


“Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programının” Özel Eğitim ve Sınıf Öğretmeni Adayları Üzerindeki Etkisi*

The Effect of “Reading Culture-Digital Reading Awareness Curriculum” on Special Education and Primary Teacher Candidates

Esra Yalçıntaş, Hülya Kartal, Ceyda Turhan


Yazar Bilgileri

Esra Yalçıntaş 

Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi,
Temel Eğitim,
esrayalcintas@uludag.edu.tr

Hülya Kartal 

Prof. Dr., Bursa Uludağ
Üniversitesi, Temel Eğitim,
hkartal@uludag.edu.tr

Ceyda Turhan 

Dr. Öğr. Üyesi, Bursa Uludağ
Üniversitesi, Özel Eğitim,
ceydaturhan@uludag.edu.tr

ÖZ

Bu araştırmada, farklı iki lisans programından ve her sınıf düzeyinden öğrencinin okuma kültürü ve dijital okuma düzeylerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla “Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı” geliştirilerek öğretmen adaylarına uygulanmış ve etkisine bakılmıştır. 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. Araştırmada, nicel araştırma tekniklerinden tek grup ön-test ve son-test kontrol grupsuz deneysel desen kullanılmış ve öğretmen adaylarına 10 haftalık, toplamda 20 ders saati süren bir program uygulanarak eğitim öncesinde ve sonrasındaki durumları karşılaştırılmıştır. Verilerin analizinde, SPSS programından yararlanılmıştır. Analizlerde öğretmen adaylarının okuma kültürü ve dijital okuma tutumlarının ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre hem okuma kültürü hem de dijital okuma ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur. Bu sonuçlar, uygulanan programın öğretmen adaylarının okuma kültürü ve dijital okuma farkındalık düzeyleri üzerinde olumlu yönde etkisi olduğunu göstermektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Okuma kültürü
Dijital okuma farkındalığı
Eğitim programı
Sınıf öğretmenliği
Özel eğitim

Keywords

Reading culture
Digital reading awareness
Curriculum
Primary school teacher
Special education

Makale Geçmişi

Geliş: 20.01.2023
Düzeltilme: 06.07.2023
Kabul: 26.08.2023

ABSTRACT

This research is aimed to determine and develop the reading culture and digital reading levels of teacher candidates. For this purpose, "Reading Culture-Digital Reading Awareness Curriculum" was developed and applied to teacher candidates and its effect was examined. The study group of the research consists of 1st, 2nd, 3rd and 4th grade teacher candidates studying in special education and primary teaching undergraduate programs in the Faculty of Education, Bursa Uludağ University in the 2020-2021 academic year. In the research, one group pretest-posttest experimental design without control group was used, and a 10-week, 20 lesson-hour curriculum was applied to teacher candidates and their situations before and after the education were compared. SPSS program was used in the analysis of the data. In the analysis, Wilcoxon signed-rank test was used to determine whether there was a significant difference between pretest-posttest mean scores of teacher candidates' "reading culture and digital reading attitudes". 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. These results show that the applied curriculum has a positive effect on teacher candidates' reading culture and digital reading awareness levels.

*Bu araştırma, ikinci ve üçüncü yazarların danışmanlığında, birinci yazar tarafından hazırlanan doktora tezinin bir bölümüne dayalı olarak oluşturulmuştur. Birinci yazar, YÖK 100/2000 ve TÜBİTAK 2211-A doktora burs programları ile desteklenmiştir.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Yalçıntaş, E., Kartal, H. & Turhan, C. (2023). “Okuma kültürü-dijital okuma farkındalık programının” özel eğitim ve sınıf öğretmeni adayları üzerindeki etkisi. *TEBD*, 21(3), 1288-1314.
<https://doi.org/10.37217/tebd.1239941>

Giriş

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 kurma aracı, 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 okuyucunun 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 sonunda, bireylerin okuduklarından anlam çıkarabilmelerini sağlamak amaçlanmaktadır (Lancaster, Li ve Gray, 2021). Sahip olunan bilgilerin önemli bir kısmının okumayla elde edildiği ve anlamada okumanın yerinin büyük olduğu 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 gerçekleştirilmesiyle 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 yaşam sürecine katarak hayatının bir parçası hâline getirmesine bağlıdır. Okumayı yaşamına entegre eden birey için okuma, bir gereklilik ya da ihtiyaçtan ziyade hayatına anlam katan bir eylem olacağından 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 becerisine 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) okuma kültürünü, sadece okuldaki amaçları gerçekleştirebilmek için geliştirilmiş bir şey olarak değil, hayatımızın her alanında olan, toplumda saygın ve çok değer verilen bir okuma olarak tanımlamaktadır. Sanders-ten Holte (1998) ve Cruz (2003) de 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 birçok yönden hayat boyu öğrenmede belirgin bir yeri vardır. Sever’e (2011) göre ise okuma kültürü, en yalın hâliyle 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, işlerini sosyal ve kültürel ilgi alanlarıyla birleştirerek yoğun yaşamlar sürmektedirler (Sanders-ten Holte, 1998). Bu birleşimde okuma deneyimleri farklılaştırılarak çeşitli dijital teknolojik cihazlar olarak insanlara sunulmaya devam edilmektedir. Okumanın çok daha mobil bir aktivite hâline 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 durum okuma kültürü edinme sürecini etkileyerek okuma alışkanlıklarını da doğrudan değiştirmiştir. Çocuklar ve yetişkinler için 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).

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/veya 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 Temsilciğinin 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 Derneğinin ortaklığında 2018 yılında "Okuma kültürünün geliştirilmesi için projeler gerçekleştirilmesi" amacıyla düzenlenen "Okuma Kültürü Çalıştayı"; Türkiye Yayıncılar Birliği tarafından T.C. Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Başkanlığının

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 vd., 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, 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.

Özellikle son on yılda, teknolojinin ve internet olanaklarının gelişmesi, çevrim içi 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). İnsanlar, hem okuma kültürünü içselleştirmeye hem de teknolojiyle birlikte gelen dijital okumaya uyum sağlamaya çalışmaktadırlar. 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. Geleneksel okumadan ayrıldığı nokta, okumanın dijital bir cihazla ekrandan yapılmasıdır. Genellikle dört amaçla dijital okuma yapılmaktadır: akademik, eğlence, sosyalleşme ve iletişim (Amiama-Espailat ve Mayor-Ruiz, 2017). Özellikle eğitim alanında dijital cihazların kullanımı gün geçtikte bir zorunluluk hâline gelmektedir. Bu durum günümüz öğrencilerinin sadece temel okuryazarlık becerilerine sahip olmalarının yeterli olmayacağını, dijital becerilere de ihtiyaç duyacaklarını göstermektedir (Duran ve Ertan-Özen, 2018).

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

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 hâline gelmiştir. Özellikle geleceğin yetişkinleri olan çocukları yetiştiren sınıf öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenlerinin okuma kültürü edinimini sağlamış ve dijital okuma becerilerini kazanmış olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda 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. Okuma kültürünün oluşumunda, erken çocukluk dönemi kritik bir dönem olsa da her yaşta ve her dönemde okuma kültürünün desteklenmesi ve geliştirilmesi gerekir. Bu nedenle bu çalışmada ele alınan sorun, 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.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, "Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı"nın sınıf öğretmenliği ve özel eğitim bölümü öğretmen adaylarının okuma kültürü ve dijital okuma farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı'na katılan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve eğitim sonrası okuma kültürü puan ortalamaları arasında anlamlı 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 öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve eğitim sonrası dijital okuma tutumu puan ortalamaları arasında anlamlı fark var mıdır?
- Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı öğretmen adaylarının dijital okuma tutumu düzeylerinde değişikliğe yol açmış mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Araştırma deseni, nicel araştırma tekniklerinden tek grup ön-test ve son-test kontrol grupsuz deneysel desendir. Bu araştırma deseninde, belirli bir gruba bağımsız değişken uygulanır ve ölçümler deney öncesi ve sonrası yapılarak grubun ilgili değişkene ilişkin ön-test ve son-test puanları karşılaştırılır (Karasar, 2000). Tek grup yarı deneysel desen, grupla yapılacak uygulamalar, etkinlikler gibi herhangi bir müdahale öncesinde katılımcıların bağımlı değişken yönünden ön-testle ölçülmesini, müdahale sonrasında ise bağımsız değişkenin uygulanarak son-testin yapılmasını içermektedir. Ön-test ve son-test arasındaki çıkabilecek fark uygulamanın etkili olup olmadığını göstermektedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2011). Ön-test son-test tek grup basit deneysel desen yaygın olarak kullanılan bir desendir (Robson, 2015).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, basit seçkisiz örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Her bir örnekleme seçimine eşit seçilme olasılığı vererek (seçilen birim yerine konularak ya da konulmadan) seçilen birimlerin örnekleme alındığı bu örnekleme yönteminde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). 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. Sınıf öğretmenliği lisans bölümündeki 156 1. sınıf öğrencisinden 60'ı, 244 2. sınıf öğrencisinden 71'i, 156 3. sınıf öğrencisinden 71'i, 252 4. sınıf öğrencisinden 61'i; özel eğitim lisans bölümündeki 106 1. sınıf öğrencisinden 48'i, 172 2. sınıf öğrencisinden 65'i, 148 3. sınıf öğrencisinden 47'si, 304 4. sınıf öğrencisinden 39'u araştırmaya katılmıştır. 462 öğrenciden toplanan verilerle "çalışma grubu"; seçkisiz olmayan uygun örnekleme yoluyla belirlenen 23 gönüllü öğrenci ile de "program grubu" oluşturulmuştur. 2020-2021 eğitim öğretim yılında pandemi yaşanması sebebiyle araştırma çevrim içi yapıldığından hem çalışma grubunda hem de program grubunda belirtilen sayıda öğrenciye ulaşılabilmektedir.

Tablo 1. Çalışma Grubu ve Program Grubu

<i>Çalışma Grubu</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>1.sınıf</i>	<i>2.sınıf</i>	<i>3.sınıf</i>	<i>4.sınıf</i>	<i>Toplam</i>
Sınıf Öğretmenliği	Kadın	50	60	60	54	224
	Erkek	10	11	11	7	39
	Toplam	60	71	71	61	263
Özel Eğitim	Kadın	32	36	34	22	124
	Erkek	16	29	13	17	75
	Toplam	48	65	47	39	199
Program Grubu						
Sınıf Öğretmenliği	Kadın	9	2	3	-	14
	Erkek	1	-	-	-	1
	Toplam	10	2	3	-	15

Özel Eğitim	Kadın	2	3	-	-	5
	Erkek	2	-	-	1	3
	<i>Toplam</i>	4	3	-	1	8

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler Türkel, Özdemir ve Akbulut (2017) tarafından geliştirilen “Okuma Kültürü Ölçeği” ve Yurdakal ve Susar-Kırmızı (2021) tarafından geliştirilen “Dijital Okuma Tutumu Ölçeği” ile toplanmıştır. Özdamar’a (2016) göre, Açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılabilmesi için KMO değerinin en az .50’den daha büyük olması gerekmektedir; KMO değeri 1’e yaklaşması mevcut ölçeğin olguyu ölçmede yüksek yeterlikte bir ölçek olduğunu göstermekte, ayrıca Bartlett Sphericity testinin de anlamlı çıkması için $p < 0,05$ düzey koşulunu taşıması gerekmektedir. Buna göre, 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 analizinde Temel Bileşen Analizi ve Varimax döndürme tekniği kullanılmış ve varyans değerleri ile yığılma grafiği (scree plot) değerlendirilmiştir. 30 madde ve dört faktörden oluşan ölçeğin faktör yük değerleri .458 ile .826 arasında değişmektedir. Belirlenen 4 faktör toplam varyansın %48,402’sini karşılamaktadır. Tavşancıl’ın (2006) %40 ile %60 arasında değişen varyans oranlarının sosyal bilimlerde yapılan analizlerde kabul edilebilir bir değer olduğunu belirtmesi faktörlerin toplam varyansı açıklamada yeterli olduğu söylenebilir. Okuma Kültürü Ölçeği’nin ilk boyutu olan “Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi” boyutunda 12 madde, ikinci boyutu olan “Temel Okuma Becerisi” boyutunda 10 madde, üçüncü boyutu olan “Görsel Okuma” boyutunda 4 madde ve dördüncü boyutu olan “Kitap Seçimi” boyutunda 4 madde bulunmaktadır. Ölçek 5’li likert tipi bir ölçektir. Ölçekte yer alan maddelerin toplamı ile faktörler arası ilişkiyi belirlemek için Pearson korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur. “Okuma Kültürü Ölçeği”nin araştırma verilerine göre Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı ise .85 olarak hesaplanmıştır. Araştırma verilerine göre, Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı 12 madde olan “Bireysel Gelişim Okuma İlişkisi” faktörü için .65, 10 madde olan “Temel Okuma Becerisi” faktörü için .57, 4 madde olan “Görsel Okuma” faktörü için .49 ve 4 madde olan “Kitap Seçimi” faktörü için .52’dir. “Dijital Okuma Tutumu Ölçeği”nin faktör yapısının belirlenmesi için hem açıklayıcı (AFA) hem de doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin KMO değeri 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. İlk alt ölçek ölçeğin varyansının %33,22’ini; ikinci alt ölçek ölçeğin varyansının ise %21,08’ini açıkladığı görülmüştür. Madde faktör yüklerinin 0,30’dan yüksek olması beklenmektedir (Seçer, 2013). Birinci alt

ölçekte yer alan maddelerin faktör madde yük değerleri 0,81 ile 1-0,535 arasında; ikinci alt faktörde yer alan maddelerin faktör yük değerleri ise 0,791 ile -0,476 arasında değişmektedir. İki faktörün toplam açıkladığı varyans değeri ise %54,30'dur. Doğrulayıcı faktör analizi sonrası IFI değeri 0,92; NFI 0,89; NNFI 0,92; IFI 0,92; CFI 0,92; REMSEA 0,12 ve X2/sd değeri 2,75 olarak belirlenmiştir. Ölçek 31 madde ve iki alt boyuttan oluşmaktadır. "Dijital Okuma Tutumu Ölçeği"nin araştırma verilerine göre Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ise .75 olarak bulunmuştur. Araştırma verilerine göre, Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı 11 madde olan "Dijital Okuma Tercihleri" faktörü için .66, 20 madde olan "Dijital Okumanın Özellikleri" faktörü için .72 olarak hesaplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Öncelikle gerekli izinler alınmıştır. Bu araştırma için Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulundan etik onay alınmıştır (Tarih: 29.01.2021, Sayı: 2021/01). Sonrasında ön-test olarak 462 öğretmen adayına "Okuma Kültürü Ölçeği" ve "Dijital Okuma Tutumu Ölçeği" uygulanmıştır. Gruplardan gönüllük esasına göre her iki bölümden de öğrenci olmak üzere toplam 23 kişi ile 09.04.2021-31-07.2021 tarihleri arasında 10 hafta boyunca her hafta iki ders saati çevrim içi (online) bir araya gelinerek "Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı" kapsamında oluşturulan etkinlikler araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanmıştır. "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 gruba son-test olarak tekrar uygulanmış ve nicel veriler toplanmıştır.

Uygulama Süreci

10 haftalık çevrim içi eğitim sürecinde uygulanan etkinlikler sırasıyla aşağıda verilmiştir. Okuma kültürü etkinlikleri belirlenirken alanyazın taranarak okuma kültürüyle ilgili yapılan uygulamalı çalışmalar örnek alınmakla birlikte etkinliklere keskin sınırlar konulmamıştır. Böylece hem süreç öncesinde ön-test sonuçlarına göre hem de süreç içerisinde etkinlikler devam ederken öğretmen adaylarının istekleri, 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 "ilk 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 çalışılmıştır.

İkinci Etkinlik

Daley'in (2020) "Kitap Okuyan Çocuk Yetiştirmek" isimli kitabında belirttiği gibi yoğun geçen günlerde her an her yerde kitap okuyabilmek ve okumayı günlük yaşamın bir gereği hâline getirmek amacıyla rastlantısal okumalar yapmak düşüncesi çerçevesinde ikinci etkinlik planlanmıştır. Rastlantısal okumalar (Daley, 2020) ve okuma kültürü arasındaki ilişki ele alınarak rastlantısal okumalarla ilgili öğretmen adaylarıyla tartışılmış, okumanın kalitesini artırmak için yapılacaklar (ayırt etme, zihinsel ve fiziksel olarak hazır olma, beynin geliştirilmesi ve aktif tutulması) hakkında bilgi verilmiştir. Okuma kültürü edinimindeki engellerle (bireysel, toplumsal, aileden kaynaklı, teknolojik) ilgili öğretmen adaylarının görüş ve düşünceleri alınmış, bu durumlardan kaynaklı varsa engeller giderilerek okuma kültürüne pürüzsüz bir geçiş hedeflenmiştir.

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. Okuma kültürünü canlandırmak adına üçüncü etkinlik "Hikâye anlatma" oturumu etkinliği olarak uygulanmıştır.

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. Sözcük tanıma ve kod çözme kısıtlamalarının ortadan kalkması, sadece yazarın sözlerinin arkasındaki anlama odaklanılmasını ayrıca özel ihtiyaçları olanlar da dâhil olmak üzere birçok öğrenciye diğer öğrencilerle aynı kitapları deneyimleme fırsatını sağlar. "Kulaklarınla Oku!" cümlesinden yola çıkılarak "sesli kitap" etkinliği yapılmış, sesli kitapların okuma kültürüne etkisi paylaşılmıştır.

Beşinci Etkinlik

Yine dördüncü etkinlikteki araştırmaya dayalı olarak sesli kitaplar ve etkileşimli kitap okuma 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 adayları daha önce sesli kitaplar hakkında bilgilerinin çok az olduğunu belirtmişler ve sesli kitaplarla ikinci bir etkinliğin kendilerine daha faydalı olacağını ifade etmişlerdir.

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 açıdan öğretmen adaylarının hem okuma kültürlerine hem de mesleki açıdan gelişimlerine faydalı olması amacıyla “İllüstratörlük ve Çocuk Kitapları Üzerine” başlıklı bir söyleşiyle alan hakkında bilgisi ve deneyimi olan “İllüstratör Rabia Alabay” davet edilerek alana özgü deneyimlerini paylaştığı bir etkinlik yapılmıştır.

Yedinci Etkinlik

Yine *altıncı etkinlikteki* araştırmaya dayalı olarak öğretmen adaylarının hem okuma kültürlerine hem de mesleki açıdan gelişimlerine faydalı olması amacıyla “Dijital Okuma ve Dijital Okuryazarlık Üzerine” başlıklı bir söyleşiyle, alan hakkında bilgisi ve deneyimi olan Uşak Üniversitesinden “Prof. Dr. Erol Duran” davet edilerek alana özgü deneyimlerini paylaştığı bir etkinlik yapılmıştır.

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, sayışmacaların, bilmecelerin” ayrı bir yeri vardır. Ergül, Sarıca ve Akoğlu (2016), çalışmalarında etkileşimli kitap okumanın erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem olduğunu ortaya koymuşlardır. 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.

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 Üniversitesinden “Öğr. Gör. Erdem Gedikli” davet edilerek alana özgü deneyimlerini paylaştığı bir etkinlik yapılmıştır.

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. Daley'in (2020) de örneklerini verdiği 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.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizi istatistikî işlemler 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=.002) ile dijital okuma tutum ölçeği toplam puan ortalamalarının (sig=.002) 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 ön-test ve son-test 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. Verilerin analizinde ikinci ve dördüncü alt problemler için ise alt-orta-üst gruplar arasında oluşan puan farklılıkları hesaplanarak gruplardaki değişimler belirlenmiştir. Düzeyler ve alt-orta-üst gruplar şekiller hâlinde gösterilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın alt problemlerine ait bulgu ve yorumlar, alt problem sırası dikkate alınarak verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı'na katılan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve eğitim sonrası okuma kültürü puan ortalamaları arasında bir fark var mıdır?" sorusunun cevabı için toplanan veriler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Okuma Kültürü Ön-test Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

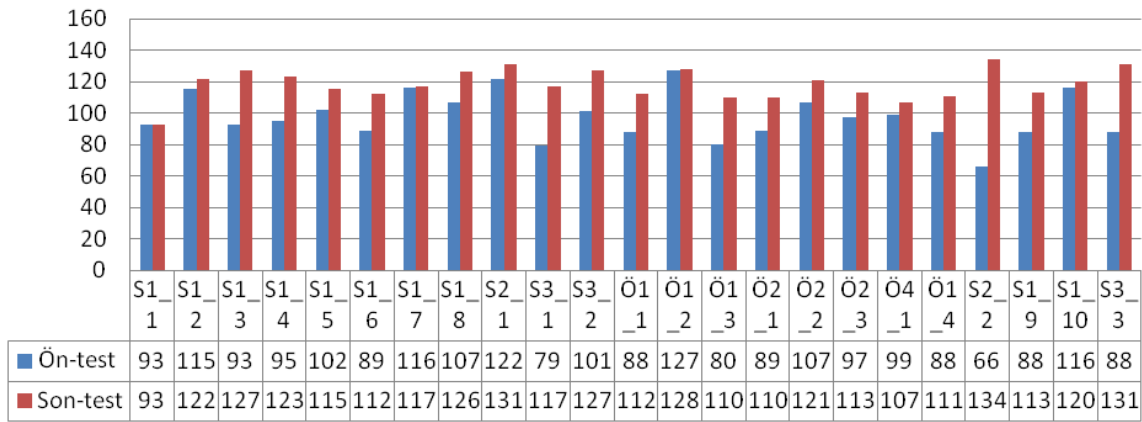
Bitiş Ölçümü-Başlangıç Ölçümü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	0	0	0		
Pozitif Sıralar	22	11,5	253	-4,107	0,00
Fark olmayan	1				

*Pozitif sıralara dayalı

Tablo 2 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.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular 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 Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. 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)

Şekil 1’e bakıldığında 23 öğretmen adayından 22’sinin okuma kültürü son-test puan ortalamalarının ön-test 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.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı’na katılan öğretmen adaylarının eğitim öncesi ve eğitim sonrası dijital okuma tutumu puan ortalamaları arasında bir fark var mıdır?” sorusunun cevabı için toplanan veriler Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Dijital Okuma Tutumu Ön-test Son-test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi

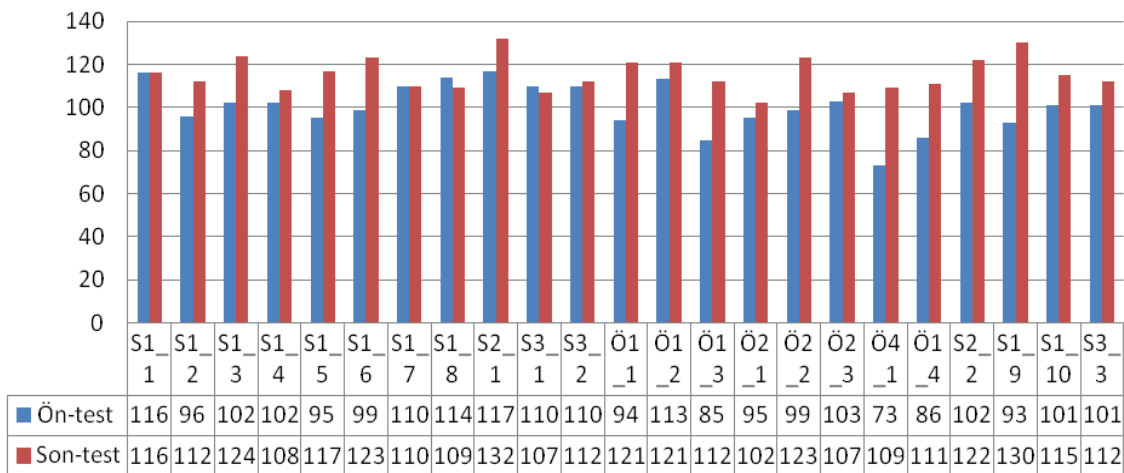
Bitiş Ölçümü-Başlangıç Ölçümü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Negatif Sıralar	2	3	6		
Pozitif Sıralar	19	11,84	225	-3,807	0,00
Fark olmayan	2				

* Pozitif sıralara dayalı

Tablo 3 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.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular 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 Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. 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)

Şekil 2'ye bakıldığında 23 öğretmen adayından 19'unun dijital okuma tutumu son-test puan ortalamalarının ön-test 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.

Tartışma ve Sonuç

“Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programının” sınıf öğretmenliği ve özel eğitim bölümü öğretmen adayları üzerindeki etkisinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada, hem okuma kültürü hem de dijital okuma ön-test ve son-test puan ortalamaları arasında istatistikî açıdan anlamlı fark bulunmuştur. Bu 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 ettiği 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 vd. (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 hâle 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 hâline 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 ön-test puan ortalamalarına göre artış göstermesi ve 23 öğretmen adayından 19'unun dijital okuma tutumu son-test puan ortalamalarının ön-test puan ortalamalarına göre artış göstermesi de uygulanan eğitimin niteliğini ve gerekliliğini ortaya koymaktadır. Alanyazında okuma ve okuma alışkanlığı ile ilgili yapılan çalışmaların birçoğunun önerileri arasında "öğretmenlere seminerler verilmesi, okullarda okumanın öneminin anlatılması, okuma panoları oluşturulması" gibi yüzeysel önerilerde bulunduğu görülmektedir (Aytaş, 2005; Bircan ve Tekin, 1989; Demirel, 2003; Dökmen, 2019; Kuşdemir vd., 2020; Ungan, 2008; Yıldız ve Akyol, 2011). 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 çalışmasında, 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 hâlinde 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 ödüller 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 sağlanmasına yönelik çabalar hayati önem taşımaktadır. Öğrencilerin bu şekilde kendilerini rahat hissedebildikleri, baskı altında olmadıkları ortamlarda etkinliklerin yapılması okuma kültürünü geliştirecektir.

Ngamwittayaphong (2011), çalışmasında doğru ve sürdürülebilir sürekli okuma için her nerede olursa olsun özgür, rahat ve samimi bir ortamın olmasının ve aynı zamanda okumaya teşvik etmenin bireylerin rahat, endişe duymadan kitap okumalarını sağladığını belirtmiştir. İlgili çalışma ayrıca mobil kütüphanede okuma uygulamalarının teşvik edilerek 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. Daley’in (2020) belirttiği gibi her an her yerde yapılan rastlantısal okumalarla okuma kültürü yaşamın bir parçası hâline getirilerek devamlılığı sağlanmalıdır. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarıyla uygulaması yapılan 10 etkinlikle birlikte hem okuma kültürü hem de dijital okumanın belirtilen şekildeki uygulamalarla sürekliliğinin sağlanabildiğini göstermektedir. Bixler, Smith ve Henderson’ın (2013) çocuk edebiyatı/ilkokul öğretmeni adaylarıyla kitap söyleşileri ve kitap tartışmaları yaptıkları araştırmaları okuma kültürünün desteklendiği uygulamalı çalışmalara örnek gösterilebilir. Bixler vd. (2013), iki yıl boyunca süren ve öğretmen adaylarıyla başladıkları çalışmalarında, kitap söyleşileri yapmışlar ve kitap grupları oluşturularak seçtikleri kitapları tartışmışlardır. Sonrasında mezun olan öğretmen adayları yapılan görüşmelerde “kitap söyleşileri” deneyimleriyle ortaya konulan okuma kültürünün, okuyucu olmanın ne anlama geldiğine dair bakışlarını değiştirdiğini ve geleceğin öğretmenleri olarak onların rolleri üzerinde olumlu bir izlenim bıraktığını belirtmişlerdir.

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 (2017), bilgi kaynaklarıyla sürekli temas hâlinde olan ve dijital bir platform kullanarak okuyan ancak okuma yetkinliği yetersiz olan gençlerin 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-Dağal'ın (2018) öğretmen adaylarının görüşlerini değerlendirdikleri çalışmalarında öğretmen adayları, dijital ortamda okuma-yazma ve sunum yapmanın zaman açısından daha verimli olduğunu ve kolaylaştırıcılığını belirtmişlerdir. Keskin vd. (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. Wake ve Whittingham (2013), öğretmen adaylarının okuma yazma uygulamalarını desteklemek için kullanılacak teknoloji algılarını incelemek amacıyla tasarladıkları çalışmalarında wiki, podcast, dijital hikâye anlatımı, Prezi, Glogster, Voicethread gibi uygulamaların öğretmen adaylarının mevcut teknolojilere ilişkin bilgisini artırdığını ve bazı teknolojilerin öğrencilerin okuryazarlık gelişimini desteklemede daha etkili olduğunu ortaya koymuşlardır. 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. Bu durum öğretmen adaylarına verilecek eğitimlerin sadece kendileri için değil, gelecekteki öğrencilerine destek olabilmeleri için de ne derece önem taşıdığını gözler önüne sermektedir.

Zorunluluklar dışında yapılan okumalarda, dijital ortamın sunduğu nitelikli-niteliksiz her türlü içerik bireyin karşısına çıkmaktadır (Odabaş, 2017). 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. “Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı”nın öğretmen adaylarının okuma kültürü ve dijital okuma farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisinin belirlenmeye çalışıldığı bu araştırmada verilen eğitimin “öğretmen eğitimi” yönünden yapılacak çalışmalara örnek olması beklenmektedir.

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 hâline getirilerek okul-öğretmen-aile katılımının da sağlanarak okuma kültürünün toplumsal altyapıda temellerinin atılması önem arz etmektedir. Araştırmanın sonuçlarına bağlı olarak şu şekilde önerilerde bulunulabilir:

- “Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalık Programı”nın 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 kullanımlarının 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 bireylere sadece dijital okuma becerileri yönünden değil, dijital okuma yapabilecekleri dijital araçları edinmelerinde de destek olunmalıdır.

Kaynaklar

- Ajayi, S. A., Shorunke, O. A. & Aboyade Mrs, 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. <http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/1182> sayfasından erişilmiştir.
- Akyol, H. (1997). Okuma ve prensipleri. *Çağdaş Eğitim*(233), 26-28. <http://www.tekisik.org/cagdas-egitim-dergisi> sayfasından erişilmiştir.
- Altunkaya, H. & Doğar, B. (2018). Öğretmen adaylarının kitap okuma kültürü. *II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi 2018 Kongresi'nde (Erte Congress) Bildiri Kitabı* içinde (s. 315-328), Aydın, Kuşadası. https://www.researchgate.net/publication/332107699_Ogretmen_Adaylarinin_Kitap_Okuma_Kulturu_Book_Reading_Culture_of_the_Teacher_Candidates sayfasından erişilmiştir.
- 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), 105-113. <https://doi.org/10.3916/C52-2017-10>
- 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> sayfasından erişilmiştir.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/256384> sayfasından erişilmiştir.
- 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> sayfasından erişilmiştir.
- 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/> sayfasından erişilmiştir.

- 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
- 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), 1-3. https://scholarworks.wmich.edu/reading_horizons/vol52/iss3/3/
- Boz, M. S. (2018). Öğrencilerin dijital okuma kültürü. Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Teknolojileri Geliştirme ve Projeler Daire Başkanlığı, Ankara. http://yegitek.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_11/06102914_serpil.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Bulut, B. & Karasakaloğlu, N. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimleri ile okuma ilgileri arasındaki ilişki. *Eğitim Araştırmaları-2019*, 135-146. http://www.eyuder.org/Download/Icerik_Dokumanlari/EgitimArastirmalari2019T.pdf#page=136 sayfasından erişilmiştir.
- 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>
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E. Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chisita, C. T. (2011). Role of libraries in promoting the dissemination and documentation of indigenous agricultural information: Case study of Zimbabwe. *IFLA WLIC, San Juan, Puerto Rico*, 10-11. <https://www.ifla.org/past-wlic/2011/78-chisita-en.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Christensen, L. B., Johnson, B. & Turner, L. A. (2011). *Research methods, design, and analysis*. Allyn & Bacon Boston, MA.
- 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> sayfasından erişilmiştir.
- 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> sayfasından erişilmiştir.
- 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> sayfasından erişilmiştir.
- Daley, M. (2020). *Kitap okuyan çocuk yetiştirmek, bir çocuğun okuma sevgisini nasıl beslersiniz?* İstanbul: Orenda Kitap.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Dökmen, Ü. (2019). Lise ve üniversite öğrencilerinin okuma becerileri, ilgileri, okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 23(2), 395-418. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000786
- 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> sayfasından erişilmiştir.
- Durant, D. M. & Horava, T. (2015). The future of reading and academic libraries. *Portal: Libraries and the Academy*, 15(1), 5-27. <https://doi.org/10.1353/pla.2015.0013>
- Ergül, C., Sarıca, A. D. & Akoğlu, G. (2016). Etkileşimli kitap okuma: Dil ve erken okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir yöntem. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 193-206. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.246307>
- 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>
- İleri, A. (2017). Okuma kültürü ve okul kütüphaneleri raporu, okul kütüphanecileri derneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 31(2), 259-262. <https://doi.org/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> sayfasından erişilmiştir.
- İnce-Samur, A. Ö. (2017). Okuma kültürü edinme sürecinde "ilkokul dönemi (6-10 yaş)". *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 50(1), 209-230. 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> sayfasından erişilmiştir.
- 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> sayfasından erişilmiştir.
- 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> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi* (10. b.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M. & Atmaca, T. (2016). Öğrencileri akademik dijital okumaya yönlendiren unsurlar. *Eğitim ve Bilim*, 41(188), 117-129. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6655>

- 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> sayfasından erişilmiştir.
- 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> sayfasından erişilmiştir.
- Magara, E. & Batambuze, C. (2005). Towards a reading culture for Uganda. *African Journal of Library, Archives and Information Science*, 15(1), 35-42. <https://www.ajol.info/index.php/ajlais/article/view/26159> sayfasından erişilmiştir.
- 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.
- Ngamwittayaphong, A. (2011). Factors affecting the promotion of a reading culture in Thailand. *In Thailand Conference on Reading içinde* (s. 24-25), Thailand. <https://www.tkpark.or.th/stocks/extra/00052d.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- 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. H. Odabaş (Ed.). *Bilişim teknolojilerinin bilgi merkezlerine ve hizmetlerine etkileri içinde* (s. 277-292). İstanbul: Hiperyayın. <http://eprints.rclis.org/39313/> sayfasından erişilmiştir.
- 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> sayfasından erişilmiştir.
- Okuma Kültürünü Yaygınlaştırma Platformu/OKUYAY Platformu. (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 sayfasından erişilmiştir.
- Özbay, M. & Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 17-28. <https://dergipark.org.tr/en/pub/mkusbed/issue/19552/208321> sayfasından erişilmiştir.
- Özdamar, K. (2016). *Eğitim, sağlık ve davranış bilimlerinde ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi: IBM SPSS, IBM SPSS AMOS ve MINITAB uygulamalı*. Eskişehir: Nisan Kitabevi.
- 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> sayfasından erişilmiştir.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması* (Ş. Çınkır & N. Demirkasımoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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>
- Sanders-ten Holte, M. (1998). *Creating an optimum reading culture in the low countries: The role of stichting lezen*. 64th IFLA General Conference'da sunulmuş bildiri, August, Amsterdam. <http://archive.ifla.org/IV/ifla64/098-80e.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Seçer, İ. (2013). *SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi: Analiz raporlaştırma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (1. b.). 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.
- 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>
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (3. b.). Ankara: Nobel Yayınları.
- 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> sayfasından erişilmiştir.

- Türkel, A., Özdemir, E. E. & Akbulut, S. (2017). Okuma kültürü ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 12(14), 465-490. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11620>
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218-228. <https://openaccess.dpu.edu.tr/xmlui/handle/20.500.12438/857> sayfasından erişilmiştir.
- Wake, D. & Whittingham, J. (2013). Teacher candidates' perceptions of technology supported literacy practices. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 13(3), 175-206.
- Wolfson, G. (2008). Using audiobooks to meet the needs of adolescent readers. *American Secondary Education*, 36(2), 105-114. https://www.jstor.org/stable/41406113#metadata_info_tab_contents sayfasından erişilmiştir.
- Yıldız, M. & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793-815. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/76969> sayfasından erişilmiştir.
- Yurdakal, İ. H. & Susar-Kırmızı, F. (2021). Öğretmen adayları için dijital okumaya yönelik tutum ölçeği (DOTÖ): Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(51), 137-159. <https://doi.org/10.53444/deubefd.788603>

Extended Summary

It is possible to define the reading culture as the ability of an individual to perceive everything that s/he knows or does not know from a good reader's point of view, his/her efforts to become a universally literate person, and the reading level reached by transforming reading into a habit and a critical reading skill. Culture of reading, in its simplest form, was the transformation of the skills acquired by the individuals regarding the act of reading into a lifestyle in society. Just as each individual is different from one another, the ways of performing the act of reading and transforming it into a lifestyle are also different. The digital technologies continue to offer people the reading experiences by differentiating them. Especially in the last decade, the development of technology and internet facilities have facilitated the acquisition of online information and made the digital reading a popular reading and learning material.

People have been trying to both internalize the reading culture and adapt to digital reading that comes along with technology. Even though early childhood is a critical period in the formation of reading culture, it is crucially important to support and develop the reading culture at all ages and in all periods of an individual's life. Therefore, the problem addressed in this study was to identify and develop the reading culture and digital reading levels of students from two different undergraduate

programs and from each grade level. In this context, the development of the "Reading Culture-Digital Reading Awareness Curriculum" and its application to the teacher candidates constitute the main problem of the study.

The research design used was the single group pretest-posttest experimental design without a control group, one of the quantitative research techniques. The study group of the study was selected through simple random sampling. The study group consisted of 1st, 2nd, 3rd and 4th year teacher candidates studying at the special education and primary school education undergraduate programs at the Bursa Uludağ University in the 2020-2021 academic year. Initially, the "Reading Culture Scale" and "Digital Reading Attitude Scale" were applied to a total of 460 teacher candidates as a pretest. The activities generated within the scope of the "Reading Culture-Digital Reading Awareness Curriculum" were applied to the participating students by the researcher by conducting online courses for two lesson hours every week for 10 weeks with a total of 23 students from both departments on a voluntary basis from the groups. The activities of the "Reading Culture-Digital Reading Awareness Curriculum" were created by the researcher and three experts. At the end of 10 weeks of the implementation process, the "Reading Culture Scale" and the "Digital Reading Attitude Scale" were applied once again to the 23-person group as a posttest.

The data obtained in the study were fed into the SPSS program and different groups were composed based on the mean scores of reading culture, as lower-intermediate-advanced groups (Lower level: 30-69, Intermediate level: 70-109, Advanced level: 110-150) and based on the mean scores of digital reading attitude as lower- intermediate-advanced groups (Lower level: 69-94, Intermediate level: 95-120, Advanced level: 121-155). Accordingly, for the first and third sub-problems, the Wilcoxon signed-rank test was utilized to identify whether there was a significant difference between the pretest and posttest mean scores of the pre-test and posttest scores of the pre-service teachers' reading culture and digital reading attitudes [According to the Kolmogrov-Smirnov test, sig=.002 ($p<.05$)]. For the second and fourth sub-problems, the differences in scores among the lower-middle-upper groups were calculated and the changes in the groups were determined. Levels and lower-intermediate-advanced groups were illustrated in graphs.

In the presents study, which aimed to identify the effect of the "Reading Culture-Digital Reading Awareness Curriculum" on the pre-service teachers of primary school education and special education, it was found that there was a statistically significant difference between the pretest-posttest mean scores of both reading culture and digital reading. These results showed that the applied curriculum had a positive effect on pre-service teachers' reading culture and digital reading awareness levels. In many of the studies in the literature, it is thought that one of the most important reasons for the low or intermediate level of reading culture was that it was mostly accompanied by obligations

(occupational or school-based). Furthermore, illiteracy status of the family or lack of support for reading and its socio-economic level, perception of reading as a habit, a need or just an individual issue, and ignoring the necessity and adequacy of reading in the social context were among the other reasons. In order to create a reading culture, in addition to the reading process becoming a general habit that can be sustained throughout one's life, and the evolution of reading into a more general social situation by separating it from the private sphere of the individual requires the continuity of the cultural dimension of reading and making it a formation that affects all individuals.

In this study, the fact that in terms of pre-service teachers' reading culture upper-middle-low levels (Lower level: 30-69, Intermediate level: 70-109, upper level: 110-150), 16 of 23 pre-service teachers were assigned to a higher group (lower-upper, intermediate-upper level) and that in terms of digital reading attitude (Lower level: 69-94, Intermediate level: 95-120, Upper level: 121-155), 11 out of 23 pre-service teachers were assigned to a higher group (lower-upper, lower-intermediate and intermediate-upper levels) demonstrated that when students were supported in both reading culture and digital reading, they improved themselves in terms of permanence of reading culture and sustainability of reading. Furthermore, the increase in the reading culture post-test mean scores of 22 of 23 pre-service teachers in comparison to the pre-test mean scores, and the increase in the digital reading attitude posttest mean scores of 19 out of 23 pre-test points in comparison to the pre-test mean scores also revealed the quality and necessity of the education implemented. It was clearly seen that among the suggestions of many of the studies on reading and reading habits in the relevant literature, superficial suggestions such as "giving seminars to teachers, explaining the importance of reading in schools, creating reading boards" were offered. Nevertheless, the activities that are more practice-based, in which individuals' active participation in the process and their thoughts are valued, are maintained on a weekly and monthly basis, and information sharing environments are created that are not limited to learning, especially book clubs and book discussion groups, where everyone has the right to have a say, enabling the individuals to acquire a reading culture are some of the examples that can be more effective in terms of integrating it into their lives.

The individual, in this day and age, have easy access to digital books, digital news, digital articles, texts and images with many different kinds of technology tools from laptops to tablets, e-book readers to phones. This is one of the elements that make digital reading compulsory. Digital reading also makes it possible to read books in almost any condition and environment, as it takes reading out of school environment. In all readings performed except those that are done out of necessity, all kinds of qualified and unqualified content offered by the digital environment encounter the individuals. Therefore, the individuals need to possess new skills in order to meet the requirements of digital reading. This is, thus, possible with an effective education process where the individual can improve

him/herself, get efficiency and choose quality content. Otherwise, it will be inevitable for individuals to be exposed to information pollution both in digital and non-digital environments. At this point, especially the trainings to be offered to pre-service teachers are crucial both in terms of their own lives as adults of the future and in terms of guiding the students they will train. In this study, which attempted to identify the effect of the "Reading Culture-Digital Reading Awareness Curriculum" on pre-service teachers' reading culture and digital reading awareness levels, the education offered was expected to be an example for the studies to be carried out in terms of "teacher training".

In conclusion, it was revealed that the training, in which the activities that were intended to comprehensively impact the relationship between the individual development and reading, basic reading skills, visual reading skills, book choices, digital reading skills and digital reading preferences of the pre-service teachers participating in the study, improved and supported the reading culture of the pre-service teachers and enhanced their digital reading attitudes. Considering the fact that it was emphasized that the reading culture should start especially in early childhood in order to apply the education to an adult group such as pre-service teachers, the activities of this kind of education should be developed and adapted to young age groups, and studies should be carried out to develop the reading culture in children, and this should be made into a nationwide project in which it is important to lay the foundations of reading culture in the social infrastructure by ensuring school-teacher-family participation.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde araştırmacılar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Destek ve Teşekkür Beyanı

Birinci yazar, YÖK 100/2000 ve TÜBİTAK 2211-A yurtiçi doktora burs programları ile desteklenmiştir.

Çatışma Beyanı

Araştırmacıların, araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Kurulunun 29.01.2021 tarih ve 2021/01 sayılı onayı ile yürütülmüştür.