

OKUMA BECERİSİNDE DİJİTAL ARAÇLARIN ETKİSİ: BİR META-TEMATİK ANALİZ ÇALIŞMASI

Fisun GÜNGÖR YEREYIKILMAZ¹

Öz

Bu araştırmanın amacı, dijital araçların okuma becerisine etkisini meta-tematik analiz yöntemiyle incelemektir. Bu doğrultuda, YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Scholar, TR Dizin, Dergipark, Web of Science, Scopus ve ERIC veri tabanlarında okuma becerisini geliştirmede kullanılan dijital araçlara yönelik gerçekleştirilen 10 nitel çalışma, araştırma kapsamında meta-tematik analiz ile incelenmiştir. Analiz sonucunda üç ana tema belirlenmiştir: (1) Algı, tutum ve okuma motivasyonu, (2) Okuma becerileri ve üst düzey bilişsel beceriler, (3) Dijital okuryazarlık ve okuma kültürü. Bulgular, dijital araçların öğrencilerin motivasyonunu ve derse katılımını artırdığını; akıcı okuma, prozodi ve anlama gibi temel becerilerin yanı sıra eleştirel düşünme gibi üst düzey becerileri desteklediğini göstermiştir. Bununla birlikte ekran yorgunluğu, teknik sorunlar ve yüzeysel okuma riski sınırlayıcı unsurlar olarak öne çıkmıştır. Sonuç olarak, dijital araçların okuma eğitiminde pedagojik açıdan dengeli biçimde kullanılması gerektiği; öğretmen adaylarının dijital pedagojik yeterliklerle desteklenmesi ve öğrencilere dijital okuma stratejilerinin kazandırılmasının önemli olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Dijital Araçlar, Dijital Okuryazarlık, İlkokul Öğrencisi, Meta-Tematik Analiz, Okuma Becerisi

The Impact of Digital Tools on Reading Skills: A Meta-Thematic Analysis

Abstract

The purpose of this study is to examine the effect of digital tools and applications on reading skills through a meta-thematic analysis. In this context, ten qualitative studies focusing on the use of digital tools and applications to enhance reading skills—identified in the YÖK National Thesis Center, Google Scholar, TR Dizin, Dergipark, Web of Science, Scopus, and ERIC databases—were subjected to meta-thematic analysis within the scope of the research. The analysis revealed three main themes: (1) Perception, attitude, and reading motivation; (2) Reading skills and higher-order cognitive abilities; (3) Digital literacy and reading culture. The findings indicate that digital tools enhance students' motivation and engagement in instructional contexts, fostering not only foundational skills such as reading fluency, prosody, and comprehension but also higher-order cognitive processes, including critical thinking. Nonetheless, constraints such as screen fatigue, technical disruptions, and the tendency toward superficial reading have been identified as limiting factors. Accordingly, the integration of digital tools into reading instruction should be pursued in a pedagogically balanced manner. This necessitates the systematic development of digital pedagogical competencies among prospective teachers and the cultivation of effective digital reading strategies among students.

Keywords: Digital Tools, Digital Literacy, Primary School Students, Meta-Thematic Analysis, Reading Skills

¹ Dr., Bağımsız Araştırmacı, Temel Eğitim, Sınıf Eğitimi, fisungungor@anadolu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4266-8864>

Giriş

İlkokul dönemi, bireyin çok yönlü becerileri ve yeterlikleri ve bireyin üst öğrenmeleri açısından önemli bir konumda bulunmaktadır. İlkokul sürecinde, dil ediniminde merkezi bir işlev üstlenen okuma becerisi ise anlama becerisini geliştirmekle kalmaz; konuşma, dinleme ve yazma becerileriyle de bütüncül bir ilişki içinde bulunur. Erken yaşta kazandırılan okuma alışkanlığı, çocukların dilsel gelişiminden bilişsel yeteneklerine, öğrenme motivasyonundan akademik başarılarına kadar pek çok alanda olumlu etkiler yaratmaktadır (Güldenöğlü vd., 2019; Narin, 2021). Özellikle ilkokul yıllarında, okuma etkinliklerinin dijital araçlarla desteklenmesi; öğrencilerin hem çağdaş okuryazarlık yetkinliklerini edinmelerini hem de öğrenme-öğretme süreçlerine daha aktif biçimde katılmalarını sağlama açısından önem taşımaktadır.

Eğitimde teknoloji entegrasyonunun yaygınlaşmasıyla birlikte, okuma alışkanlıkları ve öğrenme ortamları da önemli ölçüde dönüşüme uğramış; geleneksel basılı materyallerin yerini giderek daha fazla ekrandan okuma deneyimi almaya başlamıştır. Dijital kütüphaneler, çevrimiçi içerikler ve etkileşimli platformlar, öğrencilere bilgiye erişimi kolaylaştırarak basılı kaynaklara duyulan ihtiyacı azaltmıştır (Haleem vd., 2022; Uçar, 2022). Ayrıca görüntü, ses ve animasyon gibi çoklu ortam unsurlarının metinlerle bütünleşmesi ve hiperlinkler aracılığıyla metinler arası geçiş yapılabilmesi (Yılmaz vd., 2017) dijital okuma ortamlarını hem içerik hem de etkileşim bakımından zenginleştirmekte hem de okurun metinle kurduğu ilişkiyi yeniden şekillendirmektedir (Wing ve Yan, 2024).

Okuma, yalnızca sembolleri çözümleme değil; anlamlandırma, yorumlama ve eleştirel değerlendirme süreçlerini içeren çok katmanlı bir bilişsel faaliyettir (Yıldız ve Akyol, 2011; Baştuğ ve Keskin, 2012). Bu bağlamda dijital araçlar, farklı okuma türlerinin gelişiminde etkili olmakta ve bu becerilere yeni boyutlar kazandırmaktadır (Kızıldaş ve Kultai, 2025; Wing ve Yan, 2024). Eğitsel uygulamalar açısından dijital araçlar, bireyselleştirilmiş öğrenme imkânı sunarak öğrencilerin hızına ve düzeyine uyum sağlamakta, anında geribildirim vermekte ve öğrenmeyi oyunlaştırarak ilkokul çağındaki çocukların ilgisini çekmektedir (Aşıkcan, 2023).

İlkokul düzeyinde uygulanan okuma eğitimi; temel okuma, okuduğunu anlama, akıcı okuma ve eleştirel okuma gibi birbirini tamamlayan beceri (Erkan, 2023) alanlarından oluşmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin, öncelikle harf-ses eşleştirmelerini ve kod çözme becerilerini edinmeleri, ardından doğruluk ve hız kazanmalarıyla birlikte akıcı okuma düzeyine ulaşmaları; sonrasında ise anlama stratejileri geliştirerek metinleri eleştirel bir bakışla değerlendirmeleri hedeflenmektedir (Epeççan, 2018). Okuma becerisi, temel okuma, harfleri ve sözcükleri tanıma, seslendirme, zihinde anlamlandırma ve bağlamla ilişkilendirme aşamalarını kapsamaktadır (Aktaş ve Bayram, 2018). Ancak bu temel beceriler kazandırılmadan, öğrencilerin okuma-anlama, eleştirel değerlendirme ve görsel yorumlama gibi üst düzey okuma becerilerini geliştirmesi mümkün olmamaktadır (Dilsiz, 2024; Batur ve Alevli, 2014). Bu doğrultuda okuma becerisi, mekanik bir süreç olmanın ötesinde anlama, anlamlandırma, analiz ve sentez de içeren çok yönlü bir beceridir.

Okuma becerilerinin en işlevsel ve üst düzey bileşenlerinden biri olan okuduğunu anlama becerisi, pek çok dersin de temel gereksinimlerinden olması ve akademik başarıyı belirleyen önemli etmenlerden olması nedeniyle öne çıkmaktadır. Bu beceri, öğrencilerin yalnızca metni çözümüyle yeterliğini değil; aynı zamanda bilgiye erişim, kavrama ve eleştirel değerlendirme süreçlerini de kapsamaktadır. Güncel araştırmalar, okuma becerisinin anlama sürecine olumlu katkılar sunduğunu göstermektedir (Sarigöz ve Yıldırım, 2024; Kandemir ve Bay, 2019; Uçar, 2022). Özellikle çoklu ortam öğeleriyle desteklenen metinlerin öğrencilerin ilgisini artırdığı ve anlam kurma süreçlerini kolaylaştırdığı ifade edilmektedir (Haleem vd., 2022). Ancak bazı dijital içeriklerdeki görsel yoğunluk ve hiperlinkler, dikkat dağınıklığına ve bilişsel yük artışına yol açabilmektedir (Soydaş ve Ertem, 2019). Bu nedenle dijital materyallerin pedagojik ilkelere uygun biçimde tasarlanması ve öğretmen rehberliğiyle desteklenmesi gerekmektedir (Aşıkcan, 2023).

Okumanın ileri düzey bir göstergesi olan akıcı okuma becerisi de bir metni anlam bütünlüğünü bozmadan, yeterli hızda, doğru telaffuzla ve uygun vurgu-tonlamayla seslendirebilme yeterliği olarak tanımlanmaktadır (Rasinski, 2010). Son yıllarda, sesli kitaplar, tekrar okuma yazımları ve dijital destekli uygulamalar gibi teknolojik araçların; öğrencilerin kelime tanıma, akıcı ve doğru okuma becerisini kazandırmada etkili olduğu vurgulanmaktadır (Aşıkcan, 2023; Sarigöz ve Yıldırım, 2024; Kızıldaş ve Kultai, 2025). Bu araçlar, özellikle bireyselleştirilmiş öğrenme olanakları sunarak öğrencilerin akıcılık becerilerini desteklemekte ve sesli okumada otomatiklik kazanmalarını kolaylaştırmaktadır.

Okuma sürecinin ileri düzey bir bileşeni olan prozodi, metindeki vurgu, tonlama ve duraklamaların anlamla uyumlu olarak kullanılmasını kapsar. Bu yetkinlik, okuma sürecine akıcılık, duygusal katılım ve anlam derinliği kazandırır (Duran ve Kırkkılıç, 2024). Türkiye’de yapılan çalışmalar, prozodik yeterliliğin öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerileri ile yakından ilişkili olduğunu göstermektedir (Baştuğ, 2012; Dağdeviren, 2024). Dijital hikâye anlatımı, sesli kitaplar ve video tabanlı uygulamalar ise öğrencilere ideal modellemeler sunarak prozodi becerilerinin gelişimini teşvik etmektedir (Wing ve Yan, 2024). Öğrencilerin kendi okumalarını kaydedip dinleyebilmeleri, prozodiye ilişkin farkındalığı artırırken, öz-değerlendirme ve yansıtıcı öğrenmeye de katkı sağlamaktadır (Oakley, vd., 2024). Bu açıdan dijital araçlar, prozodi öğretiminde pedagojik açıdan çok yönlü destek sunmaktadır.

Okuma eğitiminde eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi, çağdaş eğitim anlayışında temel hedeflerden biri olarak görülmektedir. Metni sorgulama, değerlendirme ve yeniden yapılandırma süreçlerini kapsayan eleştirel okuma, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini destekleyen önemli bir boyuttur. Son dönem araştırmalar, dijital hikâye anlatımı, etkileşimli e-kitaplar ve çevrim içi işbirliğine dayalı platformların öğrencilerin metinler arası bağ kurma, yazarın niyetini çözümüyle ve kendi argümanlarını oluşturma becerilerine katkı sunduğunu ortaya koymaktadır (Aşıkcan, 2023; Kandemir ve Bay, 2024; Sarigöz ve Yıldırım, 2024). Ayrıca bu ortamların, yaratıcılık, dijital okuryazarlık ve medya okuryazarlığı gibi becerileri de desteklediği belirtilmektedir (Haleem vd., 2022; Wing ve Yan, 2024; Day vd.,

2024). Nitekim Al-Roomy (2022) ikinci dil öğrenen öğrencilerde eleştirel okuma becerilerinin geliştirilmesinin metin çözümleme ve yorumlama üzerinde anlamlı katkılar sunduğunu, Kızıltaş ve Kultai (2025) ise dijital uygulamaların öğrencilerin eleştirel okuma ve yorumlama becerilerini güçlendirdiğini belirtmektedir. Bu bulgular, dijital araçların eleştirel düşünmenin erken yaşta yapılandırılmasında ve üst düzey okuma becerilerinin geliştirilmesinde önemli olduğunu göstermektedir.

Araştırmalar, dijital araçların öğrencilerin okuma motivasyonunu artırdığını, farklı metin türleriyle etkileşimlerini çeşitlendirdiğini ve üst düzey becerilerini geliştirdiğini göstermektedir (Haleem, vd., 2022; Sarıgöz ve Yıldırım, 2024; Wing ve Yan, 2024). Dijital hikâye anlatımı, e-kitaplar ve etkileşimli uygulamaların, özellikle ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve akıcı okuma becerilerini geliştirdiği belirtilmektedir (Kandemir ve Bay, 2024; Oakley vd., 2024; Kızıltaş ve Kultai, 2025).

Alanyazında dijital araçların okuma becerilerine etkisini farklı boyutlarda ele alan araştırmalar bulunsa da bu bulguları sistematik biçimde sentezleyen sistematik analiz, meta-tematik analiz ve içerik analiz çalışmalarına rastlanmamıştır. Bu kapsamda araştırmada, alanyazında belirlenen bu boşluğun nitel veriler aracılığıyla tematik bir yaklaşımla ele alınması ve alana yorumlayıcı bir bakış açısı kazandırılması hedeflenmiştir. Araştırmanın, dijital araçların okuma becerilerine çok boyutlu katkılarını ortaya koyarak alanyazına bütüncül ve yorumlayıcı bir bakış açısı kazandırması beklenmektedir. Ayrıca, ulaşılan bulguların öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve program geliştiricilere dijital araçların pedagojik entegrasyonu konusunda yol gösterici olması; dijital okuryazarlık ve okuma kültürüne ilişkin eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlaması hedeflenmektedir. Bu yönüyle araştırmanın, alanın kuramsal derinliğini artırarak hem kuramsal hem de uygulamaya dönük özgün katkılar sunması beklenmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın temel sorusu, "Dijital araçların okuma becerileri üzerindeki etkisi nedir?" şeklinde yapılandırılmıştır.

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu araştırmada dijital araçların okuma becerisine etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda, okuma becerilerinin geliştirilmesinde dijital araç ve uygulama kullanımına yönelik gerçekleştirilen nitel araştırmaların meta-tematik analizi gerçekleştirilmiştir. Meta-tematik analiz, mevcut nitel araştırmalardan elde edilen bulgu ve sonuçların sistematik biçimde bir araya getirilerek üst düzey temalar ve desenler oluşturulmasını sağlayan, derinlemesine ve bütüncül bir sentez yöntemidir (Thomas ve Harden, 2008; Hannes ve Lockwood, 2011).

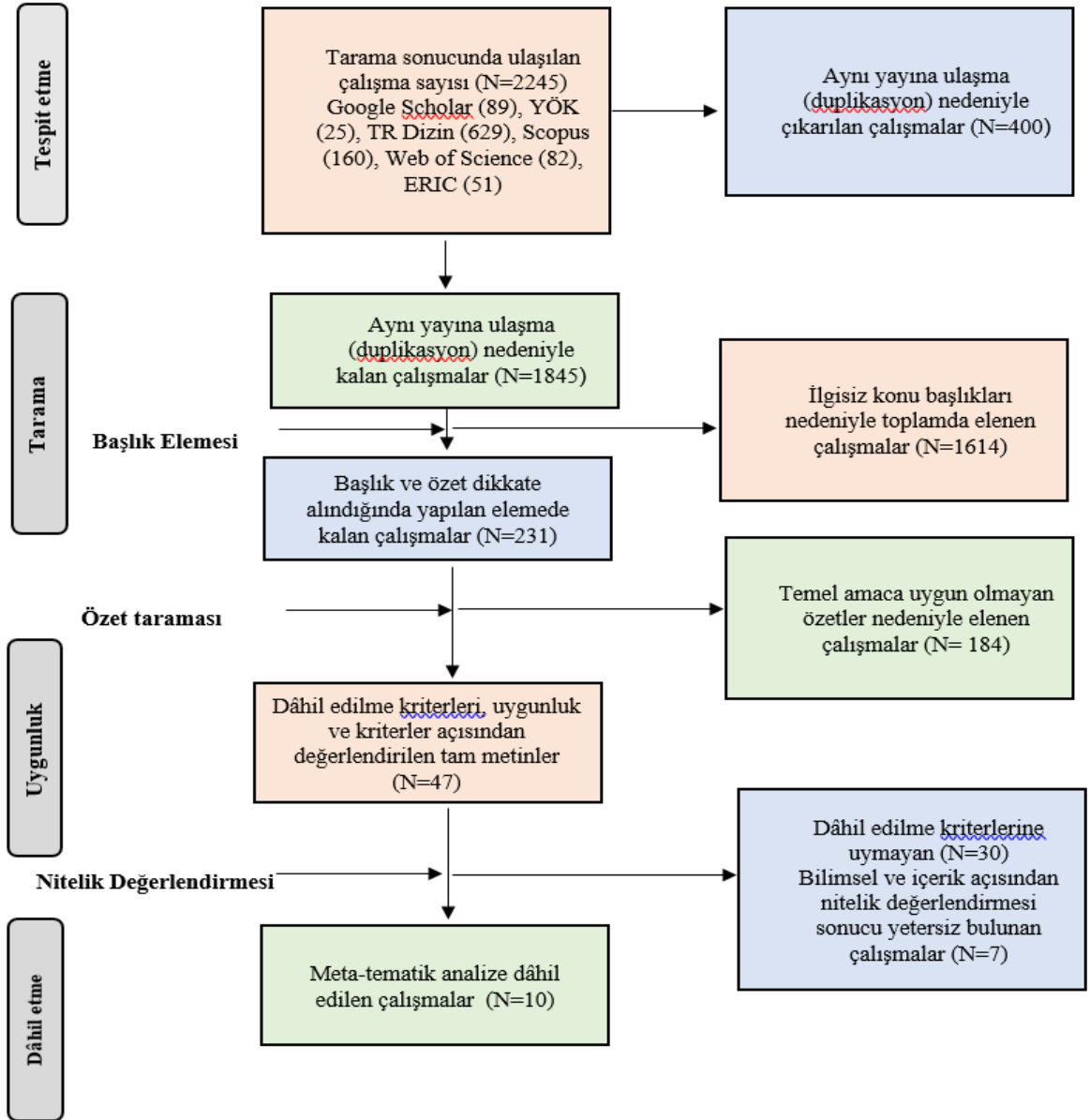
Katılımcı görüşlerini temel alan meta-tematik analizde, incelenen araştırmaların bulgu ve sonuçları yeniden yorumlanarak ham verilerden yeni kod ve temalar geliştirilmekte ve konu ile ilgili bütüncül bilgiye ulaşılarak yeni hipotezlerin üretilmesi hedeflenmektedir (Batdı,

2019; Sağlam vd., 2023). Meta-tematik analizin, nitel araştırmalardan elde edilen bulguları sistematik ve karşılaştırmalı biçimde sentezleyerek, alanda yeni ve bütüncül ve sistematik bir perspektif ile genellenebilir temalar geliştirilmesine (Thomas ve Harden, 2008) olanak sağlaması sebebiyle, araştırmada bu yöntemin kullanılmasına karar verilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analize Dâhil Edilen Çalışmalar

Araştırmada, okuma becerisinin geliştirilmesi amacıyla kullanılan dijital araçlara ilişkin gerçekleştirilen nitel veya karma yöntemli çalışmalar analize dâhil edilmiştir. YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Scholar, TR Dizin, Dergipark, Web of Science, Scopus ve ERIC veri tabanlarından yapılan taramalar sonucunda ilgili çalışmalara ulaşılmıştır. Taramalar sırasında, hem Türkçe hem İngilizce olarak iki temel anahtar kelime kombinasyonu kullanılmıştır: “ilkokul ve dijital okuryazarlık”, “ilkokul ve dijital okuma”, “primary school and digital literacy”, “primary school and digital reading” kullanılmıştır. Meta-tematik analize dâhil edilme kriterleri olarak; (1) Araştırmanın ilkokul düzeyinde (1-4. sınıf), sınıf öğretmeni ve sınıf öğretmeni adaylarına yönelik olarak gerçekleştirilmiş olması, (2) okuma becerilerinin geliştirilmesinde dijital okuryazarlık veya dijital okuma uygulamalarını konu edinmesi, (3) nitel temaların ya da nitel verilerin kullanılması ve (4) çalışmaların tam metinden oluşması. Çalışmanın hariç tutulma kriterleri kapsamında ise amaca uygun olmayan, tam metinden oluşmayan, nitel herhangi bir veri sunmayan ve hedef kitleye uygun olmayan araştırmalar, veri kaynakları dışında tutulmuştur. Bu doğrultuda çalışmada, kanıta dayalı sistematik derleme standartlarından oluşan PRISMA karar kriterleri (Liberati vd., 2009) benimsenmiş ve Şekil 1’ de seçim süreci gösterilmiştir:

Şekil 1’den hareketle araştırmada meta-tematik analize dâhil edilen çalışmaların belirlenme süreci sistematik biçimde ortaya konulmuştur. İlk olarak tarama sonucunda, seçilen veri tabanlarından toplam 2245 çalışmaya ulaşılmış, 400 çalışmanın aynı yayına ulaşma (duplikasyon) nedeniyle elenmesiyle 1845 çalışma kalmıştır. Başlık elemesi sonucunda 1614 çalışma ilgisiz konu başlıkları nedeniyle çıkarılmış, geriye kalan 231 çalışma özet incelemesine alınmıştır. Özet taramasında ise temel amaca uygun olmayan 184 çalışma elenerek 47 çalışma tam metin olarak değerlendirilmiştir. Uygunluk aşamasında 30 çalışma dâhil edilme kriterlerine uymadığı için, 7 çalışma ise bilimsel ve içerik açısından yetersiz bulunarak çıkarılmıştır. Tüm bu eleme ve değerlendirme süreçlerinin sonunda, araştırmanın amacına ve yöntemine uygun 10 çalışma meta-tematik analiz kapsamına dâhil edilmiş ve bu çalışmaların künyeleri Tablo 1’de gösterilmiştir:



Şekil 1. PRISMA karar kriterlerine göre meta-tematik analize dâhil edilen çalışmalar

Tablo 1. Meta senteze dâhil edilen çalışma listesi

Kod	Yazar / Yıl	Çalışma Adı/ Yayın Yeri / Üniversite	Yöntem / Desen	Katılımcılar	Veri Kaynağı ve Analiz
T1	Cihan (2022)	Dijital Okuma Ortam Tasarımının İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerine Etkisinin İncelenmesi İstanbul Üniversitesi	Tasarım tabanlı araştırma modeli	3. sınıf öğrencisi	Görüşme formu Odak grup görüşmesi Araştırma günlüğü İçerik Analizi
T2	Bütün (2023)	Dijital Hikâyeleri Etkileşimli Okumanın Okuduğunu Anlama Becerisine, Okuma Motivasyonu ve İlgisine Etkisi Marmara Üniversitesi	Karma/ Yakınsayan paralel	4. sınıf öğrencisi	Öğrenci/ araştırmacı günlükleri, Görüşme İçerik Analizi
T3	Kandemir (2023)	İlkokul Türkçe Dersinde Dijital Hikâye Kullanımının 4. Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma, Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerilerine Etkisi Anadolu Üniversitesi	Karma/ Müdahale deseni	4. sınıf öğrencisi	Görüşme Gözlem Tematik Analiz
T4	Yalçıntaş (2023)	Okuma Kültürü-Dijital Okuma Farkındalığı Programının Öğretmen Adaylarının Okuma Kültürü ve Dijital Okuma Farkındalığı Düzeylerine Etkisi Uludağ Üniversitesi	Karma/ İç içe gömülü	Öğretmen adayları	Görüşme Betimsel ve içerik analizi
T5	Eryılmaz (2024)	İlkokul İkinci Sınıf Öğrencilerinin Dijital Uygulamalar Aracılığıyla Akıcı Okuma Becerilerinin Geliştirilmesi Necmettin Erbakan Üniversitesi	Eylem araştırması	2. sınıf öğrencileri, öğretmen, veli	Günlük, Gözlem, Görüşme, Video k. Tematik analiz
T6	Demirbaş Susoy (2024)	Dijital Metinlerle Yapılan Okuma Çalışmalarının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi Gazi Üniversitesi	Karma/iç içe karma desen	4. sınıf öğrencisi, Öğretmen	Görüşme formu İçerik analizi
M1	Yamaç (2019)	Dijital Okuma ve Yazma Uygulamalarının İlkokul Düzeyinde Kullanımına Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Algıları MANAS Sos. Arş. Dergisi	Nitel/ Fenomenoloji	Öğretmen adayları	Açık uçlu yazılı yanıtlar Betimsel analiz
M2	Demirkol ve Girmen (2023)	Dijital Öykü Çalışmalarının Dil Becerilerine Yansımaları Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi	Temel nitel araştırma yöntemi	Araştırmacı (y.l. tezinde dijital hikâye çalışmış)	Görüşme, Doküman incelemesi Betimsel Analiz
M3	Demirbaş ve Akyol (2024)	Türkçe Dersinde Dijital Metinlerin Kullanımına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Ana Dili Eğitimi Dergisi	Nitel / Durum çalışması	Sınıf öğretmenleri	Anket, gözlem, görüşme formları İçerik analizi
M4	Özaydın ve Kumral (2021)	Dijital Yerlilerin Gözünden Dijital Okuryazarlık Journal of Research in Education and Society, JRES	Nitel/durum çalışması (bütüncül tek durum)	8-10 yaş öğrenci	Görüşme formu İçerik analizi

Tablo 1’de meta-tematik analiz sürecine dâhil edilen çalışmalar incelendiğinde, veri kaynaklarının büyük ölçüde görüşme, gözlem, günlük ve doküman inceleme gibi nitel veri toplama araçlarına dayandığı, çalışma gruplarının ise ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinden öğretmen adaylarına, sınıf öğretmenlerine ve velilere kadar farklı katılımcılardan oluştuğu görülmektedir. Yöntemsel olarak çalışmaların çoğunluğunda nitel veya karma desenlerin tercih edildiği; özellikle eylem araştırması, tasarım tabanlı model, iç içe desen ve fenomenoloji gibi çeşitlilik arz eden yapıların kullanıldığı anlaşılmaktadır. İncelenen tüm çalışmalarda ana tema, alt tema, kategori ve kodlara sistematik biçimde yer verildiği, bu yapıların katılımcı görüşleriyle desteklendiği ve içerik ile tematik analizlerin detaylı şekilde raporlandığı belirlenmiştir. Bu yönüyle çalışmalar, meta-tematik analize uygun nitel yapılar sunmakta ve temalar arası karşılaştırmalı çözümleme yapmaya elverişli veri setleri oluşturmaktadır.

Verilerin Analizi

Veriler, içerik analizi yöntemi kapsamında analiz edilmiş ve belirlenen çalışmalar derinlemesine incelenmiştir. Bu doğrultuda araştırmada, önceden belirli olmayan temaların ve boyutların geliştirilmesi (Yıldırım ve Şimşek, 2021) hedeflenmiştir. Öncelikle analiz sürecine dâhil edilen çalışmaların bulgular ve sonuç bölümlerinde yer alan ana tema ve alt temalar ile kod ve kavramlar detaylı şekilde incelenmiştir. Seçilen çalışmaların verileri için üst temalar oluşturulmuştur. Çalışmalar kodlanırken, çalışmanın türünü yansıtacak şekilde tezler (T1, ...), makaleler ise (M1, ...) şeklinde kodlanmıştır.

Çalışmada, içerik analizi araştırmacı tarafından manuel olarak gerçekleştirilmiş, veriler kodlandıktan sonra, veri kaybını önlemek için yazar ve Sınıf Eğitimi ve Türkçe Eğitimi anabilim dallarından iki alan uzmanı tarafından iki kez incelenmiş ve örtük kod kalıp kalmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Kodlama aşamasından sonra kodlar arasındaki ilişkiler incelenmiş ve araştırmacı tarafından daha üst kavramlar olan temalar oluşturulmuştur. Bu aşamada temalar da alan uzmanının görüşüne sunulmuş ve kodlar karşılaştırılmış ve ikinci düzey sentezler yapılmıştır. Analizler sonucunda nihai tema ve alt temalar, bulgular bölümünde şekiller ile sunulmuş ve yorumlanmıştır. Şekiller, bir çevrim içi kavram ağı oluşturma sitesinden faydalanılarak hazırlanmıştır. Elde edilen tema ve alt temalar ise doğrudan alıntılarla sunulmuştur.

Geçerlik ve güvenilirlik kapsamında, veri analizi sürecinin tüm aşamaları ayrıntılı biçimde raporlanmış ve şeffaflık ön planda tutulmuştur. Araştırma evrenine ilişkin tarama çalışmaları yalnızca belirli veri tabanları ile sınırlandırılmamış, olası yayın kayıplarını en aza indirmek için farklı dizinler ve arşivler de kapsam içine alınmıştır. Böylece, olası araştırmacı yanlılığının önüne geçilerek bulguların çeşitliliği artırılmaya (Maxwell, 1992; Sağlam vd., 2023) çalışılmıştır. Kuramsal geçerliği güçlendirmek amacıyla ulaşılan veriler, mevcut literatür çerçevesinde yeniden incelenmiş; elde edilen tema ve kategorilerin anlamlı bir bütünlük

oluşturmasına özen gösterilmiştir. İç geçerliliğin sağlanması için oluşturulan temaların hem araştırma soruları hem de bulgularla örtüşmesine dikkat edilmiştir. Yorumlayıcı geçerliliği desteklemek için ise birincil çalışmalarda yer alan katılımcı görüşleri bulgulara eklenmiştir. Bu tür doğrudan alıntılarla katılımcıların bakış açısının korunmasına ve araştırmacı yorumlarının desteklenmesine olanak tanımaya (Batdı, 2019) çalışılmıştır.

Güvenirliğin sağlanmasında Lincoln ve Guba'nın (1988) nitel araştırmalar için önerdiği aktarılabirlik, güvenilirlik ve teyit edilebilirlik ölçütleri dikkate alınmıştır. Aktarılabirlik için örnekleme alınan çalışmaların seçim süreci ayrıntılı biçimde açıklanmış; güvenilirlik için analiz edilen veriler kayıt altına alınarak tekrar incelenebilir hale getirilmiştir. Ayrıca teyit edilebilirliği sağlamak amacıyla, incelemeye dâhil edilen çalışmalarda raporlanan ham verilerden doğrudan alıntılar yapılmış ve analiz sürecine şeffaf biçimde yansıtılmıştır. Araştırmacı üçgenlemesi kapsamında kodlama ve tema oluşturma süreci iki farklı araştırmacı tarafından yapılmış, sürece yönelik karşılaştırma sonucunda araştırmacılar arasında uzlaşa sağlanmıştır. Bu önlemler ile araştırmanın bulgularının güvenilirliğini artırılmaya ve özellikle katılımcı görüşlerinden alınan alıntılarının temaların altına yerleştirilmesiyle çalışmanın yorumlayıcı gücü zenginleştirilmeye çalışılmıştır.

Bulgular

Meta-tematik analiz doğrultusunda elde edilen veriler; "dijital araçların okuma algısı, tutumları ve motivasyonuna etkisi", "dijital araçların okuma ve üst düzey becerilere etkisi" ve "dijital araçların okuma kültürüne ve dijital okuryazarlığa etkisi" temaları altında toplanmış ve bu temalara yönelik alt temalar ve kodlar belirlenmiştir. Belirlenen temalar, bu bölümde alt başlıklar olarak gösterilmiş, alt temalar ve kodlara yönelik bulgular, detaylı bir şekilde yorumlanmaya çalışılmıştır.

Dijital Araçların Okuma Algısı, Tutumu ve Motivasyonuna Etkisi

Bu ana temada dijital araçların öğrencilerin ve öğretmen adaylarının okuma algısı, tutumu ve motivasyonuna etkileri incelenmiştir. Bulgular, öğrenci, öğretmen ve öğretmen aday grupları ayrı ayrı değerlendirilerek alt temalar ve kodlar üzerinden ele alınarak ve Şekil 2' de gösterilmiştir:



Şekil 2. Dijital araçların okuma algısı, tutumu ve motivasyonuna etkisi

Şekil 2’de dijital araçların okuma algısı, tutumu ve motivasyonuna etkisi ana teması altında öğrenciler, öğretmen adayları ve öğretmenler için farklı alt temalar ve kodların ortaya çıktığı görülmektedir. Öğrencilerde sekiz alt tema belirlenmiş olup “olumlu algı ve tutumlar” görsellik ve etkileşim, görsel-ışitsel destek, erişilebilirlik, motivasyon ve eğlence, ilgi ve merak, mutluluk-heyecan-empati gibi unsurları içermektedir. “Okuma motivasyonu ve ilgi” alt teması okuma sevgisi, okuma isteği, okuma alışkanlığı, anlamlı içerik, sesli okuma özelliği, resimler ve etkinlikler ile hikâye konusu kodlarını kapsamaktadır. “Derse katılım ve özgüven” teması derse katılım, derse ilgi, özgüven artışı, çekingen öğrencilerde gelişim ve sorumluluk alma kodlarını içerirken, “etkileşim” alt teması ürünlere sahiplenme, arkadaşlarla paylaşım isteği ve beğenilen yönler kodlarıyla desteklenmiştir. “Olumsuz algılar ve zorluklar” teması ise teknik sorunlar, ekran yoruculuğu, içerik uygunluğu, gerçek dışı içerik rahatsızlığı, beklentiyi karşılamayan içerik ve teknik problemler kodlarından oluşmaktadır. Öğretmen adaylarında öne çıkan alt temalar; “olumlu algılar” (görsellik, erişilebilirlik, öğrenme kolaylığı), “olumsuz algılar” (teknik problemler, içerik sınırlılığı, amaçla uyumsuzluk),

“motivasyon ve katılım” (derse ilgi, katılım, motivasyon) ve “özyeterlik” (öz güven, teknolojik beceri, materyal hazırlama) şeklindedir. Öğretmenlere ait bulgular ise “aile/öğretmen tutumları” ana ekseninde şekillenmiş olup destekleyici ebeveyn, kaygılı ebeveyn, teknoloji yeterliği ve içerik denetimi kodları altında toplanmıştır. Bu yapı, dijital araçların öğrenci düzeyinde daha çok duygusal, bilişsel ve sosyal katkılar; öğretmen adaylarında özyeterlik ve pedagojik kullanımlar; öğretmenlerde ise bağlamsal ve denetim odaklı faktörler etrafında anlam kazandığını göstermektedir.

Öğrenciler, dijital araçları genellikle görsellik, etkileşim, motivasyon ve eğlence unsurları nedeniyle olumlu değerlendirmiştir. Eğlenceli olma, ilgi çekme, mutluluk, heyecan ve empati gibi duygusal yansımalar öne çıkmıştır. Ayrıca erişilebilirlik, görsel-işitsel destekler, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırma yönü de vurgulanmıştır. Öğrenciler, dijital araçları görsellik ve etkileşim açısından ilgi çekici bulmuş, motivasyon, eğlence, heyecan ve görsel-işitsel destek yönlerinden olumlu görüşler dile getirmiştir: T1 adlı çalışmada “*Kâğıt da güzel ama tablet ile daha eğlenceli...*” (s. 113); T2 adlı çalışmada “*Hikâyeleri çok beğendim, özellikle son hikâye çok heyecanlıydı*” (s. 97); T5 adlı çalışmada ise “*Çok güzeldi, eğlenceliydi. Hayal gücümü geliştirdim, hepsi çok güzeldi, ilgi çekiyordu. Yeni şeyler de öğretiyordu*” (s. 123) ifadeleri bu durumu açıkça yansıtmaktadır. Öğretmen adayları da benzer şekilde dijital araçları görsellik ve etkileşim açısından olumlu bulmuş ve bu durum T4 adlı çalışmada “*Direkt duyguyu resim üzerinden de alabiliyorsun. Metni okumaya başlayana kadar resim sana veriyor zaten duyguyu.*” şeklinde (s.94) alıntısı ile vurgulanmıştır. Bununla birlikte dijital araçların öğrencilerde **okuma sevgisi** oluşturduğu görülmüş ve bu durum, T2 adlı çalışmada “*Önceden hikâyeleri sevmiyordum şimdi seviyorum.*” (s.97) alıntısıyla somutlaşmaktadır.

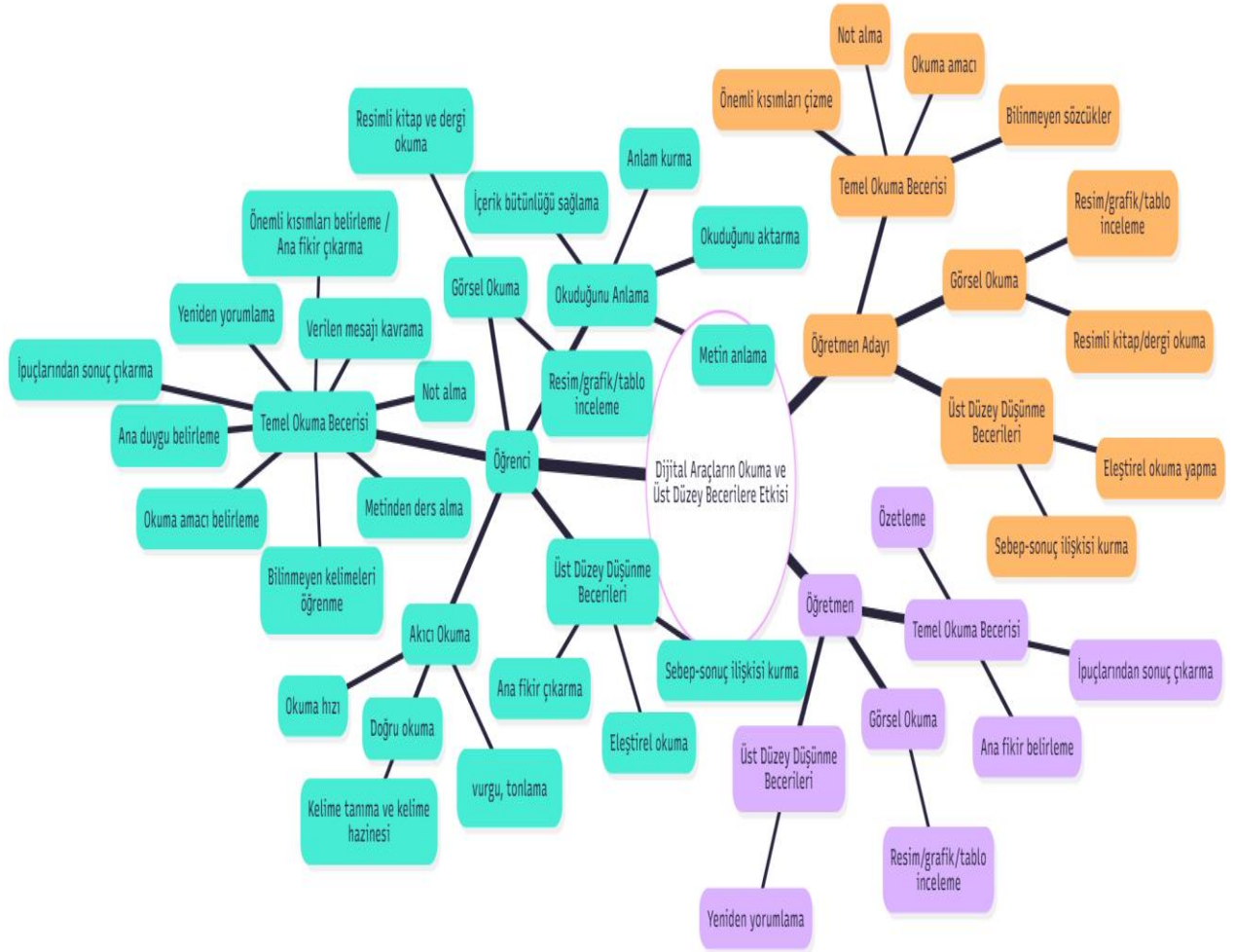
Derse katılım ve özgüven kapsamında çekingen öğrencilerin katılım ve kendine güven düzeylerinde artış sağlandığı belirlenmiş ve incelenen çalışmalardan T5 “*Kısık sesle çekinerek okuyan Ö1 ve Ö3 artık normal ses düzeyinde okumaya başladılar.*” (s.69) şeklinde öğrencilerin özgüven kazandığına vurgu yapmaktadır. Dijital araçların etkileşimi artırdığına yönelik olarak ise T1 adlı çalışmada “*...Hep birlikte okumayı çok seviyorum ... arkadaşlarımla olduğumda daha güzel okuyabiliyorum...*” (s.116) alıntısı, öğrencilerin dijital araçlarla yapılan okuma etkinliklerinde akranları ile etkileşim içinde bulunma ve işbirliği yapmasına imkân tanıdığını göstermektedir.

Olumlu algı ve tutumların yanında ekran yoruculuğu, gerçek dışı içerik rahatsızlığı, teknik sorunlar ve bağımlılık endişesi gibi olumsuz algılar da belirtilmiştir. M3 adlı çalışmada dijital araçlarla ilgili öğretmenlerin “*Ekran üzerinde çok fazla vakit geçirme... eğer her şey de dijitalle dönerse bu dezavantaj olabilir. Ekranı çok maruz kaldığımız için ... gözlük takmayan nesil olmayacak.*” (s.564) şeklinde kaygıları ve olumsuz algıları olduğu görülmektedir. Benzer şekilde M1 adlı çalışmada “*Bu okumalar uygulamalar sürekli bilgisayar ekranına bakarak yapılıyor. Bu da oldukça göz yoruyor.*” (s.12) şeklinde öğretmen görüşü bu duruma örnek teşkil ederken; M3 adlı çalışmada ise “*...tek dijital metin bence yeterli değil... Açtığımızda her istediğimizi bulamıyoruz... Tahtada herkesi kaldıramadığın için önlerde de tablet olmadığı için böyle herkese tek tek yaptırılmıyorsun ama*

soru cevap şeklinde soruyorsun ona en fazla 2-3 kişi cevap verebiliyor.” (s.559-560) görüşü, dikkat çekmektedir.

Dijital Araçların Okuma ve Üst Düzey Becerilere Etkisi

Bu ana temada dijital araçların okuma ve üst düzey becerilere etkileri incelenmiştir. Bulgular, öğrenci, öğretmen ve öğretmen adayları grupları ayrı ayrı değerlendirilerek alt temalar ve kodlar üzerinden sınıflandırılmış ve Şekil 3’te gösterilmiştir:



Şekil 3. Dijital araçların okuma ve üst düzey becerilere etkisi

Şekil 3 incelendiğinde, dijital araçların okuma ve üst düzey becerilere etkisi ana teması altında öğrenci, öğretmen adayları ve öğretmen grupları için alt temalar ve kodlar belirlenmiştir. Öğrencilerde “temel okuma becerileri” alt teması kapsamında akıcı okuma, metinden ana fikir çıkarma, önemli kısımları belirleme, bilmediği kelimeleri yönetme, kelime hazinesi geliştirme, görsel okuma, resim/grafik/tablo inceleme, içerik bütünlüğü sağlama, not alma, okuduğunu anlama, verilerin mesajını kavrama ve resimli kitap/dergi okuma gibi 12 kod öne çıkmıştır. “Üst düzey düşünme becerileri” alt teması ise akıl yürütme, sebep-sonuç ilişkisi kurma,

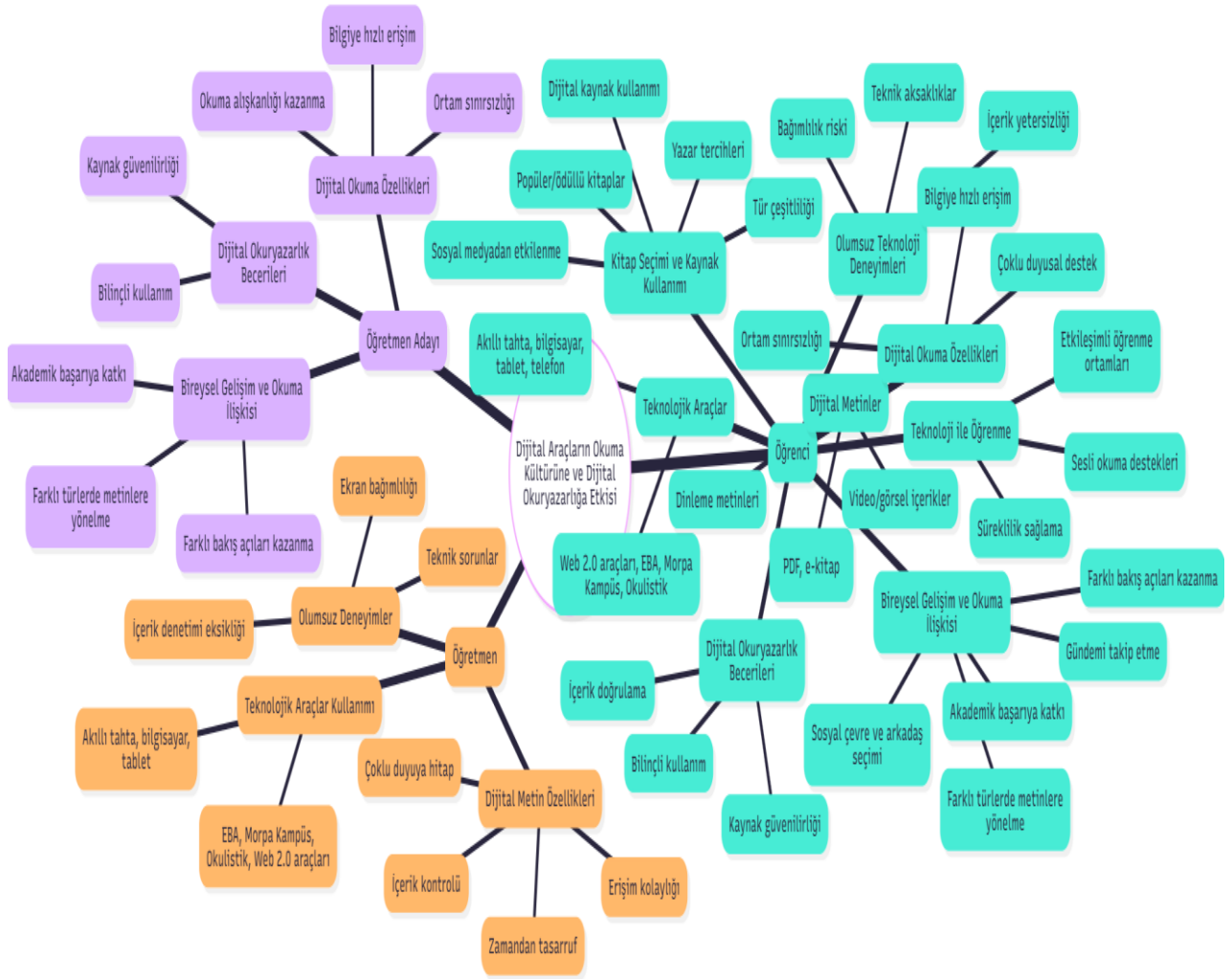
eleştirel okuma, yeniden yorumlama, duygulardan sonuç çıkarma ve ana duygu belirleme olmak üzere 6 koddan oluşmuştur. Öğretmen adaylarında temel okuma becerileri (okuma amacı, not alma, önemli kısımları çıkarma, bilinmeyen sözcükleri anlama) ve üst düzey beceriler (resim/grafik/tablo inceleme, eleştirel okuma, sebep-sonuç ilişkisi kurma) toplam 7 kod ile temsil edilmiştir. Öğretmenlerde ise temel okuma becerileri (görsel okuma, ana fikir belirleme, resim/grafik/tablo inceleme) ve üst düzey beceriler (eleştirel okuma, yeniden yorumlama, sebep-sonuç ilişkisi kurma) olmak üzere 6 kod yer almaktadır. Genel olarak, şekil öğrenciler için 2 alt tema ve 18 kod, öğretmen adayları için 2 alt tema ve 7 kod, öğretmenler için 2 alt tema ve 6 kod olmak üzere toplamda 6 alt tema ve 31 kodu ortaya koymaktadır. Bu dağılım, dijital araçların yalnızca temel okuma becerilerini desteklemekle kalmayıp, aynı zamanda öğrenciler ve öğretmen adayları için üst düzey bilişsel becerilerin gelişimine de katkı sağladığını göstermektedir.

Dijital araçların temel okuma becerilerine etkisi olduğu görülmüştür. Öğrenciler bu araçlar sayesinde kelime tanıma, metinden ana fikir çıkarma, görsel ve işitsel destekle anlamlandırma gibi beceriler kazandıklarını ifade etmiştir. T2 adlı çalışmada *“Kafes, tünel ve gözleri dolmak kelimelerini öğrendim.”* (s.98) alıntısı dijital araçların öğrencilerin yeni kelimeleri öğrenmelerine katkı sağladığını gösterirken; T3'te *“Bilmediğimiz kelimeleri öğrendik.”* (s.125) ifadesi temel okuma becerilerinin desteklendiğini ortaya koymaktadır. Ayrıca T4'te *“Resimler insana çok şey katıyor zaten bakınca. Direkt duyguyu resim üzerinden de alabiliyorsun.”* (s.63) alıntısı, görsel destekle okuduğunu anlama sürecinin kolaylaştığını örneklemektedir.

Dijital araçların öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini de geliştirdiği belirlenmiştir. Öğrenciler okuduklarını yeniden yorumlama, sebep-sonuç ilişkisi kurma ve eleştirel bir bakışla değerlendirme fırsatı bulmuştur. T6'da *“...ipuçlarından yola çıkarak metnin bize vermediği şeyleri bulabiliyorduk. Çıkarım yapıyorduk.”* (s.125) alıntısı, çıkarım yapma ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Öğretmen adaylarının üst düzey becerilerinde de benzer bir katkı söz konusudur. M4'te *“Mesela internette araştırma yaparken bir bilgi gördüm ona hemen inanmam. İyice araştırır, doğru olup olmadığını öğrenirim...”* (s. 369) öğretmen adaylarının dijital araçları kullanırken; eleştirel düşünme becerilerini işe koştuklarını göstermektedir.

Dijital Araçların Okuma Alışkanlığı ve Dijital Okuryazarlığa Etkisi

Bu ana temada dijital araçların okuma alışkanlığı ve dijital okuryazarlığa etkisi incelenmiştir. Bulgular, öğrenci, öğretmen ve öğretmen adayı grupları ayrı ayrı değerlendirilerek alt temalar ve kodlar üzerinden sınıflandırılmış ve Şekil 4'te gösterilmiştir:



Şekil 4. Dijital araçların okuma alışkanlığı ve dijital okuryazarlığa etkisi

Şekil 4 incelendiğinde, dijital araçların okuma alışkanlıkları ve dijital okuryazarlığa etkisi ana teması altında öğrenci, öğretmen adayı ve öğretmen grupları için alt temalar ve kodlar belirlenmiştir. Öğrenciler açısından “dijital okuma özellikleri” alt teması altında bilgiye hızlı erişim, okuma alışkanlığı kazanma, farklı türlerde metinlere yönelme, akademik başarıya katkı, sesli okuma destekleri, etkileşimli öğrenme ortamları, sürekli erişim sağlama ve gündemi takip etme olmak üzere 8 kod öne çıkmıştır. “Dijital okuryazarlık becerileri” alt teması ise kaynak güvenilirliği, bilinçli kullanım ve sosyal çevre ve ağlardan yararlanma olmak üzere 3 kod ile temsil edilmiştir.

Öğretmen adaylarında “kitap seçimi ve kaynak kullanımı” alt teması kapsamında dijital kaynak kullanımı, popüler/ödüllü kitaplar, sosyal medyadan etkilenme, yazar tercihleri ve tür çeşitliliği olmak üzere 5 kod belirlenmiştir. Ayrıca “Olumsuz Teknolojik Deneyimler” alt temasında bağımlılık riski, teknik aksaklıklar, içerik yetersizliği ve ortam sınırlılığı olmak üzere 4 kod öne çıkmıştır.

Öğretmenler açısından ise “dijital metin özellikleri” alt temasında akıllı tahta, bilgisayar ve tablet kullanımı, EBA, Morpa Kampüs, Okulistik, Web 2.0 araçları, PDF/e-kitaplar gibi teknolojik materyallerden yararlanma ile çoklu duyuya hitap etme, zaman tasarrufu, erişim kolaylığı ve içerik kontrolü olmak üzere 5 kod öne çıkmaktadır. “Olumsuz Deneyimler” alt temasında ise ekran bağımlılığı, teknik sorunlar, içerik denetimi eksikliği ve farklı bakış açıları kazandırmada sınırlılık olmak üzere 4 kod yer almaktadır.

Genel olarak şekil, öğrenciler için 2 alt tema ve 11 kod, öğretmen adayları için 2 alt tema ve 9 kod, öğretmenler için 2 alt tema ve 9 kod olmak üzere toplamda 6 alt tema ve 29 kod ortaya koymaktadır. Bu dağılım, dijital araçların öğrencilerde okuma alışkanlığı ve dijital okuryazarlık becerilerini desteklediğini, öğretmen adaylarında kaynak kullanımı ve okuma ilgisini artırırken aynı zamanda bazı teknik ve içerik sınırlılıkları da beraberinde getirdiğini, öğretmenlerde ise pedagojik faydaların yanı sıra denetim ve bağımlılık riskleri gibi sorunların öne çıktığını göstermektedir.

Öğrencilerin dijital okuryazarlık becerileri kapsamında bilinçli kullanım davranışları dikkat çekmektedir. M4’te sınıf öğretmeni adayının, “...bu konularda mesela araştırma konusunda tek başıma araştırabileceğimi düşünüyorum. Açıyorum, Google’dan araştırıyorum” (s.368) ifadesiyle araştırma sürecinde bağımsız dijital kullanım becerisini ortaya koyarken; bir başka öğrenci “...güvenmediğimiz sitelerden araştırma yaparsak yanlış bir şey yapabiliriz” (s.368) sözleriyle kaynak güvenilirliği farkındalığını vurgulamıştır.

Okuma kültürüne katkı bağlamında farklı türlere yönelme, öğrencilerin ve öğretmen adaylarının sıklıkla dile getirdiği bir kazanım olmuştur. T4’te bir öğretmen adayı, “...artık kültür-sanat okumalarına başladım; dijital okuma uygulamalarını indirdikten sonra makale, deneme, köşe yazıları okumaya başladım” ifadesiyle dijital ortamların tür çeşitliliği sağladığını vurgularken; yine aynı çalışmada “...öncelikle akademik başarıma katkı sağladı. Her an her yerde okuma yapıldığı için bunu değerlendirebiliyorum” (s.57) ifadesi, dijital araçların akademik başarıya yönelik katkısını göstermektedir.

Dijital metin özellikleri de öğrencilerin okuma alışkanlıklarını biçimlendiren önemli bir unsur olarak öne çıkmaktadır. M3’te bir katılımcı “Çocuklar çabuk dikkat kesilebiliyorlar. Hem görsel hem işitsel olduğu için daha çok dikkatini çekiyor” (s.563) sözleriyle dijital araçların dikkat ve motivasyonu artırıcı yönüne dikkat çekerken; bir diğer katılımcı “Ekran üzerinde çok fazla vakit geçirme... eğer her şey de dijitale dönerse bu dezavantaj olabilir” (s.564) ifadesiyle olası olumsuzluklara vurgu yapmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırma bulguları, dijital araçların okuma becerilerine çok boyutlu katkılar sunduğunu ortaya koymuştur. İlk olarak, algı, tutum ve okuma motivasyonu boyutunda dijital araçların görsellik, etkileşim ve eğlence unsurları nedeniyle olumlu değerlendirildiği görülmüştür. Bu bulgu, öğrencilerin motivasyonlarını artıran dijital içeriklerin okuma sürecini daha etkin hale getirdiğini belirten araştırmalarla örtüşmektedir (Sylvester ve Greenidge,

2009; Uçar, 2022; Haleem vd., 2022; Karadağ ve Demir Atalay, 2024). Bununla birlikte, ekran yorgunluğu ve teknik aksaklıklar gibi sınırlılıklar motivasyon üzerinde olumsuz etkilere yol açabilmektedir. Soydaş ve Ertem'in (2019) vurguladığı üzere, yazılım/donanım kaynaklı kesintiler öğrencilerin odaklanmasını bozabilmektedir. Bu nedenle, dijital araçların pedagojik açıdan doğru seçimi ve altyapı desteği bu süreçte önemli bir konumda bulunmaktadır.

Okuma ve üst düzey beceriler açısından elde edilen bulgular, dijital araçlar ve uygulamaların yalnızca akıcılık, doğru okuma ve prozodi gibi temel bileşenlere değil; okuduğunu anlama, çıkarım, sebep-sonuç kurma ve eleştirel okuma gibi üst düzey süreçlere de katkı sunduğu görülmüştür. Tekrar okuma yazılımları ve sesli kitaplar, öğrencilerin bireysel hızlarında pratik yapmalarını sağlayarak otomatikleme ve akıcılığı desteklemekte; dijital hikâye ve video tabanlı uygulamalar ise modele dayalı öğrenme yoluyla prozodik farkındalığı güçlendirmektedir. Öğrencinin kendi okumasını kaydedip dinleyebildiği ortamlarda özdüzenleme süreçlerinin devreye girmesi, akıcılık ve anlama performansını pekiştirmektedir. Yapılan bazı deneysel çalışmalar (Kandemir ve Bay, 2023; Sarıgöz ve Yıldırım, 2024) özellikle okuduğunu anlama ve prozodi üzerinde anlamlı kazanımlar rapor etmektedir. Kuramsal düzeyde, Mayer'in (2009) Çoklu Ortamda Öğrenme Kuramı ile uyumlu biçimde, uygun tasarlanan dijital içerikler bilişsel yükü azaltarak derin öğrenmeyi destekleyebilmektedir. Literatürde vurgulanan "hız + doğruluk + anlam" bütünselliği (Baştuğ ve Keskin, 2012; Rasinski, 2010) dijital destekle daha görünür hâle gelmektedir. Öte yandan, ekran temelli okumanın yüzeysel işleme riskine işaret eden çalışmalar (Mangen vd., 2013; Singer ve Alexander, 2017) dengeli bir yaklaşım gereğini hatırlatır; son yıllardaki meta-analitik bulgular da kâğıt lehine küçük fakat anlamlı üstünlüklere dikkat çekmektedir (Delgado vd., 2018; Clinton, 2019). Dolayısıyla dijital materyaller ne sihirli bir çözüm ne de tümüyle sakıncalıdır; etki, hangi amaçla, nasıl ve ne kadar kullanıldığına bağlıdır. Bu bağlamda öğretmenlerin dijital okuma stratejileri—örneğin not alma, dijital işaretleme/yorumlama ve gerektiğinde basılı materyalle destekleme—öğretmeleri ve süreci bilinçli biçimde tasarlamaları esastır; nitekim son yıllarda yapılan meta-analiz ve deneysel çalışmalar da ekran okumanın yüzeysel işleme riskini azaltmak için strateji öğretiminin kritik olduğunu ortaya koymaktadır (Singer ve Alexander, 2017; Delgado vd., 2018; Clinton, 2019).

Üçüncü olarak, incelenen çalışmaların bulgularından hareketle, dijital okuryazarlık ve okuma kültürü teması kapsamında, öğrencilerin dijital araçlar sayesinde farklı metin türlerine erişimlerinin arttığı, bilgiyi sorgulama ve güvenilir bilgiye ulaşma konusunda eleştirel bir bakış açısı kazandığı görülmüştür. Bu bulgu, günümüzde dijital çağın okuryazarlık anlayışına yönelik yapılan çalışmalarda (Wing ve Yan, 2024) vurgulanan, okuma sürecinin yalnızca bilişsel değil aynı zamanda eleştirel ve kültürel bir boyuta sahip olduğu yönündeki sonuçlarla örtüşmektedir. Ayrıca Kandemir ve Bay'ın (2023) çalışmaları da dijital hikâye anlatımının eleştirel düşünmeye katkısını ortaya koyarak, bu araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Bozgun ve Can'ın (2022) çalışmasında da dijital kitap okuma sıklığı ile genel okuma tutumları arasında pozitif ilişki bulunması, bu bulguları desteklemektedir. Ancak literatürde bazı farklılıklar da gözlenmektedir. Örneğin, Alqahtani'nin (2024) meta-analizinde dijital

uygulamaların özellikle kısa vadede olumlu etki gösterdiği, ancak uzun vadeli katkıların sınırlı olabileceği vurgulanmıştır. Bu farklılık, çalışmaların örneklem gruplarındaki çeşitlilik, uygulama süreleri ve kullanılan dijital araçların niteliği ile açıklanabilir. Aynı zamanda da Baron'un (2015) da belirttiği gibi dijital ortamda okumanın derinlikten çok yüzeyselliğe yönelme riski taşıdığı unutulmamalıdır. Öğretmen adayları, bu bağlamda daha seçici davranarak içerik uygunluğunu ve pedagojik hedeflerle uyumunu önemsemiş, bu da dijital pedagojik okuryazarlığın geliştirilmesi gerektiğine işaret etmiştir (Gerez Taşgın ve Taşgın, 2023). Dolayısıyla, dijital okuryazarlık yalnızca teknik beceri değil; aynı zamanda bilgi doğruluğunu sorgulama, eleştirel düşünme ve kültürel farkındalık geliştirme süreçlerini de kapsayan geniş bir yeterlik alanı olarak görülmelidir.

Sonuç olarak, bu araştırmanın bulguları, dijital araçların okuma becerilerine çok boyutlu katkılar sunduğuna yönelik görüşleri ortaya koymaktadır. Bulgulara göre dijital uygulamalar, öğrencilerin temel beceriler olarak akıcı okuma, prozodi, kelime hazinesi geliştirme ve metin anlama süreçlerini desteklediğine; üst düzey beceriler olarak ise çıkarım yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, eleştirel değerlendirme ve yeniden yorumlama gibi bilişsel yetkinlikleri geliştirdiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte, teknik sınırlılıklar, ekran yorgunluğu ve yüzeysel işleme riski gibi faktörler, dijital okumanın öğretim sürecinde bilinçli biçimde tasarlanması gerektiğini göstermektedir. Özetle, dijital araçların dengeli entegrasyonu, öğrencilerin hem temel okuma becerilerini geliştirmelerine hem de üst düzey bilişsel süreçlerde derinleşmelerine katkı sağlayabilecek potansiyele sahiptir.

Çalışmanın sonuçları, okuma eğitiminin geleceğinde dijital araçların nasıl kullanılacağına dair kuramsal ve uygulamaya dönük yol gösterici bir zemin oluşturması bakımından önem taşımaktadır. Bununla birlikte, araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. İnceleme yalnızca nitel çalışmalarla sınırlandırılmış, nicel bulgular kapsam dışında bırakılmıştır. Dâhil edilen araştırmaların büyük kısmı Türkiye bağlamında gerçekleştirildiği için farklı kültürel ve sosyo-ekonomik ortamlara genellenebilirliği sınırlıdır. Dolayısıyla elde edilen sonuçlar, bu sınırlılıklar göz önünde bulundurularak yorumlanmalıdır. Ancak bütün bu sınırlılıklara rağmen araştırmadan elde edilen bulgular, uygulama ve politika geliştirme açısından önemli ipuçları sunmaktadır. Bu doğrultuda aşağıdaki öneriler getirilebilecektir:

- Eğitim fakültelerinde dijital pedagojik yeterlikler geliştirilerek öğretmen adaylarına dijital içerik seçimi, ekran süresi yönetimi ve okuma stratejileri kazandırılabilir.
- Dijital araçların okuma öğretiminde etkili kullanımı için öğretmenlere dijital pedagojik okuryazarlık konusunda sürekli mesleki gelişim desteği sağlanabilir.
- Eğitim yazılımları ve içerikleri pedagojik hedeflere uygun, yaş grubuna hitap eden ve bilişsel yükü azaltacak şekilde tasarlanabilir.
- Okuma akıcılığı ve prozodi becerilerini geliştirmek için sesli kitaplar, dijital hikâye anlatımı ve tekrar okuma uygulamaları alternatif araçlar olarak sunulabilir.
- Öğrencilerin eleştirel okuma ve çıkarım yapma becerilerini desteklemek için etkileşimli ve oyunlaştırılmış dijital platformlar kullanılabilir.

- Dijital okuma materyallerinin tasarımında yaş ve gelişim düzeyine uygunluk, bilişsel yükü azaltıcı düzenlemeler ve çoklu duyu desteği dikkate alınabilir.
- Okuma kültürünün sürdürülebilirliği için basılı ve dijital materyallerin birlikte kullanıldığı hibrit modeller uygulanabilir.
- Öğretmenler, dijital okuma etkinliklerini basılı materyallerle harmanlayarak öğrencilerin hem derinlemesine hem de yüzeysel öğrenme riskini dengeleyecek şekilde planlama yapabilir.
- Dijital okuma uygulamaları için teknik altyapıyı güçlendirerek kesintisiz ve güvenilir öğrenme ortamları sağlanabilir.
- Dijital araçların uzun vadeli etkilerinin incelenmesi için karşılaştırmalı ve boylamsal araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

(*Analize dâhil edilen çalışmalar)

Aktaş, E. ve Bayram, B. (2018). Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1401-1414.

Alqahtani, S. S. (2024). A meta-analysis of technology-based interventions for elementary students with reading difficulties. *Humanities and Social Sciences Communications*, 11, 1629. <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04159-y>

Al-Roomy, M. A. (2022). Investigating the effects of critical reading skills on L2 reading. *International Education Studies*. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1336254>

Aşıkcan, M. (2023). Using digital tools in turkish course: Experiences of prospective primary school teachers in preparing activities, *E-International Journal of Educational Research*, 14 (5), 395-420. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1356773>

Baron, N. S. (2015). *Words onscreen: The fate of reading in a digital world*. Oxford University Press.

Baştuğ, M. (2012). İlköğretim I. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Tez No. 311007) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri basit ve çıkarımsal arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.

Batdı, V. (2019). *Meta-tematik analiz. Meta-tematik analiz: Örnek uygulamalar içinde (10-76)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Batur, Z. ve Alevli, O. (2014). Okuma becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 1-18.

Bozgun, K. ve Can, F. (2022). Digital reading and writing attitudes of preservice elementary teachers. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 10(3), 25-32.

*Bütün, M. (2023). Dijital hikâyeleri etkileşimli okumanın okuduğunu anlama becerisine, okuma motivasyonu ve ilgisine etkisi (785815) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Cihan, B. (2022). Dijital okuma ortam tasarımının ilkökul öğrencilerinin okuma becerilerine etkisinin incelenmesi (744953) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

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>

Dağdeviren, H. (2024). Tekrarlı Okuma ve Görsel Anlama Programının (TOGAP) orta düzey zihin yetersizliği olan lise öğrencilerinin okuma becerilerine etkisi. [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Day, S., Hwang, J. K., Arner, T., McNamara, D. ve Connor, C. (2024). Choose-Your-Own-Adventure: Interactive e-Books to Improve Word Knowledge and Comprehension Skills. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2403.02496>

*Demirbaş Susoy, E. (2024). Dijital metinlerle yapılan okuma çalışmalarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi (908181) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Demirbaş, İ. ve Akyol, H. (2024). Türkçe dersinde dijital metinlerin kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(3), 549-574.

Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. ve Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23–38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>

* Demirkol, S. ve Girmen, P. (2023). Dijital öykü çalışmalarının dil becerilerine yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(1), 33-63.

Dilsiz, N. (2024). İlkokul öğrencilerinde akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi: Bir sistematik derleme çalışması. *International Journal of Original Educational Research*, 2(1), 229-247.

Epçaçan, C. (2018). Okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin öğretim sürecine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 13(4), 565–580. <https://doi.org/0.7827/TurkishStudies.14123>

Erkan, Ö. (2023). 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel görsel okuma becerilerinin incelenmesi. [Yüksek lisans tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

*Eryılmaz, B. (2024). İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin dijital uygulamalar aracılığıyla akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi (879745) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Gerez Taşgın, F. ve Taşgın, A. (2023). The relationship between technology addiction and attitude toward reading: An investigation on pre-service teachers. *Behavioral Sciences*, 13(9), 775. <https://doi.org/10.3390/bs13090775>

Güldenoğlu, B., Kargın, T., Gengeç, H. ve Gürbüz, M. (2019). Okuma sürecinde dil temelli becerilerin önemi: Dil-okuma ilişkisine yönelik bulgular. *Turkish Journal of Special Education Research and Practice*, 1(1), 1–27. <https://doi.org/10.37233/TRSPED.2009.0101>

Haleem, A., Javaid, M., Singh, R. P. ve Suman, R. (2022). Understanding the role of digital technologies in education: A review. *Sustainable Operations and Computers*, 3, 275–285. <https://doi.org/10.1016/j.susoc.2022.05.004>

Hannes, K., & Lockwood, C. (2011). *Synthesizing qualitative research: Choosing the right approach*. John Wiley & Sons.

Kandemir, M. ve Bay, Y. (2023). Dijital hikâye kullanımının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 13(2), 339-358. <https://doi.org/10.18039/ajesi.1279028>

*Kandemir, A. (2023). İlkokul Türkçe dersinde dijital hikâye kullanımının 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, okuduğunu anlama ve yazma becerilerine etkisi (813421) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Karadağ, D. ve Demir Atalay, T. (2024). Dijital hikâyelerin ortaokul öğrencilerinin dinleme tutumuna etkisi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD)*, 4(2), 366-386. <https://zenodo.org/doi/10.5281/zenodo.14345758>

Kızıltaş, Y. ve Kultai, E. (2025). The effect of Web 2.0 tools on primary school students' writing motivation. *Education and Information Technologies*, 30, 15993–16022. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13419-6>

Liberati, A., Altman, D. G., Tetzlaff, J., Mulrow, C., Gøtzsche, P. C., Ioannidis, J. P. ve Moher, D. (2009). The PRISMA statement for reporting systematic reviews and meta-analyses of studies that evaluate health care interventions: Explanation and elaboration. *PLoS Medicine*, 6(7), 1–28. <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000100>

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1988). Criteria for assessing naturalistic inquiries as reports. In E. W. Eisner & A. Peshkin (Eds.), *Qualitative inquiry in education: The continuing debate* (251–268). New York: Teachers College Press.

Mangen, A., Walgermo, B. R. ve Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*, 58, 61–68

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.

Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279-301.

Mert Duran, C. N. ve Kırkılıç, H. A. (2024). Prozodi eğitiminde dijital öykü kullanımının etkiliği. *EKEV Akademi Dergisi*(97), 46-72. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1412325>

Narin, A. (2021). İlkokul öğrencilerinde temel dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlik örnekleri. *Journal of Social Sciences and Education*, 4(1), 197–207. <https://doi.org/10.53047/josse.889645>

Oakley, G., Kelly, D. ve Shelley, E. (2024). A scoping review of research on the use of digital strategies to improve reading prosody. *Education Sciences*, 14(6), Article 633. <https://doi.org/10.3390/educsci14060633>

* Özeydin, A. ve Kumral, O. (2021). Dijital yerlilerin gözünden dijital okuryazarlık. *JRES*, 8(2), 362-377. <https://doi.org/10.51725/etad.1008850>

Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader: oral and silent reading strategies for building word recognition, fluency, and comprehension* (2nd Edition). New York: Scholastic.

Sağlam, M., Çelik, O. T., Tunç, Y., Kahraman, Ü. ve Açar, D. (2023). Meta-thematic analysis of quality in early childhood education and care. *Humanities and Social Sciences Communications*, 10(1), 174. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02491-3>

Sarıgöz, O. ve Yıldırım, B. (2024). Effects of digital storytelling on reading comprehension skills: A quasi-experimental study with primary school students. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 15(58), 1780–1792. : <http://dx.doi.org/10.35826/ijjoess.4516>

Singer, L. M. ve Alexander, P. A. (2017). Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of Educational Research*, 87(6), 1007–1041.

Soydaş, B. ve Ertem, S. İ. (2019). Dijital metinleri tekrarlı okumanın ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ve anlama becerileri üzerine etkisi. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 5(26), 1987–2005.

Sylvester, R. ve Greenidge, W. (2009). Digital storytelling: Extending the potential for struggling writers. *The Reading Teacher*, 63(4), 284–295.

Thomas, J. ve Harden, A. (2008). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. *BMC medical research methodology*, 8(1), 45.

Uçar, G. (2022). Dijital okumanın ilkökul öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerine etkisi. *Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 179–195.

* Yamaç, A. (2019). Dijital Okuma ve Yazma Uygulamalarının İlkokul Düzeyinde Kullanımına Yönelik Sınıf Öğretmeni Adaylarının Algıları. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (1): 1-25

*Yalçıntaş, E. (2023). Okuma kültürü-dijital okuma farkındalık programının' özel eğitim ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma kültürü ve dijital okuma farkındalık düzeyleri üzerindeki etkisinin belirlenmesi. (779891) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

Yıldırım A. ve Şimsek H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, M. ve Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 793–815.

Yılmaz, Y., Üstündağ, M. T. ve Güneş, E. (2017). Öğretim materyali olarak dijital hikâye geliştirme aşamalarının ve araçlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 1621-1640.

Wing, Y. K. ve Yan, Z. (2024). Digital close reading for lower primary students. *The Reading Teacher*, 77(6), 850–860. <https://doi.org/10.1002/trtr.2304>