

T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
BİLGİ VE BELGE YÖNETİMİ ANABİLİM DALI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK
AMAÇLI DİJİTAL OKUMA DAVRANIŞLARININ
TEKNOLOJİ KABUL VE KULLANIM
BİRLEŞTİRİLMİŞ MODELİ 2 (UTAUT2) İLE
İNCELENMESİ: İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-
CERRAHPAŞA ÖRNEĞİ

Hatice DURMUŞ

2501200084

TEZ DANIŞMANI: Prof. Dr. Hülya DİLEK KAYAOĞLU

İSTANBUL-2025

ÖZ

ÜNİVERSİTE ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK AMAÇLI DİJİTAL OKUMA DAVRANIŞLARININ *TEKNOLOJİ KABUL VE KULLANIM BİRLEŞTİRİLMİŞ MODELİ 2 (UTAUT2)* İLE İNCELENMESİ: İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA ÖRNEĞİ

HATİCE DURMUŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte basılı kaynaklara dayalı okuma davranışı değişmiş ve dijital okuma, yeni bir kavram ve davranış olarak ortaya çıkmıştır. Yapılan araştırmalar üniversite öğrencilerinin özellikle COVID-19 Pandemisinden sonra dijital okumaya daha fazla yöneldiğini göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışlarının ardındaki değişkenleri iyi anlamak onların dijital okuma deneyimlerinin iyileştirilmesine ve daha fazla desteklenmelerine yönelik stratejilerin oluşturulmasına katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmanın temel amacı, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa'daki lisans ve lisansüstü öğrencilerin akademik amaçlı dijital okuma davranışlarını Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli 2 (UTAUT2) çerçevesinde incelemek ve dijital okuma davranışını etkileyen faktörleri belirlemektir. Bu doğrultuda üniversite kütüphanelerindeki dijital hizmetlerin planlaması, derme geliştirme politikaları ve dijital bilgi okuryazarlığı programlarına yönelik çıkarımlar yapmak da mümkün olacaktır. Bu amaçla İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa'daki lisans ve lisansüstü öğrencilerin akademik amaçlı dijital okuma davranışlarını incelemeye yönelik Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli 2 temel alınarak bir araştırma modeli oluşturulmuş ve web tabanlı bir anket aracılığıyla toplanan verilerle bu model test edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dijital Okuma, Akademik Okuma, Dijital Okuma Davranışı, Akademik Amaçlı Dijital Okuma, UTAUT2, Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli 2.

ABSTRACT

A STUDY ON UNIVERSITY STUDENTS' DIGITAL READING BEHAVIOR FOR ACADEMIC PURPOSES USING THE UNIFIED THEORY OF TECHNOLOGY ACCEPTANCE AND USE 2 (UTAUT2): THE CASE OF ISTANBUL-CERRAHPAŞA UNIVERSITY

HATİCE DURMUŞ

With the developments in information and communication technologies, reading behavior based on printed sources has changed, and digital reading has emerged as a new concept and behavior. Studies show that university students, especially after the COVID-19 pandemic, have increasingly turned to digital reading. Understanding the variables underlying university students' academic digital reading behaviors can contribute to the development of strategies aimed at improving their digital reading experiences and providing more support.

The main purpose of this study is to examine the academic digital reading behaviors of undergraduate and graduate students at Istanbul University-Cerrahpaşa within the framework of the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology 2 (UTAUT2), to identify their digital reading behaviors, and to improve and develop library service designs, service planning, and/or collection development policies accordingly. To this end, a research model based on UTAUT2 was created to investigate the academic digital reading behaviors of undergraduate and graduate students at Istanbul University-Cerrahpaşa, and this model was tested using data collected through a web-based survey.

Keywords: Digital Reading, Academic Reading, Digital Reading Behavior, Academic Purpose Digital Reading, UTAUT2, Unified Theory of Acceptance and Use of Technology 2.

ÖNSÖZ

Bir üniversite kütüphanecisi olarak üniversite öğrencilerinin basılı ortama dayalı okuma davranışlarını değiştirmekte olduklarını; basılı kaynakların yanında dijital okuma da yaptıklarını ve hatta bazı durumlarda dijital okumayı daha fazla tercih ettiklerini gözlemliyor, bir yüksek lisans öğrencisi olarak bu tercihi bizzat yapıyordum. Danışmanımın COVID-19 Pandemisi sırasında (2021) *akademik amaçlı dijital okuma davranışına* bir teori çerçevesinde odaklanmamı önermesi gözlemlediğim bu durumu bir araştırma konusu olarak sınırlandırmamı olanaklı kıldı. Türkiye’de üniversite öğrencilerinin basılı ve dijital format tercihlerini inceleyen araştırmalar vardı. Ancak dijital okuma davranışını *Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli 2 (UTAUT2)* ile ilişkilendirerek ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştı. Bu doğrultuda tezimin temel amacını İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa’daki lisans ve lisansüstü öğrencilerin akademik amaçlı dijital okuma davranışlarını Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli 2 (UTAUT2) temel alınarak incelemek olarak belirledik.

Tez yazımı sırasında zaman yönetimi yapmak beni zorlayan temel konu oldu. İş yaşamının talepkâr doğası, sağlık sorunlarımla birleşince dönem dönem tez yazımından uzaklaştım. Fakat özellikle anket sorularını hazırlamak ve uygulama aşamasına gelmek benim için oldukça öğretici bir süreç oldu. Etik onay alma aşamasında ise belirli bir süre beklemem gerektiği için anket uygulamasını da ertelemek zorunda kaldım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca gerek ders aşamasında gerekse tez yazım sürecinde, bilgi ve deneyimlerini sabırla, ilgiyle ve cömertçe paylaşan; akademik gelişimime rehberlik ederek her zaman destek olan çok değerli tez danışmanım Sayın Hülya DİLEK KAYAOĞLU’na en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

HATİCE DURMUŞ

İSTANBUL-2025

İÇİNDEKİLER

ÖZ	ii
ABSTRACT	iii
ÖNSÖZ.....	iv
TABLolar LİSTESİ.....	viii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	x
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
GİRİŞ	1

BİRİNCİ BÖLÜM

AKADEMİK AMAÇLI OKUMA DAVRANIŞI VE FORMAT TERCİHLERİ

1.1 TEMEL KAVRAMLAR	8
1.1.1 Okuma	8
1.1.2 Basılı Okuma.....	9
1.1.3 Dijital Okuma.....	10
1.1.4 Akademik Okuma.....	12
1.1.5 Akademik Amaçlı Dijital Okuma.....	13
1.2 AKADEMİK AMAÇLI OKUMA DAVRANIŞI VE FORMAT TERCİHİ	13
1.2.1 Akademik Amaçlı Okumada Format Tercihİ.....	14
1.2.2 Akademik Amaçlı Okumada Format Tercihini Etkileyen Faktörler16	
1.2.2.1 Kolaylık.....	17
1.2.2.2 Maliyet.....	18
1.2.2.3 Erişilebilirlik.....	19
1.2.2.4 Uzunluk.....	20
1.2.2.5 Ekran Kalitesi.....	21

1.2.2.6 Metin Türü.....	21
1.2.3 Akademik Amaçlı Okumada Format Tercihinin Bilişsel Etkileri	22
1.2.3.1 Okuma ve Anlama	24
1.2.3.2 Hatırlama.....	26
1.2.4 Akademik Amaçlı Okumada Kullanılan Stratejiler	27
1.2.4.1 Tarama/Göz Atma (Browsing/Scanning).....	29
1.2.4.2 Anahtar Kelime Bulma (Keyword Spotting).....	29
1.2.4.3 Konsantre Okuma (Concentrated Reading).....	30
1.2.4.4 Tek Seferlik Okuma (One Time Reading).....	31
1.2.4.5 Seçici Okuma (Reading Selectively).....	31
1.2.4.6 Doğrusal Olmayan Okuma (Non-linear Reading)	32
1.3 GENEL DEĞERLENDİRME	33

İKİNCİ BÖLÜM

TEORİK ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1 TEORİ VE MODELLER	35
2.1.1 İnovasyonların Yayılması Teorisi (Diffusion of Innovations-DOI)...	36
2.1.2 Gerekçeli Eylem Teorisi (Theory of Reasoned Action-TRA)	40
2.1.3 Uygulama Teorisi (Theory of Practice-PT).....	41
2.1.4 Planlı Davranış Teorisi (Theory of Planned Behaviour-TPB)	42
2.1.5 Teknoloji Kabul Modeli (Technology Acceptance Model- TAM).....	43
2.1.6. Teknoloji Kabul Modeli 2 (Technology Acceptance Model 2 (TAM2)	46
2.1.7 Teknoloji Kabul Modeli 3 (Technology Acceptance Model 3- TAM3)	48
2.2 TEKNOLOJİ KABUL VE KULLANIM BİRLEŞTİRİLMİŞ MODELİ (THEORY OF ACCEPTANCE AND USE OF TECHNOLOGY-UTAUT).....	51
2.3 TEKNOLOJİ KABUL VE KULLANIM BİRLEŞTİRİLMİŞ MODELİ 2 (THEORY OF ACCEPTANCE AND USE OF TECHNOLOGY-2 -UTAUT2).....	55

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK AMAÇLI DİJİTAL OKUMA DAVRANIŞLARININ TEKNOLOJİ KABUL VE KULLANIM BİRLEŞTİRİLMİŞ MODELİ2 (UTAUT2) İLE İNCELENMESİ

3.1 İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA.....	61
3.2 YÖNTEM	62
3.3 ARAŞTIRMA MODELİ	65
3.4 ARAŞTIRMANIN HİPOTEZLERİ.....	68
3.5 VERİ ANALİZİ VE BULGULAR	71
3.5.1 Betimsel İstatistikler	72
3.5.1.1 Katılımcıların Demografik Özellikleri	72
3.5.1.2 Katılımcıların Deneyim, Cihaz ve Kaynak Bilgisi Özellikleri ...	73
3.5.2 Ölçek Ölçümü.....	74
3.5.2.1 Ayırt Edici Geçerlilik (Discriminant Validity).....	75
3.5.2.2 Ölçek Güvenilirlik ve Geçerlilik Analizi.....	76
3.5.3 Normallik Testi	82
3.5.3.1 Kolmogorov-Smirnov Testi.....	82
3.5.4 Karşılaştırmalı Analiz	84
3.5.4.1 Bağımsız Örneklem t-Testi.....	84
3.5.4.2 Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA)	88
3.5.5. Korelasyon Analizi.....	97
3.5.6 Yapısal Eşitlik Modeli	102
3.5.6.1 Hipotez Testi.....	107
3.5.6.2 Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) Grafiği	113
3.6 TARTIŞMA.....	117
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	129
KAYNAKÇA	133
EKLER.....	151

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2.1: Dijital Okuma Davranışıyla İlgili Teori ve Modeller	36
Tablo 3.1 Beklenen ve Gerçekleşen Anket Sayısı	64
Tablo 3.2 : Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine Ait Sonuçlar	72
Tablo 3.3 : Deneyim, Cihaz ve Kaynak Bilgisine Ait Sonuçlar	73
Tablo 3.4 : Ayırt Edici Geçerlilik (Discriminant Validity) Sonuçları	75
Tablo 3.5: Akademik Amaçlı Dijital Okuma Davranışını Etkileyen Faktörler Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları.....	76
Tablo 3.6: Akademik Amaçlı Dijital Okuma Davranışını Etkileyen Faktörler Ölçeğinin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları.....	82
Tablo 3.7: Akademik Amaçlı Dijital Okuma Davranışını Etkileyen Faktörler Ölçek Puanlarının Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analiz Sonuçları	84
Tablo 3.8: Akademik Amaçlı Dijital Okuma Davranışını Etkileyen Faktörler Ölçek Puanlarının Öğrencilerin Eğitim Düzeylerine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analiz Sonuçları	86
Tablo 3.9 : Akademik Amaçlı Dijital Okuma Davranışını Etkileyen Faktörler Ölçek Puanlarının Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Testi Analiz Sonuçları	88
Tablo 3.10 : Akademik Amaçlı Dijital Okuma Davranışını Etkileyen Faktörler Ölçek Puanlarının Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Testi Analiz Sonuçları	91
Tablo 3.11 : Akademik Amaçlı Dijital Okuma Davranışını Etkileyen Faktörler Ölçek Puanlarının Öğrencilerin Deneyimlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Testi Analiz Sonuçları	94
Tablo 3.12: Akademik Amaçlı Dijital Okuma Davranışını Etkileyen Faktörler Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları.....	97
Tablo 3.13: Akademik Amaçlı Dijital Okuma Davranışını Etkileyen Faktörler Ölçek Puanlarının Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Analiz Sonuç Tablosu. .	100

Tablo 3.14 : Yapısal Eşitlik Modeli Değişkenleri.....	102
Tablo 3.15 : Yapısal Eşitlik Modeli Yol Analizi Sonuçları.....	103
Tablo 3.16: Çaba Beklentisi, Kolaylaştırıcı Koşullar ve Fiyat Değerinin Davranışsal Niyet Üzerinde ve Kolaylaştırıcı Koşulların Kullanım Davranışı Üzerindeki Doğrudan Etkisi Analiz Sonuçları	116



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1 : İnovasyon Karar Süreci.	37
Şekil 2.2 : Gerekçeli Eylem Teorisi.	40
Şekil 2.3 : Planlı Davranış Teorisi.	43
Şekil 2.4 : Teknoloji Kabul Modeli, 1989.	45
Şekil 2.5 : Teknoloji Kabul Modeli, 1996.	45
Şekil 2.6 : TAM2: Teknoloji Kabul Modeli’nin Genişletilmiş Hali.	48
Şekil 2.7 : TAM3 : Teknoloji Kabul Modeli 3.	50
Şekil 2.8 : Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli (UTAUT).	52
Şekil 2.9 : Teknoloji Kabulve Kullanım Birleştirilmiş Modeli 2 (UTAUT2).	57
Şekil 3.1 : Araştırma Modeli.	65
Şekil 3.2 : Hipotezlenen Kavramsal Araştırma Modeli.	68
Şekil 3.3 Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) Grafiği.	114

KISALTMALAR LİSTESİ

A.e.	: Aynı eser/yer
a.g.e	: Adı geçen eser
a.g.m	: Adı geçen makale
a.g.t	: Adı geçen tez
Akt.	: Aktaran
et. al	: ve diğerleri
Ayr.bkz	: Ayrıca bakınız
Bkz	: Bakınız
C.	: Cilt
s.	: Sayfa/sayfalar
p./pp.	: sayfa/saylalar
TDK	: Türk Dil Kurumu
Vol.	: Cilt
v.d.	: ve diğerleri

GİRİŞ

Problem Durumu ve Amaç

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerle birlikte basılı kaynaklara dayalı okuma davranışı değişmekte ve dijital okuma yeni bir kavram ve davranış olarak ortaya çıkmaktadır. Yapılan araştırmalar üniversite öğrencilerinin özellikle COVID-19 Pandemisi'nden sonra daha fazla dijital okuma yaptığını göstermektedir. Üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışlarının ardındaki değişkenleri iyi anlamak onların dijital okuma deneyimlerinin iyileştirilmesine ve daha fazla desteklenmelerine yönelik stratejilerin oluşturulmasını sağlayacaktır. Bu stratejiler arasında öğrencilerin dijital okuma deneyimlerinin iyileştirilmesi yanında kütüphane kaynaklarının ve sisteminin onların akademik amaçlı dijital okuma ihtiyaçlarını karşılayacak biçimde örgütlenmesi de yer almaktadır.

Türkiye’de 2010’lardan başlayarak üniversite öğrencilerinin basılı ve dijital format tercihlerini inceleyen araştırmalar yapılmıştır. Fakat dijital okuma davranışını ve bu davranışı *Teknoloji ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli 2 (UTAUT2)*¹ ile ilişkilendirerek inceleyen bir araştırmaya –yazarın bilgisi ve literatür taraması verilerine dayanılarak- rastlanmamıştır. Bu çalışmanın temel amacı da İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa’daki lisans ve lisansüstü öğrencilerin akademik amaçlı dijital okuma davranışlarını Teknoloji ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli 2’yi (UTAUT2) temel alarak incelemek biçiminde belirlenmiştir. Buna göre üniversitenin lisans ve lisansüstü öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okumalarının davranışsal özelliklerini incelemek ve Teknoloji ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli 2 (UTAUT2)’den yararlanılarak davranışsal niyeti ve dijital okuma davranışını etkileyen faktörleri belirlemek amaçlanmıştır. Temel alınan modelde yer alan faktörler

¹ UTAUT2'nin adında “teori” geçmektedir fakat uygulamada ve akademik kullanımda UTAUT2, teoriye dayalı davranışsal model olarak değerlendirilir. Yılmaz ve Kavanoz tarafından gerçekleştirilen “Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli2 Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması” ölçeği ve YÖK Ulusal Tez Merkezinde yapılan taramada da UTAUT2’nin model olarak kullanıldığı saptanmıştır. Bu nedenle de bu tezde de teori yerine model terimi kullanılmıştır. Tez içinde *Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli-2 ile UTAUT2* ve TKKBM2 kısaltmaları da birbirinin yerine geçecek biçimde kullanılmıştır.

arasında bulunan hedonik motivasyon dijital okuma davranışı ile ilgisinin zayıflığı nedeniyle dışarda bırakılmış, algılanan risk faktörü ise eklenmiştir. Model yaş, cinsiyet, deneyim düzenleyici/moderatör değişkenlerine dijital okuma bağlamında “eğitim düzeyi” düzenleyici değişkeni eklenerek genişletilmiştir.

Araştırmanın Hipotezleri

Bu araştırmanın temel amacı, UTAUT2 modelini kullanarak dijital okumaya yönelik davranışsal niyeti ve kullanımı (okuma davranışını) etkileyen temel değişkenleri ve onlara etki yapan düzenleyici değişkenleri belirlemektir. UTAUT2’yi temel alarak oluşturulmuş olan araştırma modeline dayalı olarak önerilmiş olan hipotezler ise şunlardır:

H1: Performans beklentisi, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışsal niyeti üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir.

H2: Çaba beklentisi, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışsal niyeti üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir.

H3: Toplumsal etki, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışsal niyeti üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir.

H4a: Dijital okumaya yönelik kolaylaştırıcı koşullar, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışsal niyeti üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir.

H4b: Dijital okumaya yönelik kolaylaştırıcı koşullar, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışları üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir.

H5: Algılanan risk, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışsal niyeti üzerinde negatif bir etkiye sahiptir.

H6: Fiyat değeri, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışsal niyeti üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir.

H7a: Alışkanlık davranışı, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışsal niyeti üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir.

H7b: Alışkanlık davranışı, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışları üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir.

H8: Davranışsal niyet, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışları üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir.

H9: Performans beklentisi ile davranışsal niyet arasındaki ilişki **cinsiyet, eğitim düzeyi ve yaş** tarafından düzenlenmektedir.

H10: Çaba beklentisi ile davranışsal niyet arasındaki ilişki **cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve deneyim** tarafından düzenlenmektedir.

H11: Toplumsal etki ile davranışsal niyet arasındaki ilişki **cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve deneyim** tarafından düzenlenmektedir.

H12a: Kolaylaştırıcı koşulların davranışsal niyet üzerindeki etkisi **cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve deneyim** tarafından düzenlenmektedir .

H12b: Kolaylaştırıcı koşulların kullanım davranışı üzerindeki etkisi **yaş ve deneyim** tarafından düzenlenmektedir.

H13: Algılanan riskin davranışsal niyet üzerindeki etkisi **cinsiyet ve yaş** tarafından düzenlenmektedir .

H14: Fiyat değerinin davranışsal niyet üzerindeki etkisi **cinsiyet, yaş ve deneyim** tarafından düzenlenmektedir.

H15a: Alışkanlık davranışının davranışsal niyet üzerindeki etkisi **cinsiyet, yaş ve deneyim** tarafından düzenlenmektedir.

H15b: Alışkanlık davranışının kullanım davranışı üzerindeki etkisi **cinsiyet, yaş ve deneyim** tarafından düzenlenmektedir.

H16: Davranışsal niyetin kullanım davranışı üzerindeki etkisi **deneyim ve eğitim düzeyi** tarafından düzenlenmektedir.

Yöntem

Araştırma nicel araştırma desenine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda tarama yöntemi kullanılmış ve veri toplama aracı olarak literatürden yararlanılarak danışman ile birlikte bir ölçek oluşturulmuştur. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa'da 2024-2025 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilere akademik amaçlı dijital okuma davranışlarını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla, 4-10 Mayıs 2025 tarihleri arasında web tabanlı bir anket uygulanmıştır.

Araştırmanın evrenini, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa'da kayıtlı bulunan lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrenci sayıları, Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi verilerine dayalı olarak belirlenmiş olup toplam evren büyüklüğü $N = 22.195$ olarak hesaplanmıştır. Örneklem büyüklüğü ise $n = 378$ olarak belirlenmiştir.

Araştırmada tarama yöntemine dayalı tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Karasar'a göre tabakalı örnekleme "*evren önceden belirlenmiş alt gruplara (tabakalara) ayrıldıktan sonra her tabakadan ayrı ayrı örnekleme yapılarak gerçekleştirilen bir yöntemdir.*"² Bu kapsamda, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyindeki katılımcıların her birinin örnekleme dengeli şekilde temsil edilmesi amacıyla orantısız tabakalı örnekleme tekniği tercih edilmiştir (Tablo 3.1).

Veri toplama aracı olarak çevrim içi anket kullanılmıştır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm "kişisel bilgiler", ikinci bölüm "deneyim, cihaz ve kaynak bilgisi" başlıklarını içermektedir. Üçüncü bölüm ise, 9 boyutta toplam 27 maddeden oluşan ve 5'li Likert tipi sorular içeren "akademik amaçlı dijital okuma davranışını etkileyen faktörler" ölçeğinden oluşmaktadır (Bkz. EK 1).

Anket soruları literatürden yararlanılarak danışman ile birlikte hazırlanmıştır; danışmanın önerisiyle bir başka öğretim üyesi tarafından da incelenmiştir. İlk olarak 15 kişilik bir grupla bir pilot uygulama yapılmıştır. Anlaşılmayan, açık ifade gerektiren

² Niyazi Karasar, **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, 36. baskı, Nobel Yayıncılık, 2022., s. 152.

ifade edilen birkaç sözcük ve tümce düzeltilmiştir. Bunlardan biri “eğitim derecesi” yerine “eğitim düzeyi” ifadesi getirilmiştir. “Akademik amaçlı okuma araçları sayesinde dijital okuma içeriğine erişmek kolaydır” ifadesi yerine “Akademik amaçlı dijital okumada kütüphane veri tabanları, google ve sosyal ağlar gibi yerlerden dijital okuma içeriğine erişmek kolaydır” ifadesi yazılmıştır. 160 katılımcı ile anketin ön test geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış, ölçeklerin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla Cronbach’s Alpha (α) ve rho_A değerleri analiz edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, Cronbach’s Alpha (α) değerlerinin 0.824 ile 0.925 arasında değiştiği ve tüm değerlerin 0.80’in üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

Anket formuna yönelik gerekli tüm geçerlik ve güvenilirlik testleri, tüm katılımcılar (418) ile tekrar gerçekleştirilmiş olup elde edilen bulguların ilgili referans değerleri içinde yer aldığı görülmüştür. Yapılan incelemeler sonucunda Cronbach’s Alpha (α) değerlerinin 0.733 ile 0.907 arasında değiştiği ve tüm değerlerin 0.80’in üzerinde olduğu tespit edilmiştir.³ Benzer şekilde rho_A güvenilirlik katsayılarının 0.761 ile 0.907 arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar her iki güvenilirlik ölçütünün yeterli seviyede olduğunu ve ölçeklerin iç tutarlılığını sağladığını göstermektedir.⁴ Tablo 3.4 ve Tablo 3.5’te sunulan geçerlik ve güvenilirlik analiz sonuçları ölçeğin yapısal açıdan uygun olduğunu ortaya koymaktadır.

Anketin etik onay süreci bürokratik nedenlerle yaklaşık altı ay sürmüştür. Bu nedenle saha çalışması ancak 04 Mayıs 2025-10 Mayıs 2025 tarihleri arasında gerçekleştirilebilmiştir.

Literatür Tarama

Tez için literatür (t)araması 2021’de başlanmış ve Ağustos 2023’e kadar İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığının abone olduğu “Library, Information Science & Technology Abstracts Veri tabanı” aralıklarla taranmıştır. Türkiye’de yazılan tezler için Yükseköğretim

³ Timo K. Dijkstra, and Jörg Henseler, “Consistent Partial Least Squares Path Modeling” **MIS Quarterly**, Vol. 39. No: 2, 2015, pp. 297-316.

⁴ Wynne W. Chin, "The Partial Least Squares Approach to Structural Equation Modeling", **Modern Methods for Business Research**, 1998, pp. 295-336.

Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezi, yabancı tezler ise “ProQuest Digital Dissertations and Thesis” veritabanı taranmıştır. Türkiye’de LISA aboneliği olmadığı için bu veri tabanından tarama ne yazık ki yapılamamıştır. Makaleler için “TR Dizin” ve “Bilgi Dünyası” ve “Türk Kütüphaneciliği” dergileri taranmıştır.

Literatür taraması yapılırken Türkçe kaynaklara “akademik amaçlı dijital okuma”, “dijital okuma davranışı”, “okuma davranışı”, “teknoloji kabul modeli” gibi anahtar kelimeler, yabancı yayın ise "academic reading," "academic digital reading," "digital reading behavior," "reading behavior," and "technology acceptance model” “Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli 2” ve “UTAUT2” gibi anahtar kelimeler kullanılmıştır.

Tezin Yapısı

Tez yazımında İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Hazırlama Yönergesi esas alınmıştır. Bu yönergeye göre tez en az 3 bölümden oluşmalıdır. Buna göre tezin yapısı oluşturulurken ilk olarak temel akademik okuma ve dijital okuma kavramlarını açıklamak; ikinci bölümde ise temel araştırma sorusunu cevaplamak ve araştırma yaklaşımını formüle etmek için, öncelikle genel olarak teknoloji kabul ve kullanımının temellerini oluşturulan teorileri sonrasında da buna bağlı olarak seçilecek temel teoriyi incelemek ve son bölümde de İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa örneğinde seçilen teoriye dayalı araştırma modelini test etmek hedeflenmiştir.

Buna göre, tezin birinci bölümünde okuma, akademik amaçlı okuma, dijital okuma ve akademik amaçlı dijital okuma kavramları tanımlanmıştır. Ayrıca, okuma bağlamında basılı ve dijital format tercihinin etkileyen faktörler ile format tercihinin bilişsel etkileri ve okuma stratejilerini irdeleyen araştırmalar da bu bölümde genel çizgileri ile verilmiştir.

Tezin ikinci bölümünde dijital okuma konusuyla ilgili olduğu düşünülen teori ve modeller genel çizgileri ile Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli 2 (UTAUT2) ise daha ayrıntılı olarak ve ayrı başlık bir altında incelenmiştir. Bu teori

ve modeller temel olarak bireyin yeni dijital okuma ortamlarına tepkisinin ne düzeyde olduğu ve bu durumdan nasıl etkilendiğini, hangi etkenlere göre davranışlarında değişiklik yaşandığını açıklamak için bireyin teknoloji kabulü ve kullanım davranışını irdeleyen teoriler ve modellerdir.

Son bölümde ise İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa'daki üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışları Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli 2 (UTAUT2) ile incelenmiştir. UTAUT2'yi esas alarak bir araştırma modeli oluşturulmuş ve hipotezlenen araştırma modeli test edilmiştir.

Tez, sonuç ve öneriler, kaynakça ile son bulmaktadır.

Sınırlılıklar

Araştırmanın temel sınırlılığı ise 2024-2025 öğretim döneminde İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa'da öğrenim gören öğrencilerle sınırlı olmasıdır. Bu durum, elde edilen bulguların genellenebilirliğini kısıtlayabileceği için, gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı üniversitelerden, disiplinlerden ve demografik özelliklerden örneklem gruplarının ele alınması modelin geçerliliği ve güvenilirliği açısından daha kapsamlı sonuçlar elde edilmesini sağlayacaktır.

Bu araştırmanın bulgularının kendisinden sonra yapılacak aynı konudaki yeni kapsamlı araştırmalara ilham vermesini dilerim.

BİRİNCİ BÖLÜM

AKADEMİK AMAÇLI OKUMA DAVRANIŞI VE FORMAT TERCİHLERİ

1.1 Temel Kavramlar

Akademik amaçlı dijital okuma davranışı, literatürde ve bilim alanımızda yeni bir araştırma konusudur. Tezin birinci bölümünde okuma, akademik okuma, basılı okuma, dijital okuma ile ilgili temel kavramlar açıklandıktan sonra (üniversite öğrencilerinin) akademik amaçlı dijital okuma davranışı ve format tercihlerine değinilerek; okuma format tercihinin etkileyen faktörler, format tercihinin bileşenleri ve dijital okuma stratejileri incelenecektir.

1.1.1 Okuma

Türk Dil Kurumu'na göre okumak, *“bir konuyu öğrenmek için okulda, bir öğretmen yanında veya yazılı şeyler üzerinde çalışmak, öğrenim görmek”, “bir metni sadece harf ve işaretlere bakıp anlamak veya metni seslendirmek”* olarak tanımlanmaktadır.⁵

Okuma, çok boyutlu ve dinamik zihinsel bir süreç olarak ifade edilir. Bu süreç, yalnızca kelimeleri anlamak değil, aynı zamanda metnin içeriğiyle etkileşim kurarak, bireyin mevcut bilgilerini kullanması ve yeni anlamlar üretmesiyle ilgilidir. Okuma eylemi, bilgiye dayalı anlam üretme, değerlendirme ve sentezleme gibi bilişsel faaliyetleri içerdiğinden, bireyin metinle kurduğu ilişki sadece anlama ve yeni anlamlar üretme süreciyle sınırlı kalmaz, aynı zamanda kişisel bilgi birikimini de şekillendirir.⁶

⁵ "Okumak", (Çevrimiçi) *Türk Dil Kurumu Sözlük*, <https://sozluk.gov.tr/?kelime=okumak>, Erişim 11 Haziran 2022.

⁶ Firdevs Güneş, *Türkçe Öğretimi: Yaklaşımlar ve Modeller*, İstanbul, Pegem Akademi, 2020. s.127.

1.1.2 Basılı Okuma

Kâğıt üzerinde basılı olarak yer alan her türlü metnin okunması “geleneksel anlamda okuma” ya da “basılı okuma” olarak tanımlanmaktadır.⁷ Okuma bir davranış olarak da nitelendirilmektedir.⁸ Bilgi iletişim teknolojilerinin okuma amaçlı kullanımı ile bireylerde birlikte dijital okuma davranışına yönelmeler görülmektedir; ancak basılı okuma davranışı dijital okumaya göre derin okuma açısından çeşitli avantajlar sunmaktadır. Basılı ortamların tercih edilmesinin başlıca nedenler arasında, “vurgulama ve not alma kolaylığı”⁹, “maliyet avantajı”¹⁰ göz yorgunluğunun azalması ve okuma sürecinde daha iyi konsantrasyon sağlanması yer almaktadır.¹¹

Lisans öğrencilerinin basılı kaynakları neden kullandıklarını inceleyen araştırmaların bulgularına göre uzun okumalar için dijital okumaya kıyasla basılı okuma daha kolay görülmekte ve tercih sebebi olmaktadır.¹² Güneş’in literatür incelemesinde de benzer bir bulgu elde edilmiştir.¹³ Birçok araştırmanın bulgularına göre e-metin daha kısa okumalara olanak sağladığı, basılı metnin ise daha uzun

⁷ Zeynep Tuna Öztürk, “Ankara’daki Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Dijital Okuma Alışkanlıkları”, Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2023, s.4.

⁸ Gülsemin Gençtürk, “Dijital Ortamın Gençlerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisi: İstanbul’da Durum”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2022.

⁹ Diane Mizrahi, "Undergraduates' Academic Reading Format Preferences and Behaviors", **The Journal of Academic Librarianship**, Vol.41, No.3, 2015, pp. 301-311.

¹⁰ Diane Mizrahi, et. al., "The Academic Reading Format International Study (ARFIS): Final Results of a Comparative Survey Analysis of 21,265 Students in 33 Countries". **Reference Services Review**, Vol. 43. No. 3/4, 2021, pp. 250-266, DOI:10.1108/RSR-04-2021-0012.

¹¹ Mizrahi, “Undergraduates' Academic Reading Format...”, 2015, pp. 304-306.

¹² Juris Dilevko, and Lisa Gottlieb, "Print Sources in an Electronic Age: A Vital Part of the Research Process for Undergraduate Students", **The Journal of Academic Librarianship**, Vol.28 No: 6, 2002, p.391.

¹³ Firdevs Güneş, "Kağıttan Ekran Okuma Alanındaki Gelişmeler (From Paper to Screen Developments in the Field of Reading)", **Bartın University Journal of Faculty of Education**, C.5. No:1 2016, s.7.

okumaların gerektirdiği sürekli dikkat ve hafıza için daha elverişli olduğunu göstermektedir.^{14 15 16 17}

Basılı okuma derinlemesine öğrenme amaçlanan okumalarda da tercih sebebi olmaktadır.¹⁸ Basılı metinde aktarılan bilgilerin öğrenilmesi, hatırlanması ve not alma kolaylığı avantajları arasındadır.

1.1.3 Dijital Okuma

Literatürde, “dijital okuma” teriminin üzerinde anlaşılan bir tanımı bulunmamaktadır; fakat dijital okuma en yalın ve kısa olarak dijital ortamda yapılan okuma olarak tanımlanabilir.¹⁹ Dijital ortam da yapılan okuma bir araç gerektirdiği için Firdevs görece erken bir dönemde Türkçe literatürde ekran üzerinden yapılan okuma anlamına gelen ekranik okuma terimini kullanmıştır.²⁰

Dijital okuma, cep telefonu, bilgisayar, tablet bilgisayar ve e-kitap okuyucuları, televizyon gibi çeşitli dijital araçları içerebilir.^{21 22} Dijital okumanın en belirgin özelliklerinden biri, okuma sürecinde kullanılan araçların dijital olmasıdır; bu da

¹⁴ Lauren M. Singer and Patricia A. Alexander, "Reading on Paper and Digitally: What the Past Decades of Empirical Research Reveal", **Review Of Educational Research**, Vol. 87 No: 6, 2017, pp.1007-1041. Gençtürk, **a.g.t.**

¹⁵ Diane Mizrahi et. al., “Academic Reading Format Preferences and Behaviors Among University Students Worldwide: A Comparative Survey Analysis”, **PLoS ONE**, Vol.13, No:5, 2018, e0197444.. p.10. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0197444>.

¹⁶ Anne Mangen et al., "Comparing Comprehension of a Long Text Read in Print Book and on Kindle: Where in the Text and When in the Story?", **Frontiers in Psychology**, Vol.10, No.38, 2019, pp. 1-11. ve Gençtürk, **a.g.t.** s.5.

¹⁷ Gençtürk, **a.g.t.**

¹⁸ Mizrahi, “The Academic Reading Format...”, 2015, pp. 304-306.

¹⁹ Gençtürk, **a.g.t.** s.50.

²⁰ Firdevs Güneş, “Öğrencilerde Ekran Okuma ve Ekranik Düşünme” **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C.7, No:14, 2010, s. 2-3.

²¹ Metin Elkatmış, “Kâğıttan Ekran: Ekran Okuma”. **Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi** C.6, No:18, 2015, s.4.

²² Ziming. Liu, "Print vs. Electronic Resources: A Study of User Perceptions, Preferences, and Use", **Information Processing & Managemen**, Vol.42, 2006, pp. 583-592.

görme, algılama, tanıma ve anlama gibi temel bilişsel işlemlerin ekran üzerinden yapılmasını gerektirir.²³

Bireyin ekranda gördüğü bilgileri aktif bir şekilde işlemeye ve zihninde yeni anlamlar oluşturma sürecine dayalı olan^{24 25} dijital okuma, teknolojik yeniliklere paralel olarak sürekli değişen bir okuma biçimi sunar.

Dijital okuma davranışı ile ilgili literatürde çeşitli araştırmalar yapılmıştır. "A Comparison of Digital Reading Behaviors Among Graduate Students in Taiwan and the USA" adlı araştırmanın bulguları lisansüstü öğrencilerin dijital okuma davranışlarının çoğunlukla aile, okul ve kütüphaneden etkilendiğini ve okuma davranışı tercihinin ekonomik sermayeden etkilendiğini göstermektedir. Lisansüstü öğrenciler ders kitabı bölümlerini kâğıt üzerinde okumayı tercih ederken, Bourdieu'nun Uygulama Teorisinden gelen terimle ifade edilecek olursa "ekonomik sermayesi" iyi olanlar dijital içerikleri de tercih etmektedir. Buna göre "ekonomik sermaye" etkisi ile Tayvanlı öğrenciler ücretsiz dijital içerikler indirme ve okuma eğiliminde iken ABD'deli lisansüstü öğrenciler internetten dijital içerik satın alma eğilimindedir.²⁶

Dijital uçurumun etkilerine yönelik bu araştırmayı destekleyen çalışmalar metnin ve okumanın dijitalleştirilmesinin yükseköğretimde eşitsizlikler üretebileceğini göstermektedir; bu nedenle dijital metinden ve dijital okumadan daha kolay yararlanan öğrencilerin öğrenme avantajı bulunmaktadır.²⁷ Bu araştırma sonuçları; dijital kaynaklara erişimin, okuma davranışını, motivasyonunu ve becerilerini etkilediğini göstermektedir.

²³ Åse Kristine Tveit, and Anne Mangen, "A Joker in The Class: Teenage Readers' Attitudes and Preferences to Reading on Different Devices", **Library & Information Science Research**, Vol.36, No:3-4, 2014, pp. 179-184. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lisr.2014.08.s.179>.

²⁴ Güneş, **a.g.m.**, s.1-18.

²⁵ Hasan Kağan Keskin v.d., "Öğrencileri Akademik Dijital Okumaya Yönlendiren Unsurlar", **Eğitim ve Bilim**, C.41, No:188, 2016, s..118.

²⁶ Suyu Lin et. al., "A Comparison of Digital Reading Behaviors Among Graduate Students in Taiwan and the USA", **International Journal of Informatics and Information System**, Vol. 4. No:2, 2021, pp.130-137.

²⁷ David Bawden, "Origins and Concepts of Digital Literacy", **Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices**, Vol.30, 2008, p.100.

1.1.4 Akademik Okuma

Akademik okuma, profesyonel okuma olarak da adlandırılan ve profesyonellerin mesleki konularda materyalleri okurken sergiledikleri okuma davranışını tanımlayan bir süreçtir.²⁸

Literatürde akademik okuma ile ilgili çeşitli tanımlamalar bulunmaktadır. Akademik okuma, yeni bilgiler edinmenin, farklı açıklama ve yorumlara ulaşmanın ve bağımsız öğrenmenin temel aracıdır. Bu bakış açısıyla, akademik okuma yalnızca metinleri anlama ve bilgi edinme süreci değil, aynı zamanda eleştirel düşünme ve bilgiye dayalı kararlar alma becerisini geliştiren bir etkinliktir. Jordan'a göre akademik okuma, yazılı ifadeyle sıkı bir ilişki içerisindedir ve bu süreçte ders kitapları ve akademik makaleler incelenir, okuma sırasında notlar alınır, metinler özetlenir ve farklı ifadelerle yeniden yapılandırılır. Bu çalışma biçimi, akademik çevrelerde başarı için gerekli olan temel bileşenleri oluşturur. Bu anlamda, akademik okuma, sadece bilgi edinmekle kalmaz, aynı zamanda bu bilgiyi anlamlandırma ve sentezleme becerilerini de geliştirir.²⁹

Akademik okumanın daha geniş bir tanımı ise, öğrencilerin mesleki niteliklerini geliştirmek, mesleki bilgi tabanını genişletmek, araştırma becerilerini artırmak ve bilimsel bir bilgi sistemi oluşturmak amacıyla kendi alanlarına ait klasik eserleri ve güncel literatürü incelemeleridir.³⁰

Sonuç olarak, akademik okuma, mesleki kitaplar, akademik makaleler, uluslararası konferans bildirileri ve diğer akademik dokümanlar gibi çeşitli kaynaklardan bilgi edinmeyi amaçlayan bir etkinliktir. Bu etkinlik, öğrencilerin mesleki bilgi tabanlarını zenginleştirmelerini ve akademik becerilerini geliştirmelerini sağlayan önemli bir araçtır.

²⁸ Liyan Chang, et al., "Study on Factors Influencing College Students' Digital Academic Reading Behavior", *Frontiers in Psychology*, Vol.13, 2023, p.3.

²⁹ R. R. Jordan, *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge UP, 1997. s.143.

³⁰ Nie and Li, 2018; akt. Chan, *a.g.m.* 2023, s.3.

1.1.5 Akademik Amaçlı Dijital Okuma

Akademik amaçlı dijital okuma, araştırmacıların cep telefonları, tabletler ve bilgisayarlar ve diğer teknolojik ürünler gibi dijital bilgi taşıyıcılarının yardımıyla mesleki kitaplardan, akademik makaleden, uluslararası konferans bildirilerinden ve diğer akademik dokümanlardan ve akademik forumlardaki bilgi içeriklerinden bilgi edindikleri bir okuma etkinliğini ifade eder.³¹

1.2 Akademik Amaçlı Okuma Davranışı ve Format Tercihi

Yapılan araştırmalar da okuma ve anlama ile okumanın yapıldığı format arasındaki yakın bir ilişki olduğunu göstermektedir.³² Bu nedenle öğrencilerin akademik amaçlı olarak hangi materyalleri ve nasıl okumayı tercih ettiklerini bilmek akademik çalışmalara rehberlik eden öğretim üyeleri ve kütüphane dermelerini oluşturan kütüphaneciler için önemlidir.

Literatür değerlendirmesi çerçevesinde, üniversite öğrencilerinin **akademik amaçlı okuma davranışlarını ve format tercihlerini etkileyen faktörleri** inceleyen araştırmalar 4 başlık altında toplanabilir:

1. Akademik Amaçlı Okumada Format Tercihi
2. Akademik Amaçlı Okumada Format Tercihi Etkileyen Faktörler
3. Akademik Amaçlı Okumada Format Tercihinin Bilişsel Etkileri
4. Akademik Amaçlı Okumada Kullanılan Stratejiler

Aşağıda, belirlenen bu alanlara yönelik literatür ayrı başlıklar altında değerlendirilmiştir.

³¹ Chang et. al., **a.g.m.**, s.2.

³² Anne Mangen, et. al., "Reading Linear Texts on Paper Versus Computer Screen: Effects on Reading Comprehension", **International Journal of Educational Research**, Vol.58, 2013, p.62.

1.2.1 Akademik Amaçlı Okumada Format Tercihi

Üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı okuma davranışını inceleyen araştırmalara göre okuma amacı öğrencilerin format tercihini belirlemektedir. Mizrachi ve arkadaşları tarafından "Preferring Print in a Digital World: An International Study of Students' Academic Reading Behaviors" adlı araştırmanın bulgularına göre üniversite öğrencileri akademik materyalleri basılı formatta okumayı tercih etmektedir. Üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı okumada basılıyı tercih etme nedenleri arasında akademik metinlere daha iyi odaklanma ve etkili öğrenmenin sağlanması bulunmaktadır.³³ Akademik okumalarda basılı materyalin tercih edildiğini destekler diğer bir çalışma ise Norveç'te bir Üniversitede dört farklı araştırma alanından on yarışmacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile yapılan "Matters of Materiality: Researchers' Use of Print and Digital Formats for Academic Reading" adlı yüksek lisans tezidir. Araştırmanın bulgularına göre öğrenciler akademik metni ilk olarak dijital okurken, derin okuma gerektiren durumlarda ise çıktısı alınarak basılı okuma tercih ediyor.³⁴ Bu araştırmalar üniversite öğrencileri arasında akademik okumalarda basılı okumayı etkili öğrenme amacıyla tercih ettiklerini göstermektedir.

"Millennials' Reading Behavior in the Digital Age: A Case Study of Pakistan University Students" adlı araştırma bulgularına göre yüksek lisans öğrencilerinin çoğunluğu akademik amaçlı okuma için basılı formatı, eğlence ve günlük bilgi için dijital okumayı tercih ediyor. Bununla birlikte öğrencilerin ücretsiz web siteleri üzerinden akademik materyalleri edinmeyi tercih ettikleri, bu nedenle açık erişim ve kamuya açık dijital içeriklerin dijital okuma davranışı üzerinde önemli bir etkisi olduğu ifade edilmektedir.³⁵

³³ Diane Mizrachi et. al., "Preferring Print in a Digital World: An International Study of Students' Academic Reading Behaviors." **Proceeding of INTED2018 Conference, 5th-7th March, 2018**, pp. 1329-1336, DOI:[10.21125/inted.2018.0222](https://doi.org/10.21125/inted.2018.0222).

³⁴ Siri Anne Pihlstrøm, "Matters of Materiality: Researchers' Use of Print and Digital Formats for Academic Reading". Master's Thesis, University of Borås, 2020, pp.34-49.

³⁵ Soroya, Saira Hanif and Kanwal Ameen. "Millennials' Reading Behavior in The Digital Age: A Case Study of Pakistani University Students." *Journal of Library Administration* 60.5 (2020): 559-577. <https://doi.org/10.1080/01930826.2020.1760563>. s.565-570.

Akademik amaçlı dijital okuma formatı üzerine yapılmış en kapsamlı çalışmalardan biri olan “The Academic Reading Format International Study (ARFIS): Final Results of a Comparative Survey Analysis Of 21,265 Students in 33 Countries” adlı ARFIS projesi, 33 ülkede toplam 21.266 katılımcının birleştirilmiş verilerinden oluşmaktadır: ARFIS projesi, ARFIS 1'deki 21 ülkeden 10.293 ve ARFIS 2'deki 12 ülkeden 10.973. katılımcı ile 2 araştırma verilerinin birleştirilmesi ile tamamlanmıştır. Türkiye araştırmaya ARFIS 1'deki 21 ülke arasında ve Hacettepe Üniversitesi öğrencilerinden oluşan 214 katılımcı ile birleştirilmiş veri içerisinde toplam %1,01 katılımcıyı içermektedir. Bu araştırmanın bulgularına göre araştırmaya konu olan 33 ARFIS ülkesindeki üniversite öğrencilerinin çoğunluğu akademik metinleri basılı olarak okumayı tercih etmektedir.³⁶ ARFIS, Uluslararası örneklerin ülkelere göre sonuçları tutarlı olmasıyla birlikte ülkelere göre format tercihleri oranında dalgalanmalar görülmektedir. Örneğin; Basılı ortamı tercih edenlerin oranı en yüksek Çek Cumhuriyeti, Almanya ve Estonya olurken; İzlanda %22,1 ile en yüksek dijital okuma tercih oranına sahiptir. Bu çalışma alanda yapılmış en kapsamlı çalışmalardan biri olarak önem taşımaktadır. Ancak her ülkenin kendi içerisinde ulusal çalışmalara ihtiyacı vardır. Yine bu araştırmaya göre dijital/basılı okuma davranışı davranış her ülkenin kendi dili, kültür, eğitim şeklinden etkilenmektedir.

Türkiye’den de katılımcısı bulunan ARFIS surveyinin nitel verilerini inceleyen bir çalışma olan “Beyond the Surveys: Qualitative Analysis from the Academic Reading Format International Study (ARFIS)” adlı uluslararası araştırmanın bulguları üniversite öğrencilerinin öğrenmeye katılım ve öğrenme kalitesi nedeniyle dijitalle kıyasla akademik okumalarında basılı formatı tercih ettiklerini göstermektedir.³⁷ Ayrıca, Türkiye katılımı olan diğer bir araştırmada “Academic Reading Format Preferences and Behaviors Among University Students” adlı araştırma da 10.293 katılımcını 214 tanesini Hacettepe üniversitesi öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanları %78,44’ünün akademik ders materyallerini okumak için basılı formatı tercih ettiğini; %10,04’ünün elektronik formatı tercih ettiğini ve %11,52’sinin

³⁶ Mizrahi, "The Academic Reading...", (2021), pp. 259-260.

³⁷ Mizrahi, Diane and Alicia M. Salaz. "Beyond the Surveys: Qualitative Analysis from the Academic Reading Format International Study (ARFIS)", **College & Research Libraries**, Vol.81, No:5, 2020), p.808. <https://doi.org/10.5860/crl.81.5.808>.

her iki şekilde de bir tercih belirtmediğini gösterir. Üniversite öğrencileri arasında kısa okumalar için elektronik formatı tercih etmeleri yaygınlık göstermektedir.³⁸

Ziming Liu'nun 2006 yılında San Jose Eyalet Üniversitesi'ndeki lisansüstü öğrencileriyle yaptığı araştırma³⁹ ve Mizrachi'nin California Los Angeles Üniversitesi'ndeki (UCLA) lisans öğrencileriyle yürüttüğü çalışmalar, akademik metinlerin basılı formatta okunmasının öğrenciler arasında yaygın bir tercih olduğunu, ancak elektronik formatın sağladığı kolaylıkların da kabul edildiğini göstermektedir.⁴⁰ Liu'nun araştırmasında lisansüstü öğrencileri, dergi makalelerine çevrimiçi erişmeyi ve sonra bunları yazdırarak okumayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Mizrachi'nin araştırmasında ise öğrenciler, elektronik metinleri kısa okumalar için ve ders çalışması dışında daha az önemli veya tamamlayıcı olarak değerlendirmişlerdir.

1.2.2 Akademik Amaçlı Okumada Format Tercihini Etkileyen Faktörler

Akademik amaçlı dijital okuma format tercihlerini etkileyen faktörleri anlamak için literatürdeki çalışmalara bakıldığında; Salaz (2021) tarafından “A Proposed Reading Event Analysis Model (REAM) for Determining Likely Reading Format Preferences” adlı makale, okuma formatı tercihinin ve tercihleri etkileyen faktörleri inceleyerek, eğitim uygulamalarına ve akademik çalışmalara dair bilgiler sunmayı amaçlamaktadır. Çalışma kapsamında oluşturulan “Okuma Etkinliği Analizi Modeli (REAM)” okuyucuların basılı ve dijital formata yönelik tercihleriyle ilişkili “metinden öğrenme zorluğu”, “okuyucu amaçları” ve “erişim” olmak üzere 3 genel faktöre yönelik deneysel ve teorik bulguların sentezler.⁴¹

Literatürde bulunan okuma format tercihlerine yönelik araştırmaların ışığında akademik amaçlı okuma da format tercihi etkileyen faktörleri; kolaylık, maliyet,

³⁸ Mizrachi, et. al., "Preferring Print in a Digital...", 2018, p.10.

³⁹ Ziming, "Print vs. Electronic...", (2006), pp.586-590.

⁴⁰ Mizrachi, "Undergraduates' Academic Reading...", 2015, pp.304-306.

⁴¹ A. M. Salaz and Diane Mizrachi, “A Proposed Reading Event Analysis Model (REAM) for Determining Likely Reading Format Preferences”, **Journal of Documentation**, Vol.78, No:2, 2022, pp. 190-206. DOI 10.1108/JD-01-2021-0016

erişilebilirlik, ekran kalitesi, metin türü, metin uzunluk/kısalık, okuma hızı, okuma ortamı gibi unsurlar çerçevesinde değerlendirilecektir.

1.2.2.1 Kolaylık

Kolaylık, öğrenme kolaylığı, erişim kolaylığı, maliyet kolaylığı olarak da ifade edilebilir. Bahreyn Krallığı'ndaki Körfez Üniversitesi'nde yapılan bir araştırmaya göre, öğrenciler elektronik ders kitaplarını kullanım kolaylığı, maliyet etkinliği ve erişilebilirlik gibi faktörler açısından tercih etmektedir. Ancak, konu ve akademik disiplin göz önünde bulundurulduğunda, öğrenciler her iki formatı da (basılı ve dijital) bir arada kullanmayı tercih etmektedir.⁴² San Jose Eyalet Üniversitesi'ndeki lisansüstü öğrencileri ise dijital okumayı, "rahat erişim", "arama kolaylığı" ve dijital materyallerin 7/24 erişilebilirlik gibi özellikleri nedeniyle daha fazla tercih etmektedir. Ayrıca, öğrenciler hibrit okuma yöntemini ideal olarak değerlendirmektedirler.⁴³

İstanbul Üniversitesi'ndeki lisans, lisansüstü ve doktora öğrencilerinin araştırma davranışlarını inceleyen bir araştırma öğrencilerin kolay olduğu için Google ile araştırmaya başladıklarını ikinci sırada ise kütüphane kaynaklarını kullandıklarını göstermektedir.⁴⁴

Toronto Üniversitesi'ndeki bir araştırma bulgularına göre ise lisans öğrencileri, elektronik kaynakları genellikle işleri hızlı ve kolay bir şekilde halletme amacıyla kullanırken, daha kapsamlı ve derinlemesine çalışmalar için basılı kitapları tercih etmektedirler.⁴⁵ Benzer şekilde, ABD, Japonya, Almanya, Slovakya ve Hindistan'da yapılan bir araştırma, 429 üniversite öğrencisinin basılı ve dijital okuma tercihlerini incelemiştir. Bu çalışmada, basılı kitapların avantajları arasında dokunsal

⁴² Mohanad Alfiras and Janaki Bojiah, "Printed Textbooks Versus Electronic Textbooks: A Study on The Preference of Students of Gulf University in Kingdom of Bahrain", **International Journal of Emerging Technology in Learning (iJET)**, Vol.15, No:18, 2020, p.40.

⁴³ Liu, "Print vs. electronic...", (2006), pp.586-590.

⁴⁴ Hülya Dilek Kayaoğlu, "Information-Seeking Behavior of Undergraduate, Graduate, and Doctoral Students: A Survey of Istanbul University, Turkey", **Communications in Computer and Information Science**, No:423, 2014, ss.123-136.

⁴⁵ Dilevko, **a.g.m.**, p.391.

özellikler, açıklama yapma ve not alma kolaylığı öne çıkarken, dezavantajları arasında kullanım kolaylığının sınırlı olması ve çevresel ile maliyet etkileri bulunmaktadır.⁴⁶

Salaz ve Mizrachi (2021) tarafından hazırlanan “Beyond the Surveys: Qualitative Analysis from the Academic Reading Format International Study (ARFIS)” adlı uluslararası araştırmanın bulguları üniversite öğrencilerinin akademik okumalarında daha çok basılı formatı tercih edildiğini göstermektedir. Bunun yanı sıra, üniversite öğrencileri arasında akademik araştırmalarında dijital okumayı tercih edenler ise elektronik formatın rahatlığı ve internetin olduğu her yerden erişilebilirliği ile dijital okumanın zamandan tasarruf sağladığına inanılması nedenleri “kolaylık” faktörünü desteklemektedir.

Literatürdeki çalışmalar akademik amaçlı dijital okuma format tercihleri üzerinde “kolaylık” faktörü üzerinde hem basılı okuma hem de dijital okumanın üniversite öğrencileri açısından avantajlı ve dezavantajlı yönlerinin olduğunu göstermektedir.

1.2.2.2 Maliyet

Üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı okuma format tercihlerini etkileyen faktörlerden biri de "maliyet"tir. Dijital okuma için internet erişimi gibi ek maliyetler bulunsa bile genel olarak elektronik kaynakların basılı materyallere kıyasla daha ucuz olduğu ve bu nedenle maliyet faktörünün format tercihinde belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir.⁴⁷

Mizrachi ve diğerleri tarafından gerçekleştirilen “The Academic Reading Format International Study (ARFIS): Final Results Of A Comparative Survey Analysis Of 21,265 Students In 33 Countries” adlı araştırma bulgularına göre üniversite öğrencileri basılı metinlerin öğrenme üzerinde daha etkili olduğunu düşündükleri için bu formatı tercih etmektedirler. Ancak basılı materyallerin yüksek

⁴⁶ Naomi S. Baron et. al., "The Persistence of Print Among University Students: An Exploratory Study", **Telematics and Informatics**, Vol.34, No:5, 2017, p.595..Ayrıca bkz. Gençtürk (2022).

⁴⁷ Mizrachi, and Salaz. "Beyond the Surveys...", (2020), pp.815-816.

maliyetleri, öğrenciler için bir dezavantaj oluşturmuştur.⁴⁸ Dijital okuma ise, basılı okumaya göre daha düşük maliyetli bir yöntem olarak öne çıkmaktadır.⁴⁹

Amerika Birleşik Devletleri'nde bir özel üniversitede yapılan bir incelemede, lisans ve lisansüstü öğrencilerinin dijital ve basılı okuma tercihleri incelenmiş ve öğrencilerin, dijital formatların düşük maliyet ve taşınabilirlik gibi avantajlarına rağmen, genellikle ekran yerine kağıttan okumayı tercih ettikleri gözlemlenmiştir.⁵⁰ Literatürde yapılan bir araştırma, üniversite öğrencilerinin çoğunun, basılı ve dijital formatların maliyetleri eşit olduğunda, hem okul ödevleri hem de eğlenceli okumalar için basılı kitapları tercih edeceklerini belirtmektedir. Ayrıca, akademik okuma bağlamında, maliyet eşitliği sağlandığında öğrencilerin dijitalle kıyasla basılı formatı tercih ettikleri gözlemlenmiştir.⁵¹

1.2.2.3 Erişilebilirlik

Teknolojik gelişmeler, erişilebilirliği artırarak fırsat eşitliği sağlamada önemli bir araç haline gelmiştir. Bu gelişmeler, zaman ve mekân sınırlamalarını ortadan kaldırarak akademik kaynaklara erişimi mümkün kılmaktadır. Dijital okuma araçları, okuma materyallerine erişim ve taşıma açısından basılı materyallere göre daha avantajlıdır. Dijital okumanın en büyük avantajlarından biri, kaynaklara hızlı ve kolay bir şekilde ulaşılabilmesidir.⁵² Örneğin, San Jose Eyalet Üniversitesi'ndeki lisansüstü öğrencileri, dijital okumayı "rahat erişim", "arama kolaylığı" ve dijital materyallerin 7/24 erişilebilirlik gibi özellikleri nedeniyle tercih etmektedirler. Ayrıca, öğrenciler hibrit okuma yöntemini ideal olarak değerlendirmektedirler.⁵³

⁴⁸ Mizrachi, et. al., "The Academic Reading Format...", (2021), p.263.

⁴⁹ Virginia Clinton, "Reading from Paper Compared to Screens: A Systematic Review and Meta-Analysis", **Journal of Research in Reading**, Vol.42 No:2, 2019, p.289. DOI:10.1111/1467-9817.12269.

⁵⁰ J. Amanda Rockinson et. al., "Electronic Versus Traditional Print Textbooks: A Comparison Study on the Influence of University Students' Learning", **Computers & Education**, Vol.63. No:2, 2013, p.264. (Çervirmici) DOI:[10.1016/j.compedu.2012.11.022](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.022), 22.07.2022.

⁵¹ Baron et. al., **a.g.m.**, p.590-595.

⁵² Yupeng Lin and Zhonggen Yu, "Extending Technology Acceptance Model to Higher-Education Students' Use of Digital Academic Reading Tools on Computers", **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, Vol.20, No:1, 2023, pp.20-34.

⁵³ Liu, "Print vs. Electronic...",2006, pp.586-590

Benzer şekilde, Kaliforniya Üniversitesi'nde yapılan bir çalışmada, lisans öğrencilerinin akademik okuma formatı tercihleri ve davranışları incelenmiş ve öğrencilerin çoğunluğunun basılı formatı tercih ettiği görülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre, akademik okumalar için "erişilebilirliğin kolaylığı" akademik amaçlı dijital okuma davranışlarını olumlu yönde etkilemektedir.⁵⁴ Bu bağlamda, dijital formatların erişilebilirliğinin artırılması, öğrencilerin akademik okuma alışkanlıklarını daha da geliştirebilir.

1.2.2.4 Uzunluk

Metnin uzunluğunun, okuma formatı tercihi üzerinde önemli bir etkisi olduğu bilinmektedir. Akademik amaçlı okumalarda, öğrenciler genellikle uzun metinler için basılı okuma formatını tercih etmekte, daha kısa metinler için ise dijital okumayı tercih etmektedirler.⁵⁵ Zhejiang Üniversitesi'nde yapılan bir araştırma, üniversite öğrencilerinin (lisans son sınıf ve lisansüstü) kısa metinlerde dijital okuma davranışını tercih ettiklerini göstermektedir. Ayrıca, lisans öğrencileri e-kitapları genellikle boş zamanlarında okumak ve günlük bilgi tüketimi için kullanırken, lisansüstü öğrenciler ise e-kitapları daha çok akademik amaçlarla kullanma eğilimindedirler.⁵⁶

Benzer bir çalışmada ise Kanada'daki bir üniversitenin lisans öğrencilerinin basılı kaynak kullanımını, çevrimiçi kaynak kullanımlarıyla ilişkilendirerek incelemiştir. Araştırma bulgularına göre, uzun okumalar için basılı okuma, dijital okumaya kıyasla daha kolay görülmektedir.⁵⁷ Üniversite öğrencilerinin uzun okumalar için basılı formatları tercih etmelerinde, vurgulama yapma ve not alma kolaylığı etkilidir.⁵⁸ Yapılan çalışmalarda okuma formatı tercihinin etkileyen faktörler arasında metnin uzunluğunun önemli bir faktör olduğu görülmüştür. E-kitaplar, daha kısa okumalara olanak sağlarken, basılı metinler daha uzun okumalar için sürekli dikkat ve hafıza

⁵⁴ Mizrachi, "Undergraduates' Academic Reading...", 2015, p.304-306.

⁵⁵ Salaz, and Mizrachi, "A Proposed Reading...", 2022, p.196.

⁵⁶ Sufang Wang and Xue Bai, "University Students Awareness, Usage and Attitude Towards E-Books: Experience from China", *The Journal of Academic Librarianship*, Vol.42, No:3, 2016, pp. 250-252.

⁵⁷ Dilevko, et. al., *a.g.m.*, p.391.

⁵⁸ Mizrachi, et. al., "Academic Reading Format...", 2018, p. 1330-1332.

gerektirdiğinden bu tür okumalar için daha elverişli kabul edilmektedir.^{59 60 61} Baron (2017) tarafından yapılan bir araştırmada, üniversite öğrencilerinin kısa akademik okuma ve günlük okuma metinlerinde hem basılı hem de dijital okuma davranışları üzerinde eşit düzeyde etkilendikleri, ancak uzun metinlerde çoğunluğun basılı ortamı tercih ettiği belirtilmiştir.⁶²

Literatürdeki çalışmalar, metnin uzunluğunun okuma formatı tercihlerinde belirleyici bir faktör olduğunu ve öğrencilerin uzun metinlerde basılı formatları daha uygun gördüklerini ortaya koymaktadır.

1.2.2.5 Ekran Kalitesi

Üniversite öğrencilerinin dijital metin okuma alışkanlıklarına yönelik bir araştırma, ekran ışığının gözleri rahatsız etmesinin dijital okuma sırasında karşılaşılan en büyük sorunlardan biri olduğunu göstermektedir.⁶³ Ekran teknolojisinin zamanla ilerlemesiyle birlikte, bu tür sorunların daha az önemli hale gelmesi beklenmektedir.

Üniversite öğrencisinin basılı ve dijital okuma tercihlerinde ilişkin araştırmalarda ekrandan okumanın en büyük avantajı kolaylık (maliyet, erişim gibi); başlıca dezavantajları ise göz yorgunluğu ve dikkatin dağılması olarak bulunmuştur.⁶⁴

1.2.2.6 Metin Türü

Metin türleri, içerik, biçim ve teknik özelliklere göre birbirinden farklı kategorilere ayrılır. Bu kategoriler genel olarak bilgilendirici metinler ve yazınsal metinler olarak iki ana başlık altında toplanabilir. Bilgilendirici metinler arasında, günlükler, bilimsel makaleler, eleştiriler, denemeler, tarih yazıları, haber metinleri ve

⁵⁹ Singer, et. al, "Reading on Paper...", 2017, p. 1027-1028.

⁶⁰ Mizrachi, et. al., "Academic Reading Format...", 2018, p. 10.

⁶¹ Mangen, et. al., "Comparing Comprehension...", 2019, p. 5.

⁶² Baron, et. al., **a.g.m.**, p. 594.

⁶³ Mark Rosenfield et. al., "Cognitive Demand, Digital Screens and Blink Rate", **Computers in Human Behavior**, Vol.51, No:5, 2015, p. .405.

⁶⁴ Baron, et. al., **a.g.m.**, p. 595.

gezi yazıları yer alırken; yazınsal metin türleri ise öykü, masal, roman, tiyatro, şiir, fıkra ve destan gibi edebi eserlerden oluşur.⁶⁵

Metin türü, okuma davranışını etkiler; çünkü ekran üzerinden okuma, anlatısal metinler için kâğıda göre daha uygun olabilirken, açıklayıcı metinlerin derinlemesine incelenmesi için basılı okumanın daha uygun olduğu yönünde araştırma bulguları bulunmaktadır.⁶⁶ 2000-2017 yılları arasında yapılan araştırmaları inceleyen meta-analizde, basılı okuma dijital okuma ile karşılaştırıldığında aynı avantajı sağladığını göstermiştir. Metinlerin kâğıt üzerinde ve dijital cihazlarda okunmasını karşılaştırarak, "zaman", "metin türü" ve "yayın yılı" gibi faktörlere göre yapılan analizler, basılı ortam üzerinden okumanın dijital okumaya kıyasla daha yüksek avantajlar sunduğunu göstermektedir.⁶⁷ Bilgilendirici, açıklayıcı metin türlerinde basılı okuma avantajlı görünürken, anlatı metin türünde ise dijital okuma ve basılı okuma arasında bir fark bulunmamaktadır.

“A Proposed Reading Event Analysis Model (REAM) for Determining Likely Reading Format Preferences” adlı araştırma bulgularına göre, açıklayıcı ve bilgilendirici metinlerde basılı okuma tercihleri daha yüksekken, anlatı ve kurgu türü metinlerde dijital okuma tercih edilmektedir.⁶⁸

1.2.3 Akademik Amaçlı Okumada Format Tercihinin Bilişsel Etkileri

Dijital okuma davranışlarının akademik başarı, okuma-anlama ve hatırlama süreçleriyle ilişkisini anlamak amacıyla yapılan literatür taramaları, bu konunun önemini ortaya koymaktadır. Bu araştırmalar, akademik dijital okuma davranışlarının okuma-anlama ve hatırlama süreçleri üzerindeki etkilerini anlamayı hedeflemiştir.

⁶⁵ Abdullah Kaldırım ve Ömer Faruk Tavşanlı, "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Metin Türlerine ve Metinlerin Türkçe Derslerinde Kullanımına İlişkin Görüşleri", **Milli Eğitim Dergisi**, C.48, No:224, 2018, s. 399.

⁶⁶ Pablo Delgado et. al., "Don't Throw Away Your Printed Books: A Meta-Analysis on the Effects of Reading Media on Reading Comprehension", **Educational Research Review**, Vol.25, 2018, p. 23.

⁶⁷ a.e, pp. 34-35.

⁶⁸ Salaz and Mizrachi "A Proposed Reading...", 2022, p. 196.

Okuma-anlama değerlendirmeleri, okunan bir metnin ne kadar iyi anlaşıldığını ve hafızada ne kadar süre kaldığını ölçmeye yönelik yapılmaktadır.

Üniversite öğrencileri üzerine yapılan araştırmalar, farklı okuma biçimlerinin öğrenme süreçlerini nasıl etkilediğini göstermektedir. Öğrenciler, basılı kitaplarda okurken daha iyi anladıklarını ve not alma, metni vurgulama gibi okuma stratejilerini daha aktif kullandıklarını belirtmişlerdir. Dijital okumada ise dikkatlerinin dağıldığını ifade etmişlerdir. Ancak, bazı öğrenciler okuma biçiminin anlama ve hafıza üzerinde önemli bir etkisi olmadığını dile getirmiştir.⁶⁹

“Reading from Print, Computer and Tablet: Equivalent Learning in the Digital Age” adlı araştırma, üniversite öğrencilerinin basılı ve dijital okumalardan öğrendiklerini ve bu okumalara ilişkin algılarını karşılaştırmıştır.⁷⁰ Araştırma, öğrencilere en uygun okuma yöntemleri konusunda bilgi sağlamayı amaçlamıştır. Lisans öğrencilerine bir makale basılı veya dijital formatta sunulmuş ve ardından erişilebilirlik, anlamada başarı, bilişsel yük, memnuniyet, güven, bilgi kazanımı gibi faktörlere dair sorular sorulmuştur. Araştırma bulguları, öğrencilerin her iki formatta da eşit süre geçirip eşit derecede iyi öğrendiklerini göstermiştir. Ancak, öğrenciler genellikle basılı kaynakları dijital materyallere tercih etmiştir. Bununla birlikte, dijital kaynakları kullanma oranı dikkat çekici bir şekilde yüksektir. Sonuçlar, hem basılı hem de dijital kaynakların öğrenciler için geçerli öğrenme araçları olduğunu ve dijital materyallerin üniversite eğitiminde daha yaygın hale gelebileceğini göstermektedir.

Özellikle üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmalar, farklı okuma formatlarının öğrencilerin okuma ve öğrenme süreçlerini nasıl etkilediğini anlamamıza yardımcı olabilir.

⁶⁹ Rakefet Ackerman and Tirza Lauterman, "Taking Reading Comprehension Exams on Screen or on Paper? A Metacognitive Analysis of Learning Texts Under Time Pressure", **Computers in Human Behavior**, Vol.28, No:5, 2012, p. 1822-1825.

⁷⁰ Kara Sage, et. al., "Reading from Print, Computer and Tablet: Equivalent Learning in the Digital Age", **Education and Information Technologies**, Vol.24, 2019, pp. 2477-2502.

1.2.3.1 Okuma ve Anlama

Dillon (1992), kâğıt üzerinde okuma başarısının ekrana kıyasla daha yüksek olduğunu belirtmiş; ayrıca ekran üzerinden okumanın, zihinsel yük ve göz yorgunluğu açısından kâğıda göre daha fazla zorlayıcı olduğunu ifade etmiştir.⁷¹ Virginia (2019) tarafından yapılan meta-analiz, ekrandan okuma ile basılı metinlerden okuma arasında performans farkı olduğu ortaya koyulmuştur. Çalışmada, açıklayıcı metinler üzerinden yapılan okumalarda, basılı okuma davranışının daha verimli olduğu söylenir. Meta-analiz bulgularına göre anlatı metinler (öyküsel, hikâye tarzı) için dijital okumanın uygun olduğu yönündeki görüşler bulunmaktadır.⁷²

Ekran tabanlı öğrenmenin basılı öğrenmeye göre daha az etkili olduğu ve ekran kalitesinin bu sonucu etkilediğini öne süren çalışmalar bulunmaktadır.⁷³

Bazı çalışmalar ise okuma-anlama performansının okuma ortamından etkilenmediği sonucuna varmıştır. Dijital okumanın basılı okumaya göre daha uzun sürdüğü, ancak anlama açısından belirgin bir fark olmadığı görüşü de mevcuttur.^{74 75} Mangen ve arkadaşlarının (2019) yaptığı deneysel çalışma, bu bulguları destekleyerek, okuma ortamı ne olursa olsun deneklerin benzer performanslar sergilediğini ortaya koymuştur. Ayrıca, okuma hızı açısından da kâğıt ve ekran arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.⁷⁶

Basılı ve dijital okuma, anlama ve öğrenmeye ilişkin bugüne kadar elde edilen kanıtlar, üniversite öğrencilerinin okuduğu anlama testlerinde, özellikle de basılı metinlerden okurken ayrıntılı bilgilerin hatırlanması konusunda genellikle daha iyi

⁷¹ Andrew Dillon, "Reading from Paper Versus Screens: A Critical Review of the Empirical Literature", **Ergonomics**, Vol.35, No:10, 1992, pp. 1297-1326. Ayr.bkz.Gençtürk, 2022.

⁷² Clinton, **a.g.m.**, p. 310.

⁷³ Tirza Lauterman and Rakefet Ackerman. "Overcoming Screen Inferiority in Learning and Calibration", **Computers in Human Behavior**, Vol.35, 2014, p. 456.

⁷⁴ David B. Daniel and William Douglas Woody. "E-Textbooks at What Cost? Performance and Use of Electronic v. Print Texts", **Computers & Education**, Vol. 62, 2013, p. 18.

⁷⁵ Yiren Kong, et. al., "Comparison of Reading Performance on Screen and on Paper: A Meta-Analysis", **Computers & Education**, Vol.123, 2018, p. 146.

⁷⁶ Mangen, et. al., "Comparing Comprehension...", 2019, p. 5.

performans gösterdiklerini bulmuşlardır.^{77 78 79} Çeşitli meta-analiz sonuçları da okuma-anlama açısından kâğıt üzerinde okumanın ekrandan okuma karşısında daha iyi olduğunu göstermektedir.^{80 81} "Overcoming Screen Inferiority in Learning and Calibration" adlı araştırma bulgularına göre ekran tabanlı öğrenmenin basılı öğrenmeye göre daha az etkili olduğu ve ekran kalitesinin bu sonucu etkilediğini belirterek önceki çalışmaları desteklemiştir.⁸² Ekrandan okuma, gözlerde yorgunluk ve dikkat dağılmasına yol açarak, metin okuma ve anlamayı zorlaştırmaktadır.^{83 84}

Ekrandan okuma, gözlerde yorgunluk ve dikkat dağılmasına yol açarak, metin okuma ve anlamayı zorlaştırmaktadır.^{85 86} Ayrıca, dijital metinler, ekran kalitesizliği nedeniyle okuduğunu anlamayı zorlaştırabileceği için, basılı metinlere kıyasla basılı metinlerin tercih edilmesine neden olabilir.⁸⁷

Öğrenme sürecinde basılı okumada metin üzerinde "vurgulama" ve "not alma" işlemlerinin daha kolay olduğu belirtilirken, dijital okumanın avantajları arasında ise "bul" (arama) özelliği, kopyalama, yapıştırma ve not alma gibi özellikler öne çıkmaktadır.⁸⁸ Ayrıca, dijital metinler, ekran kalitesizliği nedeniyle okuduğunu anlamayı zorlaştırabileceği için, basılı metinlere kıyasla basılı metinlerin tercih edilmesine neden olabilir.⁸⁹

Anlama ve değerlendirme açısından, genellikle anlatsal metinler için açıklayıcı metinlere göre daha iyi performans beklenir.⁹⁰ Okuduğunu anlamanın

⁷⁷ Singer, et. al., "Reading on Paper...", 2017, p. 1016.

⁷⁸ Lauren M. Singer & Patricia A. Alexander, "Reading Across Mediums: Effects of Reading Digital and Print Texts on Comprehension and Calibration", **The Journal of Experimental Education**, Vol.85, No:1, 2017, p.165.

⁷⁹ Semin Kazazoglu, "Is Printed-Text the Best Choice? A Mixed-Method Case Study on Reading Comprehension", **Journal of Language and Linguistic Studies**, Vol.16, No:1, 2020, p.468.

⁸⁰ Kong, et. al., **a.g.m.**, p. 143-145.

⁸¹ Clinton, **a.g.m.**, p. 288.

⁸² Lauterman and Ackerman, **a.g.m.**, p. 456.

⁸³ Baron, et. al., **a.g.m.**, p. 591.

⁸⁴ Clinton, **a.g.m.**, p. 317-318.

⁸⁵ Baron, et. al., **a.g.m.**, p. 591.

⁸⁶ Clinton, **a.g.m.**, p. 317-318.

⁸⁷ Kong, et. al., **a.g.m.**, p.143.

⁸⁸ Mizrachi and Salaz. "Beyond the Surveys...", 2020, p. 816.

⁸⁹ Kong, et. al., **a.g.m.**, s. 143.

⁹⁰ Delgado, et. al., **a.g.m.**, 2018, p. 23.

okuma ortamına göre farklılık gösterdiğini ve kâğıttan okumanın ekrandan okumaya göre okuduğunu anlamada daha etkili olduğunu savunan görüşlerin yanı sıra⁹¹; bir meta-analiz sonuçlarına göre ise ekrandan okuma ile; okuma arasında okuduğunu anlamadaki etkisi yayın yılı, çalışılan ülke, ekrandaki medya türlerine bakılmaksızın aynı kalmıştır.⁹²

1.2.3.2 Hatırlama

Üniversite öğrencileri basılı okumada daha iyi odaklandıklarına ve hatırladıklarına ve tercih ettikleri formatta vurgulama ve açıklama gibi önemli öğrenmeye katılım stratejilerini kullanma olasılıklarının yüksek olduğunu inanmaktadır.⁹³ Bir meta-analiz çalışması bulguları ise, akademik okuma için basılı formatın daha etkili olduğunu ve dünya çapındaki öğrencilerin basılı metinlerin hatırlama, odaklanma ve öğrenme stratejileri açısından daha faydalı olduğuna inandıklarını göstermektedir.⁹⁴

Singer ve Alexander'ın yaptığı araştırmada ise basılı metinlerin avantajları, özellikle uzun metinlerle çalışırken ve karmaşık bilgileri öğrenip hatırlarken ortaya çıkmaktadır. Örneğin, kurgu romanları, dergiler veya gazeteler gibi daha yüzeysel okuma gerektiren metinlerde elektronik format tercih edilebilir. Ancak dijital okumada, karmaşık bilgilerin öğrenilmesi ve akılda tutulması zor olabilmektedir. Diğer taraftan, bir tez için literatür taraması yapmak veya derinlemesine bir konu üzerinde çalışırken, basılı metinler daha etkili olabilir.⁹⁵

Yapılan araştırmalarda okuma formatı tercihini etkileyen faktörler arasında metnin uzunluğunun önemli olduğunu bulgusu vardır. E-kitaplar, daha kısa okumalara

⁹¹ Muhammet Baştuğ ve Hasan Keskin, "Okuma Becerilerinin Okuma Ortamı Açısından Karşılaştırılması: Ekran mı Kâğıt mı?", *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Vol.16. No:3, 2012, p. 79-80.

⁹² Kong, et. al., *a.g.m.*, p. 146.

⁹³ Mizrachi, et. al., "Academic Reading Format...", 2018, p. 11.

⁹⁴ Mizrachi, et. al., "Academic Reading Format...", 2018, p. 12.

⁹⁵ Singer, et. al., "Reading on Paper...", 2017, pp.1027-1028.

olanak sağlarken, basılı metinler daha uzun okumalar için sürekli dikkat ve hafıza gerektirdiğinden bu tür okumalar için daha elverişli kabul edilmektedir.^{96 97 98}

Okuma ortamı, bireyin okudukları metinleri hatırlama kapasitesini etkileyebilir. “Academic Reading Format Preferences and Behaviors Among University Students Worldwide: A Comparative Survey Analysis” adlı araştırmanın bulgularına göre dünya çapındaki üniversite öğrencileri arasında akademik okuma format tercihleri ve davranışları basılı materyalden yana olmuştur. Adı geçen araştırmada üniversite öğrencileri basılı okuma ile okuma-hatırlama, metne odaklanma, açıklama ekleme, okuduklarını vurgulama, gözden geçirme gibi öğrenme avantajları edindiklerini ifade etmişlerdir.⁹⁹ Ancak, tam tersi bulguları içeren araştırmalarda bulunmaktadır. "Electronic Versus Traditional Print Textbooks: A Comparison Study on the Influence of University Students' Learning" adlı araştırmanın bulguları ise elektronik ders kitabının öğrenmede geleneksel ders kitabı kadar etkili olduğunu gösteriyor. Eğitim dersleri için e-ders kitaplarını tercih eden öğrencilerin, geleneksel basılı ders kitaplarını kullananlara kıyasla, algılanan duyuşsal ve psikomotor öğrenme düzeylerinin anlamlı şekilde daha yüksek olduğu ortalama puanlarla ortaya konmuştur.¹⁰⁰

Yapılan araştırmalar, okuma formatının okuma-anlama ve hatırlama üzerindeki etkisi öğrencinin öğrenme hedeflerine ve metnin türüne, okuma stratejisine bağılı olarak değişebileceğini göstermektedir.

1.2.4 Akademik Amaçlı Okumada Kullanılan Stratejiler

İnternetin ve yeni teknolojik araçların yaygınlaşmasıyla birlikte, bireylerin okuma alışkanlıklarında önemli bir değişim gözlemlenmektedir. Bu değişim, özellikle basılı okumadan dijital okumaya geçiş sürecinde okuma biçimlerinin farklılaşmasına yol açmıştır. Dijital okuma üzerine yapılan araştırmalar, okuyucuların bu yeni ortamda

⁹⁶ A.e.

⁹⁷ Mizrachi, et. al., “Academic Reading Format...”, 2018, p. 10.

⁹⁸ Mangen, et. al., “Comparing Comprehension...”, 2019, p. 5.

⁹⁹ Mizrachi, et. al., “Academic Reading Format...”, 2018, p. 10-12.

¹⁰⁰ Rockinson et. al., a.g.m., p. 259.

geliştirdikleri çeşitli okuma stratejilerini ortaya koymaktadır. Örneğin, anahtar kelimeleri bulma veya göz atma gibi stratejiler dijital okuma süreçlerinde sıklıkla kullanılmaktadır. Liu'nun çalışmasında, dijital okuma stratejileri arasında göz atma ve tarama, anahtar kelime bulma, konsantre okuma, seçici okuma ve doğrusal olmayan okuma gibi ekran üzerinden yapılan çeşitli okuma etkinlikleri yer almaktadır.¹⁰¹

Benzer şekilde, Arap lisansüstü öğrencilerinin akademik okuma stratejileri üzerine yapılan bir çalışmada, bu öğrencilerin göz gezdirme, göz atma, seçici okuma ve odaklanmış okuma gibi stratejiler kullandığı belirlenmiştir. Bu stratejiler, öğrencilerin dijital ortamda okuma yaparken daha etkili olabilmeleri için geliştirdikleri yöntemlerdir.¹⁰²

"Academic Purposes Digital Reading EFL Students' Practices and Challenges" adlı bir araştırmada, İngilizce eğitim gören lisans öğrencilerinin akademik görevlerini yerine getirirken dijital okuma davranışı sergilediklerini ortaya koymaktadır. Araştırma bulguları, üniversite öğrencilerinin akademik metinleri okurken 'gözden geçirme', 'tekrar okuma', 'altını çizme ve not alma' gibi stratejiler kullanmalarının, ana fikirleri daha iyi anlamalarına ve metnin ayrıntılarını daha etkili biçimde kavramalarına katkı sağladığını ortaya koymaktadır.¹⁰³ Ayrıca, başka bir araştırma, öğrencilerin dijital ortamda okuma becerilerini geliştirmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Çünkü dijital ortamda sadece bilgi aramak değil, aynı zamanda çıkarımlar yapmak, farklı fikirler ve bilgiler arasında bağlantılar kurmak ve argümanlar oluşturmak da önemlidir.¹⁰⁴

¹⁰¹ Ziming Liu, "Digital Reading", **Chinese Journal of Library and Information Science (English Edition)** Vol. 85, 2012, p. 88.

¹⁰² Ahmet Maher Khafaga Shehata, "Understanding Academic Reading Behavior of Arab Postgraduate Students", **Journal of Librarianship and Information Science**, Vol.51, No:3, 2017, pp. 814-822.

¹⁰³ Mardiah Radiatan, et. al., "Academic Purposes Digital Reading EFL Students' Practices and Challenges", **Advances in Social Science, Education and Humanities Research**, Vol.595, 2021, p. 562.

¹⁰⁴ Fei Victor Lim and Weimin Toh, "How to Teach Digital Reading?", **Journal of Information Literacy**, Vol.14, No:2, 2020, p. 563.

1.2.4.1 Tarama/Göz Atma (Browsing/Scanning)

Tarama tekniği (scanning), bir kaynağın içindeki belirli bir bilgi parçasını hızlıca bulmak için metni hızlıca gözden geçirme yöntemini ifade eder. Dijital ortamda birçok belgeye erişim imkânı sağlanması, öğrencilerin bu belgeleri hızla gözden geçirmek için tarama yöntemini daha fazla kullanmalarına yol açmıştır. Bu durum, öğrencilerin metni derinlemesine incelemektense, yalnızca gerekli bilgilere hızla ulaşmak amacıyla tarama yapmalarına neden olmaktadır.

Dijital okuma sırasında metni gözden geçirme, sıkça tercih edilen bir stratejidir. “Academic Purposes Digital Reading EFL Students’ Practices and Challenges” adlı araştırmanın bulgularına göre, üniversite öğrencilerinin akademik metinleri okurken "göz atma" stratejisini kullanmaları, ana fikirleri kavramalarına ve detayları daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır.¹⁰⁵ Konuyla ilgili yapılan birçok araştırma, göz atma ve tarama stratejilerinin öğrenciler arasında yaygın şekilde kullanıldığını göstermektedir.¹⁰⁶ ¹⁰⁷ Göz gezdirme stratejisinin, okuduğunu anlama üzerinde etkili olması, bu stratejinin sıklıkla tercih edilmesinin başlıca nedenlerinden biridir.

Bugünün bilgi yoğunluğu ortamında, göz atma ve taramanın, akademik amaçlı dijital okuma stratejilerinin temel unsurları haline gelmesi kaçınılmazdır. Bu stratejiler, öğrencilerin büyük miktarda bilgiye hızla erişmelerini sağlar ve akademik okuma süreçlerinde verimliliği artırır.

1.2.4.2 Anahtar Kelime Bulma (Keyword Spotting)

Anahtar kelimeleri belirleme, bir metnin genel anlamını etkileyen ve konuya dair önemli bilgileri içeren kelimelerin tespit edilmesine yönelik bir tekniktir. Bu strateji, metinde sıkça karşılaşılan ve özellikle metnin konusu ile doğrudan ilişkili olan

¹⁰⁵ Mardiah, et. al., **a.g.m.**, p. 562.

¹⁰⁶ Liu, "Print vs. Electronic...", 2006, p. 705.

¹⁰⁷ Hacer Ulu, "Türkçe Dersinde Ağ Araştırmasına Dayalı Öğretim: Bir Eylem Araştırması", Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2017, s.225.

kelimeleri belirlemeye odaklanır. Anahtar kelimeler, metnin temel temasını yansıtarak okuyucunun metni anlamasında önemli bir rol oynar.

“Academic Purposes Digital Reading EFL Students’ Practices and Challenges” adlı araştırmanın bulguları, üniversite öğrencilerinin anahtar kelime bulma stratejisi ana fikirler bulma ve detayları anlama gibi okuma metnini anlamalarına katkı sağlamaktadır.¹⁰⁸

Literatürdeki çalışmalar, dijital ortamlarda ise anahtar kelimeleri tespit etmek basılı ortamlara göre daha kolay olduğunu gösterir. Elektronik formatın tercih edilme sebepleri arasında anahtar kelimeleri aramak ve içeriği dijital biçimde vurgulamanın kolay olmasıdır.¹⁰⁹

1.2.4.3 Konsantre Okuma (Concentrated Reading)

Basılı materyallerin okunmasında, genellikle tek yönlü ve uzun süreli bir okuma süreci gerçekleşir. Okuyucu, metni kesintisiz bir şekilde okuyarak tüm içeriği anlamaya çalışır. Ancak dijital okumada, klavye, fare, tuşlar, imleç ve metni hareket ettirmek için kullanılan parmak ve el hareketleri gibi unsurlar nedeniyle okuma süreci sık sık kesilebilir. Bu kesintiler, basılı okumada görülen uzun süreli ve tek yönlü okuma deneyimini engelleyebilir ve dijital okumayı daha parçalı hale getirebilir.¹¹⁰

"The Persistence of Print Among University Students: An Exploratory Study" adlı araştırmanın bulgularına göre, üniversite öğrencileri okuma tercihlerinde basılı materyalleri tercih etmektedirler. Bunun başlıca nedeni, basılı materyallerin okuma sırasında daha fazla konsantrasyon sağlamasına olanak tanımasıdır.¹¹¹ Ancak bu bulguların aksine, "Portraying Screen Reading Behavior of College Students of University of Delhi" adlı başka bir araştırma, üniversite öğrencilerinin çevrimiçi içerikleri okurken konsantrasyon seviyelerinin arttığını ortaya koymaktadır. Bu farklı bulgular, dijital okumanın bazı öğrencilerde dikkati artırabileceğini ve çevrimiçi

¹⁰⁸ Mardiah, et. al., **a.g.m.**, p. 562.

¹⁰⁹ Mizrachi and Salaz. "Beyond the Surveys...", 2020, p. 814.

¹¹⁰ Güneş, **a.g.e.**, s.7.

¹¹¹ Baron, et. al., **a.g.m.**, p. 594.

okuma deneyiminin farklı okuma alışkanlıklarına etkisi olabileceğini göstermektedir.

112

1.2.4.4 Tek Seferlik Okuma (One Time Reading)

Tek seferlik okuma, bir kişinin dijital bir ortamda bir içeriği yalnızca bir kez okuyup, daha sonra o içeriği tekrar gözden geçirmemesi ya da üzerine derinlemesine düşünmemesi davranışını tanımlar. Bu davranış, üniversite öğrencilerinin dijital okuma stratejileri arasında yer almaktadır.¹¹³ Son zamanlarda lisans öğrencilerinin okuma davranışını inceleyen çalışmalarda tek seferlik okuma davranışı tercihi artmaktadır.¹¹⁴

1.2.4.5 Seçici Okuma (Reading Selectively)

Seçici okuma, karşılaşılan metinler arasından belirli bir metni seçmeyi ve bu metnin yalnızca belirli bölümlerini incelemeyi amaçlayan bir okuma stratejisidir. Bu yöntem, metnin türüne, anlatım tarzına, okuyucunun ihtiyaçlarına, hedeflerine ve zaman kısıtlamalarına göre okuma hızını ve biçimini belirlemeyi içerir. Genellikle yüzeysel okuma ile ilişkilendirilen bu strateji, metnin temel anlamını ya da belirli bir bilgiyi hızlı ve etkili bir şekilde edinmeyi amaçlar.¹¹⁵

Seçici okuma dijital okumalarda önemli görülen bir stratejidir. Literatürde bulunan “Reading Behaviour in Digital Environment: A Study among Students of Universities in Kerala” adlı araştırma bulgularına göre Üniversite öğrencileri arasında dijital okuma davranışı benimsenmekte olduğu ve üniversite öğrencilerinin dijital okuma pratiklerinde “seçici okuma” stratejisinin arttığı görülmektedir.¹¹⁶ Bunun temel

¹¹² Deepti Khatri, "Portraying Screen Reading Behavior of College Students of University of Delhi", **DESIDOC Journal of Library & Information Technology**, Vol.40. No.4, 2020, p. 214-215.

¹¹³ P. Divya, "Reading Behaviour in Digital Environment: A Study Among Students of Universities in Kerala", **Department of Library and Information Science University of Calicut**, 2018. p.292-294.

¹¹⁴ Khatri, **a.g.m.**, p. 214-215.

¹¹⁵ Sadık Ahmet Çetin, **Dijital Ortamlarda Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirme**, İstanbul: Anı, 2022.

¹¹⁶ Divya, **a.g.t.**, p. 292-294.

nedenleri arasında hızlı okuma yapma amacı bulunmaktadır. Derinlemesine okuma için uygun bir strateji değildir. Bu strateji daha çok bir bilgi ararken kullanılabilir.

1.2.4.6 Doğrusal Olmayan Okuma (Non-linear Reading)

Dijital okuma ile birlikte okuma becerilerindeki değişimlerden biri de göz hareketleridir. Dijital okuma yapılırken kullanılan doğrusal okuma becerisi, basılı okuma davranışına göre farklılık göstermektedir. Dijital metinler dikey hareket etmekte, sayfalar yukarıdan aşağıya ya da aşağıdan yukarıya doğru ilerlemektedir. Basılı materyallerde yalnızca yatay okuma becerisi kullanılırken dijital okuma da hem yatay hem de dikey hareketleri okuyabilen göz yapıları ortaya çıkmaktadır. Basılı okuma düz bir çizgi halinde yapılmakta bunun sonucu olarak kâğıt okumada daha çok gözün yatay görme alanı gelişmekte; ekran okumada ise gözün hem yatay hem de dikey görme alanını genişlemektedir.¹¹⁷

¹¹⁷ Güneş, a.g.e., s.7.

1.3 Genel Değerlendirme

Literatür bulguları, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı okuma davranışları konusunda tek bir genel sonuç olmadığını göstermektedir. Fakat okumanın amacı/amaçları format tercihlerini etkileyebilmektedir. Üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı okumada basılı formatı tercih ettiği, günlük bilgi için ise elektronik formatı tercih ettiği görülmektedir.^{118 119} Ayrıca, e-posta okuma, sosyal medya, çevrimiçi haberler için dijital ortam tercih edilmektedir.¹²⁰

Akademik amaçlı okumada format tercihlerini inceleyen çalışmalara göre, kolaylık, maliyet, erişilebilirlik, metnin uzunluğu, ekran kalitesi ve metin türü gibi faktörler, lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin okuma davranışlarını etkilemektedir.

Genel olarak, dijital okuma formatını tercih eden öğrenciler, bu formatın kolaylık, maliyet ve erişilebilirlik gibi avantajlarını faydalı bulmaktadır. Öte yandan, metnin uzunluğu, ekran kalitesi ve metin türü gibi faktörler ise daha çok basılı okuma tercihinin yol açmaktadır. Ayrıca, akademik amaçlı okuma davranışlarını etkileyen bir diğer önemli konu, okuma formatlarının bilişsel etkileridir. Okuma, anlama ve hatırlama ilişkisi, öğrencilerin okuma davranışlarını doğrudan etkilemektedir. Literatürden elde edilen bulgulara göre, derinlemesine okumalar için basılı format, kısa ve günlük okumalar için ise dijital format daha çok tercih edilmektedir.

Çoğu araştırma, dijital okumaların göz yorgunluğu ve dikkat dağılması gibi olumsuz etkiler yarattığını, bunun da okuma ve anlama sürecini zorlaştırabileceğini belirtmektedir. Ancak bazı araştırmalar, okuma, anlama ve hatırlama bilişsel süreçlerinin, tercih edilen okuma formatından etkilenmediğini savunmaktadır. Bu alanda daha ayrıntılı çalışmalar yapılması gerektiği düşünülmektedir.

¹¹⁸ Soroya and Ameen, **a.g.m.**, p. 567.

¹¹⁹ Firima Zona Tanjung, et. al., "Reading Habits in Digital Era: A Research on the Students in Borneo University", **LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching**, Vol.20. No:2, 2017, p. 150-151.

¹²⁰ Mizrachi, et. al., "Preferring Print in a Digital...", 2018.

Son olarak, okuma stratejileri de akademik amaçlı okuma davranışlarını etkileyen faktörler arasında yer almaktadır. Teknolojik gelişmelerle birlikte okuma stratejilerinde değişiklikler olmuştur. Dijital okuma stratejileri arasında göz atma, tarama, anahtar kelime bulma, konsantre okuma, seçici okuma ve doğrusal olmayan okuma gibi yöntemler bulunmaktadır. Bu stratejileri bilmek ve kullanmak, öğrencilerin okuma tercihlerini etkileyebilir ve bu da akademik okuma alışkanlıklarını değiştirebilir.



İKİNCİ BÖLÜM

TEORİK ÇERÇEVE VE İLGİLİ LİTERATÜR

Araştırma sorularını cevaplamak ve araştırma yaklaşımını formüle etmek için, öncelikle genel olarak teknoloji kabul ve kullanımının teorik temellerini incelemek gerekmiştir. Buna göre tezin bu bölümünde, dijital okuma davranışıyla ilgili olan teoriler incelenmektedir. Tezin temelini oluşturan Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli (UTAUT) ve Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli 2 (UTAUT2) ise ayrı başlık halinde daha ayrıntılı olarak incelenmektedir.

2.1 Teori ve Modeller

Davranışları inceleyen teori ve modeller, bireylerin ve toplumların daha iyi anlaşılmasına yardımcı olur. İnsanların düşünce ve duygularını anlamak, teknolojik gelişmelere karşı nasıl davrandıklarını ve bu davranışları etkileyen faktörleri kavrayabilmek için teorilere ihtiyaç vardır. Teknolojinin hızla ilerlemesi, okuma ortamlarının çeşitlenmesi ve dijital okuma araçlarının artması, bireylerin bu yeni dijital okuma ortamlarına tepkilerini anlamak için önemli bir alan yaratmaktadır. Bu bağlamda, bireylerin teknolojiye nasıl yaklaştıkları, dijital okuma araçlarını nasıl kabul ettikleri ve kullandıkları gibi davranışları inceleyen teoriler ve modeller, bu davranışların hangi faktörlere göre değişebileceğini açıklamak açısından önemlidir.

Özellikle üniversite öğrencilerinin dijital okuma davranışlarını anlamak, üniversitelerin derme geliştirme politikalarını ve uygulamalarını şekillendirmede faydalı olacaktır. Bu sayede, kütüphane dermeleri daha etkili ve doğru bir şekilde geliştirilebilir. Tablo 2.1 deki sıraya göre de alt başlıklar halinde bu teoriler incelenmektedir.

Tablo 2.1 Dijital Okuma Davranışıyla İlgili Teori ve Modeller

İnovasyonların Yayılması Teorisi (İYT)	Rogers (1962)
Uygulama Teorisi (UT)	Bourdieu (1972)
Gerekçeli Eylem Teorisi (GET)	Fishbein ve Ajzen (1975)
Planlı Davranış Teorisi (PDT)	Ajzen (1991)
Teknoloji Kabul Modeli (TKM)	Davis (1989)
Teknoloji Kabul Modeli 2 (TKM-2)	Venkatesh ve Davis (2000)
Teknoloji Kabul Modeli-3 (TKM-3)	Venkatesh ve Bala (2008)
Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli (TKKBM)	Venkatesh ve arkadaşları (2003)
Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli 2 (TKKBM2)	Venkatesh, Thong ve Xu (2012)

Tablo 2.1 de dijital okuma davranışı ile ilgili teori ve modellerin bir listesi verilmektedir.

2.1.1 İnovasyonların Yayılması Teorisi (Diffusion of Innovations-DOI)

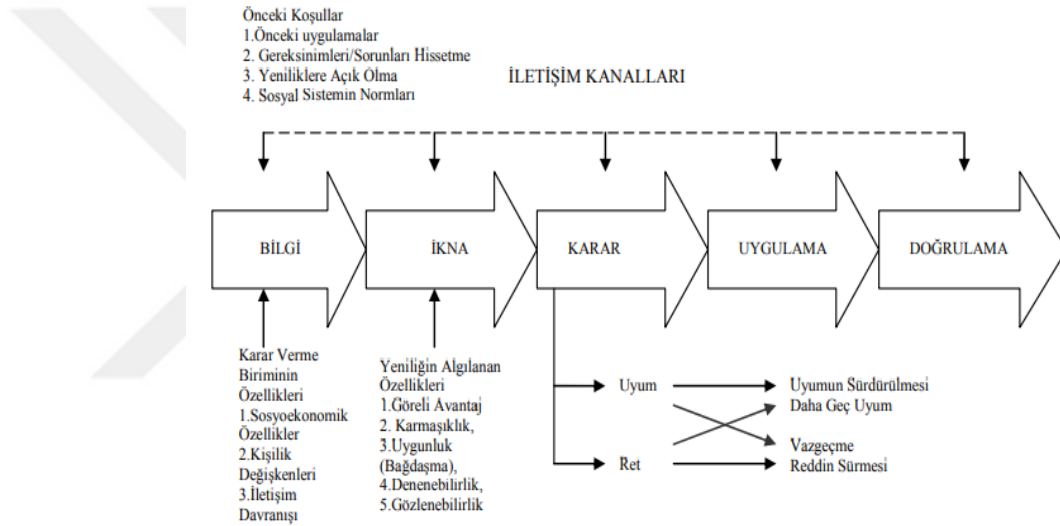
İnovasyonların Yayılması Teorisi (YYT) ilk kez 1962 yılında Everett Rogers tarafından “*Diffusions of Innovations*” adlı kitabında ortaya atılmıştır.¹²¹ Bireyin yenileşime nasıl uyum sağladığını anlamaya, anlamlandırmaya ve belirsizlikleri ortadan kaldırmaya yönelik bir teoridir.¹²² Belirsizlik, inovasyonların benimsenmesinde önemli bir engeldir. Bu doğrultuda teori, inovasyonların nasıl, niçin ve ne oranda yayıldığını ortaya koymaya çalışmaktadır.¹²³

¹²¹ Everett M. Rogers, **Diffusion of Innovations**. The Free Press of Glencoe, 1962, pp. 891-937.

¹²² Süleyman Can Yıldırım ve Burçin Kaplan, "Mobil Uygulama Kullanımının Benimsenmesi: Teknoloji Kabul Modeli ile Bir Çalışma", **Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, C.10 No:19, 2019, s. 29.

¹²³ İsmail Şahin, "Detailed Review of Rogers' Diffusion of Innovations Theory and Educational Technology-Related Studies Based on Rogers' Theory." **Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET**, Vol.5, No:2, 2006, s. 14-18.

Rogers, inovasyonu “*bir birey veya yeni bir benimseme birimi tarafından yeni olarak algılanan bir fikir, uygulama ve nesnedir*” şeklinde tanımlamaktadır. Kişinin bir fikre tepkisi, o fikri ne derece yeni algıladığına bağlıdır. Eğer fikir kişi tarafından yeni olarak görülüyorsa, bu durum inovasyon olarak adlandırılır.¹²⁴ İnovasyon karar süreci “*bilgi arama ve işleme süreci*” olarak tanımlanmaktadır. İnovasyona yönelik tutum geliştirme; yenilikçi bir fikrin benimsenmesi ya da reddedilmesine karar verilmesi, uygulanması ve bu kararın onaylanması süreçlerini de kapsar.¹²⁵ İnovasyon karar süreci **Şekil 2.1**’de gösterilmektedir.



Şekil 2.1 : İnovasyon Karar Süreci.¹²⁶

İnovasyon karar süreci; bilgi edinme, ikna olma, karar verme, uygulama ve doğrulama aşamalarından oluşur. Bu süreç içerisinde birey, inovasyon hakkında temel bilgi edinir ve yeniliğin avantajları ve dezavantajlarını değerlendirerek, yeniliğe karşı tutumu oluşturur. İnovasyon hakkında ek bilgi edinir ve sonucunda yeniliği kabul etme ya da reddetme kararı verir. Sonra inovasyonu kabul eden bireyin bu kararı hayata geçirmeye başlaması ile gerçekleşir. Son olarak, doğrulama aşamasında birey, verdiği uyum kararını pekiştirir ve bu kararın doğruluğunu test eder.

¹²⁴ Everett M. Rogers, **Diffusion of Innovations**, 3rd edition, 1983, p. 11.

¹²⁵ Rogers, “*Diffusion of Innovations...*”, 1983, p. 20-21.

¹²⁶ Everett M. Rogers, **Diffusion of Innovations**, 4th edition, The Free Press of Glencoe, 1995, p. 163.

Yayılma (difüzyon), "bir inovasyonun zaman içinde belirli kanallar aracılığıyla bir sosyal sistemin üyeleri arasında iletilme süreci" olarak tanımlanır. Ayrıca, bu teori yeni fikirlerle ilgilendiği için yayılma, "mesajların yeni bir fikirle ilgili olduğu iletişim türü" şeklinde de açıklanabilir.¹²⁷ İletişim (communication) ise, "katılımcıların karşılıklı anlayışa ulaşabilmek için bilgi oluşturup birbirleriyle paylaştıkları bir süreç" olarak tanımlanır.¹²⁸

Rogers, inovasyonların yayılma sürecini “*belirsizliği azaltma süreci*” olarak tanımlamaktadır. İnovasyonların Yayılması Teorisi, bir yeniliğin benimsenmesinin beş ana faktörden etkilendiğini öne sürülmektedir. Rogers (1983) tarafından tanımlanan beş faktör şunlardır:

- “*Göreceli avantaj: Bir yeniliğin yerini aldığı fikir ya da avantajlarının ekonomik terimler, sosyal prestij, kullanım kolaylığı ve memnuniyet ile ölçülebilmesi,*
- *Uyumluluk: Bir yeniliğin alıcıların mevcut değerleri, geçmiş deneyimleri ve ihtiyaçları ile tutarlı olarak algılanma derecesi,*
- *Karmaşıklık: Bir yeniliğin anlaşılması ve kullanılmasının nispeten zor olarak algılanma derecesi,*
- *Denenebilirlik: Sonuçların sınırlı bir temelde denenebilme derecesi,*
- *Gözlemlenebilirlik: Bir yeniliğin sonuçlarının başkaları tarafından görülebilme derecesi*”dir.¹²⁹

"İnovasyonların Yayılması Teorisi yararlanılarak yapılan “*Dijital Pazarlamada C Kuşağının Dijital Ürünleri Benimseme Düzeyi Farklılıklarının Belirlenmesine Dair Bir Alan Araştırması*” adlı doktora tez araştırmasında, bir yeniliğin toplumda nasıl kabul edildiği ve yayıldığına dair bir model sunar. Bu tez, öncelikle özellikle “C kuşağı”¹³⁰ dijital ürünlere yönelik benimseme düzeyini

¹²⁷ Rogers, “*Diffusion of Innovations...*”, 1983, p. 5-6.

¹²⁸ A.e., p 17.

¹²⁹ A.e., p. 15.

¹³⁰ “C Kuşağı” ile ilgili tanımlamalar şunlardır: “C kuşağı, internette bloglar, dijital ses veya görüntü dosyaları, videolar gibi materyalleri oluşturan ve yayınlayan bireyler topluluğudur (Collinsdictionary, 2017). C kuşağı, dijital teknolojileri kullanarak, metin, görüntü, ses ve video gibi içeriklerin sayısını sürekli olarak artıran tüketici grubunu ifade etmektedir (Trendwatching, 2004). C kuşağı, içerik oluşturmak ve paylaşmak için bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanan bilgi işçilerinden oluşmaktadır

inceleler. Sonrasında dijital ürünlerin (dijital oyunlar, videolar, mobil uygulamalar ve e-yayınlar gibi) çeşitli özelliklerinin benimseme süreçlerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Araştırma sonuçları, dijital ürünlerin belirli özelliklerinin, örneğin göreceli üstünlük, uyumluluk, denenebilirlik ve gözlenebilirlik gibi unsurların, bu ürünlerin daha hızlı ve yaygın bir şekilde benimsenmesine yol açtığını göstermektedir.¹³¹

Carroll ve arkadaşları (2016), lisans öğrencilerinin basılı kitapları tercih ettiğini, ancak öğretim üyeleri ve lisansüstü öğrencilerin, özellikle bilimsel monograflar, derlenmiş koleksiyonlar ve edebiyat dışında e-kitaplara güçlü bir tercih gösterdiklerini bildirmiştir. Ek Ayrıca cinsiyet farklılıklarının, eğitim düzeyinin, tutum ve inançların yeniliklerin kabul edilmesinde etkili olduğu söylenmektedir.¹³² Raynard 2017, “Understanding Academic E-books Through the Diffusion of Innovations Theory as a Basis for Developing Effective Marketing and Educational Strategies” adlı makalesi ile e-kitapların akademik kütüphanelerde benimsenmesini, bu süreci etkileyen kullanıcı davranışlarını ve yeniliklerin yayılması teorisi çerçevesinde değerlendirilmektedir. Araştırma kullanıcı davranışlarını en çok karmaşıklık faktörünün etkilediğini ve bunun olumsuz yönde olduğunu belirtmiştir. Karmaşıklık faktörünün e-kitap teknik giriş, okuma sorunları, platform çeşitliliği, DRM sınırlamaları (kopyalama, yazdırma, paylaşma, belli cihazlara erişim vb.) kullanıcı davranışını olumsuz etkilemektedir. En az etkileyen faktör ise “gözlemlenebilirlik” olarak yer almakta ve gözlemlenebilirlik faktörü için pozitif deneyimlerin aktarımı sınırlı ve kullanıcı davranışını doğrudan etkilemediği söylenmiştir.¹³³

(Towers vd., 2005: 1). C kuşağı, insanların dijital içerik kullanma, oluşturma ve düşünme biçimlerini değiştiren, YouTube'daki "You", MySpace'teki "My" ve iPad'deki "i" dir (Dye, 2007).’dan aktaran Aktaran Akgün, Zuhul. *Dijital Pazarlamada C Kuşağının Dijital Ürünleri Benimseme Düzeyi Farklılıklarının Belirlenmesine Dair Bir Alan Araştırması*. Doktora Tezi, Hitit Üniversitesi, 2018.

¹³¹ Zuhul Akgün, “Dijital Pazarlamada C Kuşağının Dijital Ürünleri Benimseme Düzeyi Farklılıklarının Belirlenmesine Dair Bir Alan Araştırması”, Doktora Tezi, Hitit Üniversitesi, 2018.

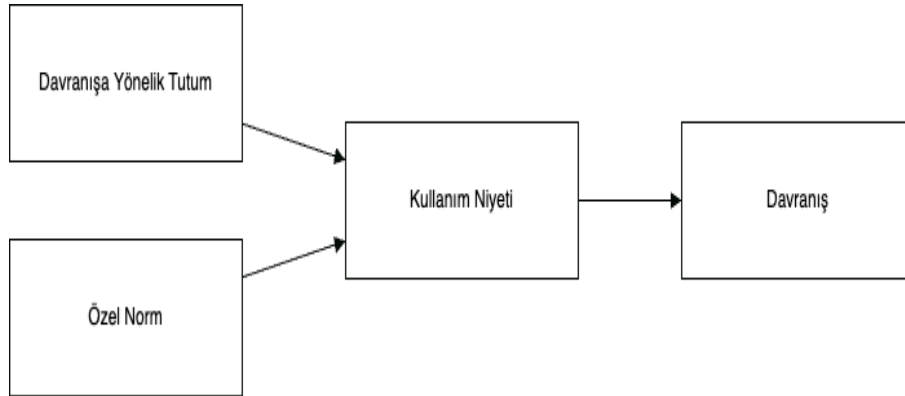
¹³² Carroll v.d., 2016; Rowlands, Nicholas, Jamali ve Huntington 2007’den aktaran: Raynard 2017, p. 83-84.

¹³³ Melissa Raynard Mlis, “Understanding Academic E-books Through the Diffusion of Innovations Theory as a Basis for Developing Effective Marketing and Educational Strategies”, **The Journal of Academic Librarianship**, Vol.43, No: 1, 2017, p. 82-86.

2.1.2 Gerekçeli Eylem Teorisi (Theory of Reasoned Action-TRA)

Gerekçeli Eylem Teorisi (GET), 1975 yılında Fishbein ve Ajzen tarafından oluşturulmuştur.¹³⁴ Bireyin gerçekleştirdikleri davranışların sebeplerinin neler olduğunu belirlemek, çeşitli davranışları tahmin etmek için kullanılmıştır.¹³⁵ Sosyal psikolojiden alınan **GET**, insan davranışının en temel ve etkili teorilerinden biridir.¹³⁶ GET'in geliştirilmesindeki amaç, başta bilgi sistemleri çalışmaları olmak üzere teknolojinin benimsenmesi bağlamında tutum, niyet ve davranışlar arasındaki ilişkiyi daha iyi ve derinlemesine anlamaktır.¹³⁷

Venkatesh ve arkadaşlarına göre Gerekçeli Eylem Teorisi, belirli bir davranışa yönelik bireysel davranışsal niyetin, davranışın kendisinin bir göstergesi olarak değerlendirilebileceğini öne sürmektedir".¹³⁸ GET, kullanım veya benimseme davranışını açıklamak amacıyla dört genel kavramı içerir: bunlar "davranışa yönelik tutum", "özel norm", "kullanım niyeti" ve "davranış"tır. Gerekçeli Eylem Teorisi Şekil 2.2'de gösterilmektedir.



Şekil 2.2 : Gerekçeli Eylem Teorisi.¹³⁹

¹³⁴ M. A. Fishbein and Icek Ajzen, **Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research**. Addison-Wesley, 1975.

¹³⁵ Viswanath Venkatesh, et. al., "User Acceptance of Information Technology: Toward a Unified View", **MIS Quarterly**, Vol.27, No: 3, 2003, p. 428.

¹³⁶ Venkatesh et. al., 2003: 426; Aktaran Gök, 2021: s.6.

¹³⁷ Bahar Akın, "Büyük Veri ve Analitik Sistemlerin Kullanımını Etkileyen Faktörlerin Genişletilmiş Teknoloji Kabul Modeli ile İncelenmesi", Doktora Tezi, Beykent Üniversitesi, 2019. s. 47.

¹³⁸ Venkatesh, et. al., "User Acceptance of...", 2003, p. 428.

¹³⁹ Fishbein, M.,vd., 1975'den aktaran Korkut 2019, s. 49.

GET göre, bir kişinin niyeti iki temel belirleyicinin etkisindedir; birisi doğası gereği kişisel, diğeri ise toplumsal etkidir. Kişisel faktör, bireyin söz konusu davranışı gerçekleştirmeye ilişkin olumlu ya da olumsuz değerlendirmesi olarak ifade edilir. Bu faktöre davranışa yönelik tutum adı verilmektedir. Nesnelere, insanlara veya kurumlara karşı geleneksel tutumlar olarak da ifade edilebilir. Niyetin ikinci belirleyicisi ise bireyin ilgili davranışı gerçekleştirmesi veya gerçekleştirmemesi yönünde kendisine uygulanan toplumsal baskılara ilişkin algısıdır. Bu faktöre özel norm adı verilir. Özel norm, “*kişinin kendisi için önemli olan çoğu insanın söz konusu davranışı yapması veya yapmaması gerektiğine dair algısı*” olarak da tanımlanmaktadır.¹⁴⁰ Genel olarak, insanlar bir davranışı olumlu değerlendirdiklerinde ve önemli kişilerin o davranış yapmaları gerektiğini düşündüklerine inandıklarında o davranışı gerçekleştirmeye niyetlenir algısını içerir.¹⁴¹

2.1.3 Uygulama Teorisi (Theory of Practice-PT)

Pierre Bourdieu'nun Uygulama Teorisi (UT), bireylerin toplumsal pratiklerdeki davranışlarını, toplumsal yapılarla etkileşimlerini ve bu etkileşimlerin toplumdaki yapıları nasıl yeniden ürettiğini açıklamaya yönelik bir yaklaşımdır. Bourdieu'nun teorisi, bireysel eylemler ile toplumsal yapıların karşılıklı ilişkisini ve toplumsal pratiklerin anlam kazanma süreçlerini derinlemesine analiz eder. bu bağlamda, habitus, sermaye (ekonomik, kültürel, toplumsal sermaye) ve alan kavramları, toplumsal davranışların biçimlenmesinde ve bireysel eylemlerin toplumsal yapı üzerindeki etkilerini açıklamada temel araçlar olarak kullanılır.

Lin, Chen ve Ke (2021) tarafından yapılan “*A Comparison ff Digital Reading Behaviors Among Graduate Students in Taiwan and The USA*” adlı araştırma Bourdieu'nun Uygulama Teorisi'ni, lisansüstü öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve dijital okuma davranışlarını şekillendiren faktörleri analiz etmek amacıyla kullanmaktadır. Çalışma, öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve dijital okuma tercihlerinin, habitus, ekonomik sermaye, kültürel sermaye ve sosyal sermaye

¹⁴⁰ Venkatesh, et. al., “User Acceptance of...”, 2003, p. 428.

¹⁴¹ Icek Ajzen, “Action Control: from Cognition to Behavior”, Springer Berlin Heidelberg, 1985, p.12.

kavramları çerçevesinde şekillendiğini ortaya koymaktadır. Araştırma bulgularına göre, lisansüstü öğrencilerinin dijital okuma alışkanlıkları, özellikle aile, okul ve kütüphaneden aldıkları etkilere bağlı olarak biçimlenmektedir. Ayrıca, öğrencilerin dijital içeriklere olan tercihleri, daha fazla ekonomik sermayeye sahip olanlar arasında daha belirgin hale gelmektedir. Bununla birlikte, Bourdieu'nun ekonomik sermaye kavramı, dijital içeriklere erişim imkanlarının, ekonomik kaynaklarla doğrudan ilişkili olduğunu ve bu kaynaklara sahip öğrencilerin dijital okuma davranışlarını daha fazla tercih ettiklerini göstermektedir. Diğer yandan, öğrencilerin okuma alışkanlıkları ve tercihleri, bireysel habitus özelliklerine ve eğitimsel arka planlarına da bağlıdır; aileden, okuldan ve diğer eğitimsel deneyimlerden edinilen alışkanlıklar, okuma biçimlerinin ve dijital içerik tercihlerinin şekillenmesinde etkili olmaktadır. Böylece, Bourdieu'nun teorisi, toplumsal yapıların ve bireysel eylemlerin etkileşimli bir biçimde nasıl birbirini dönüştürdüğünü ve toplumsal pratiklerin nasıl yeniden üretildiğini anlamamıza olanak tanır.¹⁴²

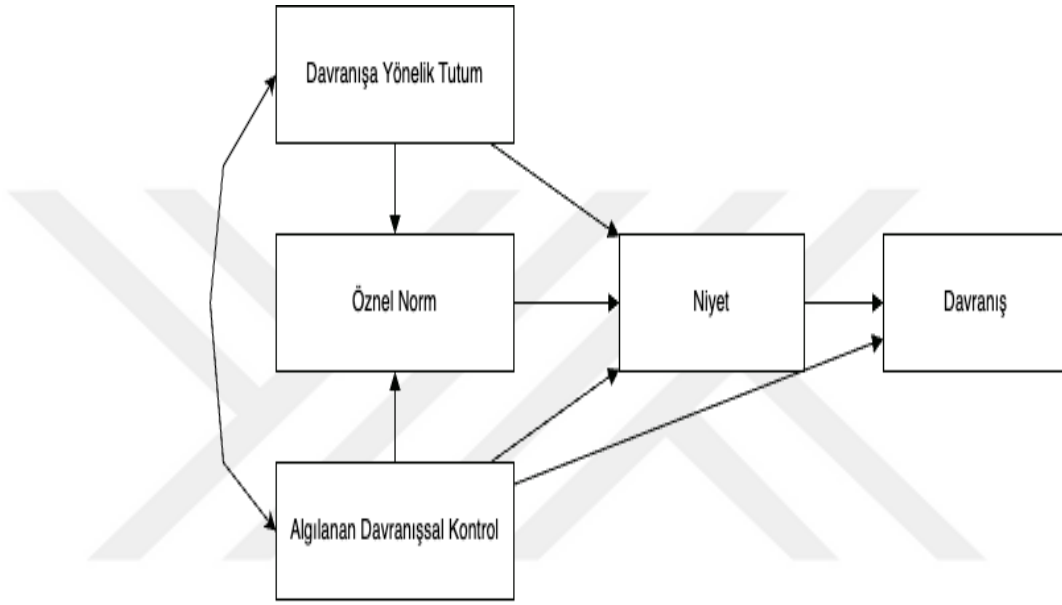
2.1.4 Planlı Davranış Teorisi (Theory of Planned Behaviour-TPB)

Planlı Davranış Teorisi (PDT), Ajzen tarafından 1991 yılında geliştirilmiş olup, *Planlı Davranış Teorisi (PDT)*, bireylerin her zaman tam kontrole sahip olmadığı davranışları da açıklamayı amaçlayan kapsamlı bir modeldir. Ajzen tarafından Gerekçeli Eylem Teorisi'nin (GET) bir uzantısı olarak geliştirilen bu teori, bireyin davranışına yönelik niyetinin; davranışa yönelik tutum, öznel norm ve algılanan davranışsal kontrol gibi üç temel unsurun etkileşimiyle şekillendiğini öne sürer. PDT, bireyin belirli bir durumda nasıl davranacağını daha iyi anlamamıza olanak tanır. Bu yönüyle teori, toplumsal davranışları daha somut, durumsal ve öngörülebilir bir çerçevede ele almayı mümkün kılar.¹⁴³

¹⁴² Lin, Suyu, C. Chen, and H. Ke. **a.g.m.**, s.130-137.

¹⁴³ Icek Ajzen, "The Theory of Planned Behavior." **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, Vol.50, No:2, 1991, p. 181.

Planlanlı davranış teorisine göre niyeti davranışa yönelik tutum, algılanan davranışsal kontrol ve öznel normlar etkilemektedir.¹⁴⁴ Planlı Davranış Teorisinde “algılanan davranışsal kontrolü” ise niyeti etkilemek yanında davranışın gerçekleşmesini de sağlamaktadır. Planlı Davranış Teorisi Şekil 2.3’te gösterilmektedir:



Şekil 2.3 : Planlı Davranış Teorisi.¹⁴⁵

2.1.5 Teknoloji Kabul Modeli (Technology Acceptance Model- TAM)

Teknoloji Kabul Modeli (TKM), bireylerin bir teknolojiyi kabul etme ve kullanma niyetlerini anlamaya yönelik olarak geliştirilen en yaygın teorik modellerden biridir. Bu model, Fred D. Davis tarafından 1986 yılında hazırlanan doktora tezinde, Fishbein ve Ajzen’in (1975) Gerekçeli Eylem Teorisi temel alınarak geliştirilmiştir. Davis, 1985 yılında modelin temel varsayımını şu şekilde ifade etmiştir: “Bir bireyin belirli bir davranışı gerçekleştirme kararı, öncelikle o davranışı yapma niyetine bağlıdır; bu niyet ise bireyin davranışa yönelik kişisel tutumu ile, kendisi için önemli

¹⁴⁴ Meltem Dil Şahin, v.d., "Planlanmış Davranış Teorisi Çerçevesinde Aile İşletmelerinde Kurumsallaşma Sürecinin İrdelenmesi", **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 2016, s. 453.

¹⁴⁵ Ajzen, "The Theory of..", 1991, p. 182.

kişilerin bu davranış hakkındaki görüşlerini nasıl algıladığına (özel normlara) bağlı olarak şekillenir. Başka bir deyişle, tutumlar ve sosyal çevrenin etkisi bir araya gelerek bireyin davranışa yönelik niyetini oluşturur ve bu niyet de söz konusu davranışın doğrudan belirleyicisidir.”¹⁴⁶

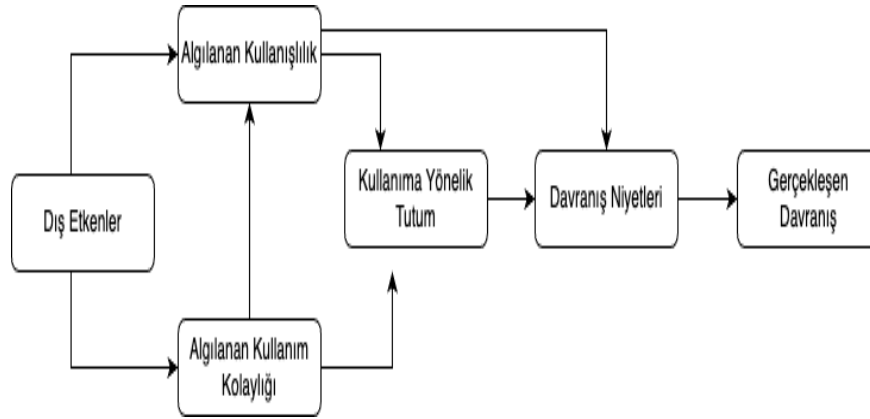
TKM modeline, bilgi sistemlerinin kullanıcı kabulünü modellemek üzere “algılanan kullanılabilirlik” ve “algılanan kullanım kolaylığı” terimleri, yeniliklerin teknoloji kullanıma yönelik tutum ve davranışsal niyet üzerindeki etkilerini anlamak için eklenmiştir. Algılanan kullanılabilirlik, bireyin teknolojiyi kullanmanın faydalı olacağına inanma derecesidir. Eğer bir kişi teknolojiyi kolayca kullanabiliyorsa, performansı da artar ve bu da sistemden alınacak faydayı artırır. Yani, ürünün yeni bir özelliği kullanıldığında kullanıcılar daha fazla kazanç elde edecektir. Fayda ile birlikte iş performansında da bir artış beklenir. Sistem kolayca öğrenilebiliyorsa, fayda miktarının daha fazla olacağı düşünülmektedir. Fayda, kullanım kolaylığı gibi temel faktörlerden etkilenir. Algılanan kullanım kolaylığı ise, bireylerin teknoloji kullanırken herhangi bir çaba harcamadan faydalanabilmesini ifade eder. Eğer bir teknoloji kullanımı kolay ve faydalıysa, bu durum kişilerin teknolojiye karşı olumlu bir tutum geliştirmesine yol açar. Tutumlar zaman ve çevreye bağlı olarak değişebilir. Bir kişinin tutumu olumlu olursa, teknolojiye karşı da olumlu bir yaklaşım sergiler. Olumsuz tutumlar ise, teknolojiye karşı olumsuz bir niyete neden olabilir. Teknolojinin kabul edilmesi, kişinin teknolojiye ne kadar iyi yaklaştığını gösterir.¹⁴⁷

Davis'in 1986 yılında ortaya koyduğu ilk model, 1989'daki Davis ve arkadaşlarının çalışmalarıyla güncellenmiştir.¹⁴⁸ Teknoloji Kabul Modeli (1989) **Şekil 2.4'te** gösterilmektedir.

¹⁴⁶ Fred D Davis, "A Technology Acceptance Model for Empirically Testing New End-User Information Systems: Theory and Results" Ph.D. Dissertation, Massachusetts Institute of Technology, 1985. p. 15.

¹⁴⁷ Esin Arslan Ensaf, “Dijital Dönüşüm, Smart ve İnovatif Teknolojilerin Tüketici Satın Alma Davranışlarına Etkisinin Teknoloji Kabul Modeli ile İncelenmesi: Beyaz Eşya Sektöründe Bir Uygulama”, Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2021. s.48.

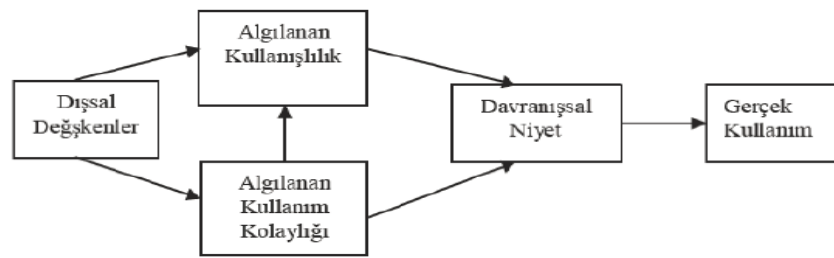
¹⁴⁸ Fred D. Davis, et. al., "User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models", **Management Science**, Vol. 35, No:8, 1989, pp. 982-1003.



Şekil 2.4 : Teknoloji Kabul Modeli, 1989.¹⁴⁹

Teknoloji Kabul Modeli temel alınarak, dışsal faktörler, algılanan kullanılabilirlik, kullanım kolaylığı, tutum ve niyet gibi değişkenler arasındaki ilişkiler incelenerek, bireylerin yeni teknolojilere yönelik kabul ve kullanım davranışları açıklanmaya çalışılmaktadır.¹⁵⁰

TKM, geniş uygulama alanına sahip olmasına rağmen modeli hazırlayanlar tarafından teoremin öngörü gücünü daha da artırmak için geliştirilmeye devam edilmiştir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte teoriye Davis ve Venkatesh tarafından 1996 yılında güncellenmiştir.¹⁵¹



Şekil 2.5 : Teknoloji Kabul Modeli, 1996.¹⁵²

¹⁴⁹ Davis, et. al., "User Acceptance of..." 1989, p. 985.

¹⁵⁰ Akın, Burak. a.g.t., s. 54.

¹⁵¹ Fred D. Davis and Viswanath Venkatesh, "A Critical Assessment of Potential Measurement Biases in the Technology Acceptance Model: Three Experiments", **International Journal of Human-Computer Studies**, Vol.45, No:1, 1996, p.20.

¹⁵² Davis and Venkatesh, "A Critical Assessment of...", 1996, p. 20.

Yapılan araştırmalar sonucunda, Teknoloji Kabul Modelinin 1996 yılında geliştirilmiş versiyonunda “tutum” faktörüne yer verilmemiştir. Bunun nedeni, kullanım kolaylığı ve algılanan kullanışlılığın, tutum üzerinde doğrudan bir etkisinin olmadığının ileri sürölmesidir.¹⁵³

Teknoloji Kabul Modeli (TKM), bir teknolojinin kabul edilmesinde etkili faktörleri inceleyen bir çerçeve olarak sıklıkla kullanılmaktadır. Bu model, özellikle "algılanan kullanışlılık" ve "algılanan kullanım kolaylığı" gibi bilişsel faktörlerin kullanıcı davranışları üzerindeki etkisini vurgulamaktadır.

TKM modeli çerçevesinde yapılan "Understanding E-Book Acceptance Through Technology Acceptance Model (TKM Model)" adlı araştırma ile e-kitabın kabulüne etki eden faktörleri araştırmak, kullanıcılar tarafından en çok tercih edilen e-kitap özelliklerini belirlemek ve e-kitap teknolojisini okuma amacıyla kullanırken tutumlardaki değişimleri izlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulgularına göre kullanıcıların e-kitaplara olan tutumlarının, "algılanan kullanışlılık" ve "algılanan kullanım kolaylığı" gibi bilişsel faktörler tarafından şekillendiği görölür. Bununla birlikte, e-kitap teknolojisinin kullanıcılar tarafından benimsenmesi, yalnızca bu iki faktöre bağlı kalmayıp, aynı zamanda e-kitapların özellikleri ve okuma deneyimiyle ilgili bireysel tercihlerle de doğrudan ilişkisi vardır.¹⁵⁴

2.1.6. Teknoloji Kabul Modeli 2 (Technology Acceptance Model 2 (TAM2))

Venkatesh ve Davis tarafından 2000 yılında TKM geliştirilerek Teknoloji Kabul Modeli 2 (TKM2) genişletilmiştir. Bu genişletilmiş yeni modelde, algılanan kullanışlılık ve niyeti etkileyen “özel normlar”, “görünüm”, “iş bilgisi”, “çıktı kalitesi” ve “sonuç göstergesi” gibi değişkenler eklenmiş, ayrıca “deneyim” ve “gönüllölük”

¹⁵³ Ayşe Nur Kandemir, “Öğretmenlerin Eba, Morpa Kampüs, Okulistik Benzeri Eğitim Ortamları Kullanımının Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli 2 ile Açıklanması”, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2020. s.17.

¹⁵⁴ A'dillah Bt Mustafa, et. al., "Understanding E-Book Acceptance Through Technology Acceptance Model (TAM Model)", **2014 2nd International Conference on Information and Communication Technology (ICoICT), IEEE**, 2014. P.122-126.

gibi düzenleyici faktörler de modele dahil edilmiştir¹⁵⁵. TKM2’de kullanılan bu yeni değişkenler:

➤ Özel Norm: “Bir kişinin bir sistemi kullanması gerektiğine dair algılanan toplumsal baskının, kişinin sistemi kullanma niyeti üzerindeki etkisi, kullanımın zorunlu mu yoksa gönüllü mü olduğuna bağlıdır”.¹⁵⁶

➤ Görünüm: “Potansiyel kullanıcıların, sistemin benimsenme kararını zorunlu olmaktan ziyade kendi isteklerine bağlı olarak algılama derecesi”,¹⁵⁷

➤ İş Bilgisi: “Sistemin destekleyebileceği görevlerin, kişinin işi açısından ne kadar önemli olduğunun bir fonksiyonudur,”¹⁵⁸

➤ Çıktı Kalitesi: “Bireylerin aynı zamanda sistemin bu görevleri ne kadar iyi yerine getirdiğini de dikkate aldığını öne sürer.”¹⁵⁹

➤ Sonuç Göstergesi: “Yeniliğin kullanımının sonuçlarının somutluğu”¹⁶⁰

➤ Gönüllülük: “Bireylerin zaman içinde bir şeye katılımı/eylemleri”,

➤ Deneyim: “Bireylerin zaman içinde bir şeye katılımı/eylemleri” olarak tanımlanır.¹⁶¹ Teknoloji Kabul Modeli 2 **Şekil 2.6**’da gösterilmektedir.

¹⁵⁵ Viswanath Venkatesh and Fred D. Davis "A Theoretical Extension of the Technology Acceptance Model: Four Longitudinal Field Studies", *Management Science*, Vol.46, No:2, 2000, p. 187.

¹⁵⁶ Venkatesh and Davis, "A Theoretical Extension...", 2000, p. 188.

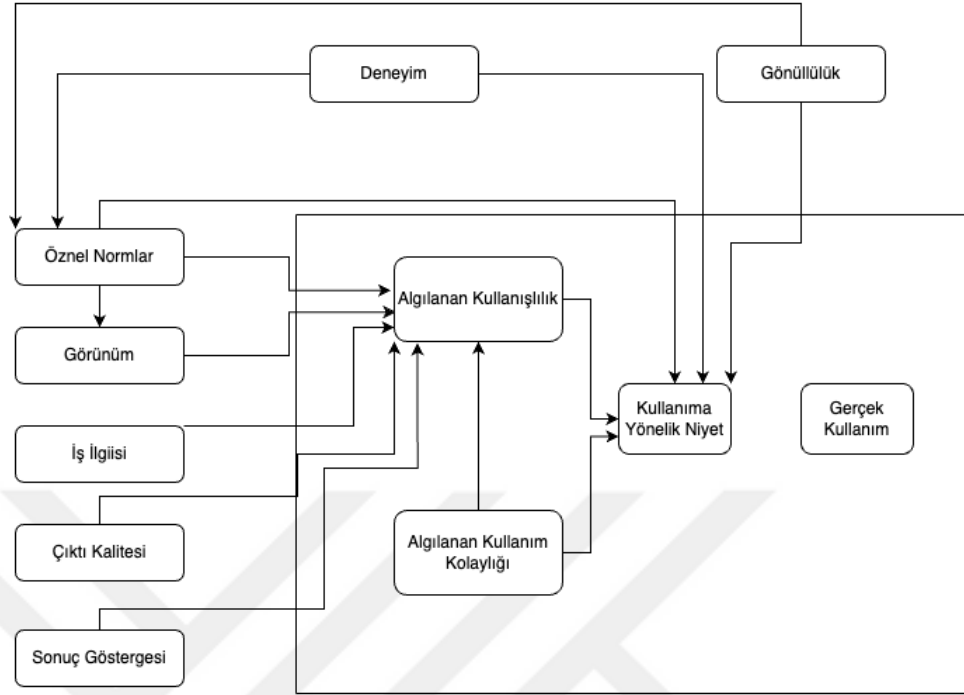
¹⁵⁷ A.e.

¹⁵⁸ A.e., p. 191.

¹⁵⁹ A.e., p. 192.

¹⁶⁰ A.e.

¹⁶¹ A.e., pp. 186-204.



Şekil 2.6 : TAM2: Teknoloji Kabul Modeli'nin Genişletilmiş Hali.¹⁶²

Teknoloji Kabul Modeli, toplumsal etki süreçlerini (öznel norm, gönüllülük ve görünüm) ve bilişsel araçsal süreçleri (iş bilgisi, çıktı kalitesi, sonuçların gösterilebilirliği ve algılanan kullanım kolaylığı) algılanan fayda ve kullanım niyetinin belirleyicileri olarak içermektedir.¹⁶³

2.1.7 Teknoloji Kabul Modeli 3 (Technology Acceptance Model 3-TAM3)

Venkatesh ve Bala, algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan kullanışlılık arasındaki etkileşimleri detaylı bir şekilde test etmiş, elde ettikleri bilimsel bulgularla Teknoloji Kabul Modeli 3 (TKM3) modeli geliştirilmiştir. TKM3 modeli, bireylerin

¹⁶² Venkatesh and Davis, "A Theoretical Extension...", 2000, p. 188.

¹⁶³ A.e., pp. 186-204.

bilgi teknolojilerini benimseme ve kullanma nedenlerini tüm yönleriyle açıklayan kapsamlı bir çerçeve sunar.¹⁶⁴

TKM3 Modeline yeni eklenen algılanan kullanım kolaylığının belirleyicileri şunlardır:

“Bilgisayar Öz Yeterliliği: Bir bireyin bilgisayarı kullanarak belirli bir görevi/işi gerçekleştirme yeteneğine sahip olduğuna inanma derecesi (Compeau & Higgins, 1995a, 1995b)

Dış Kontrol Algısı: “Bir bireyin sistemin kullanımını desteklemek için örgütsel ve teknik kaynakların var olduğuna inanma derecesi (Venkatesh ve diğerleri, 2003).”

Bilgisayar Kaygısı: “Bir bireyin bilgisayar kullanma olasılığıyla karşı karşıya kaldığında duyduğu endişe veya hatta korku” derecesi (Venkatesh, 2000, s. 349).”

Bilgisayar Oyunculuğu: “...mikrobilgisayar etkileşimlerindeki bilişsel kendiliğindenliğin derecesi” (Webster ve Martocchio, 1992, s. 204).

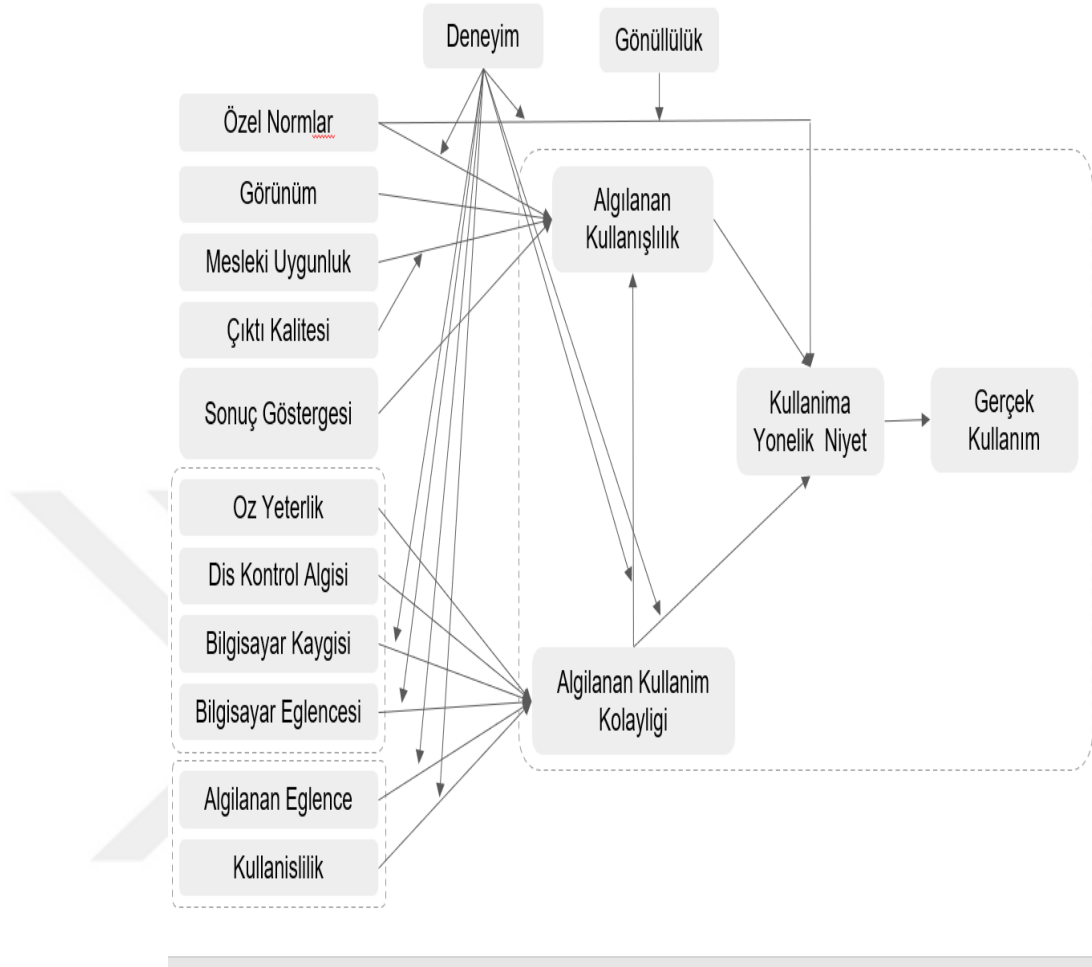
Algılanan Keyif : “Belirli bir sistemi kullanma etkinliğinin, sistem kullanımından kaynaklanan herhangi bir performans sonucu dışında, kendi başına keyifli olarak algılanması” derecesi (Venkatesh, 2000, s. 351).”

Objektif Kullanılabilirlik : “Belirli görevleri tamamlamak için gereken çabanın gerçek seviyesine (algılara değil) dayalı sistemlerin karşılaştırılması” olarak tanımlanmıştır.¹⁶⁵ TKM3 Modeli Şekil 2.7’de gösterilmektedir.¹⁶⁶

¹⁶⁴ Viswanath Venkatesh and Hillol Bala, "Technology Acceptance Model 3 and a Research Agenda on Interventions", **Decision Sciences**, Vol.39, No:2, 2008, pp. 273-315

¹⁶⁵ A.e., p. 279.

¹⁶⁶ A.e., p. 280.



Şekil 2.7 : TAM3 : Teknoloji Kabul Modeli 3.¹⁶⁷

Bu modele göre, algılanan kullanışlılık ile algılanan kullanım kolaylığı birbirini etkilemez; her biri farklı belirleyicilere dayanır. Algılanan kullanışlılık; öznel norm, imaj, işle ilgili uygunluk, çıktı kalitesi ve sonuç görünürlüğü gibi faktörlerle ve toplumsal etkiler ile açıklanır. Öte yandan, algılanan kullanım kolaylığı bireyin bilgisayar öz-yeterliliği, bilgisayar eğlencesi, kaygı düzeyi ve doğrudan deneyim gibi bireysel farklılıklarla ilişkilidir¹⁶⁸

¹⁶⁷ Venkatesh and Hillol Bala, "Technology Acceptance Model...", 2008, p. 280

¹⁶⁸ Venkatesh and Hillol Bala, "Technology Acceptance Model...", 2008, pp. 280-281.

2.2 Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli (Theory of Acceptance and Use of Technology-UTAUT)

Venkatesh ve ekibi tarafından 2003 yılında geliştirilen Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleşik Modeli (UTAUT), bilgi teknolojilerinin benimsenmesini açıklamak amacıyla sekiz farklı kabul modelinin incelenmesiyle oluşmuştur. Bu modeller arasında Gerekçeli Eylem Teorisi, Teknoloji Kabul Modeli, Motivasyonel Model, Planlı Davranış Teorisi, PC Kullanım Modeli, İnovasyonların Yayılması Teorisi ve Sosyal Bilişsel Teori yer almaktadır. Araştırma kapsamında, dört kuruluştan altı aylık süreçte üç farklı zamanda toplanan verilerle bu modeller test edilmiş ve kullanıcıların teknoloji kullanım niyetlerindeki değişkenliğin %17 ile %53'ünü açıkladıkları görülmüştür. Bu bulgular sonucunda, teknoloji kullanım niyetini ve kullanım davranışını etkileyen dört temel belirleyici ile dört moderatör değişkeni içeren birleşik bir model olarak UTAUT ortaya konmuştur.¹⁶⁹

UTAUT modelinin, iş dünyasında yeni teknolojilerin çalışanlar tarafından benimsenmesini tahmin etmek ve bu süreci yönetmek için güçlü bir araç olarak öne çıkarması amaçlamaktadır.¹⁷⁰

Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli 'nde "performans beklentisi", "çaba beklentisi", "toplumsal etki" ve "kolaylaştırıcı koşullar" gibi bağımsız değişkenler bulunmaktadır ve bu değişkenlerin ne anlama geldiği aşağıda açıklanmaktadır.

- *"Performans Beklentisi (PB): Bireyin sistemi kullanmanın iş performansında kazanımlar elde etmesine yardımcı olacağına inanma derecesi,*¹⁷¹
- *Çaba Beklentisi (ÇB): Söz konusu teknolojinin kullanımının ne kadar kolay olduğuna dair algının derecesi,*¹⁷²

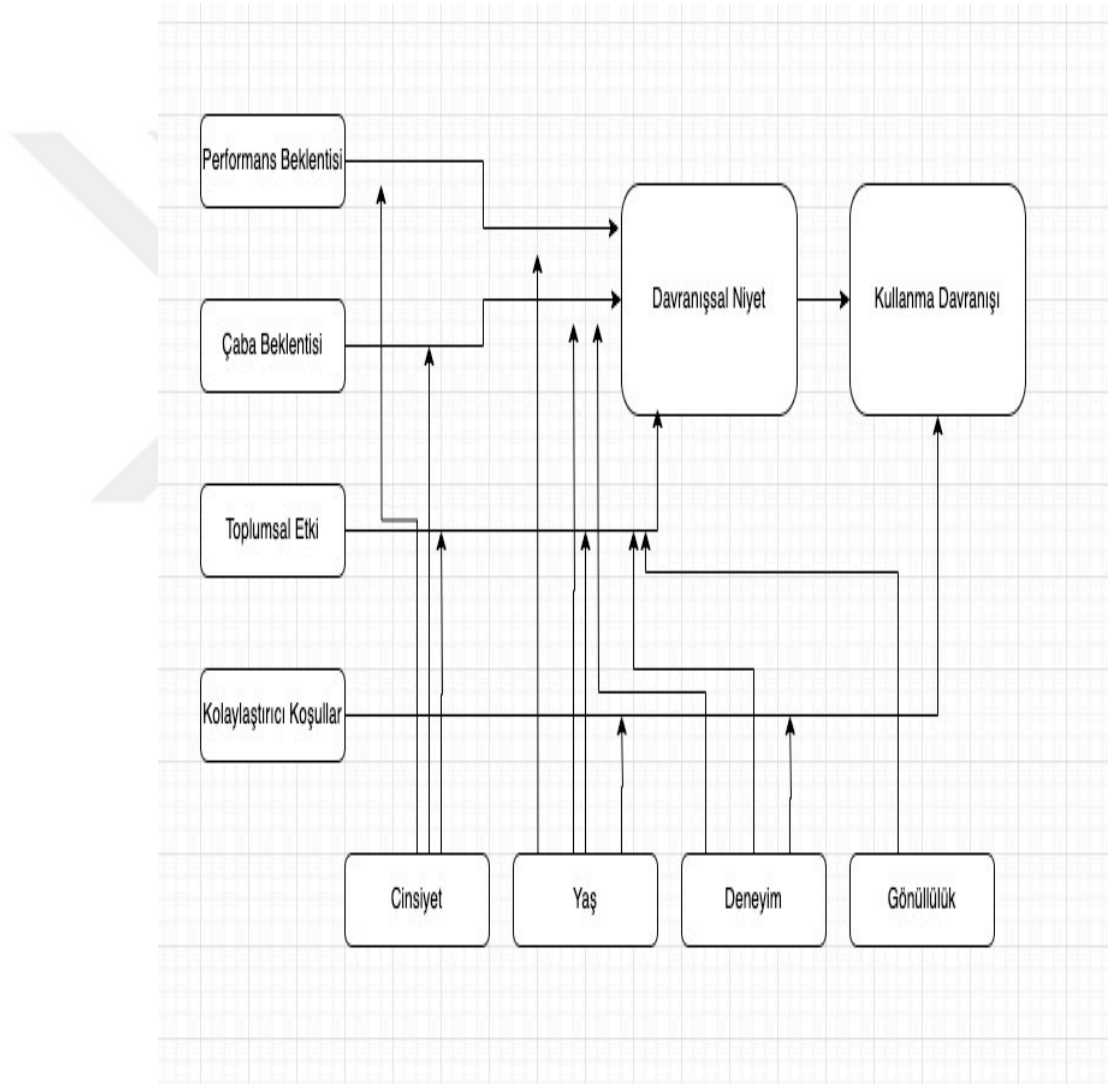
¹⁶⁹ Venkatesh, et. al., "User Acceptance of...", 2003, p. 425.

¹⁷⁰ A.e, p. 426.

¹⁷¹ A.e., p. 447.

¹⁷² A.e., p. 450.

- *Toplumsal Etki (TE)*: Başkalarının söz konusu sistemi bireyin kullanması gerektiğine dair inançlarıyla ilgili algının derecesi¹⁷³
- *Kolaylaştırıcı Koşullar (KK)*: *Bireyin sistem kullanımını desteklemek için bir örgütsel ve teknik altyapının var olduğuna inanma derecesi*” olarak tanımlanmıştır. ¹⁷⁴ Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli (UTAUT) Şekil 2.8’de gösterilmiştir.



Şekil 2.8 : Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli (UTAUT).¹⁷⁵

¹⁷³ Venkatesh, et. al., "User Acceptance of...", 2003, p. 451.

¹⁷⁴ a.e., p. 453.

¹⁷⁵ a.e., p.447.

Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modelinde, performans beklentisi, çaba beklentisi, toplumsal etki ve kolaylaştırıcı koşullar olmak üzere dört ana değişkenin, teknoloji kullanım niyeti ve davranışı üzerinde doğrudan etkili olduğu vurgulanmaktadır.

UTAUT, modelin geçerliliğini artırmak amacıyla cinsiyet, yaş, gönüllülük ve deneyim gibi değişkenleri düzenleyici (moderatör) faktörler olarak dahil etmektedir. Bu yönüyle model, kullanıcıların teknolojiye yönelik davranışlarını farklı açılardan inceleyerek, hem bireylerin hem de kurumların yeni teknolojileri nasıl benimsediğini anlamaya yardımcı olur ve bu süreçlere dair anlamlı tahminler yapmayı sağlar.¹⁷⁶

UTAUT modeli temel alınarak gerçekleştirilen “Unified Theory of Acceptance and Use of Digital Reading in Taoyuan County” adlı araştırma ile dijital okuma davranışını açıklamak için teknoloji kabul modeli (özellikle UTAUT modeli) çerçevesinde bir entegrasyon geliştirmeyi amaçlamaktadır. Elektronik kaynakların yaygınlaşmasıyla okuma alışkanlıklarının değiştiği bu dönemde, çalışma, dijital okuma isteğini etkileyen faktörleri incelemektedir. Araştırma çaba beklentisi, toplumsal ve kolaylaştırıcı koşullar gibi UTAUT modelinin unsurlarının, dijital okuma davranışına yönelik davranışsal niyet üzerinde önemli bir etkisi olduğunu göstermektedir. Ayrıca, bu üç faktörün, dijital okuma davranışının şekillenmesinde aracılık rolü üstlendiği ve bireylerin dijital metinlerde gezinme isteğini artırarak daha olumlu duygular ve davranışlar ortaya çıkardığı sonucuna varılmıştır.¹⁷⁷

UTAUT Modeli çerçevesinde incelenen diğer bir araştırmayla Endonezya'da bulunan Negeri Makassar Üniversitesi'ndeki yüksek lisans programında e-öğrenmenin benimsenmesini incelenmiştir. Survey yöntemi kullanılarak toplamda 170 kişiye dayalı veri elde edilmiştir. Araştırma bulguları, toplumsal etkinin, kolaylaştırıcı koşulların, çaba ve performans beklentisinin davranışsal niyeti olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Bununla birlikte, daha etkili ve sürdürülebilir bir e-

¹⁷⁶ Venkatesh, et. al., "User Acceptance of...", 2003, p. 447.

¹⁷⁷ Chen, Pei-Yi. "Unified Theory of Acceptance and Use of Digital Reading in Taoyuan County". *Journal of Lanyang*, Vol.15, 2016, pp. 12-22.

öğrenme sistemi geliştirmek amacıyla, toplumsal etki değişkenlerine daha fazla önem verilmesi gerektiği öne sürülmektedir.¹⁷⁸

"Electronic Library Services Acceptance and Use: An Empirical Validation of Unified Theory of Acceptance and Use of Technology" başlıklı çalışmanın amacı, Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modelini Ürdün'deki devlet üniversitelerinde elektronik kütüphane hizmetleri bağlamında uygulamaktır. Bu çalışma, elektronik kütüphane hizmetlerine yönelik kullanım davranışını (KD) etkileyen faktörleri ve bu faktörler ile davranışsal niyet (DN) arasındaki ilişkileri incelemiş, ayrıca yaş, cinsiyet, deneyim, eğitim düzeyi ve akademik disiplin gibi moderatör değişkenlerin bu ilişkiler üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Çalışmanın bulguları, genç, lisans öğrencileri ve sosyal bilimler disiplinlerindeki bireylerin, performans beklentisi ve toplumsal etki faktörlerinden daha fazla etkilendiğini gösterirken, daha yaşlı ve uygulamalı disiplinlerdeki öğrencilerde çaba beklentisinin daha belirgin bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.¹⁷⁹ Bu çalışma literatürdeki farklı faktörleri ele alarak davranış ile ilgili daha fazla bilgi sağlamayı amaçlayarak mevcut teorik çerçeveleri genişletmekte ve kullanıcı davranışlarının düzenleyici değişkenlerin teknolojinin kabulü üzerindeki etkilerinin daha derinlemesine incelenmesi eğitim düzeyleri ve yaş değişkenlerine göre farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur.

¹⁷⁸ Ridwan Daud Mahande and Jasruddin Daud Malago, "An E-Learning Acceptance Evaluation Through UTAUT Model in a Postgraduate Program", **The Journal of Educators Online**, Vol.16, No:2, 2019, pp. 1-10.

¹⁷⁹ Mohammad Sulieman Awwad and Sawsan Mohammad Al-Majali, "Electronic Library Services Acceptance and Use: An Empirical Validation of Unified Theory of Acceptance and Use of Technology", **The Electronic Library**, Vol.33, No:6, 2015, pp. 1100-1120.

2.3 Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli 2 (Theory of Acceptance and Use of Technology-2 -UTAUT2)

Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli 2 (UTAUT2), bireylerin bir teknolojiyi neden benimsediğini ve nasıl kullandığını açıklamaya yönelik teorisel bir çerçevedir. Venkatesh, Thong ve Xu tarafından 2012 yılında geliştirilen bu model¹⁸⁰, daha önceki Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli'ne (UTAUT) bazı yeni değişkenler eklenerek oluşturulmuştur.

UTAUT modelinin bireylerin teknoloji kabul ve kullanımını değerlendirmede bir takım sınırlılıkları vardır. UTAUT modeline “hedonik motivasyon”, “fiyat değeri” ve alışkanlık” gibi yeni değişkenin eklenmesiyle Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli 2 (UTAUT2) ortaya çıkmıştır.¹⁸¹

Venkatesh ve arkadaşlarının belirttiği üzere, UTAUT modelinin tüketicilerin davranışsal niyetlerini açıklama oranı %56 iken, bu oran UTAUT2 modelinde %74'e yükselmiştir. Ayrıca, teknolojiyi kullanabilme oranı UTAUT modelinde %40 iken, UTAUT2 modelinde %52'ye çıkmıştır. Bu veriler, UTAUT2 modelinin, önceki versiyonuna göre daha avantajlı ve etkili olduğunu göstermektedir.¹⁸² Bu eklemeler sayesinde modelin kapsamı genişletilmiş ve daha fazla kullanıcı dostu hale getirilmiştir.

UTAUT'dan UTAUT2 modeline eklenen 3 değişken şunlardır:¹⁸³

➤ *“Hedonik Motivasyon: Bir teknoloji kullanılırken elde edilen eğlence veya zevk olarak tanımlanır. Bu kavramın modele eklenmesinde tüketicilerin davranış niyetleri üzerinde etki sahibi olduğunun saptanmasıdır.*

¹⁸⁰ Viswanath Venkatesh, et. al., "Consumer Acceptance and Use of Information Technology: Extending the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology." *MIS Quarterly* Vol.36, No:1, 2012, pp. 157-178.

¹⁸¹ Venkatesh, et. al., "Consumer Acceptance and Use...", 2012, pp. 157-178.

¹⁸² A.e., p.157.

¹⁸³ A.e., p.161.

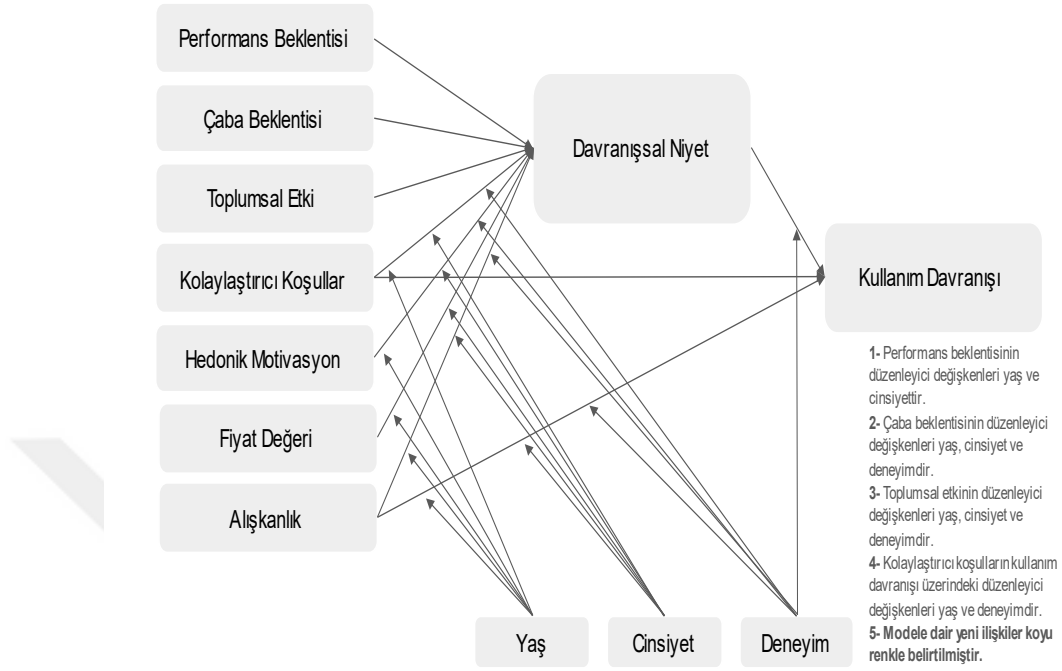
➤ *Fiyat Değeri: Bireylerin teknolojileri kullanabilmesi için ödedikleri maliyet ile algılamış oldukları fayda arasındaki farkı ifade eder. Venkatesh ve arkadaşları maliyet ve fiyatlandırma yapısının, tüketicilerin teknoloji kullanımı üzerinde etkili olabileceğini belirtir.*

➤ *Alışkanlık: Bireylerin önceden öğrenmiş oldukları davranışları düşünmeden otomatik olarak sergilemesidir. Alışkanlıklarımız geçmişteki deneyimlerimizin bir sonucu olarak çıkmıştır.”¹⁸⁴*

Hedonik motivasyon, fiyat değeri ve alışkanlık gibi tüketici davranışına dair yeni kavramların eklenmesi, UTAUT2’nin yalnızca iş bağlamında değil, aynı zamanda günlük hayatımızda kullandığımız teknolojiler için de geçerli hale gelmesini sağlar. Özellikle alışkanlık kavramı, tüketici teknolojisi kullanımında önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Bu faktör teknolojilerin nasıl evrimleştiğine dair daha derinlemesine bir anlayış sağlayabilir. Ayrıca, fiyat faktörünün eklenmesi, özellikle tüketici pazarındaki teknolojik ürünlerin genişliği düşünüldüğünde, modele önemli bir ekonomik boyut kazandırmaktadır. Bu genişleme, sadece teorik açıdan değil, pazarlama ve teknoloji geliştirme stratejileri açısından da çok önemli çıkarımlar sunabilir.¹⁸⁵ Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli 2 Şekil 2.9’da gösterilmiştir.

¹⁸⁴ A.e., s.161.

¹⁸⁵ Venkatesh, et. al., "Consumer Acceptance and Use...", 2012, p. 161.



Şekil 2.9 : Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli 2 (UTAUT2).¹⁸⁶

UTAUT2 modeline göre, performans beklentisi, çaba beklentisi ve toplumsal etki, kolaylaştırıcı koşullar, hedonik motivasyon, fiyat değeri, alışkanlık bireylerin teknolojiyi kullanmaya yönelik davranışsal niyetlerini etkileyen ana faktörlerdir. Bu faktörler, kullanıcıların teknolojiye yönelik davranışlarını şekillendirirken, davranışsal niyet, kolaylaştırıcı koşullar ve alışkanlık ise, teknolojinin gerçek kullanımını belirleyen unsurlardır. Kolaylaştırıcı koşullar, teknolojinin kullanımını mümkün kılacak altyapı ve kaynakların varlığını ifade ederken, bireysel farklar (yaş, cinsiyet, deneyim gibi) bu ilişkilerde moderatör rolü üstlenir ve her bireyin teknolojiye karşı gösterdiği tepkiyi farklılaştırır. Ayrıca yaş, cinsiyet ve bireyin teknolojiyle ilgili deneyim düzeyi gibi demografik özellikler, bu ilişkiler üzerinde düzenleyici/moderatör değişken olarak rol oynar. Bu demografik faktörler, modeldeki değişkenlerin birbirleriyle olan ilişkilerinin gücünü ve yönünü değiştirebilir.

¹⁸⁶ A.e., p. 160.

Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli 2 (TKKBM-2)'yi Türkçe'ye uyarlayan bir çalışma öğrenim teknolojileri bağlamında kullanılabilir bir ölçüm aracı sunmayı hedeflemiştir. Araştırmada, ölçek yerleştirme süreci tamamlandıktan sonra TKKBM-2 ölçeği, öğretim teknolojileri bağlamında 723 aday öğretmene uygulanmıştır. Modelin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri için açıklayıcı faktör analizi, Cronbach Alpha katsayıları ve doğrulayıcı faktör analizi gibi istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Analiz bulguları ise Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli 2'nin Türkiye'deki kullanıcıların teknoloji kabul ve kullanımını değerlendirmede etkili bir araç olarak kullanılabileceğini göstermiştir.¹⁸⁷

"Investigating Mobile Acceptance in Academic Library Services Based on Unified Theory of Acceptance and Use of Technology Model (UTAUT-2)" başlıklı araştırma, UTAUT2 modelini kullanarak İran'daki üniversite öğrencilerinin mobil telefon kullanımını incelemiş ve performans beklentisi, çaba beklentisi, toplumsal etki, kolaylaştırıcı koşullar, hedonik motivasyon, alışkanlık, güven ve öz-yeterlik gibi faktörlerin teknoloji kabulünde belirleyici olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, **fiyat** değerinin etkisiz bulunması, modelin bazı bağlamlarda sınırlı etkilerini gösterirken, cinsiyet, yaş ve deneyim gibi düzenleyici değişkenlerin teknolojiye yönelik tutumları değiştirdiği tespit edilmiştir. Bu bulgular, literatürdeki önceki çalışmalara paralel olarak moderatör değişkenlerin(yaş, cinsiyet, deneyim) önemini vurgularken, fiyat değerinin etkisiz bulunması modele gelen bir eleştiri olarak ele alınıp, UTAUT2 modelinin farklı kültürel ve demografik faktörlerle daha fazla incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.¹⁸⁸ Çalışmada UTAUT2 modeli faktörlerine ek olarak "güven ve gönüllülük, öz-yeterlik" faktörleri eklenerek model genişletilmiş olup kavramsal çerçeve geliştirilmiştir.

Chang ve diğerleri (2023) tarafından gerçekleştirilen "Study on Factors Influencing College Students' Digital Academic Reading Behavior" adlı araştırma,

¹⁸⁷ M. Betül Yılmaz ve Suzan Kavanoz "Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli2 Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", *Journal of Turkish Studies*, C.12 No:32, 2017, s. 127-146.

¹⁸⁸ Farshad Parhamnia, "Investigating Mobile Acceptance in Academic Library Services Based on Unified Theory of Acceptance and Use of Technology Model (UTAUT-2)", *The Journal of Academic Librarianship*, Vol.48, No:5, 2022, p.47.

Nanjing Üniversitesi'ndeki lisans öğrencilerinin dijital akademik okuma alışkanlıklarını ve bu alışkanlıkların, davranışsal niyet ve kullanım davranışlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma, UTAUT2 modelini dijital akademik okuma bağlamına uyarlayarak “Dijital Akademik Okuma Davranışı (DARB)” adlı özgün bir model geliştirmiştir. Bu süreçte hedonik motivasyon, cinsiyet, yaş ve deneyim gibi değişkenler modelden çıkarılmıştır. Bulgular, çaba beklentisi, toplumsal etki, fiyat değeri, algılanan risk ve alışkanlık değişkenlerinin dijital okuma niyeti ve davranışa dönüşüm üzerinde anlamlı etkiler yarattığını ortaya koyarken; performans beklentisi ve kolaylaştırıcı koşulların anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.¹⁸⁹

“Users’ Acceptance of Online Literature Databases in a Thai University: A Test of UTAUT2” başlıklı çalışmada, araştırma öğrencilerinin çevrimiçi literatür veritabanlarını benimseme davranışlarını açıklamak amacıyla Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli 2 (UTAUT2) ile test edilmiştir. Tayland’daki bir üniversitede 614 katılımcıyla yürütülen çalışmada, veriler yapısal eşitlik modellemesi (SEM) yöntemiyle analiz edilmiştir. Bulgular, davranışsal niyetin ve kolaylaştırıcı koşulların kullanım davranışı üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığını ortaya koymuştur. Buna karşılık, UTAUT2 tarafından öngörülen diğer yollar çalışmada anlamlılığını korumuştur. Ayrıca çalışmada, modelin öngördüğü cinsiyet, yaş ve deneyim değişkenlerinin düzenleyici etkileri de incelenmiştir. Sonuçlara göre, bu değişkenlerden yalnızca cinsiyet, kolaylaştırıcı koşullardan davranışsal niyete giden ilişki üzerinde anlamlı bir düzenleyici rol oynamıştır. Yaş ve deneyim ise modeldeki hiçbir ilişkiyi anlamlı biçimde düzenlememiştir.¹⁹⁰

“Use and Acceptance of Technology within Academic and Digital Libraries Context: A Meta-Analysis of UTAUT Model and Future Direction” başlıklı bu araştırma, akademik ve dijital kütüphaneler bağlamında UTAUT/UTAUT2 modelinde yer alan faktörlerin, teknolojinin kabulü ve kullanımına yönelik davranışsal niyetle olan ilişkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda, Google Scholar, Scopus ve

¹⁸⁹ Chang, et. al., **a.g.m.**, pp. 9-10.

¹⁹⁰ Wornchanok Chaiyasoonthorn and Watanyoo Suksa-Ngiam, "Users' Acceptance of Online Literature Databases in a Thai University: A Test of UTAUT2." **International Journal of Information Systems in the Service Sector (IJISSS)** Vol.10, No:1. 2018, pp. 54-70.

LISTA veri tabanlarında yürütülen kapsamlı bir tarama sonucunda, 2008–2022 yılları arasında farklı ülkelerde yayımlanmış 14 çalışma meta-analize dâhil edilmiştir. Betimsel analiz bulgularına göre, çalışmaların bir kısmı mobil teknolojilere, diğerleri ise çeşitli bilgi teknolojilerine odaklanmıştır. Çalışmaların çoğunluğu dijital kütüphaneler ve elektronik kaynaklar, geri kalanı ise çeşitli kütüphane hizmetleri bağlamında yürütülmüştür. Meta-analiz sonuçları, Performans Beklentisi (PB), Çaba Beklentisi (ÇB), Toplumsal Etki (TE), Kolaylaştırıcı Koşullar (KK), Hedonik Motivasyon (HM) ve alışkanlık değişkenlerinin, kütüphanelerde teknolojiyi kullanmaya yönelik Davranışsal Niyet (DN) ile anlamlı ve güçlü ilişkiler gösterdiğini ortaya koymuştur.¹⁹¹

¹⁹¹ İrfan Ali and Nosheen Fatima Warraich, "Use and Acceptance of Technology with Academic and Digital Libraries Context: A Meta-Analysis of UTAUT Model and Future Direction", **Journal of Librarianship and Information Science** Vol.56, No:4, 2023, <https://doi.org/10.1177/09610006231179716>.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ-CERRAHPAŞA ÖĞRENCİLERİNİN AKADEMİK AMAÇLI DİJİTAL OKUMA DAVRANIŞLARININ TEKNOLOJİ KABUL VE KULLANIM BİRLEŞTİRİLMİŞ MODELİ2 (UTAUT2) İLE İNCELENMESİ

3.1 İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa

18 Mayıs 2018 tarihli ve 30425 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan 7141 sayılı “Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun”un Ek 182. maddesi uyarınca, İstanbul’da “İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa” adıyla yeni bir yükseköğretim kurumu kurulmuştur. Dünyanın en eski 20 üniversitesi arasında yer alan ve Türkiye Cumhuriyeti’nin ilk modern üniversitesi olan İstanbul Üniversitesi; İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşanın temelini oluşturmaktadır. Bu yasal düzenlemenin gerekçesi olarak, 2018 yılı itibarıyla İstanbul Üniversitesi’nin sahip olduğu 23 fakülte, 17 enstitü, 2 yüksekokul, 7 meslek yüksekokulu, 44 araştırma merkezi ve 12 yerleşke ile; yaklaşık 6.000 öğretim elemanı, 12.000 idari personel ve 170.000’i aşan lisans öğrencisiyle ülkemizin en köklü ve en büyük üniversitelerinden biri hâline gelmesi, bu büyüklüğün ise kurumsal yönetim açısından çeşitli yapısal sorunları beraberinde getirmesi gösterilmiştir.¹⁹²

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, araştırma üniversitesi statüsünde olup 6.794 personeliyle 32.912 öğrenciye hizmet vermektedir. Üniversite, sekiz yerleşkede eğitim ve araştırma faaliyetlerini sürdürmekte; bünyesinde 12 fakülte, 6 enstitü, 1 yüksekokul, 5 meslek yüksekokulu ve 17 araştırma merkezi bulunmaktadır.¹⁹³

¹⁹² İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, (Çevrimiçi): <https://iuc.edu.tr/tr/content/universitemiz-638055036528413029/tarihce>, 12 Aralık 2024.

¹⁹³ A.e.

3.2 Yöntem

Araştırma nicel araştırma desenine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda tarama yöntemi kullanılmış ve veri toplama aracı olarak bir ölçek oluşturulmuştur. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa’da 2024-2025 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencilere akademik amaçlı dijital okuma davranışlarını etkileyen faktörleri belirlemek amacıyla, 4-10 Mayıs 2025 tarihleri arasında web tabanlı bir anket uygulanmıştır.

Araştırmanın evrenini, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa’da kayıtlı bulunan lisans, yüksek lisans ve doktora düzeylerindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Öğrenci sayıları, Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi verilerine dayalı olarak belirlenmiş olup toplam evren büyüklüğü $N = 22.195$ olarak hesaplanmıştır. Örneklem büyüklüğü ise $n = 378$ olarak belirlenmiştir.

Araştırmada tarama yöntemine dayalı tabakalı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Karasar’a göre tabakalı örnekleme “*evren önceden belirlenmiş alt gruplara (tabakalara) ayrıldıktan sonra her tabakadan ayrı ayrı örnekleme yapılarak gerçekleştirilen bir yöntemdir.*”¹⁹⁴ Bu kapsamda, lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyindeki katılımcıların her birinin örnekleme dengeli şekilde temsil edilmesi amacıyla orantısız tabakalı örnekleme tekniği tercih edilmiştir (Tablo 3.1).

Veri toplama aracı olarak çevrim içi anket kullanılmıştır. Anket üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm “kişisel bilgiler”, ikinci bölüm “deneyim, cihaz ve kaynak bilgisi” başlıklarını içermektedir. Üçüncü bölüm ise, 9 boyutta toplam 27 maddeden oluşan ve 5’li Likert tipi sorular içeren “akademik amaçlı dijital okuma davranışını etkileyen faktörler” ölçeğinden oluşmaktadır (Bkz. EK 1).

Anket soruları literatürden yararlanılarak danışman ile birlikte hazırlanmıştır; danışmanın önerisiyle bir başka öğretim üyesi tarafından da incelenmiştir. İlk olarak 15 kişilik bir gruba bir pilot uygulama yapılmıştır. Anlaşılmayan, açık ifade gerektiren ifade edilen birkaç sözcük ve tümce düzeltilmiştir. Bunlardan biri “eğitim derecesi” yerine “eğitim düzeyi” ifadesi getirilmiştir. “Akademik amaçlı okuma araçları

¹⁹⁴ Niyazi Karasar, **a.g.e.**, s. 152.

sayesinde dijital okuma içeriğine erişmek kolaydır” ifadesi yerine “Akademik amaçlı dijital okumada kütüphane veri tabanları, google ve sosyal ağlar gibi yerlerden dijital okuma içeriğine erişmek kolaydır” ifadesi yazılmıştır. 160 katılımcı ile anketin ön test geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmış, ölçeklerin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla Cronbach’s Alpha (α) ve rho_A değerleri bir istatistikçi yardımıyla analiz edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, Cronbach’s Alpha (α) değerlerinin 0.824 ile 0.925 arasında değiştiği ve tüm değerlerin 0.80’in üzerinde olduğu tespit edilmiştir.

Anket formuna yönelik gerekli tüm geçerlik ve güvenilirlik testleri, tüm katılımcılar (418) ile tekrar gerçekleştirilmiş olup elde edilen bulguların ilgili referans değerleri içinde yer aldığı görülmüştür. Yapılan incelemeler sonucunda Cronbach’s Alpha (α) değerlerinin 0.733 ile 0.907 arasında değiştiği ve tüm değerlerin 0.80’in üzerinde olduğu tespit edilmiştir.¹⁹⁵ Benzer şekilde rho_A güvenilirlik katsayılarının 0.761 ile 0.907 arasında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar her iki güvenilirlik ölçütünün yeterli seviyede olduğunu ve ölçeklerin iç tutarlılığını sağladığını göstermektedir.¹⁹⁶ Tablo 3.4 ve Tablo 3.5’te sunulan geçerlik ve güvenilirlik analiz sonuçları ölçeğin yapısal açıdan uygun olduğunu ortaya koymaktadır.

Anketin etik onay süreci bürokratik nedenlerle yaklaşık altı ay sürmüştür. Bu nedenle saha çalışması ancak 04 Mayıs 2025-10 Mayıs 2025 tarihleri arasında gerçekleştirilebilmiştir. Tablo 3.1 beklenen ve gerçekleşen anket sayısını vermektedir.

¹⁹⁵ Timo K. Dijkstra, and Jörg Henseler, “Consistent Partial Least Squares Path Modeling” **MIS Quarterly**, Vol. 39. No: 2, 2015, pp. 297-316.

¹⁹⁶ Chin, a.g.m., pp. 295-336.

Tablo 3.1 Beklenen ve Gerçekleşen Anket Katılımcı Sayısı

Eğitim Düzeyi	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora	Toplam
Beklenen Erkek Katılımcı Sayısı	141	18	15	174
Beklenen Kadın Katılımcı Sayısı	157	26	21	204
Beklenen Toplam Katılımcı Sayısı	298	44	36	378
Gerçekleşen Erkek Katılımcı Sayısı	122	23	17	162
Gerçekleşen Kadın Katılımcı Sayısı	193	28	35	256
Gerçekleşen Toplam Katılımcı Sayısı	315	51	52	418

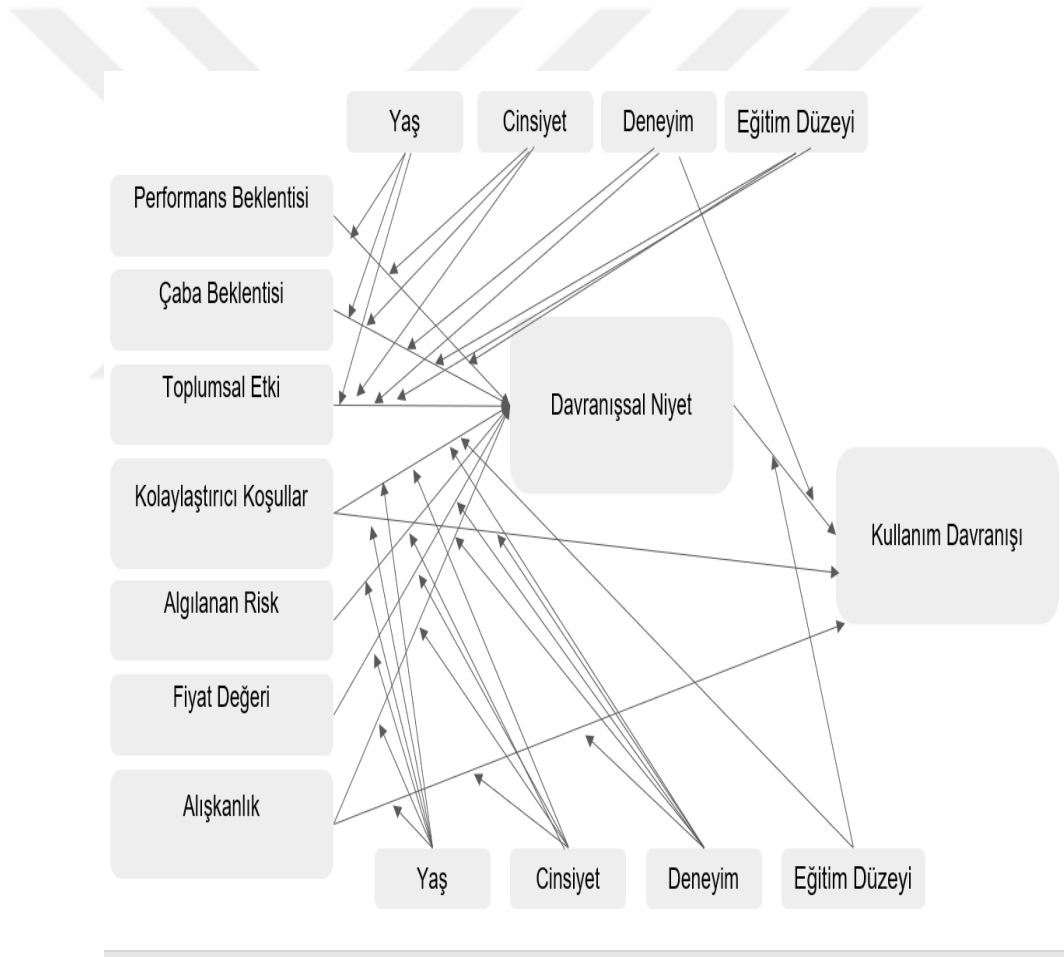
Yukarıda da belirtildiği gibi öğrenci sayıları, Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi verilerine dayalı olarak belirlenmiş olup toplam evren büyüklüğü $N = 22.195$ olarak hesaplanmıştır.¹⁹⁷ Araştırma evreni için % 95 güven düzeyi ve % 5 hata payı esas alınarak örneklem büyüklüğü minimum $n = 378$ olarak belirlenmiş olup maksimum örneklem büyüklüğü $n = 418$ olarak gerçekleşmiştir.

Verilerin analizi bir istatistikçi yardımıyla SPSS 30v ve SmartPLS 4.0 kullanılarak yapılmıştır.

¹⁹⁷ Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (Çevrimiçi): <https://istatistik.yok.gov.tr/> 12 Kasım 2024.

3.3 Araştırma Modeli

Üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışlarını etkileyen faktörleri incelemek için Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli 2'yi (UTAUT2) temel alan¹⁹⁸ bir araştırma modeli oluşturmuştur. Araştırma modeli, UTAUT2'deki bazı değişkenler çıkarılmış ve yenileri de eklenmiştir; böylece üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışlarını açıklamaya yönelik kapsamlı bir yapı oluşturulmuştur. Şekil 3.1 oluşturulan araştırma modelini göstermektedir.



¹⁹⁸ Venkatesh, et. al., "Consumer Acceptance and Use...", 2012, pp. 157-178.

Araştırma modelinde yedi bağımsız değişken, bir aracı değişken ve dört düzenleyici değişken bulunmaktadır. Bağımsız değişkenler; performans beklentisi (PB), çaba beklentisi (ÇB), toplumsal etki (TE), kolaylaştırıcı koşullar (KK), algılanan risk (AR), fiyat değeri (FD ve alışkanlık (AL) olarak belirlenmiştir. Aracı değişken davranışsal niyet (DN) olup, dört düzenleyici değişken ise yaş, cinsiyet, deneyim ve eğitim düzeyi olarak modele dahil edilmiştir.

Araştırma modeline göre bireylerin bir teknolojiyi kullanma yönündeki davranışsal niyeti (DN); teknolojinin kendilerine ne kadar fayda sağlayacağına olan inançlarını ifade eden “performans beklentisi (PB)”, kullanımının ne kadar kolay algılandığı olan “çaba beklentisi (ÇB)”, toplumsal çevrelerinin bu konudaki etkisi olan “toplumsal etki (TE)” ve teknolojiyi kullanmalarına yardımcı olan çevresel veya teknik koşullar olan “kolaylaştırıcı koşullar (KK)” tarafından şekillenir. Bunun yanı sıra, kullanımın sağladığı yararın ödenen maliyete değip değmediğine dair algı “fiyat değeri (FD) ve bireyin teknolojiyle ilgili önceki deneyimlerinden kaynaklanan kullanım eğilimi “alışkanlık (AL) da bu niyeti etkileyen önemli unsurlar arasında yer alır. UTAUT2 orijinal modelinde (Venkatesh vd., 2012) bulunan ve teknolojiyi kullanmanın ne kadar keyif verdiği anlamına gelen “hedonik motivasyon (HM)”, akademik dijital okuma davranışı ile ilgisinin zayıflığı nedeniyle dışarda bırakılmış, onun yerine algılanan risk faktörü (AR) değişkeni ise eklenmiştir. Yapılan araştırmalar dijital ortamda okuyucuların, reklam müdahalesi, yanlış bilgi, kişisel dikkat dağınıklığı, kişisel bilgilerin ifşa edilmesi gibi okuma sürecinde ağ riskleriyle karşılaşabildiğini göstermektedir.¹⁹⁹ Bu nedenle, algılanan risk değişkeni, modelde önemli bir bileşen olarak yer almıştır.

Araştırma modeli, yukarıda açıklanan bu yedi temel değişkenin hepsinin kullanım davranışını etkilediğini göstermektedir; fakat modelde kolaylaştırıcı koşulların ve alışkanlığın kullanım davranışını hem aracı değişken davranışsal niyet üzerinden hem de doğrudan kullanım davranışını etkilediği; performans beklentisi, çaba beklentisi, toplumsal etki, kolaylaştırıcı koşullar, algılanan risk, fiyat değeri

¹⁹⁹ Chang, et. al., **a.g.m.**, pp. 4-5.

değişkenlerinin ise aracı değişken davranışsal niyet üzerinden kullanım davranışını dolaylı olarak etkilediği gösterilmektedir.

Ayrıca, orijinal UTAUT2 modelinde yaş, cinsiyet ve deneyim düzenleyici değişken olarak yer alırken eğitim düzeyi düzenleyici değişken olarak yer almamıştır. Yapılan araştırmalarda düzenleyici değişkenler konusunda çelişkili bulgular²⁰⁰ olmakla birlikte öğrencilerin yaş ve cinsiyete bağlı deneyimlerinin değişebileceği düşünülerek bu araştırma modeline dahil edilmiştir. Araştırma modeline eklenen diğer düzenleyici değişkenler ise deneyim ve eğitim düzeyidir. Eğitim düzeyinin ve deneyimin etkisini ölçen UTAUT2 modelini temel alan araştırmalar da vardır²⁰¹ Akademik amaçlı dijital okuma davranışları üzerindeki etkilerini görmek için de modele eklenmişlerdir.

Araştırmada yapılan literatür incelemelerinde eğitim düzeyinin, tutum ve inançların yeniliklerin kabul edilmesinde etkili olduğu görülmektedir. Lisans öğrencilerinin basılı kitapları tercih ettiğini, öğretim üyelerinin ve lisansüstü öğrencilerin ise akademik monografiler, derlenmiş koleksiyonlar ve edebiyat dışında e-kitaplara güçlü bir tercih gösterdiğini görülmüştür.²⁰²

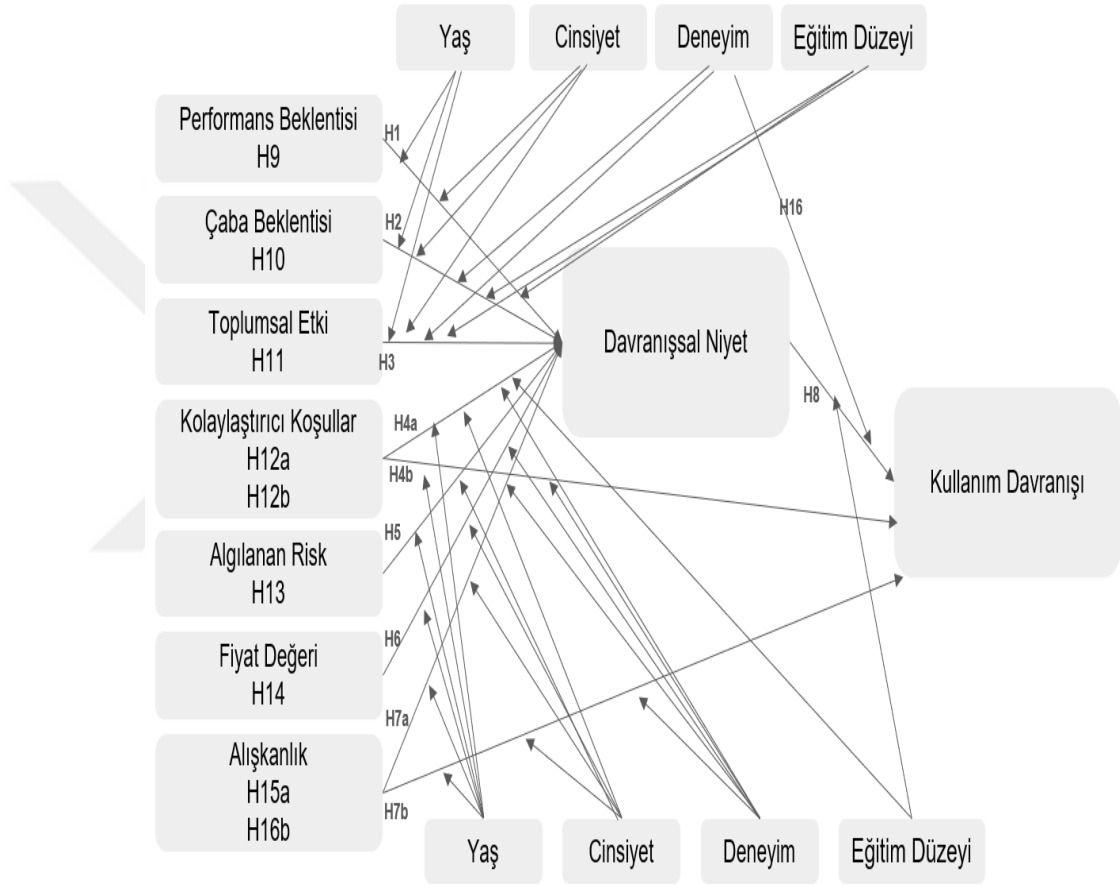
²⁰⁰ Chauhan and Jaiswal, 2016; Alajmi and Alotaibi, 2020; Jaradat et al., 2020'den aktaran Chang, Chang, et. al., **a.g.m.**

²⁰¹ Awwad and -Majali, **a.g.m.**, 2015, pp. 1100-1120.

²⁰² Carroll v.d., 2016 : Rowlands, Nicholas, Jamali ve Huntington 2007; aktaran: Raynard, 2017: 83

3.4 Araştırmanın Hipotezleri

Araştırma modeli 16 hipotezden oluşmaktadır. Üniversite öğrencilerin dijital okuma niyetini ve davranışını etkileyen temel faktörleri belirlemek amacıyla Şekil 3.2’de hipotezlenen araştırma modeli test edilecektir.



Şekil 3.2 : Hipotezlenen Kavramsal Araştırma Modeli.

Araştırmada önerilen hipotezler şunlardır:

H1: Performans beklentisi, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışsal niyeti üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir.

H2: Çaba beklentisi, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışsal niyeti üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir.

H3: Toplumsal etki, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışsal niyeti üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir.

H4a: Dijital okumaya yönelik kolaylaştırıcı koşullar, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışsal niyeti üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir.

H4b: Dijital okumaya yönelik kolaylaştırıcı koşullar, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışları üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir.

H5: Algılanan risk, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışsal niyeti üzerinde negatif bir etkiye sahiptir.

H6: Fiyat değeri, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışsal niyeti üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir.

H7a: Alışkanlık davranışı, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışsal niyeti üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir.

H7b: Alışkanlık davranışı, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışları üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir.

H8: Davranışsal niyet, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışları üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir.

H9: Performans beklentisi ile davranışsal niyet arasındaki ilişki **cinsiyet, eğitim düzeyi ve yaş** tarafından düzenlenmektedir.

H10: Çaba beklentisi ile davranışsal niyet arasındaki ilişki **cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve deneyim** tarafından düzenlenmektedir.

H11: Toplumsal etki ile davranışsal niyet arasındaki ilişki **cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve deneyim** tarafından düzenlenmektedir.

H12a: Kolaylaştırıcı koşulların davranışsal niyet üzerindeki etkisi **cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve deneyim** tarafından düzenlenmektedir .

H12b: Kolaylaştırıcı koşulların kullanım davranışı üzerindeki etkisi **yaş ve deneyim** tarafından düzenlenmektedir.

H13: Algılanan riskin davranışsal niyet üzerindeki etkisi **cinsiyet ve yaş** tarafından düzenlenmektedir .

H14: Fiyat değerinin davranışsal niyet üzerindeki etkisi **cinsiyet, yaş ve deneyim** tarafından düzenlenmektedir.

H15a: Alışkanlık davranışının davranışsal niyet üzerindeki etkisi **cinsiyet, yaş ve deneyim** tarafından düzenlenmektedir.

H15b: Alışkanlık davranışının kullanım davranışı üzerindeki etkisi **cinsiyet, yaş ve deneyim** tarafından düzenlenmektedir.

H16: Davranışsal niyetin kullanım davranışı üzerindeki etkisi **deneyim ve eğitim düzeyi** tarafından düzenlenmektedir.

3.5 Veri Analizi ve Bulgular

Araştırmada anket sonucunda toplanan veriler SPSS 30v ve SmartPLS 4.0 programları kullanılarak analiz edilmiştir. Frekans ve yüzde analizleri, karşılaştırma analizleri (bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) testi) ve güvenilirlik analizleri (Conbach's alpha) SPSS (Versiyon 30) programında yapılmıştır. Yapısal eşitlik modeli analizleri için ise SmartPLS 4.0 programından yararlanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, minimum, maksimum gibi tanımlayıcı istatistiklerden faydalanılmıştır. Verilerin analizinde normallik dağılım testlerinden Kolmogorov-Smirnov testi kullanılmış olup analiz sonucunda normallik varsayımları sağlandığından parametrik testlerden faydalanılmıştır.

Bağımsız 2 grubun ortalamaları karşılaştırılmasında bağımsız örneklem t testi, 2'den fazla bağımsız grubun karşılaştırılmasında One-way ANOVA testi sonucu kullanılmıştır. ANOVA testi için varyans homojenliği için Levene testi ve grup farklılıkları için ise varyans homojenliği sağlanıyorsa ($p \geq 0.05$) Tukey HSD ve LSD, varyans homojenliği sağlanmıyor ise ($p < 0.05$) Tamhane çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Ölçeklerin ilişki analizinde Pearson korelasyon katsayısı hesaplanmıştır. Ölçeklerin güvenilirlik analizinde Cronbach's alpha katsayısı kullanılmıştır. Tüm test sonuçları 0.05 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.²⁰³

Şekil 3.3'e göre Smart PLS 4.0 programı ile çalışma yapısal modeli analiz edilmiş ve sonucunda belirlenen araştırma hipotezlerinin birçoğu desteklendiği gibi desteklenmeyen hipotezlere de ulaşılmıştır. Analiz işleminde öncelikle Bootstrapping analizi yapılmış ve bu analiz sonucunda elde edilen "Path Coefficients" değerlerine ilişkin p-test puanlarına bakılarak hipotezlerin desteklenip desteklenmediği belirlenmiştir.

²⁰³ Şener Büyüköztürk, **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum**. 26. baskı, Pegem Yayıncılık, 2019. s.183.

3.5.1 Betimsel İstatistikler

3.5.1.1 Katılımcıların Demografik Özellikleri

Tablo 3.2 : Öğrencilerin Demografik Özellikleri

		N	%
Cinsiyet	Kadın	256	61,2
	Erkek	162	38,8
Yaş Grupları	18-21 arası	225	53,8
	22-25 arası	81	19,4
	26-30 arası	33	7,9
	31-35 arası	40	9,6
	36 ve üstü	39	9,3
Eğitim Düzeyi	Lisans	315	75,4
	Yüksek lisans	51	12,2
	Doktora	52	12,4
Eğitim Bölümü	Fen Bilimleri	109	26,1
	Toplum Bilimleri	197	47,1
	Sağlık Bilimleri	112	26,8
Toplam		418	100,0

Tablo 3.2’de öğrencilerin kişisel bilgilerine ait sonuçlar gösterilmiştir. Öğrencilerin %61,2’sinin kadın, %38,8’inin erkek öğrenciler; %53,8’inin 18-21 yaş, %19,4’ünün 22-25 yaş, %7,9’unun 26-30 yaş, %9,6’sının 31-35 yaş arasında ve %9,3’ünün 36 yaş ve üzerinde olduğu; %75,4’ünün lisans, %12,2’sinin yüksek lisans ve %12,4’ünün doktora öğrencisi; %26,1’inin fen bilimlerinde, %47,1’inin toplum bilimlerinde ve %26,8’inin ise sağlık bilimlerinde eğitim aldıkları görülmektedir.

3.5.1.2 Katılımcıların Deneyim, Cihaz ve Kaynak Bilgisi Özellikleri

Tablo 3.3 : Öğrencilerin Deneyim, Cihaz ve Kaynak Bilgisine Ait Sonuçlar

		N	%
Akademik amaçlı dijital okuma deneyim durumu	Asla	2	0,5
	Nadiren	39	9,3
	Bazen	143	34,2
	Sık sık	132	31,6
	Her zaman	102	24,4
Akademik amaçlı dijital okumada kullanılan elektronik cihazlar*	Akıllı telefon	352	84,2
	Tablet	113	27,0
	E-kitap okuyucu	40	9,6
	Dizüstü bilgisayar	263	62,9
	Masaüstü bilgisayar	103	24,6
Akademik amaçlı dijital okumada yararlanılan kaynaklar*	Kütüphane veri tabanları	195	46,7
	Google ve diğer arama motorları	351	83,4
	Yapay Zekâ programları	289	69,1
	Sosyal ağlar (LinkedIn,	139	30,8
	Diğer	6	1,4
*Çok seçenekli yanıt analizi			

Tablo 3.3'te öğrencilerin %9,3'ünün nadiren, %34,2'sinin bazen, %31,6'sının sık sık ve %24,4'ünün her zaman akademik amaçlı dijital okuma gerçekleştirdiğini bununla birlikte %0,5'inin ise akademik amaçlı dijital okuma deneyiminin bulunmadığı görülmektedir.

Öğrencilerin akademik amaçlı dijital okumada kullandıkları cihazlar değerlendirildiğinde sırasıyla akıllı telefon (%84,2), dizüstü bilgisayar (%62,9) ve masaüstü bilgisayar (%24,6) kullandığı; akademik amaçlı dijital okumada yararlandıkları kaynaklar değerlendirildiğinde sırasıyla Google ve diğer arama motorlarını (%83,4), yapay zekâ programlarını (%69,1), kütüphane veri tabanlarını (%46,7) ve sosyal ağları (linkedin, researchgate vb.) (%30,8) kullandıkları görülmektedir.

3.5.2 Ölçek Ölçümü

Akademik amaçlı dijital okuma davranışını etkileyen faktörler ölçeğine ilişkin geçerlilik ve güvenilirlik sonuçları Tablo 3.4 ve Tablo 3.5'te sunulmuştur.

Faktör yük değerleri 0.60 ve üzeri olduğunda yüksek, 0.30 ile 0.59 arasında ise orta düzeyde olarak kabul edilmekte ve değişkenlerin ölçekten çıkarılmasında bu ölçütler dikkate alınmaktadır. Faktör yükleri aynı zamanda bir korelasyon değeri olarak da değerlendirilmekte ve istatistiksel anlamlılık açısından analiz edilebilmektedir. Ancak, düşük korelasyonların büyük örneklemelerde anlamlı hale gelme olasılığı olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır. Faktör yük değerleri literatürde bazen 'faktör katsayısı' (factor coefficient) olarak da adlandırılmaktadır.²⁰⁴ Elde edilen bulgular doğrultusunda, ölçek boyutlarına ait ayırt edicilik değerlerinin (HTMT değerleri), faktör yüklerinin ve güvenilirlik göstergelerinin kabul edilen referans aralıklarında yer aldığı belirlenmiştir. Sonuç olarak, ölçeğin yapısının geçerli ve oldukça güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

²⁰⁴ Büyüköztürk, a.g.e.

3.5.2.1 Ayırt Edici Geçerlilik (Discriminant Validity)

Tablo 3.4 : Ayırt Edici Geçerlilik (Discriminant Validity) Sonuçları

	PB	ÇB	TE	KK	FD	AL	AR	DN	KD
Performans Beklentisi									
Çaba Beklentisi	0,732								
Toplumsal Etki	0,535	0,651							
Kolaylaştırıcı Koşullar	0,553	0,618	0,475						
Fiyat Değeri	0,775	0,816	0,633	0,717					
Alışkanlık	0,581	0,587	0,452	0,732	0,546				
Algılanan Risk	0,591	0,532	0,591	0,483	0,724	0,546			
Davranışsal Niyet	0,696	0,609	0,524	0,545	0,723	0,654	0,654		
Kullanım Davranışı	0,675	0,643	0,493	0,685	0,685	0,726	0,568	0,708	

PB: Performans Beklentisi, ÇB: Çaba Beklentisi, TE: Toplumsal Etki, KK: Kolaylaştırıcı Koşullar, FD: Fiyat Değeri, AL: Alışkanlık, AR: Algılanan Risk, DN:

Tablo 3.4'te HTMT (Heterotrait-Monotrait Ratio) analizinin sonuçları, ölçeklerin ayırt ediciliğini değerlendirmek için kullanılmıştır. Genel olarak, HTMT değerlerinin 0.85'in altında olduğu tespit edilmiştir, bu da faktörlerin birbirinden farklı olduğunu göstermektedir.²⁰⁵ Fornell & Larcker (1981) kriterine göre, her faktörün AVE değerinin, faktörler arası korelasyonların karesinden büyük olması gerektiği ifade edilmiştir.²⁰⁶ Yapılan değerlendirme sonucunda, ölçeklerin yapısal geçerliliğini destekleyen bulgular elde edilmiştir.

²⁰⁵ Jörg Henseler, et. al., "A New Criterion for Assessing Discriminant Validity in Variance-Based Structural Equation Modeling", **Journal of the Academy of Marketing Science**, Vol.43, No:1, 2015, pp. 115-135.

²⁰⁶ Claes Fornell and David F. Larcker, "Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error", **Journal of Marketing Research**, Vol.18, No:1, 1981, pp. 39-50.

3.5.2.2 Ölçek Güvenilirlik ve Geçerlilik Analizi

Tablo 3.5: Akademik Amaçlı Dijital Okuma Davranışını Etkileyen Faktörler Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenilirlik Analizi Sonuçları

Ölçek ve İfadeler	Λ	A	rho_A	rho_C	AVE
Performans Beklentisi					
1.Akademik araştırmalarımnda dijital okumayı yararlı buluyorum.	0,940	0,878	0,905	0,925	0,804
2.Akademik amaçlı dijital okuma bilgiye hızlı ve etkili bir şekilde ulaşmamı sağlar.	0,824				
3.Akademik amaçlı dijital okuma akademik verimliliğimi artırır.	0,922				
Çaba Beklentisi					
1.Akademik amaçlı dijital okuma araçlarının kullanımı kolaydır.	0,901	0,821	0,821	0,894	0,738
2.Dijital okuma araçları ile okuma yapmak daha rahattır.	0,812				
3.Akademik amaçlı dijital okumada kütüphane veri tabanları, google ve sosyal ağlar gibi yerlerden dijital okuma içeriğine erişmek kolaydır.	0,862				

Ölçek ve İfadeler	Λ	A	rho_A	rho_C	AVE
Toplumsal Etki					
1.Çevremde görüşlerine değer verdiğim insanlar dijital akademik okuma yaparsa, ben de aynısını yaparım.	0,878	0,852	0,852	0,911	0,773
2.Öğretim üyelerimin/danışmanlarım, akademik okuma için dijital materyalleri önermesi okuma davranışımı etkiler.	0,843				
3.Arkadaşlarımın dijital materyalleri kullanma tercihleri dijital okuma davranışımı etkiler.	0,915				
Kolaylaştırıcı Koşullar					
1.Akademik amaçlı dijital okuma yapmak için gerekli kurumsal altyapıya sahibim.	0,918	0,847	0,849	0,908	0,767
2.Akademik amaçlı dijital okuma yapmak için gerekli teknik altyapıya sahibim.	0,885				
3.Akademik amaçlı dijital okuma yaparken zorlandığımda yardım alabilirim.	0,822				

Ölçek ve İfadeler	Λ	A	rho_A	rho_C	AVE
Fiyat Değeri					
1.Akademik amaçlı dijital okuma için harcadığım emek elde ettiğim yarara değiyor.	0,864	0,804	0,823	0,883	0,716
2.Akademik amaçlı dijital okuma basılı okumaya göre daha az maliyetlidir.	0,819				
3.Akademik amaçlı dijital okuma zamanımdan tasarruf sağlar.	0,856				
Ölçek ve İfadeler	Λ	A	rho_A	rho_C	AVE
Alışkanlık					
1.Akademik amaçlı dijital okuma benim için bir alışkanlık haline geldi.	0,893	0,844	0,847	0,906	0,763
2.Dijital teknolojiler akademik okuma alışkanlığımı değiştirdi.	0,830				
3. Akademik amaçlı dijital okumayı sıklıkla yaparım.	0,895				

Ölçek ve İfadeler	Λ	A	rho_A	rho_C	AVE
Algılanan Risk					
1.Dijital akademik okumada kaynağın belirsizliği bilginin kalitesini etkileyecektir.	0,843	0,733	0,761	0,847	0,650
2.Akademik amaçlı dijital okuma yaparken reklamların ya da açılır pencerelerin ortaya çıkması aldığım bilginin kalitesini etkileyecektir.	0,855				
3.Dijital akademik okuma sırasında yaşanacak kişisel bilgi sızıntısı beni tedirgin ediyor.	0,713				
Davranışsal Niyet					
1.Akademik hayatımda her zaman dijital okuma yapmaya çalışacağım.	0,926	0,907	0,907	0,942	0,844
2.Akademik amaçlı olarak dijital okuma yapmaya devam etmeyi istiyorum.	0,932				
3.Çevremdeki insanlara dijital akademik okumayı önereceğim.	0,897				

Ölçek ve İfadeler	Λ	A	rho_A	rho_C	AVE
Kullanım Davranışı					
1.Sık sık akademik amaçlı dijital okuma yapıyorum	0,899	0,887	0,888	0,930	0,816
2.Gelecekte de dijital akademik okumaya devam edeceğim.	0,904				
3.Başkalarına dijital akademik okumayı öneriyorum.	0,907				
λ : Faktör yükü, α : Cronbach's alpha, rho_A ve rho_C: Bütünleşik güvenilirlik, AVE: Ortalama Açıklanan Varyans					

Tablo 3.5'te Akademik amaçlı dijital okuma davranışını etkileyen faktörlere ilişkin ölçek boyutlarının ölçüm modeli analizleri gerçekleştirilmiş ve boyutların faktör yükleri (λ) değerlendirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, performans beklentisi (PB) boyutunun faktör yüklerinin 0.824 ile 0.940 arasında, çaba beklentisi (ÇB) boyutunun 0.812 ile 0.901 aralığında, toplumsal etki (TE) boyutunun 0.843 ile 0.915 arasında, kolaylaştırılmış koşullar (KK) boyutunun faktör yükleri 0.822 ile 0.918 arasında, fiyat değeri (FD) boyutunun 0.819 ile 0.864 arasında, alışkanlık (AL) boyutunun 0.830 ile 0.895 arasında, algılanan risk (AR) boyutunun 0.713 ile 0.855 arasında ve davranışsal niyet (DN) boyutunun 0.897 ile 0.932 arasında ve kullanım

davranışı (KD) boyutunun faktör yüklerinin ise 0.899 ile 0.907 arasında olduğu tespit edilmiştir. Tüm faktör yüklerinin yeterli seviyede olduğu sonucuna ulaşılmıştır.²⁰⁷

Ölçeklerin güvenilirliğini değerlendirmek amacıyla Cronbach's Alpha (α) ve rho_A değerleri analiz edilmiştir. Yapılan incelemeler sonucunda, Cronbach's Alpha (α) değerlerinin 0.733-0.907 arasında değiştiği ve tüm değerlerin 0.80'in üzerinde olduğu tespit edilmiştir.²⁰⁸ Benzer şekilde, rho_A güvenilirlik katsayılarının 0.761-0.907 aralığında olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, her iki güvenilirlik ölçütünün yeterli seviyede olduğu ve ölçeklerin iç tutarlılığını sağladığını göstermektedir.²⁰⁹

Yapısal geçerliliğin değerlendirilmesi kapsamında, Bagozzi & Yi (1988) tarafından belirtilen rho_C değerlerinin 0.60'tan yüksek olması gerekliliği dikkate alınarak yapılan analizlerde, rho_C değerlerinin 0.847-0.942 arasında olduğu belirlenmiştir.²¹⁰ Ayrıca, Fornell & Larcker (1981) tarafından önerilen uyum geçerliliği kriterine göre, AVE değerlerinin 0.50'nin üzerinde olması beklenmektedir. İlgili analizler sonucunda, AVE değerlerinin 0.650 ile 0.844 arasında olduğu tespit edilmiştir (Tablo 3.5).

²⁰⁷ Joseph F. Hair, et al. **A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)**. Sage, 2022.

²⁰⁸ Timo K. Dijkstra and Jörg Henseler "Consistent Partial Least Squares Path Modeling", **MIS Quarterly**, Vol.39, No: 2, 2015, pp. 297-316.

²⁰⁹ Chin, a.g.m., pp. 295-336.

²¹⁰ Richard P. Bagozzi and Youjae Yi, "On the Evaluation of Structural Equation Models." **Journal of the Academy of Marketing Science**, Vol.16, No:1, 1988, pp.74-94.

3.5.3 Normallik Testi

3.5.3.1 Kolmogorov-Smirnov Testi

Tablo 3.6: Akademik Amaçlı Dijital Okuma Davranışını Etkileyen Faktörler Ölçeğinin Tanımlayıcı İstatistik Sonuçları

	N	$\bar{X}$	SS	Min.- Maks.	Kolmo gorov- Smirno	P	Skewn ess (Çarpı)	Kurtosis (Basıklı k)
Performans Beklentisi	418	4,40	0,67	1-5	0,192	0,001	-1,696	1,062
Çaba Beklentisi	418	4,17	0,76	1-5	0,170	0,001	-1,015	1,269
Toplumsal Etki	418	4,01	0,86	1-5	0,140	0,001	-0,857	0,733
Kolaylaştırıcı Koşullar	418	3,79	0,93	1-5	0,138	0,001	-0,673	0,247
Fiyat Değeri	418	4,20	0,71	1-5	0,180	0,001	-1,217	1,482
Alışkanlık	418	3,82	0,90	1-5	0,121	0,001	-0,464	-0,368
Algılanan Risk	418	4,20	0,72	1-5	0,150	0,001	-1,073	1,858
Davranışsal Niyet	418	4,06	0,75	1-5	0,190	0,001	-0,644	0,601
Kullanım Davranışı	418	3,97	0,86	1-5	0,156	0,001	-0,738	0,363

Tablo 3.6’da öğrencilerin akademik amaçlı dijital okuma davranışını etkileyen faktörlere ilişkin puan ortalamaları ve dağılımı değerlendirilmiştir.

Performans Beklentisi faktörünün ortalama puanı 4.40 ± 0.67 , Çaba Beklentisi faktörünün 4.17 ± 0.76 , Toplumsal Etki faktörünün 4.01 ± 0.86 , Kolaylaştırıcı Koşullar faktörünün 3.79 ± 0.93 , Fiyat Değeri faktörünün 4.20 ± 0.71 , Alışkanlık faktörünün 3.82 ± 0.90 , Algılanan Risk faktörünün 4.20 ± 0.72 , Davranışsal Niyet faktörünün 4.06 ± 0.75 , ve Kullanım Davranışı faktörünün 3.97 ± 0.86 olduğu belirlenmiştir.

Normallik testleri açısından Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları tüm faktörler için $p < 0.05$ olup, faktörlerin normal dağılım göstermediğini düşündürmektedir. Çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerinin çoğunlukla +2 ile -2 referans aralığında bulunması, normal dağılım varsayımlarının kısmen sağlandığını göstermektedir. Ancak, bu verilerin parametrik testler açısından dikkatle değerlendirilmesi gerektiği ifade edilebilir.

3.5.4 Karşılaştırmalı Analiz

3.5.4.1 Bağımsız Örneklem t-Testi

Tablo 3.7: Akademik Amaçlı Dijital Okuma Davranışını Etkileyen Faktörler Ölçek Puanlarının Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	t ₄₁₆	P
Performans Beklentisi	Kadın	256	4,35	0,70	-1,721	0,086
	Erkek	162	4,47	0,62		
Çaba Beklentisi	Kadın	256	4,09	0,77	-2,881	0,004**
	Erkek	162	4,31	0,73		
Toplumsal Etki	Kadın	256	3,94	0,80	-1,901	0,058
	Erkek	162	4,11	0,93		
Kolaylaştırıcı Koşullar	Kadın	256	3,60	0,91	-5,456	0,001***
	Erkek	162	4,09	0,88		
Fiyat Değeri	Kadın	256	4,13	0,70	-2,685	0,008**
	Erkek	162	4,32	0,71		
Alışkanlık	Kadın	256	3,72	0,88	-2,922	0,004**
	Erkek	162	3,98	0,91		
Algılanan Risk	Kadın	256	4,14	0,72	-2,137	0,033*
	Erkek	162	4,29	0,72		
Davranışsal Niyet	Kadın	256	4,06	0,73	-0,007	0,994
	Erkek	162	4,06	0,78		
Kullanım Davranışı	Kadın	256	3,91	0,87	-1,809	0,071
	Erkek	162	4,07	0,85		
Bağımsız örneklem t testi, *p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001						

Tablo 3.7’de Çaba Beklentisi ölçek puanları açısından kadın öğrencilerin ortalama puanı 4.09 ± 0.77 , erkek öğrencilerin puanı ise 4.31 ± 0.73 olarak belirlenmiştir. Yapılan t testi sonuçları $t_{(416)} = -2.881$, $p = 0.004$ olup, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < 0.05$).

Kolaylaştırıcı Koşullar ölçek puanları açısından kadın öğrencilerin ortalama puanı 3.60 ± 0.91 , erkek öğrencilerin puanı ise 4.09 ± 0.88 olarak hesaplanmıştır. Yapılan t testi sonuçları $t_{(416)} = -5.456$, $p = 0.001$ olup, bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.05$).

Fiyat Değeri ölçek puanları açısından kadın öğrencilerin ortalama puanı 4.13 ± 0.70 , erkek öğrencilerin puanı ise 4.32 ± 0.71 olarak belirlenmiştir. Yapılan t testi sonuçları $t_{(416)} = -2.685$, $p = 0.008$ olup, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < 0.05$).

Alışkanlık ölçek puanları açısından kadın öğrencilerin ortalama puanı 3.72 ± 0.88 , erkek öğrencilerin puanı ise 3.98 ± 0.91 olarak hesaplanmıştır. Yapılan t testi sonuçları $t_{(416)} = -2.922$, $p = 0.004$ olup, bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p < 0.05$).

Algılanan Risk ölçek puanları açısından kadın öğrencilerin ortalama puanı 4.14 ± 0.72 , erkek öğrencilerin puanı ise 4.29 ± 0.72 olarak belirlenmiştir. Yapılan t testi sonuçları $t_{(416)} = -2.137$, $p = 0.033$ olup, iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < 0.05$).

Performans Beklentisi, Toplumsal Etki, Davranışsal Niyet ve Kullanım Davranışı ölçek puanları açısından ise cinsiyetler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0.05$).

Bu sonuçlar, erkek öğrencilerin dijital akademik okumaya yönelik çaba beklentisi, kolaylaştırıcı koşullar, fiyat değeri ve alışkanlık faktörlerinde daha yüksek puanlara sahip olduğunu göstermektedir. Ayrıca, erkek öğrencilerin dijital okuma konusunda daha fazla destekleyici koşullara sahip olduğu ve bu süreci daha alışkanlık haline getirdiği görülmektedir. Öte yandan, performans beklentisi, toplumsal etki, davranışsal niyet ve kullanım davranışı faktörlerinin kadın ve erkek öğrenciler arasında belirgin farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu durum, her iki grubun da akademik amaçlı dijital okuma davranışlarını benzer şekilde değerlendirdiğini düşündürmektedir.

Tablo 3.8: Akademik Amaçlı Dijital Okuma Davranışını Etkileyen Faktörler Ölçek Puanlarının Öğrencilerin Eğitim Düzeylerine Göre Bağımsız Örneklem t Testi Analiz Sonuçları

	Eğitim	N	$\bar{X}$	SS	T	P
Performans Beklentisi	Lisans	315	4,32	0,72	-4,114	0,001***
	Lisansüstü	103	4,63	0,42		
Çaba Beklentisi	Lisans	315	4,16	0,79	-0,360	0,719
	Lisansüstü	103	4,19	0,69		
Toplumsal Etki	Lisans	315	4,04	0,81	1,260	0,250
	Lisansüstü	103	3,92	0,97		
Kolaylaştırıcı Koşullar	Lisans	315	3,69	0,96	-3,628	0,001***
	Lisansüstü	103	4,07	0,75		
Fiyat Değeri	Lisans	315	4,17	0,71	-1,549	0,122
	Lisansüstü	103	4,29	0,68		
Alışkanlık	Lisans	315	3,67	0,91	-6,303	0,001***
	Lisansüstü	103	4,29	0,71		
Algılanan Risk	Lisans	315	4,24	0,71	2,278	0,023*
	Lisansüstü	103	4,06	0,74		
Davranışsal Niyet	Lisans	315	3,97	0,77	-4,287	0,001***
	Lisansüstü	103	4,33	0,60		
Kullanım Davranışı	Lisans	315	3,85	0,89	-5,030	0,001***
	Lisansüstü	103	4,33	0,68		
Bağımsız örneklem t testi, *p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001						

Tablo 3.8’de Öğrencilerin lisans ve lisansüstü eğitim düzeylerine göre akademik amaçlı dijital okuma davranışını etkileyen faktörlerin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır.

Performans Beklentisi ölçek puanları açısından lisans öğrencilerinin ortalama puanı 4.32 ± 0.72 , lisansüstü öğrencilerin puanı ise 4.63 ± 0.42 olarak belirlenmiştir. t testi sonuçları $t_{(416)} = -4.114$, $p = 0.001$ olup, lisansüstü öğrencilerin puanlarının lisans öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0.05$).

Kolaylaştırıcı Koşullar ölçek puanları açısından lisans öğrencilerinin ortalama puanı 3.69 ± 0.96 , lisansüstü öğrencilerin puanı ise 4.07 ± 0.75 olarak hesaplanmıştır.

t testi sonuçları $t_{(416)} = -3.628$, $p = 0.001$ olup, lisansüstü öğrencilerin puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0.05$).

Algılanan risk ölçek puanları açısından lisans öğrencilerinin ortalama puanı 4.24 ± 0.71 , lisansüstü öğrencilerin puanı ise 4.06 ± 0.74 'tür. t testi sonuçları $t_{(416)} = 2.278$, $p = 0.023$ olup, lisans öğrencilerin algılanan risk puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0.05$).

Alışkanlık ölçek puanları açısından lisans öğrencilerinin ortalama puanı 3.67 ± 0.91 , lisansüstü öğrencilerin puanı ise 4.29 ± 0.71 olarak belirlenmiştir. t testi sonuçları $t_{(416)} = -6.303$, $p = 0.001$ olup, lisansüstü öğrencilerin puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0.05$).

Davranışsal Niyet ölçek puanları açısından lisans öğrencilerinin ortalama puanı 3.97 ± 0.77 , lisansüstü öğrencilerin puanı ise 4.33 ± 0.60 olarak hesaplanmıştır. Yapılan t testi sonuçları $t_{(416)} = -4.287$, $p = 0.001$ olup, lisansüstü öğrencilerin puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0.05$).

Kullanım Davranışı ölçek puanları açısından lisans öğrencilerinin ortalama puanı 3.85 ± 0.89 , lisansüstü öğrencilerin puanı ise 4.33 ± 0.68 olarak belirlenmiştir. Yapılan t testi sonuçları $t_{(416)} = -5.030$, $p = 0.001$ olup, lisansüstü öğrencilerin puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0.05$).

Çaba Beklentisi, Toplumsal Etki ve Fiyat Değeri ölçek puanları açısından ise eğitim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

Bu bulgular, lisansüstü öğrencilerin akademik amaçlı dijital okuma davranışları açısından daha olumlu tutumlar sergilediğini, bu süreci daha fazla alışkanlık haline getirdiğini ve kullanım davranışlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Özellikle lisans öğrencilerine kıyasla dijital okuma sürecini akademik çalışmalarıyla daha fazla bütünleştirdikleri gözlemlenmektedir.

3.5.4.2 Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA)

Tablo 3.9 : Akademik Amaçlı Dijital Okuma Davranışını Etkileyen Faktörler Ölçek Puanlarının Öğrencilerin Yaş Gruplarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Testi Analiz Sonuçları

	Yaş grupları	N	$\bar{X}$	SS	F _{2, 415}	P	Anlam
Performans Beklentisi	18-21 arası ¹	225	4,31	0,71	12,786	0,001***	3>1,2
	22-30 arası ²	114	4,39	0,69			
	31 ve üzeri ³	79	4,64	0,42			
Çaba Beklentisi	18-21 arası ¹	225	4,20	0,76	3,179	0,044*	3>2
	22-30 arası ²	114	4,03	0,82			
	31 ve üzeri ³	79	4,29	0,64			
Toplumsal Etki	18-21 arası ¹	225	4,04	0,84	0,715	0,491	-
	22-30 arası ²	114	3,93	0,81			
	31 ve üzeri ³	79	4,03	0,96			
Kolaylaştırıcı Koşullar	18-21 arası ¹	225	3,74	0,94	5,283	0,006**	3>1,2
	22-30 arası ²	114	3,70	0,99			
	31 ve üzeri ³	79	4,05	0,76			
Fiyat Değeri	18-21 arası ¹	225	4,16	0,71	2,596	0,077	-
	22-30 arası ²	114	4,18	0,73			
	31 ve üzeri ³	79	4,35	0,66			
Alışkanlık	18-21 arası ¹	225	3,78	0,90	20,805	0,001***	3>1,2
	22-30 arası ²	114	3,58	0,90			
	31 ve üzeri ³	79	4,30	0,73			
Algılanan Risk	18-21 arası ¹	225	4,27	0,71	2,433	0,090	-
	22-30 arası ²	114	4,09	0,74			
	31 ve üzeri ³	79	4,14	0,72			
Davranışsal Niyet	18-21 arası ¹	225	3,99	0,78	11,390	0,001***	3>1,2
	22-30 arası ²	114	3,99	0,74			
	31 ve üzeri ³	79	4,36	0,57			
Kullanım Davranışı	18-21 arası ¹	225	3,93	0,89	14,140	0,001***	3>1,2
	22-30 arası ²	114	3,79	0,83			
	31 ve üzeri ³	79	4,35	0,71			
Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) testi, *p<0.05, **p<0.01,							

Tablo 3.9’da Öğrencilerin yaş gruplarına göre akademik amaçlı dijital okuma davranışını etkileyen faktörlerin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) testi uygulanmıştır.

Performans Beklentisi ölçek puanları açısından 18-21 yaş arası öğrencilerin ortalama puanı 4.31 ± 0.71 , 22-30 yaş arası öğrencilerin puanı 4.39 ± 0.69 , 31 yaş ve üzeri öğrencilerin puanı ise 4.64 ± 0.42 olarak belirlenmiştir. Yapılan ANOVA testi sonuçları $F_{(2,415)} = 12.786$, $p = 0.001$ olup, 31 yaş ve üzeri öğrencilerin puanlarının diğer gruplara kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0,05$).

Çaba Beklentisi ölçek puanları açısından 18-21 yaş arası öğrencilerin ortalama puanı 4.20 ± 0.76 , 22-30 yaş arası öğrencilerin puanı 4.03 ± 0.82 , 31 yaş ve üzeri öğrencilerin puanı ise 4.29 ± 0.64 olarak hesaplanmıştır. Yapılan ANOVA testi sonuçları $F_{(2,415)} = 3.179$, $p = 0.044$ olup, 22-30 yaş arası öğrencilerin puanlarının anlamlı düzeyde düşük olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$).

Kolaylaştırıcı Koşullar ölçek puanları açısından 18-21 yaş arası öğrencilerin ortalama puanı 3.74 ± 0.94 , 22-30 yaş arası öğrencilerin puanı 3.70 ± 0.99 , 31 yaş ve üzeri öğrencilerin puanı ise 4.05 ± 0.76 olarak belirlenmiştir. Yapılan ANOVA testi sonuçları $F_{(2,415)} = 5.283$, $p = 0.006$ olup, 31 yaş ve üzeri öğrencilerin puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0.05$).

Alışkanlık ölçek puanları açısından 18-21 yaş arası öğrencilerin ortalama puanı 3.78 ± 0.90 , 22-30 yaş arası öğrencilerin puanı 3.58 ± 0.90 , 31 yaş ve üzeri öğrencilerin puanı ise 4.30 ± 0.73 olarak hesaplanmıştır. Yapılan ANOVA testi sonuçları $F_{(2,415)} = 20.805$, $p = 0.001$ olup, 31 yaş ve üzeri öğrencilerin puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0.05$).

Davranışsal Niyet ölçek puanları açısından 18-21 yaş arası öğrencilerin ortalama puanı 3.99 ± 0.78 , 22-30 yaş arası öğrencilerin puanı 3.99 ± 0.74 , 31 yaş ve üzeri öğrencilerin puanı ise 4.36 ± 0.57 olarak belirlenmiştir. Yapılan ANOVA testi sonuçları $F_{(2,415)} = 11.390$, $p = 0.001$ olup, 31 yaş ve üzeri öğrencilerin puanlarının diğer gruplara kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0.05$).

Kullanım Davranışı ölçek puanları açısından 18-21 yaş arası öğrencilerin ortalama puanı 3.93 ± 0.89 , 22-30 yaş arası öğrencilerin puanı 3.79 ± 0.83 , 31 yaş ve üzeri öğrencilerin puanı ise 4.35 ± 0.71 olarak hesaplanmıştır. ANOVA testi sonuçları $F_{(2,415)} = 14.140$, $p = 0.001$ olup, 31 yaş ve üzeri öğrencilerin puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0.05$).

Toplumsal Etki, Fiyat Değeri ve Algılanan Risk ölçek puanları açısından ise yaş grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0.05$).

Bu bulgular, 31 yaş ve üzeri öğrencilerin akademik amaçlı dijital okuma davranışı açısından daha olumlu tutumlar sergilediğini, alışkanlık geliştirdiğini ve kullanım davranışlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Özellikle genç yaş grubuna kıyasla akademik dijital okuma sürecini daha fazla benimseyen ve etkili şekilde kullanan bir tutum sergiledikleri gözlemlenmektedir.

Tablo 3.10 : Akademik Amaçlı Dijital Okuma Davranışını Etkileyen Faktörler Ölçek Puanlarının Öğrencilerin Eğitim Alınan Konu Alanı Gruplarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Testi Analiz Sonuçları

	Bölüm	N	$\bar{X}$	SS	F _{2, 415}	P	Anlam lı Fark
Performans Beklentisi	Fen Bilimleri ¹	109	4,21	0,75	5,005	0,008**	2>1
	Toplum Bilimleri ²	197	4,47	0,58			3>1
	Sağlık Bilimleri ³	112	4,45	0,71			
Çaba Beklentisi	Fen Bilimleri ¹	109	3,94	0,89	6,121	0,003**	2>1
	Toplum Bilimleri ²	197	4,29	0,69			
	Sağlık Bilimleri ³	112	4,18	0,70			
Toplumsal Etki	Fen Bilimleri ¹	109	3,84	0,91	6,194	0,002**	2>1
	Toplum Bilimleri ²	197	4,16	0,69			
	Sağlık Bilimleri ³	112	3,91	1,02			
Kolaylaştırıcı Koşullar	Fen Bilimleri ¹	109	3,76	0,78	1,136	0,323	-
	Toplum Bilimleri ²	197	3,74	0,97			
	Sağlık Bilimleri ³	112	3,90	0,98			
Fiyat Değeri	Fen Bilimleri ¹	109	4,08	0,77	1,922	0,149	-
	Toplum Bilimleri ²	197	4,25	0,59			
	Sağlık Bilimleri ³	112	4,24	0,82			
Alışkanlık	Fen Bilimleri ¹	109	3,84	0,84	5,361	0,005**	3>2
	Toplum Bilimleri ²	197	3,69	0,90			
	Sağlık Bilimleri ³	112	4,04	0,93			
Algılanan Risk	Fen Bilimleri ¹	109	4,06	0,85	2,113	0,123	-
	Toplum Bilimleri ²	197	4,25	0,66			
	Sağlık Bilimleri ³	112	4,23	0,69			
Davranışsal Niyet	Fen Bilimleri ¹	109	3,99	0,79	1,184	0,308	-
	Toplum Bilimleri ²	197	4,05	0,72			
	Sağlık Bilimleri ³	112	4,15	0,75			
Kullanım Davranışı	Fen Bilimleri ¹	109	3,96	0,85	2,726	0,068	-
	Toplum Bilimleri ²	197	3,89	0,88			
	Sağlık Bilimleri ³	112	4,13	0,83			
Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) testi. *p<0.05, **p<0.01,							

Tablo 3.10’da öğrencilerin okudukları bölüm (Fen Bilimleri, Toplum Bilimleri, Sağlık Bilimleri) açısından akademik amaçlı dijital okuma davranışını etkileyen faktörlerin farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) testi uygulanmıştır.

Performans Beklentisi ölçek puanları açısından Fen Bilimleri öğrencilerinin ortalama puanı 4.21 ± 0.75 , Toplum Bilimleri öğrencilerinin puanı 4.47 ± 0.58 , Sağlık Bilimleri öğrencilerinin puanı ise 4.45 ± 0.71 olarak belirlenmiştir. Yapılan ANOVA testi sonuçları $F_{(2,415)} = 5.005$, $p = 0.008$ olup, Toplum Bilimleri ve Sağlık Bilimleri öğrencilerinin puanlarının Fen Bilimleri öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0,05$).

Çaba Beklentisi ölçek puanları açısından Fen Bilimleri öğrencilerinin ortalama puanı 3.94 ± 0.89 , Toplum Bilimleri öğrencilerinin puanı 4.29 ± 0.69 , Sağlık Bilimleri öğrencilerinin puanı ise 4.18 ± 0.70 olarak hesaplanmıştır. Yapılan ANOVA testi sonuçları $F_{(2,415)} = 6.121$, $p = 0.003$ olup, Toplum Bilimleri öğrencilerinin puanlarının Fen Bilimleri öğrencilerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir ($p < 0.05$).

Toplumsal Etki ölçek puanları açısından Fen Bilimleri öğrencilerinin ortalama puanı 3.84 ± 0.91 , Toplum Bilimleri öğrencilerinin puanı 4.16 ± 0.69 , Sağlık Bilimleri öğrencilerinin puanı ise 3.91 ± 1.02 olarak belirlenmiştir. Yapılan ANOVA testi sonuçları $F_{(2,415)} = 6.194$, $p = 0.002$ olup, Toplum Bilimleri öğrencilerinin puanlarının Fen Bilimleri öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0.05$).

Alışkanlık ölçek puanları açısından Fen Bilimleri öğrencilerinin ortalama puanı 3.84 ± 0.84 , Toplum Bilimleri öğrencilerinin puanı 3.69 ± 0.90 , Sağlık Bilimleri öğrencilerinin puanı ise 4.04 ± 0.93 olarak hesaplanmıştır. Yapılan ANOVA testi sonuçları $F_{(2,415)} = 5.361$, $p = 0.005$ olup, Sağlık Bilimleri öğrencilerinin puanlarının Toplum Bilimleri öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0,05$).

Kolaylaştırıcı Koşullar, Fiyat Değeri, Algılanan Risk, Davranışsal Niyet ve Kullanım Davranışı ölçek puanları açısından ise bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p > 0.05$).

Bu bulgular, Toplum Bilimleri öğrencilerinin performans beklentisi, çaba beklentisi ve toplumsal etki açısından daha yüksek puanlara sahip olduğunu, Sağlık Bilimleri öğrencilerinin ise alışkanlık faktörü açısından daha olumlu tutum sergilediklerini göstermektedir. Fen Bilimleri öğrencileri ise bu faktörler açısından diğer bölümlere göre daha düşük puanlar almıştır.



Tablo 3.11 : Akademik Amaçlı Dijital Okuma Davranışını Etkileyen Faktörler Ölçek Puanlarının Öğrencilerin Deneyimlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) Testi Analiz Sonuçları

	Deneyim	N	$\bar{X}$	SS	F	P	Anlam lı Fark
Performans Beklentisi	Bazen ¹	184	4,14	0,79	85,159	0,001***	3>1,2
	Sık sık ²	132	4,41	0,51			2>1
	Her zaman ³	102	4,84	0,24			
Çaba Beklentisi	Bazen ¹	184	4,09	0,76	22,750	0,001***	3>1, 2
	Sık sık ²	132	4,01	0,82			
	Her zaman ³	102	4,53	0,55			
Toplumsal Etki	Bazen ¹	184	3,93	0,88	7,798	0,001***	3>1, 2
	Sık sık ²	132	3,88	0,71			
	Her zaman ³	102	4,30	0,92			
Kolaylaştırıcı Koşullar	Bazen ¹	184	3,52	0,98	22,288	0,001***	3>1,2
	Sık sık ²	132	3,81	0,79			2>1
	Her zaman ³	102	4,24	0,82			
Fiyat Değeri	Bazen ¹	184	4,06	0,79	19,559	0,001***	3>1, 2
	Sık sık ²	132	4,16	0,65			
	Her zaman ³	102	4,51	0,50			
Alışkanlık	Bazen ¹	184	3,43	0,93	43,781	0,001***	3>1,2
	Sık sık ²	132	3,94	0,65			2>1
	Her zaman ³	102	4,39	0,78			
Algılanan Risk	Bazen ¹	184	4,08	0,78	7,081	0,001***	3>1
	Sık sık ²	132	4,20	0,67			
	Her zaman ³	102	4,40	0,64			
Davranışsal Niyet	Bazen ¹	184	3,77	0,76	41,920	0,001***	3>1,2
	Sık sık ²	132	4,12	0,65			2>1
	Her zaman ³	102	4,51	0,59			
Kullanım Davranışı	Bazen ¹	184	3,54	0,90	60,794	0,001***	3>1,2
	Sık sık ²	132	4,15	0,65			2>1
	Her zaman ³	102	4,52	0,61			
Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) testi, *p<0.05, **p<0.01,							

Tablo 3.11’de öğrencilerin dijital akademik okuma konusundaki deneyimlerine göre ölçek puanlarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (One-Way ANOVA) testi uygulanmıştır.

Performans Beklentisi ölçek puanları açısından bazen dijital akademik okuma yapan öğrencilerin ortalama puanı 4.14 ± 0.79 , sık sık yapan öğrencilerin puanı 4.41 ± 0.51 , her zaman yapan öğrencilerin puanı ise 4.84 ± 0.24 olarak belirlenmiştir. Yapılan ANOVA testi sonuçları $F_{(2,415)} = 85.159$, $p = 0.001$ olup, her zaman dijital akademik okuma yapan öğrencilerin puanlarının diğer gruplara kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0.001$).

Çaba Beklentisi ölçek puanları açısından bazen dijital akademik okuma yapan öğrencilerin ortalama puanı 4.09 ± 0.76 , sık sık yapan öğrencilerin puanı 4.01 ± 0.82 , her zaman yapan öğrencilerin puanı ise 4.53 ± 0.55 olarak hesaplanmıştır. Yapılan ANOVA testi sonuçları $F_{(2,415)} = 22.750$, $p = 0.001$ olup, her zaman dijital akademik okuma yapan öğrencilerin puanlarının diğer gruplara kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir ($p < 0.001$).

Toplumsal Etki ölçek puanları açısından bazen dijital akademik okuma yapan öğrencilerin ortalama puanı 3.93 ± 0.88 , sık sık yapan öğrencilerin puanı 3.88 ± 0.71 , her zaman yapan öğrencilerin puanı ise 4.30 ± 0.92 olarak belirlenmiştir. Yapılan ANOVA testi sonuçları $F_{(2,415)} = 7.798$, $p = 0.001$ olup, her zaman dijital akademik okuma yapan öğrencilerin puanlarının diğer gruplara kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0.05$).

Kolaylaştırıcı Koşullar ölçek puanları açısından bazen dijital akademik okuma yapan öğrencilerin ortalama puanı 3.52 ± 0.98 , sık sık yapan öğrencilerin puanı 3.81 ± 0.79 , her zaman yapan öğrencilerin puanı ise 4.24 ± 0.82 olarak hesaplanmıştır. Yapılan ANOVA testi sonuçları $F_{(2,415)} = 22.288$, $p = 0.001$ olup, her zaman dijital akademik okuma yapan öğrencilerin puanlarının diğer gruplara kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0.05$).

Fiyat Değeri ölçek puanları açısından bazen dijital akademik okuma yapan öğrencilerin ortalama puanı 4.06 ± 0.79 , sık sık yapan öğrencilerin puanı 4.16 ± 0.65 ,

her zaman yapan öğrencilerin puanı ise 4.51 ± 0.50 olarak belirlenmiştir. Yapılan ANOVA testi sonuçları $F(2,415) = 19.559$, $p = 0.001$ olup, her zaman dijital akademik okuma yapan öğrencilerin puanlarının diğer gruplara kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0.05$).

Alışkanlık ölçek puanları açısından bazen dijital akademik okuma yapan öğrencilerin ortalama puanı 3.43 ± 0.93 , sık sık yapan öğrencilerin puanı 3.94 ± 0.65 , her zaman yapan öğrencilerin puanı ise 4.39 ± 0.78 olarak hesaplanmıştır. Yapılan ANOVA testi sonuçları $F(2,415) = 43.781$, $p = 0.001$ olup, her zaman dijital akademik okuma yapan öğrencilerin puanlarının diğer gruplara kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0.05$).

Algılanan risk ölçek puanları açısından bazen dijital akademik okuma yapan öğrencilerin ortalama puanı 4.08 ± 0.78 , sık sık yapan öğrencilerin puanı 4.20 ± 0.67 , her zaman yapan öğrencilerin puanı ise 4.40 ± 0.64 olarak hesaplanmıştır. Yapılan ANOVA testi sonuçları $F(2,415) = 7.081$, $p = 0.001$ olup, her zaman dijital akademik okuma yapan öğrencilerin puanlarının bazen okuma yapan öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0.05$).

Davranışsal Niyet ölçek puanları açısından bazen dijital akademik okuma yapan öğrencilerin ortalama puanı 3.77 ± 0.76 , sık sık yapan öğrencilerin puanı 4.12 ± 0.65 , her zaman yapan öğrencilerin puanı ise 4.51 ± 0.59 olarak belirlenmiştir. Yapılan ANOVA testi sonuçları $F(2,415) = 41.920$, $p = 0.001$ olup, her zaman dijital akademik okuma yapan öğrencilerin puanlarının diğer gruplara kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0.05$).

Kullanım Davranışı ölçek puanları açısından bazen dijital akademik okuma yapan öğrencilerin ortalama puanı 3.54 ± 0.90 , sık sık yapan öğrencilerin puanı 4.15 ± 0.65 , her zaman yapan öğrencilerin puanı ise 4.52 ± 0.61 olarak hesaplanmıştır. Yapılan ANOVA testi sonuçları $F(2,415) = 60.794$, $p = 0.001$ olup, her zaman dijital akademik okuma yapan öğrencilerin puanlarının diğer gruplara kıyasla anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir ($p < 0.05$).

Bu bulgular, dijital akademik okuma konusunda daha fazla deneyime sahip olan öğrencilerin, akademik okuma sürecinde performans beklentisi, çaba beklentisi, kolaylaştırıcı koşullar, algılanan risk ve alışkanlık gibi faktörler açısından daha olumlu tutumlar sergilediğini göstermektedir. Özellikle dijital akademik okumayı her zaman gerçekleştiren öğrencilerin, bu süreci akademik çalışmalarında daha etkin bir şekilde benimsediği gözlemlenmektedir.

3.5.5. Korelasyon Analizi

Tablo 3.12 : Akademik Amaçlı Dijital Okuma Davranışını Etkileyen Faktörler Arasındaki Korelasyon Analizi Sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Performans Beklentisi ¹	R	—								
	P	—								
Çaba Beklentisi ²	R	0,621* **	—							
	P	0,001	—							
Toplumsal Etki	R	0,462* **	0,542* **	—						
	P	0,001	0,001	—						
Kolaylaştırıcı Koşullar ⁴	R	0,476* **	0,518* **	0,404* **	—					
	P	0,001	0,001	0,001	—					
Fiyat Değeri ⁵	R	0,652* **	0,665* **	0,524* **	0,589* **	—				
	P	0,001	0,001	0,001	0,001	—				

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Alışkanlık ⁶	R	0,495* **	0,487* **	0,380* **	0,602* **	0,599* **	—			
	P	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	—			
Algılanan Risk ⁷	R	- 0,451* **	- 0,402* **	- 0,349* **	- 0,371* **	- 0,537* **	- 0,413* **	—		
	P	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	—		
Davranışsal Niyet ⁸	R	0,622* **	0,526* **	0,459* **	0,476* **	0,619* **	0,691* **	- 0,520* **	—	
	P	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	—	
Kullanım Davranışı ⁹	R	0,591* **	0,551* **	0,426* **	0,552* **	0,576* **	0,805* **	- 0,443* **	0,807* **	—
	p	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	—
Pearson korelasyon testi, * p < 0.05, ** p < 0.01, *** p < 0.001										

Tablo 3.12’de öğrencilerin akademik amaçlı dijital okuma davranışını etkileyen faktörler arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır.

Performans Beklentisi ile Çaba Beklentisi arasındaki korelasyon katsayısı $r = 0.621$, $p < 0.001$ olup, iki değişken arasında güçlü ve anlamlı bir pozitif ilişki olduğu belirlenmiştir.

Fiyat Değeri ile Performans Beklentisi ($r = 0.652, p < 0.001$) ve Fiyat Değeri ile Çaba Beklentisi ($r = 0.665, p < 0.001$) arasında da yüksek düzeyde pozitif ilişkiler olduğu görülmektedir.

Davranışsal Niyet ile Alışkanlık arasındaki korelasyon katsayısı $r = 0.691, p < 0.001$ olup, alışkanlık düzeyinin davranışsal niyet üzerinde güçlü bir etkisi olduğu görülmektedir. Ayrıca, Davranışsal Niyet ile Kullanım Davranışı ($r = 0.807, p < 0.001$) arasındaki ilişki çok yüksek düzeyde pozitif yönde anlamlıdır.

Algılanan risk ile performans beklentisi ($r = -0.451, p = 0.001$), çaba beklentisi ($r = -0.402, p = 0.001$), toplumsal etki ($r = -0.349, p = 0.001$), kolaylaştırıcı koşullar ($r = -0.371, p = 0.001$), fiyat değeri ($r = -0.537, p = 0.001$), alışkanlık ($r = -0.413, p = 0.001$), davranışsal niyet ($r = -0.520, p = 0.001$) ve kullanım davranışı ($r = -0.443, p = 0.001$) arasında ilişki negatif yönde anlamlıdır ($p < 0.05$).

Öğrencilerin akademik amaçlı dijital okuma davranışlarını etkileyen faktörler arasındaki korelasyon değerleri incelendiğinde, faktörlerin birbirleriyle istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde ilişkili olduğu görülmektedir. Özellikle performans beklentisi, çaba beklentisi ve fiyat değerinin akademik dijital okuma davranışı üzerinde belirleyici olduğu korelasyon analizleriyle desteklenmektedir.

Tablo 3.13: Akademik Amaçlı Dijital Okuma Davranışını Etkileyen Faktörler Ölçek Puanlarının Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Analiz Sonuç Tablosu

	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Düzeyi	Deneyim
Performans Beklentisi	Anlamsız	Anlamlı	Anlamlı	Anlamlı
Çaba Beklentisi	Anlamlı	Anlamlı	Anlamsız	Anlamlı
Toplumsal Etki	Anlamsız	Anlamsız	Anlamsız	Anlamlı
Kolaylaştırıcı Koşullar	Anlamlı	Anlamlı	Anlamlı	Anlamlı
Fiyat Değeri	Anlamlı	Anlamsız	Anlamsız	Anlamlı
Alışkanlık	Anlamlı	Anlamlı	Anlamlı	Anlamlı
Algılanan Risk	Anlamlı	Anlamsız	Anlamlı	Anlamlı
Davranışsal Niyet	Anlamsız	Anlamlı	Anlamlı	Anlamlı
Kullanım Davranışı	Anlamsız	Anlamlı	Anlamlı	Anlamlı

Tablo 3.13’de Performans Beklentisi ölçek puanları açısından, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmazken, yaş, eğitim düzeyi ve deneyim değişkenlerine göre anlamlı farklar olduğu görülmektedir.

Çaba beklentisinin ölçek puanları açısından, eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmazken, yaş, cinsiyet ve deneyim değişkenlerine göre anlamlı farklar olduğu görülmektedir.

Toplumsal Etki ölçek puanları açısından, cinsiyet, eğitim düzeyi ve yaş değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmazken, ve deneyim değişkenlerine göre anlamlı farklar olduğu görülmektedir.

Kolaylaştırıcı Koşullar ölçek puanları açısından, tüm demografik değişkenlere göre anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir.

Fiyat Değeri ölçek puanları açısından, cinsiyet ve deneyim değişkenine göre anlamlı bir fark bulunmuş, diğer değişkenlere göre fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Alışkanlık ölçek puanları açısından, cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve deneyim değişkenlerinin tümüne göre anlamlı farklar olduğu görülmektedir.

Algılanan Risk ölçek puanları açısından, cinsiyet, eğitim düzeyi ve deneyim değişkenlerine göre anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiş, yaş değişkeni açısından anlamlı fark bulunmamıştır.

Davranışsal Niyet ölçek puanları açısından, cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmazken, yaş, eğitim düzeyi ve deneyim değişkenlerine göre anlamlı farklar olduğu görülmektedir.

Kullanım Davranışı ölçek puanları açısından, cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmazken, yaş, eğitim düzeyi ve deneyim değişkenlerine göre anlamlı farklar olduğu belirlenmiştir.

Bu bulgular, cinsiyet değişkeninin akademik dijital okuma faktörleri üzerinde genel olarak daha sınırlı bir etkisinin olduğunu, buna karşın yaş, eğitim düzeyi ve deneyimin bu davranış üzerinde daha belirgin farklılıklara neden olduğunu göstermektedir. Özellikle deneyim düzeyinin performans beklentisi, fiyat değeri ve kullanım davranışı üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

3.5.6 Yapısal Eşitlik Modeli

Tablo 3.14 : Yapısal Eşitlik Modeli Değişkenleri

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişkenler	Düzenleyici Değişkenler
Davranışsal Niyet	Performans Beklentisi	Yaş
Kullanım Davranışı	Çaba Beklentisi	Cinsiyet
	Toplumsal Etki	Deneyim
	Kolaylaştırıcı Koşullar	Eğitim Düzeyi
	Fiyat Değeri	
	Algılanan Risk	
	Alışkanlık	

Tablo 3.14’te yapısal eşitlik modelinde yer alan bağımlı, bağımsız değişkenler ve düzenleyici değişkenler yer almaktadır. Davranışsal niyet ve kullanım davranışı bağımlı değişken (Y); performans beklentisi, çaba beklentisi, toplumsal etki, kolaylaştırıcı koşullar, fiyat değeri, algılanan risk ve alışkanlık bağımsız değişkenler (X); yaş, cinsiyet, deneyim ve eğitim düzeyi değişkenleri ise düzenleyici (moderatör) değişkenlerdir.

Tablo 3.15 : Yapısal Eşitlik Modeli Yol Analizi Sonuçları

Hipotez	Yollar	Katsayılar (β)	T	P
H1	Performans Beklentisi -> Davranışsal Niyet	0,254	5,154	0,001***
H2	Toplumsal Etki -> Davranışsal Niyet	0,086	2,085	0,037*
H3	Çaba Beklentisi -> Davranışsal Niyet	0,016	0,302	0,763
H4a	Kolaylaştırıcı Koşullar -> Davranışsal Niyet	-0,067	1,383	0,167
H4b	Kolaylaştırıcı Koşullar -> Kullanım Davranışı	0,058	1,305	0,192
H5	Algılanan Risk -> Davranışsal Niyet	-0,169	-4,004	0,001***
H6	Fiyat Değeri -> Davranışsal Niyet	0,084	1,364	0,173
H7a	Alışkanlık -> Davranışsal Niyet	0,441	10,728	0,001***
H7b	Alışkanlık -> Kullanım Davranışı	0,424	8,327	0,001***
H8	Davranışsal Niyet -> Kullanım Davranışı	0,495	12,751	0,001***

Hipotez	Yollar	Katsayılar (β)	T	P
H9	Cinsiyet x Performans Beklentisi -> Davranışsal Niyet	0,160	1,127	0,260
H9	Yaş x Performans Beklentisi -> Davranışsal Niyet	-0,300	1,389	0,165
H9	Eğitim düzeyi x Performans Beklentisi -> Davranışsal Niyet	0,408	2,286	0,022*
H9	Deneyim x Performans Beklentisi -> Davranışsal Niyet	-0,229	1,111	0,267
H10	Cinsiyet x Çaba Beklentisi -> Davranışsal Niyet	-0,058	0,453	0,651
H10	Yaş x Çaba Beklentisi -> Davranışsal Niyet	-0,014	0,068	0,946
H10	Eğitim düzeyi x Çaba Beklentisi -> Davranışsal Niyet	0,081	0,510	0,610
H10	Deneyim x Çaba Beklentisi -> Davranışsal Niyet	-0,338	2,041	0,041*
H11	Cinsiyet x Toplumsal Etki -> Davranışsal Niyet	-0,106	0,819	0,413
H11	Yaş x Toplumsal Etki -> Davranışsal Niyet	-0,237	1,324	0,186

Hipotez	Yollar	Katsayılar (β)	T	P
H11	Eğitim düzeyi x Toplumsal Etki -> Davranışsal Niyet	-0,016	0,098	0,922
H11	Deneyim x Toplumsal Etki -> Davranışsal Niyet	0,458	2,958	0,003**
H12a	Cinsiyet x Kolaylaştırıcı Koşullar -> Davranışsal Niyet	-0,212	1,749	0,080
H12a	Yaş x Kolaylaştırıcı Koşullar -> Davranışsal Niyet	0,155	0,551	0,582
H12a	Eğitim düzeyi x Kolaylaştırıcı Koşullar -> Davranışsal Niyet	-0,168	0,616	0,538
H12a	Deneyim x Kolaylaştırıcı Koşullar -> Davranışsal Niyet	-0,268	1,595	0,111
H12b	Yaş x Kolaylaştırıcı Koşullar -> Kullanım Davranışı	0,085	0,371	0,711
H12b	Deneyim x Kolaylaştırıcı Koşullar -> Kullanım Davranışı	-0,077	0,644	0,519
H13	Cinsiyet x Algılanan Risk -> Davranışsal Niyet	-0,184	-1,434	0,152
H13	Yaş x Algılanan Risk -> Davranışsal Niyet	-0,356	-2,016	0,044*

Hipotez	Yollar	Katsayılar (β)	T	P
H14	Cinsiyet x Fiyat Değeri -> Davranışsal Niyet	-0,133	0,900	0,368
H14	Yaş x Fiyat Değeri -> Davranışsal Niyet	-0,013	0,056	0,955
H14	Deneyim x Fiyat Değeri -> Davranışsal Niyet	0,464	2,369	0,018*
H15a	Cinsiyet x Alışkanlık -> Davranışsal Niyet	0,159	1,057	0,291
H15a	Yaş x Alışkanlık -> Davranışsal Niyet	-0,221	0,694	0,488
H15a	Deneyim x Alışkanlık -> Davranışsal Niyet	-0,147	0,742	0,458
H15b	Cinsiyet x Alışkanlık -> Kullanım Davranışı	0,038	0,304	0,761
H15b	Yaş x Alışkanlık -> Kullanım Davranışı	0,377	1,569	0,117
H15b	Deneyim x Alışkanlık -> Kullanım Davranışı	-0,007	0,048	0,962
H16	Eğitim düzeyi x Davranışsal Niyet -> Kullanım Davranışı	0,392	1,976	0,048*
H16	Deneyim x Davranışsal Niyet -> Kullanım Davranışı	-0,038	0,416	0,677
Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) One-Way ANOVA yol analizi, *p<0.05, **p<0.01, ***p<0.001				

3.5.6.1 Hipotez Testi

Tablo 3.15'te akademik amaçlı dijital okuma davranışını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik model analizi değerlendirilmiştir. Sonuçlara göre hipotezler değerlendirildiğinde;

H1: Performans beklentisi, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışsal niyeti üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir.

Performans beklentisi ($\beta = 0.254$, $t = 5.154$, $p = 0,001$), akademik amaçlı dijital okuma niyeti üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin dijital akademik okuma araçlarından yüksek verimlilik ve hızlı erişim beklentileri, bu süreci benimseme niyetlerini artırmaktadır. Elde edilen sonuçlar, dijital okuma araçlarının kullanıcı deneyimini iyileştirme açısından önemli bir rol oynadığını göstermektedir. H1 hipotezi desteklenmiştir.

H2: Çaba beklentisi, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışsal niyeti üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir.

Çaba beklentisi ($\beta = 0.016$, $t = 0.302$, $p = 0.763$) davranışsal niyet üzerinde anlamlı bir etki göstermemiştir ($p > 0.05$). Dijital akademik okuma sürecinin kullanım kolaylığı beklentisi, öğrencilerin davranışsal niyetleri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir. Bu bulgu, kullanıcıların süreç kolaylığına değil, dijital akademik okumanın verimliliğine ve getirdiği faydalara odaklandıklarını göstermektedir. H2 hipotez desteklenmemiştir.

H3: Toplumsal etki, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışsal niyeti üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir.

Toplumsal etki faktörü ($\beta = 0.086$, $t = 2.085$, $p = 0.037$), davranışsal niyet üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ancak düşük seviyede etkili bulunmuştur ($p < 0.05$). Bu sonuç, öğrencilerin akademik dijital okuma davranışlarını sosyal çevrelerinden kısmen etkilenerек geliştirdiğini, ancak bireysel tercihlerin baskın olduğunu göstermektedir. Hipotez desteklenmiştir.

H4a: Dijital okumaya yönelik kolaylaştırıcı koşullar, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışsal niyeti üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir.

Kolaylaştırıcı koşullar ($\beta = -0.067$, $t = 1.383$, $p = 0.167$) Dijital akademik okuma için sağlanan altyapının öğrencilerin okuma niyeti üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır. Teknolojik altyapının varlığı, öğrencilerin akademik dijital okuma sürecini benimsemeleri açısından belirleyici bir faktör olarak görülmemektedir. H4a hipotezi desteklenmemiştir.

H4b: Dijital okumaya yönelik kolaylaştırıcı koşullar, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışları üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir.

Kolaylaştırıcı koşullar ($\beta = 0.058$, $t = 1.305$, $p = 0.192$) kullanım davranışı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir ($p > 0.05$). Öğrencilerin akademik dijital okuma davranışları, kolaylaştırıcı koşullardan bağımsız olarak gelişmektedir. Bu bulgu, bireylerin teknoloji destekli akademik okuma ortamlarını değerlendirme sürecinin kişisel faktörlere daha fazla bağlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, H4b hipotezi desteklenmemiştir.

H5: Algılanan risk, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışsal niyeti üzerinde negatif bir etkiye sahiptir.

Algılanan risk ($\beta = -0.169$, $t = 4.004$, $p = 0.001$) davranışsal niyet üzerinde anlamlı ve negatif bir etkiye sahiptir ($p < 0.05$). Akademik dijital okuma sürecinde kaynağın güvenilirliği, veri gizliliği ve içerik doğruluğuna dair endişeler, davranışsal niyet üzerinde negatif bir etkiye sahiptir. Öğrencilerin algıladıkları risk arttıkça, akademik dijital okuma niyetleri azalmaktadır. H5 hipotezi desteklenmiştir.

“H6: Fiyat değeri, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışsal niyeti üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir.”

Fiyat değeri faktörü ($\beta = 0.084$, $t = 1.364$, $p = 0.173$) davranışsal niyet üzerinde anlamlı bir etkiye sahip değildir ($p > 0.05$). Dijital akademik okumanın maliyet avantajı, öğrencilerin akademik dijital okuma niyetlerini etkilememektedir. Bu bulgu, akademik

dijital okuma davranışının ekonomik faktörlerden ziyade akademik gereklilikler ve verimlilik odaklı olduğuna işaret etmektedir. H6 hipotezi desteklenmemiştir.

“H7a: Alışkanlık davranışı, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışsal niyeti üzerinde pozitif bir etkiye sahiptir.”

Alışkanlık faktörü ($\beta = 0,441$, $t = 10,728$, $p = 0,001$) davranışsal niyet üzerinde anlamlı bir etkiye sahiptir ($p < 0,05$). Akademik dijital okumanın bir alışkanlık haline gelmesi, öğrencilerin davranışsal niyetlerini güçlendiren önemli bir faktördür. Bu sonuç, bireylerin düzenli olarak dijital okuma pratiği geliştirmelerinin, akademik okuma süreçlerini devam ettirme olasılıklarını artırdığını göstermektedir. Sonuç olarak H7a hipotezi desteklenmiştir.

“H7b: Alışkanlık davranışı, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışlarını pozitif bir etkiye sahiptir.”

Alışkanlık faktörü ($\beta = 0,424$, $t = 8,327$, $p = 0,001$), kullanım davranışı üzerinde anlamlı ve güçlü bir etkiye sahiptir ($p < 0,05$) Akademik dijital okuma sürecini düzenli olarak sürdüren bireyler, bu davranışlarını uzun vadede devam ettirme eğilimindedirler. H7b hipotezi desteklenmiştir.

“H8: Davranışsal niyet, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışlarını pozitif bir etkiye sahiptir.”

Bireylerin akademik dijital okuma niyeti güçlendikçe ($\beta = 0,495$, $t = 12,751$, $p = 0,001$), gerçek kullanım davranışına dönüşme süreci de olumlu yönde etkilenmektedir. Sonuç olarak H8 hipotezi desteklenmiştir.

H9: Performans Beklentisi ile Davranışsal Niyet arasındaki ilişki cinsiyet, eğitim düzeyi ve yaş tarafından düzenlenmektedir.

Performans beklentisi ile davranışsal niyet arasındaki ilişkide eğitim düzeyi düzenleyici bir etkiye sahiptir ($\beta = 0,408$, $t = 2,286$, $p = 0,022$) ancak cinsiyet ve yaş değişkenleri düzenleyici etkiye sahip değildir ($p > 0,05$). Performans beklentisinin davranışsal niyet üzerindeki etkisi, eğitim düzeyine göre değişmektedir. Özellikle lisansüstü öğrenciler, akademik amaçlı dijital okuma sürecinden daha yüksek

performans bekleyerek bu davranışı benimseme eğilimindedirler. Cinsiyet ($\beta = 0.160$, $t = 1.127$, $p = 0.260$) ve yaş ($\beta = -0.300$, $t = 1.389$, $p = 0.165$) değişkenleri ise bu ilişkiyi düzenleyici bir etki göstermemektedir ($p > 0.05$).

H10: Çaba Beklentisi ile Davranışsal Niyet arasındaki ilişki cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve deneyim tarafından düzenlenmektedir.

Çaba beklentisi ile davranışsal niyet arasındaki ilişkide deneyim düzenleyici bir etkiye sahiptir ($\beta = -0.338$, $t = 2.041$, $p = 0.041$) ancak cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi değişkenleri düzenleyici etkiye sahip değildir ($p > 0.05$). Çaba beklentisinin davranışsal niyet üzerindeki etkisi, deneyime göre değişmektedir. Daha fazla deneyime sahip öğrencilerin çaba beklentisi düşük olsa bile akademik dijital okuma niyetleri güçlü kalmaktadır. Cinsiyet ($\beta = 0.182$, $t = 1.207$, $p = 0.236$), yaş ($\beta = -0.278$, $t = 1.502$, $p = 0.134$) ve eğitim düzeyi ($\beta = 0.090$, $t = 1.034$, $p = 0.302$) değişkenleri ise bu ilişkiyi düzenleyici bir etki göstermemektedir ($p > 0.05$). H10 hipotezinde yalnızca deneyim düzenleyici etkiye sahipken cinsiyet, yaş ve eğitim düzeylerinin düzenleyici etkisi görülmemektedir, bu yüzden H10 hipotezi kısmi olarak desteklenmiştir.

H11: Toplumsal Etki ile Davranışsal Niyet arasındaki ilişki cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve deneyim tarafından düzenlenmektedir.

Toplumsal etki ile davranışsal niyet arasındaki ilişkide deneyim düzenleyici bir etkiye sahiptir ($\beta = 0.458$, $t = 3.192$, $p = 0.003$) bununla birlikte cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi değişkenleri düzenleyici etkiye sahip değildir ($p > 0.05$). Dijital akademik okuma konusunda daha deneyimli öğrenciler, toplumsal etkiye daha duyarlı olup, sosyal çevrenin akademik okuma niyetlerini etkilediği görülmektedir. Cinsiyet ($\beta = 0.142$, $t = 1.086$, $p = 0.278$), yaş ($\beta = 0.170$, $t = 1.498$, $p = 0.135$) ve eğitim düzeyi ($\beta = -0.094$, $t = 0.928$, $p = 0.354$) değişkenleri ise bu ilişkiyi düzenleyici bir etki göstermemektedir ($p > 0.05$). H11 hipotezi desteklenmemiştir.

H12a: Kolaylaştırıcı Koşulların Davranışsal Niyet üzerindeki etkisi cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve deneyim tarafından düzenlenmektedir.

Kolaylaştırıcı koşulların davranışsal niyet üzerindeki etkisinin hiçbir demografik değişken tarafından düzenlenmediği belirlenmiştir ($p > 0.05$). Kolaylaştırıcı koşulların akademik dijital okuma niyetini etkileyen bir faktör olmadığı görülmektedir. Cinsiyet ($\beta = -0.112$, $t = 1.042$, $p = 0.298$), yaş ($\beta = 0.090$, $t = 1.034$, $p = 0.302$), eğitim düzeyi ($\beta = 0.124$, $t = 1.096$, $p = 0.273$) ve deneyim ($\beta = -0.054$, $t = 0.829$, $p = 0.407$) değişkenleri düzenleyici bir etki göstermemektedir. H12a hipotezi desteklenmemiştir.

H12b: Kolaylaştırıcı Koşulların Kullanım Davranışı üzerindeki etkisi yaş ve deneyim tarafından düzenlenmektedir.

Kolaylaştırıcı koşullar ile kullanım davranışı arasındaki ilişkide hiçbir demografik değişken düzenleyici bir etkiye sahip değildir ($p > 0.05$). Yaş ($\beta = 0.074$, $t = 0.911$, $p = 0.364$) ve deneyim ($\beta = -0.039$, $t = 0.724$, $p = 0.469$) değişkenleri, bu ilişkiyi düzenleyici bir etki göstermemektedir. – H12b hipotezi desteklenmemiştir.

H13: Algılanan Riskin Davranışsal Niyet üzerindeki etkisi cinsiyet ve yaş tarafından düzenlenmektedir.

Algılanan risk ile davranışsal niyet arasındaki ilişkide yalnızca yaş düzenleyici bir etkiye sahiptir ($\beta = -0.356$, $t = -2.008$, $p = 0.044$) ancak cinsiyet değişkeni düzenleyici bir etkiye sahip değildir ($p > 0.05$). Daha yaşlı öğrenciler, akademik dijital okuma süreçlerinde algılanan riskin etkisini daha az hissedebilirler. Cinsiyet değişkeni ise bu ilişkiyi düzenleyici bir etki göstermemektedir ($\beta = -0.184$, $t = -1.434$, $p = 0.152$). H13 hipotezinde yaş düzenleyici etkiye sahipken cinsiyetin düzenleyici bir etkisi görülmemektedir, H10 hipotezi kısmi olarak desteklenmiştir.

H14: Fiyat Değerinin Davranışsal Niyet üzerindeki etkisi cinsiyet, yaş ve deneyim tarafından düzenlenmektedir.

Fiyat değeri ile davranışsal niyet arasındaki ilişkide yalnızca deneyim düzenleyici bir etkiye sahiptir ($\beta = 0.464$, $t = 2.561$, $p = 0.018$) ancak cinsiyet ve yaş değişkenleri düzenleyici etkiye sahip değildir ($p > 0.05$). Daha fazla akademik dijital okuma deneyimine sahip öğrenciler, fiyat avantajına daha duyarlı olup, bu faktör davranışsal niyetleri üzerinde daha büyük bir etkiye sahiptir. Cinsiyet ($\beta = 0.098$, $t =$

1.014, $p = 0.311$) ve yaş ($\beta = -0.127$, $t = 1.192$, $p = 0.234$) değişkenleri ise bu ilişkiyi düzenleyici bir etki göstermemektedir. Cinsiyet ve yaş düzenleyici etki göstermezken deneyim fiyat değeri ile davranışsal niyet arasındaki ilişkide düzenleyici etki göstermiştir, H14 hipotezi kısmi olarak desteklenmiştir.

H15a: Alışkanlık Davranışının Davranışsal Niyet üzerindeki etkisi cinsiyet, yaş ve deneyim tarafından düzenlenmektedir.

Alışkanlık ile davranışsal niyet arasındaki ilişkide hiçbir demografik değişken düzenleyici bir etkiye sahip değildir ($p > 0.05$). Cinsiyet ($\beta = 0.109$, $t = 1.081$, $p = 0.280$), yaş ($\beta = -0.081$, $t = 0.942$, $p = 0.347$) ve deneyim ($\beta = 0.042$, $t = 0.812$, $p = 0.417$) değişkenleri bu ilişkiyi düzenleyici bir etki göstermemektedir. H15a hipotezi desteklenmemiştir.

H15b: Alışkanlık Davranışının Kullanım Davranışı üzerindeki etkisi cinsiyet, yaş ve deneyim tarafından düzenlenmektedir.

Alışkanlık ile kullanım davranışı arasındaki ilişkide hiçbir demografik değişken düzenleyici bir etkiye sahip değildir ($p > 0.05$). Cinsiyet ($\beta = 0.087$, $t = 0.982$, $p = 0.327$), yaş ($\beta = -0.093$, $t = 1.016$, $p = 0.310$) ve deneyim ($\beta = 0.048$, $t = 0.859$, $p = 0.391$) değişkenleri bu ilişkiyi düzenleyici bir etki göstermemektedir. H15b hipotezi desteklenmemiştir.

H16: Davranışsal Niyetin Kullanım Davranışı üzerindeki etkisi deneyim ve eğitim düzeyi tarafından düzenlenmektedir.

Davranışsal niyet ile kullanım davranışı arasındaki ilişkide yalnızca eğitim düzeyi düzenleyici bir etkiye sahiptir ($\beta = 0.392$, $t = 2.102$, $p = 0.048$) ancak deneyim değişkeni düzenleyici bir etkiye sahip değildir ($p > 0.05$). Lisansüstü öğrencilerin akademik dijital okuma niyetleri, kullanım davranışı üzerinde daha güçlü bir etkiye sahiptir. Deneyim değişkeni ise bu ilişkiyi düzenleyici bir etki göstermemektedir ($\beta = -0.067$, $t = 1.074$, $p = 0.283$). Deneyim davranışsal niyet ile kullanım davranışı üzerinde düzenleyici etkinlik göstermezken eğitim düzeyini düzenleyici etkisi görülmüştür. Bu sonuçlar H16 hipotezi kısmi olarak desteklenmiştir.

3.5.6.2 Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) Grafiği

Bu çalışma, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışlarını etkileyen faktörleri incelemiştir. Bulgular, performans beklentisi, alışkanlık ve davranışsal niyetin akademik dijital okuma sürecinde temel belirleyiciler olduğunu göstermektedir. Algılanan riskin, akademik dijital okuma niyetini pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir ($\beta = 0.169$, $p < 0.05$), yani öğrenciler risk algıladıkça, akademik dijital okuma niyetleri güçlenmektedir.

Öğrencilerin akademik dijital okuma sürecini benimsemesi açısından performans beklentisi önemli bir faktör olarak öne çıkmış ($\beta = 0.254$, $p < 0.05$), ancak çaba beklentisi, toplumsal etki, kolaylaştırıcı koşullar ve fiyat değeri davranışsal niyet üzerinde anlamlı bir etki göstermemiştir. Bu bulgu, öğrencilerin akademik dijital okuma sürecini benimserken sosyal çevrelerinden veya kullanım ve fiyat değerinden bağımsız olarak karar verdiklerini göstermektedir.

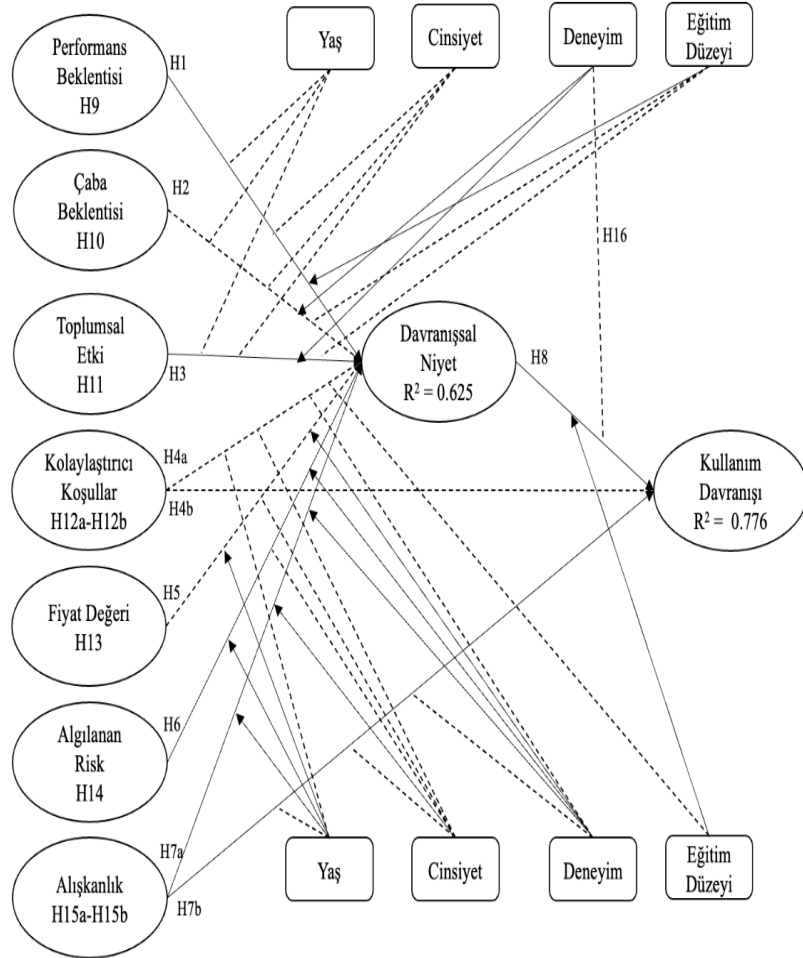
Özellikle alışkanlık faktörünün davranışsal niyet ve kullanım davranışı üzerinde güçlü bir etkisi olduğu görülmüştür ($\beta = 0.441$ ve $\beta = 0.424$, $p < 0.05$). Öğrencilerin dijital akademik okuma alışkanlığı geliştirmeleri, bu davranışı uzun vadede sürdürebilmelerini sağlamaktadır. Davranışsal niyetin kullanım davranışı üzerindeki etkisi de oldukça yüksek bulunmuştur ($\beta = 0.495$, $p < 0.05$), bu da bireylerin akademik amaçlı dijital okuma sürecini benimseme niyetlerinin, kullanım davranışlarına doğrudan yansıdığını göstermektedir.

Düzenleyici değişkenler açısından yapılan analizlerde, performans beklentisinin davranışsal niyet üzerindeki etkisinin eğitim düzeyine göre farklılaştığı belirlenmiştir ($\beta = 0.408$, $p = 0.022$), ancak cinsiyet ve yaş değişkenleri bu ilişkiyi düzenleyici bir rol oynamamaktadır. Çaba beklentisi ve toplumsal etki faktörlerinin etkisi ise deneyime bağlı olarak değişmektedir, daha deneyimli öğrenciler bu faktörlerden daha fazla etkilenmektedir.

Son olarak, davranışsal niyetin kullanım davranışı üzerindeki etkisi yalnızca eğitim düzeyi tarafından düzenlenmektedir ($\beta = 0.392$, $p = 0.048$), ancak deneyim değişkeni bu ilişkiyi anlamlı şekilde etkilememektedir. Lisansüstü öğrencilerin

akademik dijital okuma niyetleri, bu davranışı daha güçlü bir şekilde şekillendirmektedir.

Genel olarak, akademik dijital okuma sürecini etkileyen en önemli faktörler performans beklentisi, alışkanlık ve davranışsal niyettir. Öğrencilerin akademik dijital okuma sürecinde alışkanlık kazanmaları, bu davranışı sürdürülebilir hale getirmektedir. Öte yandan, kolaylaştırıcı koşullar ve fiyat değeri faktörlerinin akademik dijital okuma süreçlerine anlamlı bir katkı sağlamadığı görülmektedir. Bu bulgular, akademik dijital okuma davranışının bireysel ve alışkanlık temelli bir süreç olduğunu, verimlilik beklentisinin ve risk algısının bu süreçte belirleyici olduğu anlaşılmaktadır.



Şekil 3.3 Yapısal Eşitlik Modeli (YEM) Grafiği.

Açıklanabilirlik katsayısı (coefficient of determination), R^2 ile gösterilen ve bağımlı değişkende meydana gelen değişimin ne kadarının bağımsız değişkenler tarafından açıklandığını belirleyen istatistiksel bir ölçüttür. Bir modelin açıklayıcılığını ve gelecekteki tahmin gücünü gösteren R^2 değeri, yüksek olması durumunda modelin doğruluğunu ve tahmin edilebilirliğini artırmaktadır [Hwang, 2004].

R^2 değerlerinin sınıflandırılmasında, zayıf (0,25), orta (0,50) ve güçlü (0,75) seviyeler olarak değerlendirilmesini önerilmektedir (Hair, Hult, Ringle ve Sarstedt, 2014). Şekil 3.3'te gösterildiği gibi, davranışsal niyet ve kullanım davranışı değişkenleri modele dahil edilmiş olup, ilgili R^2 değerleri sunulmuştur.

Modeldeki değişkenler, davranışsal niyet değişkeninin varyansının önemli bir bölümünü açıklamaktadır ($R^2=0.625$). performans beklentisi, çaba beklentisi, toplumsal etki, kolaylaştırıcı koşullar, fiyat değeri, algılanan risk ve alışkanlık değişkenleri tarafından, davranışsal niyetin %62,5'lik varyansın açıklandığı görülmektedir.

Öte yandan, kullanım davranışı değişkeninin açıklanabilirliği daha yüksek seviyededir ($R^2=0.776$). Bu durum, kolaylaştırıcı koşullar, alışkanlık ve davranışsal niyet değişkenlerinin, kullanım davranışının %77,6'lık varyansını açıkladığını ortaya koymaktadır.

Tablo 3.16: Çaba Beklentisi, Kolaylaştırıcı Koşullar ve Fiyat Değerinin Davranışsal Niyet Üzerinde ve Kolaylaştırıcı Koşulların Kullanım Davranışı Üzerindeki Doğrudan Etkisi Analiz Sonuçları

Hipotez	Yollar	Katsayılar (β)	T	p
H3	Çaba Beklentisi -> Davranışsal Niyet	0,526	12,620	0,001***
H4a	Kolaylaştırıcı Koşullar -> Davranışsal Niyet	0,476	11,053	0,001***
H4b	Kolaylaştırıcı Koşullar -> Kullanım Davranışı	0,552	13,495	0,001***
H6	Fiyat Değeri -> Davranışsal Niyet	0,619	16,088	0,001***

Yapısal eşitlik model analizinde çaba beklentisi, kolaylaştırıcı koşullar ve fiyat değerinin davranışsal niyet üzerinde ve ayrıca kolaylaştırıcı koşulların kullanım davranışı üzerinde anlamlı bir etkisi görülmemiştir (Tablo 3.15).

Ancak tablo 3.16’da ilgili hipotezlerin (H3, H4a, H4b ve H6) doğrudan etkileri incelendiğinde; çaba beklentisinin ($\beta = 0.526$, $p=0.001$), kolaylaştırıcı koşulların ($\beta = 0.552$, $p=0.001$) ve fiyat değerinin ($\beta = 0.619$, $p=0.001$) davranışsal niyet üzerinde; kullanım koşullarının ($\beta = 0.552$, $p = 0.001$) kullanım davranışı üzerinde doğrudan etkisinin anlamlı olduğu görülmektedir ($p<0.05$).

3.6 Tartışma

Bu araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin %61,2'sinin kadın, %38,8'inin erkek öğrenciler; %53,8'inin 18-21 yaş, %19,4'ünün 22-25 yaş, %7,9'unun 26-30 yaş, %9,6'sının 31-35 yaş arasında ve %9,3'ünün 36 yaş ve üzerinde olduğu; %75,4'ünün lisans, %12,2'sinin yüksek lisans ve %12,4'ünün doktora öğrencisi; %26,1'inin fen bilimlerinde, %47,1'inin toplum bilimlerinde ve %26,8'inin ise sağlık bilimlerinde eğitim aldıkları görülmektedir.

Üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışlarını etkileyen faktörler, eğitim aldıkları alanlara göre incelendiğinde elde edilen bulgular, Toplum Bilimleri öğrencilerinin performans beklentisi, çaba beklentisi ve toplumsal etki açısından daha yüksek puanlara sahip olduğunu, Sağlık Bilimleri öğrencilerinin ise alışkanlık faktörü açısından daha olumlu tutum sergilediklerini göstermektedir. Fen Bilimleri öğrencileri ise bu faktörler açısından diğer bölümlere göre daha düşük puanlar almıştır. Ayrıca kolaylaştırıcı koşullar, fiyat değeri, algılanan risk, davranışsal niyet ve kullanım davranışı ölçek puanları açısından ise bölümler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma sıklıklarına ilişkin elde edilen bulgular, dijital okumanın öğrenciler arasında yaygın bir davranış haline geldiğini göstermektedir. Tablo 3.3 verilerine göre, öğrencilerin yalnızca %0,5'i hiç akademik amaçlı dijital okuma yapmadığını belirtirken, büyük bir çoğunluğun (%90,2) “bazen”, “sık sık” ya da “her zaman” dijital okuma yaptığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, dijital okumanın akademik yaşamda yerleşik davranış haline geldiğini ve üniversite öğrencilerin akademik amaçlı dijital okuma deneyimine sahip olduklarını göstermektedir.

Araştırma, üniversite öğrencilerin dijital okumada en çok kullandıkları cihazın akıllı telefonlar (%84,2) olduğu; bunu dizüstü bilgisayarlar (%62,9) ve masaüstü bilgisayarların (%24,6) takip ettiği görülmektedir. Cep telefonlarının kolay erişilebilir yapısı ve dizüstü bilgisayarların rahat taşınabilirliği bu seçimi etkilediği söylenebilir.

Ayrıca, öğrencilerin akademik amaçlı dijital okumada yararlandıkları kaynaklar incelendiğinde en çok tercih edilen araçların başında %83,4 ile Google ve diğer arama motorlarının geldiği görülmektedir. Bunu sırasıyla yapay zekâ programları (%69,1), kütüphane veri tabanları (%46,7) ve akademik sosyal ağlar (%30,8) takip etmektedir. Benzer bir sonuç ise bilgi arama davranışları çerçevesinde Griffiths ve Brophy (2005) tarafından yapılan araştırmada da ulaşılmıştır; öğrencilerin %45'inin bilgiye ulaşmak için ilk başvuru kaynağı olarak Google'ı kullandığı, sadece %10'unun üniversite kütüphane kataloglarına yöneldiği söylenmektedir.²¹¹ Benzer bir bulgu Dilek-Kayaoğlu'nun İstanbul Üniversitesi'ndeki lisans, lisansüstü ve doktora öğrencilerinin araştırma davranışlarını inceleyen bir araştırmasında da vardır ve öğrencilerin kolay olduğu için Google ile araştırmaya başladıkları bulgulanmıştır.²¹²

Performans beklentisi (PB), üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışlarını etkileyen faktörlerden biri olarak yer almaktadır. Bu çalışmada performans beklentisinin öğrencilerin akademik amaçlı dijital okuma yapma niyetleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. H1 hipotezi doğrultusunda yapılan analizler sonucunda, performans beklentisinin davranışsal niyet üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğu görülmektedir. Öğrencilerin “Akademik araştırmalarımda dijital okumayı yararlı buluyorum”, “Akademik amaçlı dijital okuma bilgiye hızlı ve etkili bir şekilde ulaşmamı sağlar”, “Akademik amaçlı dijital okuma akademik verimliliğimi arttırır” gibi ifadelerle verdikleri yüksek düzeyde olumlu yanıtlar, bu beklentinin güçlü biçimde hissedildiğini ortaya koymaktadır.

Bu bulgular, literatürdeki bazı araştırmalarla örtüşmektedir. Örneğin, “Investigating Mobile Acceptance in Academic Library Services Based on UTAUT-2” başlıklı çalışmada, İran'daki üniversite öğrencilerinin mobil akademik hizmetlere yönelik kabul düzeyleri incelenmiş ve performans beklentisinin davranışsal niyet üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu belirlenmiştir.²¹³ Öte yandan, bu çalışmanın

²¹¹ Jillian R. Griffiths and Peter Brophy, "Student Searching Behavior and the Web: Use of academic Resources and Google.", Graduate School of Library and Information Science, Vol. 53. No:4, 2005, p.539.

²¹² Dilek Kayaoğlu, a.g.m.

²¹³ Parhamnia, a.g.m., p.47

bulguları bazı araştırmalarla da çelişmektedir. Örneğin, Chang ve arkadaşları (2023) tarafından gerçekleştirilen “Study on Factors Influencing College Students’ Digital Academic Reading Behavior” adlı çalışmada, performans beklentisinin dijital okuma niyeti üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı belirtilmiştir.²¹⁴

Performans beklentisi ile davranışsal niyet arasındaki ilişki bazı düzenleyici/moderatör değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını test eden H9 hipotezi kapsamında yapılan analizlerde ise bu beklentinin eğitim düzeyi, yaş ve deneyim gibi değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterdiği saptanmıştır. Bu kapsamda lisansüstü öğrencilerin performans beklentisi faktöründe akademik amaçlı dijital okumayı yararlı bulmaları, bilgiye hızlı erişim imkanı ve akademik verimliliği artıracağı davranışı lisans öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek bulunmuştur. Benzer şekilde, yaş ilerledikçe performans beklentisi faktörünün etkisi artmakta; özellikle 31 yaş ve üzeri öğrencilerin akademik amaçlı dijital okuma davranışı tercihleri diğer yaş gruplarına göre anlamlı düzeyde yüksektir. Akademik amaçlı dijital okuma davranışı deneyimine sahip öğrencilerin performans beklentisi daha az yapanlara göre yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, dijital okumanın davranışının hem yaş hem de deneyimle birlikte arttığını göstermektedir. Buna karşılık, cinsiyet değişkeni açısından performans beklentisi anlamlı bir fark göstermemiştir ($p > 0.05$). Bu durum, erkek ve kadın öğrencilerin dijital okuma konusunda benzer performans beklentilerinin olduğunu ve cinsiyetin bu konuda belirleyici bir faktör olmadığını düşündürmektedir.

Çaba Beklentisi, bu çalışmada davranışları etkileyen faktörlerden biri olarak ele alınmış ve üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışsal niyeti üzerindeki etkisi incelenmiştir. H2 hipotezi kapsamında elde edilen bulgular, çaba beklentisinin davranışsal niyet üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermiştir. Öğrenciler, dijital okuma araçlarını kullanmanın kolay olduğunu belirtmiş olsalar da bu algı, dijital okuma davranışına yönelik niyetlerini doğrudan etkilememiştir. Bu sonuç, literatürdeki bazı çalışmalarla çelişmektedir. Örneğin, UTAUT modeli temel alınarak geliştirilen "Unified Theory of Acceptance and Use of

²¹⁴ Chang, et. al., **a.g.m.**, pp. 9-10.

Digital Reading in Taoyuan County" adlı çalışmada çaba beklentisinin, toplumsal etki ve kolaylaştırıcı koşullarla birlikte, dijital okuma davranışsal niyeti üzerinde anlamlı ve pozitif bir etkisi olduğu belirtilmiştir.²¹⁵ Aynı şekilde, Chang ve arkadaşları (2023) tarafından yürütülen "Study on Factors Influencing College Students' Digital Academic Reading Behavior" adlı çalışmada da çaba beklentisinin dijital okuma niyeti ve kullanım davranışı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur.²¹⁶ Bu çalışmalarda, çaba beklentisi dijital okuma davranışının şekillenmesinde önemli bir rol oynamakta ve öğrencilerin dijital içeriklere karşı davranış geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla, üniversite öğrencilerinin dijital okuma davranışları farklı örneklem grupları, kültürel faktörler veya öğrencilerin teknolojiye aşinalık düzeyleri gibi değişkenlerden etkilendiği görülmektedir. Bu çerçevede, çaba beklentisinin etkisini daha derinlemesine anlayabilmek için farklı bağlamlarda yapılacak ileri araştırmalar önem taşımaktadır.

Çaba beklentisinin davranışsal niyetle ilişkisini etkileyebilecek düzenleyici faktörler ise H10 hipotezi kapsamında değerlendirilmiştir. Yapılan analizler, deneyim değişkeninin bu ilişkiyi anlamlı düzeyde düzenlediğini ortaya koymuştur. "Her zaman" dijital akademik okuma yapan öğrencilerin çaba beklentisi puanlarının "sık sık" yapanlara ve "bazen" yapanlara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuç, dijital okuma konusunda daha deneyimli olan üniversite öğrencilerinin, dijital araçları daha kolay ve doğal bir biçimde kullandıklarını göstermektedir. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında ise erkek öğrenciler kadınlara göre akademik amaçlı dijital okuma araçlarının kullanımı daha kolay, rahat bulmuşlardır. Yaş grupları arasında da farklar gözlemlenmiş; özellikle 22–30 yaş grubundaki öğrencileri diğer yaş gruplarına kıyasla daha düşük çıkmıştır. Buna karşın, lisans ve lisansüstü öğrenciler açısından çaba beklentisi üzerinde anlamlı ve pozitif etki bulunmadığı görülmüştür.

Toplumsal etki, bu araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışlarını etkileyen faktörlerden biri olarak ele alınmış ve dijital

²¹⁵ Chen, **a.g.m.**

²¹⁶ Chang, et. al., **a.g.m.**, pp. 9-10.

okuma yapma niyeti üzerindeki rolü incelenmiştir. Öğrencilerin “çevremde görüşlerine değer verdiği insanlar dijital akademik okuma yaparsa ben de aynısını yaparım”, “öğretim üyelerimin/danışmanlarım, akademik okuma için dijital materyalleri önermesi okuma davranışımı etkiler”, “arkadaşlarımda dijital materyalleri kullanma tercihleri dijital okuma davranışımı etkiler” gibi ifadelerle verdikleri yanıtlar değerlendirilmiştir. H3 hipotezi doğrultusunda yapılan analizler, toplumsal etkinin davranışsal niyet üzerinde istatistiksel olarak anlamlı, ancak düşük düzeyde bir etkisi olduğu belirlenmiştir.

Toplumsal etki ile davranışsal niyet arasındaki ilişki cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve deneyim düzenleyici değişkenlerine göre etkisini inceleyen H11 hipotezi kapsamında yapılan analizlerde ise yalnızca “deneyim” değişkeninin anlamlı bir düzenleyici rol oynadığı görülmüştür. Özellikle “her zaman” dijital akademik okuma yapan öğrencilerin toplumsal etki faktörünün anlamlı düzeyde yüksek sonuç görülmesi, deneyim arttıkça toplumsal çevrenin yönlendirmelerinin daha fazla önemsendiğini göstermektedir. Buna karşın, cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi gibi değişkenlerin bu ilişki üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Aynı şekilde, bu gruplar arasında toplumsal etki puanlarında da istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Öte yandan Awwad ve arkadaşları (2013), lisans ve lisansüstü öğrencilerin elektronik kütüphane hizmetlerine yönelik kullanım davranışını toplumsal etki faktörünün etkili olduğu ve bu faktörün yaş, eğitim düzeyi düzenleyici değişkeni tarafından etkilendiğini görülmüştür. Genç ve lisans öğrencilerin toplumsal etki faktöründen ileri yaşlardaki öğrenciler ve lisansüstü öğrencilere kıyasla daha fazla etkilendiğini söylemektedir.²¹⁷

Kolaylaştırıcı koşullar, barıştırmada üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışlarını etkileyen faktörlerden biri olarak ele alınmış ve bu koşulların hem davranışsal niyet hem de kullanım davranışı üzerindeki etkisi incelenmiştir. Bu koşullar; öğrencilerin dijital okuma gerçekleştirebilmeleri için

²¹⁷ Awwad and -Majali, **a.g.m.**, 2015, p. 1100-1120.

gerekli olan kurumsal ve teknik altyapıya sahip olmalarını ve ihtiyaç duyduklarında destek alabilme imkanlarını kapsamaktadır. Çalışma kapsamında test edilen H4a ve H4b hipotezleri, kolaylaştırıcı koşulların öğrencilerin dijital okuma yapma niyeti ve kullanım davranışı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkisinin bulunmadığını göstermiştir. Bu bulgu, mevcut kurumsal, teknik ve destek altyapısının, öğrencilerin dijital akademik okuma davranışları üzerinde tek başına belirleyici olmadığını; bireysel faktörlerin daha ön planda olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Venkatesh'in (2012) geliştirdiği UTAUT2 modelinde öne sürülen kolaylaştırıcı koşulların, davranışsal niyet ve kullanım davranışını etkileyen temel faktörler olduğu²¹⁸ yönündeki görüşle çelişmektedir.

Öte yandan, literatürde benzer bulgular içeren çalışmalarda bulunmaktadır. Chang ve arkadaşlarına göre (2023), üniversitesi'ndeki lisans öğrencilerinin dijital akademik okuma davranışları üzerinde kolaylaştırıcı koşulların etkisinin belirleyici bir etkisinin olmadığı söylenebilir.²¹⁹

Düzenleyici değişkenler açısından yapılan analizler, kolaylaştırıcı koşullara yönelik algının gruplar arasında farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. Erkek öğrencilerin, kadın öğrencilere kıyasla kurumsal ve teknik altyapıya daha yüksek düzeyde sahip olduklarına ve gerektiğinde yardım alabileceklerine dair daha güçlü bir inanca sahip oldukları görülmüştür. Benzer şekilde, lisansüstü öğrenciler, lisans öğrencilerine göre; 31 yaş ve üzeri öğrenciler ise daha genç yaş gruplarına göre kolaylaştırıcı koşulları daha olumlu değerlendirmiştir. Ayrıca, akademik amaçlı dijital okumayı sıklıkla yapan öğrenciler, daha az yapanlara kıyasla kolaylaştırıcı koşullar faktöründen anlamlı düzeyde etkilenmektedir. Bu bulgular, dijital okuma sıklığı ile altyapıya dair farkındalık ve değerlendirme düzeyinin paralel geliştiğine işaret etmektedir.

Algılanan risk, bu çalışmada üniversite öğrencilerinin akademik dijital okuma niyetlerini etkileyen faktörlerden biri olarak incelenmiştir. Elde edilen bulgular,

²¹⁸ Venkatesh, et. al., "Consumer Acceptance and Use...", 2012, pp. 157-178.

²¹⁹ Chang, et. al., **a.g.m.**, pp. 9-10.

algılanan riskin davranışsal niyet üzerinde anlamlı ve negatif bir etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Üniversite öğrencilerinin, “Dijital akademik okumada kaynağın belirsizliği bilginin kalitesini etkileyecektir”, “Akademik amaçlı dijital okuma yaparken reklamların ya da açılır pencerelerin ortaya çıkması aldığım bilginin kalitesini etkileyecektir” ve “kişisel bilgi sızıntısı beni tedirgin eder” gibi ifadelerle katılıyorum seçeneğinin yüksek puanda olması, bu endişelerin yaygın olduğunu göstermektedir. Bu durum, H5 hipotezini desteklemekte ve literatürdeki benzer bulgularla örtüşmektedir. Chang ve arkadaşları, dijital ortamda okumanın reklam müdahaleleri, yanlış bilgilendirme, kişisel dikkat dağınıklığı ve kişisel bilgilerin ifşa edilmesi gibi ağ riskleriyle karşılaşabildiğini; algılanan risk faktörünün ise üniversite öğrencilerinin akademik dijital okuma niyetini olumsuz etkileyebileceğini belirtmiştir.²²⁰

Düzenleyici değişkenler açısından değerlendirildiğinde, yalnızca yaş değişkeninin düzenleyici etkisi olduğu görülmüştür. Özellikle 31 yaş ve üzerindeki katılımcılar, risk faktörlerini daha az tehdit olarak algılamakta ve bu nedenle algılanan riskin davranışsal niyet üzerindeki etkisi bu grupta daha zayıf kalmaktadır. Cinsiyet değişkeni ise anlamlı bir düzenleyici etki göstermemiştir. Bu da dijital güvenlik ve içerik doğruluğuna ilişkin kaygıların hem kadın hem de erkek öğrenciler için ortak bir endişe kaynağı olduğunu ortaya koymaktadır.

Fiyat değeri, bu araştırmada üniversite öğrencilerinin akademik dijital okuma niyetlerini etkileyen faktörlerden biri olarak incelenmiştir (H6). Fiyat değeri; üniversite öğrencilerin dijital okuma sürecinde harcadıkları emek, zaman ve maliyet açısından algıladıkları faydayı ifade etmektedir. Ancak analiz sonuçları, bu değişkenin davranışsal niyet üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını ortaya koymuştur. Öğrenciler dijital okumanın daha ekonomik ve zaman kazandırıcı olduğunu düşünseler de, bu değerlendirmelerin okuma niyetine doğrudan yansımadağı görülmüştür. Literatürde de benzer bulgular mevcuttur. Baron, Calixte ve Havewala (2022) tarafından yapılan bir araştırmada, dijital formatların maliyet ve taşınabilirlik gibi avantajlarına rağmen öğrencilerin genellikle basılı materyalleri tercih ettiği belirtilmektedir. Araştırmada,

²²⁰ Chang, et. al., **a.g.m.**, pp. 4-5.

maliyet eşitliği sağlandığında öğrencilerin hem akademik hem de eğlence amaçlı okumalar için basılı kitapları tercih ettiği ortaya konmuştur.²²¹ Bu bulgular, dijital okumanın ekonomik avantajlarının, öğrenci tercihlerinde tek belirleyici olmadığını desteklemektedir.

Çalışma kapsamında test edilen H14 hipotezi, fiyat değerinin davranışsal niyet üzerindeki etkisini cinsiyet, yaş ve deneyim gibi düzenleyici değişkenler tarafından etkisini incelemektedir. Elde edilen veriler, bu düzenleyici etkilerden yalnızca deneyim değişkeninin anlamlı olduğunu göstermiştir. Özellikle “her zaman” dijital ortamda akademik okuma yapan öğrencilerin, fiyat değeri faktöründen etkilendiği görülmüştür. Bu durum, dijital okuma konusunda deneyim kazanan öğrencilerin sürecin ekonomik ve zamansal avantajlarını daha fazla önemsediklerini göstermektedir. Bununla birlikte, cinsiyet değişkenine ilişkin analizlerde erkek öğrencilerin fiyat değeri puanları kadın öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Ancak bu fark, davranışsal niyet üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etki yaratmamıştır. Benzer şekilde, yaş değişkenine ilişkin olarak da anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Dolayısıyla, cinsiyet ve yaş faktörlerinin fiyat değeri ile davranışsal niyet arasındaki ilişkide düzenleyici bir rol oynamadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Alışkanlık faktörünün, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma niyetleri ve kullanım davranışları üzerindeki etkisi bu çalışmada incelenmiş; bu doğrultuda H7a ve H7b hipotezleri test edilmiştir. Bu çalışmada alışkanlık değişkeni hem davranışsal niyet hem de kullanım davranışı üzerinde anlamlı ve güçlü bir etki göstermektedir. Bu sonuçlar, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışının düzenli tekrarlarla gelişen, yeni dijital teknolojik gelişmelerden etkilenen ve sıklıkla yapılan bir davranış olduğunu görülmekte ve böylece H7a ile H7b hipotezlerini desteklemektedir. Alışkanlık faktörünün etkisi yüksek olan öğrencilerin dijital akademik okuma niyetide yüksek olduğu görülmektedir. Davranışsal niyet ile alışkanlık ve davranışsal niyet ile kullanım davranışı arasındaki yüksek korelasyon katsayıları, bu ilişkinin yapısal ve tutarlı bir biçimde işlediğini göstermektedir. Bu

²²¹ Baron, et. al., **a.g.m.**, pp. 590-595.

bulgu, alışkanlığın dijital okuma davranışlarında dönüştürücü bir rol oynadığını ortaya koymaktadır. Literatürde de bu sonucu destekleyen çalışmalar yer almaktadır. Chang ve arkadaşlarına göre (2023), lisans öğrencilerinin dijital akademik okuma tercihlerinde alışkanlık faktörünün dijital okuma niyeti ve davranışa dönüşüm üzerinde anlamlı etkiler yarattığını ortaya koymaktadır.²²²

Araştırmada test edilen H15a ve H15b hipotezleri ise alışkanlık faktörünün davranışsal niyet ve kullanım davranışı üzerindeki etkisinin cinsiyet, yaş ve deneyim düzenleyici değişkenleri tarafından düzenlenip düzenlenmediğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Elde edilen bulgulara göre, bu değişkenlerin hiçbirinin alışkanlık ile davranışsal niyet veya kullanım davranışı arasındaki ilişkiyi düzenlemediği görülmüştür. Dolayısıyla, H15a ve H15b hipotezleri desteklenmemiştir.

Ancak, alışkanlık puanları açısından bazı demografik gruplar arasında anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Cinsiyete göre, erkek öğrencilerin alışkanlık puanları kadın öğrencilerinkinden anlamlı düzeyde yüksektir. Yaş gruplarına göre, 31 yaş ve üzeri öğrencilerin puanları ve 22–30 yaş gruplarına kıyasla anlamlı biçimde daha yüksektir. Benzer şekilde, dijital okuma sıklığına göre de anlamlı farklar gözlemlenmiştir. “Her zaman” dijital okuma yapan öğrencilerin alışkanlık puanları, “sık sık” yapanlara ve “bazen” yapanlara kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırma modelinde test edilen H8 hipotezine göre, davranışsal niyetin kullanım davranışı üzerinde pozitif ve anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışlarını etkileyen en önemli faktörlerden biri davranışsal niyettir. Davranışsal niyet, bireyin belirli bir davranışı gerçekleştirme konusundaki istekliliğini, iradesini ve eğilimini ifade eder ve kullanım davranışının en güçlü belirleyicisi olarak kabul edilmektedir. Bu bulgu, literatürde sıklıkla vurgulanan Technology Acceptance Model (TAM) ve Unified Theory of Acceptance and Use of Technology (UTAUT) gibi teknoloji kabul modellerinin öngörülerıyla örtüşmektedir. Özellikle Venkatesh ve

²²² Chang, et. al., **a.g.m.**, pp. 9-10.

arkadaşları tarafından (2012) tarafından geliştirilen UTAUT2 modelinde, bireylerin davranışsal niyetleri kullanım davranışlarını aracı değişken olmadan doğrudan etkilediği görülmektedir.²²³

Ayrıca, bu çalışma kapsamında davranışsal niyet ile kullanım davranışı arasındaki ilişkinin düzenleyici değişkenler tarafından etki durumunu incelemek için H16 hipotezi test edilmiştir. Bulgular, bu ilişkinin eğitim düzeyi tarafından düzenlendiğini göstermektedir. Buna göre, lisansüstü öğrencilerin davranışsal niyetlerinin, kullanım davranışına dönüşme olasılığı, lisans öğrencilerine kıyasla anlamlı düzeyde daha yüksektir. Bu durum, lisansüstü öğrencilerin daha yüksek akademik sorumluluklara sahip olmaları, dijital kaynakları daha etkin kullanma gereklilikleri ve daha gelişmiş öğrenme stratejilerine sahip olmaları ile açıklanabilir. Öte yandan üniversite öğrencilerinin davranışsal niyetin kullanım davranışı üzerindeki etkisi deneyim düzenleyici değişkenine göre düzenlenmediği görülmüştür.

Bu araştırmanın değerlendirme bölümünü özetlemek gerekirse;

İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Öğrencilerinin Akademik Amaçlı Dijital Okuma Davranışları *Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli 2 (UTAUT2)* temel alınarak hazırlanan yeni bir araştırma modeli ile incelenmiştir. Araştırma modelinde bulunan performans beklentisi, çaba beklentisi, toplumsal etki, fiyat değeri, kolaylaştırıcı koşullar, algılanan risk ve alışkanlık faktörlerinin üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma kullanım niyeti ve okuma davranışı üzerindeki ilişkileri analiz edilmiştir. Ayrıca, yaş, cinsiyet, deneyim ve eğitim düzeyi gibi düzenleyici değişkenlerin bu ilişkilerdeki rolü değerlendirilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, performans beklentisi, toplumsal etki, alışkanlık faktörlerinin üniversite öğrencilerin akademik amaçlı dijital okuma davranışsal niyeti üzerinde anlamlı ve pozitif etkiye sahip olduğu sonucuna varılmaktadır. Algılanan risk faktörü ise üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışsal niyeti

²²³ Venkatesh, et. al., "Consumer Acceptance and Use...", 2012, p. 160.

üzerinde anlamlı ve negatif bir etkiye sahiptir. Ek olarak alışkanlık faktörü hem davranışsal niyet hem de kullanım davranışı üzerinde anlamlı ve pozitif etkiye sahiptir.

Öte yandan, çaba beklentisi, kolaylaştırıcı koşullar ve fiyat değeri faktörleri üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışsal niyeti üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Ek olarak, kolaylaştırıcı koşullar faktörünün hem davranışsal niyet hem de kullanım davranışı üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Araştırma modelinde bulunan bağımsız değişkenlerin (performans beklentisi, çaba beklentisi, kolaylaştırıcı koşullar, algılanan risk, alışkanlık), üniversite öğrencilerin akademik amaçlı dijital okuma davranışsal niyeti ve/veya kullanım davranışı arasındaki ilişkilerin cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi ve deneyim düzenleyici değişkenleri tarafından düzenlenip düzenlenmediği çalışma kapsamında yer almıştır.

Düzenleyici değişkenler açısından değerlendirildiğinde;

- Cinsiyet düzenleyici değişkeni, çaba beklentisi, kolaylaştırıcı koşullar, fiyat değeri, alışkanlık ve algılanan risk faktörlerinin davranışsal niyet üzerindeki etkilerini düzenlediği; performans beklentisi ve toplumsal etki faktörünün davranışsal niyet üzerinde bir düzenlemesinin bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Ek olarak alışkanlık faktörünün kullanım davranışı üzerinde de düzenleyici etkisi bulunmaktadır.
- Yaş düzenleyici değişkeni, performans beklentisi, çaba beklentisi, kolaylaştırıcı koşullar, alışkanlık faktörlerinin davranışsal niyet üzerindeki etkilerini düzenlediği; algılanan risk, fiyat değeri ve toplumsal etki faktörünün davranışsal niyet üzerinde bir düzenlemesinin bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Ek olarak alışkanlık ve kolaylaştırıcı koşullar faktörünün kullanım davranışı üzerinde de düzenleyici etkisi bulunmaktadır.
- Eğitim düzeyi düzenleyici değişkeni, performans beklentisi, kolaylaştırıcı koşullar, alışkanlık ve algılanan risk faktörlerinin davranışsal niyet üzerindeki etkilerini düzenlediği; çaba beklentisi, toplumsal etki ve fiyat değeri

faktörünün davranışsal niyet üzerinde bir düzenlemesinin bulunmadığı sonucuna varılmıştır.

- Deneyim düzenleyici değişkeninin ise tüm faktörler üzerinde anlamlı etkisi olduğu belirlenmiştir.



SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma, Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışlarını Teknoloji Kabul ve Kullanımın Birleştirilmiş Modeli 2 (UTAUT2) çerçevesinde inceleyen– yazarın bilgisi ve literatür taraması verilerine dayanarak- ilk çalışma olması açısından özgün bir nitelik taşımaktadır. Araştırma kapsamında, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışlarını etkileyen temel faktörlerin anlaşılması hedeflenmiş; ayrıca, UTAUT2 modelinin bu bağlamda uygulanabilirliği ortaya konmuştur.

Araştırma, 2024-2025 eğitim-öğretim yılında İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa'da kayıtlı lisans, yüksek lisans ve doktora öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur. Bu durum, elde edilen bulguların genellenebilirliğini kısıtlayabileceği için gelecekte yapılacak çalışmalarda farklı üniversitelerden, disiplinlerden ve demografik özelliklerden örneklem gruplarının dahil edilmesi, modelin geçerliliği ve güvenilirliği açısından daha kapsamlı sonuçlara ulaşılmasını sağlayacaktır.

Araştırma bulgularına göre üniversite öğrencilerinin yalnızca %0,5'i hiç akademik amaçlı dijital okuma yapmadığını belirtirken, %90,2'si “bazen”, “sık sık” veya “her zaman” dijital okuma yaptığını ifade etmiştir. Bu bulgu, üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun akademik amaçlı dijital okuma deneyimine sahip olduğunu göstermektedir.

Üniversite öğrencilerin akademik amaçlı dijital okumada en çok kullandıkları cihazların başında % 84,2 ile akıllı telefonlar gelmektedir. Bunu % 62,9 ile dizüstü bilgisayarlar ve % 24,6 ile masaüstü bilgisayarlar takip etmektedir. Bu bulgu üniversite öğrencilerinin büyük çoğunluğunun akademik amaçlı dijital okumada akıllı telefon kullandığını göstermektedir.

Öğrencilerin akademik amaçlı dijital okuma yaparken yararlandıkları yerlerin başında % 83,4 ile google ve diğer arama motorları gelmektedir. Bunu % 69,1 ile yapay zekâ programları, % 46,7 ile kütüphane veri tabanları ve % 30,8 ile akademik sosyal ağlar takip etmektedir. Bu bulgular, üniversite öğrencilerin akademik amaçlı

dijital okumada öncelikli tercihlerinin çoğunlukla genel arama motorları yönünde olduğunu ve kütüphane kaynaklarının üçüncü planda kaldığını göstermektedir. Bu durum, dijital bilgiye ulaşmada kaynak seçiminin niteliği açısından önemli bir boşluğa işaret etmektedir. Bu nedenle, üniversitelerde dijital bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılandırılmış eğitim programlarının hayata geçirilmesi gerekmektedir. Söz konusu programlar, üniversitelerin mevcut ders içeriklerine entegre edilebileceği gibi, kütüphaneciler ve öğretim üyelerinin iş birliğinde yürütülecek atölye, seminer ve rehberlik faaliyetleriyle desteklenebilir. Ayrıca, öğrencilerin yapay zekâ tabanlı araçları akademik bağlamda daha bilinçli, etik ve etkin şekilde kullanmalarını sağlamak amacıyla rehberlik uygulamaları ve farkındalık çalışmalarına da önem verilmelidir.

Araştırma bulguları, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışlarını etkileyen temel faktörlerin performans beklentisi, toplumsal etki, alışkanlık ve davranışsal niyet olduğunu ortaya koymuştur. Öğrenciler dijital okumayı; bilgiye hızlı erişim sağlaması, akademik verimliliği artırması ve genel olarak yararlı bulunması nedeniyle tercih etmektedir. Ayrıca, öğretim üyeleri, danışmanlar ve arkadaş çevresinin dijital materyal kullanımı konusundaki tutumları da bu davranış üzerinde etkili olmaktadır. Öğrencilerin dijital okuma pratiğine alışkın olmaları ve bu yöntemi düzenli olarak kullanmaları da tercihlerini şekillendirmektedir. En belirleyici etkenlerden biri olarak ise davranışsal niyet öne çıkmaktadır. Öğrencilerin dijital okuma yapmaya yönelik istek, irade ve kararlılıkları, bu davranışı gerçekleştirme düzeylerini doğrudan etkilemektedir.

Öte yandan, araştırma bulguları üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışlarının çaba beklentisi, kolaylaştırıcı koşullar ve fiyat değeri faktörlerinden etkilenmediğini göstermektedir. Sonuç olarak, üniversite öğrencileri dijital okuma araçlarını kullanışlı bulmakta, akademik kaynaklara kolayca ulaşabileceklerini düşünmekte ve dijital okumaları pratik olarak değerlendirmektedir; ancak bu olumlu değerlendirmelere karşın çaba faktörü, akademik amaçlı dijital okuma davranışlarını tercih etme sebepleri arasında yer almamaktadır. Ayrıca, kütüphanenin abone olduğu veri tabanları, google ve sosyal ağlar gibi platformlardan

içerik erişiminin kolay olduğu bilinmekte; ancak, bu olumlu algıya karşın kullanım kolaylığı faktörünün, öğrencilerin akademik amaçlı dijital okuma tercihleri üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, fiyat değeri faktörü, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma sürecinde harcadıkları emek, zaman ve maliyet karşısında algıladıkları faydayı ifade etmektedir. Ancak bulgular, öğrencilerin dijital okumanın emek, zaman ve maliyet açısından daha tasarruflu olduğunu düşünmelerine karşın, bu algının okuma davranışı üzerinde etkili olmadığını göstermektedir.

Araştırma bulgularına göre üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışını etkileyen faktörlerin üzerinde deneyim düzenleyici değişkeninin anlamlı etkisi olduğu sonucu ulaşılmıştır. Akademik amaçlı dijital okuma konusunda deneyimli olduğunu belirten öğrencilerin bunu okuma alışkanlığına dönüştürdüğü görülmüştür.

Cinsiyet düzenleyici değişkeninin çaba beklentisi, kolaylaştırıcı koşullar, fiyat değeri, alışkanlık ve algılanan risk faktörleri ve üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışsal niyetini düzenlediği; ayrıca bu faktörlerin davranışsal niyet üzerindeki etkilerinin erkek öğrencilerde kadınlara kıyasla daha belirgin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışını etkileyen faktörler incelendiğinde yaş düzenleyici değişkeni, performans beklentisi, çaba beklentisi, kolaylaştırıcı koşullar, alışkanlık faktörlerinin davranışsal niyet üzerindeki etkilerini düzenlediği; bu faktörlerin davranışsal niyet üzerindeki etkilerinin 31 yaş ve üzeri öğrencilerde, daha genç yaş gruplarına kıyasla, daha belirgin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Son olarak, üniversite öğrencilerinin akademik amaçlı dijital okuma davranışını etkileyen faktörler incelendiğinde eğitim düzeyi düzenleyici değişkeni, performans beklentisi ve kolaylaştırıcı koşullar faktörlerinin davranışsal niyet üzerindeki etkileri ile davranışsal niyetin kullanım davranışı üzerindeki etkilerini düzenlediği; bu faktörlerin davranışsal niyet ve kullanım davranışı üzerindeki etkilerinin lisansüstü

öğrencilerinde lisans öğrencilerine kıyasla daha belirgin olduğu sonucuna varılmıştır. Lisans ve lisansüstü öğrenciler arasında çaba beklentisi ve toplumsal etkinin akademik amaçlı dijital okuma niyetleri üzerinde düzenleyici bir etkisine rastlanmamıştır.

Bu araştırmanın bulguları, üniversite kütüphanelerindeki dijital hizmetlerin planlaması, derme geliştirme politikaları ve dijital bilgi okuryazarlığı programlarına yönelik çıkarımlar yapmayı da olanaklı kılmaktadır. Üniversite öğrencileri dijital akademik okumayı; bilgiye hızlı erişim sağlaması, akademik verimliliği artırması ve genel olarak yararlı bulunmaları nedeniyle tercih etmektedir. Üniversite öğrencilerinin kütüphanenin dijital ortamdaki veri tabanlarını, akademik kaynaklarını ve hizmetlerini kullanma konusunda motive edilmeleri, bilgilendirilmeleri ve bilgi arama davranışları bağlamında desteklenmeleri akademik okuma yeteneklerini ve performanslarını geliştirecektir. Öğretim üyeleri, danışmanlar ve arkadaş çevresinin dijital materyal kullanımı konusundaki tutumları da bu yukarıda anılan davranış üzerinde olumlu yönde etkide bulunmatadır. Öğretim üyelerinin, öğrencileri kütüphanenin dijital kaynaklarına daha fazla yönlendirmeleri önemli olmaktadır. Akademik dijital okuma sürecinde kaynağın güvenilirliği, veri gizliliği ve içerik doğruluğuna dair endişeler, davranışsal niyet üzerinde negatif bir etkiye sahiptir. Buna göre öğrencilerin algıladıkları risk arttıkça, akademik dijital okuma niyetleri azalmaktadır. Bu açıdan da üniversite kütüphanesi, dijital kaynaklara erişim için güvenli ve sağlam bir kaynaktır. Kütüphanenin sağladığı bu güvenli ortam konusunda öğrencilerin farkındalıklarının geliştirilmesi ve dijital kütüphane alt yapılarının, kaynaklarının, hizmetlerinin politika dokümanlarının üniversite kütüphanesi tarafından hazırlanarak üst yönetime sunulması ve bu çalışmaların üniversite yönetimi tarafından istikrarlı olarak desteklenmesi önemlidir.

KAYNAKÇA

- “Okumak”: TDK Online Sözlük (Çevrimiçi)
<https://sozluk.gov.tr/?kelime=okumak>,
11.06.2022 tarihinde erişildi.
- Ackerman, Rakefet and
Tirza Lauterman: "Taking Reading Comprehension Exams on
Screen or on Paper? A Metacognitive Analysis of
Learning Texts Under Time
Pressure", **Computers in Human Behavior**,
Vol. 28, No:5, 2012, pp. 1816-1828.
- Ajzen, Icek: "The Theory of Planned Behavior."
**Organizational Behavior and Human Decision
Processes**, Vol.50, No:2, 1991, pp. 179-211.
- Ajzen, Icek: “Action Control: From Cognition to Behavior”,
Springer Berlin Heidelberg, 1985, pp. 11-39.
- Akgün, Zuhâl: “Dijital Pazarlamada C Kuşağının Dijital
Ürünleri Benimseme Düzeyi Farklılıklarının
Belirlenmesine Dair Bir Alan Araştırması”
Doktora Tezi, Hitit Üniversitesi, Sosyal Bilimler
Enstitüsü, 2018.

- Akın, Bahar: "Büyük Veri ve Analitik Sistemlerin Kullanımını Etkileyen Faktörlerin Genişletilmiş Teknoloji Kabul Modeli ile İncelenmesi", Doktora Tezi, Beykent Üniversitesi, 2019.
- Alfiras, Mohanad, and Janaki Bojiah: "Printed Textbooks Versus Electronic Textbooks: A Study on the Preference of Students of Gulf University in Kingdom of Bahrain", **International Journal of Emerging Technology in Learning (iJET)**, Vol.15, No:18, 2020, p.40-52.
- Ali, İrfan, and Nosheen Fatima Warraich: "Use and Acceptance of Technology with Academic and Digital Libraries Context: A Meta-Analysis of UTAUT Model and Future Direction", **Journal of Librarianship and Information Science** Vol.56, No:4, 2023, (Çevrimiçi)
<https://doi.org/10.1177/09610006231179716>
- Awwad, Mohammad Sulieman, and Sawsan Mohammad Al-Majali: "Electronic Library Services Acceptance and Use: An Empirical Validation of Unified Theory of Acceptance and Use of Technology", **The Electronic Library**, Vol.33, No:6, 2015, pp. 1100-1120.

- Bagozzi, Richard P. and Youjae Yi: "On the Evaluation of Structural Equation Models." **Journal of the Academy of Marketing Science**, Vol.16, No:1, 1988, pp.74-94.
- Baron, Naomi S., Rachelle M. Calixte and Mazneen Havewala: "The Persistence of Print Among University Students: An Exploratory Study", **Telematics and Informatics**, Vol.34, No:5, 2017, pp. 590-604.
- Bawden, David: "Origins and Concepts of Digital Literacy", **Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices**, Vol.30, 2008, pp. 1-321.
- Chaiyasoonthorn, Wornchanok, and Watanyoo Suksa-Ngiam: "Users' Acceptance of Online Literature Databases in a Thai University: A Test of UTAUT2." **International Journal of Information Systems in the Service Sector (IJISSS)** Vol.10, No:1. 2018, pp. 54-70.
- Büyüköztürk, Şener: **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı: İstatistik, Araştırma Deseni, SPSS Uygulamaları ve Yorum**. 26. baskı, Pegem Yayıncılık, 2019. s.183.
- Chang, et al.: "Study on Factors Influencing College Students' Digital Academic Reading Behavior", **Frontiers in Psychology**, Vol.13, 2023.

Chauhan, S. and Jaiswal M.: "Determinants of Acceptance of ERP Software Training in Business Schools: Empirical Investigation Using UTAUT Model." **International Journal of Management Education**, Vol.14, 2016, pp. 248–262.

Chen, Pei-Yi: "Unified Theory of Acceptance and Use of Digital Reading in Taoyuan County". **Journal of Lanyang**, Vol.15, 2016, pp. 12-22.

Chin, Wynne W.: "The Partial Least Squares Approach to Structural Equation Modeling", **Modern Methods for Business Research**, 1998, pp. 295-336.

Clinton, Virginia: "Reading from Paper Compared to Screens: A Systematic Review and Meta-Analysis", **Journal of Research in Reading**, Vol.42 No:2, 2019, p. 228-335, (Çevrimiçi) DOI:10.1111/1467-9817.12269.

Çetin, Sadık Ahmet: **Dijital Ortamlarda Okuduğunu Anlama Becerisini Geliştirme**, İstanbul: Anı, 2022.

Daniel, David B. and William Douglas Woody: "E-Textbooks at What Cost? Performance and Use of Electronic v. Print Texts". **Computers & Education**, Vol.62, 2013, pp. 18-23.

- Davis, Fred D. and Viswanath Venkatesh: "A Critical Assessment of Potential Measurement Biases in the Technology Acceptance Model: Three Experiments", **International Journal of Human-Computer Studies**, Vol.45, No:1, 1996, pp. 19-45.
- Davis, Fred D., Richard P. Bagozzi, and Paul R. Warshaw: "User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models", **Management Science**, Vol. 35, No:8, 1989, pp. 982-1003.
- Davis, Fred D.: "A Technology Acceptance Model for Empirically Testing New End-User Information Systems: Theory and Results" Ph.D. Dissertation, Massachusetts Institute of Technology, 1985.
- Delgado, Pablo, et. al., "Don't Throw Away Your Printed Books: A Meta-Analysis on the Effects of Reading Media on Reading Comprehension", **Educational Research Review**, Vol.25, 2018, pp. 23-38.
- Dijkstra, Timo K. and Jörg Henseler: "Consistent Partial Least Squares Path Modeling" **MIS Quarterly**, Vol. 39. No: 2, 2015, pp. 297-316.

Dilek Kayaoğlu, Hülya: “Information-Seeking Behavior of Undergraduate, Graduate, and Doctoral Students: A Survey of Istanbul University, Turkey”, **Communications in Computer and Information Science**, No:423, 2014, ss.123-136.

Dilevko, Juris, and Lisa Gottlieb: "Print Sources in an Electronic Age: A Vital Part of the Research Process for Undergraduate Students", **The Journal of Academic Librarianship**, Vol.28 No: 6, 2002, pp. 381-392.

Dillon, Andrew: "Reading from Paper Versus Screens: A Critical Review of the Empirical Literature", **Ergonomics**, Vol.35, No:10, 1992, pp. 1297-1326.

Elkatmış, Metin: “Kâğıttan Ekran: Ekran Okuma”. **Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi** C.6, No:18, 2015, s.1–15.

Ensağ, Esin Arslan: “Dijital Dönüşüm, Smart ve İnovatif Teknolojilerin Tüketici Satın Alma Davranışlarına Etkisinin Teknoloji Kabul Modeli ile İncelenmesi: Beyaz Eşya Sektöründe Bir Uygulama”, Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2021.

- Firdevs Güneş: “Öğrencilerde Ekran Okuma ve Ekranik Düşünme” **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C.7, No:14, 2010.
- Fishbein, M., and Icek Ajzen: **Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research**. Addison-Wesley, 1975.
- Fornell, Claes, and David F. Larcker: "Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error", **Journal of Marketing Research**, Vol.18, No:1, 1981, pp. 39-50.
- Gençtürk, Gülsemin: “Dijital Ortamın Gençlerin Okuma Alışkanlıklarına Etkisi: İstanbul’da Durum”, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2022.
- Griffiths, Jillian R., and Peter Brophy: "Student Searching Behavior and the Web: Use of Academic Resources and Google.", Graduate School of Library and Information Science, Vol. 53. No:4, 2005.
- Güneş, Firdevs: "Kağıttan Ekran Okuma Alanındaki Gelişmeler (From Paper to Screen Developments in the Field of Reading)", **Bartın University Journal of Faculty of Education**, C.5. No:1 2016. s. 1-18.

Güneş, Firdevs: **Türkçe Öğretimi: Yaklaşımlar ve Modeller**, İstanbul, Pegem Akademi, 2020.

Gök, Gülhan: “Elektronik Tıbbi Kayıt Kabul Modeli Seviye-7: Dijital Hastanelerde Teknoloji Kabul Düzeyinin Tıbbi Hata Algısına Etkisinin Belirlenmesi”, Doktora tezi, Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, 2021.

Hair, Joseph F., et al.: **A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM)**, Sage, 2022.

Henseler, Jörg, Christian M. Ringle, and Marko Sarstedt: "A New Criterion for Assessing Discriminant Validity in Variance-Based Structural Equation Modeling", **Journal of the Academy of Marketing Science**, Vol.43, No:1, 2015, pp. 115-135.

İstanbul Üniversitesi-
Cerrahpaşa: (Çevrimiçi)
<https://iuc.edu.tr/tr/content/universitemiz-638055036528413029/tarihce>, 12 Aralık 2024.

Jordan, R. R.: **English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers**. Cambridge UP, 1997.

Kaldırım, Abdullah ve Ömer Faruk Tavşanlı: "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Metin Türlerine ve Metinlerin Türkçe Derslerinde Kullanımına İlişkin Görüşleri", **Milli Eğitim Dergisi**, C.48, No:224, 2018, s. 399.

Khatri, Deepti: "Portraying Screen Reading Behavior of College Students of University of Delhi", **DESIDOC Journal of Library & Information Technology**, Vol.40. No.4, 2020, p. 211-217.

Kandemir, Ayşe Nur: "Öğretmenlerin Eba, Morpa Kampüs, Okulistik Benzeri Eğitim Ortamları Kullanımının Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli 2 ile Açıklanması", Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2020.

Karasar, Niyazi: **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, 36. baskı, Nobel Yayıncılık, 2022.

Kazazoğlu, Semin: "Is Printed-Text the Best Choice? A Mixed-Method Case Study on Reading Comprehension", **Journal of Language and Linguistic Studies**, Vol.16, No:1, 2020, pp. 458-473.

Keskin, Hasan Kağan, Muhammet Baştuğ ve Taner Atmaca: "Öğrencileri Akademik Dijital Okumaya Yönlendiren Unsurlar", **Eğitim ve Bilim**, C.41, No:188, 2016.

Kong, Yiren, Young Sik Seo and Ling Zhai: "Comparison of Reading Performance on Screen and on Paper: A Meta-Analysis", **Computers & Education**, Vol.123, 2018, pp. 138-149.

Korkut, Melisa: "The Effects of Behavioral Economics on Consumer Decision Making Behavior: An Application of Nudge Theory", Master's thesis, Dokuz Eylul University, Graduate School of Social Sciences, Department of Business Administration (English), 2019.

Lauterman, Tirza, and Rakefet Ackerman: "Overcoming Screen Inferiority in Learning and Calibration", **Computers in Human Behavior**, Vol.35, 2014, p. 455-463.

Lim, Fei Victor and Weimin Toh: "How to Teach Digital Reading?", **Journal of Information Literacy**, Vol.14, No:2, 2020. pp. 24-43.

Lin, Suyu, C. Chen and H. Ke: "A Comparison of Digital Reading Behaviors Among Graduate Students in Taiwan and The USA", **International Journal of Informatics and Information System**, Vol. 4. No:2, 2021, pp.130-137.

Lin, Yupeng, and Zhonggen Yu: "Extending Technology Acceptance Model to Higher-Education Students' Use of Digital Academic Reading Tools on Computers", **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, Vol.20, No:1, 2023, pp.20-34.

Liu, Ziming: "Print vs. Electronic Resources: A Study of User Perceptions, Preferences, and Use", **Information Processing & Management**, Vol.42, 2006, pp. 583-592.

Liu, Ziming: "Digital Reading", **Chinese Journal of Library and Information Science (English Edition)** Vol. 85, 2012, pp. 85-94.

Mahande, Ridwan Daud and Jasruddin Daud Malago: "An E-Learning Acceptance Evaluation Through UTAUT Model in a Postgraduate Program", **The Journal of Educators Online**, Vol.16, No:2, 2019, pp. 1-10.

Mangen, Anne, Bente R. Walgermo and Kolbjørn Brønnick: "Reading Linear Texts on Paper Versus Computer Screen: Effects on Reading Comprehension", **International Journal of Educational Research**, Vol.58, 2013, pp. 64-68.

- Mangen, Anne, Gérard Olivier and Jean-Luc Velay: "Comparing Comprehension of a Long Text Read in Print Book and on Kindle: Where in the Text and When in the Story?", **Frontiers in Psychology**, Vol.10, No.38, 2019, pp. 1-11.
- Mlis, Melissa Raynard: "Understanding Academic E-books Through the Diffusion of Innovations Theory as a Basis for Developing Effective Marketing and Educational Strategies", **The Journal of Academic Librarianship**, Vol.43, No: 1, 2017, p. 82-86.
- Mizrachi, Diane and Alicia M. Salaz: "Beyond the Surveys: Qualitative Analysis from the Academic Reading Format International Study (ARFIS)", **College & Research Libraries**, Vol.81, No:5, 2020), pp. 808-821, <https://doi.org/10.5860/crl.81.5.808>.
- Mizrachi, Diane et. al.: "Preferring Print in a Digital World: An International Study of Students' Academic Reading Behaviors." **Proceeding of INTED2018 Conference**, 5th-7th March, 2018, pp. 1329-1336, DOI:[10.21125/inted.2018.0222](https://doi.org/10.21125/inted.2018.0222).

Mizrachi, Diane, et. al.: "The Academic Reading Format International Study (ARFIS): Final Results of a Comparative Survey Analysis of 21,265 Students in 33 Countries". **Reference Services Review**, Vol. 43. No. 3/4, 2021, pp. 250-266, DOI:10.1108/RSR-04-2021-0012.

Mizrachi, Diane, et. al.: "Academic Reading Format Preferences and Behaviors Among University Students Worldwide: A Comparative Survey Analysis", **PLoS ONE**, Vol.13, No:5, 2018.

Mizrachi, Diane: Diane Mizrachi, "Undergraduates' Academic Reading Format Preferences and Behaviors", **The Journal of Academic Librarianship**, Vol.41, No.3, 2015, pp. 301-311.

Mustafa, A'dillah Bt, Norasiah Hj Harun and Mohd Zailan Endin: "Understanding E-Book Acceptance Through Technology Acceptance Model (TAM Model)", **2014 2nd International Conference on Information and Communication Technology (ICoICT)**, IEEE, 2014. P.122-126.

Öztürk, Zeynep Tuna: "Ankara'daki Lise Son Sınıf Öğrencilerinin Dijital Okuma Alışkanlıkları", Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2023.

- Parhamnia, Farshad: "Investigating Mobile Acceptance in Academic Library Services Based on Unified Theory of Acceptance and Use of Technology Model (UTAUT-2)", **The Journal of Academic Librarianship**, Vol.48, No:5, 2022.
- Pihlstrøm, Siri Anne: "Matters of Materiality: Researchers' Use of Print and Digital Formats for Academic Reading". Master's Thesis, University of Borås, 2020.
- Rockinson, J. Amanda, et. al.: "Electronic Versus Traditional Print Textbooks: A Comparison Study on the Influence of University Students' Learning", **Computers & Education**, Vol.63. No:2, 2013, pp. 259-266.
- Rogers, Everett M.: **Diffusion of Innovations**. The Free Press of Glencoe, 1962, pp. 891-937.
- Rogers, Everett M.: **Diffusion of Innovations**, 3rd edition, 1983.
- Rogers, Everett M.: **Diffusion of Innovations**, 4th edition, The Free Press of Glencoe, 1995.
- Rosenfield, Mark, et. al.: Mark Rosenfield et. al., "Cognitive Demand, Digital Screens and Blink Rate", **Computers in Human Behavior**, Vol.51, No:5, 2015, p. 403-406.

- Sage, Kara, et. al.: "Reading from Print, Computer and Tablet: Equivalent Learning in the Digital Age", **Education and Information Technologies**, Vol.24, 2019, pp. 2477-2502.
- Salaz, A. M. and Mizrachi, Diane: "A Proposed Reading Event Analysis Model (REAM) for Determining Likely Reading Format Preferences", **Journal of Documentation**, Vol.78, No:2, 2022, pp. 190-206. (Çevrimiçi) DOI 10.1108/JD-01-2021-0016
- Shehata, Ahmet Maher Khafaga: "Understanding Academic Reading Behavior of Arab Postgraduate Students", **Journal of Librarianship and Information Science**, Vol.51. No:3, 2017, pp. 814-822.
- Singer, Lauren M., and Patricia A. Alexander: "Reading Across Mediums: Effects of Reading Digital and Print Texts on Comprehension and Calibration", **The Journal Of Experimental Education**, Vol.85, No:1, 2017 pp. 155-172.
- Singer, Lauren M., and Patricia A. Alexander: "Reading on Paper and Digitally: What the Past Decades of Empirical Research Reveal", **Review Of Educational Research**, Vol. 87 No: 6, 2017, pp.1007-1041.

- Soroya, Saira Hanif and Kanwal Ameen: "Millennials' Reading Behavior in The Digital Age: A Case Study of Pakistani University Students." **Journal of Library Administration** 60.5 (2020): 559-577, (çevrimiçi)
<https://doi.org/10.1080/01930826.2020.1760563>.
- Şahin, Meltem Dil, Esra Yıldırım Söylemez ve Yasemin Deniz Koç: "Planlanmış Davranış Teorisi Çerçevesinde Aile İşletmelerinde Kurumsallaşma Sürecinin İrdelenmesi", **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 2016, s. 451-457.
- Şahin, İsmail: "Detailed Review of Rogers' Diffusion of Innovations Theory and Educational Technology-Related Studies Based on Rogers' Theory." **Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET**, Vol.5, No:2, 2006, s. 14-23.
- Tanjung, Firima Zona, R. Ridwan and Uli Agustina Gultom: "Reading Habits in Digital Era: A Research on the Students in Borneo University", **LLT Journal: A Journal on Language and Language Teaching**, Vol.20. No:2, 2017, pp.147-157.

- Tveit, Åse Kristine, and Mangen, Anne: "A Joker in The Class: Teenage Readers' Attitudes and Preferences to Reading on Different Devices", **Library & Information Science Research**, Vol.36, No:3-4, 2014, pp. 179-184. (Çevriçiçi)
<http://dx.doi.org/10.1016/j.lisr.2014.08.s.179>.
- Ulu, Hacer: "Türkçe Dersinde Ağ Araştırmasına Dayalı Öğretim: Bir Eylem Araştırması", Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2017.
- Venkatesh, Viswanath and Fred D. Davis: "A Theoretical Extension of the Technology Acceptance Model: Four Longitudinal Field Studies", **Management Science**, Vol.46, No:2, 2000, pp.186-204
- Venkatesh, Viswanath and Hillol Bala: "Technology Acceptance Model 3 and a Research Agenda on Interventions", **Decision Sciences** Vol.39, No:2, 2008, pp. 273-315
- Venkatesh, Viswanath, James, Y. L. Thong and Xue Xu: "Consumer Acceptance and Use of Information Technology: Extending the Unified Theory of Acceptance and Use of Technology." **MIS Quarterly** Vol.36, No:1, 2012, pp. 157-178.

- Venkatesh, Viswanath, et. al.: "User Acceptance of Information Technology: Toward a Unified View", **MIS Quarterly**, Vol.27, No: 3, 2003, pp. 425-478.
- Wang, Sufang, and Xue Bai: "University Students Awareness, Usage and Attitude Towards E-Books: Experience from China", **The Journal of Academic Librarianship**, Vol.42, No:3, 2016, pp. 247-258.
- Yıldırım, Süleyman Can ve Burçin Kaplan: "Mobil Uygulama Kullanımının Benimsenmesi: Teknoloji Kabul Modeli ile Bir Çalışma", **Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, C.10 No:19, 2019, pp. 22-51.
- Yılmaz, M. Betül ve Suzan Kavanoz: "Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli 2 Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması", **Journal of Turkish Studies**, C.12 No:32, 2017, s. 127-146.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi: (Çevrimiçi): <https://istatistik.yok.gov.tr/> 12 Kasım 2024.

EKLER

EK1: Akademik Amaçlı DijitalOkuma Davranışı Anketi

Akademik Amaçlı Dijital Okuma Davranışı Anketi

Değerli Katılımcı,

Bu anket formu, “Üniversite Öğrencilerinin Akademik Amaçlı Dijital Okuma Davranışlarının *Teknoloji Kabul ve Kullanım Birleştirilmiş Modeli-2 (UTAUT-2)* İle İncelenmesi: İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa Örneği” adlı yüksek lisans tez için veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Ankete katılım gönüllük esasına dayanmaktadır. Anketi doldurmak yaklaşık 10 dakikanızı alacaktır. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için sizden beklenen size en uygun gelen şıkkı seçerek soruları içtenlikle yanıtlamanızdır. Bu anketi doldurmanız araştırmayı kabul ettiğiniz anlamına gelmektedir. Ankete katılanların verdikleri bilgiler kesinlikle gizli tutulacak ve herhangi bir ticari amaçla kullanılmayacaktır.

Katılımınız için şimdiden teşekkür ederim.

Hatice DURMUŞ

A. Kişisel Bilgiler

1. Cinsiyetiniz nedir?
 - a. Kadın
 - b. Erkek
2. Yaşınız kaçtır?
 - a. 18-21 arası
 - b. 22-25 arası
 - c. 26-30 arası
 - d. 31-35 arası
 - e. 36 ve üstü
3. Kayıtlı olduğunuz eğitim düzeyi nedir?
 - a. Lisans 1. Sınıf
 - b. Lisans 2. Sınıf
 - c. Lisans 3. Sınıf
 - d. Lisans 4. Sınıf
 - e. Yüksek Lisans
 - f. Doktora
4. Eğitim aldığınız konu alanınız aşağıdakilerden hangisidir?
 - a. Fen Bilimleri
 - b. Toplum Bilimleri
 - c. Sağlık Bilimleri

B. Deneyim, Cihaz ve Kaynak Bilgisi

5. Aşağıdaki sorular aracılığıyla Akademik amaçlı dijital okuma konusunda deneyim düzeyinizi öğrenmek istiyoruz. Size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.

No		Asla	Nadiren	Bazen	Sık Sık	Her Zaman
1	Ne sıklıkla akademik amaçlı dijital okuma yapıyorsunuz.					

6. Akademik amaçlı dijital okuma yaparken genellikle hangi elektronik cihazları kullanıyorsunuz? Birden fazla Seçeneği işaretleyebilirsiniz.

- a. Akıllı telefon
- b. Tablet
- c. E-kitap okuyucu
- d. Dizüstü bilgisayar
- e. Masüstü bilgisayar

7. Akademik amaçlı dijital okuma yaparken yararlandığınız yerler nelerdir? Birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz.

- a. Kütüphane veritabanları
- b. Google ve diğer arama motorları
- c. Yapay Zeka programları
- d. Sosyal ağlar (LinkedIn, ResearchGate vb.)
- e. Diğer.....

C. Akademik Amaçlı Dijital Okuma Davranışını Etkileyen Faktörler

8. Aşağıdaki sorular aracılığıyla akademik amaçlı dijital okumanın performans beklentinize etkisini öğrenmek istiyoruz. Size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.

No	Performans Beklentisi	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum Ne Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Akademik araştırmalarımda dijital okumayı yararlı buluyorum.					
2	Akademik amaçlı dijital okuma bilgiye hızlı ve etkili bir şekilde ulaşmamı sağlar.					
3	Akademik amaçlı dijital okuma akademik verimliliğimi artırır.					

9. Aşağıdaki sorular aracılığıyla akademik amaçlı dijital okumada çaba faktörünün etkisini öğrenmek istiyoruz. Size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.

No	Çaba Beklentisi	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum Ne Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Akademik amaçlı dijital okuma araçlarının kullanımı kolaydır.					
2	Dijital okuma araçları ile okuma yapmak daha rahattır.					
3	Akademik amaçlı dijital okumada kütüphane veritabanları, google ve sosyal ağlar gibi yerlerden dijital okuma içeriğine erişmek kolaydır.					

10. Aşağıdaki sorular aracılığıyla akademik amaçlı dijital okumada toplum faktörünün etkisini öğrenmek istiyoruz. Size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.

No	Toplumsal Etki	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum Ne Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Çevremde görüşlerine değer verdiğim insanlar dijital akademik okuma yaparsa, ben de aynısını yaparım.					
2	Öğretim üyelerimin/danışmanlarım, akademik okuma için dijital materyalleri önermesi okuma davranışımı etkiler.					
3	Arkadaşlarımdan dijital materyalleri kullanma tercihleri dijital okuma davranışımı etkiler.					

11. Aşağıdaki sorular aracılığıyla akademik amaçlı dijital okumada kolaylaştırıcı faktörlerin etkisini öğrenmek istiyoruz. Size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.

No	Kolaylaştırıcı Koşullar	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum Ne Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Akademik amaçlı dijital okuma yapmak için gerekli kurumsal altyapıya sahibim.					
2	Akademik amaçlı dijital okuma yapmak için gerekli teknik altyapıya sahibim.					
3	Akademik amaçlı dijital okuma yaparken zorlandığımda yardım alabilirim.					

12. Aşağıdaki sorular aracılığıyla akademik amaçlı dijital okumada maliyet faktörünün etkisini öğrenmek istiyoruz. Size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.

No	Fiyat Değeri	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Akademik amaçlı dijital okuma için harcadığım emek elde ettiğim yarara değiyor.					
2	Akademik amaçlı dijital okuma basılı okumaya göre daha az maliyetlidir.					
3	Akademik amaçlı dijital okuma zamanımdan tasarruf sağlar.					

13. Aşağıdaki sorular aracılığıyla akademik amaçlı dijital okuma alışkanlıklarınızı öğrenmek istiyoruz. Size uygun gelen yanıtı işaretleyiniz.

No	Alışkanlık	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Akademik amaçlı dijital okuma benim için bir alışkanlık haline geldi.					
2	Dijital teknolojiler akademik okuma alışkanlığımı değiştirdi.					
3	Akademik amaçlı dijital okumayı sıklıkla yaparım.					

14. Aşağıdaki sorular aracılığıyla akademik amaçlı dijital okumada algılanan risk faktörünün etkisini öğrenmek istiyoruz. Size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.

No	Algılanan Risk	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum Ne Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Dijital akademik okumada kaynağın belirsizliği bilginin kalitesini etkileyecektir.					
2	Akademik amaçlı dijital okuma yaparken reklamların ya da açılır pencerelerin ortaya çıkması aldığım bilginin kalitesini etkileyecektir.					
3	Dijital akademik okuma sırasında yaşanacak kişisel bilgi sızıntısı beni tedirgin ediyor.					

15. Aşağıdaki sorular aracılığıyla akademik amaçlı dijital okumada davranışsal amaç faktörünün etkisini öğrenmek istiyoruz. Size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.

No	Davranışsal Niyet	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum Ne Katılıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Akademik hayatımda her zaman dijital okuma yapmaya çalışacağım.					
2	Akademik amaçlı olarak dijital okuma yapmaya devam etmeyi istiyorum.					
3	Çevremdeki insanlara dijital akademik okumayı önereceğim.					

16. Aşağıdaki sorular aracılığıyla akademik amaçlı dijital okuma davranışınızı öğrenmek istiyoruz. Size en uygun gelen seçeneği işaretleyiniz.

No	Kullanım Davranışı	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Ne Katılmıyorum Ne Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1	Sık sık akademik amaçlı dijital okuma yapıyorum.					
2	Gelecekte de dijital akademik okumaya devam edeceğim.					
3	Başkalarına dijital akademik okumayı öneriyorum.					