



T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OKUMA
YETERLİLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ

HAKAN ÇIVĞIN

İzmir
2020

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OKUMA
YETERLİLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
DEĞERLENDİRİLMESİ

HAKAN ÇIVĞIN

DANIŞMAN
Dr.Öğr. Üyesi Mehmet Akkaya

İzmir
2020

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Okuma Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi" adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

4/11/2020

Ad SOYAD

HAKAN ÇIVGIN



Tarih: 4/8/2020

Tez Başlığı:

Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Okuma Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 120 sayfalık kısmına ilişkin, 04/08/2020 tarihinde tez danışmanım tarafından Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (Turnitin-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen filtreleme tiplerinden biri (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezin benzerlik oranı % 17'dir.

- <http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/> adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum ☒

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) ☐

Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30) ☒

☐ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☐ Kaynakça hariç, ☐ Alıntılar dâhil, ☐ Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	☒ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, ☒ Kaynakça dâhil, ☒ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. ☒	
EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde. ☒	

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

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Hakan Çivçin
Öğrenci No :2018950060
Anabilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Programı :Türkçe Öğretmenliği Yüksek Lisans
Statüsü : Yüksek Lisans ☒ Doktora ☐

ÖĞRENCİ

(Adı Soyadı, İmza, Tarih)
Hakan Çivçin



DANIŞMAN

(Unvan, Adı Soyadı, İmza, Tarih)
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akkaya

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (☐) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: Turnitin-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca engin bilgi, birikim ve tecrübeleri ile bana yol gösteren ve manevi desteğini bir an olsun eksiltmeyen değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Mehmet AKKAYA' ya ve sorduğum birçok soruyu sabırla dinleyen ve cevaplayan, manevi desteğini ise bir an olsun eksik etmeyen değerli hocam Doç. Dr. Nevin AKKAYA' ya sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Eğitim hayatımda bu günlere gelmemde çok büyük paya sahip olan hayatımın her anımda rahmetle andığım değerli annem Pakize ÇIVĞIN ve babam Yaşar ÇIVĞIN' a teşekkürü bir borç bilirim.

Değerli görüşlerini paylaşan hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Ömer İnce, Doç. Dr. İbrahim Seçkin AYDIN ve Dr. Öğr. Üyesi Ali TÜRKEKEL' e teşekkürü bir borç bilirim.

Tezimin hazırlanması sürecinde yardımlarından ötürü değerli arkadaşlarım Fırat KOYUTÜRK, Devrim Sıla KARA ve Meryem DOĞANER' e teşekkür ederim.

Ayrıca hayatımda önemli bir yere sahip olan arkadaşlarım Yasin GÜLLÜ, Soner KANAT ve Eda AKGÜL' e her zaman yanımda oldukları için teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	xi
ABSTRACT.....	xii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Amaç ve Önem	3
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri.....	4
1.4. Sınırlılıklar.....	5
1.5. Varsayımlar.....	5
1.6. Tanımlar.....	5
1.7. Kısaltmalar.....	5
BÖLÜM II.....	6
KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	6
2.1. Okuma Eğitimi	6
2.1.1. Okuma Eğitiminin Önemi	6
2.1.2. Okuma Türleri.....	7
2.2. Dijital Okuma ve Özellikleri.....	8
2.2.1. Dijital Okumanın Getirdiği Değişimler	9
2.2.2. Dijital Okumanın Avantajları ve Dezavantajları.....	12
2.2.3. Dijital Okuma Sürecinin Bileşenleri	14
2.2.4. 2019 Türkçe Öğretim Programında Dijital Okuma	15
2.3. İlgili Yayın ve Araştırmalar	17

BÖLÜM III	21
YÖNTEM.....	21
Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve elde edilen verilerin çözümlemesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.	
3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni	21
3.2. Evren / Örneklem	21
3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları	22
3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci	23
3.5. Verilerin Analizi.....	23
3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği.....	24
3.7. Araştırmacının Rolü	24
BÖLÜM IV	25
BULGULAR.....	25
4.1. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Okuma Özyeterlik Düzeyleri İle İlgili Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular	26
4.2. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Okuma Özyeterlik Düzeyleri İle İlgili Bölüm Değişkenine Yönelik Bulgular	29
4.3. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Okuma Özyeterlik Düzeyleri İle İlgili Sınıf Düzeyi Değişkenine Yönelik Bulgular	37
4.4. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Okuma Özyeterlik Düzeyleri İle İlgili Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular	44
4.5. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Okuma Özyeterlik Düzeyleri İle İlgili Yaşadıkları Coğrafi Bölge Değişkenine Yönelik Bulgular	46
4.6. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Okuma Özyeterlik Düzeyleri İle İlgili Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkenine Yönelik Bulgular	52

4.7. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Okuma Özyeterlik Düzeyleri İle İlgili Sahip Olunan Dijital Araç Sayısı Değişkenine Yönelik Bulgular	58
4.8. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Okuma Özyeterlik Düzeyleri İle İlgili Aile Ekonomik Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular	63
4.9. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Okuma Özyeterlik Düzeyleri İle İlgili Anne Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular	69
4.10. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Okuma Özyeterlik Düzeyleri İle İlgili Baba Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular.....	75
4.11. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Okuma Özyeterlik Düzeyleri İle İlgili Günlük Ekran Bakma Süresi Değişkenine Yönelik Bulgular	81
BÖLÜM V	86
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	86
5.1. Tartışma.....	86
5.2. Sonuç ve Öneriler.....	88
<i>Sonuç</i>	88
<i>Öneriler</i>	92
KAYNAKÇA.....	94
EKLER.....	99
EK 1. Öğrencinin Akademik Özgeçmişi.....	99
EK 2. Uygulama ve Etik İzinleri.....	100
EK 3. Kişisel Bilgi Formu.....	101
EK 4. Dijital Okuma Özyeterlik Ölçeği.....	102

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 Örneklem cinsiyet değişkenine ilişkin dağılımı	21
Tablo 2 Örneklem bölüm değişkenine göre dağılımı	22
Tablo 3 Ölçek maddelere verilen yanıtları yüzdelik dağılımları ve ortalamaları	25
Tablo 4 Toplam puan ve alt boyutların normallik dağılımları	26
Tablo 5 Toplam puan ve alt boyutların normallik dağılımları	26
Tablo 6 Cinsiyet değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları ..	27
Tablo 7 Cinsiyet değişkenine ilişkin özyeterlik kullanma boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları	27
Tablo 8 Cinsiyet değişkenine ilişkin özyeterlik erişim boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları	28
Tablo 9 Cinsiyet değişkenine ilişkin özyeterlik olumsuzluk boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları	28
Tablo 10 Cinsiyet değişkenine ilişkin özyeterlik amaca uygunluk boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları	28
Tablo 11 Bölüm değişkenine ilişkin normallik dağılımları	29
Tablo 12 Bölüm değişkenine ilişkin özyeterlik kullanma boyutu puanlarının Kruskal-Wallis testi sonuçları	32
Tablo 13 Bölüm değişkenine ilişkin özyeterlik kullanma boyutu puanlarının Kruskal-Wallis testi sonuçları	33
Tablo 14 Bölüm değişkenine ilişkin özyeterlik erişim boyutu puanlarının Kruskal-Wallis testi sonuçları	34
Tablo 15 Bölüm değişkenine ilişkin özyeterlik olumsuzluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis testi sonuçları	35
Tablo 16 Bölüm değişkenine ilişkin özyeterlik amaca uygunluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis testi sonuçları	36
Tablo 17 Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin normallik dağılımları	37
Tablo 18 Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	38
Tablo 19 Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları	39
Tablo 20 Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin özyeterlik kullanma boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	40
Tablo 21 Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin özyeterlik kullanma boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları	40

Tablo 22 Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin özyeterlik erişim boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	41
Tablo 23 Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin özyeterlik erişim boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları	41
Tablo 24 Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin özyeterlik olumsuzluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	42
Tablo 25 Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin özyeterlik olumsuzluk boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları	42
Tablo 26 Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin özyeterlik amaca uygunluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	43
Tablo 27 Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin özyeterlik amaca uygunluk boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları	43
Tablo 28 Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin normallik dağılımları	44
Tablo 29 Yaş değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	45
Tablo 30 Yaşadıkları coğrafi bölge değişkenine ilişkin normallik dağılımları	46
Tablo 31 Yaşadıkları coğrafi bölge değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	47
Tablo 32 Yaşadıkları coğrafi bölge değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları	48
Tablo 33 Yaşadıkları coğrafi bölge değişkenine ilişkin özyeterlik kullanma boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	49
Tablo 34 Yaşadıkları coğrafi bölge değişkenine ilişkin özyeterlik kullanma boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları	49
Tablo 35 Yaşadıkları coğrafi bölge değişkenine ilişkin özyeterlik erişim boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	50
Tablo 36 Yaşadıkları coğrafi bölge değişkenine ilişkin özyeterlik olumsuzluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	50
Tablo 37 Yaşadıkları coğrafi bölge değişkenine ilişkin özyeterlik amaca uygunluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	51
Tablo 38 Yaşadıkları coğrafi bölge değişkenine ilişkin özyeterlik amaca uygunluk boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları	52
Tablo 39 Ailedeki çocuk sayısı değişkenine ilişkin normallik dağılımları	52
Tablo 40 Ailedeki çocuk sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	53
Tablo 41 Ailedeki çocuk sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları	54

Tablo 42 Ailedeki çocuk sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik kullanma boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	54
Tablo 43 Ailedeki çocuk sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik kullanma boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları	55
Tablo 44 Ailedeki çocuk sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik erişim boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları.....	55
Tablo 45 Ailedeki çocuk sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik olumsuzluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	56
Tablo 46 Ailedeki çocuk sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik olumsuzluk boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları	56
Tablo 47 Ailedeki çocuk sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik amaca uygunluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	57
Tablo 48 Ailedeki çocuk sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik amaca uygunluk boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları.....	57
Tablo 49 Sahip olunan dijital araç sayısı değişkenine ilişkin normallik dağılımları	58
Tablo 50 Sahip olunan dijital araç sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	59
Tablo 51 Sahip olunan dijital araç sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları	59
Tablo 52 Sahip olunan dijital araç sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik kullanma boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	60
Tablo 53 Sahip olunan dijital araç sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik kullanma boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları.....	60
Tablo 54 Sahip olunan dijital araç sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik erişim boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	61
Tablo 55 Sahip olunan dijital araç sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik erişim boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları	61
Tablo 56 Sahip olunan dijital araç sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik olumsuzluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	62
Tablo 57 Sahip olunan dijital araç sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik amaca uygunluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	62
Tablo 58 Sahip olunan dijital araç sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik amaca uygunluk boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları	63
Tablo 59 Aile ekonomik durumu değişkenine ilişkin normallik dağılımları	63
Tablo 60 Aile ekonomik durumu değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	64

Tablo 61 Aile ekonomik durumu değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları	65
Tablo 62 Aile ekonomik durumu değişkenine ilişkin özyeterlik kullanma boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	65
Tablo 63 Aile ekonomik durumu değişkenine ilişkin özyeterlik kullanma boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları	66
Tablo 64 Aile ekonomik durumu değişkenine ilişkin özyeterlik erişim boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	66
Tablo 65 Aile ekonomik durumu değişkenine ilişkin özyeterlik erişim boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları	67
Tablo 66 Aile ekonomik durumu değişkenine ilişkin özyeterlik olumsuzluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	67
Tablo 67 Aile ekonomik durumu değişkenine ilişkin özyeterlik amaca uygunluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	68
Tablo 68 Aile ekonomik durumu değişkenine ilişkin özyeterlik amaca uygunluk boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları.....	68
Tablo 69 Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin normallik dağılımları.....	69
Tablo 70 Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	70
Tablo 71 Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları	70
Tablo 72 Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin özyeterlik kullanma boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	71
Tablo 73 Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin özyeterlik kullanma boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları	72
Tablo 74 Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin özyeterlik erişim boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları.....	72
Tablo 75 Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin özyeterlik erişim boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları	73
Tablo 76 Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin özyeterlik olumsuzluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	74
Tablo 77 Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin özyeterlik amaca uygunluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	74
Tablo 78 Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin özyeterlik amaca uygunluk boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları.....	74
Tablo 79 Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin normallik dağılımları	75

Tablo 80 Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	77
Tablo 81 Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları	77
Tablo 82 Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin özyeterlik kullanma boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	78
Tablo 83 Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin özyeterlik erişim boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	78
Tablo 84 Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin özyeterlik olumsuzluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	79
Tablo 85 Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin özyeterlik olumsuzluk boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları	79
Tablo 86 Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin özyeterlik amaca uygunluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	80
Tablo 87 Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin özyeterlik amaca uygunluk boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları	80
Tablo 88 Günlük ekrana bakma süresi durumu değişkenine ilişkin normallik dağılımları	81
Tablo 89 Günlük ekrana bakma süresi değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	82
Tablo 90 Günlük ekrana bakma süresi değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları	82
Tablo 91 Günlük ekrana bakma süresi değişkenine ilişkin özyeterlik kullanma boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	83
Tablo 92 Günlük ekrana bakma süresi değişkenine ilişkin özyeterlik erişim boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	83
Tablo 93 Günlük ekrana bakma süresi değişkenine ilişkin özyeterlik erişim boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları	84
Tablo 94 Günlük ekrana bakma süresi değişkenine ilişkin özyeterlik olumsuzluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	84
Tablo 95 Günlük ekrana bakma süresi değişkenine ilişkin özyeterlik amaca uygunluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları	85

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 . Pew Araştırma Şirketi 2017 Yılı Online ve Televizyondan Haber Alma Oranları. 18



ÖZET

EĞİTİM FAKÜLTESİ ÖĞRENCİLERİNİN DİJİTAL OKUMA YETERLİLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu araştırmanın amacı eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital okuma yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesidir. Öğretmen adaylarının dijital okuma yeterlilikleri; cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, yaş, sürekli yaşadığı coğrafi bölge, ailedeki çocuk sayısı, sahip olunan dijital araç sayısı, aile ekonomik durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, günlük ekrana bakma süresi değişkenlerine göre incelenmiştir.

Dijital okuma günümüzün okuma kültürünün önemli bir parçasıdır. Bu nedenle konunun araştırılması oldukça değerlidir. Bu çalışmanın öğretmen adayları ile yapılıyor olması da ayrıca gelecek nesilleri yetiştirecek bireylerin yeterliliklerinin analiz edilmesi yönünden oldukça değerlidir. Salgın süreciyle beraber önemini arttıran teknolojik araçların kullanımı ve öğretmen adaylarının yeterliliklerinin belirlenmesi de konunun önemini arttırmaktadır.

Araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 1979 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Dijital Okuma Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek araştırmacı ve Akkaya N. tarafından geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçek araştırmacı tarafından 2019-2020 öğretim yılında uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarının elde edilmesinde Kruskal-Wallis H testi ve Mann Whitney U testleri kullanılmıştır.

Araştırmanın sonuçları incelendiğinde cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, sürekli yaşadığı coğrafi bölge, ailedeki çocuk sayısı, sahip olunan dijital araç sayısı, aile ekonomik durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve günlük ekrana bakma süresi değişkenlerinde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Bu değişkenlerin öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yaş değişkeni ile ilgili sonuçlarda ise anlamlı fark bulunamamıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma, dijital okuma, özyeterlik.

ABSTRACT

THE EVALUATION OF THE DIGITAL LITERACY PROFICIENCY OF THE STUDENTS OF THE FACULTY OF EDUCATION IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

The aim of this study is to investigate the digital reading competencies of prospective teachers who study at the faculties of education in terms of various variables. Digital reading competencies of prospective teachers were investigated in terms of such variables as gender, department, class level, age, geographic region where they live permanently, number of children in the family, number of digital tools owned, economic status of the family, education level of the mother, education level of the father, daily screening time.

Digital reading is an important part of today's reading culture. Therefore, researching the subject is very valuable. The fact that this study is conducted with prospective teachers is also valuable in terms of analyzing the competencies of individuals who will raise the next generations. The use of technological tools that increase their importance along with the pandemic process and determining the competence of prospective teachers also increase the importance of the subject.

The research was carried out with 1979 prospective teachers studying at Dokuz Eylul University Buca Education Faculty. Digital Reading Self-Efficacy Scale was used as a data collection tool. The scale was developed by the researcher and Akkaya N. The developed scale was applied by the researcher in the academic year 2019-2020. Kruskal-Wallis H test and Mann Whitney U tests were used to obtain the results of the research.

When the results of the study are analyzed, it is seen that there is a significant difference in the variables of gender, department, class level, age, geographic region where they live permanently, number of children in the family, number of digital tools owned, economic status of the family, education level of the mother, education level of the father, daily screening time. It was concluded that these variables were effective on the self-efficacy levels of prospective teachers. No significant difference was found in the results related to the age variable.

Keywords: Reading, digital reading, self-efficacy

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Başar'a (2007:23) göre insanoğlu, yeryüzünde varlığını ortaya koyduğu ilk günden itibaren hem eğitilen hem de eğiten bir varlık olmuştur. Diğer bir deyişle insanoğlu, öncelikle çevresindeki diğer insanlara ve diğer varlıklara bakarak onlardan yaşama dair birtakım beceriler öğrenmiş, daha sonra da bunlardan en kullanışlı olanlarını, yakın çevrelerinden başlayarak toplumun diğer bireylerine öğretme yoluna gitmiştir. Bu durum, tüm insanlık tarihi boyunca sürekli bir gelişme göstermiştir. İnsanoğlunun sahip olduğu bu “öğrenme ve öğretme” yeterliği yeryüzünde yaşayan başka hiçbir canlı varlıkta bu düzeyde görülmemektedir. Günümüz uygarlığı bu eğitsel süreçlerin bir toplamı olarak ortaya çıkmıştır.

Edinilen bilgi ve becerilerin hızla değiştiği günümüzde, gelişen ve değişen dünyaya uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesi, eğitim sistemlerinin öncelikli hedefleri arasında yer almaktadır. Bireylerin bu hızlı değişim sürecine uyum sağlayabilmelerini kolaylaştıran en önemli beceri ise okumadır (Karadağ ve Yurdakal, 2016).

Toplumsal yaşamın temel taşlarından olan okuma, bireylerin zihinsel gelişimlerini sağlamada çok önemli bir yere sahiptir. Toplamlar okuma yoluyla değişmekte, değişimin bilincini kavramaktadırlar. Doğru kararlar alabilme, aldığı kararları uygulayabilme ve demokratik sistemi yaşatabilme konularında önemli roller üstlenebilmektedirler.

Güneş'e (2014:377) göre günümüzde hızla gelişen bilim ve teknoloji eğitim alanını doğrudan etkilemekte ve önemli değişikliklere neden olmaktadır. Eskiden basılı materyallerin kullanıldığı okullarda artık dijital materyaller kullanılmaktadır. Özellikle bilgi iletişim teknolojileri, bilgiyi araştırma, paylaşma ve öğrenmeye büyük katkı sağlamaktadır. Bu durum çoğu kişiyi basılı ürünler yerine dijital araçlara yöneltmekte, yeni bilgileri dijital araçlardan okuyarak öğrenmeye yönlendirmektedir.

Değişen ve gelişen dünyamızın en önemli yapılarından biri dijital araçlar ve yaşamın dijitalleşmesidir. Her şeyin çok hızlı bir şekilde kendini güncellediği ve değiştiği günümüzde okuma alışkanlıkları da bu değişimden nasibini almaktadır. Günümüz dünyasında okuma kavramına bakış açısı da değişmektedir. Bu değişim günümüz teknolojik gelişmeleriyle paralel bir yön izlemektedir.

Dijitalleşen dünyada her şeyde olduğu gibi okumanın yönünde de bazı değişimler olması kaçınılmazdır. Bu değişim dijitalleşme yönündedir. Bu değişim sonucunda alan

yazına yeni kavramlar girmesi de kaçınılmazdır. Bu kavramlardan biri olan dijital okuma şöyle tanımlanmıştır: Dijital araçlar üzerinden yapılan okumadır (Akçaoğlu Saydım, 2017). Bu tür okumaya aynı zamanda ekran okuma, e-okuma gibi isimlerde verilmiştir. Güneş (2014) bu tür okumaya ekran okuma diyerek şöyle açıklar: Ekran okuma bilgisayar, TV, cep telefonu ve tablet bilgisayar ekranından okumaya denilmektedir. Güneş'in bu açıklamasına ek olarak elektronik panolardan, e-kitap okuyuculardan vb. yapılan okumalar da dâhil edilmelidir.

Günümüzde öğretmenlerin gelişen teknolojiye ayak uydurmaları beklenmektedir. Bu çalışma ile öğretmen adaylarının dijital okuma türüne karşı özyeterliklerinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Özyeterlik Bandura tarafından geliştirilen ve kişilerin sahip oldukları becerileri etkin şekilde kullanabilmeleri için, önce, ilgili alanda özgüven duymaları gerektiğini savunan sosyal öğrenme kuramının anahtar kavramıdır (Pajares,2002 den akt. Kurbanoglu S.S,2004). Özyeterlik algısı, kişinin bir işi yapmak için gerekli becerilere sahip olduğu konusundaki inancıdır (Bandura,1994). Özyeterlik inancı davranış ve davranış değişikliklerinin ana betimleyicisi olarak tanımlanmakta, Bandura'nın çalışmaları, kişinin becerileri konusundaki inançlarının sadece davranışlarını değil, motivasyonunu ve başarısını da etkilediğini ortaya koymaktadır (Henson, 2001).

Genel olarak bakıldığında değişen ve gelişen teknolojiler okuma eğitiminde de değişikliklere yol açmıştır. Bu noktadan hareketle ilerleyen yıllarda öğretmen olarak hizmet verecek olan öğretmen adaylarının dijital okuma ile ilgili, özyeterliklerinin ortaya konulması bu çalışmanın temel amacıdır. Değişen teknolojilere yönelik öğretmen adaylarının yeterlilikleri oldukça önemlidir. Bu çalışma ile öğretmen adaylarının dijital okuma özyeterliklerinin ortaya konulması ve bu yeterliliklerinin düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Alan yazında gerek dijital okuma gerekse ekran okuma ya da e-okuma konularında makale düzeyinde çalışmalar yapıldığı gözlenmiştir. Ancak bu çalışmaların birçoğu ilkökul, ortaokul ve lise düzeyi öğrenciler ile ilgilidir. Özellikle öğretmen adayları ile yapılmış çalışmaların oldukça az olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu çalışmanın yapılması alan yazındaki bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın yapılabilmesi amacıyla öncelikle dijital okuma özyeterlik ölçeği(DOÖYÖ) geliştirilmiştir. Bunun sonucunda da gerekli verilerin toplanabilmesi amacıyla 2019-2020 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde gerekli izinler alınarak uygulanmıştır.

1.2. Amaç ve Önem

Bu araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının dijital okuma özyeterliklerini belirlemektir. Değişen dünyada dijital okuma kendini yeni bir alan olarak kabul ettirmiştir. Yapılacak çalışmaların bu yeni alanda yapılması kaçınılmazdır. Alan yazın taraması sonucunda bu konu ile ilgili yeterli araştırmanın olmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu çalışmanın sonuçlarının alan yazına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmüştür.

Dijital okuma günümüzün okuma kültürünün önemli bir parçasıdır. Bu nedenle araştırılması oldukça değerlidir. Bu çalışmanın öğretmen adayları üzerinde yapıyor olması da ayrıca geleceği yetiştirecek bireylerin analiz edilmesi yönünden oldukça değerlidir. Geleneksel okumadan giderek uzaklaşan gençlerimizin yeni teknolojilerle oldukça iç içe olduğu günümüzde dijital okumanın önemini bir kat daha arttırmaktadır.

Ortaya konulacak olan konu “ekran okuma” ve “e-okuma” başlıkları ile geçmişte birçok makaleye konu olmuştur. Yine “ dijital okuma” başlığı ile yapılmış bazı çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalardan yola çıkarak ve geleceğin okuma kültürünün temelini dijital okuma oluşturacaktır öngörüsünden yola çıkarak araştırmamız temellendirilmiştir. Geçmişte yapılan çalışmalardan da yola çıkarak uygulanabilirliği oldukça uygun bir düzeydedir. Geçmişte öğretmenler ve ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan çalışmaların öğretmen adayları üzerinde de yapılması alana farklı bir bakış açısı kazandırması bakımından önemlidir.

Geleneksel okuma ile ilgili birçok açıdan yapılmış pek çok çalışma olduğu düşünüldüğünde dijital okumanın yeni bir alan olmasından ötürü bu alandaki çalışmalar yenilikçi bakış açıları getirmesi açısından oldukça önemlidir. Yaşadığımız çağın gerekliliği olarak her gün biraz daha ileriye atılan adımlar ve bu adımların getirdiği değişim ve gelişim oldukça değerlidir.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın FATİH projesi ile amaçladığı teknolojik atılım ile yine aynı bakanlığın Eğitim Bilişim Ağı’nın (EBA) geliştirilmesi, dijital okumanın gelişmesine ve yaygınlaşmasına olanak sağlamıştır. Bakanlığın bu çalışmaları göz önünde bulundurduğunda gelecekte öğretmen olarak görev yapacak öğretmen adaylarının bu teknolojilerdeki yetkinliklerinin belirlenmesinin oldukça önemli olduğu sonucuna varmamızı sağlamıştır. Aynı zamanda günümüz şartları düşünüldüğünde korona virüs salgını ile beraber çevrimiçi eğitimler hayatımızın önemli birer parçası olmuştur. Eğitime verilen arada öğretmenlerin uzaktan eğitim yolu ile görevlerini yerine getirmeye devam etmeleri istenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığının bu dönemde korona virüse karşı aldığı önlemler kapsamında dersler EBA ve TRT'nin tahsis ettiği kanallar üzerinden işlenmesi kararı alınmıştır. Yine aynı dönemde üniversiteler eğitimlerine çevrimiçi olarak devam etme kararı almıştır. Bunlar da dijital dünyanın günümüzde ne kadar önemli bir yere sahip olduğunun bir kanıtıdır.

Araştırmanın kendi sınırlıkları içerisinde bir boşluğu doldurduğu, merak edilen bir konuya cevap bulduğu ve bundan sonra yapılacak olan dijital okuma ile ilgili çalışmalara da kaynaklık edeceği ve katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Çalışmanın problem cümlesini, “Eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital okuma özyeterlikleri ne düzeydedir?” sorusu oluşturmaktadır. Problem cümlesine bağlı olarak çalışmanın alt problem cümleleri ise şu şekildedir:

1. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin dijital okuma özyeterlik düzeyleri cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
2. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin dijital okuma özyeterlik düzeyleri bölümlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin dijital okuma özyeterlik düzeyleri sınıf düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin dijital okuma özyeterlik düzeyleri yaşa göre farklılık göstermekte midir?
5. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin dijital okuma özyeterlik düzeyleri yaşadıkları coğrafi bölgeye göre farklılık göstermekte midir?
6. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin dijital okuma özyeterlik düzeyleri ailedeki çocuk sayısına göre farklılık göstermekte midir?
7. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin dijital okuma özyeterlik düzeyleri sahip olunan dijital araç sayısına göre farklılık göstermekte midir?
8. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin dijital okuma özyeterlik düzeyleri ailenin ekonomik durumuna göre farklılık göstermekte midir?
9. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin dijital okuma özyeterlik düzeyleri anne eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
10. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin dijital okuma özyeterlik düzeyleri baba eğitim durumuna göre farklılık göstermekte midir?
11. Eğitim Fakültesi öğrencilerinin dijital okuma özyeterlik düzeyleri günlük ekrana bakma sürelerine göre farklılık göstermekte midir?

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma, 2019-2020 eğitim öğretim yılında İzmir ili Buca ilçesinde bulunan Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 1979 öğrenciyle sınırlıdır.
2. Araştırma Dijital Okuma Özyeterlik Ölçeğine verilen cevaplar ile sınırlıdır.
3. Araştırma bir uygulama süreci ile sınırlıdır.
4. Araştırma öğretmen adaylarının dijital okuma özyeterlik düzeylerinin ortaya konmasıyla sınırlıdır.
5. Araştırmada Buca Eğitim Fakültesinde yer alan Resim Öğretmenliği ve Müzik Öğretmenliği Anabilim Dalları haricindeki 19 anabilim dalı ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçme aracına içtenlikle katıldıkları varsayılmaktadır.
2. Veri toplama aracının araştırmanın amacını gerçekleştirebilecek nitelikte olduğu varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Okuma: Basılı sözcükleri duyu organları yoluyla algılayıp bunları anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinliktir (Özdemir, 1983).

Dijital Okuma: Dijital cihazlar üzerinde yapılan okumadır.

1.7. Kısaltmalar

DOÖYÖ: Dijital Okuma Özyeterlik Ölçeği

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

vb. : ve benzeri

vd. : ve devamı

akt. : aktaran

TÜİK : Türkiye İstatistik Kurumu

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE / KAVRAMSAL ÇERÇEVE / İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Okuma Eğitimi

Okuma en genel anlamı ile “basılı sözcükleri duyu organları vasıtası ile algılayıp anlamlandırma, kavrama ve yorumlamaya dayanan zihinsel bir etkinlik” olarak tanımlanmaktadır (Özdemir, 1983). Okuma iletişim, algılama, öğrenme, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir (Sever, 2004). Okuma, dil becerileri yanında zihin becerilerine de önemli katkılar sağlayan öğrenme alanıdır. Okuma ile alınan bilgiler zihinsel kavramlara çevrilmekte ve zihnimizde uzun süreli depolanmaktadır (Güneş, 2014).

Karadağ ve Yurdakal’a (2016) göre akademik ilerlemeyi, sosyalleşmeyi, yaşam boyu öğrenmeyi ve kendini gerçekleştirmeyi sağlamanın temel basamağını oluşturan okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutları içeren karmaşık bir beceri olup geliştirilmesi uzun süreli çaba ve alışkanlık gerektirmektedir. Harris ve Sipay (1987) okumayı yazılı dilin anlamlı bir şekilde yorumlanması olarak tanımlamaktadır.

MEB 2019 Türkçe dersi öğretim programının özel amaçları içerisinde; okuma becerisinin geliştirilmesi, okuduklarından hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevkine ve bilincine ulaşmalarının, duyu düşünce ve hayal dünyalarının gelişiminin sağlanması, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmalarının sağlanması, okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması gibi amaçlara ulaşmanın yolu olarak okuma gösterilmiştir.

2.1.1. Okuma Eğitiminin Önemi

Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde gerek iş hayatında gerekse eğitim hayatında bireylerden beklenen bilgiyi ezberlemekten ziyade bilgiyi edinmeyi/elde etmeyi öğrenmektedir. Bilgi edinmekten kasıt yalnızca kitaplardaki bilgiler değil, televizyondan, gazetelerden, makalelerden ve daha birçok bilgi edinme aracından bireyin ihtiyaç duyduğu bilgiyi edinmesi anlaşılmalıdır(Karadağ ve Yurdakal, 2016).

Bilginin oldukça değerli olduğu günümüzde etkili bir okuma becerisi de bir o kadar önemli aynı zamanda da bir zorunluluk ve gerekliliktir. Tural’a (1992) göre okuma, insanın dünyasının kavrama ve düşünme yönlerini geliştirir. Öğrenme ve kavrayışını, analiz ve

sentez gücünü, yorumlama ve yeni hükümler verme yeteneğini artırır. Düşünen ve konuşan bir toplum olmanın yolu okumaktan geçer.

Günümüzde insanlar adeta bir bilgi bombardımanı altındadır. Günlük yaşamın her evresinde insanlar birçok metinle karşı karşıyadır. Bu metinler bazen kişiyi hiç ilgilendirmeyen unsurları içerebildiği gibi bazen de hayati öneme sahip unsurları içerebilir. Bir reklam, bir şiir, bir hikâye-roman, bir sağlık raporu, bir mahkeme kararı, bir ders aracı insanın günlük hayatta karşılaşabileceği okuma unsurlarıdır. Bu metinleri okuyarak anlama, modern ve demokratik toplumda yaşamının bir gereğidir (Özbay, 2011).

Okumanın önemini şu şekilde sıralayabiliriz:

- Okuma becerisi yeterince gelişmeyen bireylerden söz varlığını geliştirmesi, yeni deneyimler kazanması beklenemez.
- İçerisinde yaşadığımız toplumun hızla değişen yapısına ayak uydurmanın yolu okumaktan geçmektedir.
- Okuma, insanın yeni kelimeler öğrenerek, anlayışlar kazanarak, hayaller kurarak, yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişletir ve derinleştirir.
- İnsanları gerçek anlamda özgür kılan okuma kişiyi bilgisizlik ve yanlış inançlardan korur.
- Okuma dil becerisini ve kişiliği sistematik olarak geliştirmenin en etkili araçlarından birisidir.
- Toplumun gelişmesinde olumsuz etkisi bulunan eğitim engelleri, okuma yolu ile en aza indirilebilir. Böylece daha eşit bir eğitim fırsatına imkân sağlanır.
- Okuma ve yazılanları anlamlandırma becerisi günümüz eğitim sisteminde başarının en önemli anahtarlarından biridir.
- Bireyin bilgileri etkili bir şekilde alması ve anlaması okuma becerisine bağlıdır, çevre ve diğer bireylerle etkili bir iletişim için okuma becerisi gereklidir.
- Yazılı metinler sayesinde insanlar her ortamda ve her mekânda bilgi edinme imkânı bulur.
- Kültürlü bir insan olmanın en etkili yolu okumaktır.
- Okuma seviyesi toplumların gelişmişlik düzeyini belirler (Demirel ve Şahinel,2006; MEGEP, 2006; Ünal, 2006; Yılmaz, 2008; McNamara, 2009; Özbay, 2011; Akyol, 2013; Güneş, 2014; Karadağ ve Yurdakal, 2016).

2.1.2. Okuma Türleri

Okuma türleri ile ilgili birçok eserde farklı birçok bakış açısı getirilmiştir. Bu bölümde bunlardan bir kaçını örnek olması amacıyla kısaca ele alacağız. Güneş (2014)

okumayı beş tür olarak ayırmıştır. Bunlar sesli okuma, sessiz okuma, sorgulayıcı okuma, paylaşarak okuma ve bağımsız okumadır. Ayrıca yine aynı eserinde Güneş okuma türleri içerisinde yer vermemesine rağmen ekran okuma ve yazma başlığı ile ayrı bir bölüme de yer vermiştir.

Özbay (2011) ise okuma tür, yöntem ve teknikleri başlığında okumayı 20 farklı başlıkla ele almıştır. Bunlar; Tam okuma, seçmeli-esnek okuma, öğretici metinleri okuma, edebi metinleri okuma, sesli okuma, sessiz okuma, göz atarak okuma, özetleyerek okuma, not alarak okuma, işaretleyerek okuma, tahmin ederek okuma, grup olarak okuma, soru sorarak okuma, söz korosu, okuma tiyatrosu, ezberleme, metinlerle ilişkilendirme, tartışarak okuma, hızlı okuma ve eleştirel okumadır.

Karadağ ve Yurdakal (2016) ise 10 başlıkta ele almışlardır. Bunlar; Sesli okuma, sessiz okuma, paylaşımlı okuma, rehberle okuma, eşli (arkadaşla) okuma, metinler arası okuma, ekran okuma, eleştirel okuma, tartışarak okuma ve serbest okumadır.

Görüldüğü gibi her kaynak kendi perspektifinde okumanın türlerini değerlendirmiş ve farklı başlıklara ayırarak incelemiştir. Bu Güneş (2014), Karadağ ve Yurdakal(2016)'ın eserlerinde kendine ekran okuma olarak yer bulan okuma türü bizim araştırmamızın temelini oluşturmuştur. Ekran okuma demek yerine dijital okuma denilmiştir.

2.2. Dijital Okuma ve Özellikleri

Gelişen ve değişen şartlar her alanda olduğu gibi okuma alanında da yenilikleri beraberinde getirmiştir. Yeni kavramlar ortaya çıkmış, yeni tartışmaların temelleri atılmıştır. Bu gelişim ve değişimden her alanda olduğu gibi okuma alanı da etkilenmiştir. Yeni bir kavram olarak dijital okumanın ortaya çıkması da bu gelişme ve değişimlerin bir sonucudur.

Dijital okuma bilgisayar, televizyon, cep telefonu, tablet bilgisayar, e-kitap okuyucular, elektronik tabelalar, bilgi ekranları vb. gibi araçlardan yapılan okumalara dijital okuma denir. Bu okuma türünü e-okuma veya ekran okuma olarak isimlendiren çalışmalarda mevcuttur. Dijital okuma, bireyin dijital araçların ekranlarında sunulan bilgilerden yeni anlamlar oluşturduğu ve zihinde yapılandığı aktif bir süreçtir. Güneş'e (2016) göre bu süreç görme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz ve zihnimizin çeşitli işlemlerinden oluşmaktadır. Okuyucunun ilgisi, amacı, becerileri, genel kültürü ve güdülenmesi dijital okuma sürecini olumlu yönde etkilemektedir.

Güneş'e (2016) göre dijital okumanın bazı özellikleri şöyledir:

- Ekranda sayfalar aşağı-yukarı hareket etmekte, okuyucunun gözleri soldan sağa yatay gidip gelmektedir. Dikey hareket eden metni yatay okumaya çalışmak bazı

göz hareketlerini, bazı okuma tekniklerini ve zihinsel işlemleri güçleştirmektedir.

- Dijital araçların birçoğunda sayfalar ekranda birbiri ardına gelmekte, sürekli değişmekte, sayfanın bazı yerleri görünürken diğer yerleri kaybolmaktadır. Ekran penceresinden kâğıt sayfanın yaklaşık yarısı kadar metin sunulmaktadır. Bu durum metnin başlık, alt başlık ve yan başlıklarını izlemeyi, ayrıca metin yapısını keşfetmeyi ve tanımayı zorlaştırmaktadır.
- Dijital metinlerin parça parça görünmesi metindeki bilgileri birleştirmeyi ve anlamayı güçleştirmektedir. Zihnimiz ekranda görülen bölümlerle kaybolan bölümlerdeki bilgileri birleştirmek ve anlamak için daha fazla çalışmaktadır. Bu süreçte üst düzey dikkat, anlama, hatırlama gibi beceriler gerekli olmaktadır.
- Dijital araçlarda çeşitli metin tipleriyle zengin bilgiler sunulmaktadır. Hiper metinler, resimler, sesler, canlandırmalar, göz ve kulağa yönelik öğeler vb. Bunları belirli bir hızla alacak esnek ve üst düzey bir zihin yapısı gerekmektedir.
- Dijital araçlarda bilgilendirici türde kısa metinleri okumak oldukça kolay iken uzun metinleri okumak, özellikle uzun öyküleri ve romanları okumak güç olmaktadır (Quéré, vd., 1997; Güneş, 2015; Akt. Güneş, 2016). Bunun yanında uzun tablo ve şiirleri de okumak, metinler arası karşılaştırma yapmak zor olmaktadır.

Dijital okumanın özellikleri MEB tarafından ortaokullar için hazırlanan okuma becerileri dersinde e-okuma kavramı kullanılarak şöyle sıralanmaktadır:

- E-okuma, ekran (bilgisayar, cep telefonu vb.) üzerinden gerçekleştirilir.
- E-okumada basılı metinlerdeki gibi birinci sayfa, sonra ikinci sayfa ardından üçüncü sayfa gibi doğrusal bir okuma akışı olmayabilir.
- Okuyucu sayfa çevirmek yerine, oluşturulan köprüler aracılığıyla farklı formattaki bilgi kümeleri arasında geçişler yapabilir.
- Okuyucu, okuma sürecinde hangi bilgiye hangi sıra ile ulaşacağına kendisi karar verir.
- Okuma ortamında etkileşim farklı biçimlerde gerçekleşebilir (MEB 2012).

2.2.1. Dijital Okumanın Getirdiği Değişimler

Dijital okuma, sadece metinde değil okuyucunun becerileri, okuma ortamı gibi boyutlarda da değişimlere neden olmaktadır. Özellikle okuma kavramı, okuma öğretiminin amaçları, okuma becerileri, okuma süreci, okuma kültürü ve alışkanlığı, metin sunumu ve ortam boyutunda önemli değişimler oluşturur (Güneş, 2016).

Öncelikle gelişen teknoloji ile beraber ulaşılması amaçlanan bilgiye oldukça hızlı bir biçimde ulaşılabilir. Bunun sonucu olarak amaca uygun olan bilgilere oldukça kısa zaman dilimlerinde ulaşılabilir ve gerekli bilgilerin elde edilmesi sağlanmaktadır. Önceleri zamanı güzel değerlendirmenin bir aracı olan okuma eylemi artık gerekli durumlarda gerekli görülen amaçlara hizmet eder hale gelme yolundadır. Bunun en önemli nedeni sürekli artan bilgi bombardımanı içerisinde neyi, ne zaman ve ne için okumak gerektiği ayrımını yeterince yapamamamızdır.

Dijital okumada dijital cihazda aranan bilgiler daha hızlı bulunmakta, okunmakta ve uygulanmaktadır. Böylece okumadan fayda sağlama ve işlevsellik üst düzeye çıkmaktadır. Dil ve zihinsel beceriler değişmekte, bilgi ile yeni bir ilişki kurulmaktadır. Ekranda kişiye göre özelleştirilmiş ve düzenlenmiş, etkileşimli bir okuma ortaya çıkmaktadır.

Dijital okuma ile beraber okuma amacının yanında okuma becerisinin kullanılmasında da bazı değişimler meydana gelmiştir. Güneş'e (2016) göre bunlardan biri göz hareketleridir. Basılı ürünleri okurken gerçekleştirilen göz hareketlerini dijital okumada uygulamak daha zor olmaktadır. Dijital metinler dikey hareket etmekte, sayfalar yukarıdan aşağıya ya da aşağıdan yukarıya doğru ilerlemektedir. Bu da gözün sırcama hareketlerinin değişmesine sebep olmaktadır. Aynı zamanda basılı materyallerde yalnızca yatay hareketleri gelişen göz yapısı yerine hem yatay hem de dikey hareketleri gelişen göz yapılarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır.

Basılı ürünleri okumada genellikle tek yönlü, uzun süreli, aktif ve istekli dikkat geliştirilmektedir. Dijital okumada klavye, fare, tuşlar, imleç, metni hareket ettirmek için kullanılan parmak ve el hareketleri gibi nedenlerle okuma süreci sık sık kesilmektedir. Bu durum kağıttan okumada olduğu gibi uzun süreli ve tek yönlü dikkati engellemektedir. Bunun yerine sık sık bölünen, seçici, yoğun ve çok yönlü dikkat söz konusu olmaktadır. Ayrıca ekranda çoklu metin, resim, ses, göz ve kulağa yönelik öğelerle okuyucuya zengin bilgiler sunulmaktadır. Bunları okumak ve anlamak, çok yönlü, yoğun ve üst düzey dikkat becerilerini gerektirmektedir. Bir başka ifadeyle ekran metinlerini hızlı, seri ve kısa aralıklarla okumaya uygun dikkat becerilerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için istekli, gönüllü, çok yönlü ve yoğun dikkat becerileri geliştirilmelidir. Sürekli yapılan dijital okuma, bireyin dikkat becerilerini ekrandaki hareket, ışık, ses, görüntü, ritim ve işlem akışına göre yeniden düzenlemekte ve geliştirmektedir. Özellikle karşılıklı işlem ve etkinlikler yoğun ve çok yönlü dikkatin gelişmesine, kısa aralıklarla yoğunlaşmaya yardım etmektedir (Bélisle,2011).

Basılı ürünlerin okunmasında, metnin genel yapısı ve görsel öğeleri birlikte algılamak, başlıkları genel olarak gözden geçirmek, metnin geneline hâkim olmak ve fikir yürütebilmek mümkündür. Oysa dijital metinler hareketli ve dinamik yapıları ile değişkendir. Ekranda metnin belirli bir kısmı görülürken geriye kalan bölümlerini görebilmek için harcanan çaba çok fazladır. Bu nedenle dijital materyallerde anlamının sağlanabilmesi için üst düzey dikkat, karşılaştırma, düşünme vb. beceriler geliştirmek gerekir. Bu becerilerin geliştirilememesi anlamayı zorlaştıracaktır.

Dijital okuma bir taraftan zihnimizi geliştirmekte bir taraftan da zihnimizin üç sınırsız becerisinde önemli değişimlere neden olmaktadır. Bunlar bilgiyi zihinde yapılandırma, yeni bilgilere uyum sağlama ve yeni bilgiler üretme becerileridir. Kâğıtta okuma düzenli ve sistemli bir zihin yapısı oluşturmaya katkı sağlar. Bilgiyi zihinde yapılandırma sistemli ve daha kolaydır. Dijital okumada bilgi değişimi belirli bir hızda ilerler ve okuyucunun buna uyum sağlaması aşamalı bir biçimde gerçekleşir. Dijital okumada ise bilgi değişimi çok hızlı olmakta, yeni bilgilere hızla uyum sağlamayı gerektirmekte, ayrıca etkileşimli bir okuma yapıldığından okunan yazı hakkında başka okuyucuların yorumlarını da okumak ve düşüncelerini öğrenmek mümkün olmaktadır. Bu durum sürekli yeni bilgi ve düşüncelerle etkileşmeyi sağlamakta, bireyin çok yönlü düşünmesini ve yaratıcılığını kolaylaştırmaktadır (Güneş, 2016).

Dijital okuma beynimizin birçok alanını aynı anda ve birbiri ile senkronize olarak kullanmayı gerektirir. Bu durum düşünme biçimlerimizi değiştirmekte ve yeni düşünme becerileri kazanmamızı sağlamaktadır. Güneş'in (2016) ortaya koyduğu ekranik düşünme (dijital düşünme) de bunlardan biridir. Basılı metinlerde geliştirilen düşünme biçimlerinin yerini bu yeni düşünme biçimi almaktadır. Dijital düşünme, çok yönlü, karmaşık, devinimsel ve değişken bir düşünme biçimi olarak karşımıza çıkar.

Basılı materyaller ile dijital metinleri okuma hızları arasında geçmişten günümüze birçok çalışma yapılmış ve okuma hızları ile ilgili veriler ortaya konulmuştur. Bacciono tarafından 1997 yılında yapılan bir araştırma dijital materyallerden yapılan okumanın basılı materyallere göre yaklaşık %25 daha yavaş okunduğunu ortaya koymuştur. Bunun nedeni olarak Baccino parçalar halinde alınan bilgilerin anlama düzeyini düşürmesi olarak belirtmiştir. Sonraki yıllarda Nielsen tarafından yapılan başka bir çalışmada bu oran %6 ya kadar düşmüştür. Bu düşüşün sebebi ile ilgili dijital araçların gelişimi ve kullanılabilirliğinin artması, bu araçlara uyum sağlamamız, becerilerimizi geliştirmemiz gibi nedenler öne sürülebilir. .

Dijital metinler, okuyucunun bilgileri rahatlıkla alacağı ve kâğıttan alıştığı biçimde okuyacağı şekilde düzenlenmektedir. Bunun için “görsel ve zihinsel okunabilirlik” ölçütleri kullanılmaktadır. Görsel okunabilirlik için dijital materyallerde ekranlar basılı materyaller gibi tasarlanmaktadır (Quéré, vd.1997). Dijital metinlerde yazılar ve yazıların türleri, ekran yapısı, parlaklığı gibi etmenlere de dikkat edilmelidir.

Dijital okuma ile okuma amaçları, süreçleri, yöntem ve teknikleri, okuyucunun göz hareketleri, anlama ve zihinde yapılandırma becerileri değişmektedir. Zihnimiz ve düşünme biçimi değişmektedir. Metinler, ortam, bilgiyle ilişkiler ve okuyucu tipi değişmektedir. Dijital okuma yeni okuma, anlama, düşünme ve zihinsel becerileri gerektirmektedir. Diğer taraftan dijital okuma ile bir dünyadan diğerine geçilmektedir. Yani 19. yüzyılın geleneksel dünyasından 21. yüzyılın bilgi dünyasına, enformatik ve dijital dünyaya geçilmektedir. Bu dünyada bilgiyi seçme, kişileştirme, üst düzeyde yararlanma ve etkileşimsel okuma öne çıkmakta, daha demokratik bir toplum oluşturmak için bilgiye kolay ulaşım amaçlanmaktadır (Güneş, 2016).

2.2.2. Dijital Okumanın Avantajları ve Dezavantajları

Dijital okumanın birçok avantaj ve dezavantajından söz edilebilir. Öncelikle günümüz dünyasının gelişen teknolojileri ve bu teknolojilere ayak uydurma gerekliliği dijital okumayı bir zorunluluk haline getirmektedir. Günlük yaşamımızın birçok alanında istemli ya da istemsiz bir biçimde dijital okumaya başvururuz. Havaalanlarında uçuş saatlerini dijital ekranlardan takip ederiz, bankalarda sıra numaralarımızı bankamatiklerde gerekli işlemleri yine dijital araçlar yardımıyla yaparız. Yani hayatın birçok alanında dijital cihazlar ve bu cihazlarda yapılan okumalar bizler için önemli bir gerekliliktir.

Güncel bir okuma türü olmasına karşın dijital okuma kağıt ya da basılı materyallerden okumaya göre bir takım üstünlükleri olduğu gibi sınırlılıklar da içerdiği bilinmektedir (Elkatmış,2015).

Dijital okumanın avantajları dediğimizde öncelikle ekonomik olmaları karşımıza çıkar. Hem fiyat olarak hem de kullanılabilirlik açısından dijital okuma ve bu okumayı yaptığımız materyaller önemli ölçüde basılı materyallere göre ekonomiktir. Yapılan birçok araştırmada (Semerci,2002; Yılmaz,2004) kişiler okumama sebebi olarak fiyat etkenini öne sürmüşlerdir. Dijital okumanın yaygınlaşmasıyla beraber bu sorun giderek azalmakta ve daha ekonomik bir yapı ortaya çıkmaktadır. Hem fiyat olarak hem kullanılabilirlik, taşınabilirlik, kullanım süresi gibi etmenler açısından dijital okuma materyallerinin ekonomikliğinden söz edilebilir.

Okuma eylemi çok yönlü etkileşimler içerir. Dijital okuma materyalleri ile birlikte bu etkileşimin düzeyi de giderek artmaktadır. Yazar ile okuyucu, okuyucu ile metin arasında yaşanan etkileşim giderek kendine yeni mecralarda yer bulmakta ve artmaktadır. Okuyucu okuduğu metinlerle ilgili forum sitelerinde, çevrimiçi kitap satışı yapan mecralarda duygu ve düşüncelerini belirtebilmekte ve hem diğer okuyucu adaylarıyla hem de yazarla etkileşim içerisine girebilmektedir.

Metinler arası okuma yapmak basılı materyallerde oldukça yorucu bir iştir. Ancak dijital materyallerde metinler arası okuma yapmak köprüler aracılığıyla oldukça kolay ve işlevsel bir hal almıştır. Gerekli olan okuma destekleyicilerine ulaşım oldukça hızlıdır. Bu da okuyucuların okuma kalitelerini yükseltmekte zamandan tasarruf sağlanabilmektedir.

Güneş (2010) dijital okumanın avantajlarını ekran okumanın avantajları şeklinde şu başlıklarda toplamıştır:

- Binlerce kitap, dergi ve ansiklopediyi her yere kolayca taşıma imkânı sağlaması,
- Yazının boyutunu ve kontrastını ayarlama imkânı sağlaması,
- Aranacak kavramların metinde kolayca bulunması,
- Metinde istenilen yerlerde istenen değişikliklerin yapılabilmesi ve eski haline dönüştürülebilmesi,
- Hem işitsel hem de görsel işlevlerin beraber sunulması sonucu kalıcılığın artırılması,
- Işığa ihtiyaç duymadan okumanın yapılabilmesi şeklinde sıralamıştır.

Yine Güneş (2010) aynı çalışmasında dijital okumanın dezavantajlarını ise şöyle sıralar;

- Dijital okumada kâğıt okumada olduğu gibi metnin bütünü görülmemektedir.
- Sayfanın yarısı kadar yazılar ekranda peş peşe sunulmaktadır.
- Okuyucu metni parça parça okumakta ve birleştirerek anlamaya çalışmaktadır. Bu durum göz hareketlerini, anlamayı ve okuma hızını olumsuz yönde etkilemektedir.
- Dijital okuma elleri özgürleştirir ancak gözlere ek yük bindirir.
- Bireylerin ekrana uzun süre bakması yorgunluğa yol açar.
- Ekranda sayfalar aşağı yukarı hareket etmekte, okuyucunun gözleri ise soldan sağa yatay gidip gelmektedir. Dikey hareket eden metni yatay okumaya çalışmak bazı göz hareketlerini, bazı okuma tekniklerini ve zihinsel işlemleri güçleştirmektedir (Akt. Karadağ & Yurdakal, 2016).

Güneşin belirttiği bu dezavantajların yanında dijital okuma yapılan araçların yüksek maliyetlerinden de söz etmek gerekir. Bu araçları edinmek oldukça büyük bir ekonomik külfeti de beraberinde getirmektedir. Aynı zamanda bu araçlar elektronik araçlar olmasından dolayı bozulabilmektedir. Yine sürekli gelişen teknoloji bu araçların modasının çok kısa zamanlarda geçmesine ve yeni araçların ortaya çıkmasına neden olabilmektedir.

Dikkati sağlamak basılı metinleri okuduğumuz sürece göre dijital metinleri okurken daha zordur. Dikkati dağıtabilecek etmen sayısı basılı materyallere göre daha fazladır. Dikkatin sağlanmasındaki zorluklar kişinin okuma kalitesini düşürebilmektedir.

2.2.3. Dijital Okuma Sürecinin Bileşenleri

Güneş'e (2010) göre dijital okuma, okuyucu, metin ve ortam olmak üzere üç bileşenin sürekli etkileşimine dayalı olarak gerçekleşmektedir. Bu sürecin en aktif bileşeni okuyucudur. Okuyucu, dijital materyaldeki yazıları görme, algılama, seslendirme, anlama, ilişkilendirme, sorgulama, zihinde yapılandırma gibi çeşitli işlemleri gerçekleştirmektedir. Bu süreçte önce ekrandaki yazılar algılanmakta, ardından dikkat yoğunlaştırılarak kelimeler ve cümleler tanınmaktadır. Cümle ve paragraflardan ilgi duyulan, önemli görülen bilgiler seçilmektedir. Bunlar sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmekte ve yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırılan bilgiler okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilerek zihninde yapılandırılmaktadır. Kısaca ekran okuma sürecinde yürütülen bütün işlemler, görme, anlama ve zihinde yapılandırma olmak üzere üç aşamada ele alınmaktadır.

Görüldüğü gibi dijital okuma üç aşamalı süreç ve işlemlerle gerçekleşmektedir. Bunlar düz bir çizgi şeklinde değil iç içe geçmiş süreçler biçiminde yürütülmektedir. Okuyucu bir taraftan dijital cihazlardan okuyarak bilgiler almakta, bir taraftan aldığı bilgileri anlamaya çalışmakta, bir taraftan da anladıklarını zihninde yapılandırmaktadır. Dijital okuma becerileri bu aşamalardaki işlem ve becerilerin gelişmesine bağlı ilerlemektedir. Öğrencilerin dijital okuma becerilerini geliştirmek için bu alanlara yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Burada en önemli görev öğretmenlere düşmektedir. Öğretmenlerin öncelikle kendilerinin bu becerilerle donatılmış olması gerekmektedir. Öğretmenlerin bu donanımlara sahip olmasının temelinde de eğitim süreçlerinde bu becerilerle ne kadar iç içe oldukları konusu öne çıkmaktadır.

2.2.4. 2019 Türkçe Öğretim Programında Dijital Okuma

Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır (MEB, 2019).

Programın *yetkinlikler* başlığı ile verilen bölümü içerisinde *dijital yetkinlik* alt başlığı ile ayrı bir bölüme yer verilmiştir. Bu bölüm de; “İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir (MEB,2019)” denilmektedir.

Dersin işlenişinde ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verilmeli; slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, internet, EBA içerikleri vb. etkin olarak kullanılmalıdır. Teknolojik araç ve gereçler kullanılırken gizlilik, bütünlük ve erişilebilirlik göz önüne alınmalı ve internetin güvenli kullanımı konusunda gerekli uyarılar yapılmalı ve tedbirler alınmalıdır. Dijital kaynakların, özellikle internetten indirilen materyallerin kullanımında intihal yapılmamalı, etik kurallara ve telif haklarına uyulmalıdır (MEB, 2019) şeklinde dersin işleniş ve süreç odaklı dijital materyallerin kullanımı ile ilgili bir açıklamaya başvurulmuştur. Ayrıca programın güncelleme sürecinde öğretmenlere uygulanacak anket, ölçek vb. elektronik ortamda gönderilerek uygulanmıştır.

Temalar ile ilgili verilen bilgiler içerisinde okuma kültürü, bilim ve teknoloji ve iletişim ana temaları içerisinde örnek olarak verilen alt temalarda dijital okuryazarlık, e-kitap, teknoloji okuryazarlığı, z-kitap, kitle iletişim araçları, sosyal medya vb. gibi alt başlıklar örnek olarak verilmiştir. Bu örneklemeler dijital dünyanın gerektirdiği dönüşümün bir sonucudur. Ayrıca metin türleri içerisinde sosyal medya mesajları bilgilendirici metinler içerisinde yer almış 4,5,6,7,8. sınıflar için uygun tür olarak görülmüştür.

Belirtilen kazanımlar ise şöyledir:

T.3.3.22. Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar. *Elektronik posta ve sosyal medya içeriklerine (davet, teşekkür mesajları vb.) yer verilir.*

T.3.3.26. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını kavrar. *Bilişim teknolojileri (bilgisayar, tablet) ve iletişim araçlarında kullanılan şekil ve semboller üzerinde durulur.*

T.4.3.33. Medya metinlerini değerlendirir. *Farklı türdeki medya metnlerinin (reklam amaçlı el ilanları, web siteleri, seyahat broşürleri, el kitapları, bloglar vb.) amacı ve hedef kitlesi hakkında görüş bildirilmesi sağlanır.*

T.4.3.35. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır. *Bilgiye erişmek için basılı ve dijital içeriklerdeki içindekiler ve sözlük bölümünden nasıl yararlanılacağına ilişkin bilgi verilir.*

T.5.3.29. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. *Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.*

T.6.3.32. Medya metinlerini değerlendirir. *İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.*

T.6.3.34. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. *a) İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenilirliklerinin sorgulanması sağlanır. b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.*

T.7.3.31. Medya metinlerini değerlendirir. *İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.*

T.7.3.33. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. *a) İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenilirliklerinin sorgulanması sağlanır. b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.*

T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder. *Medya metnlerinin amaçlarının (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme) belirlenmesi sağlanır.*

T.8.3.31. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. *a) Blog ve şahsi internet sayfalarındaki bilgilerin güvenilirliği konusunda çalışmalar yapılır. b) Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.*

T.8.3.33. Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır. *Kahramanlar, mekân, zaman ve olay yönünden karşılaştırılması sağlanır.*

Görüldüğü gibi MEB 2019 Türkçe Öğretim Programı içerisinde 3. Sınıftan başlamak üzere toplam 12 kazanımda dijital metinler ile ilgili okuma kazanımına yer verilmiştir. Özellikle günümüz şartları göz önünde bulundurularak bakıldığında EBA ve televizyon ekranlarında yapılan eğitimlerin daha etkili ve başarılı olabilmesinin temeli bu kazanımların artırılmasına bağlıdır. Ayrıca teknolojik araçlarla iç içe büyüyen çocukların bu araçlardan daha etkili biçimde faydalanması ve amaca uygun kullanmalarının sağlanması onlara verilecek eğitim ile mümkündür.

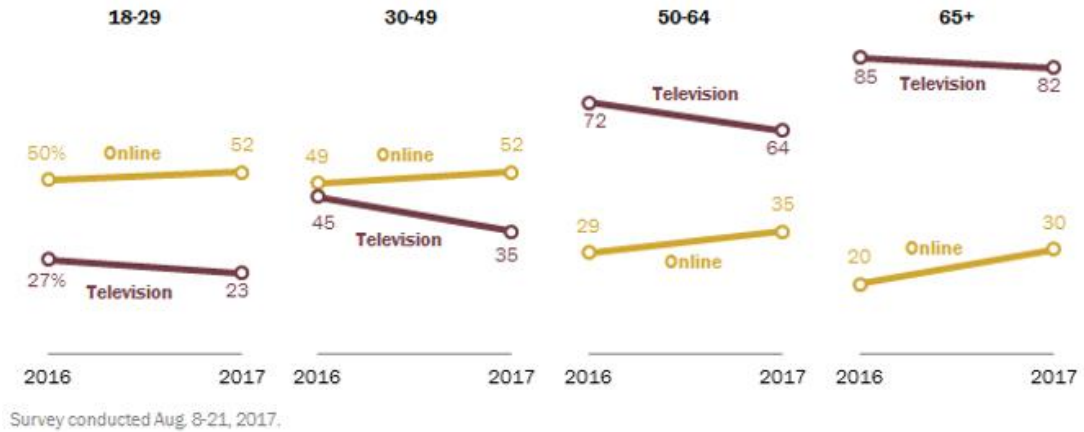
2.3. İlgili Yayın ve Araştırmalar

Ulusal ve uluslararası literatür taranmış ve belli başlı çalışmalara ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda ekran okuma, dijital okuma, e-okuma gibi tanımlamalar yapılarak konu ile ilgili çalışmalar ortaya konulmuştur. Genel olarak yapılan çalışmaların makale düzeyinde olduğu görülmüştür. Ayrıca konu ile ilgili kaynak niteliği taşıyan bazı kitapların ve kitap bölümlerinin de olduğu görülmüştür.

Hillesund (2010) dijital okuma alanlarıyla ilgili yaptığı çalışmada farklı metin teknolojilerinin birleştirilerek daha etkin ve etkili bir dijital okumanın ortaya konulabileceğini belirtir. Çalışmasında ağırlıklı olarak dijital okuma ile ilgili olarak fiziksel unsurlara odaklanmış, dijital okuma ve yazma işlevine sahip cihazların bu fiziksel çerçeveye katkılarını ele almıştır.

Liu (2012) yaptığı çalışma ile dijital okumanın avantajları ve dezavantajlarını ortaya koymuştur. Çalışmasında dijital okuma sürecinin yanı sıra çevresel etkilerin, teknolojik gelişmelerin, okuma amaçlarının dijital okuma üzerindeki olumlu ve olumsuz etkileri üzerinde durmuştur. Çalışmasında benzer çalışmalardan örnekler vererek dijital okumanın üstün ve zayıf yanlarını ortaya koymuştur. Benzer içeriğe sahip başka bir araştırma da Birkerts (1994) tarafından ortaya konulmuş ve okumanın teknolojik gelişmeler ile hangi yönde gelişeceği ve geliştiği ortaya konulmuştur.

Pew Araştırma Şirketi (2017) tarafından Amerikalı yetişkinler üzerinde yapılan bir araştırmada internetten haber alma oranlarının yükseldiği buna karşı televizyondan haber alma oranlarının düştüğü görülmüştür. Haber alma amaçlı internet kullanımının en yüksek olduğu yaş grubu 18-29 ve 30-49 yaş grupları olarak ortaya çıkmıştır. Ancak 65 yaş üstü bireylerde bir yıllık süreçte oran yaklaşık %10 artış göstermiştir. Bu da bizlere dijital okuma süreçlerinin her yaş grubunda arttığını ve önemini giderek arttırdığını göstermiştir.



Şekil 1 . Pew Araştırma Şirketi 2017 Yılı Online ve Televizyondan Haber Alma Oranları.

Thomson ve Bortolli (2012) tarafından Avustralyalı öğrencilerin dijital okuma Pisa 2009 verileri üzerine yaptığı çalışmada Avustralyalı öğrencilerin OECD üyesi ülkelerin ortalaması üzerinde bir dijital okuma puanına sahip olduklarını ortaya koymuştur. Okuma başarısı yüksek olan öğrencilerin aynı zamanda dijital okuma başarılarının da yüksek olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Ülke içerisindeki bölgeler arasındaki fark incelenmiş ve sonucunda bazı bölgelerin dijital okuma başarısının daha yüksek olduğu sonucu ortaya konulmuştur. Bu farklılığa sebep olarak da bölgeler arası kültürel ve sosyoekonomik farklar belirtilmiştir. Cinsiyet ile ilgili farklılık olup olmadığı incelenmiş okuma başarısı ile ilgili verilerdeki farkın dijital okuma başarısı ile ilgili verilerde azaldığı saptanmıştır. Özel okullarda eğitim alan öğrencilerin dijital okuma başarılarının daha yüksek olduğu ortaya konulmuştur. Kırsal ve kentsel bölgeler arasındaki farklılık incelendiğinde kentsel bölgeler lehine bir sonuç elde edildiği görülmüştür. Ayrıca Avustralyalı öğrencilerin %99'unun evlerinde bilgisayarları olduğu bunların %95'inin ise internet bağlantılarının olduğu verisine yer verdikleri görülmüştür. Yapılan çalışmanın sonuçları incelendiğinde genel olarak sosyoekonomik düzeyi yüksek öğrencilerin dijital okuma yeterliliklerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.

Kucirkova ve Littleton (2016) tarafından yapılan çocukların dijital okuma alışkanlıkları ile ilgili araştırmada ebeveynlerin, okuma bağlamında çocuklarıyla birlikte dijital veya basılı kitap okuma tercihleri üzerinde durulmuştur. Çalışmada etkileşimli kitaplar, e-kitaplar ve dijital kitaplar kullanılmıştır. Bu dijital materyallerin çocukların okuma başarısına etkisi üzerinde durulmuştur. ABD ve İngiltere'deki çocuklar ve ebeveynleri üzerinde yapılan araştırmada, ABD'li ebeveynlerin bu araçların çocukları tarafından kullanılmasıyla ilgili daha endişeli oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Çocukların uygunsuz içeriklere maruz kalabilecekleri endişesi de çalışmanın başka bir sonucudur.

Güneş ve Susar Kırmızı (2014) tarafından yapılan e-kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik güvenirlik çalışması isimli araştırmalarında 26 maddelik ölçek geliştirilmiş, ortaöğretim öğrencileri ile yapılacak çalışmalarda kullanılabilir olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Üniversitelerde öğretim elemanlarının, Milli Eğitimde de öğretmenlerin e-kitap okuma ve kullanmada donanımlı olması gerektiği sonucu da ayrıca belirtilmiştir.

Güneş (2016) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise dijital okuma alanındaki gelişmeler ve değişimler ele alınmıştır. Okuma alanındaki gelişmelerin ve değişimlerin günümüzdeki yansımalarını ortaya koyan çalışma, dijital okuma ile ilgili değişme ve gelişmeleri ayrıntılı bir şekilde ortaya koymaktadır. Ayrıca dijital okuma alanındaki etkisi ayrıntılı bir biçimde irdelenmiştir.

Işık (2013) tarafından yapılan çalışmada elektronik kitapların eğitimde kullanılabilirliğini ortaya koymasından oldukça değerlidir. E-kitapların geçmişten günümüze gelişimi üzerinde duran araştırmacı e-kitapların hem avantajlarını hem de dezavantajlarını objektif bir biçimde ortaya koymaktadır. Araştırmada elde edilen verilerde e-kitap farkındalığının düşük olduğu ortaya konulmuş, ayrıca eğitimde kullanımının birçok avantaj sağlayacağı belirtilmiştir.

Akçaoğlu Saydım (2017) “Öğretmenlerin Dijital Okuma Kültürü” isimli çalışmasında, MEB’de çalışan 92525 öğretmene ulaşmış ve oldukça kapsamlı bir çalışma ortaya koymuştur. Çalışmada öğretmenlerin %58’inin okumak için dijital araçlardan yararlandığını, dijital okuma yeterliliklerinin ise %48 düzeyinde iyi oranda olduğunu ortaya koymuştur. Öğretmenlerin dijital okumayı önemsemelerinin yanında geleneksel (kâğıttan) okumayı da önemsedikleri sonucu ortaya konmuştur. Ayrıca öğrencilerin dijital araçlara karşı ilgilerinin yüksek olmasının onların dijital araçları ödev amaçlı kullanmalarında etkili olduğunu belirtmiştir.

Bir başka ölçek geliştirme çalışması da Ulu (2018) tarafından yapılmıştır. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adayları için geliştirdiği ölçek çalışmasında dijital okuma özyeterlik algılarını ortaya koyan bir ölçek geliştirmiştir. 4 boyutlu yapıya sahip ölçek, kullanışlılık, anlama, sayfayı yönetme ve göz sağlığı boyutlarını içermektedir.

Dijital okumanın geçmişten günümüze yapısını ve geçirdiği değişimleri irdeleyen bir başka çalışmada Elkatmış (2015) tarafından yapılmıştır. Çalışmada dijital okumanın olumlu ve olumsuz yanları, dijital okumanın özellikleri ve Türkçe eğitiminde dijital okumanın yeri hakkında önemli noktalar ortaya konulmuştur.

Maden ve Maden (2016) tarafından yapılan ortaöğretim öğrencilerinin dijital okumaya yönelik tutumlarını ortaya koyan çalışmada dijital cihazların kullanım amaç ve alanlarının yanında kullanım sıklıkları üzerinde durulmuştur. Maden (2012) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise ekran okuma türleri ile beraber Türkçe öğretmen adaylarının dijital okumaya yönelik görüşlerine yer verilmiştir.

Ulu ve Zelzele (2018) tarafından yapılan öğretmen adaylarının dijital okuma özyeterlik algılarını incelediği bir çalışmaya da rastlanmıştır. Bu çalışmada öğretmen

adaylarının cinsiyete, okuma materyali tercihine, ekran okuma aracı tercihine ve günlük internet kullanımı süresine göre fark saptandığı görülmüştür.

Şahenk Erkan, Balaban Dağal ve Tezcan (2015) tarafından yapılan çalışma da öğretmen adaylarının yazılı ve dijital okuma alışkanlıklarını değerlendirmiştir. Dijital araçlara sahip olan öğretmen adayları lehine sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Ayrıca öğrenim gördükleri bölüm değişkeni bakımından herhangi bir fark olmadığı ortaya konulmuştur.

Azizoğlu ve Okur (2018) tarafından yapılan çalışmada farklı bir bakış açısı ortaya konulmuştur. Bu çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının dijital okumaya yönelik metaforik algıları incelenmiştir. Öğretmen adaylarının dijital okumaya yönelik hem olumlu hem de olumsuz görüşler geliştirdiği görülmüştür.

MEB (2018) tarafından hazırlanan PISA 2018 Türkiye ön raporunda okuma becerileri alanı ile ilgili bilgiler incelendiğinde 20 yıl önce ihtiyaç duyulan okuma becerisi ile günümüzde ihtiyaç duyulan okuma becerisi ile günümüzde ihtiyaç duyulan okuma becerisi nitelik ve içerik açısından teknolojik gelişmelerden oldukça fazla etkilendiği ortaya konmuştur. PISA 2018 uygulamasında yer alan bilgi ve iletişim anket sonuçlarına göre 2012 ve 2018 yılları arasında öğrencilerin çevrimiçi ortamlarda geçirdikleri zaman bir saatten fazla artmıştır. Verilere göre öğrenciler hafta içi ortalama 3 saat, hafta sonu ise yaklaşık 3.5 saat çevrimiçi ortamda vakit geçirmektedir. Bunun yanında öğrencilerin boş zamanlarında kitap, dergi ve gazete okuma süreleri önemli ölçüde azalmış bunun yerine çevrimiçi ortamda sohbet, haber veya kısa bilgilendirici metinler okuma süreleri artmıştır.

Bu çalışmaların dışında Özen ve Ertem (2014), Ercan ve Ateş (2015), Esmer ve Ulusoy (2015), Soyucok ve Mazman Akar (2018), Odabaş, Odabaş ve Sevmez (2018), Yıldız ve Keskin (2016) tarafından yapılan çalışmalarda dijital okumayı benzer perspektiflerde ele almıştır. Bu araştırmalar da dijital okuma ile ilgili benzer içerikler ve benzer sonuçlar ortaya konulmuştur.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama araçları ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli / Deseni

Yapılan araştırmada nicel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırma modeli olarak da tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan şey, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2009).

Çalışmanın yapılması için gerekli izinler Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nden alınmış ve çalışma bu izinler doğrultusunda yürütülmüştür.

3.2. Evren / Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde 2019-2020 öğretim yılında öğrenim gören 5797 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini için 1988 kişiye ölçek uygulanmıştır. Toplanan verilerde gerekli işlemler yapıldıktan sonra uç değere sahip 9 veri çalışma dışında tutulmuştur. Sonuç olarak örneklem sayısı 1979 kişi olmuştur. Örneklem ile ilgili bilgiler aşağıda verilmiştir.

Tablo 1

Örneklemin cinsiyet değişkenine ilişkin dağılımı

Cinsiyet	n	%
Kadın	1317	66,5
Erkek	680	33,4
Diğer	2	,1
Toplam	1979	100

Dağılım incelendiğinde örneklem içerisinde kadınların payının erkeklere oranla daha fazla olduğu görülmüştür. Ayrıca 2 öğretmen adayının cinsiyet değişkeni sorusuna diğer cevabını vermiştir. Cinsiyet değişkeni ile ilgili incelemelerde diğer seçeneği araştırma dışı tutulmuştur.

Tablo 2

Örneklemin bölüm değişkenine göre dağılımı

Bölüm	n	%
Türkçe Öğretmenliği	207	10,5
Okul Öncesi Öğretmenliği	188	9,5
İngilizce Öğretmenliği	188	9,5
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	147	7,4
Sınıf Öğretmenliği	141	7,1
Fen Bilgisi Öğretmenliği	140	7,1
Özel Eğitim Öğretmenliği	140	7,1
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	118	6,0
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	113	5,7
Almanca Öğretmenliği	86	4,3
Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği	83	4,2
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	66	3,3
Tarih Öğretmenliği	59	3,0
Biyoloji Öğretmenliği	59	3,0
Fransızca Öğretmenliği	58	2,9
Kimya Öğretmenliği	57	2,9
Coğrafya Öğretmenliği	47	2,4
Fizik Öğretmenliği	42	2,1
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	40	2,0
Toplam	1979	100

Çalışma toplam 19 bölümde yapılmıştır. Güzel Sanatlar Eğitimi bölümleri (Resim ve Müzik Öğretmenliği) çalışma dışında tutularak diğer bölümlerin hepsinden toplam öğretmen adayı sayılarından ulaşılabilen öğretmen adayı içerisinde 1979 öğretmen adayı çalışmaya dâhil edilmiştir. Alınan örneklem sayılarındaki farklılık bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının sayılarından kaynaklanmaktadır.

3.3. Veri Toplama Süreci ve Araçları

Çalışma 2019-2020 öğretim yılı bahar döneminde Buca Eğitim fakültesinde yürütülmüştür. Yapılan çalışmada kullanılabilmesi adına öncelikle Dijital Okuma Özyeterlik Ölçeği (DOÖYÖ) geliştirilmiş ve geçerlik güvenirlik çalışması sonucunda kullanılabilir olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçek geliştirme çalışmasının sonucunda gerekli izinlerin alınarak veriler toplanmıştır.

Araştırmada kişisel bilgi formu ve DOÖYÖ kullanılmıştır. Ölçek Nevin Akkaya ve Hakan Çıvğın tarafından geliştirilmiş, ancak Covid-19 salgını süreci sebebiyle henüz yayınlanmamıştır. Ölçek 18 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin geliştirilmesi amacıyla yapılan çalışmada toplam varyansın %55,68'ini açıkladığı görülmüş ve uygun

olduğu sonucuna varılmıştır. Ölçek öğretmen adaylarına uygun bir biçimde geliştirildiği için çalışmanın amacına hizmet etmektedir.

3.4. Tasarım, Geliştirme, Uygulama Süreci

Araştırmanın tasarımı aşamasında öncelikle bir ölçek geliştirilmesi uygun bulunmuş ve bu amaçla DOÖYÖ geliştirilmiştir. Uzman görüşleri sonrasında ölçeğin öğretmen adaylarına uygulanmasında herhangi bir sorun olmadığı kanaatine varılmıştır. Gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı tarafından 2019-2020 öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde uygulanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Analizlere başlamadan önce dijital okuma özyeterlik ölçeğinde yer alan olumsuz maddeler ters kodlanarak kayıp veriler ve uç değerler incelenmiştir. Veri setinde kayıp değere rastlanmamıştır. Uç değere sahip 9 katılımcıya ait veri çalışma dışında tutulmuş ve veri setinden atılmıştır. Ölçeklerden alınan puanların güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Hesaplanan Cronbach Alfa katsayı, 821 olarak bulunmuştur. Ölçekten elde edilen puanların yüksek düzeyde güvenilir olduğu anlaşılmaktadır (Özdamar, 2004).

Verilerin analizi için normallik testi uygulanmış ve verilerin normal dağılmadığı saptanmıştır. Normallik testi her grup ve her alt boyut için uygulanmıştır. Normallik dağılımları incelenirken Kolmogorov-Smirnov sonuçları her başlıkta verilerek dağılım normalliği gösterilmiştir. Kolmogorov-Smirnov sonuçlarının tercih edilmesinin sebebi veri sayısının 30'dan fazla olmasından kaynaklanmaktadır. Ayrıca çalışmanın içeriğinde yer verilmemesine rağmen dağılımın normalliği ile ilgili karar verilirken histogram grafikleri ve saçılım grafikleri de göz önünde bulundurulmuştur.

Çalışmanın tamamında yapılan normallik testleri sonucunda dağılımın normal olmadığı görülmüştür. Araştırmaya uygun olan Kruskal-Wallis H testi ve Mann Whitney U testi kullanılmıştır. Kruskal-Wallis H tekniği, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2018). Mann-Whitney U testi ise, iki ilişkisiz örneklemde elde edilen puanların birbirinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2018). Kruskal-Wallis H testi sonucunda anlamlı fark elde edilen sonuçlarda ayrıca bu sonuca ilişkin Mann-Whitney U testleri uygulanmış ve hangi gruplar arasında anlamlı farklılık olduğu saptanmıştır.

3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Araştırmanın geçerliğinin belirlenebilmesi için elde edilen veriler Lisrel 8.71 programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 4 faktörlü yapısı ile kullanımının uygun olduğu sonucu elde edilmiştir. Daha sonra güvenirliliğin belirlenmesi için Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alfa iç tutarlık katsayısı, ,821 olarak bulunmuştur. Elde edilen değer çalışmanın yüksek düzeyde güvenilir olduğunu göstermiştir.

3.7. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı çalışmada kullanılmak üzere ölçeğin geliştirilmesi sürecinde yer almış ve uzman görüşlerinin alınmasını sağlamıştır. Ayrıca verilerin toplanması ve verilerin analizi kısımları da araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda Dijital Okuma Özyeterlik Ölçeği aracılığı ile elde edilen verilerin analizinden elde edilen bulgular ve açıklamalar yer almaktadır. Alt problemlere ilişkin bulgular ve elde edilen sonuçları aşağıda verilmiştir. Ölçek maddelerine verilen cevapların yüzdelik dağılımları ve ortalamaları tablo 3'te verilmiştir. Her alt problem için öncelikle normallik testi uygulanmış ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda gerekli analiz yöntemi seçilmiştir. Normallik testinin toplam puan ve her alt boyut için elde edilen sonuçlar tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3

Ölçek maddelere verilen yanıtları yüzdelik dağılımları ve ortalamaları

Madde	Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzey Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum	Ortalama
Madde 1	18,2	25,6	36,7	13,7	5,7	2,6306
Madde 2	4,0	11,6	27,0	27,8	29,5	3,6716
Madde 3	2,7	9,7	24,1	29,0	34,7	3,8327
Madde 4	8,5	17,4	23,1	24,5	26,5	3,4295
Madde 5	4,7	11,0	24,5	28,0	31,8	3,7115
Madde 6	4,4	11,3	19,8	27,8	36,7	3,8100
Madde 7	3,2	4,7	16,5	36,7	38,8	4,0313
Madde 8	24,6	18,7	24,7	17,8	14,2	2,7832
Madde 9	7,0	15,1	37,1	28,1	12,7	3,2441
Madde 10	11,2	21,0	30,6	24,0	13,2	3,0712
Madde 11	4,7	7,3	19,4	33,0	35,6	3,8757
Madde 12	3,2	6,5	16,5	33,7	40,1	4,0081
Madde 13	2,6	4,9	16,3	35,6	40,6	4,0657
Madde 14	10,5	16,4	25,2	27,9	20,1	3,3082
Madde 15	5,8	11,4	21,6	30,7	30,5	3,6877
Madde 16	4,9	11,2	22,1	32,7	29,2	3,7009
Madde 17	9,8	21,4	26,3	23,5	18,9	3,2052
Madde 18	18,7	22,1	31,7	17,2	10,2	2,7797

Yüzdelik dağılımlar ve ortalama değerler yukarıdaki gibidir. Hesaplamanın yapılmadan önce ters kodlama yapılmış ve olumsuz maddeler ile ilgili sonuçlar ters kodlama

ile tersine çevrilmiştir. Ortalamalar incelendiğinde madde 7, madde 12 ve madde 13 oldukça yüksek değerlere sahiptir. Madde 1, madde 8 ve madde 18 ise ölçekte düşük ortalamaya sahip maddeler olarak karşımıza çıkmıştır. Diğer maddeler ile ilgili sonuçlar ortalama düzeydedir.

Tablo 4

Toplam puan ve alt boyutların normallik dağılımları

	Kolmogorov-Smirnova		
	SW	sd	p
TOPLAM	,046	1979	,000
Kullanma	,078	1979	,000
Erişim	,115	1979	,000
Olumsuzluk	,098	1979	,000
Amaca Uygunluk	,065	1979	,000

Tablo 4’te verilen sonuçlara dayanarak toplam puan ve alt boyutlar için dağılımın normal olmadığı görülmüştür.

4.1. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Okuma Özyeterlik Düzeyleri İle İlgili Cinsiyet Değişkenine Yönelik Bulgular

Tablo 5

Toplam puan ve alt boyutların normallik dağılımları

	Cinsiyet	Kolmogorov-Smirnova		
		SW	sd	p
Toplam	Kadın	,045	1317	,000
	Erkek	,051	660	,000
	Diğer	,260	2	.
Kullanma Boyutu	Kadın	,075	1317	,000
	Erkek	,093	660	,000
	Diğer	,260	2	.
Erişim Boyutu	Kadın	,112	1317	,000
	Erkek	,123	660	,000
	Diğer	,260	2	.
Olumsuzluk Boyutu	Kadın	,098	1317	,000
	Erkek	,098	660	,000
	Diğer	,260	2	.
Amaca Uygunluk	Kadın	,070	1317	,000

Boyutu	Erkek	,059	660	,000
	Diğer	,260	2	.

Cinsiyet değişkenine yönelik normallik dağılımları incelenmiş ve dağılımın normal olmadığı görülmüştür. Ayrıca anlamsız olduğu görülen diğer seçeneğinin çalışma dışında tutulmasına karar verilmiştir. Bu bilgilerden yola çıkarak cinsiyet değişkeni ile ilgili nonparametrik (parametrik olmayan) testlerden uygun olan Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Cinsiyet değişkenine ilişkin Mann Whitney U testi sonuçları tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Cinsiyet değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	1317	958,89	1262857,50	394954,500	,001
Erkek	660	1049,08	692395,50		

Tablo 5 incelendiğinde Mann Whitney U sonuçlarına göre yapılan çalışmada dijital okuma toplam puanları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p < 0,05$). Erkek öğretmen adaylarının dijital okuma özyeterlikleri daha yüksek olarak tespit edilmiştir.

Alt boyutların sonuçları ise sırasıyla şöyledir;

Tablo 7

Cinsiyet değişkenine ilişkin özyeterlik kullanma boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	1317	987,02	1299903,00	432000,000	,827
Erkek	660	992,95	655350,00		

Tablo 8

Cinsiyet değişkenine ilişkin özyeterlik erişim boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	1317	960,30	1264718,00	396815,000	,001
Erkek	660	1046,27	690335,00		

Tablo 9

Cinsiyet değişkenine ilişkin özyeterlik olumsuzluk boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	1317	988,02	13012033,50	433320,500	,914
Erkek	660	990,95	654029,50		

Tablo 10

Cinsiyet değişkenine ilişkin özyeterlik amaca uygunluk boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	1317	926,86	1220680,50	352777,500	,000
Erkek	660	1112,99	734572,50		

Tablo 7,8,9 ve 10’da cinsiyet değişkenine ilişkin 4 alt boyutta (kullanma, erişim, olumsuzluk ve amaca uygunluk) elde edilen sonuçlar görülmektedir. Tablolar incelendiğinde kullanma ve olumsuzluk boyutlarında anlamlı bir fark olmadığı ancak erişim ve amaca uygunluk boyutlarında erkekler lehine anlamlı fark olduğu görülmektedir.

4.2. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Okuma Özyeterlik Düzeyleri İle İlgili Bölüm Değişkenine Yönelik Bulgular

Tablo 11

Bölüm değişkenine ilişkin normallik dağılımları

		Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Bölüm	SW	sd	p
Toplam	Türkçe	,072	207	,011
	Edebiyat	,084	40	,200*
	Tarih	,101	59	,200*
	İngilizce	,076	188	,011
	Sosyal Bilgiler	,059	118	,200*
	Sınıf	,068	141	,200*
	Okul Öncesi	,051	188	,200*
	Fen Bilgisi	,069	140	,200*
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	,070	66	,200*
	Ortaöğretim Matematik	,066	83	,200*
	Coğrafya	,078	47	,200*
	Fransızca	,137	58	,009
	Almanca	,067	86	,200*
	Kimya	,058	57	,200*
	Fizik	,159	42	,009
	Biyoloji	,097	59	,200*
	İlköğretim Matematik	,089	147	,006
	Özel Eğitim	,067	140	,200*
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	,062	113	,200*
Kullanma Boyutu	Türkçe	,074	207	,008
	Edebiyat	,105	40	,200*
	Tarih	,126	59	,020
	İngilizce	,102	188	,000
	Sosyal Bilgiler	,102	118	,004
	Sınıf	,080	141	,027
	Okul Öncesi	,074	188	,014
	Fen Bilgisi	,088	140	,010

	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	,115	66	,030
	Ortaöğretim Matematik	,130	83	,001
	Coğrafya	,120	47	,086
	Fransızca	,145	58	,004
	Almanca	,091	86	,076
	Kimya	,097	57	,200*
	Fizik	,200	42	,000
	Biyoloji	,105	59	,165
	İlköğretim Matematik	,098	147	,001
	Özel Eğitim	,089	140	,008
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	,101	113	,007
Erişim Boyutu	Türkçe	,110	207	,000
	Edebiyat	,142	40	,040
	Tarih	,131	59	,014
	İngilizce	,179	188	,000
	Sosyal Bilgiler	,114	118	,001
	Sınıf	,133	141	,000
	Okul Öncesi	,083	188	,003
	Fen Bilgisi	,135	140	,000
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	,180	66	,000
	Ortaöğretim Matematik	,133	83	,001
	Coğrafya	,155	47	,006
	Fransızca	,184	58	,000
	Almanca	,108	86	,015
	Kimya	,116	57	,056
	Fizik	,107	42	,200*
	Biyoloji	,105	59	,164
	İlköğretim Matematik	,128	147	,000
	Özel Eğitim	,133	140	,000
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	,167	113	,000
Olumsuzluk Boyutu	Türkçe	,100	207	,000
	Edebiyat	,112	40	,200*
	Tarih	,105	59	,171
	İngilizce	,128	188	,000

	Sosyal Bilgiler	,074	118	,170
	Sınıf	,087	141	,010
	Okul Öncesi	,106	188	,000
	Fen Bilgisi	,127	140	,000
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	,103	66	,079
	Ortaöğretim Matematik	,113	83	,011
	Coğrafya	,143	47	,017
	Fransızca	,174	58	,000
	Almanca	,137	86	,000
	Kimya	,128	57	,021
	Fizik	,127	42	,088
	Biyoloji	,110	59	,074
	İlköğretim Matematik	,117	147	,000
	Özel Eğitim	,093	140	,004
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	,083	113	,054
Amaca Uygunluk Boyutu	Türkçe	,063	207	,042
	Edebiyat	,116	40	,187
	Tarih	,092	59	,200*
	İngilizce	,074	188	,013
	Sosyal Bilgiler	,092	118	,016
	Sınıf	,111	141	,000
	Okul Öncesi	,093	188	,000
	Fen Bilgisi	,089	140	,009
	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	,088	66	,200*
	Ortaöğretim Matematik	,095	83	,064
	Coğrafya	,102	47	,200*
	Fransızca	,088	58	,200*
	Almanca	,106	86	,018
	Kimya	,093	57	,200*
	Fizik	,226	42	,000
	Biyoloji	,091	59	,200*
	İlköğretim Matematik	,103	147	,001
	Özel Eğitim	,082	140	,024
	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	,067	113	,200*

Bölüm değişkenine göre normallik dağılımları incelendiğinde bazı bölümler kendi içerisinde normal dağılım gösterirken bazı bölümler normal dağılım göstermemektedir. Genel puanların dağılımları göz önünde bulundurularak dağılımların normal olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçla beraber nonparametrik (parametrik olmayan) testler içerisinde Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Ayrıca uç sıra ortalamalarına sahip bölümlerin kendi aralarında incelenmesi için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Bölüm değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12

Bölüm değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Kruskal-Wallis testi sonuçları

Bölüm	n	Sıra		X ²	p
		Ortalaması	sd		
Türkçe	207	1022,16	18	85,531	,000
Edebiyat	40	892,94			
Tarih	59	1050,30			
İngilizce	188	1243,16			
Sosyal					
Bilgiler	118	966,81			
Sınıf	141	845,24			
Okul Öncesi	188	892,24			
Fen Bilgisi	140	1000,19			
Bilgisayar ve					
Öğretim					
Teknolojileri	66	1113,04			
Ortaöğretim					
Matematik	83	915,65			
Coğrafya	47	867,21			
Fransızca	58	1168,99			
Almanca	86	932,87			
Kimya	57	1106,82			
Fizik	42	1235,44			
Biyoloji	59	915,18			
İlköğretim					
Matematik	147	884,66			
Özel Eğitim	140	949,26			

Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	113	929,48
---	-----	--------

Bölüm değişkenine ilişkin sonuçlar incelenmiş ve incelenen sonuçlar doğrultusunda ikili karşılaştırmalara gidilmiştir. Bu karşılaştırmalarda en yüksek özyeterlik puanına sahip olan İngilizce bölümü öğrencilerinin yalnızca Fizik, Fransızca ve Bilgisayar bölümü öğrencilerine karşı anlamlı bir farka sahip olmadığı bunun dışındaki tüm bölümlerle yapılan karşılaştırmalarda anlamlı sonuçlara sahip olduğu görülmüştür.

Bunun yanında benzer şekilde yapılan inceleme sonucunda yüksek puana sahip olan bölümler sırasıyla şöyledir; İngilizce, Fizik, Fransızca, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri ve Kimya bölümleri yüksek düzeyde özyeterliğe sahipken Sınıf, Coğrafya, İlköğretim Matematik, Okul Öncesi, Edebiyat, Biyoloji, Ortaöğretim Matematik ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık bölümleri ise düşük düzeyde özyeterliğe sahip olarak tespit edilmiştir. Yüksek düşük olarak belirtilen bu bölümler dışında kalan 6 bölüm ise orta düzeyde özyeterliğe sahip bölümler olarak ortaya çıkmıştır. Bu bölümler ise Özel Eğitim, Almanca, Sosyal Bilgiler, Tarih, Fen Bilgisi ve Türkçe bölümleridir.

Alt boyutların sonuçları ise sırasıyla şöyledir;

Tablo 13

Bölüm değişkenine ilişkin özyeterlik kullanma boyutu puanlarının Kruskal-Wallis testi sonuçları

Bölüm	n	Sıra		X ²	p
		Ortalaması	sd		
Türkçe	207	1020,09	18	55,121	,000
Edebiyat	40	1003,79			
Tarih	59	1001,19			
İngilizce	188	1146,41			
Sosyal					
Bilgiler	118	1024,28			
Sınıf	141	868,65			
Okul Öncesi	188	908,62			
Fen Bilgisi	140	926,72			
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	66	1135,36			

Ortaöğretim		
Matematik	83	1069,83
Coğrafya	47	907,77
Fransızca	58	1111,22
Almanca	86	981,43
Kimya	57	1022,44
Fizik	42	1212,63
Biyoloji	59	821,86
İlköğretim		
Matematik	147	921,70
Özel Eğitim	140	1012,62
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	113	877,83

Kullanma boyutu ile ilgili sonuçlar incelendiğinde Fizik, İngilizce, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri ve Fransızca bölümlerinin özyeterlik düzeyleri yüksek iken, Sınıf, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve Biyoloji bölümlerinin ise özyeterlik düzeyleri düşük olarak belirlenmiştir. Geriye kalan 12 bölüm ise orta düzey özyeterlik düzeyine sahip olarak görülmüştür.

Tablo 14

Bölüm değişkenine ilişkin özyeterlik erişim boyutu puanlarının Kruskal-Wallis testi sonuçları

Bölüm	n	Sıra		X ²	p
		Ortalaması	sd		
Türkçe	207	1034,93	18	85,145	,000
Edebiyat	40	1005,26			
Tarih	59	1042,93			
İngilizce	188	1264,47			
Sosyal Bilgiler	118	946,17			
Sınıf	141	919,96			
Okul Öncesi	188	872,47			
Fen Bilgisi	140	922,64			
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri	66	976,83			
Ortaöğretim	83	916,28			

Matematik		
Coğrafya	47	1082,36
Fransızca	58	1133,97
Almanca	86	811,04
Kimya	57	882,39
Fizik	42	994,83
Biyoloji	59	986,74
İlköğretim		
Matematik	147	941,40
Özel Eğitim	140	918,08
Rehberlik ve		
Psikolojik		
Danışmanlık	113	1122,41

Erişim boyutunda elde edilen sonuçlara bakıldığında İngilizce, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ve Fransızca bölümleri yüksek özyeterlik düzeyine sahipken Okul Öncesi, Kimya, Fen Bilgisi, Ortaöğretim Matematik, Özel Eğitim ve Almanca bölümleri ise düşük özyeterlik düzeyleri ile karşımıza çıkmaktadır. Geriye kalan 10 bölüm ise orta düzey özyeterliğe sahip olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 15

Bölüm değişkenine ilişkin özyeterlik olumsuzluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis testi sonuçları

Bölüm	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Türkçe	207	962,15	18	29,793	,040
Edebiyat	40	882,56			
Tarih	59	989,02			
İngilizce	188	1081,57			
Sosyal					
Bilgiler	118	988,67			
Sınıf	141	908,09			
Okul Öncesi	188	1010,28			
Fen Bilgisi	140	1108,51			
Bilgisayar ve					
Öğretim	66	1027,35			

Teknolojileri		
Ortaöğretim		
Matematik	83	1003,01
Coğrafya	47	831,60
Fransızca	58	1073,40
Almanca	86	1013,92
Kimya	57	961,29
Fizik	42	1085,73
Biyoloji	59	1015,23
İlköğretim		
Matematik	147	910,32
Özel Eğitim	140	999,14
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık		
Danışmanlık	113	881,83

Olumsuzluk boyutu ile ilgili sonuçlar incelendiğinde düşük düzeyde anlamlılık söz konusu olduğu görülmüştür. Anlamlılık düzeyi düşük olmasına rağmen Fen ve Fizik bölümleri yüksek düzeyde özyeterliğe sahipken Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Coğrafya ve Edebiyat bölümleri ise düşük düzeyde özyeterliğe sahip bölümler olarak karşımıza çıkmaktadır. Geriye kalan 14 bölüm ise orta düzey özyeterliğe sahiptir.

Tablo 16

Bölüm değişkenine ilişkin özyeterlik amaca uygunluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis testi sonuçları

Bölüm	n	Sıra		X ²	p
		Ortalaması	sd		
Türkçe	207	1024,19	18	97,402	,000
Edebiyat	40	803,38			
Tarih	59	1069,61			
İngilizce	188	1201,11			
Sosyal Bilgiler	118	938,32			
Sınıf	141	862,16			
Okul Öncesi	188	875,54			
Fen Bilgisi	140	1051,88			
Bilgisayar ve Öğretim	66	1092,67			

Teknolojileri		
Ortaöğretim		
Matematik	83	802,21
Coğrafya	47	847,41
Fransızca	58	1114,63
Almanca	86	1010,12
Kimya	57	1302,59
Fizik	42	1242,14
Biyoloji	59	947,86
İlköğretim		
Matematik	147	909,66
Özel Eğitim	140	931,62
Rehberlik ve Psikolojik		
Danışmanlık	113	933,32

Amaca uygunluk boyutu ile ilgili sonuçlarda ise Kimya, Fizik, İngilizce ve Fransızca yüksek düzeyde özyeterliğe sahip bölümler olarak ortaya çıkarken, Edebiyat, Sınıf, Okul Öncesi, Ortaöğretim Matematik, Coğrafya, İlköğretim Matematik ve Özel Eğitim bölümleri ise düşük özyeterlik düzeylerine sahiptir. Geriye kalan 8 bölüm ise orta düzeyde özyeterliğe sahip olarak görülmüştür.

4.3. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Okuma Özyeterlik Düzeyleri İle İlgili Sınıf Düzeyi Değişkenine Yönelik Bulgular

Tablo 17

Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin normallik dağılımları

	Sınıf Düzeyi	Statistic	Kolmogorov-Smirnov ^a	
			df	Sig.
Toplam	1.sınıf	,034	567	,165
	2.sınıf	,061	488	,000
	3.sınıf	,057	450	,001
	4.sınıf	,053	474	,003
Kullanma Boyutu	1.sınıf	,068	567	,000
	2.sınıf	,102	488	,000

	3.sınıf	,076	450	,000
	4.sınıf	,088	474	,000
Erişim Boyutu	1.sınıf	,104	567	,000
	2.sınıf	,115	488	,000
	3.sınıf	,105	450	,000
	4.sınıf	,132	474	,000
Olumsuzluk Boyutu	1.sınıf	,108	567	,000
	2.sınıf	,109	488	,000
	3.sınıf	,099	450	,000
	4.sınıf	,089	474	,000
Amaca Uygunluk Boyutu	1.sınıf	,066	567	,000
	2.sınıf	,066	488	,000
	3.sınıf	,087	450	,000
	4.sınıf	,060	474	,000

Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin normallik dağılımları incelendiğinde yalnızca toplam puanlar içerisinde 1.sınıflarda normal dağılım görülürken diğerlerinde normal dağılıma uygun olmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda nonparametrik (parametrik olmayan) testler içerisinde Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Ayrıca sınıf düzeyleri kendi içerisindeki farkları ortaya koymak amacıyla kendi aralarında Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18

Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Sınıf Düzeyi	n	Sıra		X ²	p
		Ortalaması	sd		
1.Sınıf	567	899,09	3	22,744	,000
2.Sınıf	488	1039,05			
3.Sınıf	450	990,94			
4.Sınıf	474	1047,36			

Toplam puanla ilgili tablo incelendiğinde 2.sınıf ve 4.sınıfların özyeterlikleri yüksek iken 1.sınıfların özyeterlikleri düşüktür. Bu sonuçların detaylandırılması için ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu amaçla yapılan Mann Whitney U testi sonuçları tablo 19’da verilmiştir;

Tablo 19

Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1.Sınıf	567	494,03	280115,50	119087,000	,000
2.Sınıf	488	567,47	276924,50		
1.Sınıf	567	487,70	276528,00	155500,000	,009
3..Sınıf	450	535,83	241125,00		
1.Sınıf	567	485,35	275194,00	114166,000	,000
4.Sınıf	474	563,34	267167,00		
2.Sınıf	488	480,46	234463,00	104453,000	,197
3.Sınıf	450	457,62	205928,00		
2.Sınıf	488	480,13	234303,00	114987,000	,877
4.Sınıf	474	482,91	228900,00		
3.Sınıf	450	448,49	201820,00	100345,00	,120
4.Sınıf	474	475,80	225530,00		

Yapılan U testleri sonucunda 1.sınıf ile 2.sınıf arasında 2.sınıf lehine, 1.sınıf ile 3.sınıf arasında 3.sınıf lehine, 1.sınıf ile 4.sınıf arasında 4.sınıf lehine sonuçlar olduğu ortaya konulmuştur. 2.sınıf ile 3.sınıf, 2.sınıf ile 4.sınıf ve 3.sınıf ile 4.sınıf aralarında ise fark olmadığı görülmüştür. 3.sınıf düzeyinin Kruskal Wallis H testi sonuçlarında özyeterlik düzeyleri orta düzeyde olmasına rağmen 1.sınıflardan anlam şekilde farklılaşmıştır. Tam bir doğrusallık sergilememesine rağmen denilebilir ki öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri artıkça özyeterlikleri de artmaktadır.

Alt boyutlar ile ilgili Kruskal Waallis H ve Mann Whitney U testi sonuçları ise aşağıda verilmiştir.

Tablo 20

Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin özyeterlik kullanma boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Sınıf Düzeyi	n	Sıra		X ²	p
		Ortalaması	sd		
1.Sınıf	567	909,61	3	21,585	,000
2.Sınıf	488	1028,85			
3.Sınıf	450	973,01			
4.Sınıf	474	1062,49			

Tablo 21

Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin özyeterlik kullanma boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra		U	p
		Ortalaması	Toplamı		
1.Sınıf	567	498,82	282829,00	121801,000	,001
2.Sınıf	488	561,91	274421,00		
1.Sınıf	567	494,61	280445,00	119417,000	,079
3..Sınıf	450	527,13	237208,00		
1.Sınıf	567	484,18	275532,50	113504,500	,000
4.Sınıf	474	565,04	267828,50		
2.Sınıf	488	482,17	235300,00	103616,000	,135
3.Sınıf	450	455,76	205091,00		
2.Sınıf	488	473,57	231103,00	111787,000	,368
4.Sınıf	474	489,66	232100,00		
3.Sınıf	450	441,13	198506,50	97031,500	,017
4.Sınıf	474	481,79	228843,50		

Kullanma boyutu ile ilgili sonuçlar incelendiğinde 1.sınıf ile 2.sınıf arasında 2.sınıflar lehine, 1.sınıf ile 4.sınıf arasında 4.sınıflar lehine ve 3.sınıf ile 4.sınıf arasında 4.sınıflar lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. 1.sınıf ile 3.sınıf, 2.sınıf ile 3.sınıf, 2.sınıf ile 4.sınıf arasında ise anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

Tablo 22

Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin özyeterlik erişim boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Sınıf Düzeyi	n	Sıra		X ²	p
		Ortalaması	sd		
1.Sınıf	567	909,08	3	20,513	,000
2.Sınıf	488	1061,20			
3.Sınıf	450	983,89			
4.Sınıf	474	1019,30			

Tablo 23

Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin özyeterlik erişim boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra		U	p
		Ortalaması	Toplamı		
1.Sınıf	567	490,80	278281,50	117253,500	,000
2.Sınıf	488	571,23	278758,50		
1.Sınıf	567	491,46	278660,50	117632,500	,031
3..Sınıf	450	531,09	238992,50		
1.Sınıf	567	494,82	280560,50	119532,500	,002
4.Sınıf	474	552,32	261800,50		
2.Sınıf	488	487,41	237850,00	101060,000	,034
3.Sınıf	450	450,08	202535,00		
2.Sınıf	488	491,56	239883,00	110745,000	,251
4.Sınıf	474	471,14	223320,00		
3.Sınıf	450	453,71	204171,00	102696,000	,326
4.Sınıf	474	470,84	223179,00		

Erişim boyutu ile ilgili sonuçlar incelendiğinde 1.sınıf ile 2.sınıf arasında 2.sınıf lehine, 1.sınıf ile 3.sınıf arasında 3.sınıf lehine, 1.sınıf ile 4.sınıf arasında 4.sınıf lehine, 2.sınıf ile 3.sınıf arasında 2.sınıf lehine anlamlı sonuç elde edilmiştir. 2.sınıf ile 4.sınıf ve 3.sınıf ile 4.sınıf arasında ise anlamlı bir sonuç olmadığı görülmüştür.

Tablo 24

Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin özyeterlik olumsuzluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Sınıf Düzeyi	n	Sıra		X ²	p
		Ortalaması	sd		
1.Sınıf	567	1016,60	3	8,891	,031
2.Sınıf	488	1033,40			
3.Sınıf	450	938,11			
4.Sınıf	474	962,76			

Tablo 25

Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin özyeterlik olumsuzluk boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra		U	p
		Ortalaması	Toplamı		
1.Sınıf	567	523,85	297025,00	135997,000	,633
2.Sınıf	488	532,82	260015,00		
1.Sınıf	567	526,77	298678,00	117500,000	,030
3..Sınıf	450	486,61	218975,00		
1.Sınıf	567	533,97	302763,00	127023,000	,127
4.Sınıf	474	505,48	239598,00		
2.Sınıf	488	491,17	239692,50	99223,500	,010
3.Sınıf	450	446,00	200698,50		
2.Sınıf	488	498,41	243225,50	107402,500	,055
4.Sınıf	474	464,09	219977,50		
3.Sınıf	450	456,50	205425,50	103950,500	,504
4.Sınıf	474	468,20	221924,50		

Olumsuzluk boyutu ile ilgili sonuçlar incelendiğinde 1.sınıf ile 3.sınıf arasında 1.sınıf lehine ve 2.sınıf ile 3.sınıf arasında 3.sınıf lehine anlamlı sonuç elde edilmiştir. 1.sınıf ile 2.sınıf, 1.sınıf ile 4.sınıf, 2.sınıf ile 4.sınıf ve 3.sınıf ile 4.sınıf arasında ise anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Tablo 26

Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin özyeterlik amaca uygunluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Sınıf Düzeyi	n	Sıra		X ²	p
		Ortalaması	sd		
1.Sınıf	567	877,96	3	36,172	,000
2.Sınıf	488	987,71			
3.Sınıf	450	1048,64			
4.Sınıf	474	1070,71			

Tablo 27

Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin özyeterlik amaca uygunluk boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra		U	p
		Ortalaması	Toplamı		
1.Sınıf	567	501,95	284604,00	123576,000	,003
2.Sınıf	488	558,27	272436,00		
1.Sınıf	567	469,57	266246,00	105218,000	,000
3..Sınıf	450	558,68	251407,00		
1.Sınıf	567	474,44	269009,50	107981,500	,000
4.Sınıf	474	576,69	273351,50		
2.Sınıf	488	455,82	222439,50	103123,500	,106
3.Sınıf	450	484,34	217951,50		
2.Sınıf	488	462,62	225757,00	106441,000	,032
4.Sınıf	474	500,94	237446,00		
3.Sınıf	450	456,63	205481,50	104006,500	,513
4.Sınıf	474	468,08	221868,50		

Amaca uygunluk boyutu ile ilgili sonuçlar incelendiğinde 1.sınıf ile 2.sınıf arasında 2.sınıf lehine, 1.sınıf ile 3.sınıf arasında 3.sınıf lehine, 1.sınıf ile 4.sınıf arasında 4.sınıf lehine ve 2.sınıf ile 4.sınıf arasında 4.sınıf lehine anlamlı sonuç elde edilmiştir. 2.sınıf ile 3.sınıf ve 3.sınıf ile 4.sınıf arasında ise anlamlı bir sonuç olmadığı görülmüştür.

Alt boyular ile toplam puan sonuçları karşılaştırıldığında genel olarak benzer sonuçlar olduğu görülmüştür. Ancak olumsuzluk boyutu ile ilgili sonuçlar

değerlendirildiğinde sınıf düzeyi arttıkça özyeterlik puanlarının azaldığı görülmüştür. Diğer boyutlarda ise toplam puanda elde edilen sonuçlara paralel sonuçlar elde edilmiştir.

4.4. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Okuma Özyeterlik Düzeyleri İle İlgili Yaş Değişkenine Yönelik Bulgular

Tablo 28

Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin normallik dağılımları

	Yaş	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	df	Sig.
Toplam	18	,065	201	,041
	19	,076	362	,000
	20	,044	487	,023
	21	,056	419	,003
	22	,061	297	,010
	23 üstü	,055	213	,200*
Kullanma Boyutu	18	,086	201	,001
	19	,096	362	,000
	20	,083	487	,000
	21	,083	419	,000
	22	,086	297	,000
	23 üstü	,093	213	,000
Erişim Boyutu	18	,107	201	,000
	19	,104	362	,000
	20	,121	487	,000
	21	,113	419	,000
	22	,133	297	,000
	23 üstü	,121	213	,000
Olumsuzluk Boyutu	18	,142	201	,000
	19	,109	362	,000
	20	,095	487	,000
	21	,095	419	,000
	22	,088	297	,000
	23 üstü	,119	213	,000
Amaca Uygunluk Boyutu	18	,065	201	,037
	19	,081	362	,000

20	,065	487	,000
21	,070	419	,000
22	,071	297	,001
23 ve üstü	,079	213	,002

Yaş değişkenine ilişkin normallik dağılımları incelendiğinde yalnızca toplam puanlar içerisinde 23 üstü kategorisinde normal dağılım görülürken diğerlerinde normal dağılıma uygun olmadığı görülmüştür. Bu doğrultuda nonparametrik (parametrik olmayan) testler içerisinde Kruskal-Wallis H testi uygulanmıştır. Yaş değişkenine ilişkin Kruskal-Wallis H testi sonuçları tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Yaş değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Yaş	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
18	201	971,00	5	,710	,982
19	362	980,21			
20	487	996,49			
21	419	985,68			
22	297	1007,75			
23 ve üstü	213	993,48			

Yaş değişkenine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları incelendiğinde yaş değişkeninin anlamlı olmadığı görülmüştür. Sıra ortalamaları incelendiğinde en yüksek olan yaş 22 (1007,75) iken en düşük olan yaş ise 18 (971,00) dir. Aralarındaki farkta sadece 36,75 olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna dayanarak yaş ile dijital okuma özyeterliliği arasında düşük derecede ilişki olduğu söylenebilir.

4.5. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Okuma Özyeterlik Düzeyleri İle İlgili Yaşadıkları Coğrafi Bölge Değişkenine Yönelik Bulgular

Tablo 30

Yaşadıkları coğrafi bölge değişkenine ilişkin normallik dağılımları

		Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Yaşadıkları Coğrafi Bölge	Statistic	df	Sig.
Toplam	Marmara	,064	241	,019
	Ege	,051	1188	,000
	Akdeniz	,055	198	,200*
	Karadeniz	,077	50	,200*
	İç Anadolu	,066	103	,200*
	Doğu Anadolu	,053	105	,200*
	Güneydoğu Anadolu	,099	84	,040
	Yurtdışı	,151	10	,200*
Kullanma Boyutu	Marmara	,118	241	,000
	Ege	,077	1188	,000
	Akdeniz	,084	198	,002
	Karadeniz	,105	50	,200*
	İç Anadolu	,108	103	,005
	Doğu Anadolu	,065	105	,200*
	Güneydoğu Anadolu	,101	84	,034
	Yurtdışı	,141	10	,200*
Erişim Boyutu	Marmara	,122	241	,000
	Ege	,119	1188	,000
	Akdeniz	,104	198	,000
	Karadeniz	,187	50	,000
	İç Anadolu	,114	103	,002
	Doğu Anadolu	,122	105	,001
	Güneydoğu Anadolu	,114	84	,008
	Yurtdışı	,185	10	,200*
Olumsuzluk Boyutu	Marmara	,083	241	,000
	Ege	,097	1188	,000
	Akdeniz	,099	198	,000
	Karadeniz	,113	50	,131
	İç Anadolu	,139	103	,000
	Doğu Anadolu	,082	105	,081

Amaca Uygunluk Boyutu	Güneydoğu Anadolu	,121	84	,004
	Yurtdışı	,200	10	,200*
	Marmara	,066	241	,014
	Ege	,075	1188	,000
	Akdeniz	,082	198	,003
	Karadeniz	,132	50	,031
	İç Anadolu	,079	103	,118
	Doğu Anadolu	,101	105	,010
	Güneydoğu Anadolu	,102	84	,030
	Yurtdışı	,171	10	,200*

Yaşadıkları coğrafi bölge değişkenine ilişkin normallik dağılımları yukarıdaki gibidir. Tablo incelendiğinde toplam puanlarda Marmara, Ege ve Güneydoğu Anadolu değişkenlerinin normal dağılmadığı görülmüştür. Diğer bölgelerde ise dağılımın normal olduğu görülmüştür. Toplam puanın normal dağılmadığı göz önünde bulundurarak verilerin incelenmesinde Kuruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis H testi sonucunda ikili incelemeler için Mann Whitney U testi uygulanmış ve anlamlı farka sahip olanlara ayrı bir tabloda yer verilmiştir.

Tablo 31

Yaşadıkları coğrafi bölge değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Yaşadıkları Coğrafi Bölge	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Marmara	241	1019,92	7	37,166	,000
Ege	1188	1029,59			
Akdeniz	198	908,31			
Karadeniz	50	983,89			
İç Anadolu	103	1014,66			
Doğu Anadolu	105	831,68			
Güneydoğu Anadolu	84	729,11			
Yurtdışı	10	813,10			

Tablodaki veriler incelendiğinde en yüksek düzeye sahip olan bölge Ege'dir. Ege'yi sırasıyla Marmara, İç Anadolu ve Karadeniz bölgeleri takip etmektedir. Bu bölgeler yüksek

düzeyde özyeterliğe sahiptir. Akdeniz, Doğu Anadolu, Yurtdışı ve Güneydoğu Anadolu ise düşük düzeyde özyeterliğe sahiptir. Sırasıyla ikili arasındaki farkları ortaya koymak amacıyla Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Sonuçlar aşağıdaki gibidir;

Tablo 32

Yaşadıkları coğrafi bölge değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Marmara	241	231,38	55763,50	21115,500	,038
Akdeniz	198	206,14	40816,50		
Marmara	241	183,54	44232,00	10234,000	,005
Doğu Anadolu	105	150,47	15799,00		
Marmara	241	175,46	42285,00	7120,000	,000
Güneydoğu Anadolu	84	127,26	10690,00		
Ege	1188	705,66	838327,50	103162,500	,006
Akdeniz	198	620,52	122863,50		
Ege	1188	657,59	781187,50	49818,500	,001
Doğu Anadolu	105	527,46	55383,50		
Ege	1188	649,30	771371,00	34687,000	,000
Güneydoğu Anadolu	84	455,44	38257,00		
Akdeniz	198	149,27	20554,50	6778,500	,014
Güneydoğu Anadolu	84	123,20	10348,50		
Karadeniz	50	77,19	3859,50	1615,500	,026
Güneydoğu Anadolu	84	61,73	5185,50		
İç Anadolu	103	114,10	11752,00	4419,000	,023
Doğu Anadolu	105	95,09	9984,00		
İç Anadolu	103	105,83	10900,00	3108,000	,001
Güneydoğu Anadolu	84	79,50	6678,00		

Gruplar arasında yapılan ikili değerlendirmeler sonucunda Marmara ile Akdeniz bölgeleri arasında Marmara lehine, Marmara ile Doğu Anadolu bölgeleri arasında Marmara lehine, Marmara ile Güneydoğu Anadolu bölgeleri arasında Marmara lehine, Ege ile Akdeniz bölgeleri arasında Ege lehine, Ege ile Doğu Anadolu bölgeleri arasında Ege lehine, Ege ile Güneydoğu Anadolu bölgeleri arasında Ege lehine, Akdeniz ile Güneydoğu Anadolu

bölgeleri arasında Akdeniz lehine, İç Anadolu ile Doğu Anadolu Arasında İç Anadolu L-lehine ve İç Anadolu ile Güneydoğu Anadolu arasında İç Anadolu lehine sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca toplam veri sayısı yeterli olmadığı için (10) yurtdışında yaşayan öğretmen adayları ile ilgili anlamlı sonuç ortaya çıkmamıştır.

Alt boyutlar ile ilgili sonuçlar ise sırasıyla şöyledir;

Tablo 33

Yaşadıkları coğrafi bölge değişkenine ilişkin özyeterlik kullanma boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Yaşadıkları Coğrafi Bölge	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Marmara	241	1050,93	7	21,906	,003
Ege	1188	1011,38			
Akdeniz	198	945,12			
Karadeniz	50	907,69			
İç Anadolu	103	1025,46			
Doğu Anadolu	105	841,47			
Güneydoğu Anadolu	84	820,25			
Yurtdışı	10	902,45			

Kullanma boyutu ile ilgili veriler incelendiğinde toplam puan ile benzer sonuçlar ortaya çıktığı görülmüştür. Marmara, Ege ve İç Anadolu bölgeleri yüksek düzeyde özyeterliğe sahip iken diğer bölgelerin özyeterlik düzeyleri düşük çıkmıştır. Bu sonuçların ikili karşılaştırmaları aşağıdaki gibidir;

Tablo 34

Yaşadıkları coğrafi bölge değişkenine ilişkin özyeterlik kullanma boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
Marmara	241	184,49	44462,50	10003,500	,002
Doğu Anadolu	105	148,27	15568,50		
Marmara	241	172,79	41643,50	7761,500	,001
Güneydoğu Anadolu	84	134,90	11331,50		

Ege	1188	656,05	779390,50	51615,500	,003
Doğu Anadolu	105	544,58	57180,50		
Ege	1188	644,59	765767,50	40290,500	,003
Güneydoğu Anadolu	84	522,15	43860,50		
İç Anadolu	103	113,96	11738,00	4433,000	,024
Doğu Anadolu	105	95,22	9998,00		
İç Anadolu	103	102,25	10532,00	3476,000	,021
Güneydoğu Anadolu	84	83,88	7046,00		

Genel olarak bakıldığında toplam puanda elde edilen sonuçlarla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Tablo 35

Yaşadıkları coğrafi bölge değişkenine ilişkin özyeterlik erişim boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Yaşadıkları Coğrafi Bölge	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Marmara	241	967,58	7	7,744	,356
Ege	1188	1011,99			
Akdeniz	198	968,41			
Karadeniz	50	1028,75			
İç Anadolu	103	980,40			
Doğu Anadolu	105	919,63			
Güneydoğu Anadolu	84	890,59			
Yurtdışı	10	824,70			

Erişim boyutu ile ilgili sonuçlar incelendiğinde bu boyuta ait verilerin anlamlı bir farklılık göstermedikleri görülmüştür.

Tablo 36

Yaşadıkları coğrafi bölge değişkenine ilişkin özyeterlik olumsuzluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Yaşadıkları Coğrafi Bölge	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
---------------------------	---	-----------------	----	----------------	---

Marmara	241	989,23	7	11,875	,105
Ege	1188	1009,16			
Akdeniz	198	943,15			
Karadeniz	50	986,08			
İç Anadolu	103	1070,70			
Doğu Anadolu	105	886,80			
Güneydoğu Anadolu	84	877,62			
Yurtdışı	10	876,05			

Olumsuzluk boyutu ile ilgili sonuçlar incelendiğinde bu boyuta ait verilerin anlamlı bir farklılık göstermedikleri görülmüştür.

Tablo 37

Yaşadıkları coğrafi bölge değişkenine ilişkin özyeterlik amaca uygunluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Yaşadıkları Coğrafi Bölge	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Marmara	241	1021,39	7	36,492	,000
Ege	1188	1031,51			
Akdeniz	198	875,80			
Karadeniz	50	1006,82			
İç Anadolu	103	963,26			
Doğu Anadolu	105	908,13			
Güneydoğu Anadolu	84	721,43			
Yurtdışı	10	870,65			

Amaca uygunluk boyutu ile ilgili veriler incelendiğinde toplam puan ile benzer sonuçlar ortaya çıktığı görülmüştür. Marmara, Ege, Karadeniz ve İç Anadolu bölgeleri yüksek düzeyde özyeterliğe sahip iken diğer bölgelerin özyeterlik düzeyleri düşük çıkmıştır. Bu sonuçların ikili karşılaştırmaları aşağıdaki gibidir;

Tablo 38

Yaşadıkları coğrafi bölge değişkenine ilişkin özyeterlik amaca uygunluk boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Marmara	241	234,64	56548,50	20330,500	,007
Akdeniz	198	202,18	40031,50		
Marmara	241	175,86	42382,00	7023,000	,000
Güneydoğu Anadolu	84	126,11	10593,00		
Ege	1188	709,13	842449,50	99040,500	,000
Akdeniz	198	599,70	118741,50		
Ege	1188	653,61	776488,00	54518,000	,032
Doğu Anadolu	105	572,22	60083,00		
Ege	1188	649,60	771725,50	34332,500	,000
Güneydoğu Anadolu	84	451,22	37902,50		
Akdeniz	198	148,17	29338,00	6995,000	,034
Güneydoğu Anadolu	84	125,77	10565,00		
Karadeniz	50	80,03	4001,50	1473,500	,004
Güneydoğu Anadolu	84	60,04	5043,50		
İç Anadolu	103	103,67	10678,00	3330,000	,007
Güneydoğu Anadolu	84	82,14	6900,00		

Genel olarak bakıldığında toplam puanda elde edilen sonuçlarla paralellik gösterdiği görülmektedir.

4.6. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Okuma Özyeterlik Düzeyleri İle İlgili Ailedeki Çocuk Sayısı Değişkenine Yönelik Bulgular

Tablo 39

Ailedeki çocuk sayısı değişkenine ilişkin normallik dağılımları

	Ailedeki Çocuk Sayısı	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	df	Sig.
Toplam	1	,030	536	,200*
	2	,044	698	,002

Kullanma Boyutu	3	,073	404	,000
	4 ve üstü	,068	341	,001
	1	,102	536	,000
	2	,084	698	,000
	3	,068	404	,000
Erişim Boyutu	4 ve üstü	,056	341	,011
	1	,125	536	,000
	2	,113	698	,000
	3	,116	404	,000
	4 ve üstü	,102	341	,000
Olumsuzluk Boyutu	1	,105	536	,000
	2	,111	698	,000
	3	,097	404	,000
	4 ve üstü	,087	341	,000
	1	,071	536	,000
Amaca Uygunluk Boyutu	2	,053	698	,000
	3	,078	404	,000
	4 ve üstü	,067	341	,001

Ailedeki çocuk sayısı değişkenine ilişkin normallik dağılımları incelendiğinde dağılımın sadece bir alanda normal olduğu diğer alanlarda ise normal dağılım göstermediği görülmüştür. Toplam puanın normal dağılmadığı göz önünde bulundurarak verilerin incelenmesinde Kuruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis H testi sonucunda ikili incelemeler için Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 40

Ailedeki çocuk sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Ailedeki Çocuk Sayısı	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
1	536	1038,11	3	36,467	,000
2	698	1036,89			
3	404	983,08			
4 ve üstü	341	826,61			

Ailedeki çocuk sayısı ile ilgili toplam puana ilişkin veriler incelendiğinde tek çocuk olanların ve 2 çocuk olanların özyeterlik düzeyleri yüksek iken 4 ve üstü çocuk olanların özyeterlik düzeyleri düşüktür.

Ailedeki çocuk sayısı değişkenine ilişkin ikili karşılaştırmalar aşağıda verilmiştir;

Tablo 41

Ailedeki çocuk sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1	536	617,96	331224,50	186819,500	,969
2	698	617,15	430770,50		
1	536	481,96	258330,50	102129,500	,136
3	404	455,30	183939,50		
1	536	475,19	254703,00	71989,000	,000
4 ve Üstü	341	382,11	130300,00		
2	698	562,62	392712,00	133231,000	,127
3	404	532,28	215041,00		
2	698	556,11	388166,00	93803,000	,000
4 ve Üstü	341	446,08	152114,00		
3	404	400,50	181802,50	57771,500	,000
4 ve Üstü	341	340,42	116082,50		

Ailedeki çocuk sayısı değişkenine ait ikili karşılaştırmalar incelendiğinde tek çocuk olanlar ile 4 ve üstü çocuk olanlar arasında tek çocuk olanlar lehine, 2 çocuk olanlar ile 4 ve üstü çocuk olanlar arasında 2 çocuk olanlar lehine ve 3 çocuk olanlar ile 4 ve üstü çocuk olanlar arasında 3 çocuk olanlar lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür.

Alt boyutlara ilişkin sonuçlar da aşağıdaki gibidir;

Tablo 42

Ailedeki çocuk sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik kullanma boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Ailedeki Çocuk Sayısı	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
1	536	1011,61	3	22,322	,000

2	698	1043,39
3	404	969,70
4 ve üstü	341	870,78

Genel olarak bakıldığında toplam puanda elde edilen sonuçlardan farklı olarak yalnızca 2 çocuk olanların 1 çocuk olanlardan daha yüksek özyeterliğe sahip olmalarıdır. Onun dışında sonuçlar toplam puanla ilgili sonuçlarla paralellik göstermektedir. İkili karşılaştırmaları ise şöyledir;

Tablo 43

Ailedeki çocuk sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik kullanma boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1	536	606,33	324995,00	181079,000	,334
2	698	626,07	437000,00		
1	536	479,16	256828,00	103632,000	,259
3	404	455,01	185442,00		
1	536	463,12	248234,00	78458,000	,000
4 ve Üstü	341	401,08	136769,00		
2	698	566,77	395604,50	130338,500	,036
3	404	525,12	212148,50		
2	698	549,55	383586,00	98383,000	,000
4 ve Üstü	341	459,51	156694,00		
3	404	390,57	157790,00	61784,000	,015
4 ve Üstü	341	352,18	120095,00		

Genel olarak bakıldığında toplam puanda elde edilen sonuçlarla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Tablo 44

Ailedeki çocuk sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik erişim boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Ailedeki Çocuk Sayısı	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
1	536	1018,62	3	7,434	,059
2	698	1008,96			

3	404	977,94
4 ve üstü	341	920,50

Erişim boyutu ile ilgili puanlar incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak genel olarak bakıldığında kardeş sayısı arttıkça özyeterlik düzeylerinin azaldığı göze çarpmaktadır.

Tablo 45

Ailedeki çocuk sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik olumsuzluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Ailedeki Çocuk Sayısı	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
1	536	1039,23	3	16,41	,001
2	698	1010,46			
3	404	975,13			
4 ve üstü	341	888,37			

Genel olarak bakıldığında toplam puanda elde edilen sonuçlarla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Tablo 46

Ailedeki çocuk sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik olumsuzluk boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1	536	628,19	336712,50	181331,500	,354
2	698	609,29	425282,50		
1	536	483,56	259188,50	101271,500	,088
3	404	453,17	183081,50		
1	536	464,47	248958,00	77734,000	,000
4 ve Üstü	341	398,96	136045,00		
2	698	558,74	390000,00	135943,000	,319
3	404	538,99	217753,00		
2	698	541,43	377918,00	104051,000	,001
4 ve Üstü	341	476,13	162362,00		
3	404	387,96	156737,00	62837,000	,038
4 ve Üstü	341	355,27	121148,00		

Genel olarak bakıldığında toplam puanda elde edilen sonuçlarla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Tablo 47

Ailedeki çocuk sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik amaca uygunluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Ailedeki Çocuk Sayısı	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
1	536	1024,36	3	21,613	,000
2	698	1017,21			
3	404	1007,08			
4 ve üstü	341	860,07			

Genel olarak bakıldığında toplam puanda elde edilen sonuçlarla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Tablo 48

Ailedeki çocuk sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik amaca uygunluk boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1	536	620,37	332516,00	185528,000	,804
2	698	615,30	429479,00		
1	536	474,14	254140,00	106320,000	,635
3	404	465,67	188130,00		
1	536	466,85	250230,50	764461,500	,000
4 ve Üstü	341	395,23	134772,50		
2	698	553,68	386466,50	139476,500	,765
3	404	547,74	221286,50		
2	698	547,23	381967,00	100002,000	,000
4 ve Üstü	341	464,26	158313,00		
3	404	398,67	161064,50	58509,500	,000
4 ve Üstü	341	342,58	116820,50		

Amaca uygunluk boyutunda da diğer boyutlarda olduğu gibi toplam değerlerle bir paralellik olduğu görülmektedir. Ayrıca bütün boyutlar beraber değerlendirildiğinde 4 ve üstü çocuk sayısına sahip ailelerde yaşayan öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin düşük olduğu ve genel olarak aleyhine sonuçlar ortaya çıktığı görülmüştür.

Genel bir değerlendirme yapmak gerekirse ailedeki çocuk sayısı arttıkça öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin düştüğü söylenebilir.

4.7. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Okuma Özyeterlik Düzeyleri İle İlgili Sahip Olunan Dijital Araç Sayısı Değişkenine Yönelik Bulgular

Tablo 49

Sahip olunan dijital araç sayısı değişkenine ilişkin normallik dağılımları

	Sahip Olunan Dijital Araç Sayısı	Kolmogorov-Smirnov ^a		
		Statistic	df	Sig.
Toplam	1	,045	495	,017
	2	,043	1070	,000
	3	,069	372	,000
	4	,144	42	,029
Kullanma Boyutu	1	,061	495	,000
	2	,086	1070	,000
	3	,092	372	,000
	4	,071	42	,200*
Erişim Boyutu	1	,109	495	,000
	2	,129	1070	,000
	3	,109	372	,000
	4	,151	42	,018
Olumsuzluk Boyutu	1	,104	495	,000
	2	,099	1070	,000
	3	,098	372	,000
	4	,128	42	,083
Amaca Uygunluk Boyutu	1	,058	495	,000
	2	,068	1070	,000
	3	,068	372	,000
	4	,178	42	,002

Sahip olunan dijital araç sayısı değişkenine ilişkin normallik dağılımları incelendiğinde dağılımın sadece bir alanda normal olduğu diğer alanlarda ise normal dağılım

göstermediği görülmüştür. Toplam puanın normal dağılmadığı göz önünde bulundurarak verilerin incelenmesinde Kuruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis H testi sonucunda ikili incelemeler için Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 50

Sahip olunan dijital araç sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Sahip Olunan					
Dijital Araç		Sıra			
Sayı	n	Ortalaması	sd	X²	p
1	495	894,89	3	23,791	,000
2	1070	1001,22			
3	372	1081,69			
4	42	1013,07			

Sahip olunan dijital araç sayısı değişkenine ilişkin sorulan soruda cep telefonu, tablet, bilgisayar ve diğer seçeneklerine yer verilmiştir. Öğretmen adaylarına birden çok cevap verebileceği bildirilmiştir. Katılımcıların verdikleri cevaplar ile ilgili sonuçlar incelendiğinde birden çok araç sahibi öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Veriler genel olarak incelendiğinde cep telefonu ve bilgisayarların daha çok kullanıldığı saptanmıştır. Katılımcıların %75'inin 2 ve daha fazla araç kullandıklarını göstermiştir. Ayrıca sahip olunan araç sayısı arttıkça özyeterlik düzeylerinin de yükseldiği görülmüştür.

Elde edilen sonuçlarla ilgili ikili inceleme sonuçları aşağıdaki gibidir;

Tablo 51

Sahip olunan dijital araç sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra	Sıra	U	p
		Ortalaması	Toplamı		
1	495	724,73	358740,00	235980,000	,001
2	1070	809,96	866655,00		
1	495	399,51	197757,00	74997,000	,000
3	372	479,90	178521,00		
1	495	266,65	131992,50	9232,500	,228

4	42	296,68	12460,50		
2	1070	706,00	755420,00	182435,000	,016
3	372	766,08	284983,00		
2	1070	556,26	595199,00	22214,000	,900
4	42	562,60	23629,00		
3	372	208,71	77639,50	7362,500	,541
4	42	196,80	8265,50		

Üç araca sahip olanlar iki ve bir araca sahip olanlara göre daha yüksek özyeterlik düzeyine sahip olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca iki araca sahip olanlarda bir araca sahip olanlara göre daha yüksek özyeterlik düzeyine sahiptir.

Alt boyutlar ile ilgili sonuçlar ise sırasıyla aşağıdaki gibidir;

Tablo 52

Sahip olunan dijital araç sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik kullanma boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Sahip Olunan					
Dijital Araç		Sıra			
Sayısı	n	Ortalaması	sd	X ²	p
1	495	907,20	3	19,100	,000
2	1070	1008,41			
3	372	1060,65			
4	42	871,15			

Tablo 53

Sahip olunan dijital araç sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik kullanma boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
1	495	728,37	360545,50	237785,500	,001
2	1070	808,27	864869,50		
1	495	404,99	200468,50	77708,500	,000
3	372	472,61	175809,50		
1	495	269,83	133568,00	9982,000	,668
4	42	259,17	10885,00		

2	1070	711,75	761572,50	188587,500	,131
3	372	749,54	278830,50		
2	1070	559,39	598545,50	19379,500	,129
4	42	482,92	20282,50		
3	372	211,50	78678,00	6324,000	,042
4	42	172,07	7227,00		

Tablo genel olarak incelendiğinde toplam puanla ilgili sonuçlarla paralellik gösterdiği görülmektedir. Yalnızca üç araca sahip olanlarla iki araca sahip olanlar arasında fark çıkmazken üç araca sahip olanlarla dört araca sahip olanlar arasında üç araca sahip olanlar lehine sonuç olduğu görülmüştür. Dört araca sahip olanların toplam sayısının azlığı araştırmada anlamlı sonuç ortaya çıkmasının önünde engeldir.

Tablo 54

Sahip olunan dijital araç sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik erişim boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Sahip Olunan					
Dijital Araç		Sıra			
Sayısı	n	Ortalaması	sd	X ²	p
1	495	881,30	3	27,641	,000
2	1070	1009,87			
3	372	1063,99			
4	42	1109,55			

Tablo 55

Sahip olunan dijital araç sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik erişim boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra	Sıra	U	P
		Ortalaması	Toplamı		
1	495	713,34	353104,00	230344,000	,000
2	1070	815,23	872291,00		
1	495	399,74	197870,50	75110,500	,000
3	372	479,59	178407,50		
1	495	264,22	130788,50	8028,500	,014
4	42	325,35	13644,50		

2	1070	711,28	761065,00	188080,000	,111
3	372	750,91	279338,00		
2	1070	554,37	593177,50	20192,500	,261
4	42	610,73	25650,50		
3	372	206,49	76813,00	7435,000	,605
4	42	216,48	9092,00		

Erişim boyutu ile ilgili sonuçlar incelendiğinde 2,3 ve 4 araca sahip olanların 1 araca sahip olanlar karşısında anlamlı şekilde farklılaştığı görülmektedir. Genel olarak araç sayısı arttıkça özyeterlik düzeyinin de erişim boyutu için arttığı söylenebilir.

Tablo 56

Sahip olunan dijital araç sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik olumsuzluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Sahip Olunan					
Dijital Araç		Sıra			
Sayısı	n	Ortalaması	sd	X ²	p
1	495	951,34	3	3,686	,297
2	1070	995,54			
3	372	1022,54			
4	42	1016,23			

Genel olarak olumsuzluk boyutunda da artış benzerlik göstermesine rağmen genel bir anlamlılığa sahip değildir. Bu yüzden ikili incelemeleri yapmaya gerek duyulmamıştır.

Tablo 57

Sahip olunan dijital araç sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik amaca uygunluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Sahip Olunan					
Dijital Araç		Sıra			
Sayısı	n	Ortalaması	sd	X ²	p
1	495	940,66	3	11,585	,009
2	1070	983,85			
3	372	1057,53			
4	42	1130,01			

Tablo 58

Sahip olunan dijital araç sayısı değişkenine ilişkin özyeterlik amaca uygunluk boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
1	495	759,59	375998,50	253238,500	,162
2	1070	793,83	849396,50		
1	495	411,99	203934,00	81174,000	,003
3	372	463,29	172344,00		
1	495	265,08	131216,50	8456,500	,044
4	42	315,15	13236,50		
2	1070	707,54	757064,50	184079,500	,030
3	372	761,66	283338,50		
2	1070	553,49	592230,00	19245,000	,113
4	42	633,29	26598,00		
3	372	205,57	76473,00	7095,000	,328
4	42	224,57	9432,00		

Genel olarak incelendiğinde alt boyutlar ve toplam puan ile ilgili sonuçlar benzerlikler göstermektedir. Sahip olunan dijital araç sayısı arttıkça özyeterlik düzeyi de artmaktadır. Dört araca sahip olanların sayısı sebebi ile anlamlılık düzeyi düşük olmasına rağmen genel yapıdaki artışın bir parçası olarak karşımıza çıkmaktadır.

4.8. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Okuma Özyeterlik Düzeyleri İle İlgili Aile Ekonomik Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular

Tablo 59

Aile ekonomik durumu değişkenine ilişkin normallik dağılımları

		Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Aile Ekonomik Durumu	Statistic	df	Sig.
Toplam	2000 ve altı	,065	247	,013
	2001-3000	,045	580	,006
	3001-4000	,058	556	,000
	4001 ve üzeri	,053	596	,000
Kullanma Boyutu	2000 ve altı	,079	247	,001

Erişim Boyutu	2001-3000	,066	580	,000
	3001-4000	,100	556	,000
	4001 ve üzeri	,093	596	,000
	2000 ve altı	,103	247	,000
Olumsuzluk Boyutu	2001-3000	,091	580	,000
	3001-4000	,132	556	,000
	4001 ve üzeri	,126	596	,000
	2000 ve altı	,084	247	,000
Amaca Uygunluk Boyutu	2001-3000	,091	580	,000
	3001-4000	,116	556	,000
	4001 ve üzeri	,100	596	,000
	2000 ve altı	,068	247	,007
Amaca Uygunluk Boyutu	2001-3000	,063	580	,000
	3001-4000	,064	556	,000
	4001 ve üzeri	,077	596	,000
	2000 ve altı	,068	247	,007

Tablo incelendiğinde aile ekonomik durumu değişkeni ile ilgili verilerin normal dağılıma uygun olmadığı görülmüştür. Dağılımın normal olmamasından dolayı Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis H testi sonucunda ikili incelemeler için Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 60

Aile ekonomik durumu değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Aile					
Ekonomik Durumu	n	Sıra		X ²	p
		Ortalaması	sd		
2000 ve altı	247	936,97	3	24,027	,000
2001-3000	580	908,73			
3001-4000	556	1029,94			
4001 ve üzeri	596	1053,80			

Aile ekonomik durumu ile ilgili veriler incelendiğinde ekonomik düzey arttıkça dijital okuma özyeterlik düzeylerinin de arttığı görülmüştür. İkili karşılaştırmalar ile ilgili sonuçlar aşağıdaki gibidir;

Tablo 61

Aile ekonomik durumu değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
2000 ve altı	247	421,63	104143,50	69744,500	,548
2001-3000	580	410,75	238234,50		
2000 ve altı	247	375,66	92787,00	62159,000	,032
3001-4000	556	413,70	230019,00		
2000 ve altı	247	387,68	95757,50	65129,500	,008
4001 ve üzeri	596	436,22	259988,50		
2001-3000	580	534,19	309829,00	141339,000	,000
3001-4000	556	604,29	335987,00		
2001-3000	580	544,79	315979,00	147489,000	,000
4001 ve üzeri	596	631,04	376097,00		
3001-4000	556	568,95	316334,00	161488,000	,456
4001 ve üzeri	596	583,44	347794,00		

Sonuçlar incelendiğinde 3001-4000 ile 2000 ve altı arasında 3001 ve 4000 lehine, 4001 ve üzeri ile 2000 ve altı arasında 4001 ve üzeri lehine, 2001-3000 ile 3001-4000 arasında 3001-4000 lehine ve 2001-3000 ile 4001 ve üzeri arasında 4001 ve üzeri lehine sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar aile ekonomik durumu yüksek öğretmen adaylarının dijital okuma özyeterlik düzeylerinin de yüksek olduğunu göstermiştir.

Alt boyutlar ile ilgili sonuçlar ise şöyledir;

Tablo 62

Aile ekonomik durumu değişkenine ilişkin özyeterlik kullanma boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Aile					
Ekonomik Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
2000 ve altı	247	942,76	3	11,974	,007
2001-3000	580	935,91			
3001-4000	556	1021,68			
4001 ve üzeri	596	1032,66			

Tablo 63

Aile ekonomik durumu değişkenine ilişkin özyeterlik kullanma boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
2000 ve altı	247	415,61	102656,50	71231,500	,899
2001-3000	580	413,31	239721,50		
2000 ve altı	247	380,44	93969,00	63341,000	,078
3001-4000	556	411,58	228837,00		
2000 ve altı	247	394,71	97492,50	66864,500	,036
4001 ve üzeri	596	433,31	258253,50		
2001-3000	580	544,82	315995,50	147505,500	,013
3001-4000	556	593,20	329820,50		
2001-3000	580	558,78	324090,00	155600,000	,003
4001 ve üzeri	596	617,43	367986,00		
3001-4000	556	573,90	319088,00	164242,000	,797
4001 ve üzeri	596	578,93	345040,00		

Sonuçlar incelendiğinde toplam puan ile ilgili verilerle paralellik gösterdiği görülmektedir. Yalnızca 2000 ve altı ile 3001-4000 arasında toplam puanda anlamlı olan fark kullanma boyutunda anlamlı değildir.

Tablo 64

Aile ekonomik durumu değişkenine ilişkin özyeterlik erişim boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Aile Ekonomik Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
2000 ve altı	247	957,81	3	10,907	,012
2001-3000	580	934,37			
3001-4000	556	1017,46			
4001 ve üzeri	596	1031,87			

Tablo 65

Aile ekonomik durumu değişkenine ilişkin özyeterlik erişim boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	P
2000 ve altı	247	419,92	103719,50	70168,500	,640
2001-3000	580	411,48	238658,50		
2000 ve altı	247	385,71	95269,50	64641,500	,182
3001-4000	556	409,24	227536,50		
2000 ve altı	247	400,19	98846,50	68218,500	,092
4001 ve üzeri	596	431,04	256899,50		
2001-3000	580	544,69	315922,00	147432,000	,012
3001-4000	556	593,33	329894,00		
2001-3000	580	559,19	324331,50	155841,500	,003
4001 ve üzeri	596	617,02	347744,50		
3001-4000	556	571,88	317967,50	163121,500	,647
4001 ve üzeri	596	580,81	346160,50		

Veriler incelendiğinde kullanma ve toplam puanla ilgili sonuçlar ile benzerlik gösterdiği söylenebilir. Kullanma boyutundan ayrılan kısım 2000 ve altı ile 4001 ve üzeri arasındaki farklılığın erişim boyutu için anlamlı olmamasıdır.

Tablo 66

Aile ekonomik durumu değişkenine ilişkin özyeterlik olumsuzluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Aile Ekonomik Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
2000 ve altı	247	961,36	3	5,910	,116
2001-3000	580	961,65			
3001-4000	556	983,68			
4001 ve üzeri	596	1035,35			

Olumsuzluk boyutu ile ilgili veriler incelendiğinde aile ekonomik durumu değişkenine ilişkin sonuçların anlamlı olmadığı görülmüştür. Bu yüzden ikili karşılaştırmalar

için U testi uygulanmamıştır. Yine de denilebilir ki ekonomik durum arttıkça olumsuzluk boyutunda da özyeterlik düzeyleri az da olsa artmaktadır. Buda hem toplam puan hem de diğer boyutlarla paralellik gösterdiği sonucuna ulaşmamızı sağlar.

Tablo 67

Aile ekonomik durumu değişkenine ilişkin özyeterlik amaca uygunluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Aile					
Ekonomik Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	X²	p
2000 ve altı	247	961,45	3	19,242	,000
2001-3000	580	911,00			
3001-4000	556	1033,62			
4001 ve üzeri	596	1038,02			

Tablo 68

Aile ekonomik durumu değişkenine ilişkin özyeterlik amaca uygunluk boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
2000 ve altı	247	428,70	105888,00	68000,000	,247
2001-3000	580	407,74	236490,00		
2000 ve altı	247	381,14	94142,50	63514,500	,089
3001-4000	556	411,27	228663,50		
2000 ve altı	247	399,61	98703,00	68075,000	,085
4001 ve üzeri	596	431,28	257043,00		
2001-3000	580	533,94	309684,00	141194,000	,000
3001-4000	556	604,55	336132,00		
2001-3000	580	550,32	319186,00	150696,000	,000
4001 ve üzeri	596	625,65	372899,00		
3001-4000	556	574,80	319588,50	164742,500	,867
4001 ve üzeri	596	578,09	344539,50		

Amaca uygunluk boyutuna ilişkin sonuçlar incelendiğine 2001-3000 ile 3001-4000 ve 2001-3000 ile 4001 ve üzeri arasında yüksek olanlar lehine anlamlı fark olduğu

görülmüştür. Boyuta ait veriler diğer boyutlar ile ve toplam puanla ilgili sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

4.9. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Okuma Özyeterlik Düzeyleri İle İlgili Anne Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular

Tablo 69

Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin normallik dağılımları

		Kolmogorov-Smirnov ^a		
Anne Eğitim Durumu		Statistic	df	Sig.
Toplam	Okuma yazma bilmiyor	,062	186	,082
	İlkokul	,054	700	,000
	Ortaokul	,056	395	,004
	Lise	,047	440	,020
	Lisans	,059	242	,040
	Lisansüstü eğitim	,132	16	,200*
Kullanma Boyutu	Okuma yazma bilmiyor	,075	186	,013
	İlkokul	,080	700	,000
	Ortaokul	,101	395	,000
	Lise	,090	440	,000
	Lisans	,090	242	,000
	Lisansüstü eğitim	,211	16	,056
Erişim Boyutu	Okuma yazma bilmiyor	,098	186	,000
	İlkokul	,124	700	,000
	Ortaokul	,117	395	,000
	Lise	,116	440	,000
	Lisans	,115	242	,000
	Lisansüstü eğitim	,172	16	,200*
Olumsuzluk Boyutu	Okuma yazma bilmiyor	,089	186	,001
	İlkokul	,091	700	,000
	Ortaokul	,107	395	,000
	Lise	,101	440	,000
	Lisans	,129	242	,000
	Lisansüstü eğitim	,160	16	,200*
Amaca Uygunluk Boyutu	Okuma yazma bilmiyor	,070	186	,027
	İlkokul	,075	700	,000
	Ortaokul	,069	395	,000

Lise	,053	440	,005
Lisans	,092	242	,000
Lisansüstü eğitim	,144	16	,200*

Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin normallik dağılımları incelendiğinde genelin normal dağılmadığı yalnızca lisansüstü eğitim değişkenin normal dağıldığı görülmüştür. Dağılımın genel olarak normal olmamasından dolayı Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis H testi sonucunda ikili incelemeler için Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 70

Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Anne Eğitim Durumu	n	Sıra		X ²	p
		Ortalaması	sd		
Okuma Yazma					
Bilmiyor	186	841,48	5	27,697	,000
İlkokul	700	947,73			
Ortaokul	395	1022,32			
Lise	440	1035,56			
Lisans	242	1081,09			
Lisansüstü Eğitim	16	1137,59			

Sonuçlar incelendiğinde anne eğitim düzeyi ile özyeterlik düzeyleri arasında bir paralellik olduğu görülmektedir. Anne eğitim durumu arttıkça öğretmen adaylarının dijital okuma özyeterlik düzeyleri de artmaktadır. Sayısal denge sorunu nedeni ile lisansüstü eğitim ikili incelemelere dahil edilmemiştir. Genel incelemede lisansüstü eğitim ile ilgili sonuçlara yer verilirken manidar sonuç ortaya koymadığı için ikili incelemelerde yer verilmemiştir. Anne eğitim durumu değişkeni ile ilgili ikili incelemeler ve sonuçları aşağıdaki gibidir;

Tablo 71

Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra		U	p
		Ortalaması	Toplamı		

Okuma Yazma Bilmiyor	186	405,22	75371,50	57980,500	,022
İlkokul	700	453,67	317569,50		
Okuma Yazma Bilmiyor	186	255,04	47437,50	30046,500	,000
Ortaokul	395	307,93	121633,50		
Okuma Yazma Bilmiyor	186	269,56	50138,50	32747,500	,000
Lise	440	332,07	146112,50		
Okuma Yazma Bilmiyor	186	186,52	34692,50	17301,500	,000
Lisans	242	236,01	57113,50		
İlkokul	700	532,95	373063,50	127713,500	,036
Ortaokul	395	574,67	226996,50		
İlkokul	700	550,74	385520,50	140170,500	,011
Lise	440	601,93	264849,50		
İlkokul	700	455,40	318780,00	73430,000	,002
Lisans	242	518,07	125373,00		
Ortaokul	395	415,17	163992,50	85782,500	,748
Lise	440	420,54	185037,50		
Ortaokul	395	311,47	123030,50	44820,500	,187
Lisans	242	331,29	80172,50		
Lise	440	335,41	147578,50	50558,500	,276
Lisans	242	352,58	85324,50		

Toplam puan ile ilgili karşılaştırmalar incelendiğinde ilkokul, ortaokul, lise ve lisans mezunları ile okuma yazma bilmeyenler arasında okuma yazma bilmeyenler aleyhine, ortaokul, lise ve lisans mezunları ile ilkokul mezunları karşılaştırıldığında da ilkokul mezunları aleyhine sonuçlar ortaya çıkmıştır. Diğer karşılaştırmalarda anlamlı bir fark oluşmamıştır. Alt boyutlara ilişkin sonuçlar ise aşağıdaki gibidir;

Tablo 72

Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin özyeterlik kullanma boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Anne Eğitim Durumu	n	Sıra		X ²	p
		Ortalaması	sd		
Okuma Yazma					
Bilmiyor	186	912,30	5	14,275	,014
İlkokul	700	953,59			
Ortaokul	395	1021,04			

Lise	440	1010,25
Lisans	242	1049,72
Lisansüstü Eğitim	16	1259,60

Tablo 73

Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin özyeterlik kullanma boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okuma Yazma Bilmiyor	186	428,40	79683,00	62292,000	,364
İlkokul	700	447,51	313258,00		
Okuma Yazma Bilmiyor	186	269,99	50219,00	32828,000	,038
Ortaokul	395	300,89	141936,00		
Okuma Yazma Bilmiyor	186	292,01	54314,50	36923,500	,053
Lise	440	322,58	141936,50		
Okuma Yazma Bilmiyor	186	197,07	36654,50	19263,500	,010
Lisans	242	227,90	55151,50		
İlkokul	700	534,67	374267,50	128917,500	,063
Ortaokul	395	571,63	225792,50		
İlkokul	700	557,80	390462,50	145112,500	,100
Lise	440	590,70	259907,50		
İlkokul	700	459,92	321663,50	76313,500	,021
Lisans	242	506,15	122489,50		
Ortaokul	395	420,59	166134,00	85876,000	,768
Lise	440	415,67	182896,00		
Ortaokul	395	315,92	124789,00	46579,000	,589
Lisans	242	324,02	78414,00		
Lise	440	336,86	148220,00	51200,000	,406
Lisans	242	349,93	84683,00		

Tablo 74

Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin özyeterlik erişim boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Anne Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Okuma Yazma	186	848,49	5	19,320	,002

Bilmiyor		
İlkokul	700	984,22
Ortaokul	395	966,64
Lise	440	1049,72
Lisans	242	1042,88
Lisansüstü Eğitim	16	1022,53

Tablo 75

Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin özyeterlik erişim boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okuma Yazma Bilmiyor	186	395,09	73487,50	56096,500	,004
İlkokul	700	456,36	319453,50		
Okuma Yazma Bilmiyor	186	267,03	49667,00	32276,000	,018
Ortaokul	395	302,29	119404,00		
Okuma Yazma Bilmiyor	186	269,14	50059,50	32668,000	,000
Lise	440	332,25	146191,50		
Okuma Yazma Bilmiyor	186	191,09	35542,50	18151,500	,001
Lisans	242	232,49	56263,50		
İlkokul	700	551,59	386111,50	135738,500	,615
Ortaokul	395	541,64	213948,50		
İlkokul	700	555,80	389060,00	143710,000	,055
Lise	440	593,89	261310,00		
İlkokul	700	464,31	325014,00	79664,000	,164
Lisans	242	492,31	119139,00		
Ortaokul	395	399,44	157779,00	79569,000	,034
Lise	440	434,66	191251,00		
Ortaokul	395	309,72	122340,50	44130,500	,102
Lisans	242	334,14	80862,50		
Lise	440	342,19	150561,50	52938,500	,902
Lisans	242	340,25	82341,50		

Tablo 76

Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin özyeterlik olumsuzluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Anne Eğitim Durumu	n	Sıra		X ²	p
		Ortalaması	sd		
Okuma Yazma Bilmiyor	186	900,76	5	9,816	,081
İlkokul	700	968,68			
Ortaokul	395	1019,48			
Lise	440	1018,52			
Lisans	242	1029,45			
Lisansüstü Eğitim	16	851,56			

Tablo 77

Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin özyeterlik amaca uygunluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Anne Eğitim Durumu	n	Sıra		X ²	p
		Ortalaması	sd		
Okuma Yazma Bilmiyor	186	868,07	5	25,080	,000
İlkokul	700	943,42			
Ortaokul	395	1041,92			
Lise	440	1014,29			
Lisans	242	1074,71			
Lisansüstü Eğitim	16	1214,41			

Tablo 78

Anne eğitim durumu değişkenine ilişkin özyeterlik amaca uygunluk boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okuma Yazma Bilmiyor	186	416,44	77458,00	60067,000	,104

İlkokul	700	450,69	315483,00		
Okuma Yazma Bilmiyor	186	255,91	47599,00	30208,000	,001
Ortaokul	395	307,52	121472,00		
Okuma Yazma Bilmiyor	186	281,50	52359,00	34968,000	,004
Lise	440	337,03	143892,00		
Okuma Yazma Bilmiyor	186	189,41	35229,50	17838,500	,000
Lisans	242	233,79	56576,50		
İlkokul	700	528,07	369652,50	124302,500	,005
Ortaokul	395	583,31	230407,50		
İlkokul	700	554,83	388384,50	143034,500	,042
Lise	440	595,42	261985,50		
İlkokul	700	455,48	318836,00	73486,000	,002
Lisans	242	517,84	125317,00		
Ortaokul	395	423,89	167458,50	84571,500	,502
Lise	440	412,71	181591,50		
Ortaokul	395	314,70	124307,00	46097,000	,450
Lisans	242	326,02	78896,00		
Lise	440	334,23	147063,00	50043,000	,193
Lisans	242	354,71	85840,00		

Alt boyutlar ile ilgili sonuçlar incelendiğinde genel olarak toplam da elde edilen sonuçla paralellik göstermektedir. Ancak olumsuzluk boyutunda anlamlı sonuç oluşmamış bu nedenle ikili karşılaştırmalara gidilmemiştir. Küçük farklılaşmalarla beraber diğer üç boyutta ikili karşılaştırmalarda elde edilen sonuçlar toplam puan ile ilgili elde edilen sonuçlarla paraleldir. Anne eğitim durumu ile ilgili genel olarak annenin eğitim düzeyinin öğretmen adaylarının dijital okuma özyeterlik düzeyleri ile paralel bir yapıda olduğu görülmüştür.

4.10. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Okuma Özyeterlik Düzeyleri İle İlgili Baba Eğitim Durumu Değişkenine Yönelik Bulgular

Tablo 79

Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin normallik dağılımları

	Baba Eğitim Durumu	Statistic	Kolmogorov-Smirnov ^a	
			df	Sig.
Toplam	Okuma yazma bilmiyor	,104	31	,200*

	İlkokul	,060	522	,000
	Ortaokul	,058	393	,003
	Lise	,053	577	,001
	Lisans	,060	432	,001
	Lisansüstü eğitim	,103	24	,200*
Kullanma Boyutu	Okuma yazma bilmiyor	,150	31	,075
	İlkokul	,081	522	,000
	Ortaokul	,089	393	,000
	Lise	,075	577	,000
	Lisans	,096	432	,000
	Lisansüstü eğitim	,113	24	,200*
Erişim Boyutu	Okuma yazma bilmiyor	,109	31	,200*
	İlkokul	,100	522	,000
	Ortaokul	,117	393	,000
	Lise	,112	577	,000
	Lisans	,141	432	,000
	Lisansüstü eğitim	,193	24	,021
Olumsuzluk Boyutu	Okuma yazma bilmiyor	,138	31	,140
	İlkokul	,083	522	,000
	Ortaokul	,114	393	,000
	Lise	,102	577	,000
	Lisans	,098	432	,000
	Lisansüstü eğitim	,145	24	,200*
Amaca Uygunluk Boyutu	Okuma yazma bilmiyor	,073	31	,200*
	İlkokul	,063	522	,000
	Ortaokul	,071	393	,000
	Lise	,077	577	,000
	Lisans	,064	432	,000
	Lisansüstü eğitim	,103	24	,200*

Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin normallik dağılımları incelendiğinde genelin normal dağılmadığı yalnızca lisansüstü eğitim ve okuma yazma bilmeyen değişkenlerinin normal dağıldığı görülmüştür. Dağılımın genel olarak normal olmamasından dolayı Kuruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis H testi sonucunda ikili incelemeler için Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 80

Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Baba Eğitim Durumu	n	Sıra		X ²	p
		Ortalaması	sd		
Okuma Yazma					
Bilmiyor	31	902,73	5	25,112	,000
İlkokul	522	900,65			
Ortaokul	393	980,32			
Lise	577	1015,23			
Lisans	432	1070,82			
Lisansüstü Eğitim	24	1143,27			

Sonuçlar incelendiğinde anne eğitim durumu verileriyle paralel sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Baba eğitim düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının dijital okuma özyeterlik düzeyleri de artmaktadır. Ayrıca okuma yazma bilmeyenlerin sayısı anne eğitim durumu sonuçlarına göre manidar bir biçimde azdır. Bunun nedeni yıllarca kadınların eğitimde fırsat eşitliğinden yeterince yararlanamamasıdır. Öncelikle sayısal değer olarak oldukça az olan okuma yazma bilmeyenler ile lisansüstü eğitim sonuçları ikili incelemelerde uç değerlerle sınırlanmış ve anlamlı sonuç elde edilememiştir. Bu nedenle ikili değerlendirmeler yapılırken bu iki değişken hariç tutulmuştur. Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin ikili karşılaştırmalar şöyledir;

Tablo 81

Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra		U	p
		Ortalaması	Toplamı		
İlkokul	522	441,35	230383,00	93880,000	,028
Ortaokul	393	480,12	188687,00		
İlkokul	522	516,42	269570,50	133067,500	,001
Lise	577	580,88	334879,50		
İlkokul	522	441,24	230326,00	93823,000	,000
Lisans	432	521,32	225208,00		

Ortaokul	393	475,19	186750,00	109329,000	,344
Lise	577	492,52	284185,00		
Ortaokul	393	392,27	154164,00	76743,000	,017
Lisans	432	431,85	186561,00		
Lise	577	492,65	284259,00	117506,000	,120
Lisans	432	521,50	225286,00		

Toplam puanlar ile ilgili karşılaştırmalar incelendiğinde ilkökul ile ortaokul arasında ortaokul lehine, ilkökul ile lise arasında lise lehine, ilkökul ile lisans arasında lisans lehine ve ortaokul ile lisans arasında lisans lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Alt boyutlar ile ilgili incelemeler ise şöyledir;

Tablo 82

Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin özyeterlik kullanma boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Baba Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Okuma Yazma					
Bilmiyor	31	1025,71	5	7,343	,196
İlkokul	522	942,86			
Ortaokul	393	986,67			
Lise	577	997,13			
Lisans	432	1030,28			
Lisansüstü Eğitim	24	1127,15			

Kullanma boyutu ile ilgili anlamlı bir fark olmadığı görülmüş ve bu nedenle ikili karşılaştırmalara gerek duyulmamıştır.

Tablo 83

Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin özyeterlik erişim boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Baba Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Okuma Yazma					
Bilmiyor	31	781,81	5	9,706	,084

İlkokul	522	955,93
Ortaokul	393	972,14
Lise	577	1019,80
Lisans	432	1017,23
Lisansüstü Eğitim	24	1085,83

Erişim boyutu ile ilgili sonuçlar incelendiğinde anlamlı düzeyde bir fark olmadığı görülmüştür. Anacak genel yapı olarak toplam puan ile ilgili paralellik gösterdiği söylenebilir. Anlamlı sonuç elde edilemediği için ikili karşılaştırmalara gerek duyulmamıştır.

Tablo 84

Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin özyeterlik olumsuzluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Baba Eğitim Durumu	n	Sıra		X ²	p
		Ortalaması	sd		
Okuma Yazma					
Bilmiyor	31	894,16	5	19,440	,002
İlkokul	522	907,49			
Ortaokul	393	1036,97			
Lise	577	991,50			
Lisans	432	1050,62			
Lisansüstü Eğitim	24	1011,90			

Sonuçlar incelendiğinde olumsuzluk boyutunda toplam puana göre daha düzensiz bir dağılım olduğu görülmektedir. Sonuçların ikili karşılaştırmaları ise şöyledir;

Tablo 85

Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin özyeterlik olumsuzluk boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra		U	p
		Ortalaması	Toplamı		
İlkokul	522	431,61	225299,00	88796,000	,000
Ortaokul	393	493,06	193771,00		
İlkokul	522	526,04	274595,00	138092,000	,017
Lise	577	571,67	329855,00		

İlkokul	522	446,70	233178,00	96675,000	,000
Lisans	432	514,72	222357,00		
Ortaokul	393	498,20	195792,50	108389,500	,242
Lise	577	476,85	275142,50		
Ortaokul	393	409,31	160859,00	83438,000	,670
Lisans	432	416,36	179866,00		
Lise	577	492,27	284040,50	117287,500	,108
Lisans	432	522,00	225504,50		

Tablo 86

Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin özyeterlik amaca uygunluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Baba Eğitim Durumu	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
Okuma Yazma					
Bilmiyor	31	891,00	5	22,329	,000
İlkokul	522	918,97			
Ortaokul	393	947,09			
Lise	577	1029,15			
Lisans	432	1061,79			
Lisansüstü Eğitim	24	1131,98			

Amaca uygunluk boyutu ile elde edilen sonuçlar toplam puan sonuçları ile paralellik göstermektedir. İkili incelemeler aşağıdaki gibidir;

Tablo 87

Baba eğitim durumu değişkenine ilişkin özyeterlik amaca uygunluk boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
İlkokul	522	452,17	236034,50	99531,500	,441
Ortaokul	393	465,74	183035,50		
İlkokul	522	517,67	270222,00	133719,000	,001
Lise	577	579,25	344228,00		
İlkokul	522	446,66	233157,00	96654,000	,000

Lisans	432	514,76	222378,00		
Ortaokul	393	461,41	181335,50	103914,500	,027
Lise	577	501,91	289599,50		
Ortaokul	393	387,71	152369,00	74948,000	,004
Lisans	432	436,01	188356,00		
Lise	577	497,63	287135,00	120382,000	,352
Lisans	432	514,84	222410,00		

Olumsuzluk ve amaca uygunluk boyutlarında sonuçların anlamlı olarak farklılaştığı görülmüştür. Her ikisinde de ilkököl ile lise arasında lise, ilkököl ile lisans arasında ise lisans lehine sonuçlar olduğu görülmüştür. Ayrıca olumsuzluk boyutunda ilkököl ile ortaokul arasında ortaokul lehine, amaca uygunluk boyutunda ise ortaokul ile lise arasında lise ve ortaokul ile lisans arasında lisans lehine sonuçlar elde edilmiştir. Genel olarak anlamlı farka sahip alanlarda daha üst düzey eğitime sahip babaları olan öğretmen adaylarının dijital okuma özyeterlik düzeylerinin de yüksek olduğu görülmüştür.

4.11. Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Okuma Özyeterlik Düzeyleri İle İlgili Günlük Ekran Bakma Süresi Değişkenine Yönelik Bulgular

Tablo 88

Günlük ekrana bakma süresi durumu değişkenine ilişkin normallik dağılımları

	Günlük Ekrana	Kolmogorov-Smirnova		
	Bakma Süresi	Statistic	df	Sig.
Toplam	2 saat altı	,060	123	,200*
	2-4 saat	,050	766	,000
	4-6 saat	,042	692	,005
	6 saat üstü	,063	398	,001
	2 saat altı	,105	123	,002
Kullanma Boyutu	2-4 saat	,082	766	,000
	4-6 saat	,087	692	,000
	6 saat üstü	,078	398	,000
	2 saat altı	,135	123	,000
Erişim Boyutu	2-4 saat	,111	766	,000
	4-6 saat	,114	692	,000
	6 saat üstü	,121	398	,000
	2 saat altı	,108	123	,001
Olumsuzluk Boyutu	2-4 saat	,107	766	,000
	4-6 saat	,097	692	,000

Amaca Uygunluk Boyutu	6 saat üstü	,098	398	,000
	2 saat altı	,094	123	,010
	2-4 saat	,068	766	,000
	4-6 saat	,061	692	,000
	6 saat üstü	,066	398	,000

Günlük ekrana bakma süresi değişkeniyle ilgili sonuçlar incelendiğinde yalnızca toplam puanda 2 saat altı değişkeninin normal dağılmadığı görülmüştür. Dağılımın genel olarak normal olmamasından dolayı Kuruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Kruskal Wallis H testi sonucunda ikili incelemeler için Mann Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 89

Günlük ekrana bakma süresi değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Günlük Ekrana Bakma Süresi	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
2 saat altı	123	814,70	3	16,107	,001
2-4 saat	766	971,44			
4-6 saat	692	1027,24			
6 saat üstü	398	1015,14			

Günlük ekrana bakma süresi değişkeni ile ilgili sonuçlar incelendiğinde ekrana bakma süresi arttıkça özyeterlik düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Ancak 4-6 saatte en yüksek düzeyde olan özyeterlik 6 saat üstü değişkeninde bir nebze düşüş göstermiştir. Elde edilen sonuçlar ile ilgili ikili incelemeler aşağıdaki gibidir;

Tablo 90

Günlük ekrana bakma süresi değişkenine ilişkin özyeterlik toplam puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
2 saat altı	123	382,49	47046,50	39420,500	,004
2-4 saat	766	455,04	348558,50		
2 saat altı	123	334,39	41130,00	33504,000	,000
4-6 saat	692	421,08	291390,00		
2 saat altı	123	221,82	27283,50	19657,500	,001

6 saat üstü	432	273,11	108697,50		
2-4 saat	766	709,73	543655,50	249894,500	,059
4-6 saat	398	751,38	511955,50		
2-4 saat	766	573,67	439433,00	145672,000	,214
6 saat üstü	398	599,49	238597,00		
4-6 saat	692	574,78	379062,50	136131,500	,753
6 saat üstü	398	541,54	215532,50		

Sonuçlar incelendiğinde ekrana bakma süresi arttıkça özyeterlik düzeylerinin de arttığı görülmektedir. 2-4 saat, 4-6 saat ve 6 saat üzeri ile 2 saat altı değişkeni aralarında incelendiğinde 2 saat altı değişkeni aleyhine sonuçlar ortaya çıktığı görülmüştür. Diğer alanlarda anlamlı sonuç elde edilmemiştir. Alt boyutlar ile ilgili sonuçlar ise şöyledir;

Tablo 91

Günlük ekrana bakma süresi değişkenine ilişkin özyeterlik kullanma boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Günlük Ekrana	Sıra				
Bakma Süresi	n	Ortalaması	sd	X ²	p
2 saat altı	123	865,00	3	6,629	,085
2-4 saat	766	989,45			
4-6 saat	692	1003,15			
6 saat üstü	398	1006,81			

Tablo 92

Günlük ekrana bakma süresi değişkenine ilişkin özyeterlik erişim boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Günlük Ekrana	Sıra				
Bakma Süresi	n	Ortalaması	sd	X ²	p
2 saat altı	123	841,48	3	15,708	,001
2-4 saat	766	964,73			
4-6 saat	692	1007,32			
6 saat üstü	398	1054,43			

Tablo 93

Günlük ekrana bakma süresi değişkenine ilişkin özyeterlik erişim boyutu puanlarının Mann Whitney U testi sonuçları

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
2 saat altı	123	396,43	48761,50	41135,500	,023
2-4 saat	766	452,80	566843,50		
2 saat altı	123	350,30	43086,50	35460,500	,003
4-6 saat	692	418,05	289433,50		
2 saat altı	123	218,75	26906,50	19280,500	,000
6 saat üstü	432	274,06	109074,50		
2-4 saat	766	714,57	547358,50	253597,500	,151
4-6 saat	398	746,03	516252,50		
2-4 saat	766	564,36	432300,00	138539,000	,010
6 saat üstü	398	617,41	245730,00		
4-6 saat	692	536,03	370933,50	131155,500	,187
6 saat üstü	398	561,96	223661,50		

Tablo 94

Günlük ekrana bakma süresi değişkenine ilişkin özyeterlik olumsuzluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Günlük Ekrana Bakma Süresi	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
2 saat altı	123	926,76	3	5,666	,129
2-4 saat	766	964,72			
4-6 saat	692	1024,67			
6 saat üstü	398	997,92			

Tablo 95

Tablo 95

Günlük ekrana bakma süresi değişkenine ilişkin özyeterlik amaca uygunluk boyutu puanlarının Kruskal-Wallis H testi sonuçları

Günlük Ekrana Bakma Süresi	n	Sıra Ortalaması	sd	X ²	p
2 saat altı	123	885,22	3	5,678	,128
2-4 saat	766	979,44			
4-6 saat	692	1010,96			
6 saat üstü	398	1006,27			

Boyutlar ile ilgili sonuçlar incelendiğinde kullanma, olumsuzluk ve amaca uygunluk boyutlarında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Yalnızca erişim boyutunda anlamlı bir sonuç ortaya çıkmış ve bu sonuç toplam puanda elde edilen sonuçlarla paralel bir yapıya sahip olarak görülmüştür. Yalnızca toplam puanda aralarında anlamlı fark bulunmayan 4-6 saat ile 6 saat üstü arasında 6 saat üstü lehine anlamlı fark ortaya çıkmıştır. Genel bir değerlendirme yapmak gerekirse anlamlı fark elde edilemeyen boyutlarda puanların dağılımlarının toplam puanla paralel olduğu görülmüştür.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Bu çalışma eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital okuma yeterliliklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışma örneklem olarak seçilen Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi'nde yürütülmüştür. Bu amaç doğrultusunda birçok değişken açısından öğretmen adaylarının dijital okuma özyeterlik düzeyleri karşılaştırılmaktadır.

Dijital okuma günümüz dünyasında her gün yeni gelişmelerle kendine yeni yollar açan ve bu yollar doğrultusunda kendini sürekli geliştiren bir alan olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının dijital okuma özyeterlik düzeylerinin belirlenmesi ise sürekli gelişen bu alanın eğitim çerçevesinde nasıl bir konumda olduğunun tespit edilmesi, bu konunun gelecekteki gelişmelere ne kadar hazır olduğunun anlaşılması açısından önemlidir. Ayrıca öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerini belirlemek onların gelecekteki öğrencilerine bu yeterliliklerini aktarabilme becerilerinin ne durumda olduğunun anlaşılması açısından oldukça önemlidir.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerini belirlemek amacıyla konu on bir farklı alt problemle değişik açılardan değerlendirilmiştir. Bu alt problemler; cinsiyet, öğrenim görülen bölüm, sınıf düzeyi, yaş, sürekli yaşadıkları coğrafi bölge, ailedeki çocuk sayısı, sahip olunan dijital araç sayısı, aile ekonomik durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve günlük ekrana bakma süresi şeklindedir. Bu alt problem konularında literatürde birçoğu ile ilgili hem bu çalışmaya paralel hem de bu çalışmada elde edilen sonuçlarla ters düşen sonuçlar olduğu görülmüştür.

Cinsiyet değişkeninin irdelendiği çalışmalar incelendiğinde; Tiryaki ve Karakuş (2019) tarafından yapılan “Türkçe öğretmeni adaylarının dijital uygulama ile okuduğunu anlama becerisin incelenmesi” isimli çalışmasında kadınlar lehine sonuçlar elde etmiştir. Yine Ulu ve Zelzele (2018), Macit ve Demir (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da kadınlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

Yine Erten (2019), Sarıkaya (2019), Yıldız ve Keskin (2016), Ercan ve Ateş (2015) , Şahenk Erkan, Balaban Dağal ve Tezcan (2015) tarafından yapılan çalışmalarda ise cinsiyet değişkeni ile ilgili anlamlı fark bulunmamıştır. Bu çalışmalar ayrı ayrı incelendiğinde kendi bakış açılarıyla alan yazına büyük katkılar sağlamaktadır.

Soyuçok ve Mazman Akar (2018), Maden ve Maden (2016) tarafından ortaokul öğrencileriyle yapılan çalışmalarda ise erkekler lehine sonuçlar elde edilmiştir.

Cinsiyet değişkeni ile ilgili bu çalışmanın sonuçları, Soyuçok ve Mazman Akar (2018) ve Maden ve Maden (2016) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Erkekler lehine sonuçların yanında hem kadınlar lehine hem de anlamlı sonuçlar içermeyen cinsiyet değişkeni ile ilgili sonuçlar örneklemin farklı gruplardan oluşması ve araştırmaların yapıldığı sosyal çevre gibi birçok etkenden doğrudan etkilenmektedir.

Öğrenim görülen bölümler ile ilgili alan yazında sadece bir çalışmada verilere rastlanmıştır. Bu çalışma, Şahenk Erkan, Balaban Dağal ve Tezcan (2015) tarafından yapılan çalışmadır. Bu çalışmada araştırmacılar Türkçe ve Okul Öncesi öğretmenliklerini karşılaştırmışlar ve Türkçe öğretmenleri lehine sonuçlar elde etmişlerdir. Elde edilen bu sonuç bu çalışmada elde edilen sonuçla örtüşmektedir.

Sınıf düzeyi ile ilgili çalışmalara bakıldığında ise; Sarıkaya (2019), Ulu ve Zelzele (2018), Yıldız ve Keskin (2016), Soyuçok ve Mazman Akar (2018), Şahenk Erkan, Balaban Dağal ve Tezcan (2015) yaptıkları araştırmalarda anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Bu sonuçlar bu çalışmada elde edilen sonuçlarla örtüşmemektedir.

Yaş ile ilgili alan yazında herhangi bir çalışmaya rastlanmadığı görülmüştür. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar alana yeni bir bakış açısı kazandırması açısından oldukça değerlidir. Anlamlı bir fark olmamasına rağmen yaş değişkeni üniversitelerde yapılan çalışmalarda ayrıca irdelenmesi gereken bir başlık olarak görülmektedir.

Yine alan yazında konu ile ilgili çalışmalar tarandığında yaşadıkları coğrafi bölge değişkeni ile ilgili herhangi bir veriye ulaşılamamıştır. Bu değişkenin incelenmesi farklı kültürlerle sahip ülkemizin farklı renkleri ve farklı kültürel çevreleri karşılaştırma olanağı tanınması açısından önemlidir.

Ailedeki çocuk sayısı değişkeni ile ilgili yapılan taramada alan yazında herhangi bir sonuca rastlanmamıştır. Ailedeki çocuk sayısı değişkeni ekonomik imkânların paylaşılması, etkileşim gibi birçok alanda bireyleri etkilemektedir. Bu nedenle bu değişkenin incelenmesi alan yazına katkı sağlaması bakımından oldukça değerlidir.

Sahip olunan dijital araç sayısı ile ilgili alan yazında, Şahenk Erkan, Balaban Dağal ve Tezcan (2015) tarafından öğretmen adayları ile yapılan çalışmasında anlamlı farklılığa sahip olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada dijital araçlara sahip olan bireyler lehine sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Bu sonuçlar bu çalışmamızın sonuçları ile de paralellik göstermektedir.

Aile ekonomik durumu ile ilgili yapılan taramada Erten (2019) tarafından yapılan çalışmada ekonomik durum iyileştikçe dijital teknolojiye yönelik tutumların da yükseldiği görülmektedir. Elde edilen bu sonuç da bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Anne ve Baba eğitim durumları ile ilgili alan yazında Erten (2019),tarafından yapılan çalışmada eğitim durumları yükseldikçe tutumlarının da yükseldiği yönünde sonuçlar ortaya konulmuştur. Bu sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Ayrıca Yıldız ve Keskin (2016) tarafından yapılan çalışmada anne eğitim durumunda benzer sonuçlar görülürken baba eğitim durumunda ise farkın anlamlı olmadığı görülmüştür.

Son olarak günlük ekrana bakma süresi ile ilgili yapılan taramada Sarıkaya (2019) tarafından yapılan çalışmada internet kullanım süresi başlığıyla ve kullanım süresi yüksek olanlar lehine sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Yine Ulu ve Zelzele (2018) tarafından yapılan çalışmada günlük ekrana bakma süresi ile ilgili anlamlı sonuç elde ettiği ve ekrana bakma süresi arttıkça öğretmen adaylarının ekran (dijital) okuma özyeterlik düzeylerinin arttığı görülmüştür. Bu çalışmalarda elde edilen sonuçlar elde ettiğimiz sonuçlarla paralellik göstermektedir. Ayrıca Macit ve Demir (2016) tarafından yapılan çalışmada ise anlamlı fark olmadığı görülmüştür.

5.2. Sonuç ve Öneriler

Sonuç

Dünyamız her geçen gün daha fazla teknolojiye bağımlı hale gelmekte, yaşamda bu paralelde kendini bu duruma adapte etmektedir. Günümüzde dijital cihazlar neredeyse bütün bireylerin erişebileceği bir konuma gelmiştir. Bu durum eğitimde de yeni bakış açılarının ortaya çıkmasına temel hazırlamıştır. Doksanlı yıllardan günümüze bilgisayar, cep telefonu, internet gibi teknolojiler sürekli gelişmiş, bu gelişime paralel olarak eğitim alanında da sürekli artan bir düzeyde kendine yer bulmuştur.

Gelişen bu teknolojilerin değeri 2019 yılı sonunda ortaya çıkan covid 19 salgınıyla beraber kendini daha fazla ön plana çıkarmıştır. Salgın sürecinde ülkemizde ve dünyanın birçok yerinde okullara ara verilmiş, çevrimiçi derslere geçilmiştir. Öğretmenlerin bu süreçte teknoloji ile birebir uyum içerisinde çalışması beklenmiş ve süreç bu doğrultuda işletilmiştir. Öğretmenlerin dijital yeterliliklerinin çok büyük öneme sahip olduğu bu süreç bizlere dijital çağda yaşamın yeni kurallarını oldukça hızlı bir biçimde öğretmiştir.

Bu araştırma eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital okuma özyeterlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada toplam 1979 öğretmen adayından

geçerli veri toplanarak yapılmıştır. Toplanan veriler SPSS 24.0 programı ile analiz edilerek sonuçlar ortaya konulmuştur. Araştırmada veriler dijital okuma özyeterlik ölçeği (DOÖYÖ) kullanılarak toplanmıştır. Ölçek toplam dört boyuttan (kullanma, erişim, olumsuzluk ve amaca uygunluk) oluştuğu için toplanan veriler toplam puanın yanında bu alt boyutlar içinde ayrı ayrı değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

Araştırmada veriler 11 farklı değişkende ayrı ayrı incelenmiş ve öğretmen adaylarının dijital okuma özyeterlikleri üzerinde bu değişkenlerin farkları ortaya konulmuştur. Bu değişkenler sırasıyla şunlardır; cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, yaş, sürekli yaşadıkları coğrafi bölge, ailedeki çocuk sayısı, sahip olunan dijital araç sayısı, aile ekonomik durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve günlük ekrana bakma süresidir.

Cinsiyet değişkeni ile ilgili sonuçlar incelendiğinde erkekler lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Farklı araştırmalarda elde edilen farklı sonuçlardan yola çıkarak denilebilir ki her araştırma grubu için cinsiyet değişkenine ilişkin farklı sonuçlar çıkması muhtemeldir. Çünkü araştırmanın, yapıldığı çevreden etkilenmemesi mümkün değildir. Ayrıca halen birçok konuda olduğu gibi burada da görülmektedir ki cinsiyetler arasında fırsat eşitliğinin sağlanması konusunda eksikler olduğu ve bunun da öğretmen adayları arasında etkili olduğu yönünde bir çıkarıma varmak yanlış olmayacaktır. Cinsiyet değişkenine ilişkin ölçeğin boyutları için yapılan incelemede erişim ve amaca uygunluk boyutlarında erkekler lehine sonuçlar olduğu ancak kullanma ve olumsuzluk boyutlarında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Olumsuz bakış açılarının her iki cinsiyet içinde benzer şekilde ve düşük seviyede olması oldukça önemlidir. Ayrıca erkekler lehine çıkan erişim boyutu sonuçları da dijital materyallere erkeklerin daha fazla ulaşma imkânı bulduğunun kanıtıdır.

TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) 2018 yılı verilerine göre bilgisayar kullanımı erkeklerde %68,6 iken kadınlarda %50,6, 2019 yılı verilerine göre internet kullanımı ise erkeklerde %81,8 iken kadınlarda %65,5 olarak saptanmıştır. Bu veriler elde edilen sonuçları doğrudan desteklemektedir. Erkeklerin daha fazla bilgisayar ve internet kullanımı onların özyeterlik düzeylerinin yüksek olmasında doğrudan bir etmendir.

Bölüm değişkenine ilişkin sonuçlar incelendiğinde İngilizce, Fizik, Fransızca, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri ve Kimya bölümleri lehine sonuçlar elde edilmiştir. Bazı bölümlerde yüksek düzeye sahip olan dijital okuma özyeterlikleri bazı bölümlerde ise düşük seviyelerde karşımıza çıkmaktadır. Sonuçlar genel olarak incelendiğinde fen ve dil ağırlıklı bölümler daha yüksek özyeterliğe sahip iken sosyal alanlar daha düşük özyeterliğe sahiptir.

Bunun nedeni olarak sosyal alanlarda halen daha çok tercih edilen okuma yönteminin basılı materyaller yönünde olmasıdır. Amaca uygunluk boyutunda birbirine daha yakın özyeterlik düzeylerinin olması da çoğunlukla öğretmen adaylarının bölüm farkı gözetmeksizin amaçları doğrultusunda dijital okumadan faydalandıklarını göstermektedir.

Sınıf düzeyi değişkenine ilişkin sonuçlar incelendiğinde 2. ve 4. sınıf öğretmen adaylarının daha yüksek özyeterlik düzeylerine sahip olduğu görülmüştür. 1.sınıflarda ise özyeterlik düzeyleri daha düşüktür. İkili olarak yapılan karşılaştırmalar sonucunda da 1.sınıflar ile 2,3,4.sınıfların arasında 2,3,4. sınıflar lehine sonuçlar elde edilmiştir. Olumsuzluk boyutu ile ilgili elde edilen sonuçlarda 1 ve 2.sınıflar lehine sonuçlar elde edilmesi de önemlidir. Teknolojik gelişmeleri yeni nesillerin daha hızlı takip ettiği, bu gelişmelere daha hızlı adaptasyon sağladığı söylenebilir. Ancak toplam puanda elde edilen sonuçların 1.sınıflar aleyhine olması dijital teknolojileri okuma amacıyla daha düşük düzeyde kullandıklarını göstermektedir.

Yaş değişkeni ile ilgili sonuçlar incelendiğinde anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu alanda anlamlı fark olmamasına rağmen 22 yaş grubu için daha yüksek özyeterlik düzeyi olması sınıf düzeyi değişkeninde elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Sürekli yaşadıkları bölge değişkeni ile ilgili sonuçlar incelendiğinde Ege, Marmara ve İç Anadolu bölgelerinde yaşayan öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin daha yüksek olduğu, Güneydoğu Anadolu ve Doğu Anadolu bölgelerinde yaşayan öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin düşük olduğu görülmüştür. TÜİK 2019 yılı verilerine göre gelir dağılımları, eğitime katılma oranları gibi değişkenlerde Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgeleri sonda yer alırken Ege ve Marmara bölgeleri ise ilk ikide yer almaktadır. Dijital cihazların fiyatlarının yüksek olduğu düşünüldüğünde bu bölgelerde yaşayan öğretmen adaylarının dijital okuma özyeterlik düzeylerinin düşük olması doğal bir sonuç olarak görülebilir. Boyutlar incelendiğinde de erişim ve olumsuzluk boyutlarında anlamlı fark olmadığı görülmüştür. Kullanma ve amaca uygunluk boyutlarında da toplam puanda elde edilen sonuçlarla paralel sonuçlar elde edilmiştir.

Ailedeki çocuk sayısı değişkeni ile ilgili sonuçlar incelendiğinde ailedeki çocuk sayısı arttıkça öğretmen adaylarının dijital okuma özyeterlik düzeyleri azalmaktadır. Aile içerisinde çocuk sayısının artması çocuklara aile ekonomisinde ayrılan payı azaltmaktadır. Bu da dijital cihazlarla geçirilen süreyi direkt olarak etkilemektedir. Erişim boyutunda anlamlı fark olmaması da bunun bir göstergesi olarak görülebilir. Çünkü aile üyelerinden

herhangi birine ait dijital cihaz kullanılarak gerekli materyale erişmek mümkündür. Diğer boyutlarla ilgili sonuçlar da toplam puanda elde edilen sonuçlarla paralellik göstermektedir.

Sahip olunan dijital araç değişkenine ilişkin sonuçlar incelendiğinde araştırmaya katılan 1979 öğretmen adayının tamamının en az bir dijital araca sahip olduğu görülmektedir. En çok sahip olunan araç cep telefonu iken onu sırasıyla bilgisayar, tablet ve diğer cihazlar izlemektedir. Sahip olunan dijital araç sayısı değişkeni ile ilgili sonuçlar incelendiğinde sahip olunan araç sayısı arttıkça dijital okuma özyeterlik düzeyinin de arttığı görülmektedir.

Aile ekonomik durumu değişkenine ilişkin sonuçlar incelendiğinde ekonomik düzey arttıkça dijital okuma özyeterlik düzeylerinin de arttığı görülmektedir. Birçok değişkeni doğrudan etkileyen ekonomik durumda elde edilen sonuçların bu doğrultuda olması beklenen bir sonuçtur. Ayrıca olumsuzluk boyutunda anlamlı fark olmaması da dijital cihazlara bakış açısında bir olumsuzluk söz konusu değilken diğer boyutlarda ekonomik durumun doğrudan etken olduğu görülmektedir.

Anne eğitim durumu değişkeni ile ilgili sonuçlar incelendiğinde anne eğitim durumu yükseldikçe öğretmen adaylarının dijital okuma özyeterlik düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Aile içerisinde annenin eğitim durumunun yüksek olması çocukluk ve gençlik dönemlerinde bireylerin daha bilinçli bireyler olarak yetişmesinde doğrudan etkindir. Bu durum gelecekte bireylerin özyeterlik düzeylerini doğrudan etkilemektedir. Ayrıca çocukluk döneminde eğitimin birincil ögesi olan anneler bireylerin bilinçli birer okuyucu olmalarında doğrudan etken durumdadır. Yine dijital araçların bilinçli kullanımının sağlanması konusunda da annelerin tutumu doğrudan etkilidir. Boyutlarla ilgili sonuçlar incelendiğinde olumsuzluk boyutunda anlamlı farklılık olmadığı diğer boyutlarda ise paralel sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

Baba eğitim durumu ile ilgili sonuçlar incelendiğinde anne eğitim durumuyla paralel sonuçlar ortaya çıkmıştır. Babanın eğitim düzeyi arttıkça, öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri de artmaktadır. Boyutlarla ilgili sonuçlar incelendiğinde ise kullanma ve erişim boyutlarında anlamlı fark bulunmazken, olumsuzluk ve amaca uygunluk boyutlarında anlamlı fark olduğu, bu farkın da toplamda elde edilen sonuçlarla paralel olduğu görülmektedir.

Günlük ekrana bakma süresi değişkeni ile ilgili sonuçlar incelendiğinde ekrana bakma süresi arttıkça özyeterlik düzeyinin de arttığı görülmektedir. Ancak 6 saat ve üzeri ekrana bakma süresine sahip bireylerin 4-6 saat ekrana bakma süresine sahip bireylere göre daha düşük özyeterlik düzeyine sahip olmaları manidardır. Bu durum göstermektedir ki

ekrana bakma süresi belirli bir sürenin üzerinde olanlar bu sürenin belirli bir kısmını farklı etkinliklerle geçirmekte ya da ekrana bakma süresi belirli bir limitin üzerine çıktığında yeterli verim alınamamaktadır. Boyutlarla ilgili sonuçlar incelendiğinde benzer sonuçlar elde edildiği görülmektedir.

Öneriler

Bu çalışma eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital okuma özyeterliklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Eğitim fakültesinde öğrenim görmelerinin ardından öğretmen olarak göreve başlayan bireylerin ilerleyen zamanlardaki düşüncelerinde değişim olup olmadığının saptanması önemli bir durum olarak görülmektedir. Bu durumdan yola çıkarak benzer çalışmalar öğretmenler üzerinde de yapılabilir.

Covid 19 salgınıyla beraber eğitim için dijital teknolojilerin önemi birkez daha anlaşılmıştır. Öğretmenlerin salgın sürecinde dijital teknolojilerle yaşadıkları sorunlar ve yine aynı sürece ait deneyimlerinin ortaya konulması bu teknolojilerin geliştirilmesi, güncellenmesi gibi konular da oldukça önemlidir. Bu deneyimlerin ve sorunların ortaya konulduğu çalışmalar yapılması alan yazına oldukça önemli katkılar sağlayabilecektir.

Üniversite öğrencileri üzerinde yapılan bu çalışmanın benzerleri farklı eğitim kademelerinde uygulanabilir. Bu uygulamalarla elde edilecek sonuçlar farklı eğitim kademelerinde ortaya çıkan sonuçların karşılaştırılmasını sağlaması açısından oldukça değerlidir.

Öğretmenlerin yanında akademisyenler de salgın sürecinde dijital teknolojiler yardımı ile derslerini sürdürmek durumunda kalmıştır. Akademisyenlerin dijital teknolojilerle yaşadıkları bu süreçle ilgili görüşleri oldukça değerlidir. Bu nedenle gelecekte yapılacak çalışmalarda akademisyenlerin bakış açılarının da ortaya konması oldukça önemlidir.

Yüksek Öğretim Kurulu'nun 4 Haziran 2020 tarihinde aldığı kararla daha önce derslerin %30'u uzaktan öğretimle yapılabilirken bu oran %40'a yükseltilmiştir. Ancak derslerin uzaktan öğretimle yapılıp yapılmaması kararı akademisyenlerin tercihlerine bırakılmıştır. Salgın süreci bizlere uzaktan öğretimin önemini açıkça göstermiştir. Akademisyenlerin bu tercihlerini belirlemelerinde etkili olması amacıyla uzaktan öğretimi kullanmalarının teşvik edilmesi oldukça önemlidir.

Benzer çalışmaların üniversitelerin farklı fakültelerinde farklı bölümlerle yapılması da oldukça önemli olarak görülmektedir. Gelecekte yapılabilecek çalışmaların odak noktası olarak eğitim fakülteleri dışında alanlarda da uygulanması alan yazında önemli bir yere sahip olacaktır.

Bu çalışma Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi ile sınırlıdır. Benzer çalışmaların farklı üniversitelerde yapılması farklı görüşlerin ortaya çıkmasını sağlayabilecektir. Bu nedenle farklı üniversitelerde de benzer çalışmalar yapılabilir.

Üniversitelerde birçok bölümde teknoloji ile ilgili ders sayısı oldukça sınırlıdır. Bu nedenle seçmeli dersler arasına dijital okuma ve yazma ile ilgili dersler eklenerek öğrencilerin teknolojiye ayak uydurmaları sağlanabilir. Ayrıca benzer ders içeriklerinde dijital araçlarda materyal hazırlama ile ilgili eğitimlerin verilmesi de oldukça önemlidir.

Dijital teknolojilerin eğitimde oldukça yoğun bir biçimde kullanıldığı günümüzde bu teknolojilerin basılı materyallerin yerini alma yönünde bir süreçten geçtiği görülmektedir. Gelecek nesillerin kâğıttan ve basılı kitaptan giderek uzaklaştığı aşikârdır. Her ne kadar koşullar gereği bu teknolojilerin önemi oldukça büyük olsa da yeni nesillerin kâğıt ve basılı kitaplara karşı da ilgilerinin oluşturulması gerekmektedir. Tamamen dijital materyallerle geçen zamanın yerine her iki yayın şeklinin de kullanım alanları düşünülerek yeni nesillerin yaşamındaki yerleri buna göre oluşturulmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akçaoğlu Saydım, S. (2017). *Öğretmenlerin Dijital Okuma Kültürü. Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü*, Ankara.
- Akkaya, N. (2008). 8. Bölüm Dilbilgisi. *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. Bursa: Ekin Basım Yayın Dağıtım. (s. 265-300).
- Akkaya, N., Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (izmir-buca örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 2, Sayı 1, S. 75 – 96, Yaz 2013 Bartın – Türkiye*.
- Akyol, H. (2013). *Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Azizoğlu, N , Okur, A . (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının ekrandan okumaya yönelik metaforik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi , (46) , 1-21 . DOI: 10.21764/maeuefd.334140*
- Baccino, T. (2009). *Aspects Négatifs et Bienfaits de la Lecture Sur Ecran*, ActuaLitté, 10/09/ 2009.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy v.s. Ramachaudran (ed.)Encyclopedia of human behavior. (Cilt 4, s. 71-81) New York, Acedemic Press,
- Başar, E. (2007). *Türkiye'deki Eğitimin Tarihsel Gelişimi. Özcan Demirel ve Zeki Kaya (Ed), Eğitim Bilimine Giriş (s. 25-63)*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Bélisle,C. (2011). *Du Papier A L'écran: Lire Se Transforme , Bordeaux*.
- Birkerts, S. (1994)*The Gutenberg Elegies: the Fate of Reading in an Electronic Age*. Boston, MA: Faber and Faber, .
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Pegem Akademi. Ankara 24. Baskı.
- Çokluk, Ö., Şekercioglu, G., Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Pegem Akademi, Ankara.

Demirel, Ö., Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Elkatmış, M. (2015). Kağıttan ekrana: ekran okuma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 6, Sayı: 18*, s:1-25.

Ercan, A.N. ve Ateş, M. (2015). Ekrandan okuma ile kağıttan okumanın anlama düzeyi açısından karşılaştırılması. *Turkish Studies, 10(7)*, 395-406.

Ertem, İ.S., Özen, M. (2014). Metinleri ekrandan okumanın anlam kurma üzerine etkisi. *JASS, 24*, 319-350.

Erten P. (2019). Z kuşağının dijital teknolojiye yönelik tutumları. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi, 10(1)*, 190-202.

Esmer, B, Ulusoy, M. (2015). Sınıf öğretmen adaylarının elektronik ortamlarda okuma becerilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. Cilt: 8 Sayı: 37*.

Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(14)*,1-20.

Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegema Yayıncılık.

Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma*, Ankara: Pegema Yayıncılık.

Güneş, F. (2016). Kâğıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. Cilt 5, Sayı 1*. Bartın.

Güneş, F. & Susar Kırmızı, F. (2014). E-kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin (ekot) geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 3, Sayı 2*, s. 196 - 212, Kış 2014 Bartın – Türkiye.

Harris, A.J, Sipay E.R. (1990). How to Increase Reading Ability. (Ninth Edition). New York: Longman.

Henson, R. K. (2001). Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas. *Annual Meeting of the Educational Research Exchange, January 26, 2001, Texas A & M University'de sunulan bildiri*.

Hillesund, T. (2010). Digital reading spaces: how expert readers handle books, *The Web and Electronic Paper. First Monday, Volume 15, Number 4 - 5 April 2010*

Işık, A.D. (2013). Elektronik kitapların eğitimde kullanılabilirliği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 2, Sayı 2*, s. 395 - 411, Kış 2013 Bartın – Türkiye.

Karadağ, R. ve Yurdakal, İ.H. (2016). *İlk ve Orta Okullarda Türkçe Öğretimi*. Fatma Susar Kırmızı (Ed.), Okuma Eğitimi (s. 107). Ankara: Anı Yayıncılık.

Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kucirkova, N. & Littleton, K. (2016) *The Digital Reading Habits Of Children: A National Survey Of Parents' Perceptions Of And Practices In Relation To Children's Reading For Pleasure With Print And Digital Books*, Book Trust. Available From: [Http://Www.Booktrust.Org.Uk/News-Andblogs/News/1371](http://www.booktrust.org.uk/news-andblogs/news/1371)

Kurbanoğlu, S.S. (2004). Öz-yeterlik inancı ve bilgi profesyonelleri için önemi. *Bilgi Dünyası Cilt. 5 Sayı. 2*

Liu, Z. (2012). Digital reading: an overview. "Chinese Journal of Library and Information Science (English edition)(2012): 85-94.

Macit, İ., Demir, M.K. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerinin ekran okuma becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies. 11/3 s. 1647-1664.*

Maden, S. (2012). Ekran okuma türleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 1(3), 1-16*

Maden, S. ve Maden, A. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin ekran okumaya yönelik tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 5(3), 1305-1319.*

McNamara, D.S. (2009). *The Importance of Teaching Reading Strategies. Perspectives Language and Literacy.*

MEB. (2012). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Okuma Becerileri Dersi Okuma Programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.

MEGEP (2006). *Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri ve Hızlı Okuma*. Ankara.

Odabaş, H., Odabaş, Z.Y., Sevmez, H. (2018). Anahtar sözcükler üniversite öğrencilerinde dijital / e-kitap okuma kültürü. *Selçuk Üniversitesi Örneği. DTCF Dergisi*, 58.1. 139-171.

Özbay, M.(2011). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri. Cilt II. Öncü Kitap*, Ankara.

Özdamar, K. (2004). *Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi (Çok Değişkenli Analizler)*. Eskişehir: Kaan Kitapevi.

Özdemir, E. (1983). *Okuma Sanatı, Nasıl Okumalı, Neler Okumalı. İstanbul: İnkılap Kitabevi*.

Özdemir, S. ve Akkaya, N. (2014). Ortaöğretim öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeği, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 203, 55-73.

Quéré,Y., Leguay,I., Robert,N., Mesnager,J., Jarry,J-L. (1997). *Lecture, Informatique Et Nouveaux Medias*. Ministère De l'Education Nationale, France.

Sarıkaya, B. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital okuryazarlık durumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi. Cilt: 12 Sayı: 62*.

Semerci, Ç. (2002). Türk üniversitelerinde beden eğitimi ve spor bölümü öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Eğitim ve Bilim*, 27(125), 36-43.

Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Soyuçok, M , Mazman Akar, S . (2018). Ortaokul öğrencilerinin ekran okumaya karşı tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi* , 3 (2) , 17-30 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/turkegitimdergisi/issue/41487/466479>

Şahenk Erkan, S,S., Balaban Dağal, A. ve Apak Tezcan, A. (2015). Öğretmen adaylarının yazılı ve dijital okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi. Sayı: 2, s.122-134*.

Thamson, S., Bartoli, L.D. (2012). *Preparing Australian Students for the Digital World: Results from the PISA 2009 Digital Reading Literacy Assessment*. First published 2012 by ACER Press, an imprint of Australian Council for Educational Research Ltd Victoria, 3124, Australia.

- Tiryaki, A.N., Karakuş, O. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital uygulama ile okuduğunu anlama becerisinin incelenmesi. *İleri Eğitim Çalışmaları Dergisi*.1(1), 1-11.
- Tural, S. (1992). *Sorular ve Cevaplarla Kültür*, Edebiyat ve Dil. Ankara: Ecdad Yayınları.
- Ulu, H. (2018). Ekran okuma öz yeterlik ölçeği: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 148- 165.
- Ulu, H. ve Zelzele, E. B. (2018). Öğretmen adaylarının ekran okuma öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2608-2628
- Ünalan, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Nobel Yayıncılık. Ankara.
- Yıldız, N. ve 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
- Yılmaz, B. (2004). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarında ebeveynlerin duyarlılığı. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 115-136.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerisini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,6(2).

EKLER

EK 1. Öğrencinin Akademik Özgeçmişi

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Hakan Çıvğın		
E-postası/Web Sayfası	hakan.civgin59@gmail.com		
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Uzmanlık Alanı	Türkçe Öğretimi		
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Türkçe Öğretmenliği	2017
Tez Başlığı	Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Dijital Okuma Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi		
Tez Danışmanı	Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akkaya		
Akademik Eserler			
(Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.) Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
Akbulut, S., Özdemir, E.E. ve Çıvğın, H. (2017). Ortaokul öğrencilerinin kitap ve okumak kavramları üzerine Metaforik Algıları. Turkish Journal of Primary Education, 2, 30-43.			
Akkaya, N., Özdemir, E.E., Akbulut, S., Çıvğın H.,(2017) Ortaokul Öğrencilerinin Okul, Öğretmen ve Öğrenci Kavramları Üzerine Metaforik Algıları. (Sözlü Bildiri) USEAS 2017			
Akkaya N., Yılmaz B.B., Çıvğın H. (2019). Türkçe Öğretmen Adaylarının Bilgisayar, İnternet ve Cep Telefonu Kavramlarına Yönelik Metaforik Algıları (Sözlü Bildiri) UBEST 2019			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2. Uygulama ve Etik İzinleri

 T.C. DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ Buca Eğitim Fakültesi	 BUCA EĞİTİM FAKÜLTESİ E-İmzalıdır
Sayı : 85316909-399.99-E.13160 Konu : Tez Uygulaması	05/02/2020

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 06.01.2020 tarih ve 20,
b) 19.12.2019 tarih ve 3306,
c) 06.01.2020 tarih ve 29 sayılı yazılarınız.

İlgi yazılarda adları geçen Yüksek Lisans öğrencilerinin tez uygulamalarını Fakültemizde yapma isteği dersleri aksatmamak ve uygulamayı kendisinin takip etmesi koşuluyla uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Ercan AKPINAR
Dekan V.



Dokuz Eylül Üniversitesi – Buca Eğitim Fakültesi
Adres: Uğur Mumcu Cad. 135. Sk. No:5 35150 Buca-İZMİR
Tel: 0 232 420 48 82 Elektronik Ağ: <http://bef.deu.edu.tr>
Kep Adresi: dokuzeylunivarsitesi@hs01.kep.tr
Bu belge 5070 sayılı e-İmza Kanununa göre Prof.Dr. Ercan AKPINAR tarafından 05.02.2020 tarihinde e-imzalanmıştır.
Evrağınızı <http://dogrulama.deu.edu.tr> linkinden 6A679AF9XC kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Bilgi için İrtibat:
Sevgi TİFTİK
Dahili:
E-Posta: sevgi.tifitik@deu.edu.tr



İzmir

EK 3. Kişisel Bilgi Formu

Cinsiyet: Kadın () Erkek () Diğer ()

Okuduğu Bölüm:

Sınıf Düzeyi: 1.Sınıf () 2. Sınıf () 3. Sınıf () 4. Sınıf ()

Yaş:

Sürekli Yaşadığı Şehir:

Kardeş sayısı:

Sahip Olunan Dijital Araçlar (Birden Fazla Seçenek İşaretlenebilir):

Bilgisayar () Akıllı Telefon () Tablet () Diğer ()

Ailesinin Ekonomik Durumu : Aylık 2000 ve altı () Aylık 2000-3000 arası ()

Aylık 3000-4000 arası () Aylık 4000 ve üzeri ()

Anne Eğitim Durumu: Okuma yazma bilmiyor () İlkokul mezunu ()

Ortaokul mezunu () Lise mezunu ()

Üniversite mezunu () Lisansüstü eğitim ()

Baba Eğitim Durumu: Okuma yazma bilmiyor () İlkokul mezunu ()

Ortaokul mezunu () Lise mezunu ()

Üniversite mezunu () Lisansüstü eğitim ()

Günlük Ekrana Bakma Süresi: 2 saat ve altı () 2-4 saat arası () 4-6 saat arası ()

6 saat ve üstü ()

EK 4. Dijital Okuma Özyeterlik Ölçeği

	Maddeler	Katılmıyorum	Az Katılıyorum	Orta Düzey Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1.	Dijital okuma yaptığımda anlama düzeyim artar.					
2.	Dijital materyaller sosyal gelişimi olumsuz etkiler.					
3.	Dijital materyaller psikolojik gelişimi olumsuz etkiler.					
4.	Dijital okuma yapmak bende okuma tembelliğine yol açar.					
5.	Dijital materyallerin kullanmam iletişim alışkanlıklarımı olumsuz etkiler.					
6.	Dijital okuma yapmak dil kullanım becerilerimi olumsuz etkiler.					
7.	Dijital okuma materyallerine kolay ulaşırım.					
8.	Dijital materyallerde metinler arası okuma yapmak bana göre basılı materyallere göre kolaydır.					
9.	Dijital materyallerden yaptığım okumalarım akademik gelişimi olumlu etkiler.					
10.	Dijital okuma yapmak zamanı etkili kullanmamı sağlar.					
11.	Dijital okuma materyallerine erişimim basılı materyallere göre kolaydır.					
12.	Dijital okuma materyallerini depolamam ekonomiktir.					
13.	Dijital okuma materyallerinin bazılarında bulunan bul komutu işimi kolaylaştırır.					
14.	Dijital okuma sürecinde sayfalarda gezinmek benim için yorucudur.					
15.	Dijital okuma sürecinde ana başlıkları takip etmekte zorlanırım.					
16.	Dijital okuma sürecinde alt başlıkları takip etmekte zorlanırım.					
17.	Dijital okuma sürecinde metinleri atlayarak okurum.					
18.	Arkadaşıma dijital okuma yapmalarını öneririm.					

