

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI**

**DİJİTAL SINIF KİTAPLIĞININ İLKOKUL 4. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONU VE
OKUMA TUTUMUNA ETKİSİ**

**Hazırlayan
AYÇA ARI**

Yüksek Lisans Tezi

**Ağustos 2023
KAYSERİ**

**T.C.
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**DİJİTAL SINIF KİTAPLIĞININ İLKOKUL 4. SINIF
ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONU VE
OKUMA TUTUMUNA ETKİSİ**

**Hazırlayan
AYÇA ARI**

**Danışman
Prof. Dr. ERGÜN ÖZTÜRK**

**Ağustos 2023
KAYSERİ**

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada,

- tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- görsel, işitsel ve yazılı bütün bilgi ve sonuçları bilimsel etik kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- atıfta bulunduğum eserlerin bütününe kaynak olarak gösterdiğimi,
- kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir bilimsel çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Ayça ARI

İmza

YÖNERGEYE UYGUNLUK

Dijital Sınıf Kitaplığının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu ve Okuma Tutumuna Etkisi adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi'ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Hazırlayan

Ayça ARI

Danışman

Prof. Dr. Ergün ÖZTÜRK

KABUL VE ONAY

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Ayça ARI'nın hazırladığı **Dijital Sınıf Kitaplığının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu ve Okuma Tutumuna Etkisi** başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından **Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Yüksek Lisans Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı

.....

Jüri Üyesi (Danışman)

.....

Jüri Üyesi

.....

Bu tez Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından ... / ... / tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca ... / ... / tarihi ve sayılı karar ile kabul edilmiştir.

Prof. Dr. Hüseyin ARAK

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Lisans eğitimimden bu yana öğrencisi olmaktan gurur duyduğum, gerek akademik açıdan gerek insanlığıyla yoluma ışık olan, tez çalışmamda ne zaman tökezlediysem beni hep ayağa kaldıran, bilgisi ve tecrübesiyle bana çok şey öğreten, adeta bir baba şefkati ve sabrıyla her konuda desteğini benden esirgemeyen tez danışmanım, kıymetli hocam Prof. Dr. Ergün ÖZTÜRK' e sonsuz şükranlarımı sunuyorum.

Ne zaman kapılarını çalsam hep aynı güler yüzle ve hoşgörüyü bana yardımcı olan, tez çalışmamın istatistiksel analizleri noktasında önerileri, yardımları ve geribildirimleriyle tezimin şekillenmesinde desteği olan değerli hocalarım Doç. Dr. Asena AYVAZ CAN, Dr. Öğr. Üyesi Neşet MUTLU ve Doç. Dr. Hasan TABAK' a en içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Gösterdikleri binbir emek ve fedakârlıkla beni bugünlere getiren, bu süreçte de olduğu gibi her zaman bana inanan, güvenen ve beni destekleyen, hayatın bana sunmuş olduğu en büyük nimet olan canım annem Nafire ARI, canım babam Turgut ARI ve tüm bunlara ilaveten hayattaki en büyük destekçim, biricik ağabeyim Uz. Fzt. Bahadır ARI' ya varlıkları için minnettarım.

Ağabeyimle birlikte tez sürecim boyunca her türlü derdimi ve sıkıntımı dinleyen, gösterdiği ablalığı ve yardımlarıyla bana destek olan sevgili yengem ve aynı zamanda meslektaşım Ar. Gör. Hande ARI'ya da çok teşekkür ediyorum.

Ayça ARI

Ağustos 2023, KAYSERİ

ÖZ

DİJİTAL SINIF KİTAPLIĞININ İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUMA MOTİVASYONU VE OKUMA TUTUMUNA ETKİSİ

Ayça ARI

Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Yüksek Lisans Tezi, Ağustos, 2023
Danışman: Prof. Dr. Ergün ÖZTÜRK

Bu araştırmanın amacı, dijital sınıf kitablığının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ve okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma, deneysel modellerden ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desende tasarlanmıştır. 2021-2022 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde yürütülen araştırmanın çalışma grubunu Kayseri ili merkez ilçesindeki bir ilkokulda öğrenimlerine devam eden 80 ilkokul dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği” ve “1-6. Sınıflar İçin 'Garfield' Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Her hafta 2 ders saati olmak üzere toplam 10 hafta süren yarı deneysel uygulama boyunca deney grubunda bulunan öğrenciler, dijital sınıf kitablığı kullanılarak tablet PC'ler üzerinden ekrandan okuma yaparken; kontrol grubunda bulunan öğrenciler ise geleneksel basılı okuma yapmayı sürdürmüştür. Verilerin analizinde bağımlı ve bağımsız örneklem t-testleri, One Way ANOVA, doğrulayıcı faktör analizi, ANCOVA, MANOVA, MANCOVA, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve betimsel istatistikler kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu ölçeği toplam ve alt faktör son test puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir. Benzer biçimde deney ve kontrol gruplarının okumaya yönelik tutum ölçeği toplam ve alt faktör son test puanlarının da istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Her bir ölçeğe yönelik grup içi ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında öntest puanlarına göre son test puanlarında bir düşüş olduğu görülmüş; ancak gruplar arası son test puanları incelendiğinde araştırma gruplarında yaşanan bu puan düşüşünün istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, dijital sınıf kitablığı kullanılarak yapılan okumanın öğrencilerin okuma

motivasyonunda ve okumaya yönelik tutumlarında bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Anahtar sözcükler: basılı okuma, dijital sınıf kitaplığı, ilkokul, okuma motivasyonu, okuma tutumu



ABSTRACT

THE EFFECT OF DIGITAL CLASSROOM LIBRARY ON 4TH GRADE STUDENTS' READING MOTIVATION AND READING ATTITUDES

Ayça ARI

Erciyes University, Institute of Educational Sciences

Master's Thesis, Aug, 2023

Supervisor: Prof. Dr. Ergün ÖZTÜRK

The purpose of this study is to investigate the effect of the digital classroom library on primary school fourth grade students' reading motivations and attitudes towards reading. Quasi-experimental design which is one of the experimental research methods with pre-test and post-test control group was adopted as the research design of the study. The participants of the research conducted in the spring term of the 2021-2022 academic year consist of 80 fourth-grade students from a primary school in the central district of Kayseri. "Reading Motivation Scale for Texts" and "1-6. The 'Garfield' Attitude Scale Towards Reading Visuals" were used as data collection tools in the study. During the quasi-experimental phase, which lasted for a total of 10 weeks including 2 lesson hours each week, the students in the experimental group read from the screen on tablet PCs using the digital classroom library while the students in the control group continued to utilize traditional printed reading. In the analysis of the research data, dependent and independent sample t-tests, One Way ANOVA, Confirmatory Factor Analysis, ANCOVA, MANOVA, MANCOVA, Wilcoxon Signed Rank Test and descriptive statistics were applied. The findings reveal that there was no statistically significant difference in the total and sub-factor post-test scores of the reading motivation scale of the students from both experimental and control groups. In a similar vein, it was determined that the total and sub-factor post-test scores of the attitude scale towards reading of the experimental and control groups did not show a statistically significant difference. When the intra-group pre-test and post-test scores for each scale were compared, it was found that there was a decrease in the post-test scores compared to the pre-test scores; however, when the post-test scores between the groups were examined, it was concluded that this decrease in scores experienced in the research groups was not

statistically significant. The results of the research indicate that reading via the digital classroom library has no effect on students' reading motivation and attitudes towards reading.

Keywords: digital classroom library, primary school, printed reading, reading attitude, reading motivation



İÇİNDEKİLER

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
YÖNERGEYE UYGUNLUK.....	ii
KABUL VE ONAY	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLOLAR LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
FOTOĞRAFLAR LİSTESİ	xv
KISALTMALAR ve SİMGELER	xvi
BÖLÜM I	
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	4
1.2. Araştırmanın Önemi	6
1.3. Araştırmanın Amacı/Alt Amaçları	8
1.3.1. Problem cümlesi	8
1.3.2. Alt problemler	9
1.4. Sayıtlılar	9
1.5. Sınırlılıklar.....	10
1.6. Tanımlar	10
BÖLÜM II	
ARAŞTIRMANIN KAVRAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	11
2.1. Okuma	11
2.2. Metin	14
2.3. Metin Türleri	16
2.3.1. Bilgilendirici metinler	16
2.3.2. Hikâye edici metinler	17
2.3.3. Şiir	18
2.4. Ekrandan Okuma	18
2.5. E-Kitap	19
2.6. Hipermetin.....	20

2.7. Kütüphane	21
2.8. Okuma Motivasyonu	25
2.9. Okumaya Yönelik Tutum.....	27
2.10. İlgili Araştırmalar	28
2.10.1. Okuma motivasyonu ile ilgili araştırmalar	28
2.10.2. Okumaya yönelik tutum ile ilgili araştırmalar	32
BÖLÜM III	
YÖNTEM.....	34
3.1. Araştırmanın Modeli	34
3.2. Çalışma Grubu.....	35
3.3. Veri Toplama Araçları.....	37
3.3.1. Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği	37
3.3.2. Doğrulayıcı faktör analizi.....	38
3.3.3. 'Garfield' görselli okumaya yönelik tutum ölçeği	40
3.4. Veri Toplama Süreci	41
3.5. Araştırmanın Uygulaması.....	42
3.5.1. Deneysel uygulama öncesinde gerçekleştirilen çalışmalar	42
3.5.2. Deneysel uygulama esnasında gerçekleştirilen çalışmalar.....	46
3.6. Verilerin Analizi.....	48
BÖLÜM IV	
BULGULAR VE YORUM.....	52
4.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ön Test Puanlarına Yönelik Bulgular	52
4.2. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ön Test ve Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular	56
4.3. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ön Test ve Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular	57
4.4. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular.....	58
4.5. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ön Test Puanlarına Yönelik Bulgular.....	62
4.6. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuma Tutumlarına Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular	66

4.7. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuma Tutumuna Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular	67
4.8. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuma Tutumu Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular	68
BÖLÜM V	
TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER.....	72
5.1. Tartışma ve Sonuç	72
5.2. Öneriler.....	80
5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler	80
5.2.2. İleride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler	81
KAYNAKÇA.....	83
Ek 1: Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği.....	94
Ek 2: 1-6. Sınıflar İçin 'Garfield' Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği.....	95
Ek 3: 1-6. Sınıflar İçin 'Garfield' Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği İzin Formu.....	96
Ek 4: Araştırmanın Deneysel Uygulama Sürecine İlişkin Görseller.....	97
Ek 5: Etik Komisyonu Onay Bildirimi.....	109
Ek 6: Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Uygulama İzni.....	110
ÖZGEÇMİŞ	111

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1	Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen.....	35
Tablo 2	Araştırmanın Deneysel Modeli	35
Tablo 3	Grupların Okuma Motivasyonu Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin One Way ANOVA Sonuçları.....	36
Tablo 4	Grupların Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Welch Testi ve Brown-Forsythe Testi Sonuçları.....	37
Tablo 5	Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003) tarafından önerilen model uyum İndeksleri.....	39
Tablo 6	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ön Test Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları.....	52
Tablo 7	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T- Testi Sonuçları.....	54
Tablo 8	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ölçeği Okuma Yeterliği, Okuma Zorluğunun Algılanması ve Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme Alt Faktörleri Ön Test Puanlarına İlişkin MANOVA Sonuçları.....	55
Tablo 9	Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ön Test ve Son Test Fark Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları.....	56
Tablo 10	Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem T- Testi Sonuçları.....	56
Tablo 11	Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ön Test ve Son Test Fark Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları.....	57
Tablo 12	Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem T- Testi Sonuçları.....	58
Tablo 13	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Son Test Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları.....	59
Tablo 14	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları.....	60

Tablo 15	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Son Test Okuma Motivasyonu Alt Faktör Puanlarına İlişkin MANCOVA Sonuçları.....	61
Tablo 16	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Ön Test Tutum Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları.....	63
Tablo 17	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Ön Test Tutum Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları.....	64
Tablo 18	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Eğlence Amaçlı Okuma ve Akademik Okuma Alt Faktörleri Ön Test Puanlarına İlişkin MANOVA Sonuçları.....	65
Tablo 19	Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ön Test ve Son Test Fark Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları.....	66
Tablo 20	Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem T-Testi Sonuçları.....	66
Tablo 21	Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ön Test ve Son Test Fark Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları.....	67
Tablo 22	Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	68
Tablo 23	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Son Test Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları.....	69
Tablo 24	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları.....	69
Tablo 25	Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Alt Faktörleri Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları	70

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1	TTKB 2019 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Almakta Olan Sınıf Düzeylerine Göre Metin Türlerinin Dağılımına İlişkin Tablo.	15
Şekil 2	Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği'ne İlişkin DFA Sonuçları.....	40
Şekil 3	Deney Grubunun Okuma Motivasyonu Ön Test Puanlarının Dağılımı.....	53
Şekil 4	Kontrol Grubunun Okuma Motivasyonu Ön Test Puanlarının Dağılımı.....	54
Şekil 5	Deney Grubunun Okuma Motivasyonu Son Test Puanlarının Dağılımı.....	59
Şekil 6	Kontrol Grubunun Okuma Motivasyonu Son Test Puanlarının Dağılımı.....	60
Şekil 7	Deney Grubunun Okumaya Yönelik Ön Test Tutum Puanlarının Dağılımı.....	63
Şekil 8	Kontrol Grubunun Okumaya Yönelik Ön Test Tutum Puanlarının Dağılımı.....	64

FOTOĞRAFLAR LİSTESİ

Fotoğraf 1 Gözlem Formu.....	43
Fotoğraf 2 Aboneliğin Temin Edildiği Dijital Kütüphaneye Öğrencilerin Kendi Şifreleri ile Erişimleri.....	45
Fotoğraf 3 Dijital Kütüphane Arama Sistemi	45
Fotoğraf 4 Araştırmacı Tarafından Oluşturulan Dijital Sınıf Kitaplığı Arayüzü.....	46



KISALTMALAR ve SİMGELER

DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TTKB	: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
N	: Öğrenci sayısı
p	: Anlamlılık düzeyi
sd	: Serbestlik derecesi
SS	: Standart sapma
X	: Ortalama
η^2	: Etki büyüklüğü

BÖLÜM I

GİRİŞ

Okuma insanın hayatını günlük, akademik, sosyal, kültürel ve ekonomik açıdan önemli ölçüde etkileyen temel bir beceridir. İçinde bulunmakta olduğumuz çağın bir gerekliliği olarak insan her ne alanda olursa olsun hayat boyunca okumayla karşı karşıya kalmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişmesiyle hızlı bir şekilde değişen ve dönüşen dünyada insanların günlük yaşantılarını sürdürebilmeleri, gerek kendi mesleki alanlarındaki gerekse günlük yaşamdaki gelişmeleri yakından takip ederek yenilik ve değişimlere ayak uydurabilmeleri, bilgiyi edinebilmeleri ve başka insanlarla paylaşabilmeleri için yaşam boyu öğrenme bir zorunluluk halini almıştır. Öğrenmeyi yaşantımızda sürekli kılabilmek ise okumakla mümkün olmaktadır.

İnsanların ömür boyu ihtiyaç duyduğu temel bir dil becerisi olan okumaya ilişkin literatürde pek çok tanımın yer aldığı görülmektedir. Keskin ve Akyol (2014) okumanın insanın doğuştan getirmeyip sonradan edindiği, kültürel, sosyal ve bilişsel açıdan yeterlilik kazandıran ve kişinin hayatına bütünüyle tesir edebilen oldukça karmaşık bir süreç olduğunu ifade etmişlerdir. Güneş (2021) ise yapmış olduğu tanımda okumanın karmaşık bir süreç olduğunu ifade ederek görme, algılama, seslendirme ve zihinde yapılandırma gibi farklı duyu organları ve beynin çeşitli işlevlerinden oluştuğunu vurgulamaktadır. Gündüz ve Şimşek'e (2011) göre okuma; sözcükleri, cümleleri ya da bir metni bütünüyle görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma sürecidir. Okumaya yönelik en açıklayıcı ve kapsamlı tanımlardan bir tanesi olan Rosenblatt'ın (1982) tanımına göre ise okuma; belirli bir zaman ve mekânda okuyucu ve metin arasındaki çift yönlü bir süreç ve etkileşimdir. Yukarıda verilmekte olan okuma tanımlarından hareketle, okumanın tek bir boyuttan oluşmadığı ve bu yönüyle basit değil, aksine kompleks bir süreç olduğu (Akyol, 2017; C. Yıldız, 2013; Güneş, 2009; Kurudayıoğlu, 2011; Rayner vd., 2012; Roe vd., 2018), içerisinde farklı birçok beceriyi gerektirdiği (Brown, 2014; Keskin, 2012), metin ve okuyucu arasında karşılıklı bir etkileşimin bulunduğu (Akyol, 2017;

Rosenblatt, 1982) ve yaşamımız üzerindeki tesiri nedeniyle de hayati bir öneme sahip olduğu anlaşılmaktadır.

Yeni bilgiler edinmede ve edinilen bilgileri yaşantıya dönük kullanmada en etkili yol olan okuma (Güneş, 2012), kişinin akademik yaşantısını etkilediği gibi yaşam boyu kullanacağı temel bir beceridir (Bradley, 2016; Dündar ve Akyol, 2014). İnsan hayatı için bu kadar önemli olan ve insanın gelişimini etkileyen okuma, bir kaynak üzerinden gerçekleşmiştir. Okuma kaynaklarının süreç içerisindeki gelişimine göz atacak olursak; ilk olarak insanlar yazının icadıyla birlikte kil tabletler, hayvan derileri, papirüs vb. gibi doğal malzemeler üzerine yazmış ve okumuşlardır. Kâğıt ve mürekkebin insan hayatına yoğun bir şekilde girmesiyle okuma kaynakları zenginleşmiş, matbaanın bulunmasıyla beraber her kesime ulaşmıştır. Artık insanların bilgiye erişebilmesi daha kolay olmuştur. Bilgi toplumuyla beraber teknolojinin gelişmesiyle okuma kaynakları çok daha zenginleşmiş, kaynağa erişim, zaman ve maliyet açısından okuma oldukça kolay hale gelmiştir.

Okuma, yakın zamanda gerçekleşen bilgisayar, tablet ve e- okuyucular gibi elektronik kaynakların ortaya çıkışı gibi teknolojik gelişmelere kadar basılı olarak kâğıttan yapılmıştır (Shenoy ve Aithal, 2016). Son yıllarda meydana gelen teknolojik gelişmeler ve internetin yaygınlık kazanması; internet, bilgisayar, telefon, tabletler ve televizyon aracılığıyla okuma yapılmasını, okunanların paylaşılmasını ve bu yolla bilgi edinilmesini mümkün kılarak (Aydemir ve Öztürk, 2012), yeni bir okuma türünü karşımıza getirmiştir. En genel hatlarıyla ifade edilecek olursa ekrandan okuma; cep telefonu, tablet PC, televizyon, bilgisayar, elektronik kitap gibi çeşitli elektronik cihazların ekranı üzerinden gerçekleştirilen okumaya denilmektedir (Elkatmış, 2015).

Dünyanın hızla dijitalleşmesi sonucu teknolojik cihazlar ve ekran kullanımının hayatımızın hemen her noktasında yer almasıyla okuma, git gide artan bir şekilde basılı ortamlardan elektronik ortamlara doğru kaymış; ekrandan okuma artık gündelik hayatımızın bir parçası halini alarak günümüzün popüler bir okuma türü olmuştur (Clinton, 2019). Ekrandan okuma ve e- kitapların günümüzde bu kadar büyük bir popülerite kazanmasında daha fazla kaynağa çok daha kısa bir zamanda erişebilme fırsatı sunulması, İnsanların o an ellerinde bulunan tek bir kitaba bağlı kalmadan dilediği yerde ve saatte sınırsız sayıda kaynağa ulaşabilmesi e-kitap kullanımının artışında etkili olmuştur (Jones ve Brown, 2011). Yaşanan bu artış,

eğitim- öğretim süreç ve faaliyetlerinde dünya genelinde büyük değişiklikler yaratmıştır.

Dünyada yaşanan teknolojik gelişmelerin eğitim alanına hızlı bir şekilde yansısıyla her kademede olduğu gibi ilkokul düzeyinde de eğitim- öğretim süreç ve faaliyetlerinde e- kitaplar, e- okuyucular, artırılmış gerçeklik uygulamaları, dijital hikâyeler gibi yeni teknolojik uygulamaların kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Teknolojideki bu değişiklikler okumayı olduğu kadar okuma kaynaklarını da etkilemektedir. Yakın geçmişte, bundan elli- altmış yıl öncesine kadar, insanların bilgi edinme kaynakları kütüphaneler ve onun haricinde ulaşabildikleri sınırlı sayıdaki basılı kitaplar iken; teknolojinin günlük yaşantımızda yoğun bir şekilde yerini almaya başlamasıyla insanların birincil okuma kaynaklarını dijital kütüphaneler, dijital okuma platformları, çeşitli e-kaynaklar ve e-kitaplar oluşturmaktadır.

Zaman içerisinde insanların bilgi edinme kaynaklarının elektronik ortamlara doğru kaymasıyla kütüphanelerdeki elektronik kaynaklar da giderek artmakta ve daha popüler hale gelmektedir (Liu, 2012). Eğitimde teknolojik olarak getirilen ve günümüzde de yoğun bir şekilde tercih edilen yenilik ve uygulamalardan birisi ise dijital kütüphanelerdir. Genellikle e-okuyucular ve tablet bilgisayarlarla web üzerinden veya mobil uygulamalar yoluyla kullanılmakta olan e-kütüphaneler ve çeşitli e- kitap platformları üniversite öğrencileri tarafından yaygın olarak benimsenmektedir. İlk önce daha çok yetişkinlere yönelik oluşturulan dijital kütüphaneler, yakın geçmişte ilkokul ve okul öncesi dönemi de kapsayacak bir kullanım genişliğine sahip olarak ilköğretimde de gerek okul içi gerekse okul dışı kullanıma uygun olarak kullanım yaygınlığı kazanmaya başlamıştır. İçinde bulunduğumuz dönemde dünyada ve ülkemizde birçok ilkokulda yavaş yavaş elektronik kütüphanelerin kurulmaya ve eğitim- öğretim sürecinde aktif bir şekilde kullanılmaya başlandığı görülmektedir.

Okullarda bağımsız okuma bir zamanlar sınıf kitaplıklarında ve okul kütüphanelerindeki basılı kitap koleksiyonlarıyla sınırlıyken, bulunduğumuz dijital çağda basılı kitapların uzun bir zamandır sürdürmekte olduğu hakimiyet hızla değişerek yerini ekranlara bırakmıştır. Öğrenciler, geniş e- kitap koleksiyonlarını içeren ve sayısı gittikçe artan dijital kitap platformlarına erişerek zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın diledikleri gibi okuma pratiği yapabilmektedir. Bu platformlar

aracılığıyla okunan sayfa sayısı, okuma süresi gibi öğrencilerin yaptıkları okumalara dair gerçek verilere ulaşılabilmektedir (Brueck vd., 2019).

1.1. Problem Durumu

Yaşadığımız dönemde insanların ekrandan okumak için harcadıkları vakit ile basılı okumaya ayırdıkları vakit artık neredeyse eşitlenmiştir (Gartner Inc, 2013, akt. Chen ve Chen, 2014). Dijital çağda bilgi iletişim araçlarının ve internetin yaygınlaşması (Lee ve Chen, 2013), erişilebilir dijital bilgi miktarının artması ile insanlar ekrandan okumaya daha fazla zaman ayırmaktadır (Liu, 2005). Ancak her bir okuma türünün de birbirine göre üstün ve zayıf kalan tarafları bulunmaktadır. İnsanların ekrandan okumaya ayırdıkları vakitte ne kadar artış görülse de kâğıttan okuma, ekrandan okumaya göre harici bir güç kaynağı gerektirmemesi ve ekran ışığından dolayı göz yorgunluğuna yol açmaması sebebiyle hâlen yeri doldurulamaz bir okuma türüdür (Lee ve Chen, 2013). Elektronik okuma cihazları eğitimde ve bireysel kullanım yönüyle popülerdir ve kuşkusuz bu popülerliğini ilerleyen dönemlerde de sürdürecektir (Milone, 2011).

İster kâğıttan ister ekrandan olsun, okuma; bireysel ve toplumsal manada insanın hayatını önemli ölçüde değiştirmekte ve etkilemektedir. Bu noktada okuma öğretiminin de temel amacı okuma becerisinin ilkokul 1. Sınıftan itibaren sistematik ve doğru bir biçimde öğrencilere kazandırılması, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanan ve yaşam boyu öğrenen bireylerin yetiştirilmesidir. Demirel (1996), okuma eğitiminin temel amaçlarını; anlamak için okuma becerisi kazandırma, eleştirel bakabilme becerisi kazandırma, sözcük dağarcığını geliştirebilme, okumayı zevk alınan bir alışkanlık haline getirebilme şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi, okuma zevki ve alışkanlığının kazandırılarak onların hayat boyu okuryazar birer birey olarak yetiştirilmesinde ilkokul dönemi kritik bir süreç olup; bu süreçte öğrencilere kendi yaş ve gelişim düzeylerine uygun, nitelikli kitaplardan oluşan zengin bir okuma ortamının sunulması ve ebeveyn ile öğretmen desteğinin sağlanması süreci en uygun hale getirecektir (Chen ve Adams, 2022). Hunter (2004), okul kütüphanelerinin çocukların okuma eksikliğini doldurmanın yansıra düşük gelirli çocuklar için düzenli olarak okuyabilecekleri nitelikli okuma materyalleri de sağladığını ifade etmektedir (akt. Hibbard ve Franklin, 2015). Bu yönüyle ilkokullarda sayı ve içerik yönünden

zengin sınıf kitaplıkları ve okul kütüphanelerinin bulunması öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma akıcılığı vb. gibi okumaya yönelik bilişsel ve okuma motivasyonu ve okuma tutumu gibi okumanın duyuşsal boyutlarının geliştirilmesi açısından büyük önem arz etmektedir.

Dünya çapında yaşanan hızlı bilgi artışına paralel olarak teknolojinin her geçen gün bizlere farklı yenilikler sunuyor olması şüphesiz okuryazarlık alanında da etkisini çabucak göstermiştir. Yaşanan bu etki, farklı okuryazarlık terimlerini ortaya çıkardığı gibi okumanın özünde ve ortamında da değişiklikler yaratmıştır. Televizyon, bilgisayar, akıllı cep telefonları, tablet PC'ler ve internetin hayatımıza girmesiyle bu zamana kadar alışlagelen basılı okumanın yerini ekrandan okumalar almaya başlamıştır. Son yıllarda dünyanın hızla dijitalleşmesi sonucu ekrandan okuma, hayatımızın her alanında kendini göstermesi ile (Kong vd., 2018; Clinton-Lisell, 2023) hem eğitim hem de eğlence amaçlı okuma için daha yaygınlaşarak günümüzde popüler bir okuma türü haline gelmiştir (Hyman vd., 2014).

Ortaya çıkan bu yeni okuma türünün, içinde bulunduğumuz bilgi ve iletişim çağında tüm alanları etkilediği gibi eğitim alanını da etkilemesiyle eğitim- öğretim süreci ve uygulamalarında ekrandan okuma farklı amaçlar doğrultusunda yoğun olarak kullanılmaktadır. Metin okuma, ekran okuma olarak bilinen yeni okuma biçiminin günlük hayatımıza girmesiyle değişime uğramıştır. Etkileşimli ekran metinleri, hiper metinler, elektronik kitaplar ve z-kitaplar geliştirilerek okuyucuların çeşitli metin türleriyle okumasına olanak sağlanmıştır (Ertem, 2014). Bireylerin, teknolojiden büyük ölçüde etkilenen günümüz toplumunda başarılı olabilmeleri için yeni okuryazarlık becerilerine ihtiyaçları vardır (Baker vd., 2010; Henry, 2007). Bilgi edinmek için okumanın öncelikli araç konumunda olduğu göz önünde bulundurulduğunda, okumaya yönelik prensiplerin öğrenme sürecinde kazandırılması artık bir zorunluluktur (Maden, 2012).

İçinde bulunduğumuz dönemde öğretmenler elektronik formattaki ders kitapları ve belgeleri kullanarak öğrencilere kâğıttan okumadan tamamen farklı ve yapılandırmacı odaklı öğrenme tekniklerine daha uyumlu deneyimler sunabileceklerinin farkına varmaktadır (Hyman vd., 2014). Kütüphanelerin de kaynaklarını elektronik ortamlara aktarmaları sonucu kullanıcılar, bu kaynakları kullanarak günlük yaşantılarına yönelik farklı alışkanlıklar edinmektedir (Yıldırım, 2019). Dünyanın dört bir yanındaki bilgi kaynaklarına çok hızlı bir şekilde erişim olanağı sunan dijital kitaplık ve kütüphaneler, zaman içerisinde neredeyse tüm yaş

gruplarına ve birçok okuma amacına hitap eder bir yapı hâlini almıştır. İlkokul düzeyinde de dijital kütüphanelerin çeşitli web eğitim platformları ve dijital kitaplık mobil uygulamalar yoluyla erişime sunulduğu görülmektedir. Mobil web ve bağımsız mobil uygulamalar için geliştirilen mobil içerik yönetim sistemlerinin sayısındaki artışa karşın çevrimiçi içerik sağlayıcılar ve dijital kütüphanelerden okuyucuların nasıl faydalandığı, bu bağlamda okuyucuların kullanım amaçları ve beklentilerini ele alan ve örgün eğitimdeki yerine vurgu yapan çok az çalışmanın bulunduğu saptanmıştır (Hyman vd., 2014).

İlkokulun yarısından sonraki süreçte, öğrencilerin kitaba ve diğer uzun metinleri okumaya karşı ilgilerinin azaldığı ve bu durumun ortaöğretimde de devam ettiği görülmektedir (McKenna vd., 2012). Ekrandan okumanın eğitim ortamlarına entegre edilmesiyle ilkokul düzeyinde de e-kitaplar ve dijital kütüphanelerin artan kullanımı, ekrandan okumanın içinde bulunduğumuz bilgi ve iletişim çağında artık bir zorunluluk halini aldığı (Güneş, 2010), elektronik metinlerin çocukların ilgi ve dikkatlerini daha çok çektiği de göz önünde bulundurulduğunda, e- kitap okuma karşısında öğrencilerin okuduğunu anlamalarını ve okuma başarılarını etkileyen faktörler olan okuma motivasyonu ve okuma tutumunun nasıl etkilendiğini bilmek önem arz etmektedir. Ekrandan okuma ve dijital kütüphanelerin öğrencilerin okuma motivasyonu ve tutumlarını nasıl etkilediğini bilmek, öğrencilerin okuma başarılarını artırmak için öğretim faaliyetlerinin ve uygulanan stratejilerin de elde edilen sonuçlar kapsamında güncellenmesini sağlayacaktır. Bu yönüyle mevcut çalışmanın literatürdeki ilgili boşluğu doldurarak alanyazına katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu nedenle araştırmada dijital sınıf kitaplığının ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumu üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmaktadır.

1.2. Araştırmanın Önemi

İçinde bulunduğumuz dijital çağda teknolojinin çok çabuk gelişmesi ve ilerlemesi sonucu eğitim de bu durumdan fazlaca etkilenmekte, insanların hizmetine sunulan yeni teknolojik yenilik ve uygulamalar öğrenme- öğretme sürecinde çeşitli amaçlar doğrultusunda yerini almaktadır. Meydana gelen bu gelişmeler, eğitim alanında görülen yeni uygulamaların yakından takip edilerek öğrenme ortamlarının, eğitim- öğretim süreç ve faaliyetlerinin güncellenmesini bir zorunluluk hâline

getirmiştir. Ortaya çıkan teknolojik gelişmelerin eğitim- öğretim süreci içerisinde öğrencilere sunacağı avantaj ve dezavantajlar da göz önünde bulundurularak öğrenme ortamlarına doğru ve hızlı bir biçimde entegrasyonunun sağlanması, öğrencilerin çağa uygun bir eğitim alarak geleceğe sağlam ve doğru adımlarla ilerleyebilmeleri, toplumların ise bulunduğumuz dönemin şartlarına uyum sağlayarak varlığını devam ettirebilmeleri adına kritik bir önem taşımaktadır.

Yeni teknolojik uygulamaların eğitime entegrasyonu ile öğrencilerin ilgisini çekerek dikkati derse yoğunlaştırmak, yaşadığımız dönemin güncel gelişmelerine uygun bir öğrenme imkânı sunarak eğitimde çağı yakalayıp akademik başarıyı arttırmanın yanı sıra öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamlarında etkin bir biçimde aktarabilmeleri de günümüz eğitim dünyasının önde gelen amaçlarındandır. Eğitimde teknolojik manada yaşanan bu ilerlemelerin çocukların bilgiyi içselleştirmeleri, bilgide kalıcılık, teknolojiyi kullanmada sürekliliği sağlayacak tutum ve motivasyon gibi faktörleri nasıl etkilediği bir araştırma konusu olarak karşımıza çıkmaktadır. Yaşadığımız dönemde ekran kullanımının bu denli yaygınlaşması ve insanların ekranlar üzerinde geçirdikleri zamanın git gide artmasıyla ekrandan okuma, öğrenme ortamlarında hızlı bir biçimde yerini almıştır. Bilgisayar, cep telefonları, tablet PC'ler ve internetin hayatımıza girmesi sonucu ortaya çıkan ve kullanım yaygınlığı kazanan ekrandan okuma, günümüzde eğitim- öğretim faaliyetlerinde çeşitli amaçlar doğrultusunda sıklıkla kullanılır hale gelmiştir. Üç boyutlu yazıcılar, dijital animasyonlar, dijital hikâyeler, artırılmış gerçeklik uygulamalarının yanı sıra elektronik metinler de günümüzde eğitim sürecindeki en etkili teknolojik araçlar olarak görülmektedir.

Sınıf kitaplıkları ve okul kütüphaneleri, öğrencilere yaş, gelişim ve okuma seviyelerine uygun kitaplarla geniş bir okuma yelpazesi sunan, zengin okuma kaynaklarıdır. Ancak günümüzde sınıf kitaplığından ve okul kütüphanesinden kitap okumak, öğrenciler tarafından pek tercih edilmemekte, genellikle yapmak zorunda kaldıkları, sıkıcı bir eylem olarak görülmektedir. İlkokul döneminde öğrencilerin okumaya yönelik olumlu bir tutuma ve motivasyona sahip olmaları, onların ilerleyen dönemlerdeki okuma başarılarını ve okuma devamlılığını da etkileyen önemli bir faktördür. Bu bağlamda öğrencilere okuma sevgisini ve okuma alışkanlığını kazandırabilmek için onların ilgilerini çeken, yenilikçi ve çağdaş eğitim uygulamalarının işe koşulması elzemdir.

Diğer eğitim kademelerinde olduğu gibi ilkokul düzeyinde de öğrencilerin bilgi kaynaklarına daha kolay erişebilmeleri, akademik başarılarını ve okuma becerilerini arttırabilmeleri gibi çeşitli amaçlar doğrultusunda e- kitaplar, dijital kitaplık veya kütüphanelerin kullanımı dünyada çapında giderek artmaktadır. Bu açıklamalardan hareketle ilkokul seviyesinde ekrandan okuma uygulamaların yaygınlık göstermesinin günümüzde öğrencilerin okuma başarısını, okuma motivasyonu ve tutumunu önemli ölçüde etkilediği ve bu etkinin yakın gelecekte daha da artacağı öngörülmektedir. Ulusal literatür incelendiğinde daha önce ilkokul düzeyinde dijital kütüphane veya dijital sınıf kitaplığı vasıtasıyla yapılan e- okuma uygulamalarının öğrencilerin okuma motivasyonu veya okuma tutumuna etkisinin keşfedilmeye çalışıldığı benzer bir çalışmaya rastlanamamıştır. Uluslararası literatür incelendiğinde ise ilkokul düzeyinde konuya ilişkin benzer çalışmaların yer almakta olduğu görülmekte, bu tür çalışmalar kısa bir geçmişe sahip olmakla birlikte devam etmektedir. Bu nedenle yapılan araştırmanın ulusal literatürdeki boşluğu doldurarak ilgili alanyazına katkı sağlayacak olması yönüyle özgün ve faydalı olduğu düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Amacı/Alt Amaçları

Bu çalışmada dijital sınıf kitaplığı vasıtasıyla kitap okumanın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ve okumaya yönelik tutumları üzerine etkisini keşfetmek amaçlanmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda temel problem ve hipotez belirlenmiştir. Probleme cevap aramak ve hipotezin doğruluğunu test etmek amacıyla alt problemler tanımlanmıştır. Problem cümlesi, hipotez ve alt problemler aşağıda sunulmaktadır.

1.3.1. Problem cümlesi

Yukarıda ifade edilen amaç doğrultusunda araştırmanın problem cümlesi:

“Dijital sınıf kitaplığı aracılığıyla kitap okumanın ilkokul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonuna ve okumaya yönelik tutumuna etkisi nedir?” şeklindedir.

Araştırma kapsamında temele alınan hipotez ise şu şekildedir:

Hipotez: İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital sınıf kitablığı aracılığıyla kitap okumalarının okuma motivasyonuna ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi vardır.

1.3.2. Alt problemler

Araştırma kapsamında belirlenen hipotezin doğruluğunu test etmek amacıyla aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmıştır:

- 1- Dijital sınıf kitablığı aracılığıyla kitap okuyan deney grubu öğrencileri ile basılı olarak kitap okuyan kontrol grubu öğrencilerinin ön test okuma motivasyonu toplam ve alt faktör puanları arasında farklılık var mıdır?
- 2- Dijital sınıf kitablığı aracılığıyla kitap okuyan deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test okuma motivasyonu puanları arasında farklılık var mıdır?
- 3- Basılı olarak kitap okuyan kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test okuma motivasyonu puanları arasında farklılık var mıdır?
- 4- Dijital sınıf kitablığı aracılığıyla kitap okuyan deney grubu öğrencileri ile basılı olarak kitap okuyan kontrol grubu öğrencilerinin son test okuma motivasyonu toplam ve alt faktör puanları arasında farklılık var mıdır?
- 5- Dijital sınıf kitablığı aracılığıyla kitap okuyan deney grubu öğrencileri ile basılı olarak kitap okuyan kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik ön test tutum toplam ve alt faktör puanları arasında farklılık var mıdır?
- 6- Dijital sınıf kitablığı aracılığıyla kitap okuyan deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test okumaya yönelik tutum puanları arasında farklılık var mıdır?
- 7- Basılı olarak kitap okuyan kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test okumaya yönelik tutum puanları arasında farklılık var mıdır?
- 8- Dijital sınıf kitablığı aracılığıyla kitap okuyan deney grubu öğrencileri ile basılı olarak kitap okuyan kontrol grubu öğrencilerinin son test okumaya yönelik tutum toplam ve alt faktör puanları arasında farklılık var mıdır?

1.4. Sayıtlar

- Araştırmada örneklem grubunda bulunan öğrencilerin uygulanan ölçeklere içtenlikle yanıt verdikleri,

- Araştırmada kontrol altına alınması mümkün olmayan değişkenlerin, deney grubunda ve kontrol grubunda yer alan öğrencileri eşit ölçüde etkilediği varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

- Araştırma 2021-2022 eğitim- öğretim yılında Kayseri ili merkez ilçesindeki orta- üst ekonomik düzeye sahip bir ilkokulun 4. sınıfında öğrenimlerine devam eden 80 öğrenci ile sınırlıdır.
- Bulgular, deney ve kontrol gruplarına uygulanan ölçme araçlarından elde edilen veriler ile sınırlıdır.
- Araştırmanın deneysel uygulama süreci, toplam 10 hafta-20 ders saatiyle sınırlıdır.
- Deney grubu öğrencilerinin okuduğu metinler, dijital sınıf kitaplığında yer alan metinlerle sınırlıdır.
- Deney grubunun dijital sınıf kitaplığı aracılığıyla gerçekleştirdikleri ekrandan okumalar tablet PC ekranından okuma ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Okuma: “Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma sürecidir” (Akyol, 2017, s.1).

Dijital Sınıf Kitaplığı: Belli bir sınıf şubesine mahsus; öğrencilerin bulundukları sınıf seviyeleri, ilgileri, yaş ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak farklı metin türlerine ait elektronik kitapların öğrencilerin okul içi ve okul dışı zamanlarında okumaları gayesiyle oluşturulup dijital olarak öğrencilerin erişimlerine sunulduğu kitaplık.

Okuma Motivasyonu: Okuma motivasyonu, insanları okumaya yönlendiren içsel ve dışsal süreçlerdir (Wang ve Guthrie, 2004).

Okuma Tutumu: “Okuma tutumu, okumayı az ya da çok olası kılan, duygu ve hislerin eşlik ettiği bir zihin durumudur” (Smith, 1990, s. 215).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KAVRAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın kavramsal temeli ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Araştırmanın kapsamı doğrultusunda okuma, metin ve metin türleri, ekrandan okuma, e-kitap, hipermetin, kütüphane, dijital kütüphane, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum ile ilgili literatürden elde edilen bilgiler sunulmuştur. Ardından araştırmayla ilgili yurt içi ve yurt dışındaki alanyazında yer alan araştırma sonuçları açıklanmıştır.

2.1. Okuma

Doğum öncesi dönemden itibaren bireyin edinmeye başladığı ilk dilsel beceri dinlemedir. Bir müddet sonra çocuğun çevresindeki insanlar ve diğer sesli uyaranları işitmesi ve dinlemesiyle buna konuşma becerisi de eklenir. Çocuklar ilkökul birinci sınıfa gelene kadar genel olarak bu iki dil becerisine sahiptirler. Dört temel dil becerisi olarak ifade ettiğimiz okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinden okuma ve yazma; dinleme ve konuşmadan farklı olarak yaşamda doğal bir akış içerisinde kendiliğinden değil, aksine eğitim- öğretim yoluyla sonradan edinilmektedir. Bireyler genellikle ilkökul 1. sınıfa geçişle birlikte okuma- yazma öğrenmeye başlamakta, ancak bu durum her çocuk için geçerli olmamaktadır. Bazı çocuklar ilkökula başlamadan önce erken okuryazarlık becerilerine sahip olabilmektedir. Aile tarafından çocuğa gösterilen ilgi ve çevre uyaranlar açısından zengin bir ortamın sağlanması, erken okuryazarlık becerisinin edinimini sağlayan en önemli etkenler olarak sayılabilir (Kaman, 2018).

İlkökul 1. sınıfa geçişle birlikte çocuklara öncelikli olarak okuma ve yazmanın öğretilmesi amaçlanmaktadır. İlkökul birinci sınıfın ilk gününden okuma- yazmanın öğrenilmesine kadarki süreçte okuma bir amaç iken, öğrenimin ardından amaç olmaktan çıkarak bir araç haline gelmektedir. Ancak bu beceri okuma yazmayı öğrenmekle bitmemekte, bireyin kendini geliştirme çabası ve isteğine bağlı olarak yaşam boyu gelişmeye devam etmektedir.

Okuma ve yazmayı bilmek günümüz dünyasında bireyleri okuryazar olarak tanımlamakta oldukça yetersiz kalmaktadır. İçinde bulunmakta olduğumuz bilgi ve teknoloji çağında bireylerden 21. yüzyıl becerilerine sahip olmanın yanında, sahip oldukları becerileri etkin bir biçimde başka alanlara da yansıtabilmeleri, yakın çevresindeki ve dünyadaki gelişmeler doğrultusunda kendilerini yenileyerek çağa ayak uydurabilmeleri beklenmektedir. İnsanlığın var oluşundan içinde bulunduğumuz yüzyıla kadar yaşanan gelişmelere paralel olarak insanlardan beklenen beceriler de sürekli olarak artmaktadır ve artmaya da devam edecektir. Okuryazarlık becerisi ise bu becerilerin en başında yer almaktadır. Çünkü günümüzde gelişim ve ilerleme; insanın kendisini, yakın çevresini ve dünyada olup bitenleri doğru algılayabildiği, bilgi edinerek yeni şeyler öğrenebildiği ve bunu fonksiyonel olarak başka alanlara yansıtabildiği derecede mümkün olacaktır.

Okuma, kişinin kendisini, yakın ve uzak çevresini, dünya ve evreni anlayabilmesine, tanıyabilmesine ve keşfedebilmesine de olanak sağlayan karmaşık bir beceridir. Okuma, belirli bir dile ait harf, sözcük, cümle veya metinlerin fiziksel olarak doğru şekilde algılanması ve çözümlemesi ile sınırlı değildir. Bir metnin sadece doğru bir biçimde çözümlenmesi veya seslendirilmesi okuma eyleminin tam olarak gerçekleştiği anlamına gelmemektedir. Okuma; tüm bu fiziksel olayların yanında, aynı zamanda okunanı anlama, anlamı ön bilgilerle bütünleştirerek yapılandırma, eleştirel düşünme ve sorgulama gibi birden çok zihinsel beceriyi de kapsamaktadır. Okuma, fiziksel ve de zihinsel bir süreç olup bu yönüyle aynı anda birçok alt beceriyi de gerektirmektedir.

Okuma hem çok boyutlu oluşu hem de farklı birçok beceriyi içinde barındırması sebebiyle oldukça karmaşık bir dil becerisidir. Okumanın bu karmaşık karakterinden ötürü, onu tanımlayabilmek ve üzerinde çalışabilmek zordur (Akyol, 2017). Bu nedenle okumanın daha iyi anlaşılabilmesi adına pek çok bilim insanı okumayı farklı şekillerde tanımlama yoluna gitmiştir.

Literatürde okumaya ilişkin yapılan tanımlar incelendiğinde, bazı tanımlarda okumanın çeşitli boyutlarla da ele alındığı, ancak araştırmacılar üzerinde anlaşma sağlanabilen bir tanımın henüz olmadığı görülmektedir (Coşkun, 2002). Akyol (2017), okuma becerisini “Ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” (s.1) olarak tanımlarken; Chettri ve Rout'a (2013) göre okuma, insanları zaman ve mekân ötesinde birleştiren bir köprü görevi

gören zengin bir deneyimin anahtarıdır. Güneş (2021, s. 127), yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda okumayı “ön bilgiler ile metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlandırıldığı”; Keskin ve Akyol (2014) ise okumanın insanın doğuştan getimeyip sonradan edindiği, kültürel, sosyal ve bilişsel açıdan yeterlilik kazandıran ve kişinin hayatına bütünüyle tesir edebilen oldukça karmaşık bir süreç olduğunu ifade etmişlerdir. Demirel'in (2021) tanımıyla okuma, bilişsel ve psikolojik beceriler ile davranışların birlikte etkin bir biçimde çalışmasıyla yazılı sembollerden anlamların çıkarıldığı bir etkinlik olarak açıklanmıştır. En kapsamlı okuma tanımlarından biri olan Rosenblatt'ın (1982) ifadesine göre okuma, belirli bir zamanda ve belirli bir ortamda okuyucu ve metin arasında gerçekleşen çift yönlü bir süreç ve etkileşimdir. Güneş (2021), başka bir ifadeyle yine okumanın karmaşık bir süreç olduğunu ifade ederek görme, algılama, seslendirme ve zihinde yapılandırma gibi farklı duyu organları ve beynin çeşitli işlevlerinden oluştuğunu vurgulamaktadır.

Yukarıda literatürde yer alan bazı okuma tanımlarından hareketle, amaçlı bir eylem olan okumanın yalnızca metinle veya okuyucu ile sınırlı kalmadığı anlaşılmaktadır. Okumanın gerçekleşebilmesinde kişinin hem görme, algılama, seslendirme vb. fiziksel yeterliklere sahip olması, hem de okunanın anlaşılması, zihinde yapılandırılması vb. gibi zihinsel becerileri ve etkileşimi de gerektirmektedir. Yapılan tanımlar ve açıklamalardan yola çıkılarak okumanın bireyin akademik, sosyal ve kültürel açılardan yaşantısını büyük ölçüde değiştirecek kadar önemli ve hayati bir dilsel beceri olduğu görülmektedir.

Okuma belli bir amaç doğrultusunda gerçekleşen bir eylemdir. Bir ders kitabı veya akademik bir çalışma okumanın haricinde, bir çizgi roman okurken bile insan aslında farkında olmadan o anda zihnini başka bir yere vererek eğlenmek veya dinlenmek için, yani bir amaç doğrultusunda okuma yapmaktadır. Bu bağlamda okumaların amacı da okunulan metne ve metin türlerine göre değişiklik göstermektedir. Metin türleri ve metin türlerinin amaçları hakkında bilgi sahibi olunması, bireyin amaca uygun okumalar yapmasını ve okuma stratejilerini de geliştirmesini sağlayacak, yapılan okumaları daha verimli kılacaktır. Dolayısıyla metin ve metin türlerine yönelik bilgi sahibi olunması bu açıdan önem arz etmektedir.

2.2. Metin

Türk Dil Kurumu'nun (TDK) vermekte olduğu tanımlarda metin, “1. Bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekst. 2. Basılı veya el yazması parça, tekst.” olarak ifade edilmektedir (<https://sozluk.gov.tr>). Güneş (2013) metni; bilgi, duygu ve düşüncelerin gelişigüzel bir şekilde değil, aksine mantıklı ve belirli bir sıralama doğrultusunda türlü biçimsel ve anlatımsal nitelikler, dil bilgisi ile noktalama kurallarına göre verildiğı yapılar olarak açıklamıştır. Özdemir (2005) ise; okumaya konu edilebilecek, basılı ve yazılı olup anlamsal bütünlüğe sahip her şeyin bir metin olduğunu ifade etmiştir (akt. İleri, 2011).

İlkokulda çocukların okuma becerilerinin geliştirilmesi için öğretmen ve ailelerin desteğı alınarak farklı türlerde metinler okumaları ve bu türler üzerinde okuma pratikleri yapmaları önemlidir. Öğrencilere farklı türlere ilişkin çeşitli metinler okutulması; onların okuma öncesi, sırası ve sonrasında okuma amacına uygun stratejiler geliştirmelerini, kelime hazinelerinin artmasını, hayata veya belli bir konuya ilişkin bakış açılarını genişleterek düşünce ve estetik duygularını geliştirmelerini de sağlar. Tüm bu faydaların yanında öğrenciler farklı türlere özgü metinlerle maruz bırakılarak okudukları metinlerin yazar tarafından hangi amaçlar doğrultusunda yazılabileceğini, hangi metin türlerinde hangi dil ve anlatım tarzının/tarzlarının benimsenmekte olduğunu öğrenerek dilsel farkındalıkları da bu yolla artırılabilir. Çocukların temel dil becerilerinin gelişimi için farklı metin türlerinden yeterli ölçüde okumalar yaptırılmalıdır. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın (TTKB) yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırladığı ve yayımladığı 2019 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da az önceki açıklamaları destekleyecek şekilde, Türkçe dersinde öğrencilerin 4 temel dil becerilerinin kazandırılmasında metinlerden yararlanıldığından söz edilmektedir.

Öğretim programında metinlerin 1- Hikâye Edici metin, 2- Bilgilendirici metin ve 3- Şiir olarak 3 grup altında toplanmakta olduğu görülmektedir (<https://mufredat.meb.gov.tr/>). Programda ders kitaplarına ilgili olarak, her bir sınıf seviyesinde 8 temanın olduğu, temaların hepsinde 3 zorunlu, 1 dinleme/izleme metni ve bunlara ilaveten 1 de serbest okuma parçasına yer verilmekte olduğundan bahsedilmektedir. Serbest okuma parçalarıyla beraber kitaplardaki toplam metin sayısının 40'a ulaştığı ve bu sayının becerileri geliştirmek için yeterli olduğu

vurgulanmaktadır. Programda metin sayılarının haricinde ayrıca, ders kitapları genelinde metinlerin türlerinin dengeli bir dağılım gösterecek şekilde ayarlandığı ve hangi sınıf seviyesinde hangi metin türlerine yer verildiğini belirten bir tablonun da yer aldığı görülmektedir. Sınıf düzeylerine göre metin türlerinin dağılımına ilişkin tablo, Şekil 1'de verilmektedir.

Şekil 1

TTKB 2019 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Sınıf Düzeylerine Göre Metin Türlerinin Dağılımına İlişkin Tablo

TÜRLER	1	2	3	4	5	6	7	8
BİLGİLENDİRİCİ METİNLER								
Anı		+	+	+	+	+	+	+
Biyografiler, Otobiyografiler							+	+
Blog						+	+	+
Dilekçe					+		+	+
Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler)		+	+	+	+	+	+	+
e-posta			+	+	+	+	+	+
Günlük		+	+	+			+	+
Haber Metni, Reklam		+	+	+	+	+	+	+
Kartpostal		+	+	+				
Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.)		+	+	+	+	+	+	+
Gezi Yazısı						+	+	+
Makale / Fıkra / Söyleşi / Deneme					+	+	+	+
Mektup					+	+	+	+
Özlü Sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.)	+	+	+	+				
Özlü Sözler (veoize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.)					+	+	+	+
Sosyal Medya Mesajları				+	+	+	+	+
HİKÂYE EDİCİ METİNLER								
Çizgi Roman	+	+	+	+	+	+	+	+
Fabl	+	+	+	+	+	+	+	+
Hikâye	+	+	+	+	+	+	+	+
Karikatür	+	+	+	+	+	+	+	+
Masal / Efsane / Destan	+	+	+	+	+	+	+	+
Mizahi Fıkra	+	+	+	+	+	+	+	+
Roman				+	+	+	+	+
Tiyatro	+	+	+	+	+	+	+	+
ŞİİR								
Mani / Ninni	+	+	+	+				
Şarkı / Türkü	+	+	+	+	+	+	+	+
Şiir	+	+	+	+	+	+	+	+
Tekerleme / Sayışma / Bilmece	+	+	+	+				

Not: Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) TTKB. (2019) Milli Eğitim Bakanlığı'dan alınmıştır.

Şekil 1'de verilmekte olan tabloya dikkatlice bakıldığında, ilkokul 1. Sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin başlığı altında sadece özlü sözler, haricinde ise ağırlıklı olarak hikâye edici ve şiir türlerine yönelik metinler okudukları anlaşılmaktadır. 4. Sınıfa kadar ise öğrencilerin okudukları metin türlerinin her sınıf seviyesinde giderek çeşitlendiği görülmektedir. Bu bağlamda çocukların temel dil becerilerinin gelişiminde okudukları metinlerin yaş ve gelişimlerine uygun görseller, kelimeler ve ifadeler içermesi, metnin uzunluğu ve içeriğinin yanı sıra metin türlerinin de önemli bir yere sahip olması dolayısıyla bu bölümde metin türleri üzerinde kısaca bahsedilme ihtiyacı duyulmuştur.

2.3. Metin Türleri

Metinlerin tür açısından genellikle kurgusal ve kurgusal olmayan metinler veya bilgilendirici ve öyküleyici metinler olarak 2 kategori altında değerlendirildiği görülmektedir. Başka bilim insanları tarafından bu sınıflandırmalar farklı biçimlerde de yapılabilmektedir. Bu araştırmada ise metin türleri, “2019 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı” doğrultusunda bilgilendirici metinler, hikâye edici metinler ve şiir olmak üzere üç boyutta ele alınarak kısaca açıklanmaya çalışılmıştır.

2.3.1. Bilgilendirici metinler

Makale, fıkra, deneme, anı ve günlük gibi herhangi bir konuda okuyucuları bilgilendirmek veya bir konuya açıklık getirmek maksadıyla oluşturulan, açık ve net, süslü olmayan bir dil ve anlatım yoluyla, mecazi ifadelerin bulunmadığı metinler bilgilendirici veya öğretici metinler olarak adlandırılmaktadır (Güneş, 2013). Tanımda da görüldüğü üzere okuyucuya belli bir konu hakkında bilgi sunan, onu düşünmeye ve sorgulamaya sevk eden bilgilendirici metinlerde edebi bir kaygı güdülmediğinden söz sanatlarına yer verilmemesi okuyucunun açıklanan konuyu net bir şekilde anlaması ve zihninde yapılandırmasını sağlamaktadır. Sözcüklerin ilk anlamlarıyla kullanılması okuyucunun metni okurken tüm enerjisini metni çözümlemeye, kelime tanıma ve ayırt etmeye değil, türün yapısının amacı doğrultusunda okuduğunu anlamaya, yani bilgi edinmeye vermesini sağlar.

Okuduğunu anlama süreci içerisinde bilgilendirici metinlerin kavranması ve bu becerinin gelişmesi hikâye edici metinlere göre daha geç gerçekleşmektedir

(Gunning, 2005, akt. Balcı, 2016). Bireyler çok küçük yaşlardan itibaren masal, öykü ve anı gibi hikâye edici metinlerle önceden karşılaşarak türe ait ifade diline ve anlatım tarzına aşinalık kazanmaktadır. Hikâye edici metinlerin bilgilendirici metinlere göre daha erken kavramasının bir nedeninin de bu durum olabileceği düşünülmektedir.

Okuduğunu anlama sürecine yeni başlayan başlangıç düzeyi okuyucular, ön bilgilerinin az oluşu ve hikâye edici metinlerde karakter ve olay örgüsünün, problem ve çözüm sürecinin daha tahmin edilebilir olması vb. gibi çeşitli sebeplerden ötürü hikâye edici metinleri bilgilendirici metinlere kıyasla daha erken kavramaktadır (Gunning, 2005, akt. Balcı, 2016). Çocukların yaş ve gelişim düzeyleri düşünüldüğünde, bu bağlamda çocuklara ilk olarak çeşitli hikâye edici metinler sunulmalıdır. Çocukların okuma becerilerinin gelişimi ve sınıf kademelerinin ilerlemesiyle birlikte bilgilendirici metinler ve şiir gibi başka metin türlerine yönelik okumalar yaptırılmalı, okudukları metinler çeşitlendirilerek zenginleştirilmelidir.

2.3.2. Hikâye edici metinler

Hikâye, zaman ve mekânın çoğu kez belli olduğu, az sayıdaki karakterlerleri okuyucuya betimleyen veya karakterlerin başından geçen gerçeğe uygun olayları okuyucuya aktaran, genel olarak bir ya da birkaç sayfa olan kısa yazılardır (Oğuzkan, 2021). Hikâyeler her yaştan okuyucunun sevdiği bir tür olup çocukların dünyasında ise bambaşka bir yere sahiptir. Gerçek, gerçekçi ya da düşsel öğelerin yer aldığı olay örgüleri ve anlatım dilinin süslü oluşu hikâye edici metinleri çocuklar tarafından ilgi çekici bulmalarını sağlar. Özellikle küçük yaşlardaki çocuklara bakıldığında, onların diğer metin türlerine göre hikâye edici metinleri dinlemeyi daha çok sevdikleri görülür.

Bilgilendirici metinler okuyucuya belirli bir konuda bilgi sunarak onları düşünmeye sevk etmekte iken; hikâye edici metinler ise yaşanmış, yaşanması mümkün veya fantastik olayları okuyucuya aktararak okuyucunun hayal gücünü beslemektedir. Bu tür eserlerde edebi kaygı duyulmasından dolayı kişiye dil ve anlatım becerilerini geliştirme imkânı sunmaktadır. Hikâye edici metinler, insanın düş gücünü besleyerek çocukların yaratıcı düşünme becerisini geliştirmede büyük bir rol oynamaktadır.

Aynı zamanda hikâyeler çocukların kişilik ve dil becerileri bakımından gelişmelerine de yardımcı olur. Çocuğun hikâye okurken hikayedeki kahraman/kahramanlar ile arasında kişisel bir bağ kurması duygusal bakımdan da gelişim göstermesini sağlar. Çocuk kurduğu bu bağ sayesinde diğer insanların ve kendisinin eylemleri ve davranışları hakkında yorum yapabilme fırsatına ulaşır. Hikâye edici metinler çocukların kelime hazinelerini zenginleştirir, iletilmek istenen mesajın yaratıcı bir şekilde nasıl ifade edilebileceğini göstererek dilin gücünü onlara tanıtır (Akyol, 2016).

2.3.3. Şiir

Duyguların ve düşüncelerin okuyucuya imgesel, çarpıcı ve estetik bir biçimde aktarıldığı şiir, insanlık tarihinin en eski edebi türlerindendir. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlüğü'nde şiir, “Zengin sembollerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan, hece ve durak bakımından denk ve kendi başına bir bütün olan edebî anlatım biçimi” olarak tanımlanmaktadır. Yalçın ve Aytaş (2014) ise şiiri; “Duygulara hitap eden, orada kök salıp yeşeren, meyvesini hayallerle süsleyip, ahenkle sergileyen bir sanat” olarak ifade etmiştir (s. 207).

Şiir gerek biçim gerekse içerik ve anlatım dili yönüyle diğer metin türlerinden oldukça farklıdır. Çocuk şiirleri, çocuk edebiyatının estetik açıdan en incelikli türü olup, kaynağını ise çocuğun dünyasından, çocuk ruhundan ve çocuk kalbinin taşımakta olduğu duyarlılıktan almaktadır (Şirin, 2000). Taşıdığı bu incelikli ve ahenkli yapı nedeniyle şiir, çocuklara dili ve okumayı sevdirmede önemli bir tür olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.4. Ekrandan Okuma

Ekrandan okumanın literatürde dijital okuma, yeni okuma, çoklu okuma, elektronik okuma ve çevrimiçi okuma gibi farklı isimlerle de ifade edildiği ve bu kavramların birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Güneş'in (2009) ifadesiyle ekrandan okuma, okuyucuların bir bilgisayar ekranı üzerinden sayfanın bütününe değil, ancak belirli bir kısmını görebilecek şekilde parçalara bölünmüş olarak görebildiği ve okuyabildiği bir okuma türü olarak açıklanmıştır. Ekrandan okuma, yaşanan teknolojik gelişmeler sonrasında ortaya çıkan bir okuma türü olup insanların zihnindeki metin algısını değiştirmiştir.

Dijital cihazlar üzerinden okuma yapmanın giderek popülerleşmesi ile geleneksel basılı materyallerin yerini bilgisayar ekranları ve tabletler almaya başlamıştır (Jeong ve Gweon, 2021). İçinde bulunmakta olduğumuz çağın getirdiği çeşitli şartlardan dolayı hem yetişkinlerin hem de çocukların ekrandan okumaya ayırdıkları zaman giderek artmakta, insanlar günlerinin önemli bir kısmını ekrandan okumaya ayırmaktadır. Teknolojinin sunduğu yeni imkanlarla sonradan tanışan yetişkinlerin aksine dijital bilge konumundaki yeni nesiller, teknoloji ile iç içe bir şekilde doğup büyümekte olduklarından ekrandan okumaya hızlıca adapte olabilmekte ve aşinalık kazanabilmektedir. İlkokul çağındaki çocukların ekrandan okumayı kâğıttan okumaya göre daha ilgi çekici ve merak uyandırıcı buldukları ve okumaktan daha çok keyif aldıkları görülmektedir.

Dünyanın hızla dijitalleşmesi sonucu teknolojik cihazlar ve ekran kullanımı hayatımızın hemen her noktasında yer almaktadır. Ekrandan okuma da artık gündelik hayatımızın bir parçası haline almıştır. Yaşanan gelişmelere ve çağa ayak uydurabilmek adına insanların okuma yaptıkları ortam da git gide artan bir şekilde basılı ortamlardan elektronik ortamlara doğru kaymaya devam etmektedir.

Önceleri sadece kâğıt üzerinden basılı olarak gerçekleştirilen okuma eylemi, zaman içerisinde teknolojinin de gelişmesiyle birlikte bilgisayarlar, tablet PC'ler, akıllı telefonlar ve saatler vb. gibi çeşitli birçok elektronik cihazın ekranları üzerinden de gerçekleştirilebilir hale gelmiştir. Ortaya çıkan bu yeni okuma türü insanların okuma eyleminin özünü ve okuma kaynaklarını değiştirdiği gibi okuma alışkanlıklarında da önemli farklılıklar oluşturmuştur. Gelişen ve dönüşen teknolojiyle beraber insanların ekranlar üzerinde geçirdikleri sürenin giderek arttığı artık bilinen bir gerçektir. İnsanların işlerinde ve günlük hayatlarında ekranları sıkça kullanır olmaları, eğitimi de kısa süre içerisinde etkileyerek bu alanda da hızlıca yerini bulmuştur. Yaşadığımız dönemde bilgisayarların yanı sıra iPad, Kindle, akıllı telefon ve saatler gibi ekrandan okumayı gerçekleştirebildiğimiz pek çok mobil cihazın kullanımıyla ekrandan okuma, öğretmen ve öğrencilerin hayatlarında daha fazla yer almaya başlamıştır (Singer ve Alexander, 2017).

2.5. E-Kitap

İçinde yaşadığımız çağda meydana gelen teknolojik değişimler okuryazarlık alanında da birçok farklılaşmayı beraberinde getirmiştir. Teknolojinin çok kısa bir

sürede büyük ilerleme kat etmesinin bir sonucu olarak yeni bir okuma türü olan ekrandan okumanın hayatımızda yer almasıyla basılı kaynaklar da yavaş yavaş elektronik ortamlara aktarılmaya başlanmıştır. Elektronik kitap olarak da adlandırdığımız e-kitaplar, basılı kitapların sonradan elektronik ortamlara aktarılmasıyla dijitale dönüştürülen veya direkt olarak dijital formatta üretilen kitaplardır (Hyman vd., 2014).

E-kitapların mevcut yapısı ve özellikleri, okuma deneyimini basılı kitaplardan okumadan niteliksel olarak farklı kılmaktadır (Takacs vd., 2015). Basılı kitaplar okurken gerçekleştirdiğimiz pek çok eylemi elektronik kitaplarla da gerçekleştirebilmek mümkündür. Ancak unutulmamalıdır ki, elektronik kitapların basılı kitaplara göre zayıf kalan yönleri de bulunmaktadır. Basılı metinleri okurken okuyucunun amacı, becerileri ve koşullarına uygun olarak farklı yolların izlenilebilmesi, ekrandan elektronik metinleri okumada da geçerlidir (Dyson, 2004). E-kitaplar aracılığıyla okuyucular metin akışını yukarıdan aşağıya doğru kaydırma yoluyla veya normal basılı kitaplarda olduğu gibi sayfa çevirme özelliğini de kullanılabilmekte, önemli gördüğü yerlerde not alabilmekte, seçtiği alanları vurgulayabilmekte, kitapta kaldığı yere ayraç veya başka herhangi bir işaret koyabilmektedir. Bireyler e- kitaplar ile ekrandan okuma esnasında basılı kitaplardan farklı olarak ise; kendi okuma amacı, okuma becerisi ve okuma zevki doğrultusunda kullanılan cihaz, yazılım veya materyale bağlı olarak metni yakınlaştırmak veya uzaklaştırmak, dilediği yerde ve zamanda okuyabilmektedir.

Ekrandan okumanın yaygınlık kazanmasıyla e- kitaplar, çeşitli e- kaynaklar ve elektronik kütüphanelerin kullanımı oldukça artmıştır. Günümüz okullarında elektronik kitaplar sınıf eğitiminin ve okuma programlarının önemli bir parçası haline gelmiştir (Yokota ve Teale, 2014). Şu anki dönemde, okullarda ve ev ortamında çocukların okuryazarlık ve dil becerileri elektronik kitaplar gibi teknolojik araçlar tarafından yaygın bir biçimde desteklenmektedir (Karemaker vd., 2017).

2.6. Hipermetin

Dijital çağ olarak adlandırdığımız 21. yüzyılda teknolojik manada yaşanan gelişmeler insanların yaşayış tarzını çok büyük bir oranda değiştirmiştir. Yaşadığımız dönemde dijitalleşmenin olmadığı bir alan görmek neredeyse imkansızdır. Çağın getirdiği yeni durumlar karşısında insanların okuma biçimi de

aynı şekilde dijitalleşerek çeşitli elektronik cihazların ekranları üzerinden gerçekleştirilir hale gelmiş, bu durum okumaya dijital bir boyut eklemiştir.

Dijitalleşmenin dünya çapında hızla gerçekleşmesi, insanları ekrandan okuma adı verilen yeni okuma türünü gerçekleştirmelerini bir zorunluluk haline getirmiştir. Ekrandan okumayla beraber insanlar dijital bir metni, bir e- kitabı okurken veya herhangi bir web sitesinde gezinirken hipermetin yapısında olan metinler üzerinden metin veya ilgili sayfa içerisine yerleştirilmiş olan köprüler aracılığıyla okunulan konu ile alakalı başka sekmelere ve pencerelere geçiş yapabilmektedir. Spiro ve Jehng'in (1990) tanımına göre hipermetin, çeşitli şekillerde yapılandırılabilen, doğrusal olmayan şekilde okunan bilgisayar tabanlı metinlerdir. Karadeniz (2006), hipermetnin başka kaynaklar ve materyallere sanal olarak birbirine bağlanan metinler olduğunu ifade etmiştir. Hipermetinler yalnızca yazıdan ibaret olmayıp normal metinden farklı olarak resimler, fotoğraflar, tablolar, matematiksel formüller, filmler vb. öğeler de içerebilir (Gezginci, 2016).

Teknolojinin eğitime entegrasyonu ile sınıflar da giderek dijitalleşmekte, öğrenciler çeşitli amaçlar doğrultusunda okulda ve okul dışı zamanlarında ekrandan okumaktadırlar. Ekrandan okuma sırasında da hipermetinlerle de karşı karşıya kalmaktadırlar. Öğrencilerin okuma ilgilerini uyandırmak için hipermetin ve multimedyaı optimize eden elektronik belgelerin kullanılması onların öğrenme sonuçlarını daha iyi bir noktaya taşıyabileceği belirtilmektedir (Rockinson-Szapkiw vd., 2013). Her ne kadar böyle belirtilse de hipermetinlerin öğrenme üzerinde ne yönde bir etkisinin bulunduğu literatürde tartışılmaya halen devam eden bir konudur. İlkokul düzeyinde hipermetinlerin okunması esnasında doğru okuma stratejilerinin kullanılması bu nedenle önemli görülmektedir.

2.7. Kütüphane

İnsanların bilgi kaynaklarına erişebilmeleri ve kaynaklardan etkin bir şekilde yararlanabilmeleri için kurumlara ihtiyaç duyulmaktadır (Odabaş ve Polat, 2011). Kütüphaneler ise insanların bu ihtiyaçların karşılanması için oluşturulmuş birincil bilgi kaynaklarıdır. Kütüphaneler, bilgiye ulaşmayı sağlamanın yanında bireylere okuma alışkanlığı ve sevgisini kazanmalarına yardımcı olan önemli okuma kaynaklarıdır.

Bireylerde okuma zevkinin ve alışkanlığı ilk olarak aile ortamında kazanılmaya başlayarak, okula başlangıçla birlikte ilerleyen yıllarda okumaya duyulan bu zevk ve alışkanlıklar gelişmekte, bu yönüyle okul kütüphanelerinin okuma açısından önemi git gide artmaktadır (Aydoğdu, 2020). Okuma sevgisi ve alışkanlığı, hayat boyu öğrenme ve bilgi okuryazarlığının yalnızca öğrenim hayatında değil, sosyal ve kültürel yönden de hayatımızın niteliğini etkilemekte olup bu yeterliklerin erken yaşlarda edinilmesi çocukların gelecekte düzenli okuma ve kütüphane kullanıcısı olma alışkanlığını geliştirmede kritik bir öneme sahiptir (Akkaya ve Odabaş, 2019). Bu yönüyle öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesi ve okuma sevgisi ve alışkanlığını kazanarak okumaya karşı olumlu bir tutuma ve yüksek bir okuma motivasyona sahip olmalarında ilkökul dönemi hayati bir önem taşımaktadır. Okul öncesi dönemden itibaren çocuklara ebeveyn ve öğretmenler tarafından okuma açısından zengin ortamların oluşturulması çocukların okuma başarısını arttırmaktadır. Bu nedenle okul ve ev ortamında öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun, nitelikli kitaplardan oluşan zengin bir kitaplık veya kütüphane oluşturulması öğrencilerin okuma başarısını olumlu yönde etkileyecektir.

Okullarda bağımsız okuma bir zamanlar sınıf kitaplıklarında ve okul kütüphanelerindeki basılı kitap koleksiyonlarıyla sınırlıyken, bulunduğumuz dijital çağda basılı kitapların uzun bir zamandır sürdürmekte olduğu hakimiyet hızla değişerek yerini ekranlara bırakmıştır. Öğrenciler, geniş e- kitap koleksiyonlarını içeren ve sayısı gittikçe artan dijital kitap platformlarına erişerek zaman ve mekân sınırlaması olmaksızın diledikleri gibi okuma pratiği yapabilmektedir. Bu platformlar aracılığıyla okunan sayfa sayısı, okuma süresi gibi öğrencilerin yaptıkları okumalara dair gerçek verilere ulaşabilmektedir (Brueck vd., 2019).

2.7.1. Dijital kütüphane

Bilgi- iletişim teknolojilerinde meydana gelen hızlı değişim ve dönüşümlerin bir sonucu olarak internet, bilgisayarlar, tablet PC'ler ve akıllı telefonların yaygınlaşmasıyla insanların ekranlar üzerinde geçirdikleri süre bir hayli uzamıştır. Ekranların iş ve akademik yaşantımızla beraber insan hayatının hemen her noktasında yer alması insanların okuma tercihleri ve alışkanlıklarını da değiştirmiştir. Artık insanların ekrandan okumaya kâğıttan okumaya göre daha fazla zaman ayırdıkları görülmektedir (Liu ve Huang, 2008).

Dijitalleşme ve dünya çapında yaşanan hızlı bilgi artışı, insanların birincil okuma kaynakları olan kütüphanelerin durumunu da etkilemiştir. Her saniye sayısız bilginin, metnin ve okuma kaynaklarının üretildiği, üretilen bilginin ise dünyanın öbür ucuna hızlıca iletilebildiği çağımızda büyük miktarlara ulaşan bu belgelerin depolanması ve kataloglanması da ciddi bir problem hâlini almıştır. İlgili belgeleri okumak ve bunları işlemek zorunda olan bilim insanları ve uygulayıcılar, bu bilgi okyanusu içerisinde doğru kaynaklara hızlıca erişebilmek amacıyla yeni araçlara ihtiyaç duymuşlardır (Börner ve Chen, 2002). Kütüphaneler mevcut kaynaklarını basılı formdan elektronik forma aktararak dijital birer bilgi kaynağı haline dönüşmüştür.

Dijital kütüphaneler, içerik yönünden zengin kaynaklar olup, multimedya ve birden çok dile ait belge koleksiyonuna, dünya genelinde dağıtım ve erişime sahiptir (Fox vd., 2002). Fuhr vd. (2007) dijital kütüphaneleri belirli bir koleksiyon, bu koleksiyonlar üzerinden hizmet sağlayan bir teknik alt yapı, kullanıcılar ve ortamdaki oluşan karmaşık bilgi sistemleri olduğunu ifade etmiştir. E-kütüphane, hibrit kütüphane veya sanal kütüphane olarak da bilinen dijital kütüphane, internet bağlantısı olan herhangi bir bilgisayardan uzaktan erişilebilen elektronik kitap ve dergilerden oluşan bir koleksiyondur (Trivedi, 2010).

Çevrimiçi ve akademik kütüphanelerde bireylere sunulmakta olan kaynaklar ve bilgilerin çoğalması sonucu insanların okuma tercihleri de basılı okumadan git gide artan bir şekilde ekrandan okumaya doğru kaymaktadır (Walsh, 2016). Dijital kütüphaneler kullanıcılara elektronik kaynakların tam metinlerine ve kaynaklarla ilişkili görsellere çevrimiçi olarak erişebilmelerini de sağlamakta, bu yönüyle geleneksel kütüphanelerden önemli ölçüde farklılaşmaktadır (Kumar ve Rao, 2014). İnsanların daha fazla kaynak arasından istedikleri bilgiye daha kolay ulaşabilmeleri, bu kaynakları diledikleri vakitte ve yerde okuyabilme fırsatını yakalayabilmeleri nedeniyle dijital kütüphaneler ile çeşitli dijital okuma platformlarının kullanımı artmaktadır.

Teknoloji her alanda olduğu gibi eğitimde de vazgeçilmez bir unsur halini almış ve dijital teknolojiler sınıflarda öğrenmenin doğasını büyük oranda değiştirmiştir. Bu doğrultuda sınıflarda teknoloji kullanımı da kaçınılmaz olup eğitimde teknoloji entegrasyonu sonucu öğrenme ve öğretme sürecini hem öğrenciler hem de öğretmenler için zenginleştirmektedir (Singh, 2021). Eğitsel dijital

kütüphaneler de teknolojinin eğitime entegre edilmesiyle ortaya çıkan zengin okuma kaynakları olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.7.1.1. Dijital sınıf kitaplığı

İlerlemeye ve gelişmeye devam eden bir teknoloji olan eğitsel dijital kütüphaneler öğretmenlere ve öğrencilere hem örgün hem yaygın öğretimde eğitsel materyal ve hizmet desteği sunmaktadır (Mardis vd., 2008). Buna karşın eğitsel dijital kütüphaneler eğitimde teknoloji entegrasyonunun doğası gereği erişim, beceri ve kurumsal engellerin yanında okulların eğitimsel yenilikleri benimseyebilmeleri ve devamlılığın sağlanabilmesi noktasında bazı güçlükleri de içermektedir (Mardis ve Hoffman, 2005). Taşınabilir okuma cihazlarına olan talebin artmasıyla, elektronik okuma platformları için daha fazla eser oluşturulmakta, bilgi dağıtım stratejileri kapsamında bu platformlardaki kitaplara ses, video, sesli anlatım gibi özellikler de eklenerek metinler çok modlu hâle getirilmektedir (Corbeil ve Valdes-Corbeil, 2007). Dijital okuma platformlarındaki e-kitap biçimindeki dijital içeriklerin artmasıyla bu platformlar önemli ölçüde popülerlik kazanmaktadır (Hyman vd., 2014). Dijital okuma platformlarında, nitelikli sınıf kütüphanelerine benzer şekilde, metinler öyküleyici metinler ve bilgilendirici metinler gibi başlıklar altında yer alır ve bu platformlarda okuyucular yazar, konu ve türe göre, hatta çoğunda okuma seviyeleri gibi kriterlere göre kataloglarda tarama yapma fırsatına sahiptir (Brueck vd., 2019).

Dijital kütüphaneler öğrencilerin okuma kapasitelerini arttırmada, okuma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarında umut vaat etmektedir (Güvercin, 2022). Okullardaki bağımsız okuma ortamı, giderek daha fazla insanın büyük e-kitap koleksiyonlarına sahip dijital okuma platformlarına erişmesiyle değişmektedir (Brueck vd., 2019). Bu çalışmada ise dijital bir kütüphaneden öğrencilerin sınıf seviyeleri, yaş ve gelişim özelliklerine göre seçilen kitaplar araştırmacı tarafından ücreti ödenerek temin edilmiş, ardından sistem öğrencilerin erişimine açılmıştır. Yine araştırmacı tarafından dijital bir web sitesi platformu üzerinden deney grubu öğrencilerinin bulunduğu şubeye mahsus olarak bir dijital sınıf kütüphanesi arayüzü oluşturulmuştur. Öğrencilerin ise bu web platformu üzerinden oluşturulan dijital sınıf kitaplığından seçtikleri kitaplara tıklayıp kendi şifrelerini girerek ilgili kaynaklara erişimleri sağlanmıştır.

2.8. Okuma Motivasyonu

Türk Dil Kurumu Genel Türkçe Sözlüğü (2023) tarafından “isteklendirme ve güdüleme” biçiminde açıklanan motivasyon kavramına ilişkin alanyazında pek çok tanım yer almaktadır. Guthrie vd. (1999), okuma motivasyonunu kişilerin başarılarını, eylemlerini ve duydukları ihtiyaçları etkileyen inançlar ve gayeler olarak ifade etmiştir. Bentley'e (2008) göre ise motivasyon; kişiyi olumlu ya da olumsuz davranışlara iten, ihtiyaçlar ve istekler karşılandığında tatmin sağlayan güç olarak tanımlanmıştır.

Literatürde okuma motivasyonuna ilişkin pek çok tanım yer almakla birlikte bu tanımlardan sadece birkaçından bahsedilecek olursa, en yaygın tanımıyla okuma motivasyonu, insanları okumaya yönlendiren içsel ve dışsal süreçlerdir (Wang ve Guthrie, 2004). Guthrie ve Wigfield (2000) okuma motivasyonunun; okumanın doğasını, kapsamını ve içeriğini şekillendiren bireysel hedefleri, standartları ve inançları ifade ettiğini belirtmişlerdir. Aydemir ve Öztürk (2013) ise okuma motivasyonunu, insanların okuma isteğini ve ilgisini ölçen, bireylerin okuma eksiklerinin belirlenmesini amaçlayan ve okuma davranışlarını şekillendiren bir kavram olarak açıklamıştır.

Bireyleri herhangi bir eyleme veya davranışa karşı harekete geçiren bu itici güç, kaynağını içsel veya dışsal etkenlerden alabilmektedir. Literatürde motivasyonun, kaynağını aldığı yere göre içsel ve dışsal motivasyon olmak üzere 2 alt başlık altında ayrılarak incelendiği görülmektedir. Okuma hem içsel hem de dışsal motivasyonla ilişkili bir beceridir. İçsel motivasyon, bireyin yaptığı iş veya göreve kişisel bir ilgi duyarak meşgul olmasını içermektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000). İçsel motivasyona sahip bir okuyucu ile dışsal motivasyona sahip bir okuyucunun yaptıkları okumalar aslında birbirinden oldukça farklıdır. İçsel motivasyona sahip olan okuyucular başkaları tarafından beğenilme, onaylanma ihtiyacı duymaksızın tamamen kendi içinden gelen bir duygu ile okuma faaliyetlerine katılma isteği duymaktadırlar (Deci ve Ryan, 1985). İçsel zor görevlerin üstesinden gelmek harika bir başarı duygusu sağlarken onların okuma becerilerini de geliştirir (Csikszentmihalyi vd., 1997). Guthrie ve Barber (2011), okuma motivasyonunun temelde adanmışlık, ilgi ve güven olmak üzere 3 bileşenden oluştuğunu ifade etmektedir. Okumaya motivasyonuna sahip olan bireyler okumaya önem vermekte,

okumaktan zevk almakta ve okumayı başarılı bir şekilde yapabildiklerini veya yapabileceklerini düşündüklerinden ilgi, farkındalık ve özgüvene sahiptirler.

Dışsal motivasyona sahip olan okuyucular ise bunun tam tersine, yapmış oldukları okumaları bir başkası tarafından tanınabilme ve başka insanlara yaranabilme isteği ile (M. Yıldız, 2013), yani içten gelmeyen ve tamamen ödül vb. gibi herhangi dışsal bir nedene bağlı olarak (Deci vd., 1991), aile veya öğretmenlerin onlara karşı olan beklentilerini karşılayabilmek veya cezadan kaçınabilmek adına yapmaktadırlar (Hidi, 2000). Okumaya tam olarak motive olmayan öğrencilerin okumaya ve okuduğunu anlamaya daha az vakit ayırdıkları, okuma esnasında bilişsel açıdan yeterli efor sarf etmedikleri (Guthrie ve Wigfield, 2000), okumaya karşı motive olmadıkça da tam manasıyla bir okuryazarlık performansı sergileyemeyecekleri belirtilmektedir (Gambrell, 2011). Okumayı sürdürmesine karşın okumaya yönelik bir istek duymayan veya kendi sınıf düzeylerinin altında okudukları için okuma motivasyonu düşük olan öğrenciler bulunmaktadır. Birçok öğretmen ise okuma eğitimi esnasında okumaya motive olmayan veya çok az bir okuma motivasyonuna sahip öğrencilerle karşılaştıklarından bu noktada zorluk çekmektedir (Pitcher vd., 2007).

Mata'ya (2011) göre, bir çocuğun okuma motivasyonu, okuma bilgisi ne kadar erken gelişirse o kadar erken gelişir. Bu nedenle, öğrencilerin daha iyi okuyucular olabilmeleri için ilkokulda okumaya teşvik edilmeleri çok önemlidir (Williams vd., 2008). Öğrencilerin okuma deneyimleri, kendilerini sınıf arkadaşlarıyla kıyasladıkları, önemli gördükleri kişilerin görüşlerini dikkate aldıkları ve somut geri bildirimlerle karşılaştırma yaptıkları bir süreçtir (Schiefele vd., 2012). Bu süreç içerisinde yapılan geri bildirimler ve bireylerin yapmış oldukları kişisel çıkarımlar onların özgüven oluşumlarını etkileyerek insanların okuma olan motivasyonlarını artırır. İlgi, farkındalık ve özgüven, motivasyonu yüksek bir okuyucu olmak için birlikte çalışan üç bileşendir. İlgi, okuyucunun konuya olan merakını ifade ederken; farkındalık, okuyucunun metnin içeriğini ve anlatılmak istenen mesajları kavrayabilmesini, metindeki farklılıkları ve metne ait başka diğer detayları görebilmesini sağlar. Özgüven ise, okuyucunun metindeki anlamı anlama becerisini artırır ve dolayısıyla okuma deneyimini geliştirir. Bu nedenle, okuma deneyimleri, kişinin kendini geliştirebilmesi için önemli bir fırsat olup bireyin yaşam boyu öğrenme yolculuğunda önemli bir rol oynamaktadır.

Okuryazarlığın sadece bilişsel işlevlerine odaklanarak duygusal boyutunun göz ardı edilmesi okuyucunun tam resmini güçlü ve zayıf taraflarıyla ortaya çıkarmayı zorlaştırmaktadır. Bu durum ayrıca sınıf içi eğitimde ve okuma güçlüğü çeken öğrencilerin iyileştirilmesinde, ayrıca okuma tutumlarının artırılmasında başarısızlığa yol açmaktadır (McKenna, 2001). Okul müfredatları ve okuma programları öğrencilerin okuma başarılarını arttırmaya odaklanmasına rağmen öğrencilerin okuldaki görev ve sorumluluklarına karşı olan ilgilerinin devamlılığının nasıl sürdürüleceğine ve öğrencilerin okuma motivasyonlarının nasıl arttırılacağına ilişkin daha az önem verilmektedir (Ives vd., 2020).

Okuma motivasyonu, öğrencilerin boş zamanlarında yaptıkları okuma miktarı ile de ilişkili olup bireyin genel okuma başarısını ve performansını artırmaktadır (De Naeghel vd., 2012; Schiefele vd., 2012). Bu nedenle okuma becerilerinin kazandırılması, okuma sevgisi ve alışkanlığının kazandırılmasında kritik bir dönem olan ilkökul sürecinde, okumanın sadece akıcılık, okuduğunu anlama gibi bilişsel boyutları üzerinde durulmaması yeterli değildir. Okumanın yaşam boyu öğrenmenin kapısını açtığı ve bu dönemde kazanılan okuma becerilerinin öğrencilerin gelecekteki okuma başarısını da etkileyeceği göz önünde bulundurularak öğrencilerin okuma motivasyonu ve tutumlarının iyileştirilmesini sağlayacak eğitim- öğretim uygulamalarına da yer verilmesi gerekmektedir.

2.9. Okumaya Yönelik Tutum

Türk Dil Kurumu Genel Türkçe Sözlüğü (2023) tarafından, tutum “tutulan yol, tavır” olarak ifade edilmektedir. Briñol vd. (2007) göre tutumlar, insanların diğer insanlar, kavramlar veya görevler hakkında edindikleri genel ve tutarlı yargılardır. Tutumlar, bireylerin bir fikre, düşünceye ya da bir eyleme yönelik göstermiş oldukları tepkilerdir (Braden, 2012). Melero vd.'nin (2020) yapmış olduğu tanımda tutum, herhangi bir şeyi başarma veya başarabilme gayesine ilişkin fikirlerin oluşturduğu bir itici güç olarak belirtmiştir. Tutum, Baştuğ ve Keskin'e (2013) göre “bireyin davranışlarını yönlendirmede önemli bir güce sahip, sonradan kazanılmış duygu, düşünce ve eğilimler”dir (s. 296). Okuma tutumu ise, okumayı az ya da çok olası kılan, duygu ve hislerin eşlik ettiği bir zihin durumunu ifade etmektedir (Smith, 1990).

Tutumlar doğuştan değil, ancak sonradan deneyim yoluyla (Akdemir, 2006), veya başka insanların yaşadıkları doğrultusunda gözlem yoluyla da kazanılabilmektedir (Wood vd., 2007). Yukarıda yer alan tanımlardan hareketle tutumun kişilerin doğuştan getirmeyip, deneyim veya gözlem yoluyla kazandığı, herhangi bir eylem, nesne veya olaya karşı geliştirdiği tepkiler, tutarlılık gösteren hisler ve yargılar olduğu söylenebilir. Tutumların deneyimler yoluyla zamanla kazanıldığı, ilkökul döneminin ise bireylerin gelecekteki okuma başarılarında kritik bir öneme sahip olduğu düşünüldüğünde, bu durum öğrencilerin 1.sınıftan itibaren okumaya yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerinin önemini ortaya koymaktadır.

Tutum okuyucuların okuma etkinliklerine katılımlarını etkileyen önemli faktörlerden bir tanesi olup, kişilerin okuma motivasyonlarını da yansıtmaktadır (Mathewson, 1994). Hagan (2013), okumaya karşı olumlu bir tutuma sahip olan okuyucuların okuma alışkanlığına sahip olduklarını; olumsuz okuma tutumuna sahip okuyucuların ise genel olarak okuma eyleminden kaçma eğilimi gösterdiklerini ifade etmektedir. Dolayısıyla okuma tutumu bireylerin okuma devamlılıklarını da şekillendiren önemli bir etmendir (Altun vd., 2022).

Öğrenciler akademik yaşamları süresince okula, derslerine veya öğretmenlerine karşı olumlu ya da olumsuz tutumlar geliştirmektedirler (Baştuğ ve Keskin, 2013). Öğrencilerin okumaya karşı göstermiş oldukları tutum onların akademik performanslarını, okumak için neyi seçeceklerini, ayrıca okuma devamlılıklarını da etkilemektedir (Altun vd., 2022). Bu nedenle ilkökul döneminden itibaren öğrencilerin olumlu bir okuma tutumu geliştirmeleri sağlanmalıdır.

2.10. İlgili Araştırmalar

Alanyazın taranarak yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalar incelenmiştir. Alanyazın taraması sonucunda gerek yurt içinde gerekse yurt dışında dijital sınıf kitaplığının öğrencilerin okuma motivasyonu ve okuma tutumuna etkisini inceleyen bir çalışmaya rastlanamamıştır. Bu sebeple ilgili araştırmalar kapsamında, araştırma konusuna en yakın olarak ele alınabilecek çalışmalara yer verilmiştir.

2.10.1. Okuma motivasyonu ile ilgili araştırmalar

Miles (2021), yapmış olduğu eylem araştırmasında kişiselleştirilebilir bir dijital kütüphane aracılığıyla bağımsız okumanın düşük düzeyde okuma

motivasyonuna sahip ilkokul 1. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına ve okuma katılımlarına etkisini incelemiştir. Araştırma kapsamında öğrencilere ilgi alanlarına göre belirli bir sayıda kitap içeren kişisel okuma planlarını oluşturmalarında rehberlik edilmiştir. Araştırmada nitel verilerin toplanmasında gözlem ve görüşmeler yapılmıştır. Müdahale öncesinde ve sonrasında öğrencilere çeşitli anketler de uygulanmıştır. Yapılan araştırmanın sonunda kişiselleştirilmiş e-kitap okumanın öğrencilerin okuma motivasyonunu anlamlı ölçüde etkilemediği sonucuna varılmıştır.

Kao vd. (2016) ise yapmış oldukları çalışmada düşük ve yüksek etkileşim düzeyine sahip elektronik hikâye kitaplarının öğrencilerin okuma motivasyonlarına, hikâye anlamalarına ve kromatik kavramlarına olan etkisini incelemiştir. Çalışma sonucunda yüksek etkileşimli elektronik kitap okumanın ilkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarını istatistiksel açıdan anlamlı derecede arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada yüksek etkileşim grubunda yer alan öğrencilerin hem okuma motivasyonu ölçeği toplam puanlarının hem de ölçeğin alt faktörlerinden uygunluk, güven ve memnuniyet boyutlarına ait puanlarının düşük etkileşim grubundan anlamlı ölçüde yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir. Ölçek alt faktörlerinden sadece dikkat alt boyutunda araştırma grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Barnyak ve McNelly (2016), çalışmalarında kurgusal olmayan metinleri elektronik olarak okumanın ilkokul öğrencilerinin okuma motivasyonlarına ve okuryazarlık becerilerinin gelişimine olan etkisini incelemiştir. Karma metotta yürütülen araştırmada bağımsız gruplardan ilki e-kitaplardan, ikincisi yetişkin desteğiyle basılı, üçüncüsü ise bağımsız olarak basılı okuma yapmıştır. Çalışmanın sonunda araştırma gruplarının okuma motivasyonu düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Okuma motivasyonu ölçeğinin alt faktörlerinden eğlence amaçlı okuma haricinde ölçeğin diğer tüm alt faktörlerinde ve ölçek toplam puanlarında grupların ön test puanlarının son test puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür.

Long ve Szabo (2016) ise yarı deneysel karma metotla yürüttükleri çalışmada e-okuyucular ile rehberli okumanın ilkokul 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına, okuma tutumlarına ve okuduğunu anlamaya olan etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonunda e-okuyucular ile okuma yapan öğrencilerle basılı okuma yapan öğrencilerin okuma motivasyonları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonunda deney grubunun

tutum puanları düşmüş, kontrol grubunun ise artmıştır. Araştırma gruplarının son test tutum puanları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur.

Nielen vd. (2018), yürüttükleri çalışmada dijital rehberlikle dijital kitap okumanın ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerin okuma motivasyonlarına ve tesadüfi kelime dağarcıklarına olan etkisini incelemiştir. Dijital bir pedagojik ajan kullanılarak dikkat dağınıklığına yatkın olan ve olmayan toplamda 147 5. Sınıf öğrencisinden oluşan bir örneklem üzerinden öğrencilerin okuma motivasyonu ve tesadüfi kelime öğrenme düzeyleri incelenmiştir. Araştırmanın sonunda bağımsız gruplar olan dijital rehberliğin olmadığı basılı okuma grubu, dijital okuma grubu ile dijital rehberlik yoluyla okuyan dijital grubun okuma motivasyonları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Marrone (2014), iPad'ler ile geliştirilmiş elektronik kitap okumanın ilköğretim 1. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına, okuduğunu anlamalarına ve akıcı okuma becerilerine olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonunda öğrencilerin elektronik kitapları basılı kitaplara göre daha fazla tercih ettikleri görülmüştür. Eğitim uygulamalarında ise elektronik kitaplar ile basılı kitaplara yönelik okuma motivasyonları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışma sonunda e-okuyucularla okuyan öğrencilerin okuma tutumu son test puanlarının düştüğü, basılı okuma grubundaki öğrencilerin okuma tutumu son test puanlarının ise arttığı görülmüştür. Araştırma gruplarının okuma tutumu puanlarının istatistiksel olarak anlamlı ölçüde farklılaştığı sonucu elde edilmiştir.

Bulut (2022) ise dijital okuma çalışmalarının 4. Sınıf öğrencilerinin dijital okuma motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Araştırma sonunda deney grubundaki öğrencilerin dijital okuma motivasyonlarında istatistiksel yönden anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmadan elde edilen nitel bulgular, öğrencilerin Türkçe derslerinde dijital okumayı uygun ve eğlenceli bulduklarını; ayrıca öğrencilerin dijital okumanın olumlu taraflarının bilincinde olduklarını göstermiştir.

Ciampa (2012) çalışmasında, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda çevrimiçi elektronik kitapların ilköğretim 1. Sınıftaki öğrencilerin okuma motivasyonu düzeylerini nasıl etkilediğini incelemiştir. Öğrencilere 15 hafta boyunca 25 dakikalık oturumlar yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen nitel veriler çevrimiçi okuma yazılımı programlarının okumada motivasyon ve davranış zorlukları yaşayan öğrencileri desteklemede umut vaat ettiğini göstermiştir.

Hibbard ve Franklin (2015) ise çalışmalarında çevrimiçi bir ilkokulda kitaplara e- kitap olarak, ayrıca talep edilmesi halinde de basılı olarak erişim imkânı sunulmasının öğrencilerin okuma motivasyonlarına etkisini incelemiştir. Çalışma sonunda kütüphanelerden en çok yararlanan öğrencilerin önceden okumaya motive olmuş öğrenciler olduğu sonucu elde edilmiştir. Araştırma sonuçları, yapılan uygulamanın öğrencilerin okuma motivasyonu düzeylerini etkilemediği ortaya koymuştur.

Wells (2012) yaptığı çalışmada e- kitapların ortaokul ve lise seviyesindeki öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisini araştırmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desende yürütülen ve toplam 140 öğrencinin oluşturduğu çalışmada 70 öğrenci metinleri tablet PC'lerden okurken, 70 öğrenci ise metinleri basılı olarak okumuştur. Araştırma sonunda kâğıttan okuma yapan ve ekrandan okuma yapan öğrencilerin okuma motivasyonları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Picton'ın (2014) ise sunduğu raporda elektronik kitapların çocuklar ile gençlerin okuma tutumlarına ve okuma becerilerine olan etkisinin keşfedilmesi amaçlanmıştır. Sunulan rapor sonucunda elektronik kitap okuyan öğrencilerin okuma motivasyonu ve başarısı yönünden basılı okuyan öğrencilerden daha ileride oldukları belirtilmiştir. Çalışmanın bir diğer sonucu olarak, çocukların okuma etkinliklerini gerçekleştirirken okumadan okumaya karşı duydukları zevk ve isteğin arttığı, çocukların basılı okumadan çok ekrandan okumayı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

İleri (2011), ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desende yürüttüğü çalışmasında, ekrandan okumanın 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine olan etkisini incelemiştir. Deney grubunda 30, kontrol grubunda da 30 olmak üzere toplam 60 ilkokul 5. Sınıf öğrencisinin katıldığı çalışmanın sonunda deney ve kontrol gruplarının grup içi ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında grupların ön test puanlarının son test puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmada ayrıca deney ve kontrol gruplarının okuma motivasyonu son test puanları arasında ise istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu elde edilmiştir.

2.10.2. Okumaya yönelik tutum ile ilgili araştırmalar

Ak (2019), yürüttüğü çalışmada ekrandan okumanın ilkokul 4. Sınıf ğrencilerinin çeşitli okuma becerilerine, ekrandan okuma ve basılı olarak okuma tutumlarına olan etkilerini incelemiştir. Araştırmanın deneysel uygulaması 12 hafta sürmüş olup çalışma sonunda deney grubundaki öğrencilerin ekrandan okuma tutumlarının düştüğü, kâğıttan okuma tutumlarının ise arttığı sonucu elde edilmiştir. Çalışmada bir diğer sonuç olarak, deney grubundaki öğrenciler ile kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

Kaman (2018) yaptığı araştırmada dijital okuma ve geleneksel metin temelli okuma çalışmalarının ilkokul 4. Sınıf ğrencilerinin okuduğunu anlamaları, okuma hataları ve okuma tutumları üzerine etkisini incelemiştir. Eş zamanlı karma yöntemde yürütülen çalışmada deneysel uygulama toplam 14 hafta srmştir. Araştırma sonunda dijital metinlerin kullanılmasının deney ve kontrol gruplarının okuma tutumlarında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucu elde edilmiştir. Araştırmanın nitel bulgularına göre ise öğrencilerin tablet PC lerle dijital okumada istekle ve heyecanla çalışmalarını sürdürdükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Jang vd. (2021) yapmış oldukları araştırmada öğrencilerin okuma alışkanlıklarının basılı metinlerden dijital metinlere doğru kaymasıyla birlikte ortaokul ğrencilerinin okuma tutumlarının bağlam ve amaca göre nasıl farklılaştığını incelemiştir. Öğrencilerin tutumlarının bağlam ve amaca göre nasıl farklılık gösterdiklerine ilişkin baskıyı tercih eden okuyucular, istekli okuyucular, isteksiz okuyucular ve hevesli okuyucular olmak üzere dört farklı okuma tutumuna dayalı örtük okuyucu profili belirlenmiştir. Araştırma sonucunda LP1 olarak adlandırılan ve baskı tercihli okuyucular olarak okuyan öğrencileri basılı okumayı tercih etmeye devam etmişlerdir. Ayrıca, LP4'teki (hevesli okuyucular) ğrenciler ise diğer üç tutum alt leği ile karşılaştırıldığında eğlence amaçlı dijital okumaya yönelik nispeten daha az olumlu tutuma sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Sande vd. (2022) ise yaptıkları çalışmada birçok okulda öğrencileri okumaya teşvik etmek amacıyla onlara bağımsız sessiz okumanın kullanıldığını ve öğrencilerin ise kendi kendilerine kitap seçimlerinin, özellikle de okuma seviyeleri ve ilgi alanlarına uygun olmayan kitapları seçmelerinin onların olumsuz okuma deneyimleri yaşamaya devam etmelerine yol açtığını belirtmişlerdir. Bu durum

karşısında kişiselleştirilmiş uzman rehberliğinin öğrencilerin ilk ve ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarında yaşanan bu düşüşü önleyip önlemeyeceği test edilmiştir. Araştırmanın sonunda kişiselleştirilmiş uzman rehberliğinin ilkokul öğrencilerinin tüm düzey okuyucuların okuma tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Araştırmada ikinci bir sonuç olarak, ortaokul öğrencilerinde ise sadece yüksek düzey okuyucuların okuma tutumlarında bir gelişme oluşturmadığı, diğer kutucuların okuma tutunlarını iyileştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Chen ve Chen (2014), çalışmalarında işbirlikli okuma açıklama sisteminin ilkokul 5. Sınıf öğrencilerinin okuma performansının gelişimine etkisini incelemiştir. Yapılan yarı deneysel çalışmada dijital ortamda işbirlikçi okuma yöntemiyle okuyan deney grubuyla kâğıttan okuyan ve tartışan kontrol grubu öğrencileri okuma tutumu, okuduğunu anlama ve aktif okuma açılarından okuma stratejisi kullanımları açısından karşılaştırılmıştır. Çalışma sonunda deney grubunun okuma tutumu toplam puanlarında ve davranışsal, duyuşsal alt boyutlarında yüksek bir okuma tutumuna sahip oldukları sonucu elde edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama süreci, veri toplama araçları ve veri analiziyle ilgili bilgilere yer verilmiştir. Ayrıca bu bölümde araştırmanın deneysel uygulama süreci de detaylı bir biçimde açıklanmıştır. Araştırmanın uygulaması, deneysel uygulama öncesinde gerçekleştirilen çalışmalar ve deneysel uygulama esnasında gerçekleştirilen çalışmalar olmak üzere iki başlık altında ele alınmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Deneysel araştırma, araştırmacıların kullanabileceği en güçlü araştırma metodolojilerinden birisidir. Deneysel araştırmalarda değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisi kurularak en az bir bağımsız değişkenin bir ya da daha fazla sayıda bağımlı değişkeni ne ölçüde etkilediği araştırılır (Fraenkel vd., 2012). Deneysel çalışmalarda oluşturulan neden-sonuç ilişkisinin test edilmesi temel amaçtır (Büyüköztürk vd., 2017).

Yapılan araştırmada ise “Dijital sınıf kitaplığının ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları ve okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisinin belirlenmesi” amaçlanmıştır. Belirtilen amaç doğrultusunda araştırma, deneysel modeller arasından yarı deneysel modelde yürütülmüştür. Yarı deneysel modellerden ise ön-test son-test kontrol gruplu yarı deneysel desen tercih edilmiştir.

Yarı deneysel tasarımlar, deney gruplarının eşleştirilmiş gruplara rastgele atandığı çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2017). Yarı deneysel desenler, gerçek deneysel desenlerin aksine deney havuzundan öğrencilerin seçkisiz olarak deney grubu ile kontrol grubuna tesadüfi olarak atamaya imkân tanımayan durumlarda kullanılmaktadır. Araştırmada şubelerin ölçeklerden almış oldukları öntest puanlarına göre yapılan One Way ANOVA sonuçları doğrultusunda deney grubu ile kontrol grubu seçkisiz olarak belirlenmiştir. Araştırma gruplarının

karşılaştırılabilirliğini sağlamak adına uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında grupların her birinin öntest ve sontest ölçümleri gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1

Öntest-Sontest Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen

Grup	Öntest	İşlem	Sontest
D (Deney)	O ₁	X	O ₃
K (Kontrol)	O ₂		O ₄

Not. *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ş., Büyüköztürk ve E., Kılıç-Çakmak, Ö., Akgün, Ş., Karadeniz, F., Demirel, (2017). (23. Baskı). Pegem Akademi, s. 217'den alınmıştır.

Tablo 2

Araştırmanın Deneysel Modeli

Gruplar	Öntestler	Denel İşlemler	Sontestler
G1	O ₁₋₁	Dijital Sınıf Kitaplığı	O ₁₋₂
Deney	Metinlere Yönelik Okuma	Üzerinden Tablet PC	Metinlere Yönelik Okuma
Grubu	Motivasyonu Ölçeği,	ile Okuma	Motivasyonu Ölçeği,
(40	“Garfield' Görselli 1-6.		“Garfield' Görselli 1-6.
Öğrenci)	Sınıflar İçin Okumaya		Sınıflar İçin Okumaya
	Yönelik Tutum Ölçeği		Yönelik Tutum Ölçeği
G2	O ₂₋₁	Kitapları Basılı	O ₂₋₂
Kontrol	Metinlere Yönelik Okuma	Olarak Okuma	Metinlere Yönelik Okuma
Grubu	Motivasyonu Ölçeği,	(Hali hazırda devam	Motivasyonu Ölçeği,
(40	“Garfield' Görselli 1-6.	eden eğitim)	“Garfield' Görselli 1-6.
Öğrenci)	Sınıflar İçin Okumaya		Sınıflar İçin Okumaya
	Yönelik Tutum Ölçeği		Yönelik Tutum Ölçeği

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, Kayseri İl merkezinde öğrenimlerini sürdüren ilkökul 4. Sınıf öğrencileridir. Araştırmanın çalışma grubunu ise 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Kayseri İli merkez ilçesindeki bir ilkokulun 4. Sınıfında öğrenim gören 80 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama okulunun seçiminde okulda güçlü bir internet alt yapısının bulunması ve deneysel uygulamaların tablet PC'ler üzerinden gerçekleşecek olması sebebiyle sınıf mevcutlarının kontrolün sağlanabileceği büyüklükte olması şartları aranarak bu şartları sağlayan okullardan birisi seçilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi için okuldaki tüm 4. Sınıf

şubelerine “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği” ve “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ön test olarak uygulanmıştır. Okul bünyesinde bulunan beş adet 4. Sınıf şubesi içerisinde bir şubede yabancı uyruklu öğrencilerin çoğunlukta olup öğrencilerin Türkçe dil becerilerinin diğer şubelere göre zayıf durumda olmasından dolayı bu şube değerlendirmenin dışında tutulmuştur.

Öntest uygulamasının ardından tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılarak şubelerin denklik durumları incelenmiştir. One Way ANOVA testi sonucuna göre denk olduğu görülen şubeler arasından iki şube deney grubu, iki şube ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Şubelerin okuma motivasyonu ölçeği ön test puanları üzerinden gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Grupların Okuma Motivasyonu Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin One Way ANOVA Sonuçları

	n	x	ss		Kareler Top.	Kareler sd	Kareler Ort.	f	p
4/A	20	79,8000	10,65043	Gruplar arası	675,337	3	225,112	1,733	,167
4/B	20	85,0500	11,31127						
4/C	20	77,1500	11,82893	Gruplar içi	9873,650	76	129,916		
4/F	20	82,0500	11,76290						
Toplam	80	81,0125	11,55558	Toplam	10548,988	79			

Tablo 3 incelendiğinde, şubelerin okuma motivasyonu ölçeği ön test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın bulunmadığı saptanmıştır ($F_{(3)}=1.733$, $p>0.05$). Elde edilen değerlere göre şubelerin okuma motivasyonu ölçeği öntest puanlarının istatistiksel olarak denk durumda olduğunu söylemek mümkündür. Şubelerin okumaya yönelik tutum ölçeği ön test puanları üzerinden gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizinde (One Way ANOVA) varyansların homojenliği varsayımı sağlanamadığından ANOVA testi sonuçları yerine Welch testi ile Brown-Forsythe testlerine bakılmıştır. Şubelerin okumaya yönelik tutum ölçeği öntest puanlarına ilişkin Welch testi ile Brown-Forsythe Testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Grupların Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Öntest Puanlarına İlişkin Welch Testi ve Brown-Forsythe Testi Sonuçları

	İstatistik ^a	sd1	sd2	p.
Welch	1.818	3	41.724	.159
Brown-Forsythe	1.548	3	60.408	.211

Tablo 4 incelendiğinde, Welch testi sonuçlarına göre şubelerin okumaya yönelik tutum ölçeği öntest puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşılmıştır ($p>0.05$). Benzer biçimde Brown- Forsythe testi sonuçlarına göre de şubelerin okumaya yönelik tutum ölçeği öntest puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($p>0.05$). Başka bir ifadeyle şubeler okumaya yönelik tutum ölçeği öntest puanları yönünden benzer özellikler taşımaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın bu başlığı altında veri toplama araçları ve özellikleri ile araştırmada kullanılma amaçlarına yönelik bilgiler sunulmaktadır. Araştırmada öğrencilerin okuma motivasyonlarına yönelik verilerin elde edilmesinde “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği”; okuma tutumlarına yönelik verilerin toplanmasında ise “Garfield’ Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ayrıca araştırmanın deneysel uygulaması öncesinde gerçekleştirilen pilot uygulama kapsamında “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği”ne ilişkin yapılan doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına da yer verilmiştir.

3.3.1. Metinlere yönelik okuma motivasyonu ölçeği

Araştırma kapsamında öğrencilerin okumaya ne kadar motive olduklarının belirlenmesi amacıyla Aydemir ve Öztürk’ün (2013) geliştirdikleri “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği, beşli likert tipinde (bana çok uygun, bana uygun, kararsızım, bana uygun değil, bana çok uygun değil) bir ölçek olup toplamda 22 madde ve 4 faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçeğin 1. Faktörü olan *okuma zorluğunun algılanması* toplamda 6 maddeden, 2. Faktörü *okuma yeterliği* 10 maddeden, 3. Faktörü *okumaya*

yönelik çaba/takdir edilme 4 maddeden ve 4. Faktörü olan *okumanın sosyal yönü* ise 2 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten düşük 22, en yüksek ise 110 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanların yüksek olması öğrencilerin okuma motivasyonlarının da yüksek olduğunu ifade etmektedir.

Aydemir ve Öztürk'ün (2013) yapmış oldukları geçerlik ve güvenirlik çalışmasında ölçeğin toplam iç tutarlılığını ifade eden Cronbach Alpha değeri .81; ölçek alt boyutları içinse bu Cronbach alpha değerleri sırasıyla *okuma zorluğunun algılanması* =.81, *okuma yeterliği* =.72, *okumaya yönelik çaba/takdir edilme* =.61 ve *okumanın sosyal yönü* boyutu içinse .82 olarak bulunmuştur. Ölçekteki maddelerin yük değerlerinin ise .41 ile 0.80 aralığında farklılık göstermekte olduğu belirtilmiştir. Bu yönüyle ölçeğin güvenirlik açısından uygun bir değer aralığında yer almakta olduğu görülmektedir.

3.3.2. Doğrulayıcı faktör analizi

Araştırma kapsamında ilgili ölçeğin yapı geçerliğini test etmek amacıyla Doğrulayıcı Faktör Analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizinin amacı, değişkenler arasındaki ilişkiye dair önceden oluşturulmuş bir teoriyi veya hipotezi test etmektir (Büyüköztürk vd., 2017). Doğrulayıcı faktör analizi, başka bir kültür ve örneklem üzerinde önceden geliştirilmiş, başka çalışmalarda da kullanılmış ve belli bir yapıya sahip olan bir ölçeğin kendi toplamış olduğumuz verilerden hareketle ölçeğin orijinalindeki yapısını koruyup korumadığını test etmek amacıyla yapılan analizdir (Sönmez ve Alacapınar, 2019).

Ölçeğe yönelik gerçekleştirilen Doğrulayıcı Faktör Analizi ve güvenirlik analizlerinde ölçeğin “*okumanın sosyal yönü*” boyutunun çalışmaması sonucu uzman görüşü alınarak bu boyutu oluşturan 2 madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu nedenle orijinalinde 22 madde ve 4 faktörden oluşan ölçek, araştırmada 20 madde ve 3 faktörlü yapıda uygulanmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi için pilot uygulama 243 ilkokul 4. Sınıf öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonucu elde edilen verilerin analizinde LISREL programı kullanılmıştır.

Yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizi sonuçlarına göre uyum indeksleri $\chi^2 = 331.62$ ($p=.00$), $\chi^2/sd=1.99$ RMSEA= 0.069, SRMR= 0.061, GFI=0.85, AGFI=0.70, CFI=0.94, NFI=0.88 ve NNFI= 0.93 olarak bulunmuştur. Ulaşılan bu sonuçların değerlendirilmesinde ise Schermelleh-Engel vd. (2003) tarafından önerilen uyum

indeks değerleri esas alınmıştır. Önerilen model uyum indeksleri Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5

Schermelleh-Engel, Moosbrugger ve Müller (2003) Tarafından Önerilen Model Uyum İndeksleri

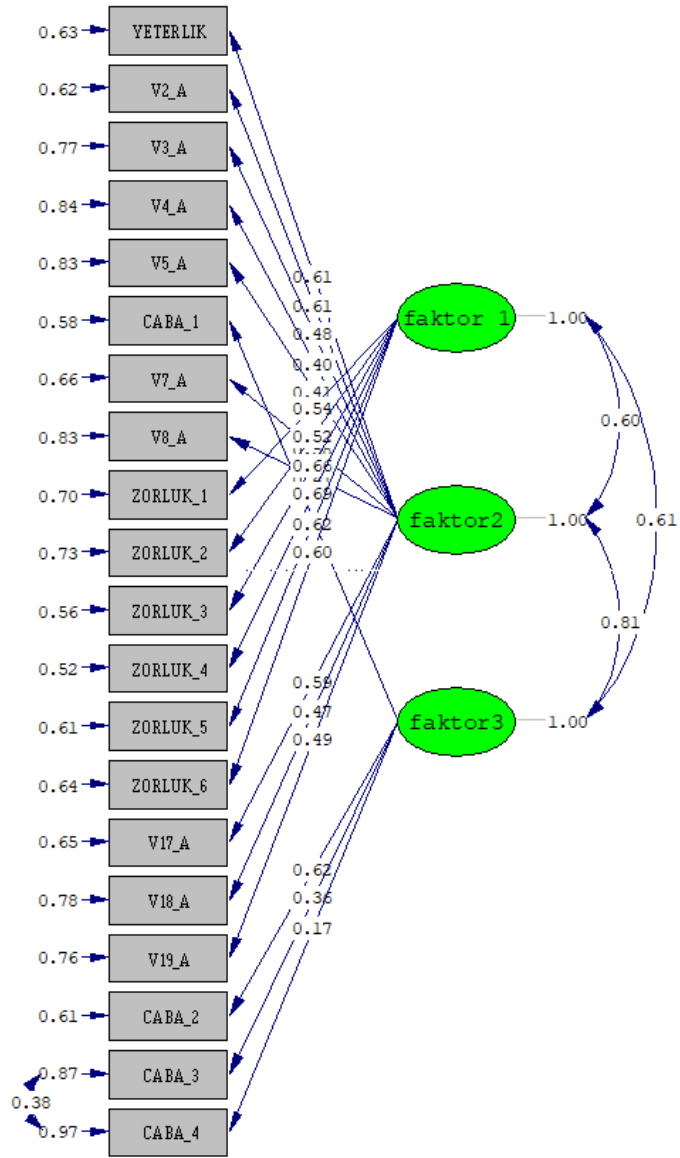
Uyum İndeksleri	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/sd	$0 \leq \chi^2/sd \leq 2$	$2 < \chi^2/df \leq 3$
RMSEA	$0 \leq RMSEA \leq .05$	$.05 < RMSEA \leq .08$
SRMR	$0 \leq SRMR \leq .05$	$.05 < SRMR \leq .10$
CFI	$0.97 \leq CFI \leq 1$	$0.95 \leq CFI < 0.97$
NFI	$0.95 \leq NFI \leq 1$	$0.90 \leq NFI < 0.95$
NNFI	$0.97 \leq NNFI \leq 1$	$0.95 \leq NNFI < 0.97$
GFI	$0.95 \leq GFI \leq 1$	$0.90 \leq GFI < 0.95$
AGFI	$0.90 \leq AGFI \leq 1$	$0.85 \leq AGFI < 0.90$

Not. AGFI = Adjusted Goodness-of-Fit-Index, CFI = Comparative Fit Index, GFI = Goodness-of-Fit Index, NFI = Normed Fit Index, NNFI = Nonnormed Fit Index, RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation, SRMR = Standardized Root Mean Square Residual

İki faktörlü yapı doğrultusunda değerlendirilen ölçeğin uyum indekslerine bakıldığında χ^2/sd iyi uyum, CFI ve NNFI ise kabul edilebilir uyum değerlerine sahip olduğu görölmüştür. Fakat GFI (0.85) ve AGFI (0.70) uyum indeksi değerleri kabul edilebilir uyum değerlerinin altında bir sonuç göstermiştir. Tüm bu bulgulardan yola çıkıldığında 2 faktörlü yapının kabul edilebilir uyum indeksi değerlerine sahip olduğu söylenebilir. Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği'ne yönelik yapılan Doğrulamalı Faktör Analizi sonuçları Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2

Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği'ne İlişkin DFA Sonuçları



3.3.3. 'Garfield' görselli okumaya yönelik tutum ölçeği

İlkokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının tespitinde McKenna ve Kear'ın (1990) geliştirdiği ve Kocaarslan'ın (2016) Türkçeye uyarlamış olduğu “Garfield' Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” tercih edilmiştir. Ölçek, “Eğlence Amaçlı Okuma” boyutu 10 madde, “Akademik Amaçlı Okuma” boyutu da 10 madde olmak üzere toplamda 20 madde ve 2 faktörlü bir yapıdadır. Ölçekteki her bir maddenin altına birbirlerinden farklı duyguları ifade etmekte olan 4 ayrı 'Garfield' görseli yerleştirilmiştir. Öğrenciler bu 4 görsel

arasından kendi hislerini en iyi ve doğru biçimde yansıtmakta olan görseli seçmektedir. Ölçek seçilen görseller doğrultusunda 4 puandan 1 puana doğru derecelendirilmektedir. Kocaarslan'ın (2016) yapmış olduğu uyarlama çalışmasında ölçeğin iç tutarlığı için yapılan güvenirlik analizleri sonucu ölçek toplamına yönelik Cronbach Alpha değeri .88; faktörler bazında ise bu alpha değerleri 1. Faktör (Eğlence Amaçlı Okuma) için .82, 2. Faktör (Eğlence Amaçlı Okuma) içinse .78 olarak ifade edilmiştir. Madde ayırt ediciliği yönünden ise ölçekteki bütün maddelerin düzeltilmiş madde toplam korelasyonlarının .30'dan yüksek olmasından dolayı ayırt ediciliğinin yüksek olduğu görülmektedir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Dijital Sınıf Kitaplığından okuma yapmanın ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma 2021-2022 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın veri toplama süreci öntest ve sontest uygulamaları da dahil olmak üzere toplam 10 haftada gerçekleşmiştir. Araştırmanın deneysel uygulaması her hafta 2 ders saati olacak şekilde yürütülmüştür.

Veri toplama süreci öncesi araştırmacı tarafından “weebly” adlı web platformu aracılığıyla deney grubu sınıflarının yapacakları okumalar için özel olarak bir dijital sınıf kitaplığı oluşturulmuştur. Dijital sınıf kitaplığında yer alan kitaplar, Sayısal Grafik Yazılım'ın bünyesinde bulunan bir çevrimiçi sayısal kütüphane üzerinden temin edilmiştir. Kitapların seçimi için öğrencilerin sınıf seviyelerine uygun kitapların bir listesi çıkarılarak uzman görüşüne başvurulmuştur. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda seçilen çeşitli türlere ait kitaplar dijital sınıf kitaplığına eklenerek deney grubu öğrencilerinin erişimine açılmaya hazır duruma getirilmiştir.

Öntestin uygulanmasının ardından deney grubu öğrencileri 8 hafta boyunca haftada 2 ders saati olmak üzere dijital sınıf kitaplığı aracılığıyla tablet bilgisayarlardan okumalar gerçekleştirmiştir. Yapılan okuma uygulamaları esnasında öğrencilerin okudukları kitaplar ve kitap okuma süreleri her hafta uygulama sırasında araştırmacı ve ilgili sınıf öğretmeni tarafından, ayrıca sistem üzerinden de kontrol edilmiştir. Araştırmacı tarafından her bir tablet bilgisayara 2 öğrencinin sistem erişim bilgileri kaydedilmiş, tablet PC'ler etiketlenerek numaralandırılmıştır. Araştırmacı

deneysel uygulamanın ilk haftasında her bir öğrencinin hangi numaralı tableti kullanacağını açıklamış, İlerleyen haftalarda ise okumaya başlanmadan önce tablet PC'ler etiket numaralarının listesine göre dağıtılmıştır. Böylelikle öğrencilerin kitaplara erişmekte şifre girme veya hatırlama kaygısının önüne geçilmesi sağlanmıştır.

Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Kontrol grubu öğrencileri 8 haftalık uygulama süresinde kitaplarını basılı olarak okumaya devam etmişlerdir. Sekiz hafta süren yarı deneysel uygulamanın ardından her iki gruba da son testler uygulanmıştır.

3.5. Araştırmanın Uygulaması

Araştırma 2021- 2022 Eğitim- Öğretim yılının bahar döneminde Kayseri ili merkez ilçesindeki bir ilkokulda yapılmıştır. Araştırmanın deneysel uygulaması toplam 10 haftada tamamlanmıştır. Deneysel uygulama boyunca araştırma grupları her hafta 2 ders saati boyunca okuma yapmıştır.

3.5.1. Deneysel uygulama öncesinde gerçekleştirilen çalışmalar

Araştırmada uygulamaya geçilmeden önce bazı hazırlık çalışmaları yapılmıştır. Bu kapsamda ilk önce İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. İzin alındıktan sonra uygulama okulundaki idareciler ve öğretmenler ile görüşmeler yapılmış, araştırma hakkında bilgilendirme ve açıklamalarda bulunulmuştur.

Uygulama okulundaki idareci ve öğretmenlerin bilgilendirilmesinin ardından araştırmacı, uygulamanın yapılacağı ilkokuldaki bütün 4. Sınıf şubelerinin Türkçe derslerine katılımcı gözlemci rolüyle katılarak bir haftalık süre boyunca gözlem yapmıştır. Gözlem sürecinde araştırmacı tarafından hazırlanan gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmacı gözlem süresince her bir şubenin kendine ait bir sınıf kitaplığının ya da dijital sınıf kitaplığının olup olmadığını, halihazırdaki bir dijital kütüphane veya kitaplık sitesi, mobil uygulaması vb. kullanılıp kullanılmadığını, dersler esnasında öğretmenlerin ve öğrencilerin e- kitap kullanma durumunu gözlemlemiştir.

Gözlemlerin sonucunda okul bünyesindeki tüm 4. Sınıf şubelerinin kendine ait bir sınıf kitaplığının olduğu görülmüştür. Öğrencilerin her hafta bir kitap

okudukları, öğretmenlerin ise ders esnasında e- kitap olarak sadece ders kitaplarının PDF formatını kullandıkları belirlenmiştir. Şubelerin mevcut sınıf kitaplıklarında öğrencilerin sınıf seviyelerine uygun nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerine rastlanmakla beraber, bu kitaplıklarda ayrıca öğrencilerin bulundukları sınıf seviyelerinin altında kitapların ve öğrencilerde bilişsel yük oluşturabilecek bazı niteliksiz kitapların da yer aldığı görülmüştür.

Fotoğraf 1

Gözlem Formu

GÖZLEM FORMU			
Okul Adı:			
Sınıf:			
Şube:			
Sınıf Mevcudu:			
Gözlemci:			
Tarih:			
Uygulama Süreci		Evet	Hayır
1	İlgili sınıfın kendine ait mevcut bir sınıf kitaplığı bulunmaktadır.		
2	İlgili sınıfa ait mevcut bir dijital sınıf kitaplığı bulunmaktadır.		
3	İlgili sınıfta halihazırda bulunan bir dijital kütüphane veya kitaplık sitesi, mobil uygulaması vb. kullanılmaktadır. (Morpa kampüs, Okulistik, TRT Çocuk Kitaplık Mobil Uygulaması, e-kitap siteleri vb. gibi)		
4	Sınıf öğretmeni halihazırda bulunan dijital kütüphane veya kitaplıklardan derslerinde faydalanmaktadır.		
5	Sınıf öğretmeni ders esnasında e-kitaplar üzerinden okumalar yapmaktadır.		
6	Öğrenciler ders esnasında e-kitaplar üzerinden okumalar yapmaktadır.		
7	Sınıf öğretmeni okul dışındaki zamanlar için öğrencilerine e-kitaplar okumalarını önermektedir.		
8	İlgili okulda öğrencilerin sınıf düzeyine uygun e-kitaplar bulunmaktadır.		
Gözlemcinin Adı-Soyadı			
İmza			

Gözlem aşamasının ardından kullanılacak ölçekler olan “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği” ile “Garfield' Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nin güvenirlik analizlerini yapmak üzere başka bir ilkokulda yer alan 243 tane 4. sınıf öğrencisi ile pilot uygulama yapılmıştır. Yapılan pilot uygulamanın sonunda okuma motivasyonu ölçeğine yönelik gerçekleştirilen Doğrulamalı Faktör Analizi ve güvenirlik analizlerinde ölçeğin alt faktörlerinden bir tanesi olan “*okumanın sosyal yönü*” boyutunun çalışmaması sonucu uzman görüşü alınmış ve bu boyutu oluşturan 2 madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu sebeple orijinalinde 22 madde ve 4 faktörden oluşan ölçek, araştırma kapsamında 20 madde ve 3 faktörlü yapıda uygulanmıştır. Yapılan güvenirlik analizlerinde Okuma tutumu ölçeğinde ise bir problemin olmadığı saptanmıştır.

Yapılan pilot uygulama sonrası araştırma gruplarının belirlenmesi amacıyla “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği” ve ‘Garfield’ Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” uygulama okulundaki tüm 4. Sınıf şubelerine ön test olarak uygulanmıştır. Araştırmada şubelerin ölçeklerden almış oldukları öntest puanları üzerinden tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılarak şubelerin denklik durumları incelenmiştir. Tek yönlü varyans analizi testi sonucuna göre denk olduğu görülen şubeler arasından iki şube deney grubu, iki şube ise kontrol grubu olarak seçkisiz atanmıştır. Araştırma grupları belirlendikten sonra öğrencilerin velilerine ilgili izin ve bilgilendirme formları gönderilerek velilerden uygulama için onay alınmıştır.

Araştırmanın uygulama öncesindeki bu aşamada ücretli bir dijital kütüphaneden öğrencilerin sınıf seviyeleri, yaş ve gelişim özelliklerine göre seçilen kitaplar araştırmacı tarafından ücreti ödenerek abonelik temin edilmiştir. Aboneliğin alınmasının ardından sistem öğrencilerin erişimine açılmıştır. Yine araştırmacı tarafından dijital bir web sitesi platformu aracılığıyla deney grubu öğrencilerinin bulunduğu şubeye mahsus olarak bir dijital sınıf kütüphanesi arayüzü oluşturulmuştur. Öğrencilerin ise web platformu şeklinde oluşturulmuş dijital sınıf kitaplığından seçtikleri kitaplara tıklayıp kendi şifrelerini girerek ilgili kaynaklara erişimleri sağlanmıştır.

Fotoğraf 2

Aboneliğin Temin Edildiği Dijital Kütüphaneye Öğrencilerin Kendi Şifreleri ile Erişimleri

SAYISAL KİTAP
powered by **qulto**

TR

Giriş

e-Posta

Şifre

Şifremi unuttum

Giriş

SAYISAL KİTAP'a erişim için Kaydol

Fotoğraf 3

Dijital Kütüphane Arama Sistemi

SAYISAL KİTAP
powered by **qulto**

TR

Sayısal Kütüphane

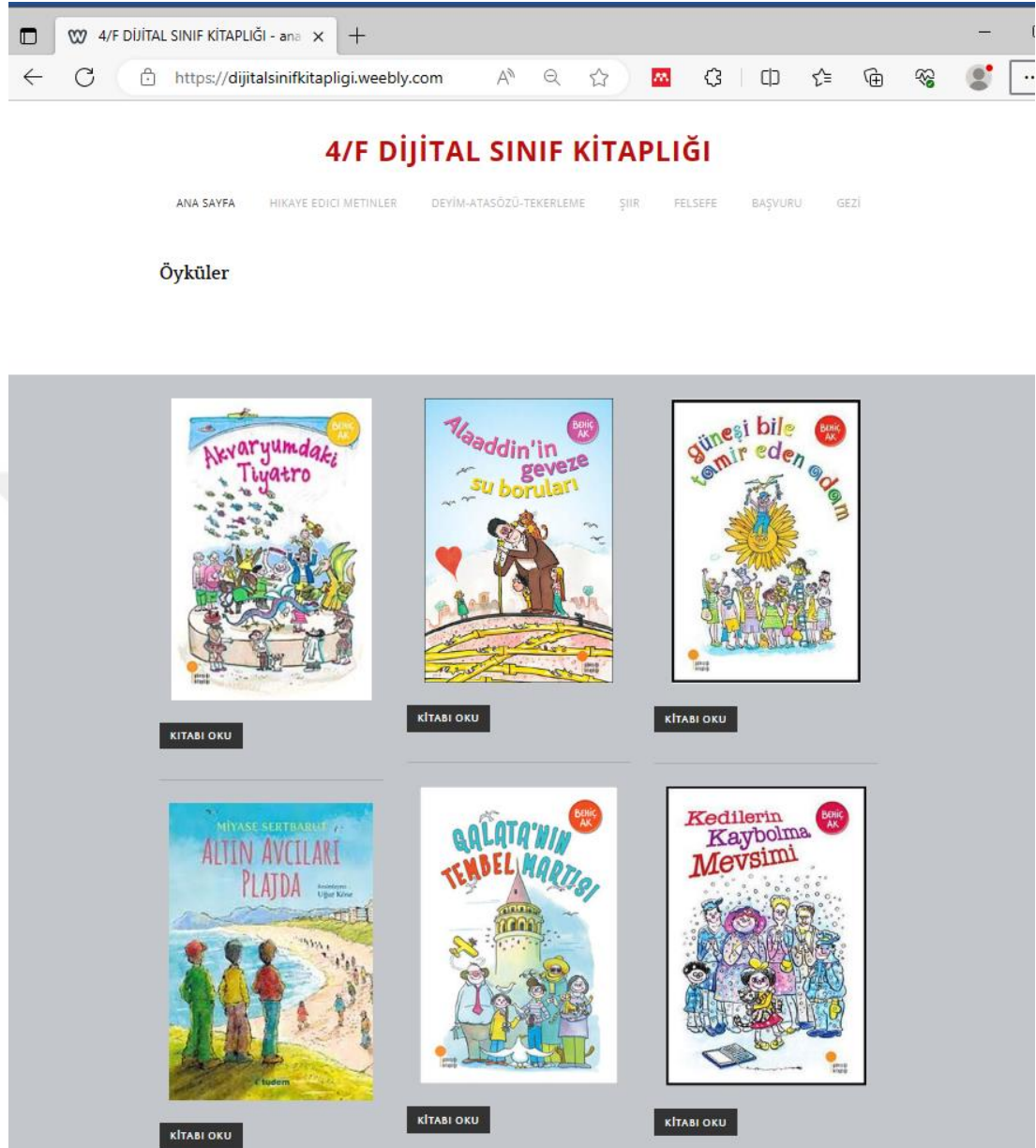
Basit arama...

Gelişmiş Arama / Tüm Kaynaklar

Konu Başlıkları	Yayın Türleri
Atatürk ve Cumh...	Akademik Dergiler ...
Beslenme ve Yem...	Akademik Kitaplar (...)
Bilişim Teknolojisi...	+ Başvuru Kaynakları...
Çizgi Roman ve K...	Bildiriler (30)
+ Çocuk ve Gençlik ...	Dergiler (1197)
Din, İnanç, Mitolo...	Diğer Kitaplar (536...
+ Doğa Bilimleri (54)	Kataloglar (34)
Doğa ve Çevre (17)	Raporlar (9)
+ Edebiyat (2481)	

Fotoğraf 4

Araştırmacı Tarafından Oluşturulan Dijital Sınıf Kitaplığı Arayüzü



3.5.2. Deneyisel uygulama esnasında gerçekleştirilen çalışmalar

Deneyisel uygulama öncesinde ilgili araştırma hakkında araştırma grubundaki velilere gerekli bilgilendirme ve izin formları gönderilip velilerden onay alınmıştır. Velilerden gerekli izinlerin alındıktan ve öğrencilere ön testlerin uygulanarak araştırma grupları belirlendikten hemen sonraki hafta araştırmanın uygulama sürecine başlanılmıştır. Araştırmanın deneyisel uygulama süreci aşağıda açıklanmaktadır:

1. Hafta

Uygulamanın ilk haftasında tekrar öğretmenler ve idarecilerin onayı alınarak uygulama okulunda bulunan bütün 4. Sınıf şubelerine ön testler uygulanmıştır. Ön testler uygulandıktan hemen sonra öğrencilerin ölçeklerden almış oldukları ön test puanları üzerinden hangi şubeler arasında denkliğin sağlandığının tespiti için tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) yapılmıştır. Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre denkliğin sağlandığı 4 şube içerisinde 2 şube deney, 2 şube ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma gruplarının belirlenmesinin ardından deney ve kontrol grubu şubelerindeki velilere onam ve bilgilendirme formları yollanarak velilerden uygulama için izin alınmıştır. İzinler alındıktan sonra deneysel uygulamalar için hazırlıklar yapılmıştır.

2. Hafta

Deney ve kontrol grupları belirlendikten sonraki ilk hafta deney grubu öğrencilerine öncelikle dijital sınıf kitaplığı sistemi tanıtılarak süreç içerisinde neler yapılacağı detaylıca anlatılmıştır. Öğrencilerin sisteme nasıl giriş yapacakları, kitaplara nasıl erişebilecekleri, okumalarını gerçekleştirirken araç koyma, işaretleme yapma, e- kitap ya da PDF şeklinde okuyabilme seçeneklerinden dilediklerini seçebilme gibi okuma seçenekleri ve sistem özellikleri açıklanmıştır. Öğrencilere yapılacak olan bu uygulamadan hiçbir şekilde not almayacakları hatırlatılmıştır. Öğrencilerin merak ettikleri sorular cevaplandırılarak akıllarında soru işareti kalmaması sağlanmıştır. Uygulama esnasında uyulacak olan kurallar öğrenciler ve öğretmenle beraber, hep birlikte belirlenmiştir.

Deney grubu öğrencileri ile:

- Uygulama esnasında herkesin kendi başına okumalarını gerçekleştirecekleri,
- Sormak istedikleri veya takıldıkları bir husus olduğunda bağımsız okuma ortamının sessizliğini bozmadan sadece öğretmen veya araştırmacı ile iletişime geçmeleri,
- Her hafta dijital sınıf kitaplığı içerisinde bir kitap seçmeleri ve aynı hafta içerisinde okuma esnasında kitap bitmediği sürece başka bir kitaba geçmemeleri,
- Her öğrencinin kendi etiket numarasındaki Tablet PC'leri kullanacakları ve uygulama bitiminde Tablet PC'deki uygulamaları kapatarak teslim

etmeleri kuralları belirlenerek süreç içerisinde bu kurallar uygulamaya geçirilmiştir.

Kontrol grubu öğrencilerine ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Dijital sınıf kitaplığındaki kitaplar basılı olarak kontrol grubu öğretmenine teslim edilerek kendi sınıf kitaplarına yerleştirmeleri istenmiştir. Kontrol grubu öğretmeni her hafta uygulama öncesinde ve uygulama sonrasında araştırmacıyı bilgilendirmiştir.

3, 4, 5, 6, 7, 8 ve 9. Haftalar

Araştırmanın devam eden haftalarında deney grubu öğrencileri kendilerine tanımlanan şifre ile dijital sınıf kitaplığına erişerek tablet PC'ler üzerinden bağımsız okumalar yaparken; kontrol grubu öğrencilerine ise herhangi bir müdahalede bulunulmamış, öğrenciler deney grubundaki kitapların aynısını basılı olarak bağımsız okumaya devam etmiştir. Deney grubu öğrencilerinin uygulamaları esnasında her hafta sistem üzerinden öğrencilerin kitap okuma durumları kontrol edilmiş, ayrıca öğretmen ve araştırmacı öğrencilerin okumalarını bireysel olarak da kontrol etmişlerdir. Deney grubunda yer alan öğrencilerin takıldıkları noktalarda araştırmacı ve öğretmen tarafından gerekli müdahaleler anında yapılmış, şarj problemlerinin yaşanmasına karşı yedek Tablet PC'ler uygulama ortamında bulundurulmuştur.

10. Hafta

Deneyisel uygulamanın ardından her iki gruba da son testler uygulanmıştır. Okul idarecileri, deney ve kontrol grubu öğretmenleri ile velilere uygulama sürecinin bittiği duyurulmuştur. Son testlerin uygulanması ile deneyisel uygulama sona erdirilmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Dijital Sınıf Kitaplığı vasıtasıyla okumanın ilköğretim 4. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ile okumaya yönelik tutumuna etkisinin incelendiği bu araştırmada ölçekler ile elde edilen veriler SPSS (Versiyon 22.0, SPSS Inc., Chicago, IL, USA) programı ile istatistiksel analize tabi tutulmuştur. Bu araştırmanın veri toplama araçlarından “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği”nin yapı geçerliğinin test edilmesi amacıyla yapılan Doğrulayıcı Faktör Analizinde (DFA) ise LISREL programı kullanılmıştır. Araştırmanın pilot uygulaması kapsamında araştırmada kullanılan her iki ölçeğin de güvenirlik analizleri yapılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesi amacıyla şubelerin öntest puanları üzerinden tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) uygulanmıştır. Araştırma verilerinin normal dağılım sınaması örneklem sayılarına uygun olarak gruplar arası ve grup içi karşılaştırmalarda Shapiro-Wilks testi ile yapılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında “Okuma Motivasyonu Ölçeği” öntest puanlarının karşılaştırılabilmesi için ilk olarak verilerin normal dağılımı sağlama durumları kontrol edilmiştir. Grupların öntest verilerine ait skewness ve Kurtosis değerleri, histogram grafikleri ve Shapiro-Wilks normallik testi sonuçları doğrultusunda verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Gruplara ait öntest puanlarının normal dağılım göstermesi sonucu deney grubundaki ve kontrol grubundaki öğrencilerin “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği”ne ait öntest puanlarının istatistiksel açıdan anlamlı farklılık gösterip göstermediği Bağımsız Örneklem t-testi (Independent Samples t-test) ile test edilmiştir.

Deney grubunda bulunan öğrencilerin “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği” ne ait ön test ve son test puanlarındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı bulunup bulunmadığı tespit edilmiştir. Öncelikle grubun son test puanlarından öntest puanları çıkarılarak hesaplanan fark puanlarının normal dağılımı sağlayıp sağlamadığı kontrol edilmiştir. Fark puanlarının normal dağılımı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonucun ardından Bağımlı Örneklem t-testi (Paired Samples t-test) uygulanmıştır.

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği” ne ait ön test ve son test puanlarındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığının tespiti için fark puanlarının normal dağılımı sağlayıp sağlamadığına bakılmıştır. Fark puanlarının normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Elde edilen bu sonucun ardından Bağımlı Örneklem t-testi (Paired Samples t-test) gerçekleştirilmiştir.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği” son test puanları karşılaştırıldığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığının saptanmasında öncelikle normallik testi uygulanmıştır. Veriler normal dağılım göstermiştir. Elde edilen bu verilerin normal dağılım göstermesinin ardından Bağımsız Örneklem t- testi (Independent Samples t-test) yapılmıştır.

Deney grubunda ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” öntest puanlarının karşılaştırılabilmesi için ilk olarak

verilerin normal dağılımı sağlayıp sağlamadıkları kontrol edilmiştir. Grupların öntest verilerine ait skewness ve Kurtosis değerleri, histogram grafikleri ve Shapiro-Wilks normallik testi sonuçları doğrultusunda verilerin normal dağıldığı görülmüştür. Gruplara ait öntest puanlarının normal dağılım göstermesi sonucu Bağımsız Örneklem t- testi (Independent Samples t-test) uygulanmıştır.

Deney grubunda bulunan öğrencilerin “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ne ait ön test ve son test puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olup olmadığının belirlenmesinde ise ilk olarak fark puanlarının normalliğine bakılmıştır. Puanların normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Normal dağılım şartının sağlanmasının ardından Bağımlı Örneklem t-testi (Paired Samples t-test) uygulanmıştır.

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ne ait öntest ve sontest puanlarının karşılaştırılabilmesi için farklılığın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığının tespitinde öncelikle fark puanlarının normalliğine bakılmıştır. Puanların normal dağılım göstermemesi sonucunda Bağımlı Örneklem t- testi (Paired Samples t-test) nin non-parametrik karşılığı olan Wlicoxon İşaretli Sıralar Testi uygulanmıştır. Deney grubunda ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”ne ait son test puanlarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığının saptanmasında öncelikle normallik testi uygulanmıştır. Verilerin normal dağılım göstermesinin ardından Bağımsız Örneklem t- testi (Independent Samples t-test) yapılmıştır.

Varyansların homojenliği Levene testi ile değerlendirilmiştir. Çok değişkenli istatistiksel testler için Kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımı Box's M testi ile değerlendirilmiştir. Sürekli değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri verilerin normal dağılımına uygun olarak ortalama±standart sapma kullanılarak raporlanmıştır. Kategorik değişkenlerin tanımlayıcı istatistikleri sayı ve yüzde (%) kullanılarak raporlanmıştır.

Araştırma grupları arasında “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği” ile “Garfield' Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nin alt boyutlarına ilişkin öntest puanların karşılaştırılmasında MANOVA yapılmıştır. MANOVA'da Kovaryans matrislerinin homojenliği varsayımı sağlandığında Wilks' Lambda sağlanmadığında Pillai's Trace testi tahminleri kullanılmıştır. Deney ve kontrol grupları arasında ön test puanlarının etkileri kontrol altına alınarak ölçek toplam ve alt faktör son test puanlarının karşılaştırılması ise ANCOVA ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırma grupları arasında “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği” ile “Garfield’ Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nin alt boyutlarına ilişkin sontest puanların karşılaştırılmasında ise MANCOVA uygulanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın temel amacı ve alt problemleri doğrultusunda toplanan verilerden elde edilen bulgulara ve bulgulara ait yorumlara yer verilmiştir. Bulgular, araştırmanın alt problemlerinin sırasına uygun olarak sunulmuştur. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda, öncelikle okuma motivasyonuna yönelik bulgular; ardından ise okumaya yönelik tutum ile ilgili bulgular verilmiştir.

4.1. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ön Test Puanlarına Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında öncelikle araştırmanın ilk alt problemi olan “Dijital sınıf kitaplığı aracılığıyla kitap okuyan deney grubu öğrencileri ile basılı olarak kitap okuyan kontrol grubu öğrencilerinin ön test okuma motivasyonu toplam ve alt faktör puanları arasında farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu doğrultuda deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu ölçeği ön test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının her birinde öğrenci sayısının 50'den az olması dolayısıyla normallik testi olarak Shapiro-Wilk testi sonuçları dikkate alınmıştır. Grupların Okuma Motivasyonu ön test puanlarından elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğunun tespiti için yapılan Shapiro-Wilk normallik testine ait sonuçlar Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6

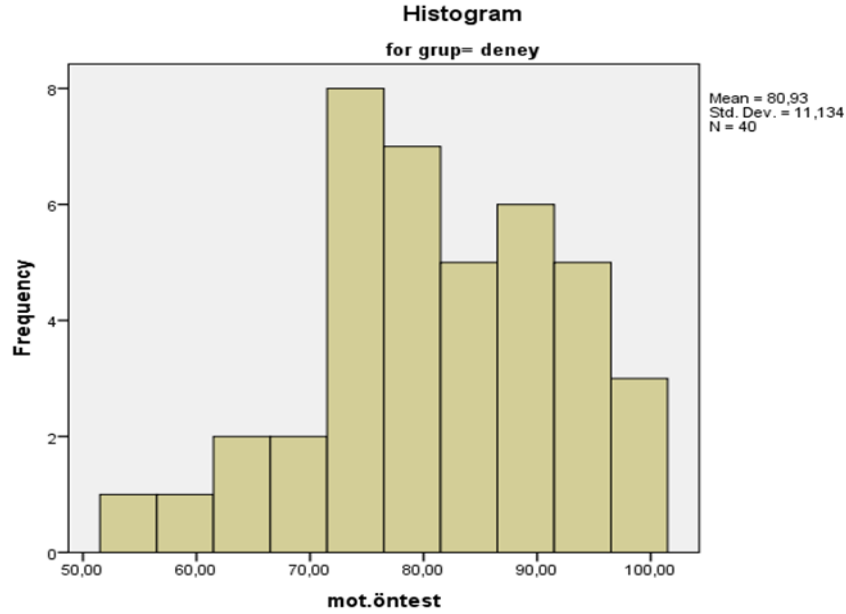
Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ön Test Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Grup		İstatistik	sd	p
Deney	Öntest	.975	40	.523
Kontrol	Öntest	.960	40	.170

Tablo 6 incelendiğinde, deney grubunun okuma motivasyonu ön test puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmüştür ($p > .05$). Benzer biçimde kontrol grubunun okuma motivasyonu ön test puanlarının da normal dağılım gösterdiği saptanmıştır ($p > .05$). Araştırma grupları normal dağılım şartını sağlamaktadır.

Şekil 3

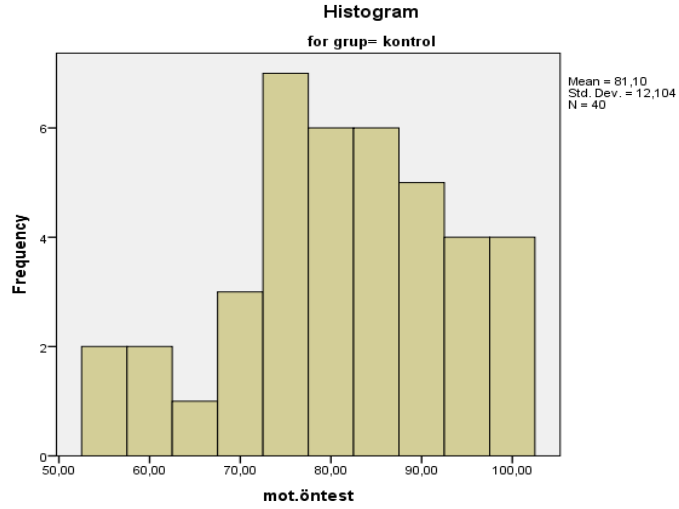
Deney Grubunun Okuma Motivasyonu Ön Test Puanlarının Dağılımı



Şekil 3'te verilen deney grubunun okuma motivasyonu ön test puanlarının dağılımı incelendiğinde, 40 öğrenciden oluşan grubun puan ortalaması $\bar{X} = 80.93$, standart sapması ise $SS = 11.13$ bulunmuştur. Öğrencilerin ölçekten almış oldukları puanların 70 ila 100 arasında yoğunlaştığı, bu sebeple de grafiğin normal dağılım eğrisine kıyasla biraz soldan çarpık olduğu gözlenmiştir. Skewness (çarpıklık), Kurtosis (basıklık) değerleri ve normallik testi sonuçlarına bakıldığında ise grafiğin, sonuçların normal dağılım gösterdiğini destekler mahiyette olduğu görülmüştür.

Şekil 4

Kontrol Grubunun Okuma Motivasyonu Ön Test Puanlarının Dağılımı



Şekil 4'te verilen kontrol grubunun okuma motivasyonu ön test puanlarının dağılımı incelendiğinde, gruba ait ön test puan ortalamasının $\bar{X}=81.10$, standart sapmanın ise $SS= 12.10$ olduğu görülmektedir. Grafik incelendiğinde öğrencilerin ölçekten aldıkları puanların daha çok 75 ile 100 puan aralığında sıkıştığı ve bu nedenle de normal dağılım eğrisine kıyasla soldan bir miktar çarpıklık gösterdiği, basıklık yönünden de hafif bir sivrilğin mevcut olduğu söylenebilir. Skewness (çarpıklık), Kurtosis (basıklık) değerleri ve normallik testi sonuçlarına bakıldığında ise grafik, sonuçların normal dağılım gösterdiğini destekler niteliktedir.

Bakılan normallik analizleri, histogram grafikleri ve skewness ile kurtosis değerlerinden hareketle grupların ön test puanları açısından normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Elde edilen bu sonucun ardından deney grubu ile kontrol grubunun okuma motivasyonu ön test puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığı bağımsız örneklem t-testi ile kontrol edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ön test puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ön Test Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Deney	40	80,9250	11,13412	.067	78	.947
Kontrol	40	81,1000	12,10382			

Tablo 7 incelendiğinde, deney grubu ile kontrol grubunun okuma motivasyonuna ilişkin ön test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmüştür ($t(78) = .067$, $p > .05$). Elde edilen bulgulardan hareketle deney grubunun okuma motivasyonu ölçeği puan ortalamasının $\bar{X}=80.92$, kontrol grubunun ise $\bar{X}=81.10$ olmak üzere birbirlerine oldukça yakın olduğu görülmüştür. Bu bağlamda deney ve kontrol gruplarının okuma motivasyonu ölçeği ön test puanlarının birbirine denk olduklarını söylemek mümkündür.

Deney grubu ile kontrol grubunun okuma motivasyonu ölçeği ön test toplam puanlarına yönelik yapılan analizler sonucu grupların denk oldukları saptanmıştır. Ulaşılan bu bulgunun ardından “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği”nin alt faktörlerinin de deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri arasında farklılık gösterip göstermediğine ilişkin istatistiksel analizler yapılmıştır. Elde edilen bulgular ise aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ölçeği Okuma Yeterliği, Okuma Zorluğunun Algılanması ve Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme Alt Faktörleri Ön Test Puanlarına İlişkin MANOVA Sonuçları

Grup	n	Ortalama $\pm$ Standart sapma		Wilks' Lambda P değeri
		Deney (n=40)	Kontrol (n=40)	
Okuma Yeterliği	80	41.5 $\pm$ 5.65	41.35 $\pm$ 6.2	0.059 ^a
Okuma Zorluğunun Algılanması	80	21.63 $\pm$ 5.49	23.02 $\pm$ 5.17	
Okumaya Yönelik Çaba/ Takdir Edilme	80	16.73 $\pm$ 2.59	17.8 $\pm$ 1.94	

^aMANOVA (Multivariate Analysis of Variance: Çok değişkenli Varyans Analizi)

Box-M: $p=0.102$

Levene test: Yeterlik: $p=0.846$; Zorluk: $p=0.546$, Çaba; $p=0.041$

Tablo 8'de verilmekte olan MANOVA sonuçlarına göre araştırma gruplarının ölçek puanları üzerine etkisi istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($F(3,76) = 2.59$; $p > .05$). Tablo incelendiğinde, deney ve kontrol grupları her bir alt faktör için puan ortalamaları yönünden birbirine oldukça yakın sonuçlar yansıtmaktadır. Tüm bu sonuçlardan yola çıkılarak, grupların okuma motivasyonu ölçeğinin gerek toplam puanlar gerekse alt faktörler bakımından denklik gösterdiği görülmektedir.

4.2. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ön Test ve Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Dijital sınıf kitaplığı aracılığıyla kitap okuyan deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test okuma motivasyonu puanları arasında farklılık var mıdır?” şeklindedir. İfade edilen alt probleme cevap aramak amacıyla deney grubunun okuma motivasyonu ölçeği ön test- son test fark puanlarının normalliğine bakılmıştır. Deney grubunda bulunan öğrenci sayısı 50'yi geçmediği için normallik testleri arasından Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları dikkate alınmıştır. Deney grubunda bulunan öğrencilerin okuma motivasyonu ön test ve son test fark puanlarına ilişkin Shapiro-Wilk Normallik Testi sonucu Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9

Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ön Test ve Son Test Fark Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

	İstatistik	Shapiro-Wilk	
		sd	p
Fark puanı	.988	40	.931

Tablo 9'da sunulan Shapiro- Wilk normallik testi sonuçları incelendiğinde, deney grubuna ait verilerin normal dağılım göstermekte olduğu görülmüştür ($p > .05$).

Fark puanlarının normal dağılım göstermesinin ardından, deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla bağımlı örneklem t-testi uygulanmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t-testi sonuçları Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem T- Testi Sonuçları

Okuma Motivasyonu	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Ön test	40	80.9250	11.13412	.824	39	.415
Son test	40	79.7250	10.39721			

Tablo 10 incelendiğinde, deney grubunda bulunan öğrencilerin uygulama sonrasında okuma motivasyonu puanlarında bir düşüş yaşandığı, ancak yapılan bağımlı örneklem t- testi sonuçlarına göre bu puan farkının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür ($t_{(39)}=.824$, $p> .05$). Bu doğrultuda deney grubunda bulunan öğrencilerin okuma motivasyonlarının ön test puanları ile son test puanları bakımından benzer olduğu söylenebilir. Öğrencilerin okuma motivasyonu ön test puan ortalaması $\bar{X}= 80.93$ iken, dijital sınıf kitaplığı vasıtasıyla kitap okuma uygulamalarından sonrası motivasyon puan ortalamaları $\bar{X}= 79.73$ olarak ölçülmüştür.

4.3. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ön Test ve Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi ise “Basılı olarak kitap okuyan kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test okuma motivasyonu puanları arasında farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme cevap aramak maksadıyla kontrol grubunun okuma motivasyonu ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını yanıtlamak için grubun son test puanlarından ön test puanları çıkarılarak hesaplanan fark puanlarının normalliğine bakılmıştır. Kontrol grubunda bulunan öğrenci sayısının 50'den az olması sebebiyle normallik testlerinden Shapiro-Wilk testi sonuçları dikkate alınmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test fark puanlarına ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ön Test ve Son Test Fark Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

	İstatistik	Shapiro-Wilk	
		sd	p
Fark puanı	.950	40	.076

Tablo 11 incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ön test ve son test fark puanlarının normal dağılım göstermekte olduğu görülmüştür ($p> .05$). Bu doğrultuda kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığının ortaya konulması amacıyla bağımlı örneklem t-testi yapılmıştır.

Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t-testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem T- Testi Sonuçları

Okuma Motivasyonu	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Ön test	40	81.1000	12.10382	1.232	39	.225
Son test	40	78.8750	12.35830			

Tablo 12 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu ön test puanlarına göre son test puanlarında bir düşüş olduğu, ancak yaşanan bu düşüşün istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{(39)} = 1.232$, $p > .05$). Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ön test puan ortalaması $\bar{X} = 81.10$ iken, yapılan yarı deneysel uygulama sonrasında son test puan ortalaması $\bar{X} = 78.88$ 'e gerilemiştir. Tablo 12 incelendiğinde, kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu ön test puan ortalaması $\bar{X} = 81.10$ iken, yapılan yarı deneysel uygulama sonrasında son test puan ortalamasının $\bar{X} = 78.88$ 'e gerilediği, ancak son test puanlarında yaşanan bu düşüşün istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmektedir ($t_{(39)} = 1.232$, $p > .05$). Bu yönüyle kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonlarının ön test ve son test puanları bakımından benzer olduğu söylenebilir.

4.4. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda “Dijital sınıf kitaplığı aracılığıyla kitap okuyan deney grubu öğrencileri ile basılı olarak kitap okuyan kontrol grubu öğrencilerinin son test okuma motivasyonu toplam ve alt faktör puanları arasında farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının okuma motivasyonu ölçeği son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla normallik testi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının her birinde öğrenci sayısının 50'den az olması nedeniyle normallik testi olarak Shapiro-Wilk testi sonuçları dikkate alınmıştır. Grupların Okuma Motivasyonu son test puanlarından elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için yapılan Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

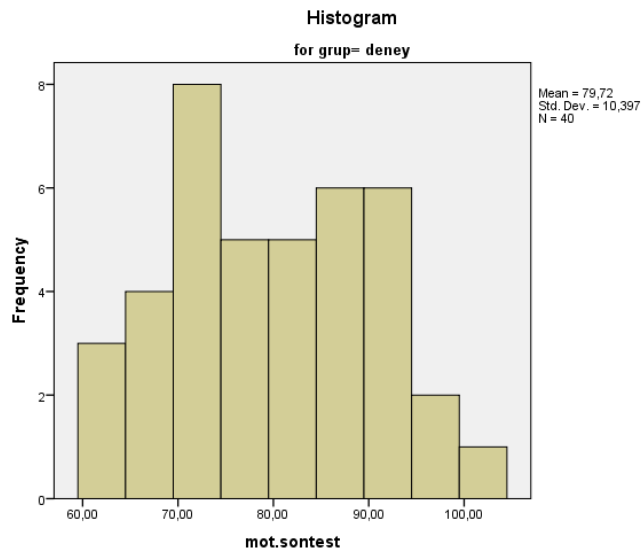
Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Son Test Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

	Grup	İstatistik	Shapiro-Wilk	
			sd	p
Son test	Deney	.964	40	.220
	Kontrol	.953	40	.096

Tablo 13 incelendiğinde, deney grubunun okuma motivasyonu son test puanlarının normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür ($p_{\text{deney}} > .05$). Benzer biçimde kontrol grubuna ait okuma motivasyonu son test puanlarının da normal dağılım gösterdiği saptanmıştır ($p_{\text{kontrol}} > .05$). Elde edilen bu bulgu, her iki grubun da son test puanlarının normal dağılım eğrisine uygun bir dağılım gösterdiğini ifade etmektedir.

Şekil 5

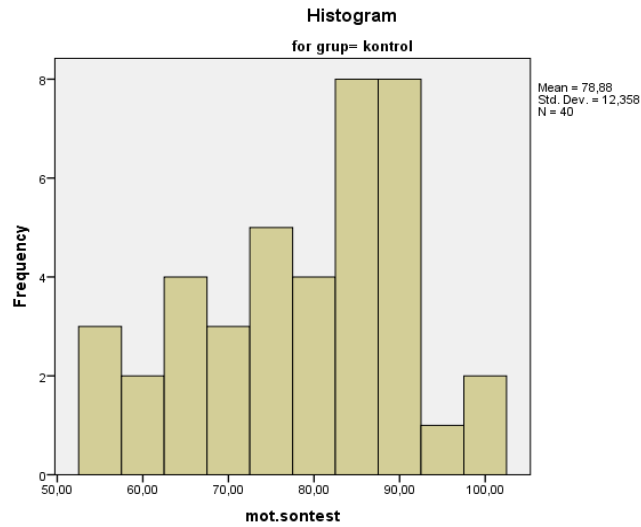
Deney Grubunun Okuma Motivasyonu Son Test Puanlarının Dağılımı



Şekil 5'te sunulan deney grubunun okuma motivasyonu son test puanlarının dağılımı incelendiğinde, grubun puan ortalaması $\bar{X} = 79.72$, standart sapması ise $SS=10.40$ 'tır. Grupta yer alan öğrencilerin almış oldukları puanların 70 ile 90 arasında yığılma gösterdiği görülmüştür. Grafiğin tepe noktasından, alınan en düşük ve de en yüksek puan değerlerine doğru yaklaşıldıkça öğrenci sayısının da normal dağılım eğrisine uygun olarak azalmakta olduğu gözlenmiştir.

Şekil 6

Kontrol Grubunun Okuma Motivasyonu Son Test Puanlarının Dağılımı



Şekil 6'da sunulan kontrol grubunun okuma motivasyonu son test puanlarının dağılımına bakıldığında, 40 öğrenciden oluşan grubun puan ortalaması $\bar{X} = 80.93$, standart sapması ise $SS = 11.13$ 'tür. Öğrencilerin almış oldukları puanların 80 ile 90 puan aralığında yoğunlaştığı ve grafiğin normal dağılım eğrisine göre biraz soldan çarpıklık gösterdiği görülmektedir. Skewness(çarpıklık), Kurtosis(basıklık) değerleri ve normallik testi sonuçlarına bakıldığında ise grafiğin, sonuçların normal dağılım gösterdiğini destekler mahiyette olduğu görülmüştür.

Grupların son test puanları açısından normal dağılım gösterdiği saptanmıştır. Elde edilen bu bulgunun ardından deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ANCOVA testi ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu son test puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Grup	n	Ortalama ± Standart sapma		p değeri
		Düzeltilmemiş	Düzeltilmiş	
Deney	40	79.73±10.4	79.78±9.24	0.646 ^a
Kontrol	40	78.88±12.36	78.82±9.24	

^aANCOVA

Tablo 14'te verilmekte olan ANCOVA sonuçlarına göre, ön test puanlarının etkisi kontrol edildiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu son test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı saptanmıştır ($F(1.77) = .212$; $p > .05$). Deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ön test puanlarının kontrol altına alınması sonucu düzeltilmiş son test puan ortalamaları $\bar{X} = 79.78$ olurken; düzeltilmiş standart sapmaları ise $SS = 9.24$ olmuştur. Kontrol grubunda yer almakta olan öğrencilerin düzeltilmiş son test ortalama puanları ise $\bar{X} = 78.82$; standart sapmaları ise $SS = 9.24$ olarak bulunmuştur. Grupların okuma motivasyonu son test puanları istatistiksel olarak farklı olmamakla beraber, deney grubunun ön test puan ortalamasının $\bar{X} = 80.93$; kontrol grubunun ise $\bar{X} = 81.10$ olduğu düşünüldüğünde dijital sınıf kitaplığı vasıtasıyla kitap okuyan deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu puanlarında geleneksel şekilde basılı kitap okuyan kontrol grubu öğrencilerine göre daha az bir düşüş olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda dijital sınıf kitaplığı aracılığıyla kitap okumanın öğrencilerin okuma motivasyonları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu ile yapılan ölçümler sonucunda dijital sınıf kitaplığı vasıtasıyla yapılan okumaların öğrencilerin motivasyonları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeğinin alt faktörlerinin de deney ve kontrol grubu öğrencilerini nasıl etkilediği ile ilgili istatistikler yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Son Test Okuma Motivasyonu Alt Faktör Puanlarına İlişkin MANCOVA Sonuçları

	Wilks'					Kısmi
	Lambda	f	sd1	sd2	p	η^2
Sabit	.839	4.530 ^b	3.000	71.000	.006	.161
Grup	.985	.351 ^b	3.000	71.000	.788	.015
Okuma Yeterliği	.985	.854 ^b	3.000	71.000	.469	.035
Okuma Zorluğunun Algılanması	.964	.877 ^b	3.000	71.000	.457	.036
Okumaya Yönelik Çaba/Takdir Edilme	.979	.508 ^b	3.000	71.000	.678	.021
Ok. Yeterliği* Ok.Zorl.Al.*	.990	.124 ^b	6.000	142.000	.993	.005
Ok. Yön. Çaba*						

Not: N= 80, $p > .05$.

b= kesin istatistik

Tablo 15 incelendiğinde, okuma motivasyonu ölçeği ön test puanlarının etkisi kontrol altına alındığında deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerinin son test okuma motivasyonu alt faktör puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır (Sırasıyla; Okuma Yeterliği: $F_{(3,00)}=0.854$; $P=.469$, Okuma Zorluğu: $F_{(3,00)}=0.877$; $P=0.457$, Okumaya Yönelik Çaba/ Takdir Edilme: $F_{(3,00)}= 0.508$; $P=0.678$). Başka bir ifadeyle öntest puanlarının gruplar üzerindeki etkisi ortadan kaldırılması sonucu ölçeğin alt faktörleri olan *okuma yeterliği*, *okuma zorluğunun algılanması* ve *okumaya yönelik çaba/takdir edilme* boyutları açısından deney ve gruplarının okuma motivasyonu son test puanlarının birbirine benzer olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu ölçeğine yönelik ön test ve son test toplam ve alt faktör puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Bu bulguların elde edilmesinde öğrencilerin uygulama esnasında sabırsız davranmaları, uygulamanın bahar döneminde gerçekleşmesi nedeniyle öğrencilerin konsantre olmada zorlanmaları ve ilkokulu bitirecek olmalarından dolayı kendilerini rahat hissetmeleri gibi çeşitli nedenlerin etkili olduğu düşünülmektedir.

4.5. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ön Test Puanlarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi “Dijital sınıf kitaplığı aracılığıyla kitap okuyan deney grubu öğrencileri ile basılı olarak kitap okuyan kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik ön test tutum toplam ve alt faktör puanları arasında farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu araştırma sorusuna cevap aramak amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeği ön test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normallik testi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının her birinde öğrenci sayısının 50'den az olması dolayısıyla normallik testi olarak Shapiro-Wilk testi sonuçları dikkate alınmıştır. Grupların okumaya yönelik tutum ön test puanlarından elde edilen verilerin normal dağılıma uygunluğunun tespiti için yapılan Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları Tablo 16'da verilmiştir:

Tablo 16

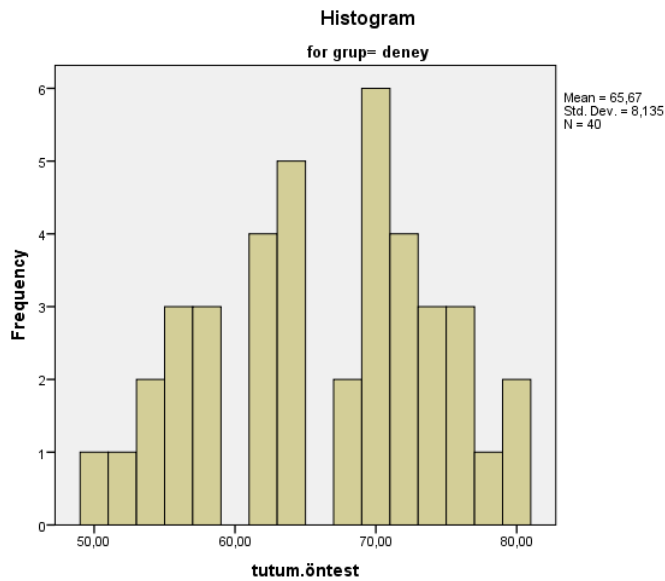
Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Ön Test Tutum Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Grup		İstatistik	sd	p
Deney	Öntest	.967	40	.296
Kontrol	Öntest	.976	40	.549

Tablo 16 incelendiğinde, deney grubunun okumaya yönelik tutum ön test puanlarının normal dağılıma sahip olduğu görülmüştür ($p_{(deney)} > .05$). Benzer biçimde kontrol grubuna ait okumaya yönelik tutum ön test puanlarının da normal dağılım gösterdiği saptanmıştır ($p_{(kontrol)} > .05$). Elde edilen bu bulgu, her iki grubun da ön test puanlarının normal dağılım eğrisine uygun bir dağılım gösterdiğini ifade etmektedir.

Şekil 7

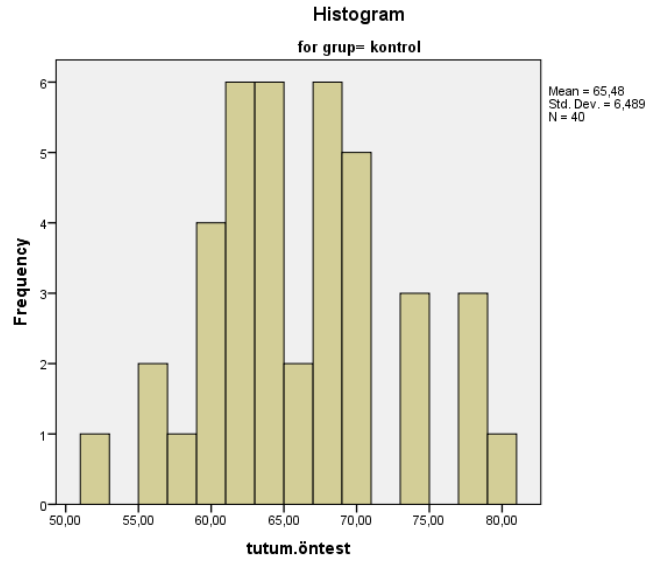
Deney Grubunun Okumaya Yönelik Ön Test Tutum Puanlarının Dağılımı



Şekil 7'de verilen deney grubunun okumaya yönelik tutum ön test puanlarının dağılımı incelendiğinde, gruba ait ön test puan ortalamasının $\bar{X}=65.67$, standart sapmanın ise $SS= 8.14$ olduğu görülmektedir. Grafik incelendiğinde puan dağılım aralığının merkez kısmında boşlukların mevcut olduğu söylenebilir. Fakat Skewness (çarpıklık), Kurtosis (basıklık) değerleri ve normallik testi sonuçlarına bakıldığında ise var olan bu puan dağılım boşluğunun normal dağılımı bozmadığı anlaşılmaktadır.

Şekil 8

Kontrol Grubunun Okumaya Yönelik Ön Test Tutum Puanlarının Dağılımı



Şekil 8'de verilen kontrol grubunun okumaya yönelik tutum ön test puanlarının dağılımı incelendiğinde, gruba ait ön test puan ortalamasının $\bar{X}=65.48$, standart sapmanın ise $SS= 6.49$ olduğu görülmektedir. Grafik incelendiğinde puan dağılım aralığının merkez kısmında boşlukların mevcut olduğu söylenebilir. Fakat Skewness (çarpıklık), Kurtosis (basıklık) değerleri ve normallik testi sonuçlarına bakıldığında ise var olan bu puan dağılım boşluğunun normal dağılımı bozmadığı anlaşılmaktadır.

Grupların her birinin ön test puanları açısından normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Elde edilen bu bulgunun ardından deney ve kontrol gruplarının okuma motivasyonu ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmek amacıyla bağımsız örneklem t-testi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okumaya yönelik ön test tutum puanlarına ilişkin bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Ön Test Tutum Puanlarına İlişkin Bağımsız Örneklem T-Testi Sonuçları

Gruplar	n	x	ss	t	sd	p
Deney	40	65.6750	8.13472			
Kontrol	40	65.4750	6.48860	-.122	78	.904

Yapılan analizler incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okumaya yönelik ön test tutum puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür ($t_{(78)} = -.122$, $p > .05$). Grupların ön test puan ortalamalarına bakıldığında deney grubunun puan ortalaması $\bar{X} = 65.68$ iken; kontrol grubunun ise $\bar{X} = 65.48$ olmak üzere değerlerin birbiri ile oldukça yakın olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okumaya yönelik ön test tutum puanları bakımından birbirlerine denk oldukları söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının okumaya yönelik tutum ölçeği ön test toplam puanlarına yönelik yapılan analizler sonucu grupların denk oldukları görülmüştür. Elde edilen bu bulgunun ardından, okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt faktörlerinin de deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında farklılık gösterip göstermediği ile ilgili olarak istatistikler yapılmıştır. Elde edilen bulgular aşağıda Tablo 18'de sunulmuştur.

Tablo 18

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Eğlence Amaçlı Okuma ve Akademik Okuma Alt Faktörleri Ön Test Puanlarına İlişkin MANOVA Sonuçları

Grup	n	Ortalama $\pm$ Standart sapma		Wilks' Lambda p değeri
		Deney (n=40)	Kontrol (n=40)	
Eğlence Amaçlı Okuma	80	33.28 $\pm$ 4.11	34 $\pm$ 3.59	0.094 ^a
Akademik Okuma	80	32.4 $\pm$ 4.62	31.48 $\pm$ 3.76	

^aMANOVA (Multivariate Analysis of Variance: Çok değişkenli Varyans Analizi)

Box-M: $p = 0.501$

Levene test: Eğlence: $p = 0.363$; Akademik: $p = 0.088$

Yapılan MANOVA sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının ölçek alt faktör puanları üzerine etkisi istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($F(2.77) = 2.435$; $p > .05$). Deney grubunun eğlence amaçlı okuma alt faktörü puan ortalaması $\bar{X} = 33.28$ iken; kontrol grubunun ortalaması ise $\bar{X} = 34.0$ 'tür. Deney grubunun akademik okuma alt faktörü puan ortalaması $\bar{X} = 32.4$; kontrol grubunun puan ortalaması ise $\bar{X} = 31.48$ olarak ölçülmüştür. Bu bağlamda grupların ölçeğe ait ön test toplam puanlarına ilişkin analizler ile benzer olarak, alt faktörler yönünden de denklik gösterdikleri söylenebilir.

4.6. Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuma Tutumlarına Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın altıncı alt problemi “Dijital sınıf kitaplığı aracılığıyla kitap okuyan deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test okumaya yönelik tutum puanları arasında farklılık var mıdır?” şeklindedir. Bu alt probleme cevap aramak amacıyla deney grubunun okumaya yönelik tutum ölçeği son test puanlarından ön test puanları çıkarılarak fark puanları hesaplanmış ve elde edilen fark puanlarının normalliğine bakılmıştır. Deney grubunda bulunan öğrenci sayısının 50'den az olması nedeniyle normallik testleri arasından Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları dikkate alınmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ön test ve son test fark puanlarına ilişkin Shapiro- Wilk Normallik Testi sonucu Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ön Test ve Son Test Fark Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p
Fark puanı	.962	40	.197

Tablo 19'da sunulan Shapiro- Wilk normallik testi sonuçları incelendiğinde, deney grubuna ait verilerin normal dağılım göstermekte olduğu görülmüştür ($p > .05$).

Fark puanlarının normal dağılım göstermesinin ardından, deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının tespit edilmesi amacıyla bağımlı örneklem t-testi uygulanmıştır. Deney grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı örneklem t-testi sonuçları Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Deney Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bağımlı Örneklem T- Testi Sonuçları

Okuma Motivasyonu	n	$\bar{x}$	ss	t	sd	p
Ön test	40	65.6750	8.13472	4.948	39	.000
Son test	40	58.2750	11.50025			

Tablo 20 incelendiğinde, deney grubunda bulunan öğrencilerin ön test puanlarına göre son test puanlarında bir düşüş yaşandığı, yapılan bağımlı örneklem t-testi sonuçlarına göre bu puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ($t_{(39)}=4.948$, $p< .05$). Bu doğrultuda deney grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ön test ve son test puanlarının birbirinden farklı olduğu söylenebilir. Öğrencilerin okumaya yönelik ön test tutum puanı ortalamaları $\bar{X}= 65.68$ iken, dijital sınıf kitaplığı vasıtasıyla kitap okuma uygulamalarından sonrası okumaya yönelik tutum puanı ortalamaları $\bar{X}= 58.28$ olarak ölçülmüştür.

4.7. Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okuma Tutumuna Yönelik Ön Test ve Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın yedinci alt probleminde ise “Basılı olarak kitap okuyan kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test okumaya yönelik tutum puanları arasında farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu doğrultuda kontrol grubunun okumaya yönelik tutum ön test ve son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını yanıtlamak için grubun son test puanlarından ön test puanları çıkarılarak hesaplanan fark puanlarının normalliğine bakılmıştır. Kontrol grubunda bulunan öğrenci sayısının 50'den az olması sebebiyle normallik testlerinden Shapiro-Wilk testi sonuçları dikkate alınmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin ön test ve son test fark puanlarına ilişkin normallik testi sonuçları Tablo 21'de sunulmuştur.

Tablo 21

Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ön Test ve Son Test Fark Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p
Fark puanı	.902	40	.002

Tablo 21 incelendiğinde, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ön test ve son test fark puanlarının normal dağılım göstermemekte olduğu görülmüştür ($p< .05$). Bu doğrultuda kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığının ortaya konulması amacıyla non- parametrik testlerden bağımlı

örneklem t-testinin alternatifi niteliğinde olan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi yapılmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ön test ve son test puanlarına ilişkin wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları Tablo 22'de verilmiştir.

Tablo 22

Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

Grup		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Kontrol Grubu	Negatif Sıra	29	19.07	553.00	-4.381	.000
	Pozitif Sıra	5	8.40	42.00		
	Eşit	6				
	Toplam	40				

Tablo 22'ye göre, kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < .05$). Elde edilen sonuçlara göre beş öğrencinin puanının arttığı, 29 öğrencinin puanlarında ise düşüş olduğu görülmektedir. Bu bağlamda basılı olarak okumaya devam eden kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının azaldığını söylemek mümkündür. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ön test puan ortalaması $\bar{X}=65.48$ iken, halihazırdaki okumalarına devam etmeleri sonucu son test puan ortalaması $\bar{X}= 60.43$ olarak ölçülmüştür.

4.8. Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okuma Tutumu Son Test Puanlarına Yönelik Bulgular

Araştırmanın son alt problemi doğrultusunda “Dijital sınıf kitaplığı aracılığıyla kitap okuyan deney grubu öğrencileri ile basılı olarak kitap okuyan kontrol grubu öğrencilerinin son test okumaya yönelik tutum toplam ve alt faktör puanları arasında farklılık var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının okumaya yönelik tutum ölçeği son test puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla normallik analizi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının her birinde öğrenci sayısının 50'den az olması nedeniyle normallik testi olarak Shapiro-Wilk testi sonuçları dikkate alınmıştır. Grupların okumaya yönelik tutum ölçeği son test puanlarından elde edilen

verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için yapılan Shapiro-Wilk normallik testi sonuçları Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Son Test Puanlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

		Shapiro-Wilk		
	Grup	İstatistik	sd	p
Son test	Deney	.957	40	.128
	Kontrol	.970	40	.355

Tablo 23 incelendiğinde, deney ve kontrol gruplarına ait okuma motivasyonu son test puanlarının normal dağılım gösterdiği görülmektedir ($p_{(deney)} > .05$, $p_{(kontrol)} > .05$). Grupların son test puanları açısından normal dağılım göstermeleri sonucu, dijital sınıf kitaplığı vasıtasıyla kitap okuyan deney grubu öğrencileri ile geleneksel şekilde basılı kitap okuyan kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı ANCOVA ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği son test puanlarına ilişkin ANCOVA sonuçları Tablo 24'te verilmiştir.

Tablo 24

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

		Ortalama ± Standart sapma		p değeri
Grup	n	Düzeltilmemiş	Düzeltilmiş	
Deney	40	58,28±11,5	58,18±8,07	0,200 ^a
Kontrol	40	60,43±9,45	60,52±8,07	

^aANCOVA

Tablo 24'te verilmekte olan ANCOVA sonuçlarına göre, ön test puanlarının etkisi kontrol edildiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür ($F(1,77)=1.674$, $p > .05$). Deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu ön test puanlarının kontrol altına alınması sonucu son test puanlarına yönelik düzeltilmiş ortalamaları $\bar{X}=58.18$ olurken; düzeltilmiş standart sapmaları ise $SS=8.07$ olmuştur. Kontrol grubunda yer almakta olan öğrencilerin düzeltilmiş son

test ortalama puanları ise $\bar{X}=60.52$; standart sapmaları ise $SS= 8.07$ olarak bulunmuştur. Grupların okumaya yönelik tutum son test puanları istatistiksel olarak farklı olmamakla beraber, deney grubunun ön test puan ortalamasının $\bar{X}= 65.68$; kontrol grubunun ise $\bar{X}= 65.48$ olduğu düşünüldüğünde dijital sınıf kitaplığı vasıtasıyla kitap okuyan deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum puanlarında geleneksel şekilde basılı kitap okuyan kontrol grubu öğrencilerine göre daha fazla bir düşüş olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda dijital sınıf kitaplığı aracılığıyla kitap okumanın öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının okumaya yönelik tutum ölçeği son test toplam puanlarına yönelik yapılan analizler sonucu grupların denk oldukları görülmüştür. Elde edilen bu bulgunun ardından, okumaya yönelik tutum ölçeğinin alt faktörlerinin de deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında farklılık gösterip göstermediği ile ilgili olarak istatistikler yapılmıştır. Ölçek alt faktörlerine ilişkin ön test puanları kontrol altına alındığında, deney ve kontrol gruplarının son test alt faktör puanlarının farklılık gösterip göstermediğini ortaya koymak amacıyla ANCOVA analizi gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25

Deney ve Kontrol Gruplarında Yer Alan Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Alt Faktörleri Son Test Puanlarına İlişkin ANCOVA Sonuçları

Alt boyutlar	Ortalama $\pm$ Standart sapma				
	Grup	n	Düzeltilmemiş	Düzeltilmiş	p değeri
Eğlence Amaçlı Okuma	Deney	40	30.1 $\pm$ 6.11	30.40 $\pm$ 4.59	0.986 ^a
	Kontrol	40	30.73 $\pm$ 5	30.42 $\pm$ 4.59	
Akademik Okuma	Deney	40	28.18 $\pm$ 6.62	27.82 $\pm$ 5.08	0.054 ^a
	Kontrol	40	29.7 $\pm$ 5.26	30.05 $\pm$ 5.08	

^aANCOVA

ANCOVA sonuçlarına göre, ön test puanlarının etkisi kontrol edildiğinde araştırma grupları arasında son test değerleri yönüyle anlamlı farklılık olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (Sırasıyla; Eğlence: $F(1,77)= .0003$; $P=. 986$, Akademik: $F(1,77)= 3.83$; $P= .054$). Tablo 25'te verilmekte olan ANCOVA sonuçlarına göre, ön test puanlarının etkisi kontrol edildiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeği alt faktörlerine yönelik son test puanları arasında

istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılığın olmadığı anlaşılmaktadır ($F(1,77) = .212$; $p > .05$). Gruplarda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği ön test puanlarının kontrol altına alınması sonucu düzeltilmiş son test puan ortalamaları ve düzeltilmiş standart sapmaları bakımından benzer değerlere sahip olduğu görülmektedir. Grupların okuma motivasyonu son test alt faktör puanları istatistiksel olarak farklı olmamakla beraber, grupların ölçeğe ait son test toplam puanlarına yönelik analiz sonuçları dikkate alındığında ise, grupların hem toplam hem de alt faktörler açısından son test puanları arasında bir farklılaşma olmadığı görülmüştür. Başka bir ifadeyle dijital sınıf kitaplığı vasıtasıyla kitap okuyan deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum son test puanları geleneksel şekilde basılı kitap okuyan kontrol grubu öğrencilerine göre gerek toplam gerekse alt faktör puanları açısından benzerdir. Bu sonuçlar doğrultusunda dijital sınıf kitaplığı aracılığıyla kitap okumanın öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde bulgulara dayanılarak elde edilen sonuçlara ve sonuçlardan hareketle alanyazındaki benzer çalışmalarla karşılaştırma yapılarak tartışmaya yer verilmiştir. Son olarak, araştırma ve tartışma çerçevesinde önerilerde bulunulmuştur. Tartışma ve sonuç, uygulamaya yönelik öneriler ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırmada dijital sınıf kitaplığı aracılığıyla okumanın ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonuna ve okumaya yönelik tutumuna etkisini ortaya koymak amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda yapılan araştırmada deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği”nin alt faktörleri olan okuma yeterliği, okuma zorluğunun algılanması, okumaya yönelik çaba ve okuma motivasyonu toplam puanları arasında ön test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Elde edilen bu sonuç, deney ve kontrol grubunun okuma motivasyonu ön test puanlarının birbirine oldukça benzediğini dolayısı ile grupların okuma motivasyonu ön test puanları yönünden homojen olduklarını göstermektedir.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği”nin alt faktörleri olan okuma yeterliği, okuma zorluğunun algılanması, okumaya yönelik çaba ve okuma motivasyonu toplam puanları arasında ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin de benzer şekilde “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği”nin alt faktörleri olan okuma yeterliği, okuma zorluğunun algılanması, okumaya yönelik çaba ve okuma motivasyonu toplam puanları arasında ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında gerek toplam puan gerekse alt faktör puanlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Deney ve kontrol

grubu öğrencilerinin okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutum ön test puanları son test puanlarından daha yüksek bulunmuştur. Dijital sınıf kitaplığı kullanılarak okuma yapmanın geleneksel basılı okumaya kıyasla öğrencilerin okuma motivasyonu düzeylerinde yaklaşık olarak aynı etkiyi göstermiş olduğu söylenebilir. Bu durum, dijital sınıf kitaplığı kullanılarak okuma yapmanın kitaptan okumaya kıyasla öğrencilerin okuma motivasyonu düzeylerinde benzer bir etki gösterdiği söylenebilir.

Deney grubunda yer alan öğrenciler ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği”nin alt faktörleri olan okuma yeterliği, okuma zorluğunun algılanması, okumaya yönelik çaba ve okuma motivasyonu toplam puanları arasında son test puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan analizler sonucu araştırma gruplarının gerek toplam puan gerekse alt faktör puanlarında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı saptanmıştır. Dijital sınıf kitaplığı kullanılarak okuma yapmak öğrencilerin okuma motivasyonlarında anlamlı düzeyde bir etki oluşturmamıştır.

Dijital sınıf kitaplığının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonuna ve okumaya yönelik tutumuna etkisinin incelendiği mevcut çalışma ile alanyazında yer alan çeşitli araştırmalara ait sonuçlar birbiriyle paralellik göstermektedir (Barnyak ve McNelly, 2016; İleri, 2011; Long ve Szabo, 2016; Miles, 2021; Nielsen vd., 2018). Bu çalışmada, dijital sınıf kitaplığını kullanarak okuma yapan deney grubu öğrencileri ile basılı okuma yapan kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonları ve okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucu bulunmuştur. Long ve Szabo'nun (2016) rehberli okuma esnasında e- okuyucu kullanımının 5. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına, okuma tutumlarına ve okuduğunu anlamaya etkisini incelemiş oldukları yarı deneysel karma metotlu çalışmada ise, e-okuyucularla dijital metin formatında okuyan öğrenciler ile kâğıttan okuyan öğrencilerin okuma motivasyonları ve okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın bulguları hem okuma motivasyonu hem de okumaya yönelik tutum yönünden mevcut araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Araştırmanın örneklem büyüklüğü mevcut araştırmaya kıyasla daha küçüktür. Buna karşın sonuçlardaki bu örtüşme, araştırmaların deneysel uygulama süresinin ve öğrencilerin yaş gruplarının aynı olması, bu çalışmada da e-okuyucularla benzer biçimde öğrencilere kitapların tablet

PC'ler aracılığıyla e-kitap ve de PDF formatında sunuluyor olmasından kaynaklanabilir.

İleri'nin (2011) ise ekrandan okumanın 5. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine olan etkisini incelediği çalışmanın sonunda deney ve kontrol gruplarının grup içi ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında grupların ön test puanlarının son test puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışmanın sonunda ayrıca deney ve kontrol gruplarının okuma motivasyonu son test puanları arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu araştırmanın sonuçları da araştırmamın bulguları ile örtüşmektedir.

Miles (2021), yürüttüğü çalışmada MyON kişiselleştirilmiş dijital kütüphane aracılığıyla e- kitap okumanın okumaya motive olmayan ve bağımsız okumayı reddeden öğrencilerin okuma motivasyonuna ve okuma katılımına etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonunda öğrencilerin kendi okuma ilgileri doğrultusunda kişiselleştirilmiş e-kitapları okumalarının okuma motivasyonlarını çok fazla etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç mevcut araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Barnyak ve McNelly (2016) bir yaz okuma programı kapsamında kurgusal olmayan metinlerin ilkokul öğrencilerinin okuryazarlık becerileri ve okuma motivasyonlarına nasıl etki ettiğini inceledikleri çalışmada, bağımsız gruplarının okuma motivasyonları arasında anlamlı bir farklılık bulamamışlardır. Okuma motivasyonu ölçeğinin alt faktörlerinden eğlence amaçlı okuma haricinde ölçeğin diğer tüm alt faktörlerinde ve toplam puanlarında ön test puanlarının son test puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu çalışmadan elde edilen bulgular da mevcut araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

Alanyazındaki ifade edilen çalışmalar (Barnyak ve McNelly, 2016; İleri, 2011; Long ve Szabo, 2016; Miles, 2021; Nielen vd., 2018) ile mevcut çalışmanın sonuçlarının; araştırmaların örneklem sayılarının ve çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin yaşlarının birbirine yakın olması ve yapılan ekrandan okuma uygulamalarının öğrencilerin okuma motivasyonu düzeylerinde anlamlı bir etki oluşturmaması yönleriyle benzerlik taşıdıklarını söylemek mümkündür. Bireylerin okuma motivasyonu düzeylerine etki eden önemli ve kritik faktörlerden birisi de seçimdir (Jones ve Brown, 2011; Turner, 1995). Öğrencilerin okuyacakları kitapları kendilerinin seçiyor olmasının onların okuma motivasyonlarına olumlu yönde etkide

bulunduğunu belirten çeşitli araştırmalar mevcuttur (Malloy vd., 2013; McGeown vd., 2015).

Yapılan araştırmada öğrencilere dijital sınıf kitaplığındaki geniş kitap yelpazesi içerisinde istedikleri kitabı okuyabilme seçeneği sunulmuş olmasına karşın öğrencilerin okuma motivasyonlarında bir artış olmadığı görülmüştür. Araştırmada bu sonucun ortaya çıkmasında uygulama okulunun fiziksel imkanlar ve teknolojik alt yapı açısından oldukça gelişmiş olması, bu nedenle öğrencilerin akıllı tahtalar ve çeşitli eğitim portalları aracılığıyla ekrandan okumaya aşina olmaları etken olmuş olabilir. Ayrıca okuldaki veli ve öğrenci profilinin orta ve üst sosyo-ekonomik düzeye sahip olmalarından dolayı öğrencilerin karşılaştıkları yeni koşullar ve durumlardan çok çabuk sıkılabilmeleri, deneysel uygulamanın bahar döneminde gerçekleştirilmesinden ötürü çocukların fiziksel ve zihinsel olarak daha da aktifleşerek hareketlenmeleri ve bu nedenle uygulamaya kendilerini yeterince verememiş olabilmelerinin bu sonuçlar üzerinde etkili olduğu düşünülmektedir.

Long ve Szabo (2016) yapmış oldukları çalışmada teknolojinin öğretmenlerin öğrencilere zenginleştirilmiş bir okuma ve sınıf deneyimi sağlaması yönüyle olumlu bir unsur olduğunu belirtmiştir. Ancak çalışma sonunda ekranların donabilmesi, e-kitaplara bağlanmanın zor oluşu, küçük ekran boyutlu tablet PC'lerin kullanımının okumayı zorlaştırması gibi etkenlerin teknolojinin sınıfta bir engel de oluşturabileceğini ifade etmiştir. Çalışmadan elde edilen sonuç, gerçekleştirilen mevcut çalışmayla ve bu alanyazınla da örtüşmektedir.

Nielen vd. (2018), dijital rehberlikle yapılan dijital okumaların ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerin okuma motivasyonlarına ve tesadüfi kelime dağarcıklarına olan etkisini incelemişlerdir. Çalışma sonunda bağımsız grupların, dijital rehberliğin olmadığı basılı okuma ve dijital okuma grubu ile dijital rehberlik yoluyla okuyan dijital grubun okuma motivasyonlarını farklı bir şekilde etkilemediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu araştırmadan elde edilen sonuç da mevcut çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Bulut'un (2022) dijital okuma çalışmalarının 4. Sınıf öğrencilerinin dijital okuma motivasyonlarına etkisini incelediği çalışmada öğrencilerinin dijital okuma motivasyonlarında deney grubu lehine anlamlı bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dijital okumanın öğrencilerin okuma motivasyonlarını olumlu yönde etkilemesi yapılan araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermemektedir. Bu farklılaşma

metinlerin yapısından ve öğrencilerin bilgi düzeylerinden ve örneklem sayısının farklılık göstermesinden kaynaklanıyor olabilir.

Kao vd. (2016) düşük ve yüksek etkileşimli elektronik hikâye kitaplarının ilkökul öğrencilerinin okuma motivasyonlarına olan etkilerini incelediği araştırmalarının sonunda yüksek etkileşimli elektronik kitap okuyan öğrencilerin düşük etkileşimli kitaplar okuyan kontrol grubu öğrencilerine göre okuma motivasyonlarının anlamlı derecede yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlar araştırmanın bulguları ile örtüşmemektedir. Bu farklılığın ortaya çıkmasında deneysel uygulama esnasında kullanılan kitapların etkileşimli özellikte bulunmaları, ayrıca çalışmada kullanılan metinlerde kromatik konsepte uygun olarak öğrencilerin ekrandaki görsellerin etkileşim düzeyleriyle birlikte ekrandaki renklerin farklılık göstermesi ve öğrencilerin bundan nasıl etkilendiklerinin de incelenmesi bu farklılığın oluşmasında etken olabilir.

Güvercin (2022), yaptığı araştırmada dijital kütüphanelerin ilkökul öğrencilerinin okuma kapasitelerini geliştirmeleri, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmalarında en umut verici araçlardan birisi olduğunu ifade etmiştir. Ciampa (2012) ise, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda çevrimiçi e-kitapların ilkökul 1. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonları üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Araştırmadan elde edilen nitel veriler sonucunda çevrimiçi okuma yazılımı programlarının okumada motivasyon ve davranış zorlukları yaşayan öğrencileri desteklemede umut vaat ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç ise mevcut araştırmanın sonuçlarıyla tutarlılık göstermemektedir. Sonuçlardaki bu tutarsızlığın; araştırmaların örneklem sayısı, öğrencilerin yaş grupları, deneysel uygulama süresi ve uygulama öncesinde öğrencilerin okuma motivasyonu düzeylerinin farklı oluşundan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Marrone (2014), yapmış olduğu çalışmada iPad'ler ile geliştirilmiş elektronik kitap okumanın ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonlarına, okuduğunu anlamalarına ve akıcı okuma becerilerine olan etkisini incelemiştir. Çalışmanın sonunda öğrenciler için e-kitapların basılı kitaplardan daha çekici; eğitim uygulamalarından ise daha çekici olmasa da eşit derecede çekici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonuç ise çalışmanın bulguları ile örtüşmemektedir.

Hibbard ve Franklin'in (2015) yapmış oldukları çalışmada ise çevrimiçi bir ilkökulda kitaplara e- kitap olarak, ayrıca talep edilmesi halinde de basılı olarak

erişim imkânı sunulmasının öğrencilerin okuma motivasyonlarına etkisi incelenmiştir. Çalışma sonunda kütüphanelerden en çok yararlanan öğrencilerin zaten halihazırda önceden okumaya motive olmuş öğrenciler olduğu sonucu elde edilmiştir. Ayrıca kitaplara erişimin aradaki ekonomik kriz ve başarı farkını kapatmada etkili olmadığı sonucuna varılmıştır.

Wells'in (2012) elektronik kitapların ortaokul ve lise öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına ve okuma motivasyonlarına etkisini incelediği çalışmanın sonunda kâğıttan ve ekrandan okuyan öğrencilerin okuma motivasyonlarında önemli bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu bulgu da çalışmamızın sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Sonuçların tutarlılık göstermesi, araştırmanın yaş grubunun farklı olmasına karşın örneklem sayısının birbirine yakın olması veya araştırmanın deneysel uygulamasının mevcut çalışmaya göre daha kısa sürmesinden kaynaklanabilir.

Picton'ın (2014) yaptığı çalışmada ise e-kitapların çocuklar ve gençlerin okuma tutumlarına ve okuma becerilerine olan etkisi incelenmiştir. Çalışma sonunda e-kitapları kullanan öğrencilerin okuma yönünden daha fazla bir ilerleme kat ettikleri, ayrıca okuma etkinliklerini gerçekleştirirken okumadan duydukları zevkin arttığı ve öğrencilerin büyük çoğunluğunun ekrandan okumayı tercih ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmada ayrıca e- kitap okumanın öğrencilerin okumada daha istekli veya okuma becerisi daha yüksek olan akranlarıyla aralarında olan bu farkı kapatabilmeleri için başka okuma müdahaleleriyle de birlikte kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin “Garfield' Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nin alt faktörleri olan eğlence amaçlı okuma ve akademik okuma ve okumaya yönelik tutum toplam puanları arasında ön test puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucu gruplar arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle, deney ve kontrol gruplarının deneysel uygulama öncesi okumaya yönelik tutum ön test puanları açısından benzer olduklarını söylemek mümkündür.

Deney grubunda yer alan öğrencilerin “Garfield' Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nin alt faktörleri olan eğlence amaçlı okuma ve akademik okuma ve okumaya yönelik tutum toplam puanları arasında ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında öğrencilerin puanlarında anlamlı bir düşüş olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda deney grubunda yer alan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ön test

ve son test puanlarının birbirinden farklı olduğu, dijital sınıf kitaplığı kullanılarak okuma yapmanın öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin de “Garfield' Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nin alt faktörleri olan eğlence amaçlı okuma ve akademik okuma ve okumaya yönelik tutum toplam puanları arasında ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında deney grubuna benzer bir şekilde ön test puanlarının son test puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmada kitapları basılı olarak okumanın öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını anlamlı ölçüde düşürmüştür.

Deney grubunda yer alan öğrenciler ile kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Garfield' Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”nin alt faktörleri olan eğlence amaçlı okuma, akademik okuma ve okumaya yönelik tutum toplam puanları arasında son test puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan istatistiksel analizler sonucu grupların gerek toplam puanlar gerekse alt faktör puanlarında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Dijital sınıf kitaplığı kullanılarak okumak öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında anlamlı düzeyde bir etki oluşturmamıştır.

Dijital sınıf kitaplığının ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonuna ve okumaya yönelik tutumuna etkisinin incelendiği mevcut çalışma ile alanyazında yer alan çeşitli araştırmalara ait sonuçlar birbiriyle paralellik göstermektedir (Ak, 2019; Kaman, 2018; Long ve Szabo, 2016). Ak'ın (2019) yapmış olduğu çalışmada ekrandan okumanın ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin çeşitli okuma becerilerine, ekrandan okumaya yönelik tutumlarına ve okumaya yönelik tutumlarına olan etkisi incelenmiştir. 12 haftalık deneysel uygulamanın ardından çalışma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin ekrandan okumaya yönelik tutumlarının düştüğü, aksine kâğıttan okumaya yönelik tutumlarının arttığı; deney ve kontrol gruplarının okumaya yönelik tutumları arasında ise anlamlı bir farklılık olmadığı sonucu elde edilmiştir. Elde edilen bu bulgu, çalışmamızın bulgularını destekler niteliktedir. Her iki araştırmada da benzer sonuçların elde edilmesinde çalışmaların örneklem sayılarının ve deneysel uygulama süresinin birbirine yakın olması, ayrıca öğrencilerin sınıf seviyelerinin de birbiri ile aynı olmasının da etkili olduğu düşünülmektedir.

Kaman (2018) ise eş zamanlı karma yöntemde yürüttüğü çalışmada dijital okuma ve geleneksel metin temelli okuma çalışmalarının ilkökul 4. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamaları, okuma hataları ve okuma tutumları üzerine etkisini incelemiştir. 14 hafta süren deneysel uygulama sonucunda dijital metinlerin

kullanılmasının deney ve kontrol gruplarının okuma tutumlarında anlamlı bir farklılık oluşturmadağı; nitel bulgulara göre ise öğrencilerin tablet PC lerle dijital okumada istekle ve heyecanla çalışmalarını sürdürdükleri sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın öğrencilerin okuma tutumlarını etkilememesi yönüyle mevcut çalışma ile örtüşmektedir. İlgili çalışma mevcut araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmekle beraber öğrencilerin okuma tutumlarında bir düşüş yaşanmamasında araştırmada ses, video vb. özelliklere sahip çok modlu metinlerin kullanılması ve deneysel uygulama sürecinin uzatılması etkili olmuş olabilir.

Jang vd. (2021) yapmış oldukları çalışma ile öğrencilerin okuma alışkanlıklarının basılı metinlerden dijital metinlere doğru kaymasıyla birlikte ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarının bağlam ve amaca göre nasıl farklılaştığını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma kapsamında belirlenen dört okuyucu profilinden LP1 şeklinde isimlendirilen ve basılı okumayı tercih eden öğrencilerin çalışma sonunda basılı okumayı tercih etmeye devam ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, LP4'teki hevesli okuyucu profilindeki öğrencilerin ise diğer üç tutum alt faktörleri ile karşılaştırıldığında eğlence amaçlı dijital okumaya yönelik daha az olumlu tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Ancak ilgili literatürde bu durumun tersini ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur. Sande vd. (2022) yapmış oldukları çalışmada birçok okulda öğrencileri okumaya teşvik etmek amacıyla onlara bağımsız sessiz okumanın kullanıldığını ve öğrencilerin ise kendi kendilerine kitap seçimlerinin, özellikle de okuma seviyeleri ve ilgi alanlarına uygun olmayan kitapları seçmelerinin onların olumsuz okuma deneyimleri yaşamaya devam etmelerine yol açtığını belirtmişlerdir. Bu durum karşısında kişiselleştirilmiş uzman rehberliğinin öğrencilerin ilk ve ortaokul öğrencilerinin okuma tutumlarında yaşanan bu düşüşü önleyip önlemeyeceği test edilmiştir. Araştırmanın sonunda kişiselleştirilmiş uzman rehberliğinin ilkokul öğrencilerinin tüm düzey okuyucuların okuma tutumlarını iyileştirdiği; ortaokul öğrencilerinde ise sadece yüksek düzey okuyucuların okuma tutumlarında bir gelişme oluşturmadağı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç araştırmamızın bulgularıyla çelişmekte ve mevcut araştırmanın aksine öğrencilere kişiselleştirilmiş bir uzman rehberliği sağlanmasının öğrencilerin okuma tutumlarını arttırabileceğini göstermektedir.

Chen ve Chen (2014), işbirlikli okuma açıklama sistemiyle ilkokul 5. Sınıf öğrencilerinin okuma performansının geliştirilmesine yönelik yapmış oldukları yarı

deneysel çalışmada dijital ortamda işbirlikçi okuma yöntemiyle okuyan deney grubu öğrencileri ile kâğıttan okuyan ve tartışan kontrol grubu öğrencilerinin okuma tutumu, okuduğunu anlama ve aktif okuma açılarından okuma stratejisi kullanımları karşılaştırılmıştır. Çalışma sonunda deney grubunun okuma tutumu toplam puanlarında ve davranışsal, duyuşsal alt boyutlarında daha yüksek bir okuma tutumuna sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç da araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemekle birlikte dijital işbirlikçi okuma yöntemlerinin öğrencilerinin okuma tutumlarını arttırmada etkili olabileceğini göstermesi yönüyle değerlidir.

Elektronik kitapların basılı kitaplara göre sağlamakta olduğu faydalar bugünün K-12 eğitim dünyasında tartışmaların odağında yer almaktadır. İçinde bulunmakta olduğumuz dönemde günümüz öğrencilerinin önceki öğrencilerden farklı bir biçimde öğrendiklerini kabul etmek oldukça önemlidir (Güvercin, 2022). Öğrenciler okul dışındaki günlük yaşamlarında teknolojiden büyük ölçüde etkilenmekte ve teknolojinin kendi sınıf ortamlarında yer almasını istemektedirler (Derene, 2013). Bu nedenle okuryazarlık eğitimleri sınıflarda öğrencilerin öğrenmelerini daha anlamlı hale getirebilmek adına öğrencilerin günlük yaşamlarında önemli bir yer tutan dijital cihazların kullanımını da içermelidir (Long ve Szabo, 2016).

5.2. Öneriler

Araştırmada dijital sınıf kitaplığının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonuna ve okumaya yönelik tutumuna etkisi incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Öneriler kapsamında uygulamaya yönelik öneriler ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler aşağıda sunulmaktadır.

5.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

- Mevcut çalışmada dijital sınıf kitaplığındaki metinler seçilirken türlere yönelik yeterli sayıda nitelikli çocuk kitaplarına ulaşılamamıştır. Bu nedenle öğrencilerin yaş ve gelişim düzeylerine uygun, nitelikli e-kitapların sayısı arttırılmalıdır. Uygun içerikli, öğrencilerin okuma sevgisi

ve alışkanlığını kazanmalarını destekleyecek nitelikli eserlere daha fazla yer verilmelidir.

- İlkokul düzeyine yönelik kitaplarda çocukların yaş ve gelişimlerine uygun olmayan çeşitli içeriklerin yer almasının önüne geçilmelidir. Çocuk kitapları uzman komisyonlar tarafından incelenmelidir.
- Tüm sınıflarda normal sınıf kitaplığı olduğu gibi dijital kitaplıkların da bulunması sağlanmalıdır. Okullarda öğrencilerin okuma ilgilerine ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikli elektronik ve basılı kitaplardan oluşan zengin okuma ortamları oluşturulmalıdır.
- Dört gün okul üç gün tatil sisteminin ülkemizde uygulanması halinde, üç günlük tatil sürecinin bir günü öğrencilerin kitap okumaları için ayrılabilir. Öğrencilerin haftanın belirlenen bir gününde EBA vb. sistemler ile entegre biçimde dijital kütüphanelerden kitap okumaları sağlanabilir.
- Her bir okuma uygulamasının ardından öğrencilere okuma değerlendirme soruları veya künyeye ilişkin yan metinsel sorular sorularak öğrencilerin çeşitli okuma becerileri değerlendirilebilir.
- Okuma uygulamalarına geçilmeden önce, mevcut çalışmada da olduğu gibi, öğrencilerin dijital sınıf kitaplıklarında veya çeşitli e-kitap platformlarında hangi eserlere erişebilecekleri uygulayıcı tarafından önceden belirlenmelidir.
- Öğrencilere daha iyi rehberlik edebilme ve süreci daha rahat kontrol edebilme adına dijital sınıf kitaplığından okuma etkinlikleri daha küçük gruplar üzerinde uygulanabilir.

5.2.2. İleride yapılabilecek araştırmalara yönelik öneriler

- Araştırma ilkokulun farklı sınıf seviyelerinde de uygulanarak sınıf seviyesinin okumaya yönelik tutuma ve okuma motivasyonuna olan etkisi ortaya konulabilir.
- İleride yapılacak araştırmalarda mevcut araştırmadan farklı olarak dijital sınıf kitaplığının öğrencilerin çevrimiçi okuma motivasyonlarına, dijital okuryazarlık becerilerine, okuma akıcılığına veya okuma başarısına olan etkisi incelenebilir.

- Araştırmanın deneysel uygulama süresi 15- 16 hafta olarak uzatılabilir.
- Bu araştırmada dijital sınıf kitaplığında yer alan kitaplar e- kitap ve PDF formatında sunulmuştur. İleride yapılacak araştırmalarda hipermetinler, video, ses vb. özelliklere sahip çok modlu ve etkileşimli metinler kullanılabilir.
- Uygulama öncesinde öğrencilerin okuduğunu anlama, akıcı okuma vb. gibi okuma becerileri ve okuma ilgileri de belirlenerek, uygulama esnasında öğrencilerin kendi okuma düzeylerine ve ilgilerine uygun kitaplar okumaları sağlanabilir.
- Öğrencilerin okudukları her kitabın ardından okudukları kitaplara dair görüş ve düşüncelerini uygulayıcı veya öğretmen tarafından oluşturulacak bloglar üzerinden yazarak arkadaşlarıyla paylaşmaları istenebilir.

KAYNAKÇA

- Ak, E. (2019). *Ekrandan okumanın ilkokul öğrencilerinin okuma becerilerine ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi* (Tez No. 584801) [Yüksek Lisans, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akdemir, Ö. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü* (Tez No. 189827) [Yüksek Lisans, Dokuz Eylül Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Akkaya, M. A. ve Odabaş, H. (2019). *Bilgi merkezleri: Kütüphaneler–arşivler–müzeler*. Hiperyayın.
- Akyol, H. (2016). *Türkçe öğretim yöntemleri* (8. Baskı). Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2017). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (5. Baskı). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9789758792917>
- Altun, D., Tantekin Erden, F. ve Hartman, D. K. (2022). Preliterate young children's reading attitudes: Connections to the home literacy environment and maternal factors. *Early Childhood Education Journal*, 50(4), 567-578. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01177-2>
- Aydemir, Z. ve Öztürk, E. (2012). The effects of reading from the screen on the reading motivation levels of elementary 5th graders. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 11(3), 357-365.
- Aydemir, Z. İ. ve Öztürk, E. (2013). Reading motivation scale for texts: a validity and reliability study. *İlköğretim Online*, 12(1), 66-76.
- Aydoğdu, H. (2020). Okuma alışkanlığı ve okul kütüphanelerinin bireysel gelişime etkisi üzerine bir değerlendirme. *Millî Eğitim Dergisi*, 225, 201- 226.
- Baker, E. A., Pearson, P. D. ve Rozendal, M. S. (2010). Theoretical perspectives and literacy studies an exploration of roles and insights. In E. A. Baker (Eds.), *New literacies: Multiple perspectives on research and practice* (pp. 1–22). Guilford.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi* (2. Baskı). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01177-2>
- Barnyak, N. C. ve McNelly, T. A. (2016). The literacy skills and motivation to read of children enrolled in Title I: A comparison of electronic and print nonfiction books. *Early Childhood Education Journal*, 44, 527-536. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0735-0>
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2013). Ergenlik dönemi okuma tutumu ölçeği'nin Türkçeye uyarlanması. *Electronic Turkish Studies*, 8(4), 395-311. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.4932>

- Bentley, J. (2008). *İnsanları motive etme* (Çev. O. Yıldırım). Hayat Yayınevi.
- Börner, K. ve Chen, C. (2002). Visual interfaces to digital libraries: Motivation, utilization, and socio-technical challenges. In *Visual interfaces to digital libraries* (pp. 1-9). Springer. https://doi.org/10.1007/3-540-36222-3_1
- Braden, M. J. (2012). *Impacting attitudes towards reading in the second grade classroom: a reading role model intervention* [Unpublished Master Thesis]. Wichita State University.
- Bradley, M. (2016). What is reading got to do with it. *Reading Improvement*, 53(3), 107-113.
- Briñol, P., Falces, C. ve Becerra A. (2007). Actitudes. *Psicologia Social*, 3, 457-490.
- Brown, C. S. (2014). Language and literacy development in the early years: Foundational skills that support emergent readers. *Language and Literacy Spectrum*, 24, 35-49.
- Brueck, J., Lenhart, L. A. ve Roskos, K. A. (2019). Digital reading programs: Definitions, analytic tools and practice examples. *Reading in the digital age: young children's experiences with e-books: international studies with e-books in diverse contexts*, 18(1), 135-156. https://doi.org/10.1007/978-3-030-20077-0_8
- Bulut, S. (2022). *İlkokul 4. sınıflarda dijital okuma çalışmalarının dijital okuma motivasyonuna, dijital okumaya ilişkin algılara ve okuduğunu anlamaya etkisi* (Tez No. 777253). [Doktora, Pamukkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (23. Baskı). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9789944919289>
- Chen, C. M. ve Chen, F. Y. (2014). Enhancing digital reading performance with a collaborative reading annotation system. *Computers and Education*, 77, 67-81. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.04.010>
- Chen, J. J. ve Adams, C. B. (2022). Facilitating preschoolers' emergent literacy development through a digital library. *Childhood Education*, 98(1), 64-71.
- Chettri, K. ve Rout, S. (2013). Reading habits-An overview. *Journal of Humanities and Social Science*, 14(6), 13-17. <https://doi.org/10.9790/0837-01461317>
- Ciampa, K. (2012). Electronic storybooks: A constructivist approach to improving reading motivation in grade 1 students. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 35(4), 92-136.

- Clinton-Lisell, V. (2023). Investigating reading from screens and mind wandering in the context of standards of coherence. *Scientific Studies of Reading*, 27(2), 169-186. <https://doi.org/10.1080/10888438.2022.2125320>
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of research in reading*, 42(2), 288-325. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>
- Corbeil, J. R. ve Valdes-Corbeil, M. E. (2007). Are you ready for mobile learning?. *Educause quarterly*, 30(2), 51.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, 11, 221-244.
- Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., ve Whalen, S. (1997). *Talented teenagers: The roots of success and failure*. Cambridge University Press.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M. ve Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of educational psychology*, 104(4), 1006. <https://doi.org/10.1037/a0027800>
- Deci, E. ve Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior: Self-determination in human behavior*. Springer Science and Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. ve Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Demirel, Ö. (1996). *Türkçe programı ve öğretimi*. USEM yayınları.
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı dil öğretimi* (13. Baskı). Pegem Akademi.
- Derene, G. (2013). Raising a tech savvy kid. *Popular Mechanics*, 190, 116.
- Dündar, H. ve Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Dyson, M. C. (2004). How physical text layout affects reading from screen. *Behaviour and information technology*, 23(6), 377-393. <https://doi.org/10.1080/01449290410001715714>
- Elkatmış, M. (2015). Kâğıttan ekrana: ekran okuma. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 1-15.
- Ertem, İ. S. (2014). *Okuma Yazma Eğitimi ve Teknoloji*. Nobel Yayın Dağıtım.

- Fox, E. A., Gonçalves, M. A. ve Kipp, N. A. (2002). Digital libraries. *Handbook on information technologies for education and training*, 623-641. https://doi.org/10.1007/978-3-662-07682-8_39
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill Press.
- Fuhr, N., Tsakonas, G., Aalberg, T., Agosti, M., Hansen, P., Kapidakis, S., Klas, C. P., Kovács, L., Landoni, M., Micsik, A., Papatheodorou, C., Peters, C. ve Sølvsberg, I. (2007). Evaluation of digital libraries. *International journal on digital libraries*, 8, 21-38. <https://doi.org/10.1007/s00799-007-0011-z>
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The reading teacher*, 65(3), 172-178. <https://doi.org/10.1002/TRTR.01024>
- Gezginci, G. (2016). Dijital yayıncılıkta hipermetin yazarlığı sorunu. *Uluslararası Matbaa Teknolojileri Sempozyumu*, 4-5.
- Guthrie, J. T. ve Barber, A. (2011). Best practices in motivating students to read. In L. L. Morrow ve L. B. Gambrell (Eds.), *Best practices in literacy instruction* (ss. 178-198). Guilford Press.
- Guthrie, J. T. ve Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P.D. Pearson ve R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, (403-424). Routledge Press.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. ve Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific studies of reading*, 3(3), 231-256. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_3
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.
- Güneş, F. (2012). Okumada küçük harflerin büyük gücü. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (10), 93-108. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.380>
- Güneş, F. (2013). Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12. <https://doi.org/10.16916/aded.16014>
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi* (11. Baskı). Pegem Akademi.

- Güvercin, N. (2022). *The impact of the kindle program: student reading achievements and teachers' perceptions on implementing a new digital library system in their classrooms* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. College of Saint Elizabeth.
- Hagan, E. (2013). *Student reading attitudes in relation to the instructional approach*. [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Northwest Missouri State University.
- Henry, L. A. (2007). *Exploring new literacies pedagogy and online reading comprehension among middle school students and teachers: Issues of social equity or social exclusion?* (Publication Number 3282520) [Ph.D., University of Connecticut].
- Hibbard, L. ve Franklin, T. (2015). Libraries in online elementary schools: A mixed-methods study. *TechTrends*, 59, 85-91. <https://doi.org/10.1007/s11528-015-0857-7>
- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In C. Sansone ve J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 309–339). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012619070-0/50033-7>
- Hunter, P. (2004). Classroom libraries level the playing field. *Instructor* (New York, NY: 1999), 113(5), 36-40.
- Hyman, J. A., Moser, M. T. ve Segala, L. N. (2014). Electronic reading and digital library technologies: understanding learner expectation and usage intent for mobile learning. *Educational Technology Research and Development*, 62(1), 35-52. <https://doi.org/10.1007/s11423-013-9330-5>
- Ives, S. T., Parsons, S. A., Parsons, A. W., Robertson, D. A., Daoud, N., Young, C. ve Polk, L. (2020). Elementary students' motivation to read and genre preferences. *Reading psychology*, 41(7), 660-679. <https://doi.org/10.1080/02702711.2020.1783143>
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi* (Tez No. 328030) [Yüksek Lisans, Sakarya Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Jang, B. G., Ryoo, J. H. ve Smith, K. C. (2021). Latent profiles of attitudes toward print and digital reading among adolescents. *Reading and Writing*, 34(5), 1115-1139. <https://doi.org/10.1007/s11145-020-10104-7>
- Jeong, Y. J. ve Gweon, G. (2021). Advantages of print reading over screen reading: a comparison of visual patterns, reading performance, and reading attitudes across paper, computers, and tablets. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 37(17), 1674-1684. <https://doi.org/10.1080/10447318.2021.1908668>

- Jones, T. ve Brown, C. (2011). Reading engagement: a comparison between e-books and traditional print books in an elementary classroom. *International Journal of Instruction*, 4(2), 1-22.
- Kaman, Ş. (2018). *Dijital ve geleneksel metin temelli okuma çalışmalarının okuduğunu anlama, okuma hataları ve tutumları açısından karşılaştırılması* (Tez No. 528474) [Doktora, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Kao, G. Y. M., Tsai, C. C., Liu, C. Y. ve Yang, C. H. (2016). The effects of high/low interactive electronic storybooks on elementary school students' reading motivation, story comprehension and chromatics concepts. *Computers and Education*, 100, 56-70. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.04.013>
- Karadeniz, Ş. (2006). Öğretim amaçlı hiper metin, hiper ortam ve çoklu ortamlar için tasarım ipuçları. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 12-33.
- Karemaker, A., Jelley, F., Clancy, C. ve Sylva, K. (2017). The effects on children's literacy skills of reading e-books with different features: Are 'bells and whistles' over-rated? *International Journal of Child-Computer Interaction*, 12, 30-36. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2017.01.004>
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi* (Tez No. 311006) [Doktora, Gazi Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Keskin, H. K. ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119. <https://doi.org/10.16916/aded.09329>
- Kocaarslan, M. (2016). “Garfield” görselli 1-6. sınıflar için okumaya yönelik tutum ölçeğinin Türkçe uyarlama çalışması. *İlköğretim Online*, 15(4), 1217-1233. <https://doi.org/10.17051/io.2016.25140>
- Kong, Y., Seo, Y. S. ve Zhai, L. (2018). Comparison of reading performance on screen and on paper: A meta-analysis. *Computers and Education*, 123, 138-149. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.005>
- Kumar, V. V. ve Rao, P. R. M. (2014). Digitization of library resources and the formation of digital libraries: A practical approach. *International Journal and Magazine of Engineering, Technology, Management and Research*, 1(12), 69–71.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 15-29.
- Lee, W. H. ve Chen, J. Y. (2013, March). A contrastive study of E-book and paper-book reading behaviors: The case of the JinYong Reader. In *2013 1st International Conference on Orange Technologies (ICOT)* (pp. 318-320). IEEE.

- Liu, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of documentation*, 61(6), 700-712. <https://doi.org/10.1108/00220410510632040>
- Liu, Z. (2012). Digital reading. *Chinese Journal of Library and Information Science (English edition)*, 5(1), 85-94.
- Liu, Z. ve Huang, X. (2008). Gender differences in the online reading environment. *Journal of documentation*, 64(4), 616-626. <https://doi.org/10.1108/00220410810884101>
- Long, D. ve Szabo, S. (2016). E-readers and the effects on students' reading motivation, attitude and comprehension during guided reading. *Cogent education*, 3(1), 1197-1218. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1197818>
- Maden, S. (2012). Ekran okuma türleri ve Türkçe öğretmen adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri/Screen reading types and opinions of prospective teacher of Turkish language towards screen reading. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 1-16.
- Malloy, J. A., Marinak, B. A., Gambrell, L. B. ve Mazzoni, S. A. (2013). Assessing motivation to read: The motivation to read profile–revised. *The reading teacher*, 67(4), 273-282. <https://doi.org/10.1002/trtr.1215>
- Mardis, M. ve Hoffman, E. (2005). Educational digital libraries and school media programs: Opportunities, challenges, and visions. *Educational Technology and Media*, 30, 186-195. <https://doi.org/10.1007/s00799-008-0035-z>
- Mardis, M. A., Hoffman, E. S. ve Marshall, T. E. (2008). A new framework for understanding educational digital library use: re-examining digital divides in US schools. *International Journal on Digital Libraries*, 9, 19-27. <https://doi.org/10.1007/s00799-008-0035-z>
- Marrone, A. (2014). *The effects of enhanced e-books vs. traditional print books on reader motivation, comprehension, and fluency in an elementary classroom* [Unpublished Master Thesis]. The William Paterson University of New Jersey.
- Mata, L. (2011). Motivation for reading and writing in kindergarten children. *Reading psychology*, 32(3), 272-299. <https://doi.org/10.1080/02702711.2010.545268>
- Mathewson, G. C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, ve H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1131–1161). International Reading Association.
- McGeown, S. P., Osborne, C., Warhurst, A., Norgate, R. ve Duncan, L. G. (2015). Understanding children's reading activities: Reading motivation, skill and

child characteristics as predictors. *Journal of research in reading*, 39(1), 109-125. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12060>

McKenna, M. C. (2001). Development of reading attitudes. In L. Verhoeven and C. Snow (Eds.), *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups* (pp. 135–158). Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9781410601735>

McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G. ve Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a US survey. *Reading research quarterly*, 47(3), 283-306. <https://doi.org/10.1002/rrq.021f>

Melero, Á., Villalón, R. ve Izquierdo-Magaldi, B. (2020). Attitudes toward reading, reading self-confidence, family involvement and reading comprehension in the second grade. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology (EJREP)*, 18(1), 159-182. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i50.2780>

Miles, H. B. (2021). *Individualized e-book experiences: personalized reading plans' impact on first grade students' reading motivation and engagement* (Publication Number 28772437) [Doktora Tezi]. University of South Carolina.

Milone, M. (2011). *Student comprehension of books in Kindle and traditional formats*. Renaissance Learning.

Nielen, T. M., Smith, G. G., Sikkema-de Jong, M. T., Drobisz, J., van Horne, B. ve Bus, A. G. (2018). Digital guidance for susceptible readers: Effects on fifth graders' reading motivation and incidental vocabulary learning. *Journal of Educational Computing Research*, 56(1), 48-73. <https://doi.org/10.1177/0735633117708283>

Odabaş, H. ve Polat, C. (2011). Türkiye'de üniversite kütüphaneleri standartları. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 45, 321-346. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat1061>

Oğuzkan, A. F. (2021). *Çocuk edebiyatı* (11. Baskı). Anı Yayıncılık.

Picton, I. (2014). *The impact of ebooks on the reading motivation and reading skills of children and young people: a rapid literature review*. National Literacy Trust.

Pitcher, S. M., Albright, L. K., DeLaney, C. J., Walker, N. T., Seunarinensingh, K., Mogge, S., Headley, K. N., Ridgeway, V. G., Peck, S., Hunt, R. ve Dunston, P. J. (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 50(5), 378-396. <https://doi.org/10.1598/JAAL.50.5.5>

Rayner, K., Pollatsek, A., Ashby, J. ve Clifton, C., Jr. (2012). *Psychology of reading* (2nd ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203155158>

- Rockinson-Szapkiw, A. J., Courduff, J., Carter, K. ve Bennett, D. (2013). Electronic versus traditional print textbooks: A comparison study on the influence of university students' learning. *Computers and Education*, 63, 259-266. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.022>
- Roe, B., Smith, S. H. ve Kolodziej, N. J. (2018). *Teaching reading in today's elementary schools*. Cengage Learning.
- Rosenblatt, L. M. (1982). The literary transaction: Evocation and response. *Theory into practice*, 21(4), 268-277. <https://doi.org/10.1080/00405848209543018>
- Sande, L. V. D., Wildeman, I., Bus, A. G. ve van Steensel, R. (2022). Personalized expert guidance of students' book choices in primary and secondary education. *Reading Psychology*, 43(5-6), 380-404. <https://doi.org/10.1080/02702711.2022.2113944>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H. ve Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J. ve Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading research quarterly*, 47(4), 427-463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- Shenoy, P. ve Aithal, P. (2016). A study on history of paper and possible paper free world. *International Journal of Management, IT and Engineering*, 6(1), 337-355.
- Singer, L. M. ve Alexander, P. A. (2017). Reading on paper and digitally: What the past decades of empirical research reveal. *Review of educational research*, 87(6), 1007-1041. <https://doi.org/10.3102/0034654317722961>
- Singh, M. N. (2021). Inroad of digital technology in education: Age of digital classroom. *Higher Education for the Future*, 8(1), 20-30. <https://doi.org/10.1177/2347631120980272>
- Smith, M. C. (1990). The development and use of an instrument for assessing adults' attitudes toward reading. *Journal of Research and Development in Education*, 23(3), 156-161.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2019). *Eğitimde örnekleriyle gereksinim analizi*. Anı Yayıncılık.
- Spiro, R. J. ve Jehng, J. C. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the nonlinear and multidimensional traversal of complex subject matter. In D. Nix ve R. Spiro (Eds.), *Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology* (pp. 163- 205). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203052174>

- Şirin, M. R. (2000). *99 Soruda Çocuk Edebiyatı* (3. Baskı). Çocuk Vakfı Yayınları.
- Takacs, Z. K., Swart, E. K. ve Bus, A. G. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks: A meta-analysis. *Review of educational research*, 85(4), 698-739. <https://doi.org/10.3102/003465431456698>
- TDK. (t.y.). Metin. İçinde Güncel Türkçe sözlük. Erişim tarihi: Haziran 01, 2023, <https://sozluk.gov.tr/>
- TDK. (t.y.). Motivasyon. İçinde Güncel Türkçe sözlük. Erişim tarihi: Haziran 01, 2023, <https://sozluk.gov.tr/>
- TDK. (t.y.). Şiir. İçinde Güncel Türkçe sözlük. Erişim tarihi: Haziran 01, 2023, <https://sozluk.gov.tr/>
- TDK. (t.y.). Tutum. İçinde Güncel Türkçe sözlük. Erişim tarihi: Haziran 01, 2023, <https://sozluk.gov.tr/>
- Trivedi, M. (2010). Digital libraries: functionality, usability, and accessibility. *Library Philosophy and Practice*, 381, 1-6.
- TTKB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading research quarterly*, 30(3), 410-441. <https://doi.org/10.2307/747624>
- Walsh, G. (2016). Screen and paper reading research—a literature review. *Australian Academic and Research Libraries*, 47(3), 160-173. <https://doi.org/10.1080/00048623.2016.1227661>
- Wang, J. H. Y. ve Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading research quarterly*, 39(2), 162-186. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.2>
- Wells, C. L. (2012). *Do students using electronic books display different reading comprehension and motivation levels than students using traditional print books?*(Publication Number 3546613) [Doctor of Education, Liberty University]. ProQuest.
- Williams, L. M., Hedrick, W. B. ve Tuschlnski, L. (2008). Motivation: Going beyond testing to a lifetime of reading. *Childhood Education*, 84(3), 135-141. <https://doi.org/10.1080/00094056.2008.10522991>
- Wood, S. E., Wood, E. G. ve Boyd, D. (2007). *The world of psychology, social and applied psychology*. Rolling Meadows: IL: Riverside.

- Yıldırım, G. (2019). Dijital kitapların öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonu. S. Öngöz (Ed.), *Dijital kitap teknolojisi: terminolojiden pedagojiye içinde* (ss. 77-90). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786050370348.05>
- Yıldız, C. (2013). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* (4. Baskı). Pegem Akademi.
- Yıldız, M. (2013). A study on the reading motivation of elementary 3rd, 4th, and 5th grade students. *Eğitim ve Bilim-Education and Science*, 38(168), 260-271.
- Yokota, J. ve Teale, W. H. (2014). Picture books and the digital world: Educators making informed choices. *The reading teacher*, 67(8), 577-585. <https://doi.org/10.1002/trtr.1262>



EKLER

Ek 1: Metinlere Yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği

Ek-1. Metinlere yönelik Okuma Motivasyonu Ölçeği

ADI- SOYADI:

Değerli öğrenciler,

Aşağıdaki her bir maddeyi içtenlikle okuyup, size en doğru gelen seçeneği daire içine alarak cevaplandırınız. Bu ölçeği cevaplandırırken Türkçe dersindeki okuma metinlerini göz önünde bulundurunuz. Bu ölçekte yer alan maddelerin doğru ya da yanlış cevabı yoktur.

Teşekkür ederiz.

OKUMA MOTİVASYONU ÖLÇEĞİ

1. Okumaktan zevk alırım.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
2. Okuma zamanımı sabırsızlıkla beklerim.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
3. Okurken yeni şeyler öğrenirim.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
4. Bilgi verici metinleri okumaktan hoşlanırım.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
5. Okurken zamanın nasıl geçtiğini anlamam.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
6. Daha iyi okumak için çaba gösteririm.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
7. Okumanın benim için gerekli olduğuna inanırım.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
8. Beni düşündüren metinlerden hoşlanırım.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
9. Okurken dikkatim çok dağınık.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
10. Zor olan metinleri okumak benim için eğlenceli değildir.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
11. Okuduğum metinleri paylaşmaktan hoşlanırım.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
12. Okumaya dayalı ödevleri yapmaktan sıkılırım.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
13. Okumak bana sıkıcı gelir.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
14. Okuduğumu anlamadığımda yardıma ihtiyaç duyarım.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
15. Derste metin işlenmesinden sıkılırım.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil
16. Metinleri anlamak benim için zordur.	Bana çok uygun	Bana uygun	Kararsızım	Bana uygun değil	Bana çok uygun değil

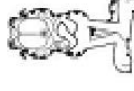
OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sınıf: _____
Okul: _____
İsim: _____

Sevgili çocuklar kitap okurken hissedebileceğiniz bazı duygular verilmiştir. Sizin için en uygun olan resmi aşağıdaki örnekte olduğu gibi daire içine alınız.

Yolculuk sırasında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?









Çok Mutlu Olurum

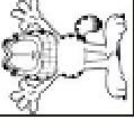
Hafif Gülümserim

Biraz Üzgün Olurum

Çok Üzgün Hissederim

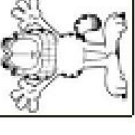
Eğer yolculuk sırasında kitap okurken kendini çok mutlu hissediyorsan yukarıdaki gibi çok mutlu olan kedi resmini daire içine al. Eğer yolculuk sırasında kitap okumak seni çok üzgün hissettiriyorsa bu kez de çok üzgün olan kedi resmini daire içine al.

1. Yağmurlu bir hafta sonunda kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



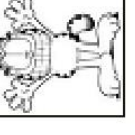



2. Okulda boş zamanlarında kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



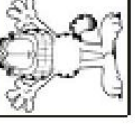



3. Evde eğlenmek için kitap okurken kendini nasıl hissedersin?



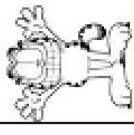



4. Sana bir kitap hediye edildiğinde kendini nasıl hissedersin?






5. Okul dışında boş zamanlarını kitap okuyarak geçirdiğinde kendini nasıl hissedersin?






Ek 3: 1-6. Sınıflar İçin 'Garfield' Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği İzin Formu

"Garfield" Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Gelen Kutusu x

 **Ayça ARI** 12 Eki 2021 14:50 ☆ ↩ ⋮

Alici: mustafakocaarslan

Sayın Doç. Dr. Mustafa KOCAARSLAN;
Hocam merhaba, iyi çalışmalar diliyorum. Ben Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı, Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ayça ARI. Yürütmekte olduğum " Dijital Sınıf Kitaplığının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu ve Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi" adlı tez çalışmamda tarafınızdan 2014 yılında Türkiye'ye çevrilen McKenna ve Kear tarafından 1990 yılında oluşturulan "Garfield Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği"ni izniniz olursa kullanmak istiyorum. İlginiz için şimdiden teşekkür ederim.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

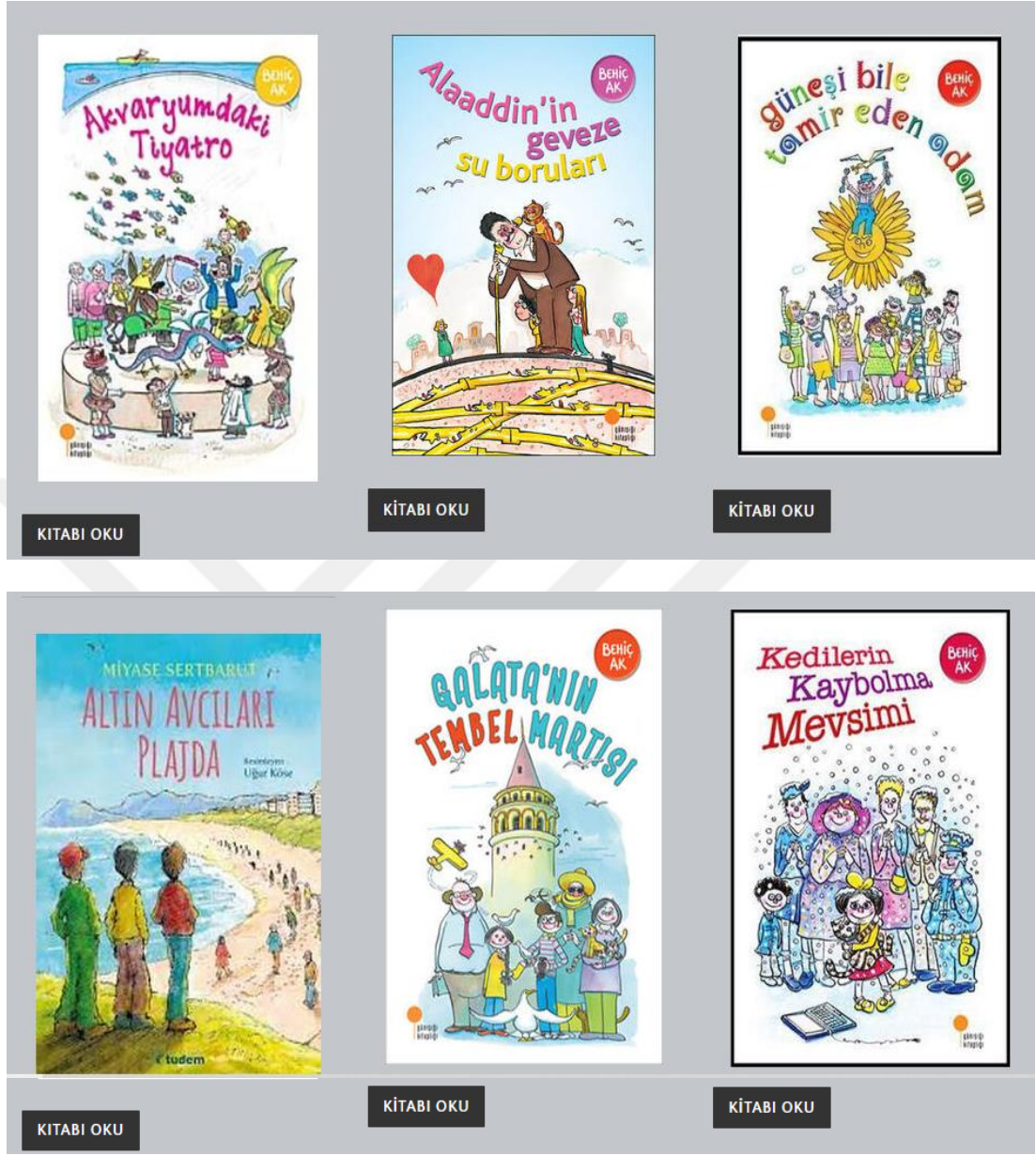
 **Mustafa Kocaarslan** 12 Eki 2021 16:58 ★ ↩ ⋮

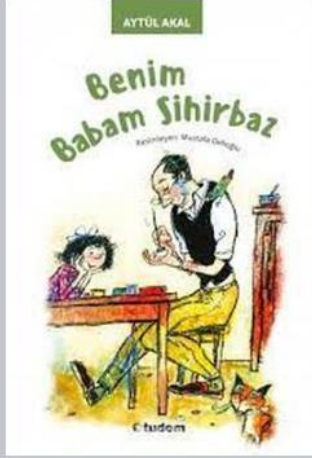
Alici: ben

Merhabalar ölçeği kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

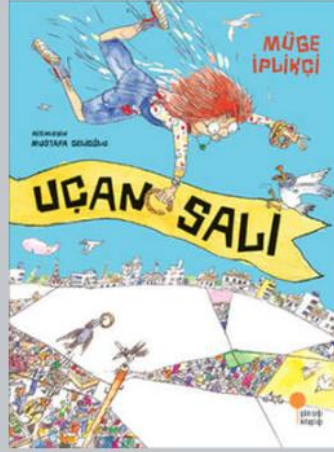
 21 Sal, 14:51 tarihinde şunu yazdı:

Ek 4: Araştırmanın DeneySEL Uygulama Sürecine İlişkin Görseller

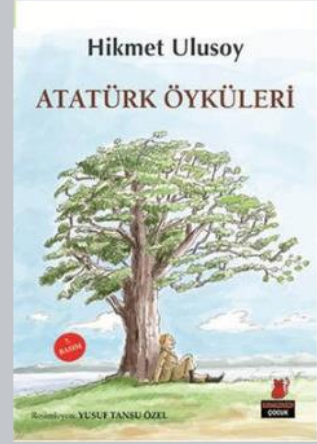




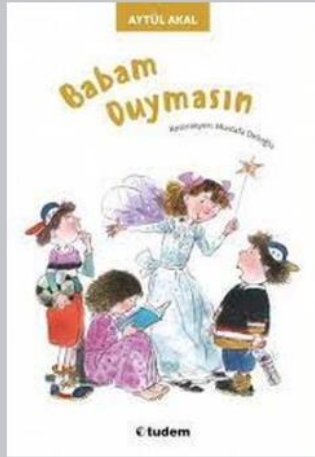
KİTABI OKU



KİTABI OKU

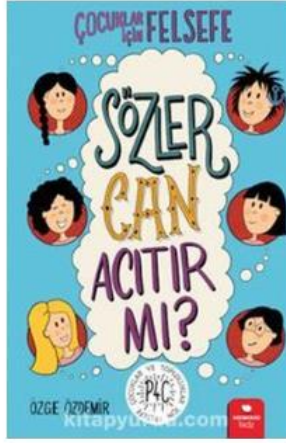


KİTABI OKU



KİTABI OKU

Felsefe Kitapları



KİTABI OKU



KİTABI OKU



KİTABI OKU



KİTABI OKU



KİTABI OKU



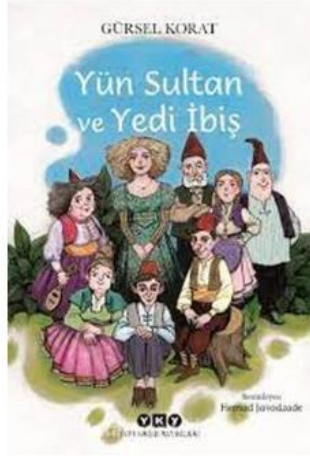
KİTABI OKU



KİTABI OKU



KİTABI OKU



KİTABI OKU



KİTABI OKU



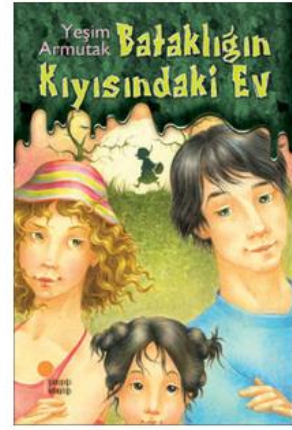
KİTABI OKU



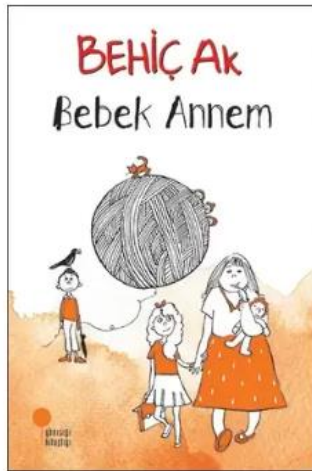
KİTABI OKU



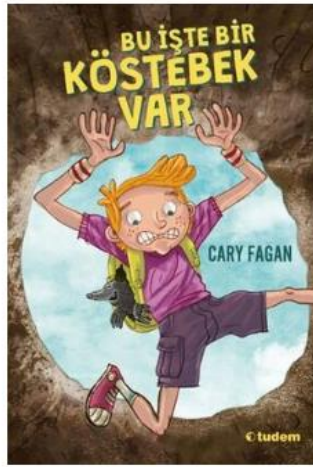
KİTABI OKU



KİTABI OKU



KİTABI OKU



KİTABI OKU



KİTABI OKU

Deyim- Atasözü- Tekerleme



KİTABI OKU

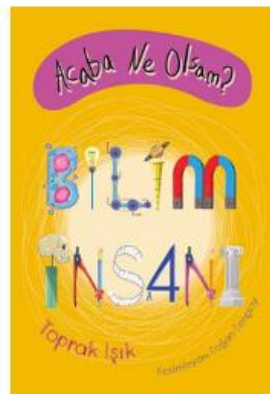


KİTABI OKU

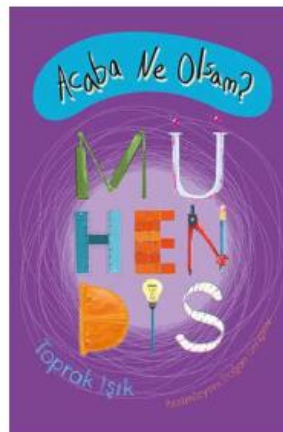


KİTABI OKU

Başvuru



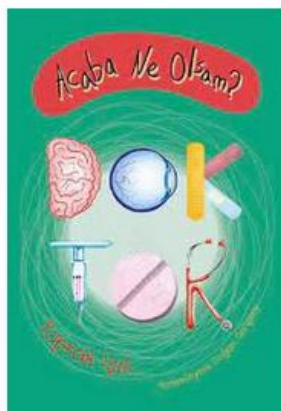
KİTABI OKU



KİTABI OKU



KİTABI OKU

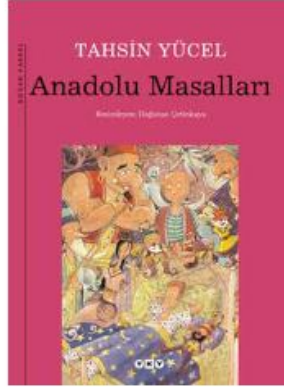


KİTABI OKU

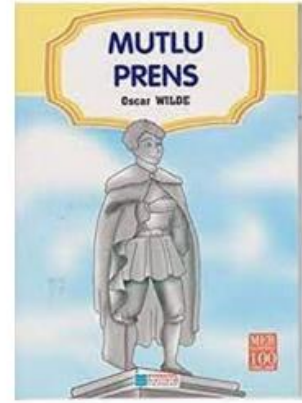
Masallar



KİTABI OKU



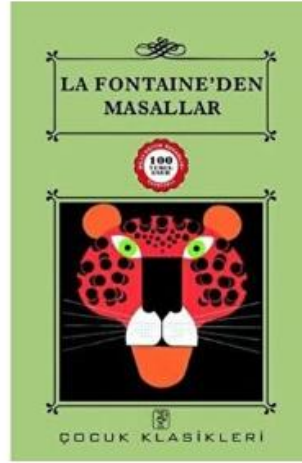
KİTABI OKU



KİTABI OKU



KİTABI OKU



KİTABI OKU

Şiir



KİTABI OKU

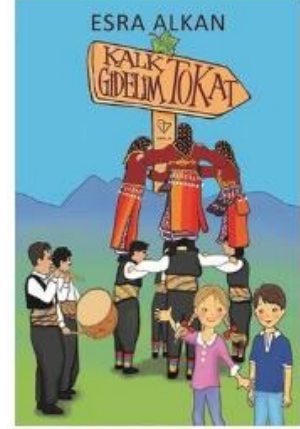
Gezi Yazıları



KİTABI OKU

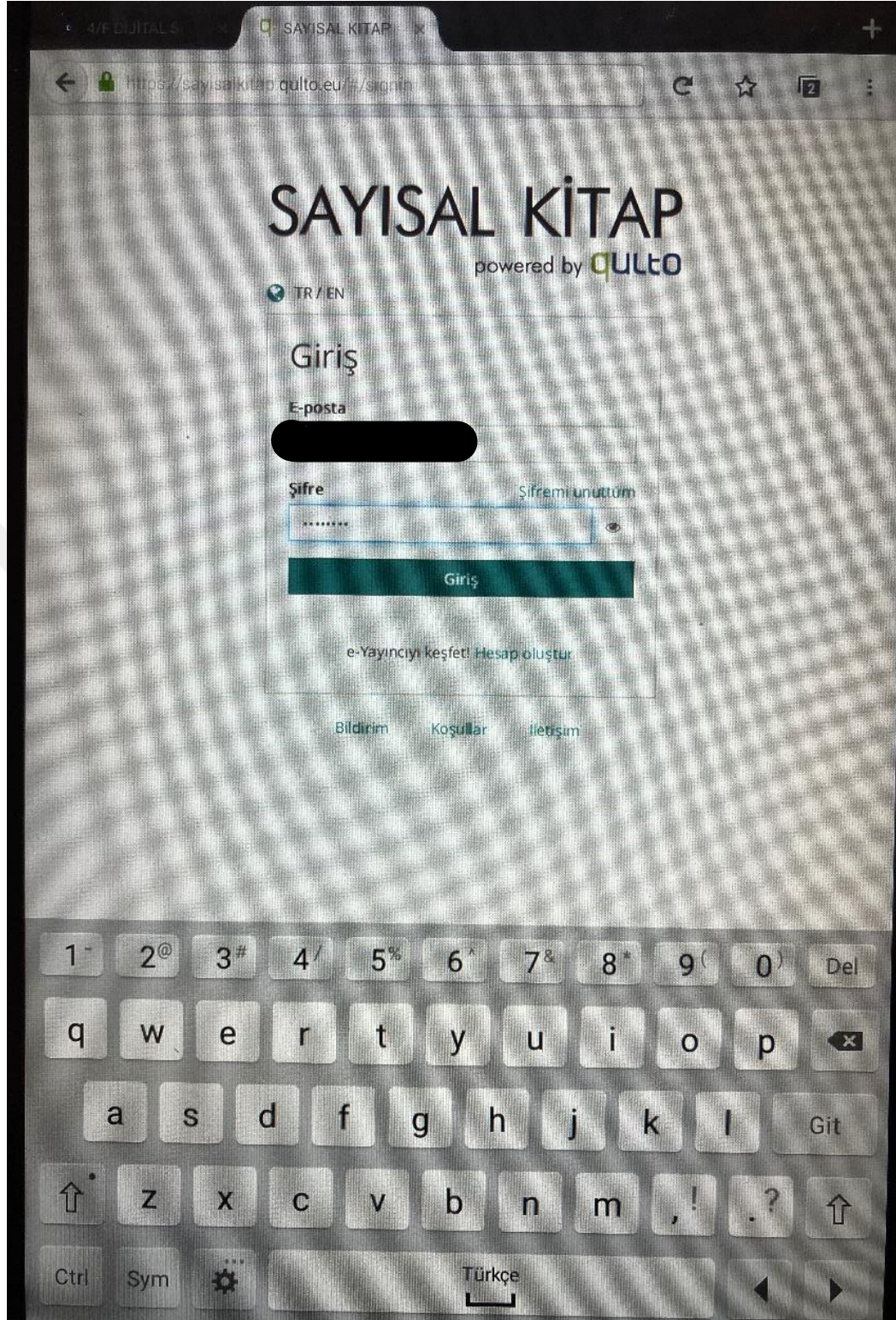


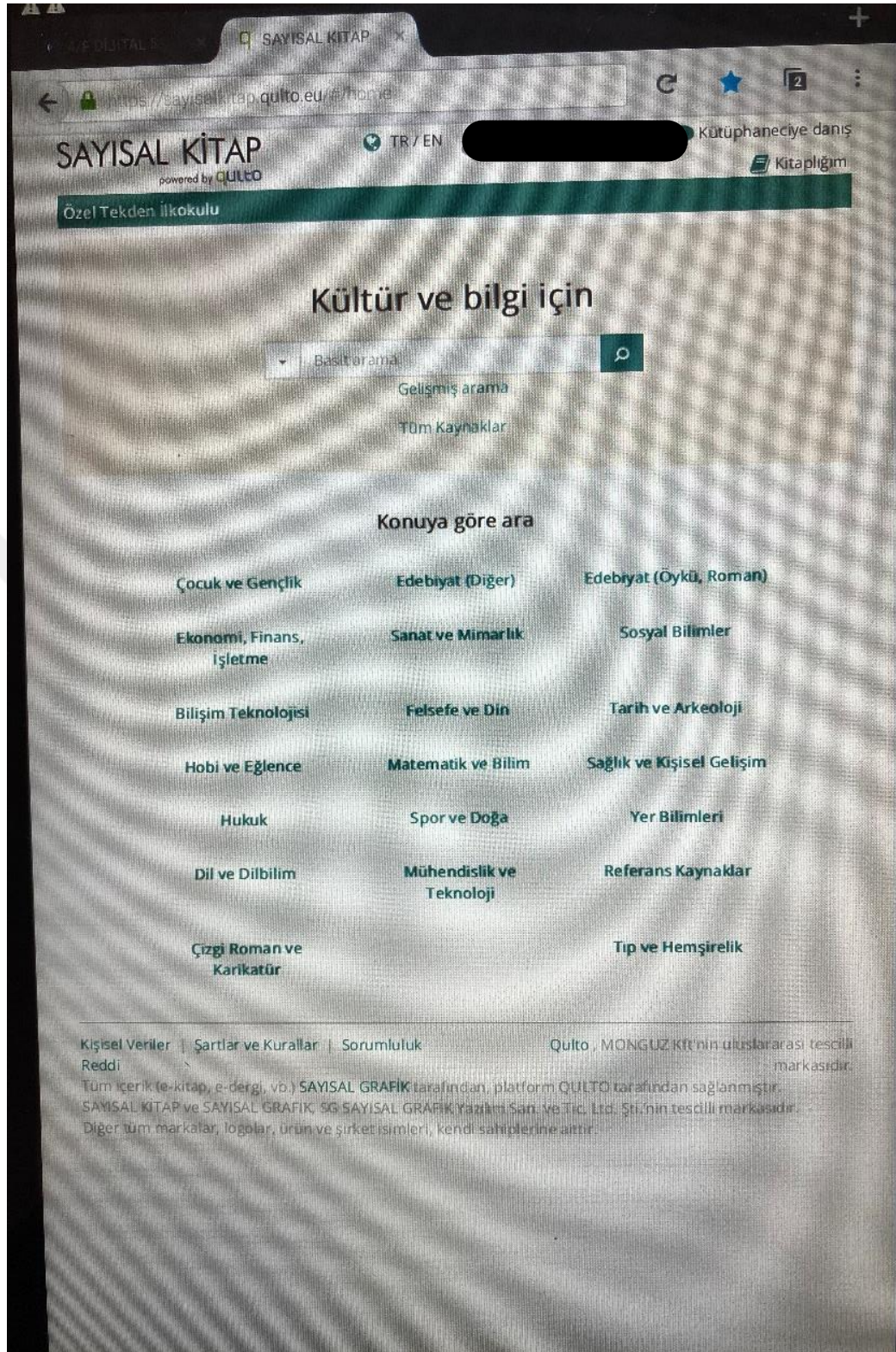
KİTABI OKU

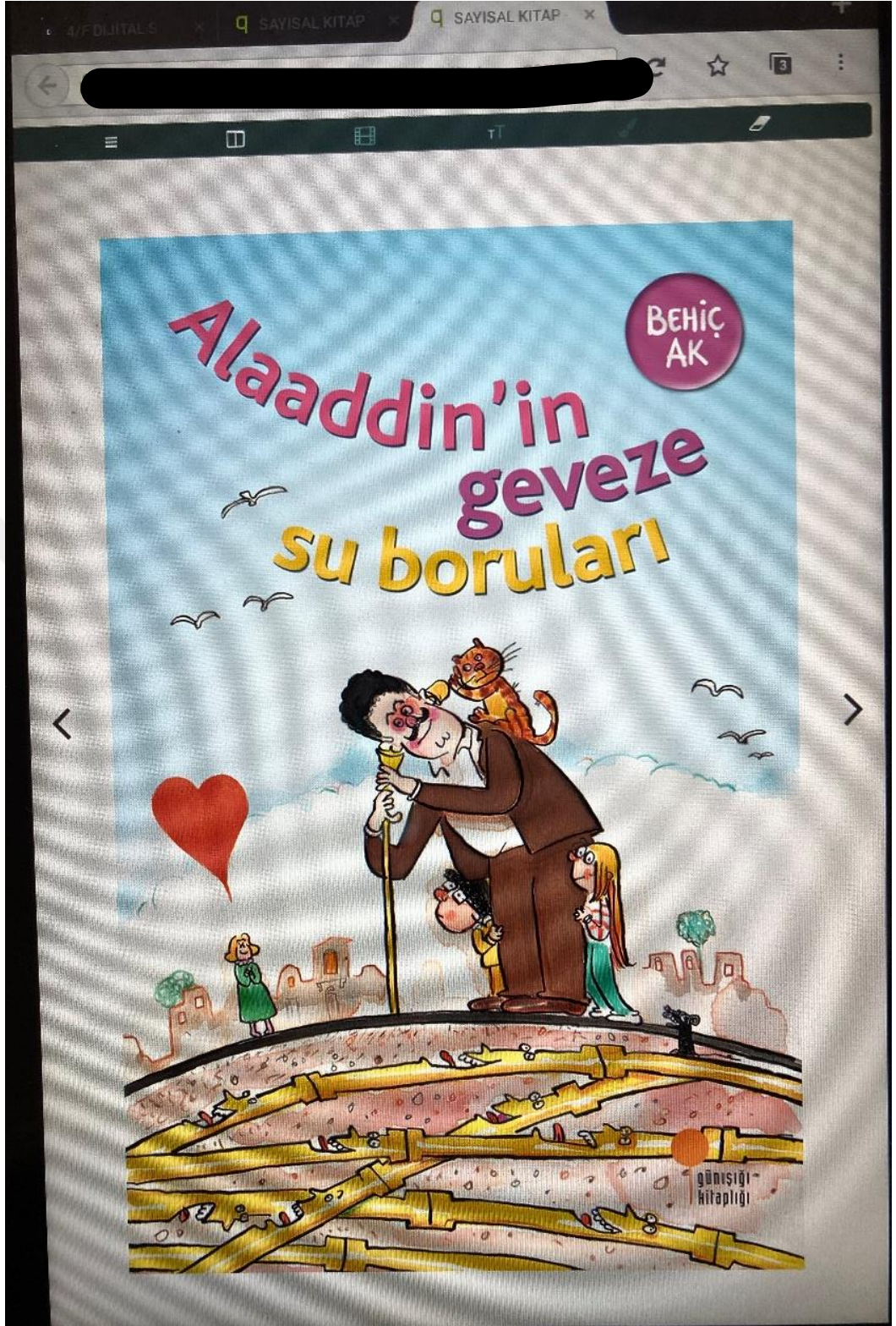


KİTABI OKU









kesen başkanlardan çok çekmişti çünkü. Urangâçlığı yüzünden o kadar az konuşabiliyordu ki zaten.

Alaaddin Bey de konuşmaz, ama dinlemeyi iyi bilirdi. Bu yüzden de, onu konuşmak zorunda bırakmayan konuşkan insanlardan hoşlanırdı.

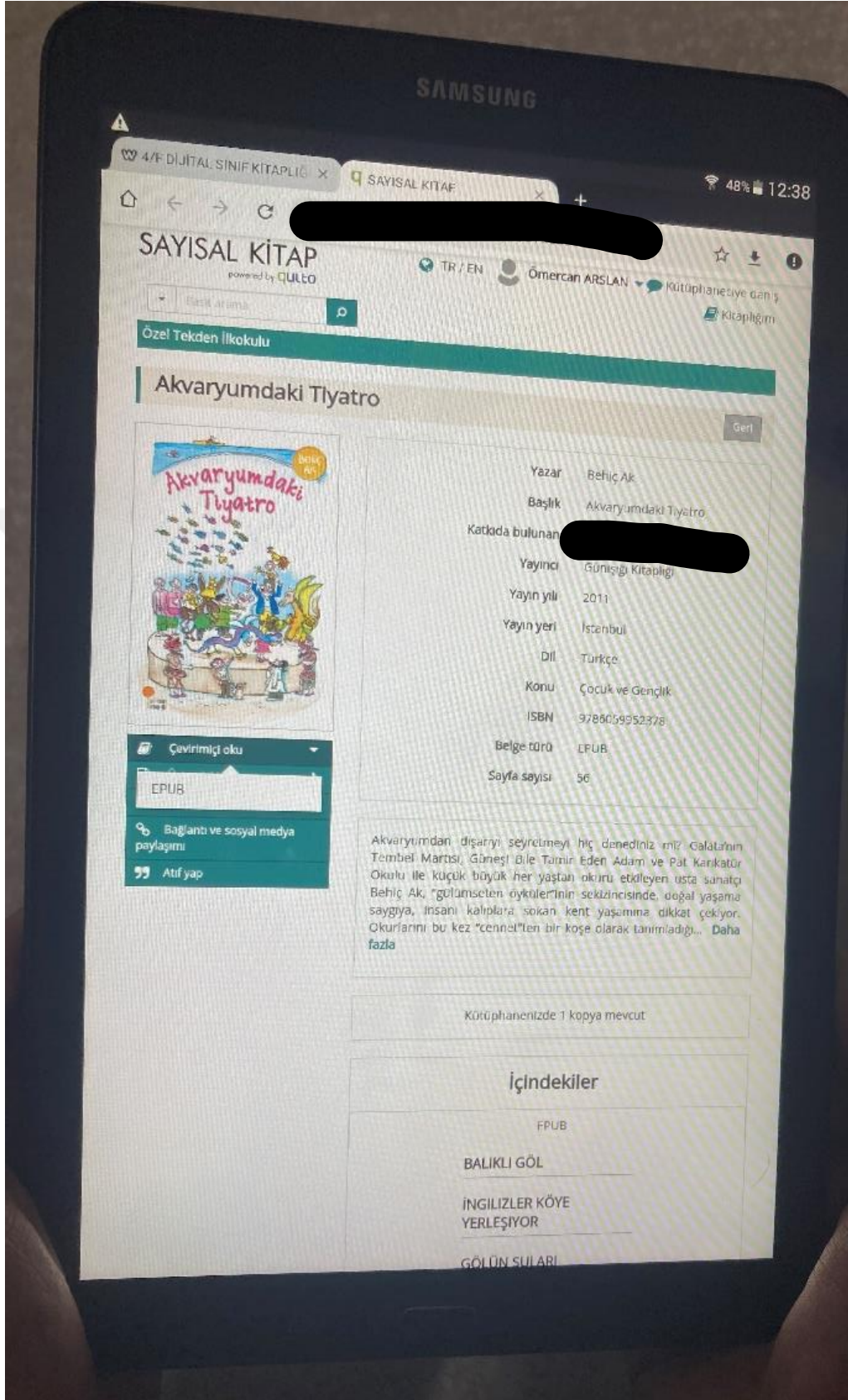
Memo onun en iyi arkadaşıydı. O, küçüçük bir taş parçasının üstündeki ufak bir sarı nokta için bile saatlerce konuşmayı başarabilen bir çocuktur. Sınıf arkadaşı Yasemin, "Bu kadar az şey bilerek bu kadar çok nasıl konuşabiliyorsun?! Pes doğrusu!" diye ona takılırdı.

Mahalledeki pek çok insan Alaaddin Bey'in ne iş yaptığını bilmezdi. Çünkü onu hep boş otururken görürlerdi. Alaaddin Bey, sabahın erken saatlerinde kalkar, iskelenin doğusundaki banka oturur, güneşin doğuşunu seyrederdi. Öğlenleri evinde yemek yer, akşamüstleri de iskelenin batısındaki banka oturup günbatımını izlerdi.



Ne iş yaptığını bilmeyenler, "Sanki o olmasa güneş doğup batamayacak!", "Boş gezenin boş kalfası!", "Kaldırım mühendisi, n'olacak!" deyip, onunla dalga geçerlerdi.

Ne iş yaptığını bilenlerse, hiç öyle düşünmezdi. "Aman susun, kulağına giderse çok üzülür. O bir efsanedir," deyip, Alaaddin Bey'in değerini bilmeyenleri sustururlardı.



Ek 5: Etik Komisyonu Onay Bildirimi**BAŞVURU NO: 383****ERCIYES ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ETİK KURULU
PROJE ONAY FORMU**

Projenin Adı	"Dijital Sınıf Kitaplığının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu ve Okumaya Yönelik Tutumuna Etkisi"	
Projenin Niteliği	Yüksek Lisans/Uzmanlık/Doktora Tezi	
Proje Araştırmacıları	Ayça ARI (Sorumlu Araştırmacı) Ergün ÖZTÜRK (Danışman)	
Sorumlu Araştırmacının Haberleşme Bilgileri	Ayça ARI (Sorumlu Araştırmacı) Ergün ÖZTÜRK (Danışman)	

KARAR:

Etik Kurulumuza başvuran *Ayça ARI'nın, "Dijital Sınıf Kitaplığının İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu ve Okumaya Yönelik Tutumuna Etkisi"* adlı çalışması değerlendirilerek aşağıdaki sonuca ulaşılmıştır.

Proje etik açıdan uygun bulunmuştur.



Projenin etik açıdan geliştirilmesi gerekmektedir.



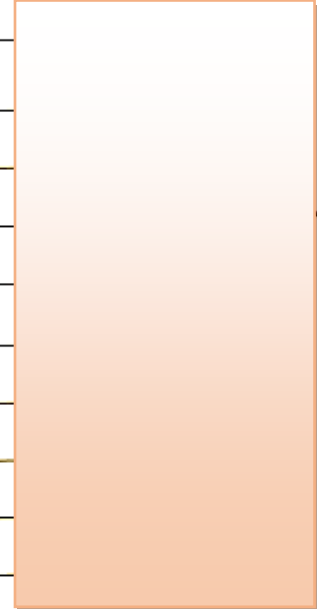
Proje etik açıdan uygun bulunmamıştır.



28/09/2021

ADI SOYADI

Etik Kurul Başkanı	
Etik Kurul Başkan Yrd.	
Üye	
Üye	
Üye	
Üye	
Üye	
Üye	
Üye	



Ek 6: Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma Uygulama İzni

EÜ Gelen Evrak Tarih ve Sayısı: 26.10.2021-140279



T.C.
KAYSERİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-47882400-602.04.01-35493898
Konu : Araştırma Uygulama İzni Hk.
(Ayça ARI)

25.10.2021

ERCİYES ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi: 11/10/2021 tarih ve 131923 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Ayça ARI'nın "Dijital Sınıf Kitaplığının İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Motivasyonu ve Okumaya Yönelik Tutumuna Etkisi" konulu yüksek lisans tez önerisinin uygun görüldüğüne dair Valilik Oluru ekte gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma ile ilgili sonuç raporunun, çalışma bitiminden itibaren en geç 30 gün içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Ahmet Saim DURGUN
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:

- Araştırma İzin Onayı (1 Sayfa)
- Yazı ve Ekleri (31 Sayfa)
- Mühürlü Ölçek Örnekleri (5 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Gültepe Mah. Talas Bulv. No:1/b Melikgazi/KAYSERİ

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Bilgi için: İsmail ERCİYES

Telefon No : 0 (352) 330 11 25

E-Posta: yuksekogretimyurtdisi38@meb.gov.tr

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

İnternet Adresi : <http://kayseri.meb.gov.tr>

Faks: 3523 209503

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden **e4fa-ddb1-3f66-8912-d33c** kodu ile teyit edilebilir.

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı:	Ayça ARI
Uyruğu:	T.C.

EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Lisans	Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi- Sınıf Öğretmenliği	2020
Lise	Kocasinan Anadolu Lisesi/ Kayseri	2016

İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2022-Halen	Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı	Araştırma Görevlisi
2020-2021	Özel Talas Tekden İlkokulu	Sınıf Öğretmeni

YABANCI DİL

İngilizce