitim programını ilk haftalardan bırakmışlardır. 23 öğretmen adayıyla programa devam edilmiştir. “Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı”nın etkinlikleri araştırmacı ve üç uzman tarafından oluşturulmuştur. 10 haftanın sonunda “Okuma

Kültürü Ölçeği” ve “Dijital Okuma Tutumu Ölçeği” 23 kişilik program grubuna son test olarak tekrar uygulanmıştır.

Dördüncü aşamada, 10 hafta süren Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı’ndan sonra programa katılan 23 öğretmen adayından 10 gönüllü sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni adayları ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Program süreci bir önceki dönemde yapıldığı için öğretmen adayları o süreçte bir alt sınıftadırlar. Görüşmelerin yapıldığı süreçte, gönüllü 10 öğretmen adayından yedisi 2.sınıfa, ikisi 3.sınıfa ve biri de 4.sınıfa geçmiştir. 10 öğretmen adayının dördü özel eğitim öğretmen adayları (ikisi 2.sınıf, ikisi 3.sınıf), altısı ise sınıf öğretmeni adayları (beşi 2.sınıf, biri 4.sınıf)’tır. Görüşmeler araştırmacı tarafından öğretmen adaylarının müsaitlik durumlarına göre randevulu olarak yüz yüze ve bire bir olacak şekilde düzenlenip tamamlanmıştır. Görüşme öncesinde öğretmen adayına süreç ve programdaki etkinlikler hakkında ufak hatırlatmalar, görüşme sorularıyla ilgili kısa açıklamalar yapılmıştır. Görüşmeler sırasında öğretmen adaylarının izni doğrultusunda, analizler sırasında dinlemek amacıyla, ses kaydı alınmıştır. Daha sonra, ses kayıtları dinlenerek yazıya çevrilmiştir.

### 3.5. Uygulama Süreci

23 kişilik program grubu ile 10 haftalık çevrimiçi eğitim sürecinde uygulanan etkinlikler sırasıyla aşağıda verilmiştir. Okuma kültürü etkinlikleri belirlenirken literatür taranarak okuma kültürüyle ilgili yapılan uygulamalı çalışmalar (özellikle yabancı literatürdeki) örnek alınmakla birlikte, etkinliklere keskin sınırlar konulmamıştır. Böylece hem süreç öncesinde öntest sonuçlarına göre hem de süreç içerisinde etkinlikler devam ederken öğretmen adaylarının istekleri (bknz 5.etkinlik), ihtiyaçları, görüş ve düşünceleri doğrultusunda değişiklikler yapılabilmektedir.

**Birinci Etkinlik:** Leko, Kulkarni, Lin ve Smith (2015), okuma öğretimine ilişkin öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarında, okumaya ilişkin görüşmelerinin başlangıcında öğretmen adaylarından okumaya yönelik ilk deneyimleriyle ilgili görüşlerini almışlardır. Bu noktadan yola çıkarak “İlk okuma hatıralarının/deneyimlerinin” okumayla ilgili her türlü konunun başlangıcını oluşturabileceği düşüncesinden hareketle ilk etkinlikte okuma kültürüyle bağlantı kurularak bir giriş yapılmış, öğretmen adaylarının okumayla ilgili hissiyatları harekete geçirilmiş ve okumanın hayatlarındaki yeri sorgulatılmaya başlanmıştır. “Okuma hatıraları” bireylerin okumayı nasıl öğrendiklerine ilişkin hafızalarındaki en güçlü ve ilk anlarına dayalı hatıralarını içeren bir etkinliktir. Eğitimci, bu etkinlikte öğrencilerden okumayı nasıl öğrendiklerini, ilk okudukları andaki hissetlerini, sonrasında okumaya nasıl devam ettikleriyle ilgili hatıralarını düşünmelerini istemiştir. Öğretmen adayları, hatırladıkları

anılarını anlatmışlardır. Eğitimci, öğretmen adaylarını sorularıyla yönlendirirken aynı zamanda diğerlerini de teşvik etmeye devam etmiştir. Etkinlik süreci içerisinde okuma hatıralarından “okuma kültürüne” bir geçiş yapılmıştır.

**İkinci Etkinlik:** Rastlantısal okumalarla (Daley, 2020) ilgili öğretmen adaylarıyla tartışılmış, okumanın kalitesini artırmak için yapılacaklar (ayrırt etme, zihinsel ve fiziksel olarak hazır olma, beynin geliştirilmesi ve aktif tutulması) hakkında bilgi verilmiştir. Ardından aşağıdaki sorular öğretmen adaylarına yönlendirilerek bir tartışma ortamı oluşturulmuştur.

- Sizce okuma kültürü ediniminde toplumsal engeller nelerdir?
- Sizce okuma kültürü ediniminde bireysel engeller nelerdir? (Cinsiyet Tartışması) Diyelim ki kitaptaki kadın karakter daha güçlü ve baskın. Bu durum o kitabın “kız” kitabı olduğunu mu gösterir?
- Sizce okuma kültürü ediniminde aileden kaynaklı engeller nelerdir?
- “Bir şeyi göremiyorsanız, o olamazsınız.” Bu cümle genellikle rol model olmada diğer yetişkinlerin önemini ortaya koyar. Rol model olmak önemli midir? Mesela aynı kitapları okumuş olmak, bu kitaplar hakkında doğaçlama sohbetleri de ortaya çıkarır.
- Sizce okuma kültürü ediniminde teknolojik engeller nelerdir?
- Bir zaman gelir ve gençler çocukluk uykularından uyanırlar. Giderek dünyanın daha geniş ve daha korkutucu bir yer olduğunun farkına varırlar. Bu farkına varma durumu sırasında seçtikleri kitaplara da yansır ve kendi yaşıtı karakterler içeren yapıtlar okumaya başlarlar. Peki, sizin çocuk kitaplarından gençlik kitaplarına geçişiniz nasıl oldu?
- Bu noktada kitap tanıtımları, kütüphane etkinlikleri, fuarlar, çocuk edebiyatı festivalleri vs katılmak nasıl bir yarar sağlar? Genç, yaşlı bir yazarla tanışmak, farklı insanlarla bir araya gelerek kitaplar hakkında paylaşımlar yapmak...

Yukarıdaki sorularla okuma kültürü ediniminde karşılaşılan engellerle (bireysel, toplumsal, aileden kaynaklı, teknolojik) ilgili öğretmen adaylarının görüş ve düşünceleri alınmış, bu durumlardan kaynaklı engeller varsa giderilmeye çalışılarak okuma kültürüne pürüzsüz bir geçiş yapılmıştır.

**Üçüncü Etkinlik:** Chisita (2011), Zimbabwe’de okuryazarlığı teşvik etmede halk kütüphanelerinin rolü ve okuma kültürünü sürdürmenin zorluklarını içeren araştırmasında, halk kütüphanelerinin zaman ve mekânı aşan elektronik medyayla karşılaştırılabilecek öykü anlatma oturumlarını hayata ve geçmişin sözlü iletişimlerine geri döndürmek için

kullandığını, bunun da okuma kültürünün canlılığını sürdürmede son derece önemli bir rolü olduğunu belirtmiştir. Aşağıda verilen örnekte de belirtildiği gibi hikâye anlatmanın okuma kültürü üzerindeki etkisi çok derindir:

“Mount Pleasant Halk kütüphanesi, Kuzey banliyölerinin çevresindeki bölgelerden çocukları çeken haftalık bir hikaye anlatma seansı düzenler. Ebeveynler genellikle çocuklarını hikâye anlatma seansına katılırlar. Fikir, aile üyeleri arasında meydana gelen kuşaklar arası öğrenmeyi ifade eden “aile öğrenimi” kavramıyla uyumludur. Hikâye anlatma seansları, çocuklar ve ebeveynler arasındaki kuşaklar arası ilişkiyi geliştirir ve güçlendirir, çünkü ebeveynler burada kalır ve bir dereceye kadar hikâye anlatan ya da sadece dinleyici olarak hikâye anlatmaya katılırlar. Hikâye anlatan resmi hikâye anlatma seansına başlamadan önce çocuklar birbirlerine hikâyeler anlatırlar.”

Achebe'ye (1994) göre hikâye anlatımı, bireyleri eğitmek ve onlara kültürel kimlik duygusu kazandırmak için kritik bir araçtır. Okuma kültürü üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulduğunda, okuma kültürünü canlandırmak adına üçüncü etkinlik “Hikâye anlatma” oturumu etkinliği olarak uygulanmıştır. “Hikâye anlatma” (sözlü kütüphanecilik) oturumuna, öğretmen adaylarına şimdiye kadar kendilerini en çok etkileyen hikâyeyi anlatmaları istenerek başlanmıştır. Eğitimci “Bu hikâyede sizi en çok etkileyen unsurlar nelerdir? Neden anlatmak için bu hikâyeyi seçtiniz? Sizce bu hikâyenin vermek istediği mesajlar nelerdir? Okuma kültürü bağlamında değerlendirdiğinizde hayal gücü yüksek/macera yönü baskın/bilgi verici bir hikâye olması bu kitabı önermeniz için yeterli bir ölçüt müdür?” şeklindeki çeşitli sorularla hikâyeler ve hikâye anlatımları üzerinden öğretmen adaylarının görüşlerini almış, karşılıklı fikir alışverişinde bulunulmuştur.

**Dördüncü Etkinlik:** Wolfson (2008), sesli kitapların okuyucuların akıcılığını ve anlama becerisini geliştirmek, kelime dağarcığını genişletmek, önceki bilgileri ilişkilendirmek ve kitaplarla etkileşimde bulunma motivasyonunu artırmak için kullanılabileceğini belirtmiştir. Sesli kitaplar sözcük tanıma ve kod çözme kısıtlamalarının ortadan kalkmasını, sadece yazarın sözlerinin arkasındaki anlama odaklanılmasını; ayrıca özel ihtiyaçları olanlar da dâhil olmak üzere birçok öğrenciye diğer öğrencilerle aynı kitapları deneyimleme fırsatını sağlamaktadır.

Eğitimci öncelikle öğretmen adaylarına “Sesli kitaplarla ilgili bilginiz var mı? Daha önce sesli kitap dinlediniz mi? Diğer okuma türlerine göre ne gibi farklılıklarla karşılaştınız? Sevdiniz mi?” gibi sorular yönelterek sesli kitaplarla ilgili ön bilgilerini almıştır. Sonrasında sesli kitaplar hakkında bilgiler verilerek “sesli okuma” geleneğinin, hem temel bir ilham kaynağı olarak hem de belirli uygulamalarda sesli kitapların temelini oluşturduğuna vurgu

yapılmıştır. Ayrıca sesli kitapların okuyucuların gerçek okuma seviyelerine göre okuma yapmalarına izin vermesinin önemi üzerinde durulmuş ve bazı okuyucuların gördüğü kelimeleri anlamak için aynı anda onları duymaya da ihtiyaçları olduğu belirtilmiştir. Öğretmen adaylarına “radyo dramaları” hakkında bilgileri olup olmadığı sorulmuş, sesli kitapların atası olarak “radyo dramaları” gösterilmiştir. Sonrasında öğretmen adaylarıyla “Kulaklarınızla Oku!” cümlesinden yola çıkılarak “sesli kitap” etkinliği yapılmıştır. Sesli kitap etkinliğini yapmak için, kameralar kapatılmış ve sadece mikrofon üzerinden öğretmen adaylarına daha önceden gönderilen kısa metinler sırayla okunmuştur. Sesli okuma bitince öğretmen adaylarının etkinlikle ilgili düşünceleri alınmıştır. Sesli okuma hakkında yanlış yapılanlar ya da yapılması gerekenler varsa onlar üzerinde durulmuştur. Sesli kitapların okuma kültürüne etkisi paylaşılmıştır. Etkinliğin sonunda öğretmen adaylarına aşağıda yer alan “sesli kitaplar için ipuçları” verilmiştir.

- “Öğrencilerin ilgisini çekebilecek sesli kitaplar seçilmesi”
- “Sesli kitabın içeriğinin öğretmen tarafından önceden bilinmesi”
- “Aynı anda hem dinleyip hem kitaptan takip ediliyorsa kitabın sesli kitabın yakınında tutulması, daha rahat kontrol etmeyi sağlayacaktır”
- “Sesli kitabın hızını kişinin kendisine göre ayarlaması”

**Beşinci Etkinlik:** Etkileşimli kitap okuma ve sesli kitaplar arasındaki farklardan yola çıkılarak ikinci bir sesli kitap etkinliği yapılmıştır. Sesli kitap etkinliğinin ikinci defa yapılmasının bir diğer nedeni de öğretmen adaylarından gelen yoğun istektir. Öğretmen adaylarının daha önce sesli kitaplar hakkında bilgilerinin çok az olduğunu belirtmeleri ve sesli kitaplarla ikinci bir etkinliğin kendilerine daha faydalı olacağını ifade etmeleri sesli kitaplarla ilgili ikinci bir etkinliğin yapılmasını sağlamıştır.

**Altıncı Etkinlik:** Burbank, Kauchak ve Bates (2010), öğretmenlerle öğretmen adaylarını mesleki gelişim açısından bir araya getiren kitap kulüpleriyle ilgili çalışmasında, her iki öğretmen grubunun mesleki, sosyal, kişisel tecrübelerini paylaşabilecekleri, bu deneyimlerle gelişebilecekleri kitap kulüplerini profesyonel bir geliştirme aracı olarak kullanmalarını sağlamayı amaçlamış ve çalışmanın, hem öğretmen adayları hem göreve yeni başlayan öğretmenler hem de kıdemli öğretmenler için mesleki gelişim açısından faydalı olduğu görülmüştür.

Bu çalışmanın sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının hem okuma kültürlerine hem de mesleki açıdan gelişimlerine faydalı olması amacıyla “İllüstratörlük ve Çocuk Kitapları Üzerine” başlıklı bir söyleşiyse, alan hakkında bilgisi ve deneyimi olan “İllüstratör Rabia

Alabay” davet edilerek alana özgü deneyimlerini paylaştığı bir etkinlik yapılmıştır. Bu etkinlik için çevrimiçi bir toplantı düzenlenmiştir. Toplantı başlıkları, eğitmen ve davetli konuşmacının belirlediği şekilde oluşturulmuştur. Davetli konuşmacı, görselliğe dayalı bir mesleği olduğu için konuşması sırasında faydalanmak amacıyla slayt sunumu yapmıştır. Sunumun ardından hem eğitmen hem de öğretmen adayları sorularını davetli konuşmacıya yönlendirmişlerdir. Eğitmenin sorularından bazıları şu şekildedir:

- Çizer/illüstratör olmaya nasıl karar verdiniz?
- Bir kitap yazma fikri nasıl oluştu?
- Kitap yazarken yararlandığınız kaynak/lar var mı?
- Baskıya kadar olan süreci (araştırma, çizme, taslak, editör, yayın sürecini de içeren) biraz anlatabilir misiniz?
- Yayınevi kitabınızın basımına nasıl karar verdi? Neye göre bir seçim yaptı?
- Kitabınız basıldığında, ilk elinize aldığınızda neler hissettiniz?
- Kitabınızla ilgili çocuklardan/yetişkinlerden aldığımız dönütler oldu mu? Olduysa neler?
- Günümüzde sesli kitaplar oldukça yaygın. Bu konuda ne düşünüyorsunuz? Kitabınızı sesli kitaba dönüştürmek ister miydiniz?
- Çocuk kitabı yazmak isteyen birine ne gibi tavsiyeleriniz olur?
- Kitabınızın bir yaş aralığı var mı? Kitaplarda yaş aralığı olmalı mıdır?

**Yedinci Etkinlik:** Altıncı etkinlikteki araştırmaya (Burbank, Kauchak ve Bates, 2010) dayalı olarak öğretmen adaylarının hem okuma kültürlerine hem de mesleki açıdan gelişimlerine faydalı olması amacıyla “Dijital Okuma ve Dijital Okuryazarlık Üzerine” başlıklı bir söyleşiyile, alan hakkında bilgisi ve deneyimi olan Uşak Üniversitesi’nden “Prof. Dr. Erol Duran” davet edilerek alana özgü deneyimlerini paylaştığı bir etkinlik yapılmıştır. Bu etkinlik için çevrimiçi bir toplantı düzenlenmiştir. Toplantı başlıkları, eğitmen ve davetli konuşmacının belirlediği şekilde oluşturulmuştur. Davetli konuşmacı, konuşması sırasında faydalanmak amacıyla slayt sunumu yapmıştır. Sunumun ardından hem eğitmen hem de öğretmen adayları sorularını davetli konuşmacıya yönlendirmişlerdir. Eğitmenin sorularından bazıları şu şekildedir:

- İnsanlar dijital cihazlarda genel olarak neler okuyorlar?
- İnsanlar dijital ortamlarda okuduklarını hangi kriterlere göre seçiyorlar?
- İnsanlar hangi sıklıkla dijital okuma gerçekleştiriyorlar?
- Siz, dijital okumayı mı basılı/geleneksel okumayı mı tercih edersiniz? Neden?



- Günümüzde insanlar, hangi okuma kültürüne kendilerini daha yakın hissetmektedirler?
- Dijital okuma hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
- Dijital okuryazar olmak için neler gerekir?
- Dijital cihazların kullanımlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Dijital okuma ve dijital metinler okuma hızına nasıl etki etmektedir?
- Dijital okumada okunanların kalıcılığını nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Bir öğrencim “Hiç kitap okuma alışkanlığım yoktu. Ne zamanki dijital metinler, kitaplar çıktı; o zamandan beri kitap okuma alışkanlığı kazandım” demişti. Siz bu konu hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Birçok öğretmen derslerinde dijital okumayı kullanıyor. Teknolojik olarak bilgisayarlar, akıllı tahtalar, tabletler vs gibi birçok dijital okuma platformu öğrencilere sunuluyor. Ancak halen bu dijital cihazları kullanmayan öğretmenler de var. Buna göre dijital okuma kültürünün öğretmen ve öğrenci başarısına etki durumu nedir?
- Günümüzde sesli kitaplar, etkileşimli kitaplar gibi dijital olarak zenginleştirilmiş metinler dikkat çekmektedir. Bu tarz metinlerin, kitapların özellikle çocukların daha fazla ilgisini çektiği de düşünüldüğünde gelecekte basılı kitaplara ihtiyaç kalmaz ya da her şey tamamen dijitale döner diyebilir miyiz?

**Sekizinci Etkinlik:** Okuma kültürü, bireysel ve toplumsal olarak adım adım geliştirilmesi gereken bir süreçtir. Bu sürecin temeli de erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesine bağlıdır. Erken okuryazarlığın desteklenmesinde “çocuk kitaplarının, ninnilerin, tekerlemelerin, sayısmacaların, bilmecelerin” ayrı bir yeri vardır. Bu nedenle, okuma kültürüyle ilgili bir eğitimde “Erken Okuryazarlık Becerileri” oturumunun yer alması gerekliliği ortaya çıkmış ve bu noktada, birer yetişkin olan öğretmen adaylarına büyük sorumluluklar düştüğünden sekizinci etkinlik olarak oturum gerçekleştirilmiştir. Etkinlikte Türkçenin temel kurallarının ve söz dağarcığının geniş bir şekilde yer aldığı “çocuk kitapları, ninniler, tekerlemeler, sayısmacalar, bilmecelerden” örnekler verilmiş, bunların çocuklar üzerindeki etkilerine değinilmiştir. Öğretmen adayları da bildikleri ya da kendi kültürlerinde duydukları ninni, tekerleme, sayışma türlerinden örnekler vermişlerdir. Özellikle çocuktaki söz dağarcığını ve birçok beceriyi geliştirmesi bakımından bu edebi türlere erken çocukluktan itibaren yer verilmesinin önemi vurgulanmıştır.

**Dokuzuncu Etkinlik:** Okuma kültürünün sadece tek bir bireyle gerçekleşmediği, tüm toplumu ilgilendiren bir süreç ve bu süreçte kişilerin aktarıcı rolünün de olduğu bilinmektedir.

Yetişkinlerin çocuklar üzerindeki okuma kültürü edinimi sorumluluğunu gerçekleştirirken kullanılan araçlardan biri de çocuk şarkılarıdır. Bu durumda çocuk şarkıları altıncı etkinlikteki araştırma sonuçlarıyla ilişkilendirilerek öğretmen adaylarının hem okuma kültürlerine hem de mesleki açıdan gelişimlerine faydalı olması amacıyla “Erken Çocuklukta Çocuk Şarkıları ve Okuma Kültürü Üzerine Etkisi” başlıklı bir söyleşiyle, alan hakkında bilgisi ve deneyimi olan Bursa Uludağ Üniversitesi’nden “Öğr. Gör. Erdem Gedikli” davet edilerek alana özgü deneyimlerini paylaştığı bir etkinlik yapılmıştır. Bu etkinlik için çevrimiçi bir toplantı düzenlenmiştir. Toplantı başlıkları, eğitmen ve davetli konuşmacının belirlediği şekilde oluşturulmuştur. Konuşmanın ardından hem eğitmen hem de öğretmen adayları sorularını davetli konuşmacıya yönlendirmişlerdir. Eğitmenin sorularından bazıları şu şekildedir:

- Şarkılar sadece o anki duygularımızı mı ortaya çıkarır?
- Ezgiler ve müzik olmadan şarkının sadece sözleri bir şey ifade etmez diyebilir miyiz?
- Şarkı dinlemek mi yoksa şarkı söylemek mi kelime dağarcığımızı daha çok geliştirir?
- En zor öğrenilebilecek kelimelerin anlamlarını bile şarkılarla öğrenmek mümkün müdür?
- Günümüzde dijitalleşme ile birlikte tüm bilgilere olduğu kadar müziğe de ulaşmak kolaylaştı. Bu gelişmenin olumlu olumsuz yanları neler olabilir sizce? (Müzik yapılan platformların dijital ağırlıklı olması)

**Onuncu Etkinlik:** O'Brien ve Stewart (1990), okuma öğretmenlerine yönelik öğretmenlerin bakış açılarının alındığı araştırmalarında, okumada grup tartışmalarının önemini vurgulamıştır. Daley (2020) de, bu tarz tartışma ortamlarında keyfi okumadan zevk alma ve sosyal aktivite olarak kitaplar kullanılarak edebiyat sevgisinin paylaşıldığını, başkalarıyla bağ kurulduğunu, fikirlerin ve edebi mesajların tartışıldığını, hikâye ve karakterlerle bire bir bağ kurulduğunu belirtmiştir. Örnekleri verilen kitap tartışma grupları gibi grupların okumanın devamlılığını sağlaması nedeniyle ayrıca bir öneme sahip olması ve okuma kültürü üzerindeki etkisi göz önünde bulundurularak “Kitap Tartışma” etkinliği yapılmıştır. Birçok insanı bir araya getiren okuma/kitap tartışma grupları, ortak okunan bir kitabı farklı fikirler ve farklı bakış açıları açısından tartışmaya, incelemeye ve yeni düşünceler kazandırmaya yardımcı olmaktadır. Bu noktadan yola çıkılarak “Kitap Tartışma” oturumunda aşağıdaki sorular çerçevesinde öğretmen adaylarıyla ortak belirlenip okunan bir kitabın tartışması yapılmıştır.

- “Sizce başlık kitaba uyuyor mu?”
- Bu kitapta sizi en çok etkileyen unsurlar/bölüm/paragraf/cümle hangisi oldu?
- Neden tartışmak için bu bölümü seçtiniz?
- Sizce bu kitapta verilmek istenen mesajlar nelerdir?
- Karakterler size inandırıcı geliyor mu? Kitaptaki karaktere benzettiğiniz biri var mı?
- Kitapta hayattan kesitler yakalayabildiniz mi? Günümüzle karşılaştırılabilecek olaylar var mı?
- Kitaptaki betimleme/tasvirler yeterli mi?
- Kitabın sonunu başından tahmin etmek mümkün mü?
- Kitapta anlatılanlar düz bir şekilde mi ilerliyor yoksa konudan konuya atlayış mı söz konusu?
- Kitapta karakterlere mi yoksa konuya mı daha fazla dikkat çekilmiş?
- Yazar iletmek istediği mesajı açıkça belirtmiş mi, okura mı bırakmış?
- Sizce bu kitap daha çok hangi tür olarak değerlendirilebilir?
- Kitapta mizahi öğeler var mı?
- Bu kitapta kendinden bir şeyler keşfeden var mı?
- Okuma kültürü bağlamında değerlendirdiğinizde bu kitabı başka birine önerir misiniz? Neden? (Daley, 2020)” şeklindeki sorularla “Kitap Tartışma” oturumunda öğrencilerin görüşleri alınmış, karşılıklı fikir alışverişinde bulunulmuş ve farklı bakış açıları kazanılmıştır.

### 3.6. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nicel verilerin analizi istatistikî işlemleri SPSS programında yapılmıştır. Veriler SPSS programına girilerek okuma kültürü ortalama puanlarına göre alt-orta-üst gruplar (Alt düzey: 30-69, Orta düzey: 70-109, Üst düzey: 110-150); dijital okuma tutumu ortalama puanlarına göre alt-orta-üst gruplar (Alt düzey: 69-94, Orta düzey: 95-120, Üst düzey: 121-155) oluşturulmuştur. Analizler öncesinde normallik testleri yapılmıştır. Normal dağılıma uygunluk testi sonucunda [Kolmogrov-Smirnov testi sonuçlarına göre okuma kültürü ölçeği toplam puan ortalamaları (sig=.200) ile dijital okuma tutum ölçeği toplam puan ortalamalarının (sig=.200) normal dağılım özelliği taşımadığı (p<.05) bulunmuştur] araştırma verilerinin normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Buna göre, birinci ve üçüncü alt problemler için öğretmen adaylarının okuma kültürü ve dijital okuma tutumlarının öntest ve sontest puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Verilerin normal dağılım

göstermediği durumlarda bir gruba ait iki ölçümün ortalamalarının karşılaştırılmasında Wilcoxon işaretli sıralar testi tercih edilmektedir (Can, 2017). Verilerin analizinde ikinci ve dördüncü alt problemler için aritmetik ortalama ( $\bar{x}$ ), standart sapma (ss), minimum ve maksimum değerler hesaplanmıştır. Düzeyler ve alt-orta-üst gruplar grafikler halinde gösterilmiştir.

Verilerin analizinde beşinci alt problem için ise görüşme yüz yüze görüşmeler yoluyla toplanan veriler, hem içerik analizi hem de betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi, görsel ve sözlü veriler gibi çeşitli verilerin içeriğini daha iyi analiz etmek ve yorumlamak için fenomenlerin veya olayların tanımlanmış kategorilere indirgenmesini sağlayan (Harwood ve Garry, 2003); insan iletişimine odaklanması nedeniyle uygulama ve eğitim içeren araştırmalar için pratik uygulanabilirlik sunan (Downe-Wamboldt, 2009); metin verilerinin içeriğinden anlamı yorumlamaya ve kategorileştirerek kodlamaya dayanan bir nitel araştırma tekniğidir (Hsieh ve Shannon, 2005). Betimsel analizde ise elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir (Sözbilir, 2009). Bu araştırmada görüşmelerden elde edilen veriler üç başlık altında tablolar halinde verilmiştir: okuma kültürü etkinlikleri ile ilgili görüşler, dijital okuma etkinlikleri ile ilgili görüşler, okuma kültürü ve dijital okuma etkinliklerinin yeterliliği ile ilgili görüşler. Okuma Kültürü Ölçeği “bireysel gelişim okuma ilişkisi (kelime hazinesi, gündemi takip etme, arkadaş seçimi, akademik/mesleki başarı, farklı türler okuma, diksiyon/telaffuz, farklı bakış açıları, günlük okuma yapma, kitaplardan alıntı yapma), temel okuma becerisi (okuma amacı, okuma hızı, önemli kısımları çizme, not alma, bilinmeyen sözcükler, sebep-sonuç ilişkisi kurma, eleştirel okuma yapma), görsel okuma (resim/grafik/tablo inceleme, resimli kitap/dergi okuma, dijital okuma yapma) ve kitap seçimi (farklı türlere/kitaplara yönelme, öneriler, yazarlar, çok satılanlar/ödüllü kitaplar, dijital okuma yapma/sosyal medya)” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Dört alt boyut Okuma Kültürü Ölçeği’nin alt boyutları dikkate alınarak tema olarak belirlenmiştir. Bu alt boyutlar göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarının cevaplarıyla her bir alt boyutla ilişkilendirilmiş parantez içinde belirtilen kodlar (kelime grupları) oluşturulmuştur. Kodlama, toplanan nitel verilere dayanılarak oluşturulan kategorilerin belirli veri parçalarıyla ilişkilendirilmesidir. Kodlar araştırmacının kendisi tarafından oluşturulabileceği gibi katılımcıların ifadelerinden alınan kelimeler vasıtasıyla da oluşturulabilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2021). Dijital Okuma Tutumu Ölçeği “dijital okumanın özellikleri ve dijital okuma tercihleri” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır.

Dijital okumanın özellikleri göz önünde bulundurularak “bireysel gelişim okuma ilişkisi (bilgiye ulaşma hızı, gündemi takip etme, bilgi paylaşımı, farklı bakış açıları, farklı türler okuma, diksiyon/telaffuz, ortam sınırsızlığı, akademik/mesleki başarı, okuma hızı) ve temel okuma becerisi (bilgiye erişim/hız, güncel bilgiler, bilgiye ulaşma yolları, okuma alışkanlığını geliştirme, okuma amacı, göz sağlığı, kelime hazinesi, sebep-sonuç ilişkisi kurma, basılı yayın tercihini azaltma, zaman sınırsızlığı, maliyet azlığı)” şeklinde iki alt kategoride; dijital okuma tercihleri ise “görsel okuma (dijital görsel okuma yapma/e-kitaplar, resim/grafik/tablo inceleme, kalıcılık, dikkat dağıtıcı olması) ve dijital kitap seçimi (öneriler, görseller, yazarlar, farklı türlere/kitaplara yönelme, acil durumlarda, çok satılanlar/ödüllü kitaplar, bilgi kirliliği, uzun süreli okumalar, elektrik/şarj ihtiyacı)” şeklinde iki alt kategoride verilmiştir. İki alt boyut Dijital Okuma Tutumu Ölçeği'nin alt boyutları dikkate alınarak tema olarak belirlenmiştir. Parantez içinde verilen kodlar (kelime grupları) bu kategoriler/temalar dikkate alınarak öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlara göre belirlenmiştir. Temalar ve kodlar bu şekilde oluşturulmuştur.

## 4. BÖLÜM

### BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümü, beş alt probleme dayalı olarak verilen bulgu ve yorumlardan oluşmaktadır. Bulgu ve yorumlar alt problem sırası dikkate alınarak verilmiştir.

#### 4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan “Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı’na katılan sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni adaylarının eğitim öncesi ve eğitim sonrası okuma kültürü puan ortalamaları arasında bir fark var mıdır?” sorusunun cevabı için toplanan veriler Tablo 3 ve Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 3**

*Okuma Kültürü Puan Ortalamaları ve Düzeyleri*

	N	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Okuma Kültürü Öntest	23	97,6	14,8	66	127
Okuma Kültürü Sontest	23	118,2	9,6	93	134

Tablo 3 incelendiğinde, Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı’na katılan 15 sınıf öğretmeni adayı ile sekiz özel eğitim öğretmeni adayının eğitim öncesi okuma kültürü öntest puan ortalamaları ( $\bar{x} = 97,6$ ) ve eğitim sonrası okuma kültürü sontest puan ortalamaları ( $\bar{x} = 118,2$ ) arasında eğitim sonrası okuma kültürü sontest puan ortalamalarının lehine olmak üzere “20,6 puanlık” fark olduğu görülmektedir.

**Tablo 4**

*Okuma Kültürü Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi*

Öntest-Sontest Ölçümü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	0	0	0	-4,107	0,00
Pozitif Sıralar	22	11,5	253		
Fark olmayan	1				

\*Pozitif sıralara dayalı

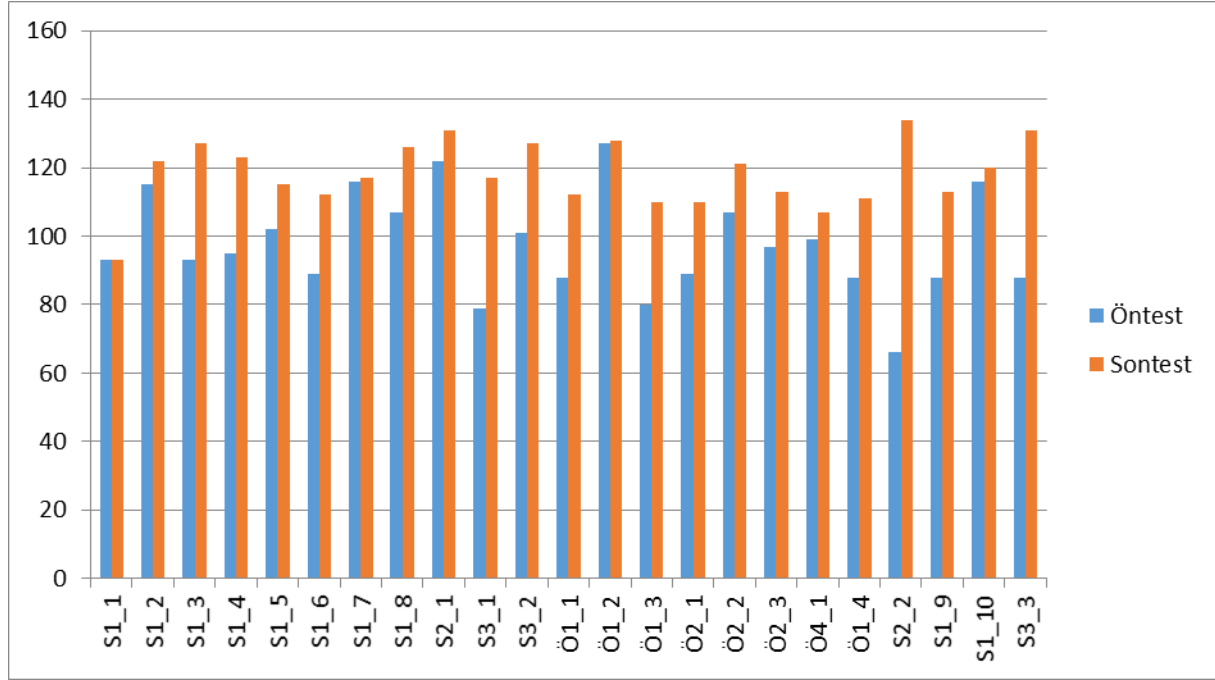
Tablo 4 incelendiğinde, Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı’na katılan 15 sınıf öğretmeni adayı ile sekiz özel eğitim öğretmeni adayının eğitim öncesi ve sonrası okuma kültürü puan ortalamaları arasında istatistikî açıdan bir fark olup olmadığını ortaya koymak için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna göre, programa katılan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası okuma kültürü puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir [ $z = -4.1$ ,  $p < 0,05$ ]. Bu sonuç, verilen eğitimin öğretmen adaylarının okuma kültürü düzeylerinin gelişiminde etkili olduğu göstermektedir.

#### 4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı öğretmen adaylarının okuma kültürü düzeylerinde değişikliğe yol açmış mıdır?” sorusunun cevabı için toplanan veriler Grafik 1’de gösterilmiştir.

**Grafik 1**

*Öğretmen Adaylarının Okuma Kültürü Puan Ortalamaları Ve Düzeyleri*



**Dipnot:** Okuma kültürü puan ortalamaları tablosunda yer alan düzeylerin puan aralıkları şu şekildedir: “Alt düzey: 30-69, Orta düzey: 70-109, Üst düzey: 110-150” puanları arasındadır. (S1\_1= Sınıf öğretmenliği bölümü 1.sınıf\_1.öğrenci; Ö2\_3= Özel eğitim bölümü 2.sınıf\_3.öğrenci)

Grafik 1’e bakıldığında, 23 öğretmen adayından 22’sinin okuma kültürü sontest puan ortalamalarının öntest puan ortalamalarına göre artış gösterdiği görülmektedir. Ayrıca eğitim sonrası 23 öğretmen adayından 16’sının okuma kültürü düzeyinin bir üst gruba geçtiği görülmektedir. Bu öğretmen adaylarının 15’inin okuma kültürü düzeylerinin orta düzeyden üst düzeye, bir öğretmen adayının ise alt düzeyden üst düzeye geçtiği belirlenmiştir.

#### 4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı’na katılan sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni adaylarının eğitim öncesi ve eğitim sonrası dijital okuma tutumu puan ortalamaları arasında bir fark var mıdır?” sorusunun cevabı için toplanan veriler Tablo 5 ve Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 5***Dijital Okuma Tutumu Puan Ortalamaları Ve Düzeyleri*

	N	Ortalama	Standart Sapma	Minimum	Maksimum
Dijital Okuma Tutumu Öntest	23	100,6	10,7	73	117
Dijital Okuma Tutumu Sontest	23	115,4	7,8	102	132

Tablo 5 incelendiğinde, Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı'na katılan 15 sınıf öğretmeni adayı ile sekiz özel eğitim öğretmeni adayının eğitim öncesi dijital okuma tutumu öntest puan ortalamaları ( $\bar{x} = 100,6$ ) ve eğitim sonrası dijital okuma tutumu sontest puan ortalamaları arasında ( $\bar{x} = 115,4$ ) eğitim sonrası dijital okuma tutumu sontest puan ortalamalarının lehine olmak üzere “14,8 puanlık” fark olduğu görülmektedir.

**Tablo 6***Dijital Okuma Tutumu Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi*

Öntest-Sontest Ölçümü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	2	3	6	-3,807	0,00
Pozitif Sıralar	19	11,84	225		
Fark olmayan	2				

\* Pozitif sıralara dayalı

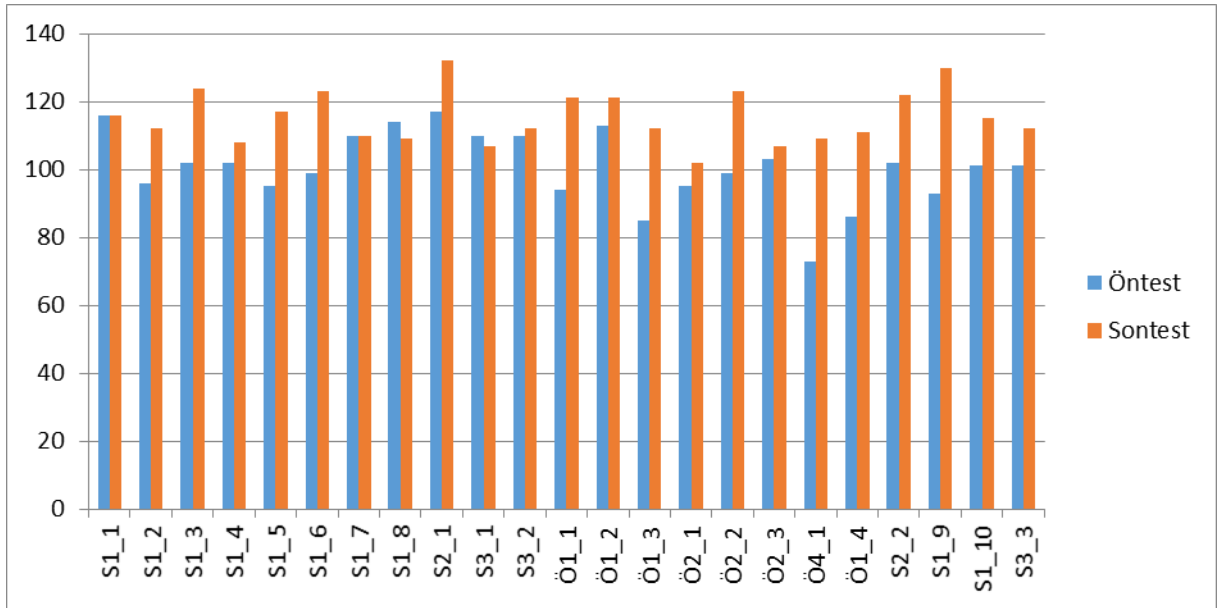
Tablo 6 incelendiğinde, Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı'na katılan 15 sınıf öğretmeni adayı ile sekiz özel eğitim öğretmeni adayının eğitim öncesi ve sonrası dijital okuma tutumu puan ortalamaları arasında istatistikî açıdan bir fark olup olmadığını ortaya koymak için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi yapılmıştır. Bu testin sonucuna göre, programa katılan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve sonrası dijital okuma tutumu puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark gözlenmiştir [ $z = -3.8$ ,  $p < 0,05$ ]. Bu sonuç, verilen eğitimin öğretmen adaylarının dijital okuma tutum düzeylerinin gelişiminde etkili olduğunu göstermektedir.

#### 4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı öğretmen adaylarının dijital okuma tutumu düzeylerinde değişikliğe yol açmış mıdır?” sorusunun cevabı için toplanan veriler Grafik 2’de gösterilmiştir.

**Grafik 2***Öğretmen Adaylarının Dijital Okuma Tutumu Puan Ortalamaları Ve Düzeyleri*





**Dipnot:** Dijital okuma tutumu puan ortalamaları tablosunda yer alan düzeylerin puan aralıkları şu şekildedir: “Alt düzey: 69-94, Orta düzey: 95-120, Üst düzey: 121-155” puanları arasındadır. (S1\_1= Sınıf öğretmenliği bölümü 1.sınıf\_1.öğrenci; Ö1\_1= Özel eğitim bölümü 1.sınıf\_1.öğrenci)

Grafik 2’ye bakıldığında, 23 öğretmen adayından 19’unun dijital okuma tutumu sontest puan ortalamalarının öntest puan ortalamalarına göre artış gösterdiği görülmektedir. Ayrıca eğitim sonrası 23 öğretmen adayından 11’inin dijital okuma tutum düzeyinin bir üst gruba geçtiği görülmektedir. Bu öğretmen adaylarının altısının dijital okuma tutum düzeylerinin orta düzeyden üst düzeye, üç öğretmen adayının alt düzeyden orta düzeye ve iki öğretmen adayının ise alt düzeyden üst düzeye geçtiği belirlenmiştir.

#### 4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt problemi olan “Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı’na katılan sınıf öğretmeni ile özel eğitim öğretmeni adaylarının programın uygulama sürecine ve etkinliklere ilişkin görüş ve düşünceleri nelerdir?” sorusunun cevabı için öğretmen adaylarıyla yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşme sorularına verdikleri yanıtlara göre toplanan veriler tema ve kodlar halinde tablolaştırılarak sırasıyla aşağıda verilmiştir. Kodlar, öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar dikkate alınarak her iki ölçeğin de alt boyutlarıyla ilişkilendirilerek oluşturulmuştur. Ortaya çıkan tema ve kodlar (kelime grupları) içerik analizi yöntemi ile elde edilmiştir.

**4.5.1. Okuma Kültürü Etkinlikleri ile İlgili Görüşler:** Okuma Kültürü Ölçeği “bireysel gelişim okuma ilişkisi (kelime hazinesi, gündemi takip etme, arkadaş seçimi, akademik/mesleki başarı, farklı türler okuma, diksiyon/telaffuz, farklı bakış açıları, günlük okuma yapma, kitaplardan alıntı yapma), temel okuma becerisi (okuma amacı, okuma hızı,

önemli kısımları çizme, not alma, bilinmeyen sözcükler, sebep-sonuç ilişkisi kurma, eleştirel okuma yapma), görsel okuma (resim/grafik/tablo inceleme, resimli kitap/dergi okuma, dijital okuma yapma) ve kitap seçimi (farklı türlere/kitaplara yönelme, öneriler, yazarlar, çok satılanlar/ödüllü kitaplar, dijital okuma yapma/sosyal medya)” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarının cevaplarıyla her bir alt boyutla ilişkilendirilmiş parantez içinde belirtilen kodlar (kelime grupları) oluşturulmuştur. Görüşme sürecinde, öğretmen adaylarına ilk olarak uygulanan programdaki okuma kültürü etkinliklerinin bireysel gelişim okuma ilişkileri, temel okuma becerileri, görsel okuma becerileri ve kitap seçimi tercihleri üzerindeki etkileri sorulmuştur.

**Tablo 7**

*Okuma Kültürü Etkinlikleri Temasına Ait Kodlamaların Frekansları*

<b>Tema</b>	<b>Kategori</b>	<b>Kod</b>	<b>Sıklık (f)</b>
Okuma Kültürü Etkinlikleri	Bireysel gelişim okuma ilişkisi	Kelime hazinesi	4
		Gündemi takip etme	2
		Arkadaş seçimi	2
		Akademik/mesleki başarı	2
		Diksiyon/telaffuz	2
		Farklı türler okuma	1
		Farklı bakış açıları	1
	Temel okuma becerisi	Önemli kısımları çizme	4
		Not alma	3
		Bilinmeyen sözcükler	2
		Okuma hızı	2
		Eleştirel okuma yapma	2
		Sebep-sonuç ilişkisi kurma	1
		Okuma amacı	1
	Görsel okuma	Resim/grafik/tablo inceleme	5
		Resimli kitap/dergi okuma	2
	Kitap seçimi	Farklı türlere/kitaplara yönelme	7
		Öneriler	2
		Yazarlar	2
		Çok satılanlar/ödüllü kitaplar	1
		Dijital okuma yapma/sosyal medya	1

Görüşmelerde, ilk etkinlikteki okuma kültürüne bakış açıları ile son etkinlikteki bakış açıları arasında bir fark olup olmadığına dair soruya 10 öğretmen adayı da “*Fark var*” şeklinde yanıt vermiştir. Bu yanıt veren öğretmen adayları; etkinliklerin çok güzel ve yararlı olduğunu, okumaya az zaman ayırdıklarını fark ettiklerini, daha bilinçli olarak okumaya devam ettiklerini, özellikle kitap seçimlerini etkilediğini, farklı okuma tarzlarını öğrendiklerini, başlarda kendilerini ifade etmekte bile zorlanırken haftalar geçtikçe kendilerini

çok daha iyi ifade etmeye başladıklarını hatta betimlemeler tartışmalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Özellikle farklı okuma tarzlarıyla ilgili öğretmen adaylarından biri görüşlerini *“Ben bu kadar farklı okuma tarzlarının olduğunu bilmiyordum. Derste bir arkadaşımız söylemişti ‘Sadece bir yazar alıyorum ve onun tüm kitaplarını okuyorum’ demişti mesela. Yani farklı, tek tür okuyan var, çeşit çeşit okuyan var... Ben sadece herkes beğendiğini okuyor zannediyordum”* şeklinde belirtmiştir.

Tablo 7’de görüldüğü gibi okuma kültürü etkinlikleri öğretmen adaylarını “bireysel gelişim okuma ilişkisi, temel okuma becerisi, görsel okuma ve kitap seçimi” kategorilerinde farklı şekillerde etkilemiştir. Okuma kültürü etkinliklerinin öğretmen adaylarında en sık; bireysel gelişim okuma ilişkisi kategorisinde “kelime hazinesi”, temel okuma becerisi kategorisinde “önemli kısımları çizme”, görsel okuma kategorisinde “resim/grafik/tablo inceleme”, kitap seçimi kategorisinde “farklı türlere/kitaplara yönelme” üzerinde etkisi olmuştur.

Okuma kültürü etkinliklerinin bireysel gelişim okuma ilişkisinde “kelime hazinesi” üzerinde etkisi olduğunu belirten öğretmen adayları etkinliklerin kelime hazinelerini geliştirdiğini, kendilerindeki bu gelişimi fark ettiklerini, eskiye göre kelime hazinelerini artırdığını ve okumaya devam ettiklerini belirtmişlerdir. “Gündemi takip etme” ile ilgili olarak öğretmen adayları sosyal medyada kitaplarla ilgili yazar ve sayfaları takip etmeye çalıştıklarını, belli yazarlar belirleyerek o yazarları ve onların kitaplarını takip etmeye başladıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları okuma kültürü etkinliklerinin bireysel gelişim okuma ilişkilerinde “arkadaş seçimleri” üzerindeki etkisini ortak okuma kültürü ve okuma tercihlerine sahip oldukları arkadaşlarıyla daha çok paylaşımda bulunabilme imkânı bulabildikleri ve arkadaş seçimlerinin farklılaştığı şeklinde ifade etmişlerdir. “Akademik/mesleki başarılarındaki” etkisini ise *“...Öncelikle akademik başarıma katkı sağladı. Her an her yerde okuma yapıldığı için bunu değerlendirebiliyorum...”; “Kitaplara daha geniş bir çerçeveden bakmaya başladım. Daha farklı şeyler katabileceğini fark ettim, yani akademik olarak. Mesela çocuk kitaplarını incelemiştik. Bunun bana akademik alanda, kariyer alanında olumlu yönde katkı sağlayacağını düşünüyorum artık”* şeklinde belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından biri okuma kültürü etkinliklerinin bireysel gelişim okuma ilişkilerinde “diksiyon/telaffuz” üzerindeki etkisi ile ilgili *“Evet, konuşma hızımı etkiledi... Daha akıcı konuşuyorum”* şeklinde belirtirken; bir başka öğretmen adayı vurgu ve tonlamalara daha fazla dikkat ettiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarından bir diğeri “farklı türler okuma” ile ilgili etkisini *“Şöyle ki ben genellikle tarihi, psikolojik romanlar okurdum. Bundan sonra, bu etkinliklerden sonra, çocuk kitaplarına olan ilgim başladı...”* şeklinde

görüş belirtirken; başka bir öğretmen adayı “farklı bakış açıları” kazanma üzerindeki etkisini “...İlk başladığımızda herhangi bir dijital okumaya karşı tabum varken bunu daha sonrasında yıktım. Tekrardan okumak istediğim var olan elimdeki kitapları tekrar dijital ortamdan okudum. Son kitabı da geçenlerde Aytmatov’un “Beyaz Gemi” dijital ortamda okudum...” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmen adayları okuma kültürü etkinliklerinin temel okuma becerileri üzerinde “önemli kısımları çizme ve not almada” iki ayrı görüş belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından bir kısmı etkinliklerden önce kitap okurken önemli kısımların altını çizmediklerini, not almadıklarını ve bunların eksikliğini de hissettiklerini; etkinliklerden sonra ise önemli gördükleri veya etkilendikleri satırları çizmeye başladıklarını, not aldıklarını, ayrı bir defter tuttıklarını, renkli kalemler kullandıklarını ve böylece kitabı bitirdikten sonra bile aradıklarını kolayca bulabildiklerini, daha faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Bir öğretmen adayı özellikle psikoloji üzerine okuduğu kitaplarda yanlarına notlar almanın kendi gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir. Başka bir öğretmen adayı ise kitaplara zarar verdiğini düşündüğünü belirterek kitap okurken altını çizmeyi sevmediğini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarından biri “bilinmeyen sözcükler” ile ilgili olarak bilmediği kelimelerin altını çizip bir yere not alıp ajandalar oluşturarak kelimelerin anlamlarını öğrendiğini ve günlük hayatta kullanmaya dikkat ettiğini belirtirken; bir diğeri yeni kelimeler eklendiğini belirtmiştir. Öğretmen adayları okuma kültürü etkinliklerinin temel okuma becerileri üzerinde “okuma hızlarında” değişiklik olduğunu belirtmişlerdir. Bazıları hızlı okumaya başladıklarını ifade ederken, bazıları kitapları sindirip daha iyi anlayabilmek için daha yavaş okumaya başladıklarını ifade etmişlerdir. Metinde geçen kelimelerin farklı anlamlarını yazarın kendi yaşamından etkilenecek yorumladığını, bu şekilde kelimelerin bulunduğu noktadaki anlamıyla genel anlamının çok farklı mecazlara yönlendirdiğini ifade eden öğretmen adayı ile eleştirel okuma yaptığını, yazarın bakış açısını eleştirdiğini, yazarın vermek istediği mesajı ve anlatılmak isteneni, yazara katılıp katılmadığı noktaları belirleyebildiğini ve kendisinin de bir şeyler katabildiğini belirten öğretmen adayı okuma kültürü etkinliklerinin temel okuma becerileri üzerindeki “Eleştirel okuma yapma” ile ilgili etkisini belirtmişlerdir. “Okuma amacı” ile ilgili olarak öğretmen adaylarından biri, kitaptaki önemli kısımları çizip kitabı bitirdikten sonra o kitabı tekrar okumak için bir amacı olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarından biri okuma kültürü etkinliklerinin temel okuma becerisi üzerindeki etkisini etkinliklerin daha fazla sebep-sonuç ilişkisi kurmasına sebep olduğu şeklinde ifade etmiştir.

Okuma kültürü etkinliklerinin “görsel okuma” becerileri üzerindeki etkisinde 10 öğretmen adayından ikisi görsel okumayı sevmediklerini, kendilerine hitap etmediğini

belirtmişlerdir. Bu adaylardan biri sadece çocuklar açısından bir yararı olduğunu da sözlerine eklemiştir. Diğer sekiz öğretmen adayı kitap okurken eskiden göz ucuyla baktıkları resimlere/grafiklere/tablolara artık daha fazla dikkat ettiklerini, incelediklerini, bu bölümlere ayırdıkları zamanın arttığını, bazıları okuma kültürü etkinlikleriyle birlikte ilk defa resimli çocuk kitabı incelediklerini, resimli kitapların/dergilerin ilgilerini çekmeye başladığını, öğrenim gördükleri alana katkı sağladığını, bazısı ise resimli kitapları daha çok sevdiğini fark ettiğini belirtmişlerdir.

Okuma kültürü etkinliklerinin “kitap seçimi” üzerindeki etkisinde öğretmen adaylarının bir kısmı programda uygulanan çocuk kitaplarıyla ilgili etkinlik ve illüstratör bir yazarın davet edildiği etkinlikten sonra çocuk kitaplarına olan ilgilerinin arttığını ve bu türe yöneldiklerini, görsel kitapları da tercih etmeye başladıklarını, tek bir yazar üzerinden ya da benzer konulardaki kitaplar yerine farklı bakış açıları kazandıracak farklı türdeki/konulardaki kitapları okumaya başladıklarını, duygu durumlarını daha iyi görmeye başladıkları şiir türünü okumaya yöneldiklerini belirtmişlerdir. Aşağıda öğretmen adaylarının görüşlerine birkaç örnek verilmiştir:

*“...Ben tarihi, psikolojik daha çok böyle romanlar bu tip okurdum. Çocuk kitaplarıyla alakalı görseller, illüstrasyonistler vardı. Etkinliklerimize de bir öğretmen hocamız katılmıştı. Hiç bilgim yoktu. Ama o derste ki hocamız anlattıktan sonra hiç unutmam, bu ders bittikten sonra hemen araştırmıştım. Hatta kitabıma bir not almıştım. Bir daha gidersem bir kırtasiyeye vs bakacağım diye. Bakmıştım ve gerçekten çok güzel kitaplar vardı. O yüzden çok büyük bir etkisi oldu.”*

*“Genelde kurgu kitaplar okurum. Artık başka şeyler üzerine yazılan kitaplara da dikkatimi yöneltmeye başladım. Sizinle yaptığımız bir etkinlikte edebiyat üzerine bir kitap okumuştuk. Onun sayesinde bu kitaplardan da zevk alabileceğimi fark ettim. Kurgu dışında da okumaya başladım.”*

Öğretmen adaylarının kitap seçimi ile ilgili diğer görüşleri arasında; etkinlikler sırasında önerilen kitapları listelerine aldıkları, arkadaşlarının önerdikleri kitapları tercih ettikleri, sosyal medyada ilgilerini çeken kitaplar varsa onları okudukları, ödül alan kitapları edindikleri, yazarlara ve yazarların bakış açılarına göre seçimlerini belirledikleri yer almıştır. Bir öğretmen adayı ise etkinliklerin kitap seçimi tercihleri üzerinde çok bir etkisini olmadığını belirterek “...Çünkü belli bir okuma tarzım var. Onun dışına çıktığımda kendimi çok rahat hissedemiyorum. Okuma alışkanlığım aksıyor. Yani hepten kitaptan soğuyorum. O yüzden olmuyor” şeklinde ifade etmiştir.

**4.5.2. Dijital Okuma Etkinlikleri ile İlgili Görüşler:** Dijital Okuma Tutumu Ölçeği “dijital okumanın özellikleri ve dijital okuma tercihleri” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Dijital okumanın özellikleri göz önünde bulundurularak “bireysel gelişim okuma ilişkisi (bilgiye ulaşma hızı, gündemi takip etme, bilgi paylaşımı, farklı bakış açıları, farklı türler okuma, diksiyon/telaffuz, ortam sınırsızlığı, akademik/mesleki başarı, okuma hızı) ve temel okuma becerisi (bilgiye erişim/hız, güncel bilgiler, bilgiye ulaşma yolları, okuma alışkanlığını geliştirme, okuma amacı, göz sağlığı, kelime hazinesi, sebep-sonuç ilişkisi kurma, basılı yayın tercihini azaltma, zaman sınırsızlığı, maliyet azlığı)” şeklinde iki alt kategoride; dijital okuma tercihleri ise “görsel okuma (dijital görsel okuma yapma/e-kitaplar, resim/grafik/tablo inceleme, kalıcılık, dikkat dağıtıcı olması) ve dijital kitap seçimi (öneriler, görseller, yazarlar, farklı türlere/kitaplara yönelme, acil durumlarda, çok satılanlar/ödüllü kitaplar, bilgi kirliliği, uzun süreli okumalar, elektrik/şarj ihtiyacı)” şeklinde iki alt kategoride verilmiştir. Parantez içinde verilen kodlar (kelime grupları), bu kategoriler dikkate alınarak öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlara göre belirlenmiştir. Görüşmelerde öğretmen adaylarına dijital okumanın özelliklerini ve dijital okuma tercihlerini dikkate alarak uygulanan programdaki dijital okuma etkinliklerinin bireysel gelişim okuma ilişkileri, temel okuma becerileri, görsel okuma becerileri ve dijital kitap seçimi tercihleri üzerindeki etkileri sorulmuştur.

**Tablo 8**

*Dijital Okuma Etkinlikleri Temasına Ait Kodlamaların Frekansları*

Tema	Kategori	Alt Kategori	Kod	Sıklık (f)
Dijital Okuma Etkinlikleri	(a)Dijital okumanın özellikleri	Bireysel gelişim okuma ilişkisi	Bilgiye ulaşma hızı	6
			Gündemi takip etme	4
			Bilgi paylaşımı	2
			Farklı bakış açıları	2
			Farklı türler okuma	2
			Diksiyon/telaffuz	2
			Ortam sınırsızlığı	2
			Akademik/mesleki başarı	1
			Okuma hızı	1
			Bilgiye erişim (zaman)/hız	5
			Güncel bilgiler	3
			Temel okuma becerisi	Bilgiye ulaşma yolları
	Okuma alışkanlığını geliştirme	3		
	Okuma amacı	2		
	Göz sağlığı	2		
	Kelime hazinesi	1		
	Sebep-sonuç ilişkisi kurma	1		
	Dijital görsel okuma yapma/e-kitaplar	8		

	Görsel okuma	Resim/grafik/tablo inceleme	4
		Kalıcılık	1
(b)Dijital okuma tercihleri		Öneriler	3
		Görseller	3
	Dijital kitap seçimi	Yazarlar	3
		Farklı türlerle/kitaplara yönelme	2
		Acil durumlarda	1
		Çok satılanlar/ödüllü kitaplar	1

Görüşmelerde, ilk etkinlikteki dijital okumaya bakış açıları ile son etkinlikteki bakış açıları arasında bir fark olup olmadığına dair soruya 10 öğretmen adayından sekizi “*Fark var*” şeklinde yanıt vermiştir. Bu yanıtı veren öğretmen adayları; dijital okuma etkinliklerinin oldukça etkili ve yararlı olduğunu, etkinliklerle birlikte telefonlarına kitap okuma uygulamaları indirdiklerini ve zaman buldukça buradan okuma yaptıklarını, önceden dijital okumaya karşı daha katı bir tutuma sahipken şimdi daha olumlu baktıklarını, bazıları etkinliklerden önce hiç dijital okuma yapmadıklarını belirtmişlerdir. Diğer iki öğretmen adayından birincisi gözlerinde bozukluk olduğu için dijital okuma yapamadığını bu nedenle de dijital okuma etkinliklerinin kendisinde bir fark yaratmadığını belirtirken; ikinci kişi dijital okumaya yatkın birisi olmadığını, aynı zamanda dijital okumanın gözü yorduğunu belirtmiştir.

Tablo 8’de görüldüğü gibi dijital okuma etkinlikleri öğretmen adaylarını “dijital okumanın özellikleri ve dijital okuma tercihleri” kategorilerinde ve “bireysel gelişim okuma ilişkisi, temel okuma becerisi, görsel okuma, dijital kitap seçimi” alt kategorilerinde farklı şekillerde etkilemiştir. Okuma kültürü etkinliklerinin öğretmen adaylarında en sık; bireysel gelişim okuma ilişkisi kategorisinde “bilgiye ulaşma hızı”, temel okuma becerisi kategorisinde “bilgiye erişim (zaman)/hız”, görsel okuma kategorisinde “dijital görsel okuma yapma/e-kitaplar”, dijital kitap seçimi kategorisinde “öneriler, görseller, yazarlar” üzerinde etkisi olmuştur.

Öğretmen adayları dijital okuma etkinliklerinin dijital okumanın özellikleri göz önünde bulundurularak bireysel gelişim okuma ilişkisi üzerindeki etkisinde “bilgiye ulaşma hızı” ile ilgili olarak dijital okuma yaparken oradaki herhangi bir şeyin anında “google” da aratılabildiğini, bilgiye daha hızlı ulaşılabilirdiği için daha kolay öğrenilebildiğini, bilgiye hemen ulaşma imkânının olduğunu ve bunun da önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından biri görüşünü “...*Her ortamda telefon zaten sürekli elimizin altında olduğu için direkt olarak açıp okuyabilmemiz yani okuma kültüründe daha kolay ulaşılabilirliği artırdı*

*bence dijital okuma*” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen adayları “gündemi takip etme” ile ilgili dijital okumanın gündemi takip etmede bir kolaylık sağladığı, gün içerisinde farkında olmadan yapılan dijital okumaların daha farklı bir şekle bürünüp gündemi takip etmeye dönüştüğü, olaylarla daha çok alakalı olunduğu, blok sayfalarını takip ederek farklı bakış açılarını değerlendirdikleri şeklinde görüşler belirtmişlerdir. Dijital okuma etkinliklerinin bireysel gelişim okuma ilişkisi üzerindeki etkisinde “bilgi paylaşımı” ile ilgili görüş belirten öğretmen adaylarından biri dijital okuma yaparken anında ekran görüntüsü alarak veya kopyalama yaparak arkadaşlarıyla daha hızlı bilgi paylaşımı yapabildiğini; bir diğeri dijital okumanın bilgi paylaşımı açısından büyük bir kolaylık sağladığını ifade etmişlerdir. “Farklı bakış açıları” ile ilgili düşüncelerini belirten öğretmen adayları ise dijital ortamda makale, deneme, köşe yazıları okumaya başlamalarıyla birlikte bakış açılarının değiştiğini, etkinliklerin bir şeyleri daha doğru anlamlarla yapabilmek ve farklı bakış açıları kazanmak adına yararı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmen adayları dijital okuma etkinliklerinin bireysel gelişim okuma ilişkisi üzerindeki etkisinde “farklı türler okuma” ile ilgili “...Artık kültür-sanat okumalarına başladım”; “...etkinliklerle birlikte dijital okuma uygulamalarını indirdikten sonra makale, deneme, köşe yazıları okumaya başladım...” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarından biri “diksiyon/telaffuz” ile ilgili kendisini diksiyon konusunda geliştirmek amacıyla dijital okuma yaptığını, çeşitli uygulamalar indirerek makale, deneme okuduğunu belirtirken; bir diğer öğretmen adayı daha önce aldığı diksiyon kursunun bu etkinliklerle birlikte geliştiğini, konuşmasında ya da anlatmak istediği bir şeyde kendini daha iyi ifade etmeye başladığını, programdaki etkinliklerin telaffuzunda bile zorlandığı kelimelerde etkisi olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adayları “ortam sınırsızlığı” ile ilgili ise dijital okumayla her an her yerde okuyabilmenin kolaylığından bahsetmişlerdir. Öğretmen adaylarından biri, dijital okuma etkinlikleri üzerinde “akademik/mesleki başarı” ile ilgili olarak dijital okumayla birlikte makalelere daha çabuk erişim sağladığı için akademik başarısına katkı sağladığını belirtmiştir. Bir diğer öğretmen adayı ise “okuma hızı” ile ilgili olarak diksiyonunu geliştirmek amacı doğrultusunda dijital okuma yaparken okuma hızının etkilendiğini ifade etmiştir.

Öğretmen adayları dijital okuma etkinliklerinin dijital okumanın özellikleri göz önünde bulundurularak temel okuma becerileri üzerindeki etkisinde “bilgiye erişim (zaman)/hız” ile ilgili olarak gözleri bozuk olan bir öğretmen adayı bilgilere ulaşma konusunda dijital okuma etkinliklerinin etkisinin olduğunu, diğer öğretmen adayları ise dijital okuma etkinliklerinin bilgiye daha çabuk ve hızlı ulaşma noktasında etkisinin olduğunu, basılı bir kitapta merak edilen bir durum hemen giderilemezken dijital okumada istenilen her



bilgiye anında ulaşılabilirliğinin olduğunu, birçok bilginin bir arada bulunduğu bir meca olduğu için bilgilerin derli toplu olduğunu ve hızlı erişim sağlandığını belirtmişlerdir. Dijital okuma etkinliklerinin temel okuma becerileri üzerindeki etkisinde öğretmen adayları “güncel bilgiler” ile ilgili olarak hemen açıp okuyarak gündemi takip edebildiklerini ve günlük okuma etkinliklerinde o günkü gündem içerisinde okumalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları “bilgiye ulaşma yolları” ile ilgili olarak “...e-kitaplarla alakalı pek bir bilgim yoktu. Özellikle etkinlikler başlayana kadar. Hatta bu etkinlikler başladıktan sonra üniversitenin bir e-kitap kütüphanesi olduğunu öğrendim ve buraya kaydoldum. Hatta almadığım bir kitabı da buradan çalışarak vize sınavlarıma hazırladım”; “...dijital okuma yaptığım zaman bilmediğim bir kelime olduğu zaman, hemen anında arama motorundan o kelimenin anlamına bakabiliyorsun. Ama normal bir kitap üzerinden kitapta okuma yaptığın zaman, yanında herhangi dijital bir şey bir alet yoksa bir yere not etmek durumunda kalıyorsun ve hani belki notların kaybolabilir. O kelimeyi anında bulamayabilirsin. Devamında yine o kelime tekrarlanabilir gelecek sayfalarda, bir dahaki sayfalarda. O yüzden dijital okumanın öyle bir artışı da var” şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarından biri “okuma alışkanlığını geliştirme” ile ilgili olarak dijital ortamda bilgiye ulaşma hızlı ve kolay olduğu için karşılaştırmalı okuma yapabildiğini belirtirken; bir başkası dijital okuma yaparken arka arkaya gelen metinler olduğu için odağının bozulmadığını veya aynı odak süresi ve zamanıyla okumaya entegre olabildiğini, bu nedenle dijital okuma sırasında metne daha fazla odaklanabildiğini; bir diğer öğretmen adayı ise sürekli dijital okuma yaptığı için daha hızlı daha akıcı ve daha anlamlı okuduğunu belirtmiştir. “Okuma amacı” ile ilgili olarak öğretmen adaylarından biri dijital okuma etkinlikleriyle birlikte dijital okumaya karşı tabusunun yıkıldığını ve bunun üzerine “...Dijital okurken nasıl bir yöntem belirleyebilirim veya bunu okurken nelere dikkat edebilirim?” şeklinde düşündüğünü belirtirken; bir diğeri dijital okuma etkinliklerinin okumasının amacında bir değişikliğe sebep olduğunu ve daha faydalı şeyler okumaya yöneldiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarından biri “göz sağlığı” ile ilgili olarak gözlerinde bozukluk olduğu için dijital okuma etkinliklerinin temel okuma becerileri üzerinde çok etkisinin olmadığını belirtirken; bir başka kişi dijital okuma etkinliklerinden sonra daha az dijital okuma yaptığını, çünkü göz sağlığı açısından yorucu olabileceğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarından biri dijital okuma etkinliklerinin temel okuma becerileri üzerindeki etkisinde “kelime hazinesi” ile ilgili olarak daha çok dijital okuma yapmaya başlayıp daha çok kitap okuduğu için kelime hazinesinin geliştiğini belirtmiştir. Öğretmen adaylarından bir diğeri “sebep-sonuç ilişkisi kurma” ile ilgili olarak dijital okuma etkinlikleri sayesinde ilişkileri daha çabuk kurabildiğini belirtmiştir.

Öğretmen adayları dijital okuma etkinliklerinin dijital okumanın özellikleri göz önünde bulundurularak görsel okuma becerileri üzerindeki etkisinde yine aynı iki öğretmen adayı etkisinin olmadığını belirtirken; diğer sekiz öğretmen adayı dijital okuma etkinlikleriyle birlikte e-kütüphane, e-kitaplar gibi kavramları daha yakından tanıdıklarını ifade ederek “dijital görsel okuma yapma/e-kitaplar” ile ilgili olarak özellikle edinmekte zorlandıkları ya da bulamadıkları kitaplara dijital ortamlarda e-kitaplar vasıtasıyla eriştiklerini, bu konuda e-kütüphanelerden oldukça faydalandıklarını, elektronik kitaplardaki görsellerin daha dikkat çekici olduğunu ve basılı kitaplarda çok fazla görsel kullanılmadığını, görsellerin etkisi odağın da fazla olmasını sağladığı için dijital okumaya daha çok bağlandıklarını, daha önce dijital okuma yapmayan öğretmen adayları ise etkinliklerle birlikte dijital okuma yapmaya başladıklarını belirtmişlerdir. Bir başka öğretmen adayı ise “kâğıt israfı” sebebiyle dijital okumayı tercih ettiğini, kâğıt israfı konusunda dijital okumanın basılı yayınlara göre çok daha ekonomik olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adayları “resim/grafik/tablo inceleme” ile ilgili olarak hem basılı hem de dijital kitaplardaki görselleri özellikle de haritalar gibi görselleri daha fazla incelediklerini, bunların okumalarını da etkilediğini, görselleri yorumlamaya başladıklarını, görsel okumanın öğrenim gördükleri bölümle bağlantılı olarak çocuklar üzerinden bir katkısının olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde öğretmen adaylarından biri dijital okuma etkinliklerinin etkisiyle ilgili görüşlerini “...resimleri daha fazla incelemeye başladım. Resimler insana çok şey katıyor zaten bakınca. Direkt duyguyu resim üzerinden de alabiliyorsun. Metni okumaya başlayana kadar resim sana veriyor zaten duyguyu. Ondan sonra metinde daha çok açıklıyor gibi” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen adaylarından biri “kalıcılık” ile ilgili olarak dijital okuma görsellerle destekli olduğunda kalıcılığı artırdığını belirtmiştir.

Öğretmen adayları dijital okuma etkinliklerinin dijital okumanın özellikleri göz önünde bulundurularak dijital kitap seçimi üzerindeki etkisinde dijital kitap seçimlerini “öneriler” ve yorumlara göre yaptıklarını, “görseller” ile ilgili olarak ilgi çekici görseller olduğunda hemen o kitaba yöndiklerini, görselleri daha çok olan kitapları daha çok tercih ettiklerini belirtmişlerdir. “Yazarlara” göre ise tek bir yazar üzerinden okumalar yaptığını belirten bir öğretmen adayı şimdi daha farklı yazarları arka arkaya okuyabildiğini ifade etmiştir. Başka bir öğretmen adayı da yazarlara göre dijital kitap seçimi yapmanın ilgisini daha çok çektiğini belirtmiştir. Öğretmen adayları “farklı türlere/kitaplara yönelme” ile ilgili olarak görsel okumayla alakalı araştırma yazılarını tercih ettiklerini ve etkinliklerle birlikte çocuk kitaplarına yöndiklerini, kültür-sanat, magazin ve gezi sayfaları okumaya başladıklarını belirtirken; öğretmen adaylarından biri toplumcu-gerçekçilerden çıkıp ilk defa

felsefi kitaplar okumaya başladığını belirtmiştir. Öğretmen adaylarından biri gözleri bozuk olduğu için dijital kitapları çok tercih etmediğini ancak ulaşamadığı kitaplar olduğunda “acil durumlarda” tercih ettiğini ve seçici olduğunu belirtmiştir. Başka bir öğretmen adayı ise “çok satılanlar/ödüllü kitaplar” listesine bakarak üslup ve işlediği konular açısından kendi beğendiği yazarları tercih ettiğini belirtmiştir.

**4.5.3. Okuma Kültürü ve Dijital Okuma Etkinlikleri Yeterliliği ile İlgili Görüşler:** Görüşmelerde öğretmen adaylarına “Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı’na başka etkinlikler eklenebilir miydi? Evet, ise ne tür etkinlikler olmasını isterdiniz?” şeklinde üçüncü ve son soru sorulmuştur.

**Tablo 9**

*Okuma Kültürü ve Dijital Okuma Etkinlikleri Temasına Ait Kodlamalar (n=10)*

<b>Tema</b>	<b>Kod</b>	<b>Örnekler</b>
Okuma Kültürü ve Dijital Okuma Etkinlikleri	Yeterli (n=4)	“...çevrimiçi olduğu için uygundu. Yüz yüze daha farklı şeyler de yapılabilirdi. Ama elimizdeki imkânlarla en iyi şeyleri yapabildiğimizi düşünüyorum.” “...yeterliydi. Gayet güzel geçti.” “...yapılması gereken her şey yapıldı.” “...yeterli düzeydeydi. Şimdi geçmişe baktığımda o süreçte bana birçok şey, doyum sağladı. Eksiklik hissetmedim açıkçası.”
	Yeterli değil (n=6)	Karakter paylaşımı Başka hocalardan destek alınması İllüstratör etkinliklerinin çoğaltılması Kitap tahlili Okumanın yazmaya etkisi Yazar üslupları ve eleştirel okuma

Tablo 9’da görüldüğü üzere, okuma kültürü ve dijital okuma etkinliklerinin yeterliliği ile ilgili olarak öğretmen adaylarından dördü etkinlikleri yeterli bulduğunu belirtirken; altı öğretmen adayı etkinliklerin yeterli olmadığını devamı olsaydı daha iyi olacağını belirtmişlerdir. Etkinlikleri “yeterli” bulan öğretmen adaylarından birinin zamanın kısıtlı olduğunu ifade etmesi dikkat çekicidir. Etkinliklerin yeterli olmadığını belirten diğer altı öğretmen adayından biri “karakter paylaşımı” yapılmasını şu şekilde önermiştir: “...belki bir kitap üzerinden karakter paylaşımı yapıp o şekilde bir diyaloglar kurulabilirdi. İşte o karaktermiş gibi davranarak.”

Başka bir öğretmen adayı, okuldaki hocalardan destek alınarak etkinliklerin çoğaltılabileceğini şu şekilde ifade etmiştir: “Eklenebilirdi. Ben daha kapsamlı etkinlikler yapılmasını düşündüm açıkçası. Okuldaki bazı hocalarımızdan daha fazla destek alınabilirdi diye düşünüyorum.”

Bir diğer öğretmen adayı, “...daha fazla etkinlikler eklenmesini isterdim. Tabi gönül isterdi devam etseydi etkinlikler. Dediğim gibi o illüstrasyonistlerle alakalı birkaç etkinlik daha eklenebilirdi. Normal kitaplar olarak romandır, şiirdir, hikâye, betimlemedir vs yani konu konu daha çok irdelenebilirdi” şeklinde “davet edilen illüstratörün deneyimlerini paylaştığı” etkinliğin kendisi üzerindeki olumlu etkilerinden kaynaklı benzer etkinliklerin eklenmesi gerektiğini belirtmiştir.

“...süre ve zaman bakımından biraz kısıtlıydı. Birden fazla kitap okuyabilirdik. Bunun biz tahlilini yapamadık ve hep beraber katılım daha az oldu ya da vakit olmadı. Bunlar daha fazla olabilirdi” şeklinde görüşlerini ifade eden bir diğer öğretmen adayının ise kitap tahlillerinin daha fazla yapılamamasını zamanın kısıtlı olmasına bağladığı görülmektedir.

Bir başka öğretmen adayı da “...Örneğin, farklı yazarlar, yazarların üslupları hakkında tartışılabilirdi. Daha fazla eleştirel okuma yapılabilirdi diye düşünüyorum...” şeklinde yazarlar üzerinden incelemelerin artırılması ile ilgili önerilerini ifade etmiştir. Öğretmen adaylarından birisi ise tamamen okumaya odaklanılan programdaki bu yönü eleştirerek “...sadece okuma faaliyetleri yapmanın dışında okumanın yazmaya etkisi, yazılı ifadeye etkisine dair bir şeyler de eklenebilirdi. Yazmaya ne denli etki ediyor diye...” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

## 5. BÖLÜM

### TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın problemi ve alt problemlerine bağlı olarak dördüncü bölümde elde edilen bulguların sonuçları tartışılmıştır. Ayrıca önerilere de bu bölümde yer verilmiştir.

#### 5.1. Tartışma ve Sonuç

“Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programının” sınıf öğretmeni ve özel eğitim öğretmeni adayları üzerindeki etkisinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada, hem okuma kültürü hem de dijital okuma öntest-sontest puan ortalamaları arasında istatistikî açıdan anlamlı fark bulunmuştur. Aynı zamanda programdan sonra öğretmen adaylarıyla yüz yüze görüşmeler sonucunda, öğretmen adaylarının “bireysel gelişim okuma ilişkisi, temel okuma becerisi ve basılı-dijital kitap seçimi” açılarından uygulanan etkinliklerin yararları, okumaları üzerindeki olumlu etkileri, dijital okumaya yönelik bakış açılarında oluşan farklılıklar ifadeleri, nicel verilerle elde edilen sonuçları desteklemektedir. Hem nicel hem nitel verilerle ortaya konan sonuçlar, uygulanan programın öğretmen adaylarının okuma kültürü ve dijital okuma farkındalık düzeyleri üzerinde olumlu yönde etkili olduğunu göstermektedir. Okuma etkinliğinin özellikle öğretmen adaylarında bir kültüre dönüşmesinin son derece önemli olduğunu belirten Altunkaya ve Doğar (2018), öğretmen adaylarının okuma kültürünü çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Araştırmacılar, “bireysel gelişim okuma ilişkisi, temel okuma becerisi ve kitap seçimi” yönlerinden puan ortalamalarını yüksek düzeyde olduğunu belirlerken, görsel okuma açısından ise orta düzey olarak bulmuşlardır. Bireyin okuma eylemini hayatı boyunca kalıcı ve düzenli olarak devam ettirmesini sürdürülebilir okuma alışkanlığı olarak ifade eden Odabaş, Odabaş ve Polat (2008), gelişmiş ülkelere göre okuma kültürünün düşük olduğu ülkemizde bu durumun üniversite öğrencileri üzerindeki etkisini ortaya koymaya çalıştıkları çalışmalarında öğrencilerin yükseköğrenim süresince okuma becerilerinin gelişmeye devam ettiğini, ancak okuma alışkanlığını yeterli düzeyde edinemedikleri sonucuna ulaşmışlardır. Baki ve Gökçe'nin (2020) Türkçe öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının okuma kültürü tutum düzeyleri ortalamasının üzerinde bulunmuştur. Diğer taraftan Kuşdemir, Bulut ve Uzun (2020) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının okuma kültürü düzeylerini düşük olarak bulmuşlar ve ayrıca öğretmen adaylarının sadece dörtte birinin her gün kitap okumaya zaman ayırdığını ortaya koymuşlardır. Söz konusu çalışmaların birçoğunda okuma kültürünün düşük ya da orta düzeyde çıkmasının en önemli nedenlerinden biri olarak okumaya çoğunlukla zorunlulukların (mesleki ya da okul kaynaklı) eşlik etmesinin

olduğu düşünülmektedir. Ayrıca ailenin okuryazar olmaması ya da okumaya destek ver/e/memesi ve sosyo-ekonomik düzeyi, okumanın bir alışkanlık bir ihtiyaç ya da sadece bireysel bir mesele olarak algılanması, aynı zamanda okumanın toplumsal bağlamdaki gerekliliği ve yeterliliğinin göz ardı edilmesi de diğer nedenler arasında yer almaktadır. Okuma kültürü oluşturmak için okuma sürecinin hayat boyu sürdürülebilir evrensel bir hale gelmesinin yanı sıra, okumanın kişinin özel alanından ayrılarak daha genele toplumsal bir duruma evrilmesi okumanın kültürel boyutunun devamlılığının sağlanarak onun tüm bireyleri etkileyen bir oluşum haline getirilmesini gerektirmektedir.

Araştırmada, öğretmen adaylarının okuma kültürü üst-orta-alt düzeyleri (Alt düzey: 30-69, Orta düzey: 70-109, Üst düzey: 110-150) açısından 23 öğretmen adayından 16'sının bir üst gruba (alt-üst, orta-üst) geçmiş olması ve dijital okuma tutumu üst-orta-alt düzeyleri (Alt düzey: 69-94, Orta düzey: 95-120, Üst düzey: 121-155) açısından 23 öğretmen adayından 11'inin bir üst gruba (alt-üst, alt-orta, orta-üst) geçmiş olması hem okuma kültüründe hem de dijital okumada öğrencilerin desteklendiklerinde okuma kültürünün kalıcılığı ve okumanın sürdürülebilirliği açısından geliştiklerini göstermektedir. Ayrıca 23 öğretmen adayından 22'sinin okuma kültürü son test puan ortalamalarının öntest puan ortalamalarına göre artış göstermesi ve 23 öğretmen adayından 19'unun dijital okuma tutumu son test puan ortalamalarının öntest puan ortalamalarına göre artış göstermesi de uygulanan eğitimin niteliğini ve gerekliliğini ortaya koymaktadır. Literatürde okuma ve okuma alışkanlığı ile ilgili yapılan çalışmaların birçoğunun önerileri arasında “öğretmenlere seminerler verilmesi, okullarda okumanın önemini anlatılması, okuma panoları oluşturulması” gibi yüzeysel önerilerde bulunduğu görülmektedir. Ancak daha çok uygulamaya dayalı, bireylerin sürece aktif katılımının sağlandığı ve düşüncelerinin önemsendiği, haftalık aylık olarak sürekliliğinin devam ettirildiği, sadece öğrenimle sınırlı kalmayan, özellikle kitap kulüpleri ve kitap tartışma grupları gibi herkesin söz hakkının olabileceği bilgi paylaşım ortamlarının oluşturulduğu etkinlikler, bireylerin okuma kültürü edinebilmesi ve bunu hayatlarına entegre edebilmeleri açısından daha etkili olabilecek örneklerden birkaçıdır. Öztürk (2020), okuma kültürü oluşturmada çocukların edebiyat çevresi oluşturmalarında İngiltere'den örnek uygulamalara yer verdiği çalışmada, öğrencilerin yaş aralığına göre renklerle derecelendirilmiş kitap dizgisi kullandıklarını, mutlaka her sınıfın güncel kitaplarının bulunduğu bir sınıf kitaplığı ve okuma köşesi oluşturduğunu, haftalık olarak “Her şeyi bırak ve oku!” zamanları ayarlandığını ve öğrencilerin bu zamanlar için kitaplarını hep yanında taşıdıklarını, okuma sonrası gruplar halinde kitapların tartışıldığı ve yorumlandığını, öğrencilerin seçtikleri büyük edebi eserlerin tanıtımını yaptıklarını, okuma günlükleri tuttuklarını, her haftanın son günü tüm okulun

katılımı ile okuma becerisine yönelik sertifika ve ödülleri verildiğini, kitap kulüpleri (kitap tartışmaları, yeni kitap ve yazar keşifleri, vs) kurulduğunu, kitabevi ve kütüphane gezileri düzenlendiğini belirtmiştir. Bu çalışmadan da anlaşılacağı üzere, bir çocuğun küçük yaşlardan itibaren okuma kültürü edinebilmesi ve okumayı bir zorunluluk olarak değil isteyerek zevkle yapabilmesi için gerekli olabilecek tüm şartların ve alt yapının sağlanmaya yönelik çabalar hayati önem taşımaktadır. Öğrencilerin bu şekilde kendilerini rahat hissedebilecekleri, baskı altında olmadıkları ortamlarda etkinliklerin yapılması okuma kültürünü geliştirecektir. Ngamwittayaphong (2011), doğru ve sürdürülebilir sürekli okuma için ister evde, ister okulda, ister kütüphanede ve okuma köşesinde olsun, resmi olmayan, özgür, rahat ve samimi bir ortamın olması, aynı zamanda okumaya teşvik etmesi gerektiğini doğruladığı çalışmasında, bireylerin kendilerini rahat hissettikleri bu tarz ortamlarda eleştiri yapabildiklerini ve endişe duymadan kitap okuyabildiklerini belirtmiştir. Çalışma ayrıca evde, okulda veya mobil kütüphanede okumayı teşvik sürecinde sosyal ilişkilerin geliştirilmesine önem veren projelerin okuma alışkanlığının sürekli ve aşamalı gelişimine açıkça yardımcı olduğunu da ortaya koymuştur. Okumayı teşvik etmede özellikle “Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı” gibi eğitim programları bireylerde okumanın devamlılığı için son derece gereklidir. Programın uygulanması sırasında, öğretmen adaylarının okudukları bir çocuk kitabında karşılaştıkları kelimenin doğru kullanılıp kullanılmadığını ve bazı kitaplardaki bizim kültürümüze ve geleneklerimize ters olan durumların çocuklar açısından sağlıklı olup olmadığını sorgulamaları, eğitimlerle birlikte yeni yeni çocuk kitabı okumaya başladıklarını belirtmeleri, kitaplarda karşılaştıkları bazı karakterlerin davranışlarını sorgulamaları bu gerekliliği desteklemektedir. Bu durum, öğretmen adaylarına uygulanan eğitimin geri dönüşleri olarak olumlu yönde bir ilerleme kaydedildiğini de göstermektedir.

Teknolojideki hızlı değişimler her alanda olduğu gibi eğitimi de yönlendirmekte ve etkilemektedir. Teknolojinin gelişmesi okuma alışkanlıklarını değiştirmiş, geleneksel okumadan farklı olarak internette gezinmeye ve bilgi aramaya daha fazla zaman harcanmaya başlanmıştır. Bu noktada temel sorun, bireylerin okumaya daha az zaman ayırması değil, farklı okumalarıdır (Dai Luong, 2021). Amiama-Espailat ve Mayor-Ruiz'e (2017) göre, bilgi kaynaklarıyla sürekli temas halinde olan ve dijital bir platform kullanarak okuyan ancak okuma yetkinliği yetersiz olan gençler, 21. yüzyılın yeni okuma yazma bilmeyenleri olarak kabul edildiklerini belirtmişlerdir. Bu bireyler bilişsel potansiyellerini geliştiremedikleri için, ülkenin ekonomik ve sosyal büyümesini de olumsuz yönde etkilemektedirler. Bu nedenle iş ve eğitim hayatındaki zorunluluklardan kaynaklı planlı, nitelikli (Odabaş, 2017) ve sürdürülebilir okumaya etki eden durumların dışında sosyal medya, dijital müzik ve video

platformları gibi dijitalleşmenin okumayı geri plana attığı olumsuz faktörlerin kullanımını bireyin lehine çevirecek ve dijital okuma becerilerini geliştirecek eğitimlerin verilmesi günümüzde her yaştaki birey için elzemdir. Bu durum yukarıda belirtilen, bireyin okuryazar olmasının ve okuma kültürü ediniminin bir ön koşul olmakla birlikte tek başına yeterli olmadığını, toplum olarak okuma kültürünün sürdürülmesi ve devamlılığının sağlanması gerektiğini de desteklemektedir.

Günümüz toplumları genel olarak dijital içerikten daha fazla yararlanma eğilimindedirler (Odabaş, 2017). Bu da dijital okumayı zorunlu kılan hususlardan biri olmaktadır. Dizüstü bilgisayarlardan tabletlere, e-kitap okuyucularından telefonlara kadar farklı birçok türde teknoloji aracı ile dijital kitaplara, dijital haberlere, dijital yazılara, metinlere, görsellere ulaşmak oldukça kolaylaşmıştır. Bu açıdan dijital okumanın aynı zamanda, okumayı okul dışına çıkardığı, hemen her koşulda ve ortamda kitap okumayı mümkün kıldığı da söylenebilir. Boz'un (2018) öğrencilerin dijital okuma kültürleri ile ilgili yaptığı çalışmada, öğrenciler daha eğlenceli ve ilgi çekici olduğu, istedikleri bilgilere daha çabuk ulaştıkları ve kitaplarda bulamadıkları bilgileri dijital ortamlarda bulabildikleri için dijital okuma yaptıklarını belirtmişlerdir. Bulut ve Karasakaloğlu (2019), öğrencilere yeni okuryazarlık becerilerini kazandırmada önemli bir rolü olan öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimleri ile okuma ilgileri arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçladıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimleri ve okuma ilgilerinin orta düzeyde olduğu sonucuna varmışlardır. Şahenk-Erkan ve Balaban-Dağın (2018) öğretmen adaylarının görüşlerini değerlendirdikleri çalışmalarında öğretmen adayları, dijital ortamda okuma-yazma ve sunum yapmanın zaman açısından daha verimli olduğunu ve kolaylaştırıcılığını belirtmişlerdir. Keskin, Baştuğ ve Atmaca (2016) çalışmalarında, akademik ve serbest amaçlı dijital okuma tutumu, teknolojiye yönelik tutum, cinsiyet, sosyal medya hesabına ve mobil cihaza sahip olma değişkenlerinin öğrencileri akademik amaca yönelik dijital ortamda az ya da çok okuyanlar olarak sınıflamadaki yordama düzeylerini araştırmak için oluşturdukları regresyon modelinde, akademik dijital okuma tutumu ve teknolojiye yönelik eğilim değişkenlerinin, 13-15 yaş gurubu öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma grup üyeliğinin kestirilmesinde anlamlı yordayıcı değişkenler olduğunu belirlemişlerdir.

Zorunluluklar dışında yapılan okumalarda, dijital ortamın sunduğu nitelikli-niteliksiz her türlü içerik bireyin karşısına çıkmaktadır (Odabaş, 2017). Bu durum, özellikle bilgileri analiz etme, seçme ve doğru bilgiye ulaşma açısından bireylerin bilgi kirliliğine maruz kalmamaları için dijital okuma becerilerinin desteklenmesi ve geliştirmesi gerektiği



konusunun önemini bir kez daha ortaya çıkarmaktadır. Bu nedenle bireylerin dijital okumanın gereklerini karşılayacak yeni becerilere sahip olması gerekmektedir (Yurdakal ve Susar-Kırmızı, 2021). Bu da bireyin kendini geliştirebileceği, verim alabileceği ve nitelikli içerikleri seçebileceği etkili bir eğitim süreciyle mümkündür. Aksi durumda bireylerin hem dijital ortamlarda hem dijital olmayan ortamlarda bilgi kirliliğine maruz kalmaları kaçınılmaz olacaktır. Bu noktada özellikle öğretmen adaylarına verilecek eğitimler, hem geleceğin yetişkinleri olarak kendi hayatları açısından hem de yetiştirecekleri öğrencilere rehberlik edebilmeleri açısından önemlidir. Bu araştırmada öğretmen adayları, programın uygulanması sırasında olduğu kadar yüz yüze yapılan görüşmelerde de dijital okumaya karşı başlangıçtaki önyargılarını ve etkinlikler ilerleyip haftalar geçtikçe bu önyargılarının nasıl kırıldığını belirtmişlerdir. Bu durum, onların dijital okuma ile ilgili bakış açılarının değiştiğini ve dijital okuma becerilerini geliştirdiklerini göstermektedir. Dijital ortamlarda bilginin nasıl kullanılacağı, nasıl analiz edileceği bilmeleri ve bilgiye ulaşma yollarında karşılaştıkları tüm zorluklar ve sürecin üzerlerinde bıraktığı yorgunluk onların dijital okuma becerilerini daha da geliştirmeleriyle ve dijital ortamda bilgidan nasıl faydalanacaklarını öğrenmeleriyle ortadan kalkacaktır.

Öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde, tüm öğretmen adayları program öncesi ve sonrası olarak karşılaştırma yaptıklarında okuma kültürü etkinliklerinin kendilerinde olumlu yönde etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumun oluşmasında ilk okuma deneyimlerinin anlatılmasından okumanın önündeki engellerin tartışılmasına, hikâyeye anlatma oturumu etkinliğinden sesli kitap etkinliğine, çocuk kitaplarından ninniler, tekerlemeler, masallar, yazarlar, çizelere kadar daha birçok etkinliğin içerisinde olduğu bir programla eğitim almış olmalarıdır. Bu konuda öğretmen adaylarından biri *“Okuma kültürü-dijital okuma farkındalık programından önce okumayı bir can sıkıntısı gidermek olarak görüyordum. Bir ihtiyaç olarak görmüyordum açıkçası. Ama bu sizinle katıldığım etkinlikten sonra okuma kültürünün aslında herkeste olması gerektiğini, bir ihtiyaç olduğunu, toplumumuzun kalkınması adına herkesin bir parça edinmesi gerektiğini anladım”* şeklinde görüşünü belirterek programın ve etkinliklerin önemini desteklemiştir. Görüşmelere katılan tüm öğretmen adayları benzer düşüncelere sahiptir. Görüşmelerde, okuma kültürü etkinliklerinin *“bireysel gelişim okuma ilişkisi”* ile ilgili olarak öğretmen adaylarının en sık *“kelime hazinelerini”* geliştirdiğini belirtmelerinde roman, şiir, masal, hikâyeye, tekerleme, şarkı gibi farklı türler ve çocuk kitapları da olmak üzere birçok okuma yapılmış olmasının, etkinlikler sırasında ve sonrasında birçok kitap önerilerde bulunulmuş olmasının etkili olduğu görülmektedir. Ayyıldız, Bozkurt ve Canlı'nın (2006) öğretmen adaylarıyla yaptıkları

çalışmalarında; roman ve öykü türlerinin en çok okunan edebi türler, bilimsel eserler, şiir ve tiyatro eserlerinin ise en az okunan türler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu gibi sonuçlara ulaşmamak adına programdaki etkinliklerde özellikle bütün türlere ayrı ayrı yer verilmiştir. Buna göre de öğretmen adaylarının her edebi türle ilgili okuma yapma şansı olmuştur. Bu durum öğretmen adaylarının kitap seçimi tercihlerinde de etkisini göstermiştir. Öğretmen adayları farklı tür ve farklı konulardaki kitaplara yöneldiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca “çocuk kitapları” etkinliği ile ilgili birçok öğretmen adayı ilk defa çocuk kitapları incelediklerini, çocuk kitabı okumayı çok sevdiklerini, görsellerin çok dikkatlerini çektiğini, mesleki açıdan da bilgilerini artırdığını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu görüşleri, bireylerin farklı türlerle buluşturulduğunda ve farklı konularla ilgili bilgilendirildiklerinde o alanlara yönelik de okuma kapsamını genişlettikleri ve farklı bakış açıları kazandıkları anlamına gelmektedir. Aynı zamanda İnce-Samur’a (2014) göre bireyin erken çocukluktan itibaren çocuk edebiyatı kitaplarıyla bir araya getirilmesi, onlarla etkileşimde ve iletişimde bulunması, bireylerin okuma kültürü edinimindeki temel önceliklerin başında gelmektedir. Buna göre program grubunda yer alan öğretmen adaylarının ilerde birer sınıf öğretmeni veya özel eğitim öğretmeni olarak küçük yaştaki çocuklarla ilgilenecekleri düşünüldüğünde söz konusu çocuk kitapları etkinliğinin onların gelecekteki mesleki yaşamlarına ve başarılarına da katkı sağladığı söylenebilir.

Bireysel gelişim okuma ilişkisinde belirtilen “arkadaş seçimi, akademik/mesleki başarı” başlıklarında öğretmen adaylarının özellikle okuma kültürü ile ilgili olarak kendileri gibi okumayı seven, benzer okuma alışkanlıklarına sahip, önerilerde bulunup kitap tartışmaları yapabilecekleri arkadaşlara yöneldiklerini belirtmeleri ve programdaki birçok etkinliğin ilerde öğrencilerini doğru yönlendirebilmek için mesleki olarak şu an ise stajlarında görselleri inceleme, yorumlama, çocuk kitapları açısından kendilerine oldukça yararı olduğunu belirtmeleri öğretmen adaylarının okuma kültürlerinin geliştiğini de göstermektedir. Öğretmen adayları, temel okuma becerileri ile ilgili olarak etkinliklerden sonra okuma hızlarını daha iyi ayarlayabildiklerini belirtmişlerdir. Durukan’ın (2013) çalışmasında ortaya koyduğu okuma hızı ile anlama düzeyi arasındaki ters yönlü ilişkide olduğu gibi, öğretmen adaylarının da okuma hızlarını okuduklarını sindirmek, anlamlandırmak, ilişki kurmak, anlamak için ayarlamaya başlamış olmaları temel okuma becerilerinin geliştiği sonucunu vermektedir. Kurland’a (2010) göre metinde yazılanlarla ilgili endişe duymamak, eleştirel olmayan bir okumadır. Etkinlikler sırasında ve sonrasında okudukları metinlerde geçen kelimeleri ya da farklı anlamları yorumladıklarını, yazarın bakış açısını ve vermeye çalıştığı mesajı eleştirdiklerini, farklı konulardaki yazıları sorguladıklarını katılıp katılmadıkları

noktaları ifade ettiklerini belirten öğretmen adaylarının eleştirel okuma becerilerinin geliştiği görülmektedir.

Dijital okuma etkinlikleri hakkında öğretmen adaylarından sekizinin dijital okumaya karşı olumlu görüş belirtmişlerdir. Etkinliklerden önce dijital okumaya karşı bir önyargıları olan öğretmen adaylarında, etkinliklerle birlikte bu önyargının yerini dijital okuma yapmaya bıraktığı görülmektedir. Öğretmen adayları ulaşamadıkları ya da edinemedikleri kitapları dijital ortamda okumaya başladıklarını, telefonlarına dijital kitap ve kütüphane uygulamaları indirdiklerini ve her fırsatta okuma yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu durum öğretmen adaylarının dijital okuma becerilerini edindiklerini ve geliştirmeye başladıklarını göstermektedir. Tiryaki ve Karakuş'un (2019) yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının dijital uygulama aracılığıyla okumasının okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkiye sahip olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu araştırmada da öğretmen adayları dijital okuma etkinlikleriyle birlikte dijital okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirdikten sonra yaptıkları dijital okumaların düşündüklerinden daha iyi olduğunu, aynı zamanda ulaşamadıkları tüm kitaplara da dijital ortamda erişim sağlayarak okuduklarını belirtmişlerdir. Gündemi, yazarları, yeni kitapları takip etme, bilgilere hızlı erişim, bilgi paylaşımı noktasında da etkinliklerle birlikte arkadaşlarına önerilerde bulunurken, araştırma yaparken, blok sayfalarını okurken ya da yorumları incelerken dijital okuma yaptıklarını ve dijital okuma yaparken dijital okumanın özelliklerini göz önünde bulundurduklarını ve daha seçici olduklarını belirtmişlerdir. Teknolojik olanaklar sayesinde gün içinde her an her yerde bilgiye ulaşmak mümkün olduğundan ve dijital ortamlar hayatın bir gerçeği haline geldiğinden bireylerin dijital okuma yapmama durumları pek olağan değildir. Durum böyle olunca da bireyler için kaçınılmaz olan şey, dijital okuma becerilerini edinmek ve geliştirmektir. Aksi halde, dijital ortamlarda karşılaşılan bilgilerin analizi, sentezi, incelenmesi, yorumlanması ve anlamlandırılması doğru yapılamayacağı için bireyler bilgi kirliliğine maruz kalacaklardır.

Dijital okuma becerilerini geliştirmek için gerek e-kitaplardan gerekse diğer dijital ortamlardan görsel okuma yapmanın gerekliliği görsel okuma becerileri edinimini de beraberinde getirmektedir. Görsel okuma becerileri edinmenin yararlarından biri ise dijital okuma becerilerini geliştirmesidir. Dijital ortamlarda basılı kitaplara göre daha fazla görsel, resim, tablo, grafik yer almaktadır. Bu görselleri metin ya da yazılarla bütünleştirmek birlikte bir anlama ulaşmak için görsel okuma becerileri edinmek gerekmektedir. Özellikle çocuk kitapları gibi görseli ağırlıklı olan kitapların okunmasında görsel okuma becerileri oldukça kullanılmaktadır. Öğretmen adayları, dijital okuma etkinlikleriyle birlikte görsellere daha fazla dikkat ettiklerini, incelediklerini, yorumladıklarını belirtmişlerdir. Bu durum onların

görsel okuma becerilerini geliştirmeye başladıklarını ve dolayısıyla dijital okuma becerilerini de geliştirdiğini göstermektedir. Görsel okuma becerilerinin desteklenmesi anlama, sorgulama ve yorumlama becerilerini de geliştirecektir. Öğretmen adaylarının dijital kitap seçimleri konusundaki en etkili yanıtları, çocuk kitapları etkinliğinden sonra çocuk kitaplarını daha fazla sevdiklerini fark etmeleri ve dijital ortamlarda da çocuk kitaplarını ve görselleri okuyup incelediklerini belirtmeleri olmuştur. Dijital okuma yaparken, okumanın amacı doğrultusunda daha anlamlı okuma yapmaları için bireylerin dijital kitap seçimlerini dikkatli yapmaları gerekmektedir. Öğretmen adayları ayrıca, sesli kitap etkinliğinden sonra özellikle dijital ortamlarda sesli kitap dinlerken vurgulara, tonlamalara, telaffuzlarına daha fazla dikkat ettiklerini ve kendilerinde bunun gelişimini fark ettiklerini belirtmişlerdir. Bu onların hem günlük hayatlarındaki konuşmalarını, yazışmalarını hem de profesyonel anlamda meslek hayatlarını etkileyen bir durumdur. Aynı zamanda dijital okumayla birlikte kâğıt israfının önüne geçilerek sürdürülebilirliğe katkı sağlamış ve karbon ayak izi gibi çevresel bir oluşuma destek vermiş olacaktırlar.

Öğretmen adayları etkinliklerin devam etmesini istedikleri için programdaki etkinliklerin yeterli olmadığını belirtmişlerdir. Bunu görüşmeler sırasında da ifade etmişlerdir. Bunun dışında etkinliklerin yeterli olmadığını belirten öğretmen adaylarının sundukları öneriler, uygulamada yapılan etkinliklerin içerisinde var olan ya da birçok yerde değinilen etkinliklerdir. Örneğin; “başka hocalardan da destek alınması” önerisi getirilmesine karşın uygulama sırasında üç farklı etkinlikte (illüstratörlük, dijital okuma, çocuk şarkıları) üç ayrı öğretim üyesi ve öğretim elemanı davet edilmiştir. Kitap okuma tahlili ve eleştirel okuma yapma önerisi ile ilgili olarak ise programdaki son etkinlik ortak belirlenen bir kitap üzerinden tamamen tahlil etmeye, anlamaya, eleştirmeye ve tartışmaya ayrılmıştır. İfade edilen önerilerden sadece “yazma becerileri” ile ilgili olan öneri bu programın kapsamı ve amaçları (okuma, okuma kültürü, dijital okuma) dışında olduğu için etkinliklerde yer verilmemiştir. Bunlara ek olarak öğretmen adaylarının ifade ettikleri öneriler çerçevesinde ilerleyen süreçlerde programın kapsamı genişletilip geliştirilerek etkinliklere eklemeler yapılabilir. Ancak bu durum zaman ve süre açısından da programın sürecini uzatacaktır. Son olarak uygulanan programa öğretmen adaylarının hiçbir zorunluluk olmadan (sınav, ders vs) katılmış olmaları, kendilerini daha rahat ifade etmelerini ve etkinlikler sırasında da bir sınırlamanın olmaması okuma alanlarını istedikleri gibi ayarlamalarını sağlamıştır. “Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programının” öğretmen adaylarının okuma kültürü ve dijital okuma farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada verilen eğitimin “öğretmen eğitimi” yönünden yapılacak çalışmalara örnek olması beklenmektedir.

Okuma kültürü ve dijital okuma becerilerinin geliştirilmesinde bireylere verilen eğitimlerin ve uygulanan programların önemi göz önünde bulundurularak ulusal ve uluslararası alanyazın incelendiğinde, okuma kültürü ve dijital okuma ile ilgili birçok çalışmaya rastlanmakla birlikte etkinlikler, çeşitli faaliyetler, uygulama içeren bir programa dayalı olan araştırmaların çok büyük bir kısmının halka/bir topluluğa, ailelere/ebeveynlere, okul öncesi öğrencilerine, ilkokul öğrencilerine, ortaokul öğrencilerine ve lise öğrencilerine yönelik yapılmış olduğu görülmüştür. Ancak üniversite öğrencileri veya öğretmen adaylarına yönelik doğrudan “okuma kültürü-dijital okuma” ile ilgili bir program bulunmamaktadır. Okuma kültürü ediniminin ailede başlayıp erken çocukluk döneminde desteklenerek geliştirilmesi ve bu dönemden itibaren bireylerin okuma kültürünü hayatlarına entegre etmiş olmaları gerektiğinden üniversite düzeyine gelmiş öğrencilerin okuma kültürü ve dijital okuma becerilerini edinmiş olmaları gerektiği düşünülmektedir. Bireyler küçük yaşlardan başlayarak okuma yönünden ne kadar desteklenirlerse okuma kültürü edinimini kazanmaları da o kadar hızlanmakta ve okuma becerileri de bir o kadar gelişmektedir. Yine benzer şekilde dijital ortamlardaki özellikle küçük yaşlardaki çocukları olumsuz etkileyen durumlar dikkate alındığında, dijital okuma becerilerinin öğretmenlerin rehberliğinde edinimi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Ancak ülkemizde mevcut durumdaki okuma alışkanlıkları, okumaya karşı bakış açısı, dijital teknolojileri kullanma sebepleri ve dijital ortamlardaki okuma alışkanlıkları göz önünde bulundurulduğunda, araştırmamızdaki öğretmen adaylarının okuma kültürü ve dijital okuma düzeylerinin neden orta düzeyde olduğu ve bu konularda eğitime/programlara neden ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Doğrudan okuma kültürü ve dijital okumanın desteklenmesine ve geliştirilmesine yönelik olmasa da öğretmen adaylarına yönelik bir etkinlik, aktivite veya uygulama içeren sınırlı sayıda araştırma vardır. Bu araştırmalar şunlardır:

Öğretmen adaylarının bir program, uygulama, etkinlikler çerçevesinde okuma kültürünü destekleyen çalışmalar arasında Bixler, Smith ve Henderson’ın (2013) çocuk edebiyatı/ilkokul öğretmeni adaylarıyla kitap söyleşileri ve kitap tartışmaları yaptıkları araştırma örnek gösterilebilir: İki yıl boyunca süren çalışmada, ilk aşamada öğretmen adayları kitap söyleşileri yaparken incelenmiş ve kitap grupları oluşturularak 4-5 seans bir araya gelinmiştir. Eğitimciler kültür ve temaya göre çeşitlilik gösteren, ödüllü resimli kitaplar ve genç yetişkin romanlarının bir karışımını içeren, okunacak ve tartışılacak kitaplar seçmişlerdir. İkinci aşamada ise mezun olan öğretmen adaylarından üçü seçilerek “kitap söyleşileri” deneyimlerinin öğretmenlik mesleğine başladıkları ilk yıllardan itibaren öğrencileri nasıl etkilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla öğretmenlerle görüşmeler

yapılmıştır. Sonuçlar, kitap söyleşileriyle ortaya konulan zevk alınan ve amaçlı okuma kültürünün, öğretmen adaylarının okuyucu olmanın ne anlama geldiğine dair bakışlarını değiştirdiğini ve geleceğin öğretmenleri olarak onların rolleri üzerinde olumlu bir izlenim bıraktığını göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının kitap söyleşileri uygulamalarını kullanma ve sınıflarında bağımsız okuyucular geliştirme vizyonlarına göre hareket etme çabalarını engelleyen birçok zorluk olduğu da görülmüştür.

Dijital okuma becerilerini geliştirmeye yönelik araştırmalar arasında ise Yamaç'ın (2019) öğretmen adaylarına yeni okuryazarlıklar ve dijital teknolojiler konusunda uygulamalar yaptırarak onların algılarını belirlemeye çalıştığı araştırması örnek gösterilebilir. 21 sınıf öğretmeni adayı ile dijital okuma yazma uygulamaları gerçekleştirilerek uygulama sonrası öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmelerde şu sonuçlara ulaşılmıştır: öğretmen adayları dijital ortamlarda metin okumanın bazı olumsuz tarafları olsa da okur metin etkileşimlerini artırdığını, çok sayıda kaynak üzerinde çalışabilme imkânı sağladığını, çok yönlü olduğunu ve öğrencileri motive ettiğini; dijital içerik oluşturma ve yazmanın ise araştırma becerilerini geliştirdiğini, işbirliğini ve etkileşimi artırdığını, yaratıcılığı geliştirdiğini ve internet sayesinde öğrenme sınıf dışına da taşındığından hedef kitleyi genişlettiğini ifade etmişlerdir. Yine benzer şekilde Yamaç ve Öztürk (2019) çalışmalarında öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarının gelişimini incelemişlerdir. Öğretmen adaylarına “Bilgisayar I ve II” derslerinin yanında “çevrimiçi araştırma ve anlama eğitimi uygulamalarının” (7 hafta, 28 ders saati) verildiği araştırmada, öncelikle öğretmen adaylarından çocuk edebiyatı ve materyalleri üzerine araştırma yapmaları istenmiştir. Öğretmen, öğrenciler için çevrimiçi araştırma sürecini modellemiş, öğrencilerden çevrimiçi araştırma ve anlama adımlarını kullanarak içerik oluşturmaları istenmiş, modele uygun soruları belirlemeleri gerektiği söylenmiş, “temel sorular, alternatif sorular ve okuma güçlüğü” ile ilgili kavramlar örnek bir dosyada hazırlanmıştır. İkinci adımda belirlenen sorulara dayalı olarak makale, kitap, sunum, araştırma raporu gibi belgelere erişim yöntemleri (bilgi yerleştirme stratejileri) öğretilmiştir. Üçüncü adımda öğrencilere güvenilir ve güvenilmez bilgi ve belgeler gösterilmiş, üniversite veritabanlarında yer alan akademik makaleler, çeşitli kuruluşların raporları, dijital kitaplar gibi bilgi ve belgelerin güvenilir olması gerektiği, aksi takdirde internetteki bilgilerin hiçbirinin kullanılmayacağı açıklanmıştır. Dördüncü adımda, güvenilir bilgi ve belgelerden elde edilen çeşitli verileri not alma, özetleme, sentezleme ve kendi sözcükleriyle içerik oluşturma ve belirlenen sorulara (bilgi yerleştirme stratejileri) dayalı araştırma raporlama öğretilmiştir. Beşinci adımda öğrencilere blog, sosyal medya gibi platformlarda oluşturulan içerikleri nasıl paylaşacakları

gösterilmiş ve öğretmen adaylarından bu adımları izleyerek çocuk edebiyatı üzerine bir araştırma projesi tamamlamaları istenmiştir. Öğretmen adayları Microsoft Word'de oluşturdukları araştırma raporlarının ilk halini dijital öğrenme platformu Turnitin'de eğitime teslim etmişlerdir. Eğitmenin dönütler vererek öğrencilere geri gönderdiği ödevler öğrenciler tarafından gerekli düzeltmeler yapılarak yeniden eğitime yeniden gönderilmiştir. Çocuk edebiyatı ile ilgili araştırmalar Microsoft Word dosyası olarak materyal geliştirme ile ilgili araştırmalar ise hem Microsoft Word dosyası hem de multimodal kompozisyon olarak istenmiştir. Bu süreçte Google Chrome, Google Drive, Google Scholar, Google Drawings, Acrobat Reader, Google Search, Google Blogger, Movie Maker ve Photo Story 3, Üniversite Veritabanları, Microsoft Office Word, YouTube gibi uygulamalardan yararlanılmıştır. Uygulamaların sonunda öğrencilerin ödevleri değerlendirilmiş ve geçer not alan öğretmen adaylarıyla görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonuçları internetin bilgi ve öğrenmenin doğasında belirli değişikliklere yol açtığını, çevrimiçi araştırma ve anlama sürecinde, öğretmen adaylarının bilgi konumlandırma, güvenilirliği belirleme, okuma ve çevrimiçi bilgi sentezleme ve içerik oluşturma stratejilerini kullandıklarını, ayrıca bu süreçte belirli dijital becerilerin yanı sıra çevrimiçi araştırma, teknoloji yeterlilikleri ve güvenilir bilgi farkındalığı geliştirdiklerini ortaya koymuştur. Tüm bu sonuçlar, öğretmen adaylarının yeni okuryazarlık becerilerinin, stratejilerinin ve eğilimlerinin keşfedilmesine katkı sağladığını göstermektedir. Yamaç ve Öztürk'ün (2019) öğretmen adaylarının birçok dijital okuryazarlık becerisine katkı sağladıkları bu çalışmalarının diğer bir önemli yanı da Wake ve Whittingham'ın (2013) belirttikleri gibi bir öğretmenin öğrencilerini yeni okuryazarlıkları kullanma becerileri konusunda desteklemesi için, o öğretmenin öncelikle sınıfta mevcut olan değişen bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmak ve bunlara uyum sağlamak için gerekli beceri, strateji ve eğilimler yönünden donanımlı olması gerekmektedir. Bu noktada “öğretmen eğitimi” ve öğretmen adaylarının okuma kültürü-dijital okuma gibi beceriler yönünden gelişmiş olmalarının gerekliliği ve önemi bir kez daha öne çıkmaktadır.

Wake ve Whittingham (2013) öğretmen adaylarının okuma yazma uygulamalarını desteklemek için kullanılacak teknoloji algılarını incelemek amacıyla tasarladıkları çalışmalarında, öğretmen adaylarından beş haftalık süre içinde öğrencilerin okuryazarlık becerilerini geliştirmek için “Jing, BB Flashback Express veya Screencast-o-matic” gibi teknolojilerden yararlandıkları bireysel bir proje tamamlamaları istenmiştir. Öncesinde adaylara bir öntest uygulanmıştır. Sonrasında geniş tabanlı uygulamaları (bloglar, wiki'ler, podcast'ler, dijital hikaye anlatımı) ve ayrıca belirli uygulamaları (Prezi, Glogster, Voicethread) içeren teknolojilerin bir listesi öğretmen adaylarına verilerek birini seçmeleri

istenmiştir. Adaylardan, seçtikleri teknolojileri bağımsız olarak araştırmaları ve 5-10 dakikalık sunumlarla paylaşımları istenmiştir. Araştırma sırasında minimum düzeyde eğitmenen yardım alınabilmıştır. Uygulama sonrası sonest yapılmıştır. Araştırma sonuçları, yapılan uygulamanın öğrencilerin okuryazarlık gelişimini desteklemek için mevcut teknolojilere ilişkin bilgisini artırdığını ve bazı teknolojilerin öğrencilerin okuryazarlık gelişimini desteklemede daha etkili olduğunu ortaya koymuştur. Wake ve Whittingham'a (2013) göre, teknoloji geliştikçe ve yeni uygulamalar ortaya çıktıkça öğretmenlerin bilgi ve iletişim amaçlı bu teknolojilerden haberdar olmaları, her yeni teknoloji için gerekli olan yeni okuryazarlıkları tanımlayabilmeleri ve sınıfta teknoloji entegrasyonunu destekleme konusunda yetkin olmaları gerekecektir. Öğretmenin rolü okuryazarlık becerilerini aktarmak değil, teknolojinin desteğiyle kolaylaştırıcı bir şekilde okuryazarlık gelişimini yönetmek olacaktır. Bu durum öğretmen adaylarına verilecek eğitimlerin sadece kendileri için değil, gelecekteki öğrencilerine destek olabilmeleri için de ne derece önem taşıdığını gözler önüne sermektedir.

Son olarak Tiryaki ve Karakuş (2019) öğretmen adaylarının dijital uygulama aracılığıyla okuduğunu anlama becerisini incelemiştir. Son-test kontrol gruplu desene sahip araştırmada, öğretmen adaylarından “Montaigne”in “Denemeler” adlı eserinden seçilen “Amerika'nın Keşfi” ve “İnsan Ömrü” başlıklı denemelerinin ekrandan okumaları ve 12 okuduğunu anlama sorusunu SOCRATIVE çevrimiçi yanıt sistemini kullanarak cevaplamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının teknolojik uygulama aracılığıyla okuduğunu anlama becerisi ile ilgili sonuçlara göre, dijital uygulama aracılığıyla okumanın okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkisinin olduğu ve kadın öğretmen adaylarının dijital uygulama aracılığıyla okuduğunu anlama konusunda daha başarılı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yukarıda verilen araştırmaların dışında alanyazında öğretmen adaylarına yönelik doğrudan okuma kültürü edinimi veya dijital okuma becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili uygulamalı bir programa rastlanmamıştır. Bu bağlamda “Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı” öğretmen adaylarına yönelik uygulamalı etkinlikler içeren bir program olması ve öğretmen adaylarını hem okuma kültürü hem de dijital okuma becerileri gibi iki farklı yönden geliştiren bir özelliği olması açısından farklılık göstermektedir. Sonuç olarak araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bireysel gelişimleri ile okuma arasındaki ilişkilerini, temel okuma becerilerini, görsel okuma becerilerini, kitap seçimlerini; dijital okuma becerilerini ve dijital okuma tercihlerini büyük ölçüde etkilemesi amaçlanan etkinliklerin uygulandığı eğitimin öğretmen adaylarının okuma kültürünü geliştirip desteklediği ve dijital okuma tutumlarını artırdığı görülmüştür. Eğitimin öğretmen adayları gibi yetişkin olan bir



gruba uygulanmasına yönelik olarak okuma kültürünün özellikle küçük yaşlarda erken çocukluk döneminde başlaması gerektiğinin de vurgulandığı göz önünde bulundurulduğunda bu tarz bir eğitimin etkinliklerinin geliştirilip küçük yaşlara uyarlanarak çocuklarda okuma kültürünü geliştirebilecek çalışmaların yapılması ve bunun ülke çapında bir proje haline getirilerek okul-öğretmen-aile katılımının da sağlanarak okuma kültürünün toplumsal alt yapıda temellerinin atılması önem arz etmektedir.

## 5.2. Öneriler

Aşağıda araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak önerilerde bulunulmuştur:

- “Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programının” öğretmen adayları üzerindeki olumlu etkileri göz önünde bulundurulduğunda, öğretmen adaylarının okuma kültürü ve dijital okuma düzeylerini daha da iyileştirmek adına ders programlarına eklemeler yapılmalıdır. Uygulanan etkinlikler geliştirilerek bu veya benzer eğitimler öğretmen adaylarına verilmelidir. Bu adayların mezun olduklarında birer öğretmen olarak okuma kültürlerini geliştirme konusunda ve dijital okuma becerileri kazanmış olmalarında öğrencilerine rehber ve rol model olmaları gerekmektedir. Bu sebeple öğretmen adaylarına eğitimler verilmeli, hem kendileri için hem öğrencileri için her açıdan hazır olmalıdırlar.
- Teknoloji çağının bir gereği olarak bireylere dijital cihazların temel kullanımının eğitimi verilmeli, dijital okumayı teşvik edici faaliyetler düzenlenmeli ve dijital okuma becerileri kazandırılmalıdır. Geleceğin ilerleyen teknolojilerinin kullanımından geri kalınmaması için her türlü dijital cihaz üzerinden okuma yapabilme becerilerine erişilmiş olunmalıdır.
- Son olarak dijital okuma becerilerini edinmek ve doğru kullanmayı geliştirmek için dijital cihazlara sahip olunması da şart olan bir durumdur. Yapılan çalışmalarda, bilgisayara sahip olan bireylerin “dijital okuma” boyutunda daha önde oldukları ortaya konulmuştur. Bu açıdan bireylerin sadece dijital okuma becerileri yönünden değil, dijital okuma yapabilecekleri dijital araçları edinmelerinde de destek olunmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Aina, A. J., Okusaga, T. O., Taiwo, A., & Ogundipe, T. C. (2011). The role of library in promoting reading habits among Nigerians. *Journal of research in education and society*, 2(1), 168-179.
- Ajayi, S. A., Shorunke, O. A., & Aboyade, M. A. (2014). The influence of electronic resources use on students reading culture in Nigerian universities: A case study of Adeleke university Ede, Osun state. *Library Philosophy and Practice (e-journal)*, 1182.
- Akabuibe, G. I. (2017). The power of reading: Insight into the reading culture among Nigerians. *Ansu Journal of Language and Literary Studies*, 1(2), 1-13.
- Akindele, N. (2012). Reading Culture, Parental Involvement and Children's Development in Formative Years: The Covenant University Experience. *Library Philosophy & Practices*, 805. <https://core.ac.uk/download/pdf/188081038.pdf>
- Akyol, H. (1997). Okuma ve prensipleri. *Çağdaş Eğitim*, (233), 26-28. <http://www.tekisik.org/cagdas-egitim-dergisi>
- Akubuilu, F., Okorie, E. U., Onwuka, G., & Uloh-Bethels, A. C. (2015). Reading readiness deficiency in children: Causes and ways of improvement. *Journal of Education and Practice*, 6(24), 38-43.
- All-Mahrooqi, R., & Denman, C. (2016). Establishing a reading culture in Arabic and English in Oman. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 7(1), 5-17. <https://ssrn.com/abstract=2803981>
- Altunbay, M. & Uslu-Üstten, A. (2020). Okuma kültürünün bir göstergesi olarak kitaplık ve kütüphane kullanımı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 916-930. <https://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/1212730>
- Altunkaya, H. & Doğar, B. (2018). Öğretmen adaylarının kitap okuma kültürü. *Erte Congress, tam metin bildiri kitabı* içinde (ss. 315-328). Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Amiama-Espailat, C., & Mayor-Ruiz, C. (2017). Digital reading and reading competence—the influence in the Z generation from the dominican republic. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 25(2). [10.3916/C52-2017-10](https://doi.org/10.3916/C52-2017-10)
- Apeji, A. E. (2002). The role of the school library in promoting a reading culture. *Education Libraries Journal*, 45(3), 27-30.
- Avcil, C. (2020). Kamusal alanı dijitalleşme çerçevesinde yeniden okumak. *Liberal Düşünce Dergisi*, 26(103), 81-100. <https://doi.org/10.36484/liberal.954382>

- Aydoğan, D. (2014). Romanda dijitalleşme: E-kitap. *TOJDAC / The Turkish Online Journal of Design Art and Communication*, 4(4), 16-32.
- Aytaş, G. (2003). Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının rolü. *Türklük Bilimi Araştırma Dergisi*, *TÜBAR-XIII*, (13), 155-160. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/156764>
- Ayyıldız, M., Bozkurt, Ü., & Canlı, S. (2006). Okuma kültürü üzerine bir araştırma. *Millî Eğitim Dergisi*, 34(169). <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36938/422342>
- Azmi, M. N. L. (2013). National language policy and its impacts on second language reading culture. *Journal of International Education and Leadership*, 3(1), 1-11. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1136083>
- Balcı, A. (2013). *Okuma ve anlama eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baki, Y. & Gökçe, B. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 353-375. <https://doi.org/10.31464/jlere.676829>
- Berrett, D. (2013). Students may be reading plenty, but not for class. *The Chronicle of Higher Education*. <https://www.chronicle.com/article/students-may-be-reading-plenty-but-not-for-class/>
- Bircan, İ. & Tekin, M. (1989). Türkiye’de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 22(1), 393-410. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000883](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000883)
- Bixler, J., Smith, S., & Henderson, S. (2013). Inviting teacher candidates into book talks: Supporting a culture of lifelong reading. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 52(3), 3. [https://scholarworks.wmich.edu/reading\\_horizons/vol52/iss3/3/](https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol52/iss3/3/)
- Boz, M. S. (2018). *Öğrencilerin dijital okuma kültürü*. Ankara: Eğitim Teknolojileri Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı. [https://yegitek.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_11/06102914\\_serpil.pdf](https://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/06102914_serpil.pdf) den alınmıştır.
- Böyük, M. (2021). Dijital fark: gündelik hayatta dijitalleşme üzerine bir okuma. *Türkiye Medya Akademisi Dergisi*, 1(1), 99-109. <https://www.turkiyemedyaakademisi.com/index.php/tumader/article/view/9>

- Bulduk, N. (2022). Dijitalleşme sürecinde medyalararasılık yöntemi çerçevesinde tür tartışması ve Türk romanı. *Türk & İslam Dünyası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(32), 298-322. Doi: 10.29228/TIDSAD.57340
- Bulut, B., & Karasakaloğlu, N. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimleri ile okuma ilgileri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları*, 135. <http://www.eyuder.org/Download/IcerikDokumanlari/EgitimArastirmalari2019T.pdf#page=136>
- Burbank, M. D., Kauchak, D., & Bates, A. J. (2010). Book clubs as professional development opportunities for preservice teacher candidates and practicing teachers: An exploratory study. *The new educator*, 6(1), 56-73. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2010.10399588>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (6.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (5.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chettri, K., & Rout, S. K. (2013). Reading habits-An overview. *Journal of Humanities and Social Science*, 14(6), 13-17.
- Chisita, C. T. (2011, August). *Role of public libraries in promoting literacy in Zimbabwe: Challenges of sustaining a reading culture*. In 77th IFLA World Library and Information Conference, 13-18. Puerto Rico.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (Çev. E. Dinç ve K. Kiroğlu). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırma Dergisi, TÜBAR*, 11, 231-244. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/156741>
- Creswell, J. W. (2006). *Understanding mixed methods research*, (Chapter 1). [https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/10981\\_Chapter\\_1.pdf](https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/10981_Chapter_1.pdf)
- Creswell, J. W. (2008). *Research design: qualitative, quantitative and mixed methods Approaches* (3th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Cruz, P. C. (2003). *The library and the promotion of reading*. CNDLAO Newsletter, 48. <http://www.ndl.go.jp/en/cdnlao/newsletter/048/484.html>

- Çeçen, M., & Doğan, B. (2014). Türkçe ders kitaplarında (6-8. sınıflar) yer alan okuma kültürü teması metinlerinin metinler arası bakımdan incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 122-134. <https://www.anadiliegitimi.com/en/download/article-file/14900>
- Çepni, S. (2018). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (8.baskı). Trabzon: Celepler Yayıncılık.
- Çıldır, B., & Ergün, İ. H. (2021). Okuma kültürü edinmemiş bireylere ilişkin bir anlatı araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 603-621. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1506221>
- Çiğdemir, S., & Akyol, H. (2020). Okuma kültürü oluşturmada aile yeterliliği ölçeği geliştirme ve uygulama çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 1874-1912. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/article/854008>
- Dai Luong, T. (2021). Developing a reading culture in the digital environment. *International Education and Research Journal*, 7(3), 23-24. <http://ierj.in/journal/index.php/ierj/article/view/2245>
- Daley, M. (2020). *Kitap okuyan çocuk yetiştirmek, bir çocuğun okuma sevgisini nasıl beslersiniz?* İstanbul: Orenda Kitap.
- Daniels, E., & Steres, M. (2011). Examining the effects of a school-wide reading culture on the engagement of middle school students. *RMLE Online*, 35(2), 1-13. <https://doi.org/10.1080/19404476.2011.11462085>
- Değirmencioğlu, G. (2016). Dijitalleşme çağında gazeteciliğin geleceği ve inovasyon haberciliği. *Trt Akademi*, 1(2), 590-606. <https://dergipark.org.tr/en/pub/trta/issue/23620/252171>
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doiron, R., & Asselin, M. (2011). Promoting a culture for reading in a diverse world. *IFLA journal*, 37(2), 109-117. <https://doi.org/10.1177/0340035211409847>
- Downe-Wamboldt RN, B. (2009). Content analysis: method, applications, and issues. *Health Care for Women International*, 13(3), 313-321. <https://doi.org/10.1080/07399339209516006>
- Duran, E., & Özen, N. E. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46. <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkegitimdergisi/issue/41487/464125>
- Durant, D. M., & Horava, T. (2015). The future of reading and academic libraries. *portal: Libraries and the Academy*, 15(1), 5-27. [10.1353/pla.2015.0013](https://doi.org/10.1353/pla.2015.0013)

- Durukan, E. (2013). Türkçe öğretmenliği adaylarının okuma hız ve anlama düzeylerinin bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 42(200), 180-188. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/36551/415147>
- Egong, A. I. (2014). Reading culture and academic achievement among secondary school students. *Journal of education and practice*, 5(3), 132-136. <https://core.ac.uk/download/pdf/234635296.pdf>
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ertürk, M., & Üzümcü, E. (2018). Yeni nesil dijital okuma deneyimi ve e-kitabın geleceği. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, 8(2), 196-205. <https://doi.org/10.20488/sanattasarim.529772>
- Fabunmi, F. A., & Folorunso, O. (2010). Poor reading culture: a barrier to students' patronage of libraries selected secondary school in ado local government area of Ekiti-State, Nigeria. *African Research Review*, 4(2), 450-461. DOI: 10.4314/afrrrev.v4i2.58357
- Gaarder, J. (2002). *Books for a world without readers*. 28th Conference of the IBBY. Basil.
- Gambrell, L. B. (2005). Reading literature, reading text, reading the Internet: The times they are a'changing. *The Reading Teacher*, 58(6), 588-591. <https://doi.org/10.1598/RT.58.6.8>
- Gbadamosi, T. (2007). Library reading culture and students' academic performance in secondary schools in Oyo State. *Middle Belt Journal of Library and Information Science*, 7(2), 42-58.
- Harwood, T. G. & Garry, T. (2003). An overview of content analysis. *The Marketing Review*, 3(4), 479-498. <https://doi.org/10.1362/146934703771910080>
- Hsieh, H-F. & Sarah E. Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9). <https://doi.org/10.1177/1049732305276>
- Ifedili, C. J. A. (2009). An assessment of reading culture among students in Nigerian tertiary institution--a challenge to educational managers. *Reading improvement*, 46(4), 206-214.
- Igbokwe, J. C., Obidike, N. A., & Ezeji, E. C. (2012). Influence of electronic media on reading ability of school children. *Library Philosophy and Practice*, 8(2), 120-135. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/744>
- İleri, A. (2017). Okuma kültürü ve okul kütüphaneleri raporu, okul kütüphanecileri derneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(2), 259-262. Doi: 10.24146/tkd.2017.14

- İnce-Samur, A. (2014). Türkiye'deki ve dünya'daki çalışmaların tanıklığında "okuma kültürü". *HAYEF Journal of Education*, 11(2), 157-188. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iuhayefd/issue/8801/110009>
- İnce-Samur, A. Ö. (2017). Okuma kültürü edinme sürecinde "ilkokul dönemi (6-10 yaş)". *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 50(1). [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000001393](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001393)
- İnce-Samur, A. Ö. (2018). Okuma kültürü edinme sürecinde hangi kitaplardan nasıl yararlanılmalıdır? *PESA Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(4), 343-363. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pesausad/issue/41746/453900>
- İspir, B. (2008). *Bilgi çağında dijitalleşme ve yeni teknolojiye uyum: Türkiye dijital televizyon yayıncılığı örneği* [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/handle/11421/8569>'dan alınmıştır. (Erişim no: 552802).
- Kachala, F. F. (2007). Developing a reading culture among the rural masses of Mwanbo, Zomba District, Malawi: a concept for the 21st century and beyond. *IFLA*: 6(8), 1-14.
- Kamalova, L. A., & Koletvinova, N. Y. D. (2016). The problem of reading and reading culture improvement of students-bachelors of elementary education in modern high institution. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(4), 473-484. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1094659.pdf>
- Karadağ, Ö. (2013). Okuma kültürüne katkıları bakımından Türkçe ders kitaplarının resimlemeleri (illüstrasyonları). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 84-93. <https://dergipark.org.tr/en/pub/eku/issue/5456/73976>
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (10. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi* (3.baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M., & Atmaca, T. (2016). Öğrencileri akademik dijital okumaya yönlendiren unsurlar. *Eğitim ve Bilim*, 41(188). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6655>
- Kurland, D. J. (2010). *How the language really works: the fundamentals of critical reading and effective writing*. <http://www.criticalreading.com/>'dan alınmıştır.
- Kuşdemir, Y., Bulut, P. & Uzun, E. B. (2020). Okuma kültürü üzerine bir inceleme: öğretmen adayları örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(21), 74-95. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1265936>
- Lancaster, H. S., Li, J., & Gray, S. (2021). Selective visual attention skills differentially predict decoding and reading comprehension performance across reading ability

- profiles. *Journal of Research in Reading*, 44(3), 715-734.  
<https://doi.org/10.1111/1467-9817.12368>
- Leko, M. M., Kulkarni, S., Lin, M. C., & Smith, S. A. (2015). Delving deeper into the construct of preservice teacher beliefs about reading instruction for students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 38(3), 186-206.  
<https://doi.org/10.1177/0888406414557677>
- Liu, I., & Ko, H. W. (2019). Roles of paper-based reading ability and ICT-related skills in online reading performance. *Reading and Writing*, 32(4), 1037-1059.  
<https://link.springer.com/article/10.1007/s11145-018-9892-z>
- Loan, F. A. (2011). Impact of Internet on reading habits of the net generation college students. *International Journal of Digital Library Services*, 1(2), 43-48.  
[http://www.ijodls.in/uploads/3/6/0/3/3603729/loan\\_fayazi\[4\]\\_43-48.pdf](http://www.ijodls.in/uploads/3/6/0/3/3603729/loan_fayazi[4]_43-48.pdf)
- Loh, C. E. (2015). Building a reading culture in a Singapore school: identifying spaces for change through a socio-spatial approach. *Changing English*, 22(2), 209-221.  
<https://doi.org/10.1080/1358684X.2015.1022509>
- Loh, C. E., Ellis, M., Paculdar, A. A., & Wan, Z. H. (2017). Building a successful reading culture through the school library: a case study of a Singapore secondary school. *IFLA journal*, 43(4), 335-347. <https://doi.org/10.1177/0340035217732069>
- Magara, E., & Batambuze, C. (2005). Towards a reading culture for Uganda. *African Journal of Library, Archives and Information Science*, 15(1).  
<https://www.ajol.info/index.php/ajlais/article/view/26159>
- Maral, T., & Gezginç, G. (2022). 0'dan 1'e dijitalleşmenin okuma alışkanlıklarına etkisi. 1-19.
- Martins, A. B., & Marques, A. (2010). *Promoting a reading culture in school community: how to engage reading activities cross curricula, directors, teachers, students, parents, administrative services, local authorities, public libraries and other partners-relating a project*. International Association of School Librarianship.
- Mokatsi, R. (2005). *Sharing resources: how library networks can help reach education*. East African Book Development Association. A research paper looking at libraries in the developing world. London, UK: Commission by Book Aid International.
- Nalusiba, P. (2010). *Strategies for the development of a reading culture in Uganda primary schools: case studies of four selected universal primary education schools in Kampala district* [Master's degree dissertation, Makerere University]. Uganda.



- Ngamwittayaphong, A. (2011). Factors affecting the promotion of a reading culture in Thailand. *In Thailand Conference on reading*, 24-25. <https://www.tkpark.or.th/stocks/extra/00052d.pdf>
- O'brien, D. G., & Stewart, R. A. (1990). Preservice teachers' perspectives on why every teacher is not a teacher of reading: a qualitative analysis. *Journal of reading behavior*, 22(2), 101-129. <https://doi.org/10.1080/10862969009547699>
- Odabaş, H. (2017). *Kitap okumadan dijital okumaya: okuma kültüründe ve davranışında gözlemlenen değişimler, bilişim teknolojilerinin bilgi merkezlerine ve hizmetlerine etkileri* (277-292). İstanbul: Hiperyayın. <http://eprints.rclis.org/39313/>
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., & Binici, K. (2019). Dijital bilgi kaynakları ve ortamlarının üniversite öğrencilerinin okuma davranışlarına etkileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 49(227), 89-116. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/56322/778250>
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465. <https://doi.org/10.15612/BD.2008.313>
- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., & Sevmez, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde dijital/e-kitap okuma kültürü: Selçuk Üniversitesi örneği. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 58(1), 139-171. <https://dergipark.org.tr/en/pub/dtcfdergisi/issue/66800/1044561>
- Ogbonna, J., & Eze, J. U. (2015). Reviving the reading culture: school library programmes in promoting voluntary reading amongst students: The case of Imo State, Nigeria. *Library Philosophy and Practice*, 1241(1), 1-28. <https://core.ac.uk/reader/188099040>
- Okuma Kültürünü Yaygınlaştırma Platformu/OKUYAY, (2020). *Okuma kültürü kitapçığı*. İstanbul: OKUYAY Platformu/Türkiye Yayıncılar ve Yayın Dağıtımçıları Birliği Derneği. [http://okuyayplatformu.com/wp-content/uploads/2020/12/Okuma\\_Kulturu\\_web\\_Resimli.pdf](http://okuyayplatformu.com/wp-content/uploads/2020/12/Okuma_Kulturu_web_Resimli.pdf)
- Okusaga, T. O. (2008). *Development of school library for effective implementation of universal basic education in Lagos State in the 21st century*. In Odubunmi, E. O. & R. O. Okuneye (ed.) Dynamics of education in Lagos State in the 21st century. Lagos: Faculty of Education, Lagos State University, 149-166.
- Olasehinde, M. O., Akanmode, O. A., Alaiyemola, A. T., & Babatunde, O. T. (2015). Promoting the reading culture towards human capital and global development. *English Language Teaching*, 8(6), 194-200.

- Otike, F. (2001). Reading culture, cultivation and its promotion among pupils: a Kenyan perspective. *International Research Journal of Library, Information and Archival Studies*, 1(1), 1-5. <http://repository.dkut.ac.ke:8080/xmlui/handle/123456789/33>
- Oyewole, O. (2017). Impact of poor reading culture among selected secondary school students in Owo local government area of Ondo state, Nigeria. *Developing Country Studies*, 7(10), 88-101.
- Özbay, M., & Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi/Function of the inference skills during the process of reading comprehension. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 17-28. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19552/208321>
- Öztürk, B. (2020). Okuma kültürü oluşturmada çocukların edebiyat çevresini genişletmeye yönelik uygulamalar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(5), 2112-2124. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/56970/787822>
- Saltık, O. (2018). Okuma kültürü edindirme sürecinde Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin niteliği üzerine öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 281-296. <https://doi.org/10.16916/aded.372844>
- Samur, A. Ö. (2016). *Okuma kültürü nasıl kazandırılır, okulöncesi dönem/0-6 yaş*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sanders-ten Holte, M. (1998). Creating an optimum reading culture in the low countries: the role of stichting lezen. <http://archive.ifla.org/IV/ifla64/098-80e.htm>'den alınmıştır.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2011). *Okuma kültürü edindirme sürecinde temel sorunlar ve çözüm önerileri*. Okul Öncesi Çocuk Edebiyatı Kitap Katalogu. Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Sever, S., Karagül, S., & Doğan-Güldenöglü, B. N. (2017). Öğretmenlerin okuma kültürü düzeyleri ile kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlıklarının incelenmesi. *HAYEF Journal of Education*, 14(1), 47-69. <https://dergipark.org.tr/en/pub/iuhayefd/issue/30378/328127>
- Sözbilir, M. (2009). *Nitel veri analizi*. <http://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-verianalizi> alınmıştır.
- Şahenk-Erkan, S. S., & Balaban-Dağal, A. (2018). Öğretmen adaylarının dijital okuma, yazma ve sunum hazırlama becerileri hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(1), 131-144. <https://doi.org/10.21733/ibad.373767>

- Şahenk-Erkan, S. S., Dağal, A. B., & Tezcan, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yazılı ve dijital okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2), 122-134. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inesj/issue/40008/475648>
- Türk Dil Kurumu/TDK, (2019). *Güncel Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/'den> alınmıştır.
- Teaching Clinical Psychology (2014). *Using Interviews in Research*. <http://users.rider.edu/~suler/interviews.html>
- Tiryaki, E. N., & Karakuş, O. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital uygulama aracılığıyla okuduğunu anlama becerisinin incelenmesi. *Journal of Advanced Education Studies*, 1(1), 1-11. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejaes/issue/45527/539066>
- Trudell, B. (2019). Reading in the classroom and society: An examination of “reading culture” in African contexts. *International Review of Education*, 65(3), 427-442. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11159-019-09780-7>
- Türkel, A., Özdemir, E. E., & Akbulut, S. (2017). Okuma kültürü ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies*, 12(14), 465-490. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11620>
- United Nations International Children's Emergency Fund/UNICEF, (2005). *The state of the world of the children 2005-childhood under threat*. New York.
- Wolfson, G. (2008). Using audiobooks to meet the needs of adolescent readers. *American secondary education*, 105-114. [https://www.jstor.org/stable/41406113#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/41406113#metadata_info_tab_contents)
- Wurr, A. J. (2003). Reading in a second language: a reading problem or a language problem? *Journal of College Reading and Learning*, 33(2), 157-169. <https://doi.org/10.1080/10790195.2003.10850146>
- Vorontsov, A. V. (2012). *Reading as a socio-economic problem*. Society Environment Development, 28.
- Yamaç, A. (2019). Dijital okuma ve yazma uygulamalarının ilkökul düzeyinde kullanımına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının algıları. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 1-25. <https://doi.org/10.33206/mjss.484876>
- Yamaç, A. & Öztürk, E. (2019). How digital reading differs from traditional reading: An action research. *International Journal of Progressive Education*, 15(3), 207-222. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1219229>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yurdakal, İ. H., & Susar-Kırmızı, F. (2021). Öğretmen adayları için dijital okumaya yönelik tutum ölçeği (DOTÖ): geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 137-159.  
<https://doi.org/10.53444/deubefd.788603>
- Yüksek Öğretim Kurulu/YÖK, (2019a). Özel eğitim öğretmenliği lisans programı.  
[https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/)
- Yüksek Öğretim Kurulu/YÖK, (2019b). Sınıf öğretmenliği lisans programı.  
[https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/)

**EKLER**

### Ek-1 Okuma Kültürü Ölçeği

No	Maddeler	Hiçbir Zaman	Nadiren	Ara Sıra	Genellikle	Her Zaman
1	Farklı türde metinler/kitaplar okumak kişisel gelişimime katkı sağlar.	1	2	3	4	5
2	Bir basılı gazete, dergi vb. takip ederim.	1	2	3	4	5
3	Elektronik gazete, dergi ve haber sitelerini takip ederim.	1	2	3	4	5
4	Her gün düzenli olarak kitap okurum.	1	2	3	4	5
5	Çevremdekilere armağan olarak kitap satın alırım.	1	2	3	4	5
6	Yanımda her an kitap taşırım.	1	2	3	4	5
7	Kitap okumak sözcük dağarcığımı geliştirir.	1	2	3	4	5
8	Okuduğum kitaplar bana farklı bakış açıları kazandırır.	1	2	3	4	5
9	Kitap okumak arkadaş seçimimi etkiler.	1	2	3	4	5
10	Bulduğum ortamda koşullar uygun olmasa da kitap okurum.	1	2	3	4	5
11	Konuşurken okuduğum kitaplardan alıntılar yaparım.	1	2	3	4	5
12	Kitap okumak akademik/mesleki başarıma katkı sağlar.	1	2	3	4	5
13	Kitap okumaya başlamadan önce okuma amacımı belirlerim.	1	2	3	4	5
14	Kitap okurken okuma hızımı metne göre ayarlarım.	1	2	3	4	5
15	Kitap okurken anlamını bilmediğim sözcüklerin anlamını sözün gelişinden çıkarmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
16	Okuduğum kitaplara ilişkin eleştiriler okurum.	1	2	3	4	5
17	Okuduğum kitaplarla yaşamım arasında ilişki kurmaya çalışırım.	1	2	3	4	5
18	Kitap okurken anlatılanların tutarlılığı/güvenirliği ile ilgili sorgulamalar yaparım.	1	2	3	4	5
19	Kitap okurken not alırım.	1	2	3	4	5

20	Kitap okurken önemli gördüğüm ifadelerin altını çizerim.	1	2	3	4	5
21	Kitap okurken kendimi kitabın dünyasında düşünürüm.	1	2	3	4	5
22	Okuduğum eski kitaplardan yola çıkarak yeni kitaplar okurum.	1	2	3	4	5
23	Resimli kitaplar/dergiler vb. okumayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
24	Okuduğum kitaplarda yer alan grafik/tablo vb. şekilleri incelerim.	1	2	3	4	5
25	Basılı gazete, dergi vb. yerine internet üzerinden site, blog, uygulama ve forumlardan okumalar yaparım.	1	2	3	4	5
26	Basılı kitap yerine elektronik kitaplar okurum.	1	2	3	4	5
27	Kitap seçerken arkadaşlarımla önerilerinden yararlanırım.	1	2	3	4	5
28	Kitap seçerken en çok satılanlar listesinden yararlanırım.	1	2	3	4	5
29	Kitap seçerken kapak, resim ve görsellerden yararlanırım.	1	2	3	4	5
30	Kitabın yazarı kitap seçimimde etkilidir.	1	2	3	4	5

## Ek-2 Dijital Okuma Tutum Ölçeği

### Kişisel Bilgi Formu

Değerli öğretmen adayları;

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

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

1. Cinsiyetiniz: Kadın ( ) Erkek ( )
2. Sınıf düzeyiniz: 1. sınıf ( ) 2. sınıf ( ) 3. sınıf ( ) 4. sınıf ( )
3. Bölümünüz: Sınıf Öğretmenliği ( ) Özel Eğitim Bölümü ( )
4. Öğrenci numaranız: ..... (Lütfen yazınız)
5. Günlük dijital okuma süreniz (Telefon, tablet, bilgisayar vb) : .....(Dk olarak yazınız)
6. Günlük basılı kaynaktan okuma süreniz ..... (Lütfen dakika olarak yazınız)
7. Dijital cihazlardan herhangi birinde kitap okuyor musunuz? 1.Evet ( ) 2. Hayır ( )
8. Dijital cihazlarda okuma yapma yeterliliğinizi ne düzeyde tanımlarsınız?  
1.Kötü ( ) 2. Az ( ) 3. Orta ( ) 4. İyi ( )
9. Dijital cihazlarınızda bir kitaplığınız var mı? 1. Evet ( ) 2. Hayır ( )
10. Dijital cihazlarınızda internetin olmadığı durumlarda da okuyabileceğiniz elektronik metinler var mı? 1. ( ) Evet ( ) 2. Hayır ( )
11. Bir yılda dijital cihazdan/cihazlardan okuduğunuz kitap sayısı? (Lütfen yazınız).....
12. Genel olarak kitap okuma alışkanlığınızı nasıl tanımlarsınız?  
1. Hiç kitap okumam ( ) 2. Kötü seviyede bir okuyucuyum 3. Orta seviyede bir okuyucuyum 4. İyi seviyede bir okuyucuyum
13. Hangisinde okumayı tercih edersiniz? 1. Kâğıt üzerinden ( ) 2. Dijital cihazdan ( )

### Dijital Okuma Tutumu Ölçeği

MADDELER	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<i>Dijital okuma benim için her şeyi okuma fırsatı demektir.</i>	1	2	3	4	5
Dijital okumada aynı anda farklı kanallardan bilgiye ulaşırım.	1	2	3	4	5




<i>Dijital okumada kitabın yıpranması durumu söz konusu değildir.</i>	1	2	3	4	5
Dijital okuma bilgi çağında vazgeçilmez bir beceridir.	1	2	3	4	5
Dijital okuma ihtiyaç duyduğum bilgilere hızlı bir şekilde ulaşmamı sağlamaktadır.	1	2	3	4	5
<i>Dijital okumada bilgi kirliliği ile karşılaşılabilir.</i>	1	2	3	4	5
Dijital okuma her mekânda yapılabildiğinden pratiktir.	1	2	3	4	5
Dijital okuma, dergi, kitap ve gazete satışlarını azaltmıştır.	1	2	3	4	5
Dijital okuma, okuma alışkanlığımı geliştirmektedir.	1	2	3	4	5
<i>Dijital okumayı uzun süreli okumalarda tercih etmem.</i>	1	2	3	4	5
Dijital okuma göz sağlığına zarar vermektedir.	1	2	3	4	5
Dijital okumada görsellerin olması kalıcılığı artırmaktadır.	1	2	3	4	5
Dijital okuma sayesinde dünyanın her yerinden bilgiye erişebilirim.	1	2	3	4	5
Dijital okuma zaman kısıtlaması olmaksızın yapılabilen bir okumadır.	1	2	3	4	5
Dijital okuma kullanımı bilgi çağında giderek artacaktır.	1	2	3	4	5
<i>Dijital okuma elektrik/şarj olmadığı durumlarda yapılamaz.</i>	1	2	3	4	5
Dijital okuma, kâğıt israfının önüne geçebilir.	1	2	3	4	5
Dijital okumada çok kapsamlı okuma metinlerini/kitapları kolayca taşıyabilirim.	1	2	3	4	5
<i>Dijital okumada kağıttan yaptığım okumanın hazzını alamam.</i>	1	2	3	4	5
Dijital okuma basılı okumaya göre daha az maliyetlidir.	1	2	3	4	5
<i>Dijital okumada metin ile etkileşim az olduğundan metin ile bütünleşmekte zorlanırım.</i>	1	2	3	4	5
<i>Dijital okuma gözleri yorduğu için tercih etmem.</i>	1	2	3	4	5
<i>Dijital okumada basılı kitaplardaki gibi bir aidiyet hissi yoktur.</i>	1	2	3	4	5
Dijital okuma kitap almak için zamanı olmayanlara büyük bir rahatlıktır.	1	2	3	4	5
Dijital okuma bilgi paylaşımının artması nedeniyle her geçen gün daha çok kullanılmaktadır.	1	2	3	4	5
<i>Dijital okumada dikkati dağıtacak birçok etmen vardır (ışık, reklam, görseller, tuşlar).</i>	1	2	3	4	5
Dijital okuma pratik olduğundan insanı kolaycılığa alıştırmaktadır.	1	2	3	4	5
Dijital okumada ayrıca bir ışık kaynağına gerek duyulmamaktadır.	1	2	3	4	5
Dijital okuma yaparak geçmiş yıllarda basılmış kitaplara/bilgilere ulaşılabilir.	1	2	3	4	5
<i>Dijital okumayı çoğunluklu acil bilgiye ulaşmada/okumada tercih ederim.</i>	1	2	3	4	5
Dijital okuma güncellenen bilgiye ulaşmayı kolaylaştırır.	1	2	3	4	5

### Ek-3 Görüşme Soruları

#### Görüşme Soruları

- 1) Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı'nda yapılan etkinlikler düşünüldüğünde ilk etkinlikteki okuma kültürüne bakış açınız ile son etkinlikteki bakış açınız arasında bir fark var mı? Evet, ise ne gibi farklar vardır?
  - Okuma kültürü etkinliklerinin bireysel gelişim okuma ilişkiniz üzerinde bir etkisi oldu mu? Evet, ise nasıl bir etkisi oldu?
  - Okuma kültürü etkinliklerinin temel okuma becerileriniz üzerinde bir etkisi oldu mu? Evet, ise nasıl bir etkisi oldu?
  - Okuma kültürü etkinliklerinin görsel okuma becerileriniz üzerinde bir etkisi oldu mu? Evet, ise nasıl bir etkisi oldu?
  - Okuma kültürü etkinliklerinin kitap seçimi tercihleriniz üzerinde bir etkisi oldu mu? Evet, ise nasıl bir etkisi oldu?
- 2) Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı'nda yapılan etkinlikler düşünüldüğünde ilk etkinlikteki dijital okuma tutumunuz ile son etkinlikteki tutumunuz arasında bir fark var mı? Evet, ise ne gibi farklar vardır?
  - Dijital okumanın özelliklerini göz önünde bulundurduğunuzda, dijital okuma etkinliklerinin bireysel gelişim okuma ilişkiniz üzerinde bir etkisi oldu mu? Evet, ise nasıl bir etkisi oldu?
  - Dijital okumanın özelliklerini göz önünde bulundurduğunuzda, dijital okuma etkinliklerinin temel okuma becerileriniz üzerinde bir etkisi oldu mu? Evet, ise nasıl bir etkisi oldu?
  - Dijital okuma tercihlerini göz önünde bulundurduğunuzda, dijital okuma etkinliklerinin görsel okuma becerileriniz üzerinde bir etkisi oldu mu? Evet, ise nasıl bir etkisi oldu?
  - Dijital okuma tercihlerini göz önünde bulundurduğunuzda, dijital okuma etkinliklerinin dijital kitap seçimi tercihleriniz üzerinde bir etkisi oldu mu? Evet, ise nasıl bir etkisi oldu?
- 3) Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı'na başka etkinlikler eklenebilir miydi? Evet, ise ne tür etkinlikler olmasını isterdiniz?

**Ek-4 Çalışmanın Etik Kurul İzni**

	<b>BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ</b> <b>ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI</b> (Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu) <b>TOPLANTI TUTANAĞI</b>
<b>OTURUM TARİHİ</b> 29 Ocak 2021	<b>OTURUM SAYISI</b> 2021-01
<p><b>KARAR NO 35:</b> Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Esra YALÇINTAŞ'ın "Özel Eğitim ve Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Okuma Kültürünün İncelenmesi ve Karşılaştırılması" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının değerlendirilmesine geçildi.</p> <p>Yapılan görüşmeler sonunda: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi Esra YALÇINTAŞ'ın "Özel Eğitim ve Sınıf Öğretmenliği Öğretmen Adaylarının Okuma Kültürünün İncelenmesi ve Karşılaştırılması" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak ölçek sorularının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.</p>	

## Ek-5 Kullanılan Ölçekler İçin Alınan İzinler

Okuma Kültürü Ölçeği İzni Gelen Kutusu x

**Esra Yalçıntaş** <yalcintasesra@gmail.com> 30 Kas 2020 Pzt 10:30 ☆ ↶ ⋮  
 Alıcı: ali.turkel, eylem.ozdemir, akbulutserdar ▾

Hocam merhaba,  
 Ben Bursa Uludağ Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümünde doktora yapmaktayım. Eğer izniniz olursa "Okuma Kültürü Ölçeğinizi" tez çalışmamda kullanmak istiyorum. Saygılar, iyi çalışmalar...

Esra Yalçıntaş

---

**eylem.ozdemir@deu.edu.tr** 30 Kas 2020 Pzt 14:13 ☆  
 Merhabalar, Ölçeği kullanabilirsiniz. Başarılar dilerim. Dr. Eylem Ezgi Ahıskalı Balıkesir Üniversitesi Necatibey Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği ABD Mobil

---

**akbulutserdar@yandex.com** 30 Kas 2020 Pzt 14:51 ☆  
 Merhaba hocam, Tabiki kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar ve başarılar dilerim. iOS için Mail.ru uygulaması tarafından gönderildi 30 Kasım 2020 Paza

---

**ali turkel** <ali.turkel@hotmail.com> 1 Ara 2020 Sal 13:29 ☆ ↶ ⋮  
 Alıcı: ben ▾

Merhaba Esra Yalçıntaş,  
 Ölçeğimizi kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dileklerimizle...

---

ÖLÇEK İZNI Doktora Tez x

**Esra Yalçıntaş** <yalcintasesra@gmail.com> 14 Oca 2021 Per 19:41 ☆ ↶ ⋮  
 Alıcı: iyurdakal, fsusar ▾

Hocam merhaba,  
 Ben Bursa Uludağ Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği bölümünde doktora yapmaktayım. Aynı zamanda YÖK 100/2000 bursiyeri olduğum için özel eğitim öncelikli alanında bütünlük bir doktora tezi hazırlamaktayım. Eğer izniniz olursa bu tezimde "Öğretmen Adayları İçin Dijital Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" nizi sınıf öğretmenliği ve özel eğitim bölümlerindeki öğretmen adaylarına uygulamak istiyorum. İzninizin olması durumunda ölçeğe ulaşamadığımı da belirtmek isterim. Vakit ayırdığınız için çok teşekkür ediyorum. İyi çalışmalar diliyorum. Saygılar...

Esra Yalçıntaş

---

**İBRAHİM HALİL YURDAKAL** <iyurdakal@pau.edu.tr> 14 Oca 2021 Per 23:55 ☆ ↶ ⋮  
 Alıcı: ben ▾

Esra hanım merhaba, söz konusu ölçme aracını kullanabilirsiniz. Ölçme aracına ilişkin analizlerin ve ölçme aracının formunun yer aldığı makale yayın aşamasında olduğundan ulaşamamış olmalısınız. Ekte ölçme aracı ve analiz sonucu elde edilen veriler yer almaktadır. Takıldığınız yer olur ise dönüt verebilirim. İyi çalışmalar.

Doç. Dr. İbrahim Halil YURDAKAL  
 Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi oda:223  
 Dahili: 1143 Cep: 0544 845 95 89  
 Sınıf Öğretmenliği ABD

Assoc. Prof. İbrahim Halil YURDAKAL  
 Pamukkale University Education Faculty room:223  
 Ext. Num: 1143 Mob. Ph: +90 544 845 95 89  
 Dep. of Primary School Teaching

\*\*\*

## ÖZ GEÇMİŞ

**Adı Soyadı** : Esra Yalçıntaş

**Unvanı** : Proje Asistanı - YÖK 100/2000 Doktora Programı Bursiyeri – Tübitak  
2211A Doktora Bursiyeri

### Öğrenim Gördüğü Kurumlar

Derece	Alan	Üniversite	Yıl
Lisans	Sınıf Öğretmenliği	Kırıkkale Üniversitesi	2007-2011
Y. Lisans	Sınıf Eğitimi	Uşak Üniversitesi	2012-2014
Doktora	Sınıf Eğitimi - Özel Eğitim Öncelikli Alan	Bursa Uludağ Üniversitesi	2017-2023
Ön Lisans	AU Eğitim Fakültesi – Grafik Tasarımı	İstanbul Üniversitesi	2021-.....

### Yayımlar:

#### Uluslararası alan endekslerinde taranan dergilerde yayımlanan makaleler

- Soyuçok, M., Yalçıntaş, E. ve Sadioğlu, Ö. (2020). Primary School Teachers' Metaphors on Grammar. *International Online Journal of Educational Sciences/iojes*, 12(3), p. 194-211.  
Index Link: [International Online Journal of Educational Sciences \(iojes.net\)](http://International Online Journal of Educational Sciences (iojes.net))

#### Uluslararası diğer hakemli dergilerde yayımlanan makaleler

- Duran, E. ve Yalçıntaş, E. (2015). Review of The Critical Reading Education in The Primary Schools. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, p. 1560-1566.  
DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.788>
- Akar, C., İnel, Y. ve Yalçıntaş, E. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Demokratik Değerlere Sahip Olma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Çerçevesinde İncelenmesi. *ResearchGate, Journal of Current Researches on Educational Studies/JoCuRES*, 7(2), s. 40-58. DOI: <https://dx.doi.org/10.26579/jocures-7.2.4>

#### Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında (*Proceedings*) basılan bildiriler

- Duran, E. ve Yalçıntaş, E. (2014). Review of The Critical Reading Education in The Primary Schools (Özet Bildiri/Sözlü Sunum). *International Conference On New Horizons In Education/INTE*, June 25-27, 2014, Paris/France.
- Duran, E. ve Yalçıntaş, E. (2015). Türk Ninnilerinin Çocukların Değer Eğitimine ve Kelime Hazinesine Katkısının İncelenmesi (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum).

Güvenç-Saygın, A. ve Saygın, M. (Ed.), *Eğitimde Gelecek Arayışları: Düünden Bugüne Türkiye’de Beceri, Ahlak ve Değerler Eğitimi Uluslararası Sempozyumu*, cilt-1 (s. 371-380), 16-18 Nisan 2015, Bartın. Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Araştırma Merkezi Yayınları, Ankara, 2016.

- Duran, E. ve Yalçıntaş, E. (2015). Türk Çocuk Şarkılarının Çocukların Değer Eğitimine ve Kelime Hazinesine Katkısının İncelenmesi (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum). Kara, H. (Ed.), *International Research Congress on Social Sciences*, (s. 569-576), May 02-06, 2015, Sarajevo/Bosnia and Herzegovina. Pamukkale Üniversitesi Elektronik Yayınları, Denizli, 2015. Erişim linki: <http://acikerisim.pau.edu.tr:8080/xmlui/handle/11499/709>
- Yalçıntaş, E. (2015). Değer Aktarıcısı Olarak Türk Ninnilerinin Kullanılmasında Annelerin Görüş ve Uygulamalarının Belirlenmesi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum). *II. Uluslararası Katılımlı Değerler Eğitimi Kongresi*, 5-7 Kasım 2015, Kırıkkale.
- Yalçıntaş, E. (2016). Yüksek Lisans Öğrencilerinin Yabancı Dil Öğrenmede Karşılaştıkları Problemler (Özet Bildiri/Sözlü Sunum). *25. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*, 21-24 Nisan 2016, Antalya.
- Çifci, M., Duran, E. ve Yalçıntaş, E. (2016). Tekerlemelerde Kelime ve Değer (1.Baskı)/ (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum). Akpınar-Dellal, N. ve Yokuş, H. (Ed.), *Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi*, (s. 710-717), 29 Eylül-2 Ekim 2016, Muğla. Pegem Akademi Yayınları, Muğla, 2016. DOI: 10.14527/9786053 86380
- Yalçıntaş, E. ve Duran, E. (2016). Sayımacalarda Kelime ve Değer (1.Baskı)/ (Tam Metin Bildiri/Sözlü Sunum). Akpınar-Dellal, N. ve Yokuş, H. (Ed.), *Uluslararası Çağdaş Eğitim Araştırmaları Kongresi*, (s. 718-726), 29 Eylül-2 Ekim 2016, Muğla. Pegem Akademi Yayınları, Muğla, 2016. DOI: 10.14527/9786053 86380
- Akar, C., İnel, Y. ve Yalçıntaş, E. (2017). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Demokratik Değerlere Sahip Olma Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Çerçevesinde İncelenmesi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum). *26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi*, 20-23 Nisan 2017, Antalya. *ResearchGate, Journal of Current Researches on Educational Studies/JoCuRES*, 7(2), s. 40-58. DOI: [10.26579/jocures-7.2.4](https://doi.org/10.26579/jocures-7.2.4)
- Soyuçok, M., Yalçıntaş, E. ve Sadioğlu, Ö. (2018). Sınıf Öğretmenlerinin Dil Bilgisine İlişkin Metaforları. *17. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu*, 11-14 Nisan 2018, Ankara.

- Oksal, A., Soyucok, M., Yalçıntaş, E., Çetin, E., İnan-Yıldız, F. ve Aydın, Y. (2018). Liseye Geçiş Sistemine İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri. *II. Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu*, 26-28 Nisan 2018, Muğla. Erişim linki: [http://www.sead.com.tr/wp-content/uploads/2018/11/USEAS2018\\_Ozet.pdf](http://www.sead.com.tr/wp-content/uploads/2018/11/USEAS2018_Ozet.pdf)
- Yalçıntaş, E. (2018). Maker Hareketi ve Türkiye’deki Çocuk Kütüphanelerine Etkisi (Özet Bildiri/Sözlü Sunum). *I. Uluslararası Çocuk Kütüphaneleri Sempozyumu*, 14-17 Kasım 2018, Nevşehir. Erişim linki: [https://www.academia.edu/49809205/\\_1\\_uluslararası\\_cocuk\\_kutuphaneleri\\_sempozyumu.pdf](https://www.academia.edu/49809205/_1_uluslararası_cocuk_kutuphaneleri_sempozyumu.pdf)
- Yalçıntaş, E. (2020). Evaluation of Book Cafes as a Reading Environment (Özet Bildiri/Sözlü Sunum). 4<sup>th</sup> Baltic Sea Conference on Literacy, 16-21 January 2020, Tallinn/ Estonia.

#### **Yazılan uluslararası kitaplar veya kitaplarda bölümler**

##### **Kitap**

- Yalçıntaş, E. (2017). Çocuklarda Eleştirel Okuma Eğitimi. Germany/Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing - ISBN: 978-3-330-09095-8.

##### **Kitap Bölümü**

- Duran, E. ve Yalçıntaş, E. (2019). Etkinliklerle Türkçe Öğretimi (Ed. Kolaç, E. ve Dal, S.), Okumanın Amaçları, Türleri ve Kuralları (ss). Ankara: Nobel Yayıncılık. ISBN:9786050331578

#### **Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitabında basılan bildiriler**

- Akar, C., Uluçınar, U. ve Yalçıntaş, E. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Demokratik Değerlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *1. Ulusal Değerler Eğitimi Kongresi*, 31 Ekim-2 Kasım 2013, Konya.

#### **Projeler**

- BAP (Bilimsel Araştırma Projesi) – “İlkokullarda Eleştirel Okuma Eğitiminin İncelenmesi” (Yüksek Lisans Tezi Bilimsel Araştırma Projesi olarak desteklenip tamamlanmıştır.)
- TÜBİTAK Destekli 115B340 Nolu “Pamukkale ve Denizli Çevresinde Doğa Eğitimi-4” Projesi (2015-Ağustos Dönemi) – Bursiyer

- TÜBİTAK Destekli 1129B371900127 Nolu “2237-A Eğitim Bilimlerinde İleri Metodoloji Uygulamaları Eğitimi” (2019-Eylül Dönemi) – Bursiyer
- TÜBİTAK Destekli 4007 Bilim Şenliği Projesi: Anasınıflarımızda 7 den 77 ye Bilimle Şenleniyoruz (2022-Mayıs Dönemi) – Araştırmacı Uzman