



TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ DİJİTAL OKUMA ÖZ YETERLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Nurullah AYKAÇ* - Fatih KAMÇI** - Necmeddin Berk HAMİDİ***

Öz

Günümüz teknolojisindeki gelişmeler her alanda olduğu gibi okuma alanında da geleneksel alışkanlıkların ve uygulamaların farklılaşmasına neden olmuştur. Bu doğrultuda dijital araçların günlük yaşamımızda çokça yer almasıyla okuma eylemi için bilgisayar, akıllı telefon ve bilgisayar gibi dijital araçlar daha çok tercih edilmeye başlanmıştır. Bu araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuma öz yeterlik algı düzeylerinin belirlenerek bu algı düzeyinin sosyo demografik değişkenlere göre farklılaşmasının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada nicel araştırma yaklaşımlarından betimsel tarama araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evreni Türkçe öğretmen adaylarından oluşmakta olup örnekleme ise olasılıksız olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ile seçilen 165 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Akkaya ve Çivgin (2020) tarafından geliştirilen “Dijital Okuma Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmadaki verilerin analizi Jamovi (v2.4.11), JASP (v0.18.1.0) ve SPSS (v25) yazılımları kullanılarak gerçekleştirilmiş ve istatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Bu düzeyin altındaki p-değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlik algısının cinsiyet, günlük internet kullanım süresi, okuma tercihi, dijital okuma süresi ve okuma alışkanlığına ilişkin algı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmüştür. Ancak öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlik algısının okuma tercihine göre ise istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, Dijital okuma, Öz yeterlik, Okuma becerisi.

Investigation of Prospective Turkish Teachers Digital Reading Self-Efficacy

Abstract

Developments in today's technology have caused traditional habits and practices to change in the field of reading, as in every field. In this direction, with digital tools taking up a large place in our daily lives, digital tools such as computers, smartphones and computers have become more preferred for the act of reading. In this study, it was aimed to determine the level of digital reading self-efficacy perception of prospective Turkish teachers and to examine the differentiation of this perception level according to socio-demographic variables. In this study, descriptive survey research model, one of the quantitative research approaches, was used. The population of the study consists of prospective Turkish teachers and the sample consists of 165 prospective teachers selected by convenient sampling from non-probability sampling methods. “The Digital Reading Self-Efficacy Scale” developed by Akkaya and Çivgin (2020) was used as a data collection tool in the study. The data were analyzed using Jamovi (v2.4.11), JASP (v0.18.1.0) and SPSS (v25) software and the statistical significance level was set at .05. P-values below this level are considered statistically significant. According to the results of the research, it was seen that the perception levels of prospective teachers' digital reading self-efficacy perception regarding gender, daily internet usage time, reading preference, digital reading time and reading habits had statistically significant differences. However, it was determined that the digital reading self-efficacy perception of prospective teachers did not have a statistically significant difference according to their reading preferences.

* Dr. Öğr. Üyesi, Dicle Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, nurullahaykac@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0261-9769>

** Dr. MEB, Öğretmen, fatihkamci@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-0511-8628>

*** Dr. MEB, Öğretmen, nhamidi47@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4380-5939>

Keywords: *Turkish education, Digital reading, Self-efficacy, Reading skills.*

1. Giriş

Türkçe eğitimi sürecinde, temel dil becerileri ve bu becerilerle ilgili çalışmalar sürecin temelini oluşturur. Anlama ve anlatma becerileri olarak sınıflandırılan dil becerilerinde okuma becerisi, dinleme ile birlikte anlama becerilerindendir. Dolayısıyla okuma, kişinin bilgiye ulaşmasını ve bu bilginin kavranmasını sağlayan bir beceri olarak nitelendirilebilir. Okuma kavramı; “*Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek*” (Türkçe Sözlük, 1998); sözcük, grafik, resim ve şekillerin, duyu organları yoluyla algılanması, önceki bilgilerden hareketle anlamlandırılması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik (Karatay, 2022) şeklinde tanımlanır. İfade edilenlerden hareketle okumanın sadece yazı okumadan ibaret olmadığı aynı zamanda her türlü görsel uyarının anlamlandırılması sürecinin okuma olarak kabul edilebileceği söylenebilir. Dolayısıyla okuma, günlük yaşantımızın bir parçası haline gelmiş ve okuma çalışmaları ile bireylerin dilleri, deneyimleri, zihinsel becerileri ve okuma becerileri gelişim gösterebilir (Erya & Pustika, 2021).

Okuma becerisi, öğrenmeyi kolaylaştıran bir beceri olduğu için bireyin günlük yaşama uyumunda da önemli bir işleve sahiptir. İnsanların nasıl düşündükleri, çevrelerini nasıl anladıkları ve kendilerini nasıl ifade ettikleri gibi günlük yaşama uyumu sağlayan hususların olgunlaşmasında okumanın önemli bir yeri bulunur (Işık, 2023). Dolayısıyla okuma ile bir taraftan yeni kelimeler öğrenen birey, bununla birlikte yeni anlayışlar edinerek hayal gücünü ve yaratıcılığını geliştirir. Bu durum bireyin ufkunun genişlemesine de katkı sunabilir (Akyol, 2013). Okuma becerisinin, kişinin kimlik ve kişiliğinin oluşumuna etki etmesi, duygu ve düşünce dünyasını biçimlendirmesi (Katrancı, 2015); iletişim kurmaya ve kişilerarası ilişkilere katkıda bulunması ve böylece yeni bilgi edinmenin yanı sıra sorunları çözmeye katkıda bulunması (Goldman, 2024) gibi özellikler de bu becerinin, bireyin günlük yaşama uyumuna etki eden özelliklerden bazıları olarak ifade edilebilir.

Okumanın söz konusu etkilerinin ortaya çıkması, okuma kültürü ve okuma alışkanlığının kazanılmış olmasını gerektirmektedir (Dilidüzgün, 2018). Okuma kültürü, okuma eylemini içerisine alan bireysel ve toplumsal yaşama biçimi (Yılmaz, 2008); okuma alışkanlığı da okumanın, düzenli ve sürekli olarak yapılan bir eyleme dönüşmesi (Gürcan, 1996) olarak ifade edilebilir. Okuma alışkanlığı kazanan birey, okumayı bir yaşam biçimine dönüştürmüş olur (Kaya & Kardaş, 2023) Okuma kültürü ve okuma alışkanlığı, okuma becerisi sürecinde bireyin okuma becerisini edinme, görsel okuma, dijital okuma gibi aşamaları geçmesiyle yerleşmektedir (Sever, 2019). Buradan hareketle söz konusu durum okuma oranı ile doğrudan ilişkilendirilebilir.

Amerikan Kütüphane Derneği (American Library Association), okuma alışkanlığı düzeyi sınıflama standardını ortaya koymak adına, yılda okunan kitap sayısına göre bir ölçüt belirlemiştir. Buna göre yılda 1 ile 5 kitap okuyanlar az okuyan, 6 ile 20 kitap okuyanlar orta düzeyde son olarak da 21 ve üzeri kitap okuyanlar da çok okuyan okur tipi olarak sınıflandırılmıştır (ALA, 1978). Söz konusu ölçütün göz önünde bulundurulması ve çeşitli yöntemlerin uygulanmasıyla sahada yapılmış çalışmalarda, ülkemizde ve dünyanın farklı yerlerinde okuma oranının düşük olduğu ve gün geçtikçe bu durumun ya yerinde saydığı ya da daha kötüye gittiği görülmektedir (Bircan & Tekin, 2019; Hattan & Kendeou, 2024; Kakırman Yıldız, 2016; Tegmark vd., 2022). Söz konusu bu problem, okumanın farklı yönlerinin ve farklı okuma şekillerinin ele alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu doğrultuda üzerinde durulması gereken bir okuma şekli de farklı teknolojik araçlarla yapılan dijital okumadır.

Gelişen teknoloji ve sunduğu imkânlar, insan yaşamında farklı değişim dönüşümlerin zeminini hazırlamıştır. Bunlardan bir tanesi de okuma ile ilgilidir. Okuma eylemi basılı kâğıt aracılığı ile yapılıyorken günümüz teknolojik imkânlarıyla bilgisayar, tablet, telefon gibi araçlar üzerinden dijital

olarak da yapılmaktadır. Böylece geleneksel okuma biçiminin yanı sıra dijital materyallerden okuma da günlük yaşamımızın bir parçası olmuştur (Liao vd., 2024). Özellikle Covid-19 pandemisi sırasında ve sonrasında, dünya genelinde dijital yayıncılık ve buna bağlı olarak dijital okuma çok hızlı bir gelişim gösterdi. Hatta neredeyse geleneksel kâğıt yayıncılığını geride bırakacak bir potansiyele ulaştığı söylenebilir (Li & Yan, 2024). Dijital okuma en genel anlamı ile okuma eyleminin dijital araçlar aracılığıyla gerçekleştirilmesi (Bağcı Ayrancı & Süğümlü, 2021) yani dijital araçlar üzerinden yapılan okumalardan anlam çıkarma eylemi olarak ifade edilebilir. Yeni okuma (new reading), çoklu okuma (multi reading), ekran okuma (screen reading), elektronik okuma (electronic reading), çevrim içi okuma (online reading) gibi anlam olarak birbirine yakın kavramlarla da ifade edilen (Çetin, 2022) dijital okuma, aslında okuma alışkanlığımızın başka bir boyuta evrildiğinin göstergesidir (Vargas vd., 2024). Dijital okumanın, ilgi duyulan bir okuma ve öğrenme aracına dönüşmesi ile bu kavramın okuma becerisi kapsamında ele alınması kaçınılmaz olmuştur (Yalçıntaş vd., 2023).

Günümüz teknolojik gelişmelerin sağladığı imkânlar ve uyaran sayısının çeşitliliği dijital okumayı kaçınılmaz kılmaktadır. Fakat dijital metinlerin bazı özellikleri ve sunduğu kolaylıkların da bunda etkili olduğu söylenebilir. Nitekim dijital metinlerin; kullanıcının üzerinde not alma, işaretleme yapma gibi çeşitli oynamalar yapmasına izin veren esnek yapısı, bünyesinde bulunan görsel, sembol, ses gibi unsurların etkileşime açık olması, okuyucu ile işbirliğini sağlayan farklı özelliklerde olması gibi özellikler nedeniyle basılı metinlere göre daha cazip olabilmektedir (Tiryaki & Karakuş, 2019). Bunların yanı sıra üretim, dağıtım ve satış süreçlerinin ekonomik olması, bünyesinde binlerce basılı kitabı barındırabilecek şekilde yüksek kapasiteye sahip olması, metin içerisindeki bir bilgiye veya istenilen sayfaya çabuk ulaşma imkânı sağlayan araştırma veya arama özelliğinin olması, kolay taşınabilir olması, istenildiğinde kısmen veya tamamen yazdırılabilir olması, basılı kitaba göre fiziksel tahribata korunaklı olması, paylaşımının kolay olması gibi bazı özellikler de dijital okuma materyallerinin avantajları olarak söylenebilir (Bozkurt & Bozkaya, 201).

Günümüz dijital teknolojilerinin sağladığı dijital okuma imkânları; ev, okul, kütüphane, ofis gibi fiziki okuma ortamlarının sınırlarını aşmış durumdadır. Aynı zamanda belge ve bilgi sayısının artışı sağladığı gibi bunlara ulaşmayı da kolaylaştırdı. Dijital okuma materyallerinde bulunan metin içi tarama, anahtar kelime ile istenilen bilgiye ulaşabilme ve istenildiğinde değiştirilebilecek şekilde üzerine notlar alma okuyucuya kolaylıklar sağlasa da bazı okuyucuların; belge içinde gezinme, arama yapma, belgeyi depolama ve düzenleme özelliklerinin okuma motivasyonlarını olumsuz etkilediği de belirtilmektedir (Shimary vd., 2015). Bununla birlikte bazı çalışmalarda, okunan metnin anlaşılabilmesinde kâğıt üzerinden okumanın daha etkili olduğu (Clinton, 2019); kâğıt üzerinden okunan metinlerdeki ayrıntıların daha iyi hatırlandığı (Singer & Alexander, 2017; Singer vd., 2023) ifade edilmektedir. Fakat dijital okuma ile basılı kâğıttan okumada anlama boyutunda bir farklılık olmadığını ifade eden çalışmalar da mevcuttur (Batluralkız & Karakuş Tayşi, 2021; Mengen vd. 2013; Schwabe vd., 2022).

Dijital okumanın bir özelliği de hazırlığa gerek duyulmadan her an her yerde gerçekleştirilebilir olması olarak ifade edilebilir. Şahen Erkal ve Balaban Dağal (2018), dijital okumanın, zaman ayırmak bakımından kolay olduğunu ifade etmişlerdir. Bununla birlikte daha çok ve farklı kaynağa, hızlı ve kolay bir şekilde ulaşmanın bir avantaj olduğu ifade edilmiştir. Odabaş, Odabaş ve Sevmez (2018) de dijital okumanın günün her saatinde ve her yerde sürdürülebilir olduğunu ifade etmiş fakat bunun yanı sıra okuma ortamlarının hızlı değişimi ve denetimsiz olmasını bir tehdit olarak belirtmişlerdir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırmada, Türkçe öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlik algı düzeylerini belirlemek ve bu algı düzeyinin sosyo demografik değişkenlere göre farklılaşmasının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nicel araştırma yaklaşımlarından betimsel tarama araştırma modeli kullanılmıştır (Şata, 2020). Karasar’a (2014) göre betimsel tarama araştırması, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu, olduğu şekliyle betimlemek amacıyla yapılan bir araştırma türüdür. Bu araştırmalar, olayları, bireyleri ya da objeleri kendi koşulları içerisinde tanımlamaya çalışır ve genellikle “ne, nasıl, kim, nerede” gibi sorulara cevap arar. Betimsel tarama araştırmaları, mevcut durumu objektif ve sistematik bir şekilde ortaya koymak için nicel ya da nitel yöntemler kullanılabilir.

2.2. Veri Toplama, Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Türkçe öğretmen adaylarından oluşmakta iken, örnekleme ise olasılıksız olmayan örnekleme yöntemlerinden en çok kullanılan uygun örnekleme ile seçilen 165 (71 erkek, 94 kadın) öğretmen adayından oluşmaktadır. Bu araştırmanın verileri 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören Türkçe öğretmeni adayları ile sınırlı tutulmuştur. Veri toplandıktan sonra veri inceleme, temizleme ve uçdeğer analizleri yapılmıştır. Araştırma verisinde uç değer veya kayıp değer olmadığı belirlenmiş ve araştırma tüm katılımcılar üzerinden yürütülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarına ilişkin sosyo-demografik değişkenlere ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Öğretmen Adaylarının Sosyo Demografik Bilgilerine İlişkin Frekans ve Yüzdeleri

Değişkenler	Değişken düzeyleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	71	43.0
	Kadın	94	57.0
Sınıf düzeyi	1. Sınıf	42	25.5
	2. Sınıf	44	26.7
	3. Sınıf	42	25.4
	4. Sınıf	37	22.4
Dijital okuma için cihaz var mı?	Evet	165	100.0
	Hayır	0	0.0
Açık alanda ücretsiz internet var mı?	Evet	156	94.5
	Hayır	9	5.5
Ev/yurtta internet var mı?	Evet	165	100.0
	Hayır	0	0.0
Günlük internet kullanım süresi	2 saat ve altı	73	44.2
	3 saat ve üstü	92	55.8
Dijital okuma süresi	30 dakika	70	42.4
	Yaklaşık 1 saat	44	26.7
	Yaklaşık 2 saat	32	19.4
	Yaklaşık 3 saat ve üzeri	19	11.5
Okuma alışkanlığı	Kötü seviyede	21	12.7
	Orta seviyede	98	59.4

	İyi seviyede	28	17.0
	Çok iyi seviyede	18	10.9
Yıllık okunan kitap sayısı	1-5 kitap	63	38.2
	6-20 kitap	85	51.5
	21 kitap ve üstü	17	10.3
Okuma tercihi	Kâğıt üzerinden	139	84.2
	Dijital cihazlardan	26	15.8
Toplam		165	100.0

Tablo 1 incelendiğinde, öğretmen adaylarının cinsiyet dağılımlarının birbirine yakın olduğu fakat kadınların biraz daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının sınıf dağılımı incelendiğinde ise birbirine çok yakın oranlara sahip olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının hepsinin dijital okuma için akıllı cihaza sahip olduğu ve büyük çoğunluğunun açık alanlarda internet erişiminin olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde tüm öğretmen adaylarının ev/yurt gibi alanlarda internet erişimine sahip oldukları belirlenmiştir. Günlük internet kullanım süreleri incelendiğinde yarısından fazlasının 3 saat ve üzeri bir kullanıma sahip olduğu tespit edilmiştir. Dijital okuma sürelerine bakıldığında ise çok azının 3 saat ve üzeri yarısının ise yarım saat yaptığı tespit edilmiştir. Okuma alışkanlıklarına bakıldığında büyük çoğunluğu orta düzeyde iken çok iyi düzeyde diyenlerin yaklaşık %10 oranında olduğu belirlenmiştir. Okuma tercihleri incelendiğinde ise büyük çoğunluğunun kâğıdı tercih ettiği tespit edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak Akkaya ve Çıvğın (2020) tarafından geliştirilen “*Dijital Okuma Öz Yeterlilik Ölçeği*” kullanılmıştır. Ölçek öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlilik algılarını ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Ölçek 18 maddeden ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçek beşli likert (1. Katılmıyorum, 2. Az Katılıyorum, 3. Orta Düzey Katılıyorum, 4. Çoğunlukla Katılıyorum ve 5. Tamamen Katılıyorum) biçiminde, kendini değerlendirme türünden bir ölçme aracıdır.

Veri toplama araçlarına ilişkin güvenirlik ve normallik analizi

Araştırma kapsamında kullanılan; Dijital Okuma Öz Yeterlilik Ölçeğinden elde edilen ölçümlerin güvenirliğine kanıt sağlamak amacıyla Cronbach alfa katsayısı ve ölçümlerin normalliği için çarpıklık ve basıklık katsayıları kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Ölçme Aracına Ait Betimsel İstatistikler, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri ile Güvenirlik Analizi

Değişkenler	Min.	Maks.	$\bar{X}$	SS	Çarpıklık	Basıklık	Cronbach α
Kullanma	1.00	5.00	3.68	0.93	-0.54	-0.32	.844
Erişim	1.00	5.00	3.92	0.76	-0.65	0.51	.731
Olumsuzluk	1.00	5.00	3.25	0.90	0.08	-0.43	.828
Amaca uygunluk	1.00	5.00	3.08	0.73	0.27	0.28	.687
Toplam puan	2.11	4.94	3.47	0.59	0.21	0.05	.853

Tablo 2 incelendiğinde, araştırma kapsamında kullanılan ölçme aracı ve alt boyutlarına ilişkin elde edilen çarpıklık değerlerinin ± 3.00 aralığında, basıklık değerlerinin ise ± 10.00 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bu değerler, dağılımların normal dağılım özelliklerini taşıdığını göstermektedir (Kline, 2015). Elde edilen bu bulgular doğrultusunda, ölçme araçlarının ve alt boyutlarının normal

dağılım varsayımını karşıladığı kabul edilmiş ve fark analizlerinde parametrik istatistiksel yöntemler tercih edilmiştir.

Ölçme araçları ve alt boyutlarına ilişkin güvenilirlik katsayılarının .687 ile .853 arasında değiştiği saptanmıştır. Literatürde, güvenilirlik katsayısının .70 ve üzeri olmasının yüksek güvenilirlik düzeyini gösterdiği (Salvucci vd., 1997), .60 ile .70 arasındaki değerlerin ise kabul edilebilir düzeyde güvenilirlik sunduğu ifade edilmektedir (Griethuijsen vd., 2014). Bu doğrultuda, araştırmada kullanılan ölçme araçlarının güvenilirlik katsayılarının genel olarak kabul edilebilir ve yüksek düzeyde olduğu, toplam puanlar açısından ise yüksek güvenilirlik sağladığı sonucuna varılmıştır.

Ölçeğin toplam puanına ilişkin ortalama değer incelendiğinde ortalamanın (3.00) üstünde olduğu ve Türkçe öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlik algı düzeylerinin ortalamanın üstünde olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutları incelendiğinde ise en yüksek ortalamanın erişim en düşük ise amaca uygunluk olduğu tespit edilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Veri analizi sürecinde, öncelikle betimsel istatistikler kullanılarak veri setinin genel dağılımı incelenmiş, bu kapsamda frekans ve yüzde dağılımları hesaplanarak değişkenlerin genel profili ortaya konulmuştur. Normallik varsayımı çarpıklık ve basıklık istatistikleri ile değerlendirilmiş, ölçme araçlarının güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa (α) katsayısına dayalı güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Bağımsız değişkenlerin iki grup arasında karşılaştırılması için bağımsız örneklem t-testi, birden fazla grup arasındaki farkları incelemek için ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Tüm analizler, Jamovi (v2.4.11), JASP (v0.18.1.0) ve SPSS (v25) yazılımları kullanılarak gerçekleştirilmiş ve istatistiksel anlamlılık düzeyi .05 olarak belirlenmiştir. Bu düzeyin altındaki p-değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

2.5. Araştırmanın Etiği

Hazırlanan çalışma yayın ve araştırma etiğine uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Çalışma için Dicle Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 11.11.2024 tarih ve 24 karar sayısı ile etik kurul onayı alınmıştır. Gönüllülük esasına bağlı olarak çalışmaya destek sunan katılımcıların bilgileri ve onlardan toplanan veriler gizli tutulmuştur.

3. Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda oluşturulan araştırma sorularını test etmek amacıyla bulgular sırasıyla elde edilmiş ve raporlanmıştır. Ölçme araçları ve alt boyutlarının normal dağılıma ve kabul edilebilir güvenilirliğe sahip oldukları belirlendikten sonra, araştırmanın amacı doğrultusunda fark analizlerine geçilmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlik algıları; cinsiyet, günlük internet kullanım süresi, okuma tercihi, sınıf düzeyi, dijital okuma süresi, okuma alışkanlığı ve yıllık kitap sayısı gibi değişkenlere göre farklılaşma durumu incelenmiştir. İlk olarak öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşmasını incelemek için bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3*Öğretmen Adaylarının Dijital Okuma Öz Yeterlik Algılarının Cinsiyete Göre Karşılaştırılması*

Değişkenler	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	d
Kullanma	Erkek	71	3.67	1.02	163	0.11	.912	--
	Kadın	94	3.69	0.85				
Erişim	Erkek	71	3.79	0.81	163	2.05	.042	0.32
	Kadın	94	4.03	0.72				
Olumsuzluk	Erkek	71	3.25	0.93	163	0.10	.921	--
	Kadın	94	3.26	0.89				
Amaca uygunluk	Erkek	71	2.96	0.72	163	1.82	.071	--
	Kadın	94	3.17	0.72				
Toplam puan	Erkek	71	3.41	0.60	163	1.28	.201	--
	Kadın	94	3.53	0.58				

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlik algısının alt boyutlarından erişimin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir ($t_{163} = 2.05$; $p < .05$). Ortalamalar incelendiğinde, kadın öğretmen adaylarının erişime ilişkin algı düzeylerinin erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anlamlı bulunan farklılığın pratik anlamlılığı için etki büyüklüğü hesaplanmış ve düşük seviyede bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlik toplam puanları ve diğer alt boyutların cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Buna göre öğretmen adaylarının cinsiyetleri fark etmeksizin dijital okuma öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılaşması incelendikten sonra, günlük internet kullanım süresine göre karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4*Öğretmen Adaylarının Dijital Okuma Öz Yeterlik Algılarının Günlük İnternet Kullanım Süresine Göre Karşılaştırılması*

Değişkenler	İnternet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	d
Kullanma	2 saat ve altı	73	3.52	0.94	163	2.02	.045	0.32
	3 saat ve üstü	92	3.81	0.90				
Erişim	2 saat ve altı	73	3.85	0.75	163	1.18	.242	--
	3 saat ve üstü	92	3.99	0.78				
Olumsuzluk	2 saat ve altı	73	3.14	0.90	163	1.45	.149	--
	3 saat ve üstü	92	3.35	0.90				
Amaca uygunluk	2 saat ve altı	73	2.86	0.65	163	3.64	.000	0.57
	3 saat ve üstü	92	3.26	0.74				
Toplam puan	2 saat ve altı	73	3.32	0.54	163	2.96	.004	0.46
	3 saat ve üstü	92	3.59	0.61				

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının kullanma alt boyutuna ilişkin algılarının günlük internet kullanım süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir ($t_{163} = 2.02$; $p < .05$). Ortalamalar incelendiğinde, günlük 3 saat ve üstü internet kullanan öğretmen

adaylarının kullanıma ilişkin algı düzeylerinin günlük 2 saat ve altı internet kullanan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anlamli bulunan farklılığın pratik anlamlılığı için etki büyüklüğü hesaplanmış ve düşük seviyede bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının amaca uygunluk alt boyutuna ilişkin algılarının günlük internet kullanım süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir ($t_{163} = 3.64$; $p < .05$). Ortalamalar incelendiğinde, günlük 3 saat ve üstü internet kullanan öğretmen adaylarının amaca uygunluk alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin günlük 2 saat ve altı internet kullanan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anlamli bulunan farklılığın pratik anlamlılığı için etki büyüklüğü hesaplanmış ve orta düzeyde bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının toplam puana ilişkin algılarının günlük internet kullanım süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir ($t_{163} = 2.96$; $p < .05$). Ortalamalar incelendiğinde, günlük 3 saat ve üstü internet kullanan öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterliğe ilişkin algı düzeylerinin günlük 2 saat ve altı internet kullanan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anlamli bulunan farklılığın pratik anlamlılığı için etki büyüklüğü hesaplanmış ve düşük seviyede bir etkisinin olduğu belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarının erişim ve olumsuzluk alt boyutlarına ilişkin algılarının günlük internet kullanım süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı tespit edilmiştir ($p > .05$). Buna göre öğretmen adaylarının günlük internet kullanım süresi fark etmeksizin erişim ve olumsuzluk alt boyutlarına ilişkin algılarının benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlik algılarının günlük internet kullanım süresine göre farklılaşması incelendikten sonra, okuma tercihinin göre karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Öğretmen Adaylarının Dijital Okuma Öz Yeterlik Algılarının Okuma Tercihine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Okuma tercihi	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	d
Kullanma	Kâğıt	139	3.59	0.93	163	3.09	.002	0.66
	Dijital	26	4.18	0.76				
Erişim	Kâğıt	139	3.90	0.74	163	1.04	.299	--
	Dijital	26	4.07	0.87				
Olumsuzluk	Kâğıt	139	3.15	0.90	163	3.72	.000	0.80
	Dijital	26	3.84	0.69				
Amaca uygunluk	Kâğıt	139	2.94	0.66	163	6.36	.000	1.36
	Dijital	26	3.83	0.64				
Toplam puan	Kâğıt	139	3.38	0.55	163	5.12	.000	1.10
	Dijital	26	3.98	0.57				

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterliği, kullanma, olumsuzluk ve amaca uygunluğa ilişkin algı düzeylerinin okuma tercihinin göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir ($p < .05$). Ortalamalar incelendiğinde, okuma tercihi dijital olan öğretmen adayının kullanma, olumsuzluk, amaca uygunluk ve toplam puana ilişkin algılarının okuma tercihi kâğıt olan öğretmen adayından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Erişime ilişkin ortalamalar incelendiğinde ise her iki grubun benzer algı düzeylerine sahip olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlik algılarının okuma tercihinin göre farklılaşması incelendikten sonra, sınıf düzeyine göre karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6*Öğretmen Adaylarının Dijital Okuma Öz Yeterlik Algılarının Sınıf Düzeyine Göre Karşılaştırılması*

Değişkenler	Sınıf düzeyi	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark
Kullanma	1. Sınıf	42	3.97	0.98	3-161	2.23	.086	--
	2. Sınıf	44	3.70	0.84				
	3. Sınıf	42	3.47	0.95				
	4. Sınıf	37	3.58	0.88				
Erişim	1. Sınıf	42	3.95	0.74	3-161	0.98	.405	--
	2. Sınıf	44	3.80	0.82				
	3. Sınıf	42	4.07	0.74				
	4. Sınıf	37	3.87	0.74				
Olumsuzluk	1. Sınıf	42	3.23	0.98	3-161	0.39	.758	--
	2. Sınıf	44	3.38	0.89				
	3. Sınıf	42	3.20	0.90				
	4. Sınıf	37	3.20	0.85				
Amaca uygunluk	1. Sınıf	42	3.03	0.75	3-161	0.57	.638	--
	2. Sınıf	44	3.10	0.72				
	3. Sınıf	42	3.19	0.79				
	4. Sınıf	37	2.99	0.65				
Toplam puan	1. Sınıf	42	3.54	0.62	3-161	0.36	.780	--
	2. Sınıf	44	3.48	0.58				
	3. Sınıf	42	3.47	0.64				
	4. Sınıf	37	3.40	0.54				

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterliği ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin okuma tercihinine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Buna göre öğretmen adaylarının sınıf düzeyi fark etmeksizin dijital okuma öz yeterliği ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlik algılarının sınıf düzeyine göre farklılaşması incelendikten sonra, dijital okuma süresine göre karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7*Öğretmen Adaylarının Dijital Okuma Öz Yeterlik Algılarının Dijital Okuma Süresine Göre Karşılaştırılması*

Değişkenler	Dijital okuma	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark
Kullanma	30 dakika (1)	70	3.50	1.01	3-161	2.05	.109	--
	1 saat (2)	44	3.69	0.92				
	2 saat (3)	32	3.92	0.71				
	3 saat ve üzeri (4)	19	3.92	0.87				
Erişim	30 dakika (1)	70	3.87	0.74	3-161	0.43	.736	--
	1 saat (2)	44	4.02	0.89				
	2 saat (3)	32	3.88	0.68				

Olumsuzluk	3 saat ve üzeri (4)	19	3.97	0.68	3-161	4.88	.003	3 > 1 3 > 2
	30 dakika (1)	70	3.11	0.91				
	1 saat (2)	44	3.08	0.76				
	2 saat (3)	32	3.77	0.89				
	3 saat ve üzeri (4)	19	3.32	0.93				
Amaca uygunluk	30 dakika (1)	70	2.93	0.70	3-161	1.89	.134	--
	1 saat (2)	44	3.20	0.67				
	2 saat (3)	32	3.18	0.73				
	3 saat ve üzeri (4)	19	3.21	0.90				
Toplam puan	30 dakika (1)	70	3.34	0.60	3-161	2.82	.041	3 > 1
	1 saat (2)	44	3.49	0.54				
	2 saat (3)	32	3.67	0.52				
	3 saat ve üzeri (4)	19	3.60	0.70				

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterliği ve olumsuzluk alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin dijital okuma süresine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir ($p < .05$). Anlamlı bulunan farklılığın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi (varyansların homojenliği sağlandığından) yapılmış ve dijital okuma süresi 2 saat olan öğretmen adaylarının algı düzeylerinin dijital okuma süresi 30 dakika olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dijital okuma öz yeterliğinin kullanma, erişim ve amaca uygunluğun ise dijital okuma süresine göre anlamlı farklılığa sahip olmadığı tespit edilmiştir.

Öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlik algılarının dijital okuma süresine göre farklılaşması incelendikten sonra, okuma alışkanlığına göre karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Öğretmen Adaylarının Dijital Okuma Öz Yeterlik Algılarının Okuma Alışkanlığına Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Okuma alışkanlığı	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark
Kullanma	Kötü seviye (1)	21	3.26	1.12	3-161	2.26	.083	--
	Orta seviye (2)	98	3.76	0.91				
	İyi seviye (3)	28	3.86	0.68				
	Çok iyi seviye (4)	18	3.51	1.01				
Erişim	Kötü seviye (1)	21	3.71	0.65	3-161	0.71	.546	--
	Orta seviye (2)	98	3.97	0.82				
	İyi seviye (3)	28	3.88	0.68				
	Çok iyi seviye (4)	18	4.00	0.68				
Olumsuzluk	Kötü seviye (1)	21	2.85	0.90	3-161	2.69	.048	4 > 1
	Orta seviye (2)	98	3.31	0.88				
	İyi seviye (3)	28	3.13	0.71				
	Çok iyi seviye (4)	18	3.60	1.16				
Amaca uygunluk	Kötü seviye (1)	21	2.59	0.84	3-161	5.11	.002	2 > 1
	Orta seviye (2)	98	3.12	0.71				4 > 1

	İyi seviye (3)	28	3.08	0.64				
	Çok iyi seviye (4)	18	3.44	0.58				
Toplam puan	Kötü seviye (1)	21	3.08	0.62				
	Orta seviye (2)	98	3.53	0.59	3-161	3.90	.010	2 > 1
	İyi seviye (3)	28	3.49	0.42				4 > 1
	Çok iyi seviye (4)	18	3.62	0.65				

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterliği, olumsuzluk ve amaca uygunluk alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin okuma alışkanlığına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmektedir ($p < .05$). Anlamlı bulunan farklılığın kaynağını belirlemek için çoklu karşılaştırma testlerinden Bonferroni testi (varyansların homojenliği sağlandığından) yapılmış ve okuma alışkanlığı çok iyi ve orta düzeyde olan öğretmen adaylarının algı düzeylerinin okuma alışkanlığı kötü seviyede olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dijital okuma öz yeterliğin kullanma ve erişim alt boyutlarına ilişkin algının ise okuma alışkanlığına göre anlamlı farklılığa sahip olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlik algılarının okuma alışkanlığına göre farklılaşması incelendikten sonra, yıllık okunan kitap sayısına göre karşılaştırılmış ve elde edilen bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Öğretmen Adaylarının Dijital Okuma Öz Yeterlik Algılarının Yıllık Okunan Kitap Sayısına Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Kitap sayısı	N	$\bar{X}$	SS	sd	F	p	Fark
Kullanma	1-5 kitap	63	3.63	0.98				
	6-20 kitap	85	3.73	0.89	2-162	0.25	.779	--
	21 kitap ve üstü	17	3.61	0.94				
Erişim	1-5 kitap	63	3.96	0.71				
	6-20 kitap	85	3.89	0.83	2-162	0.25	.781	--
	21 kitap ve üstü	17	4.00	0.62				
Olumsuzluk	1-5 kitap	63	3.11	0.96				
	6-20 kitap	85	3.36	0.78	2-162	1.37	.258	--
	21 kitap ve üstü	17	3.26	1.22				
Amaca uygunluk	1-5 kitap	63	2.98	0.82				
	6-20 kitap	85	3.10	0.67	2-162	1.97	.142	--
	21 kitap ve üstü	17	3.36	0.56				
Toplam puan	1-5 kitap	63	3.41	0.64				
	6-20 kitap	85	3.51	0.56	2-162	0.68	.507	--
	21 kitap ve üstü	17	3.55	0.56				

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterliği ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin yıllık okunan kitap sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olmadığı görülmektedir ($p > .05$). Buna göre öğretmenlerin yıllık okudukları kitap sayısı fark etmeksizin dijital okuma öz yeterliği ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmanın verileri 2024-2025 eğitim-öğretim yılında Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören Türkçe öğretmen adayları ile sınırlı tutulmuştur. Ayrıca bu araştırmada elde edilen veriler kullanılan veri toplama aracı ile sınırlıdır. Bu araştırmada öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlik algılarının; cinsiyete, günlük internet kullanım süresine, okuma tercihinin, sınıf düzeyine, dijital okuma süresine, okuma alışkanlığına ve kitap sayısına göre karşılaştırılmasına ilişkin veriler analiz edilmiştir. Bulgulardan elde edilen veriler aşağıda sistematik olarak ele alınmıştır.

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlik algısının cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adaylarının erişime ilişkin algı düzeylerinin erkek öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Altunkaya ve Doğar (2018) tarafından öğretmen adaylarının okuma kültürüne ilişkin yapılan çalışmada cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmen adaylarının puanının erkek öğretmen adaylarına göre daha fazla olması bu araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Bulut ve Karasakaloğlu'nun (2019) araştırmasında öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimleri ile okuma ilgileri arasında kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılığın olduğunun görülmesi bu araştırmadaki verilerle örtüşmektedir. Bununla birlikte Kuşdemir vd. (2020) tarafından Türkçe öğretmen adaylarının okuma kültürünün incelendiği araştırmada, okuma kültürü düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre kadınlar lehine anlamlı farklılık gösterdiğinin belirlenmesi bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterlik algılarının günlük internet kullanım süresine göre farklılaştığı görülmüştür. Ulu ve Zelzele'nin (2018) araştırmasında öğretmen adaylarının dijital okuma öz-yeterlik algı seviyelerinin ortaya çıkarılmasına ilişkin olarak günlük internet kullanma süreleri arasında farklılıklar olduğunun belirlenmesi bu araştırmayla benzer şekildedir. Arunkumar ve Premalatha (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının internete 3 ile 4 saat arasında vakit ayırdıkları ve bu zamanın belirli bir bölümünü dijital okumaya ayırmalarını ifade etmeleri bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde okuma tercihi dijital olan öğretmen adaylarının okuma tercihinin göre kullanma, olumsuzluk, amaca uygunluk ve toplam puana ilişkin algılarının okuma tercihi kâğıt olan öğretmen adayından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde Erkan vd. (2015) tarafından yapılan çalışmada dijital okuma alışkanlığına sahip olan öğretmen adaylarının okuma tercihinin kâğıttan okuma tercihinin göre daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca Doğan Polat'ın (2018) yaptığı araştırmada ise dijital olarak okuma yapmanın avantajlarından söz edilmesi yapılan bu çalışmanın verileriyle örtüşmekte olduğu söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının sınıf düzeyi fark etmeksizin dijital okuma öz yeterliği ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ahmet (2021) tarafından yapılan ve meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrenciler üzerinde yürütülen çalışmada da dijital okuryazarlık seviyesinin sınıf düzeyine göre farklılaşmadığının belirtilmesi araştırmanın sonucunu desteklemektedir. Ayrıca bu araştırmanın sonuçlarına benzer olarak Sarıkaya (2019), Şahenk Erkan vd. (2015), Ulu ve Zelzele (2018), Yıldız ve Keskin (2016) tarafından eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital okuma yeterliklerinin belirlenmesine ilişkin yapılan benzer çalışmalarda da sınıf düzeyi ile ilgili bulgular incelendiğinde öğretmen adayları arasında anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Araştırmanın beşinci sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterliği ve olumsuzluk alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin dijital okuma süresine göre anlamlı farklılığa sahip olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte dijital okuma süresi 2 saat olan öğretmen adaylarının algı düzeylerinin dijital okuma süresi 30 dakika olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Dijital okuma öz yeterliğinin kullanma, erişim ve amaca uygunluğun ise dijital okuma süresine göre anlamlı farklılığa sahip olmadığı anlaşılmıştır. Ulu ve Zelzele (2018) tarafından yapılan çalışmada dijital okuma süresinde herhangi bir farklılığın bulunmaması kısmen de olsa bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Aynı zamanda Kaya Özgül'ün (2023) yaptığı çalışmada dijital okuma süresi olarak günlük 4 ile 5 saat arasında okuma yapan öğretmen adaylarının tutumlarının daha yüksek olduğunu belirtmesi ve süre olarak dijital okumayı 1 saatin altında yapan öğretmen adaylarının tutumlarının daha düşük olduğunu ifade etmesi bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer niteliktedir. Diğer taraftan Şengül Bircan (2024) tarafından yapılan çalışmada ise dijital okuma süresi ile dijital okuma tutumu arasındaki farkın belirlenmesine yönelik verilere bakıldığında öğretmen adaylarının çoğunluk olarak günde 2 saatten fazla süre ile dijital okuma yaptıklarını belirtmeleri bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir. Ancak bu araştırma sonucundan farklı olarak Odabaş vd. (2018) yaptıkları bir çalışmada ise öğretmen adaylarının dijital okuma yapmalarıyla birlikte okuma süresinde azalma olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum öğretmen adaylarından bazılarının kâğıttan okuma alışkanlığından dijital okumaya geçiş sürecine ilişkin bir alışma dönemi yaşaması şeklinde açıklanabilir.

Araştırmanın altıncı sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterliği, olumsuzluk ve amaca uygunluk alt boyutuna ilişkin algı düzeylerinin okuma alışkanlığına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılığa sahip olduğu görülmüştür. Bununla birlikte okuma alışkanlığı çok iyi ve orta düzeyde olan öğretmen adaylarının algı düzeylerinin okuma alışkanlığı kötü seviyede olan öğretmen adaylarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Şahenk Erkan vd. (2015) yaptıkları çalışmada dijital okuma alışkanlığına ilişkin 18-20 yaş arasındaki öğretmen adayları ile 24 yaş ve üzerindeki öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları arasında fark olduğunu bulmaları bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Ayrıca Bodomo vd. (2006) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin basılı veya kâğıttan okuma yapmak yerine dijital okumaya yönelmiş olduklarını açıklamaları bu araştırmanın sonucuna paralellik göstermektedir.

Araştırmanın yedinci sorusuna yönelik bulgular incelendiğinde öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterliği ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin yıllık okunan kitap sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının yıllık okudukları kitap sayısı açısından dijital okuma öz yeterliği ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeylerinin benzer düzeyde olduğu belirlenmiştir. Kemiksiz 'in (2022) öğretmen adaylarına ilişkin yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının aylık olarak okumuş oldukları kitap sayısı ile dijital okuma tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmesi bu araştırmanın sonuçlarıyla benzer şekildedir. Bununla birlikte Güzel ve Elkıran'ın (2021) yapmış olduğu çalışmada bir yılda okunan kitap sayısı incelendiğinde internet tabanlı yapılan dijital okumalarla ilgili kullandıkları ölçme aracının tüm alt boyutlarında anlamlı farklılık olmadığını tespit etmeleri bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

5. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda yapılan öneriler “Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler” ve “Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler” başlıkları altında sunulmuştur.

5.1.Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler

Öğretmen adaylarının dijital okuma öz yeterliğinin daha etkili ve verimli olarak işlenebilmesi amacıyla teknolojik araç-gereçlerle donatılmış sınıf ortamları sağlanarak dijital altyapılar geliştirilebilir. Öğretmen adayları için dijital okuma öz yeterliğine ilişkin mesleki gelişim çalışmaları veya akademik etkinlikler düzenlenebilir.

5.2.Gelecekteki Araştırmalara Yönelik Öneriler

Mevcut çalışmadan elde edilen bulgular ışığında, örneklem çeşitliliği artırılarak dijital okuma öz yeterliğine ilişkin öğretmen adayları dışında üniversitelerin diğer birimlerinde (fakülte, meslek yüksekokulu ve yüksekokul vb.) öğrenim gören öğrencilere yönelik araştırmalar yapılabilir. Dijital okuma öz yeterliğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesine yönelik olarak farklı sosyo-kültürel bağlamlarda karşılaştırmalı analizler gerçekleştirilebilir. Ayrıca dijital okuma öz yeterliğiyle ilgili disiplinler arası yaklaşımlar benimsenerek daha bütüncül sonuçların üretilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

6. Kaynakça

- Akkaya, N., & Çıvıgın, H. (2020). Dijital okuma öz yeterlilik ölçeği: Geçerlik güvenirlik çalışması. F.Güneş & A.D. Işık (Eds.) *Girişimcilik ve yenilikçilik* içinde (ss.20-29). Sınırsız Eğitim Araştırmaları.
- Akyol H. (2013). *Programa uygun Türkçe Öğretim yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Altunkaya, H., & Doğar, B. (2018, 13-15 Eylül). *Öğretmen adaylarının kitap okuma kültürü*, [Sözlü bildiri]. II. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi, Aydın.
- American Library Association [ALA] (1978). *Book reading and library usage: A study of habits and perceptions*. Gallup.
- Arunkumar, K., & Premalatha, T. (2021). Social media: Do the prospective teachers use it with awareness? *Manager's Journal of Educational Technology*, 18 (3), 54–62. <https://doi.org/10.26634/jet.18.3.18277>
- Bağcı Ayrancı, B., & Süğümlü, Ü. (2021). Dijital okuma. F.S. Kırmızı (Ed.) *Dijital dönüşümde Türkçe öğretimi* içinde (ss.161-175). Anı.
- Batluralkız, Ç., & Karakuş Tayşi, E. (2021). Basılı ve dijital ortamlarda ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1039-1050. <https://doi.org/10.16916/aded.830865>
- Bircan, İ., & Tekin, M. (2019). Türkiye’de okuma alışkanlığının azalması sorunu ve çözüm yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (JFES)*, 22(1), s.393-410. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000883
- Bodomo, A., Lam, M., & Lee, C. (2006). Some students still read books in the 21st century: A study of user preferences for print and electronic libraries. *The Reading Matrix*, 3(3), 34-49. <https://www.readingmatrix.com/archive>
- Bozkurt, A., & Bozkaya, M. (2013). Etkileşimli e-kitap: Dünü, bugünü ve yarını. *Akademik Bilişim*, 23, 375-381. <https://ab.org.tr/ab13/kitap/eski/125.pdf>
- 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>

- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of research in reading*, 42(2), 288-325. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>
- Çetin, S. A. (2022). *Dijital ortamlarda okuduğunu anlama becerisini geliştirme*. Anı.
- Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş çocuk yazını yazın eğitime atılan ilk adım*. Tudem.
- Doğan Polat, H. (2018). *Eğitimcilerin kâğıttan okuma ve ekran okuma ile kalemle yazma, klavyeyle yazma ve elektronik kalemle yazmaya ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 519338) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Erkan, S. S. Ş., Dağal, A. B., & Tezcan, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının yazılı ve dijital okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (2), 122-134. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/562586>
- Erkan, S. S. Ş., & Dağal, A. B. (2016). Öğretmen adaylarının dijital okuma, yazma ve sunum hazırlama becerileri hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(1), 131-144. <https://doi.org/10.21733/ibad.373767>
- Erya, W. I., & Pustika, R. (2021). Students' perception towards the use of webtoon to improve reading comprehension skill. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 2(1), 51-56. <http://jim.teknokrat.ac.id/index.php/english-language-teaching/index>
- Goldman, S. R. (2024). Reading is complex: Implications for research and practice. *Educational Psychologist*, (59), 4. <https://doi.org/10.1080/00461520.2024.2418062>
- Griethuijsen, R. A. L. F., Eijck, M. W., Haste, H., Brok, P. J., Skinner, N. C., Mansour, N., et al. (2014). Global patterns in students' views of science and interest in science. *Research in Science Education*, 45(4), 581-603. <https://doi.org/10.1007/s11165-014-9438-6>
- Gürçan, H.İ. (1996). *Okuma alışkanlığı ile kitap yayıncılığının kültürel iletişim ve teknolojisine bağlı sorunları karşısında Türkiye koşulları temelinde bir model önerisi* (Tez No. 51386) [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güzel, A., & Elkıran, Y. M. (2021). Türkçe öğretmeni adaylarının internet tabanlı okuma motivasyonu ve etkileşim ile mobil öğrenme tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 324-341. <https://doi.org/10.29000/rumelide.996583>
- Hattan, C., & Kendeou, P. (2024). Expanding the science of reading: Contributions from educational psychology. *Educational Psychologist*, 59(4), 217-232. <https://doi.org/10.1080/00461520.2024.2418048>
- Isik, A. D. (2023). Reading environment and fluent reading skills. *Pedagogical Research*, 8(1). <https://doi.org/10.29333/pr/12723>
- Kakırman Yıldız, A. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığı kazanmasında rol model olarak aile. *Mavi Atlas*, (7), s.95-112. <https://doi.org/10.18795/ma.94919>
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademik.
- Karatay, H. (2022). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Pegem Akademi.

- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonu ve yazma motivasyonlarının incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 3(1), s.57-72. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.196>
- Kaya, M., & Kardaş, M.N. (2023). Karma metinlerin ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okur öz algılarına etkisi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 525-542. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1317078>
- Kaya Özgül, B. (2023). Sınıf öğretmeni adaylarının dijital okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1162-1214. <https://doi.org/10.29299/kefad.1226615>
- Kemiksiz, Ö. (2022). Attitudes of turkish language teaching and primary education pre-service teachers towards digital reading. *International Technology and Education Journal*, 6(1), 59-75.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford.
- Kuşdemir, Y., Bulut, P., & Uzun, E. B. (2020). Okuma kültürü üzerine bir inceleme: öğretmen adayları örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(21), 74-95.
- Li, Y., & Yan, L. (2024). Which reading comprehension is better? A meta-analysis of the effect of paper versus digital reading in recent 20 years. *Telematics and Informatics Reports*, 14, 100142. <https://doi.org/10.1016/j.teler.2024.100142>
- Liao, S., Yu, L., Kruger, J. L., & Reichle, E. D. (2024). Dynamic reading in a digital age: new insights on cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 28(1), 43-55. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2023.08.002>
- Mangen, A., Walgermo, B. R., & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.12.002>
- 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://doi.org/10.33171/dtcfjournal.2018.58.1.8>
- Salvucci, S., Walter, E., Conley, V., Fink, S., & Saba, M. (1997). Measurement Error Studies at the National Center for Education Statistics. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410313.pdf> [Erişim Tarihi: 17.14.2025]
- Sarıkaya, B. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Journal Of International Social Research*, 12(62). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED410313.pdf>
- Schwabe, A., Lind, F., Kosch, L., & Boomgaarden, H. G. (2022). No negative effects of reading on screen on comprehension of narrative texts compared to print: A meta-analysis. *Media Psychology*, 25(6), 779-796. <https://doi.org/10.1080/15213269.2022.2070216>
- Sever, S. (2019). *Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü*. Tudem Yayın Grubu.
- Shimray, S. R., Keerti, C., & Ramaiah, C. K. (2015). An overview of mobile reading habits. *DESIDOC Journal of Library & Information Technology*, 35(5), 343-354.

- Singer Trakhman, L. M., Alexander, P. A., & Sun, Y. (2023). The effects of processing multimodal texts in print and digitally on comprehension and calibration. *The Journal of Experimental Education*, 91(4), 599-620. <https://doi.org/10.1080/00220973.2022.2092831>
- Singer, L. M., & Alexander, P. A. (2017). Reading across mediums: Effects of reading digital and print texts on comprehension and calibration. *The journal of experimental education*, 85(1), 155-172. <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1143794>
- Şahenk Erkan, S.S., Balaban Dağal, A., & Apak Tezcan, A. (2015). Öğretmen adaylarının yazılı ve dijital okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 122-134. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/562586>
- Şata, M. (2020). Nicel araştırma yaklaşımları. E. Oğuz. (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (ss. 77-90). Eğiten Kitap.
- Şengül Bircan, T. (2024). “Tarih öğretmen adaylarının “dijital okuma” tutumu üzerine bir inceleme”, *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, (Issn:2630-631X) 10(4), 590-596. <https://doi.org/10.5281/zenodo.13083541>
- Tegmark, M., Alatalo, T., Vinterek, M., & Winberg, M. (2022). What motivates students to read at school? Student views on reading practices in middle and lower-secondary school. *Journal of Research in Reading*, 45(1), 100-118. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12386>
- 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.
- Türk Dil Kurumu [TDK]. (1998). *Türkçe sözlük* (9. Baskı). Türk Dil Kurumu.
- Ulu, H., & Zelzele, E. B. (2018). Öğretmen adaylarının ekran okuma öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2608-2628.
- Vargas, C., Altamura, L., Blanco-Gandía, M. C., Gil, L., Mañá, A., Montagud, S., & Salmerón, L. (2024). Print and digital reading habits and comprehension in children with and without special education needs. *Research in Developmental Disabilities*, 146, 104675. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2024.104675>
- 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>
- Yıldız, N., & Keskin, H. (2016). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin dijital ve matbu okumaya karşı tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 344-361. <https://doi.org/10.17860/efd.82485>
- Yılmaz, B. (2008, 24-25 Mayıs). *Çocuklarda okuma kültürünü geliştirmede ebeveyn ve öğretmenin rolü* [Sözlü bildiri]. Çocuk ve Okuma Kültürü Sempozyumu, Ankara.