

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**EKRANDAN OKUMANIN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
OKUMA BECERİLERİNE VE
OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ**

Eşe Ak

Zonguldak 2019

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**EKRANDAN OKUMANIN İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN
OKUMA BECERİLERİNE VE
OKUMAYA YÖNELİK TUTUMLARINA ETKİSİ**

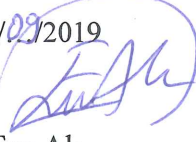
**Hazırlayan
Eşe Ak**

**Tez Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Olcay Özdemir**

Zonguldak 2019

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığını taahhüt ederim.

18.09/2019

Eşe Ak

T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

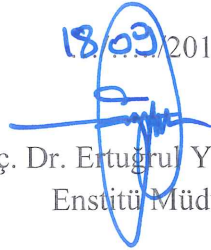
Enstitümüzün Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında 156282103010 numaralı Eşe AK'ın hazırladığı “**Ekrandan Okumanın İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerine ve Okumaya Yönelik Tutumlarına Etkisi**” konulu DOKTORA/YÜKSEK LİSANS tezi ile TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim- Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 19/07/2019 Cuma günü saat 10:00’da yapılmış, sorulan sorular ve alınan cevaplar sonunda tezin onayına OYBİRLİĞİYLE/ OYÇOKLUĞUYLA karar verilmiştir.

Başkan 
Doç. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA

Üye 
Dr. Öğretim Üyesi Olcay ÖZDEMİR (Danışman)

Üye 
Dr. Öğretim Üyesi Muhammet ÖZDEMİR

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

18.09/2019

Doç. Dr. Ertuğrul YILDIRIM
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum : ZBEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı
Başlığı : Ekrandan Okumanın İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerine ve Okumaya Yönelik Tutumlarına Etkisi
Yazarı : Eşe Ak
Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Olcay Özdemir
Türü, Yılı : Yüksek Lisans Tezi, 2019
Sayfa Adedi : 78

Bu araştırma ile farklı okuma ortamlarındaki okuma çalışmalarının ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine (okuduğunu anlama, prozodik okuma, okuma hataları, okuma hızları), ekrandan okumaya yönelik tutumlarına ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırma Batı Karadeniz bölgesinde bir ilkokulda öğrenim görmekte olan 4. sınıf öğrencileri ile yürütülmüştür. Nicel araştırma yöntemleri çerçevesinde yürütülen bu çalışmada deneysel desenlerden, öntest- sontest kontrol gruplu modelden yararlanılmıştır. Öğrenciler; yansız atama ile deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu 30, kontrol grubu 25 öğrenciden oluşmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön testler uygulanarak grupların eşitliği görülmüştür. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön-testin ardından 12 haftalık uygulama yapılmıştır. Uygulama sırasında deney grubu öğrencileri; eğitim öğretim döneminin 12 haftası boyunca Türkçe derslerinde metin okuma çalışmalarının tamamını ekrandan yapmıştır. Kontrol grubu öğrencileri ise eğitim öğretim dönemi boyunca Türkçe derslerindeki metin okuma çalışmalarını ders kitabı üzerinden yapmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tamamına uygulama öncesinde ve sonrasında; ekrandan okuduğunu anlama ve kağıttan okuduğunu anlama, okumaya yönelik tutum ölçeği, ekrandan okumaya yönelik tutum ölçeği ve okuma prozodisi ölçeği uygulanmıştır, hata analiz envanteri kullanılarak hata analizleri yapılmıştır.

Elde edilen bulgulara göre; deney grubu öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlama puanlarının uygulama sonucunda düşüş gösterdiği, ekrandan okumaya yönelik tutumlarında uygulama sonunda olumsuz düşüş olduğu, buna rağmen kağıttan okuduğunu anlama puanlarında artış olduğu, okumaya yönelik tutumlarında bir düşüş olmadığı, deney grubu öğrencilerin ekran okuma çalışmalarını düzenli ve sürekli yapmalarının kağıttan okuduğunu anlamaya olumlu, ekrandan okuduğunu anlamaya olumsuz yansıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Ekrandan okuma uygulamalarının deney grubu öğrencilerinin

ekran okuma hızlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Denel işlem sonrasında deney ve kontrol grubuna hata analiz envanteri uygulanmış; öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri “Öğretim Düzeyi” olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, deney grubu öğrencilerinin ekrandan yaptığı okumalar onların kelime tanıma düzeylerine bir etkisi olmadığı ortaya konmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Okuduğunu Anlama, Ekrandan Okuma, Prozodi, Hata Analiz Envanteri, Hata Türleri, Okuma Ortamı.

ABSTRACT

Institution : ZBEU Institute of Social Sciences, Department of Primary School Teaching
Title : The Effect of Screen Reading on Primary School Students' Reading Skills And Attitudes Towards Readingspeed) And Attitudes Towards Reading
Author : Eşe Ak
Adviser : Assist. Prof. Dr. Olcay Özdemir
Type of Thesis, Year : MSc, Thesis, 2019
Total Number of Pages : 78

In this research, the effect of reading studies at different reading environment on reading skills (reading comprehension, prosodic reading, reading errors, reading speeds), attitudes towards reading and attitudes towards reading were investigated in 4th grade students. The study was carried out with 4th grade students studying in a primary school in the Western Black Sea region. In this study, which was conducted within the framework of quantitative research methods, experimental designs, pre-test and post-test control group model were used. Students; It was determined as experimental and control group randomly. In this research, the experimental group consisted of 30 students and the control group consisted of 25 students. Experimental and control group students were subjected to pre-tests to show equality of the groups. During the application, all reading activities were given in Turkish lessons on the screen to the experimental group students at the the 12 weeks of the academic year. The students of the control group were carried out the text reading activities in the Turkish courses through the textbook during the academic year. In the study screen reading comprehension questions, paper reading comprehension questions, attitudes towards reading scale, attitude towards screen reading scale and reading prosody scale were applied to both experimental and control group students

According to the findings; It was observed that the experimental group students' reading comprehension scores decreased as a result of the application, their attitudes towards screen reading decreased at the end of the application, however, there was an increase in paper reading comprehension scores, there was no decrease in the reading attitudes of the experimental group students; after the screen reading studies of the experimental group students it is reached to the conclusion that it is reflected negatively to the screen reading comprehension, it was concluded that screen reading applications

positively affected the screen reading comprehension and reading speed After the experimental process, error analysis inventory was applied to the experimental and control groups; The students' level of word recognition was determined as “Instructional Level. As a result, the screen reading studies did not have an effect on the experimental group students’ word recognition levels.

Key Words: Reading, Reading Comprehension, Screen Reading, Prosody, Error Analysis Inventory, Error Types, Reading Environment.

ÖNSÖZ

Bireyler; teknoloji çağının her gün gelişme gösteren teknolojik aletleriyle sıklıkla çalışmalar yapmakta, bu sırada farklı bir okuma ortamı olan ekrandan okuma ile karşı karşıya gelmektedirler. Çeşitli teknolojik aletlerin ekranlarında görülen yazıların parçalar halinde okunması ekrandan okuma olarak ifade edilebilir (Güneş, 2009). Okumanın amacı okuduğundan anlam çıkarmak olduğundan okuma ortamı olarak ekrandan yapılan okumaları ne ölçüde anladığımız araştırmacılar tarafından merak konusu olmuştur. İleri (2011), Baştuğ ve Keskin (2012), Ertem ve Özen (2014), Özen (2014), Başaran (2014); ekrandan yapılan okumalarda okuduğunu anlamanın zorlaştığını ifade etmişlerdir. Güneş (2010: 9); ekrandan okumanın göz yorgunluğuna neden olduğunu, parçalar halinde okumanın okuduğunu anlama ve zihinde metni birleştirmenin zor olduğunu belirtmiştir. Ekrandan okuma, zihin yükünü arttırmakta ve göz yorgunluğuna neden olmaktadır (Dillon, 1992). Ekrandan okuma yapan bireyler odaklanmakta zorluk çekmekte, aradığı bilgiye ulaşmak için zorluk yaşamaktadırlar (Rose, 2011; Carr, 2011). Her ne kadar okuma yapmak için kullandığımız ortamlar artsa da bireyler okuma yapmak için tercihlerini halen kağıttan yana kullanmakta, kağıttan okuma yapmak daha kolay gelmekte, kitaptan okuma yapmak bireyleri mutlu etmektedir (Dağtaş, 2013; Baron, 2015; Greenfield, 2015). Ekrandan okumalar her ne kadar bireylerin öncelikli tercihi olmasa da günlük yaşamın gerekliliği haline gelmiştir.

Bu araştırmada; ekrandan okumanın ilkokul öğrencilerinin okuma becerilerine (okuduğunu anlama, prozodi, okuma hataları) ve okumaya yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır.

Yüksek lisans tez danışmanlığımı üstlenerek çalışmalarımın yürütülmesi sırasında yönlendirmelerini ve desteğini esirgemeyen, yardıma ihtiyaç duyduğum her konuda bana yardımcı olarak yol gösteren, üzerimde büyük emeği olan, sayın hocam Dr. Öğretim Üyesi Olcay Özdemir' e sonsuz teşekkür eder, saygı ve şükranlarımı sunarım. Ayrıca yüksek lisans eğitimimde bana destek olan ve emeği geçen sayın hocam Dr. Öğretim Üyesi Muhammet Özdemir' e ve saygıdeğer hocalarımızın hepsine ayrı ayrı teşekkürlerimi sunarım.

Tezimin uygulama aşamasında, birlikte çalıştığım kontrol grubu öğretmenim Nigar Zeybekoğlu' na teşekkürlerimi sunarım.

Tezimi yazarken verdiği her türlü destek ve yardımları ile her zaman yanımda olan sevgili eşim Ertuğ Ak' a teşekkürlerimi sunarım.

Tezimi yazarken zaman zaman istemedi de olsa ihmal etmek zorunda kaldığım, küçücük yürekleriyle beni destekleyen sevgili oğlum Ali Ertuğ Ak'a ve sevgili kızım Fatma Zehra Ak'a sonsuz teşekkürlerimi ve sevgilerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
GİRİŞ	1
1. PROBLEM DURUMU	3
1.1. Araştırmanın Amacı	4
1.2. Araştırmanın Önemi.....	5
1.3. Problem Cümlesi.....	8
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	9
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	9
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	10
2.1. Okuma	10
2.1.1. Sessiz Okuma	13
2.1.2. Sesli Okuma.....	13
2.1.3. Ekran Okuma.....	14
2.1.3.1. Ekran Okumanın Avantaj ve Dezavantajları	19
2.2. Okuduğunu Anlama	21
2.3. Okuma Prozodisi.....	22
2.4. Okuma Hataları	24
2.5. Okumaya Yönelik Tutum.....	26
2.6. Ekran Okumaya Yönelik Tutum	28
2.7. Okunabilirlik	28
3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	31
3.1. Yurt İçi Araştırmalar	31
3.2. Yurt Dışı Araştırmalar	33
4. YÖNTEM	37
4.1. Araştırmanın Modeli	37

4.2. Evren ve Örneklem	38
4.2.1. Küme Örneklemesi.....	39
4.3. Araştırmanın Çalışma Planı	39
4.4. Araştırmanın Uygulama Süreci.....	40
4.4.1. Uygulama Öncesinde Yapılan Çalışmalar.....	40
4.4.2. Uygulama Sırasında Yapılan Çalışmalar.....	44
4.4.3. Uygulama Sürecinde Uygulama Öğretmeninin Gözlemleri	44
4.5. Veri Toplanma Araçları	46
4.5.1. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği	46
4.5.2. Ekran Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği.....	47
4.5.3. Okuduğunu Anlama Soruları.....	47
4.5.4. Hata Analiz Envanteri	49
4.5.5. Okuma Prozodileri Ölçeği	50
4.6. Verilerin Analizi	51
5. BULGULAR.....	52
5.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest Sonucunda Kağıttan ve Ekrandan Okuduğunu Anlamaları ile İlgili Elde Edilen Bulgular	52
5.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sontest Sonucunda Kağıttan ve Ekrandan Okuduğunu Anlamaları ile İlgili Elde Edilen Bulgular	53
5.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ile İlgili Elde Edilen Bulgular	55
5.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ekrandan Okumaya Yönelik Tutumları ile İlgili Elde Edilen Bulgular	56
5.5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma Prozodisi Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular	57
5.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hata Analiz Envanterinden Elde Edilen Bulgular	57
5.7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hata Türlerinden Elde Edilen Bulgular.....	58
5.8. Deney Grubu Öğrencilerinin Metin Türleri ve Ekrandan Okuduğunu Anlamaya Yönelik Bulgular	60

SONUÇ	63
KAYNAKÇA.....	69
EKLER	75
Ek 1: Okuduğunu Anlama Soruları.....	75
ÖZGEÇMİŞ	78

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 4.1: Araştırmanın Deneyisel Modeli	37
Tablo 4.2: Araştırmanın Çalışma Planı.....	40
Tablo 4.3: Ön Test Metinlerinin Okunabilirlik Puanları ve Düzeyleri	42
Tablo 4.4: Uygulama Metinlerinin Okunabilirlik Puanları ve Düzeyleri	43
Tablo 4.5: Son Test Metinlerinin Okunabilirlik Puanları ve Düzeyleri	44
Tablo 4.6: Okuma Düzeyleri ve Yüzdelikleri.....	49
Tablo 4.7: Kelime Yanlıları ve İşaretleri	50
Tablo 5.1: Deney ve Kontrol Grubu Kağıttan ve Ekrandan Okuduğunu Anlama Öntest	53
Tablo 5.2: Deney ve Kontrol Grubu Kağıttan ve Ekrandan Okuduğunu Anlama Sontest.....	53
Tablo 5.3: Deney ve Kontrol Grubu Kağıttan ve Ekrandan Okuduğunu Anlama Öntest-Sontest	54
Tablo 5.4: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları.....	55
Tablo 5.5: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ekrandan Okumaya Yönelik Tutumları.....	56
Tablo 5.6: Deney ve Kontrol Grubu Okuma Prozodisi Bulguları	57
Tablo 5.7: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hata Analizi Bulguları	58
Tablo 5.8: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest Hata Türlerinden Elde Edilen Bulgular	59
Tablo 5.9: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sontest Hata Türlerinden Elde Edilen Bulgular	59
Tablo 5.10: Deney Grubu Uygulamaları Öyküleyici Metinlerin Ekrandan Okuduğunu Anlama Puanları.....	60
Tablo 5.11: Deney Grubu Uygulamaları Bilgilendirici Metinlerin Ekrandan Okuduğunu Anlama Puanları.....	61
Tablo 5.12: Deney Grubu Öyküleyici ve Bilgilendirici Metinlerin Ekrandan Okuduğunu Anlama Puan Ortalamaları	62

ŞEKİLLER LİSTESİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1: Ateşman Okunabilirlik Formülü.....	29
Şekil 2.2: Ateşman Okunabilirlik Skalası	30
Şekil 4.1: Öntest- Sontest Kontrol Gruplu Model.....	37

KISALTMALAR LİSTESİ

- MEB** : Milli Eğitim Bakanlığı
TDK : Türk Dil Kurumu
TTKB : Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı
N : Öğrenci sayısı

GİRİŞ

Göz ile algılanan işaretlerin ve sembollerin beyinde algılanarak anlamlı hale getirilmesi sürecinden oluşan okuma, insan hayatında önemli bir yere sahiptir. Yazının icadından, içinde bulunduğumuz çağa kadar her dönemde önemini koruyan okuma becerisi, insanların temel eğitimlerinin en başında ve en önemli sırada yer almaktadır. Okuma çalışmaları; yazılı ve basılı materyallerden yapılan bir eylem olarak bilinmektedir. Teknoloji çağını yaşadığımız bu dönemde; her şey çok hızlı değişmekte olduğu gibi okuma yaptığımız ortamlar da çok hızlı değişmekte ve çeşitlilik göstermektedir. Bireyler, günlük yaşamları boyunca farklı amaçları için, farklı okuma ortamlarında, farklı metinler okumaktadırlar. Okuma ortamı olarak “kağıt” hiçbir zaman vazgeçemeyeceğimiz ve etkili bir ortamdır. Son yıllarda en çok okuma yaptığımız diğer bir ortam ise ekrandır. Televizyonların insan hayatına girmesiyle başlayan ekrandan okuma, son yıllarda hızla gelişen teknolojik aletlerle birlikte insanların en sık kullandığı okuma ortamlarından biri olmuştur. Hatta günümüzde, ekrandan okuma yapmak günlük hayatımızın önemli bir parçası haline gelmiştir. Özellikle taşıma ve kullanma kolaylığı olan tabletler, bilgisayarlar ve akıllı telefonlar; ekrandan okuma için popüler mobil cihazlar haline gelmiştir.

Ekrandan okuma yaparken bireylerin okuduklarını ne ölçüde anladıkları, ekrandan okuma yapmanın bireylerin okumaya yönelik tutumlarını nasıl etkilediği hem yurt dışı araştırmalarda hem de yurt dışı araştırmalarda ortaya konmaya çalışılmış, araştırmaların çoğunda ekrandan okumanın okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutumda olumsuz etkileri olduğu ortaya konmuştur (Dillon, 1992; Liu, 2005; Rose, 2011; Carr 2011; Baron, 2011; Greenfield, 2015; Bowman vd., 2010; Ackerman ve Lauterman, 2012; Mangen vd., 2013; Stop vd., 2013; Chen vd., 2014; İleri, 2011; Baştuğ ve Keskin, 2012; Ercan ve Ateş, 2015; Ertem ve Özen, 2014; Özen, 2014; Başaran, 2014; Dağtaş, 2013). Ekrandan okuma uygulamalarının bireylerin okumaya odaklanma, zihinsel ve göz yorgunluğuna neden olma gibi olumsuz sonuçları da araştırmalarda ortaya konmuştur (Spencer, 2006; Rose, 2011; Carr, 2011; Greenfield, 2015; Elkatmış, 2015).

İlkokul yaşındaki öğrencilerin ekranda geçirdikleri zaman göz önünde bulundurulduğu zaman, ekrandan okuduklarını ne ölçüde anladıklarını, ekrandan

okuma uygulamalarının öğrencilerin ekrandan okuduğunu anlama becerileri üzerinde etkilerini ortaya koymak gerekmektedir.

Ekrandan okumanın, ilkokul öğrencilerinin okuma becerilerine ve okumaya yönelik tutumlarına etkisinin araştırıldığı bu çalışma beş bölüme ayrılmıştır. Birinci bölümde; problem durumu kısaca anlatılmakta, araştırmanın amacı, önemi, alt problemleri, sınırlılıkları ve varsayımları yer almaktadır. İkinci bölümde; araştırmada yer alan kavramlar açıklanmıştır. Üçüncü bölümde; ulusal ve uluslararası alanda konu ile ilgili araştırmalar yer almaktadır. Dördüncü bölümde; araştırmanın yöntemi, modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, araştırmanın çalışma planı ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır. Beşinci bölümde; araştırmanın alt problemleri ile ilgili bulgulara yer verilmektedir. Araştırmanın son bölümünde; araştırma bulgularından elde edilen sonuçlara ve uygulamaya ve araştırmalara yönelik öneriler yer almaktadır.

1. PROBLEM DURUMU

Telefon, tablet, bilgisayar ekranı hatta televizyon ekranından görülen yazıların okunması, ekran okuma olarak tanımlanabilmektedir (Güneş, 2010:54). Ekrandan okumanın yaşantımıza girmesiyle beraber okuma ve yazma becerileri ile ilgili farklılıklar ortaya çıkmış, birçok değişikliği de beraberinde getirmiştir. Okuyucuların yaptığı okuma eyleminde ve metinlerde yaşanan değişiklikler yeni bir okuma çeşidinin oluşmasına neden olmuştur; bu tür “ekran okuma” olarak ifade edilmiştir (Güneş, 2010:55). Yeni okuma türünün yaşantımıza girmesiyle birlikte okuma metinlerinde de farklılık yaşanmış; interaktif ekran metinleri, hiper metinler, elektronik kitaplar ve z-kitaplar meydana getirilerek okuyucuların farklı metin çeşitleriyle okuma yapmaları sağlanmıştır (Ertem, 2014:24).

Sınıf içi ve sınıf dışı ortamlarda öğrenciler, bu metin türleriyle karşılaşarak bu metinleri anlamaya yönelik beceriler geliştirmeye çalışmaktadırlar. Ekrandan okumanın Türkçe öğretimi sürecinde ne kadar önemli olduğunun bilinmesi, Türkçe derslerinde ekran üzerinden okuma çalışmalarına yer verilmesi bir gereklilik olmuştur (Ertem,2014:24).

Okumadaki asıl amaç metnin okuyucuya iletmek istediği mesajı anlamaktır. Okuma ortamı ne olursa olsun, metinleri doğru okuyup anlayan bireyler yetiştirmek bir gerekliliktir. Bununla birlikte okuma becerileri; kağıt, kitap, defter gibi araçlar dışında, bilgisayar, tablet, cep telefonu, projeksiyon, tepegöz gibi yansı ekranlarından oluşan araçlarda da kullanılmaya başlanmıştır (Maden, 2012:8). Eğitim öğretim sürecinde; teknolojik aletlerden uygun olanın belirlenmesi, kimin kullanacağı ve kullanılacak teknolojinin içeriği de en önemli noktalar olarak belirlenmiştir (Ertem, 2014: 55).

Ekrandan okuma, çok sık karşılaştığımız okuma türü olmasına rağmen okuyucular tarafından anlaşılamayan ve güçlükler içeren bir yapıya sahiptir. Ekrandan okumada yazıların tamamı görülmemekte, yazılar parçalar halinde ve sayfa sayfa görülmektedir. Okuyucular; bölüm bölüm gördükleri bilgileri birleştirerek zihninde yapılandırır. Ekrandan okuma esnasında zihinsel faaliyetler artacağı gibi zihinsel yorgunluk da aynı oranda artmaktadır.

Ekrandan okuma yaparken bir dizi zorlukla karşılaşıldığı açıkça ortadadır; bu zorluklardan ilki gözün hareketiyle ilgilidir. Çünkü gözümüz okuma yaparken soldan sağa doğru sıçramalar yapar. Ekrandan okuma bu sıçramaları güçleştirmektedir. Bir diğer zorluk, ekran üzerinde karşılaştığımız değişik yazı karakterleridir. Değişik yazı karakterlerinde, harfleri tanımaya çalışmak özellikle de öğretim düzeyinde olan öğrencilerin kelime tanıma becerilerini yavaşlatmaktadır. Farklı okuma tekniklerinin ekran üzerinden uygulanmaya çalışılırken yaşanan sorunlar da, ekran okuma sırasında karşılaşılan zorluklardandır. Zorluklardan biri de; ekran üzerindeki metnin sayfa yapısıdır. Ekranda hareketli öğelerin bulunması, konsantrasyonu, metnin yapısını incelemeyi ve gözün geri dönüş davranışını güç hale getirmektedir. Aynı zamanda ekran metnlerinde metnin tamamının görünmemesinden dolayı bilgileri bir araya getirip anlamaya çalışmak yaşanan diğer bir zorluktur. Başka bir zorluk ise; okuma sırasında metnin devamını okuyabilmek için ekranı ağıya doğru kaydırmak zorunda olma, çeşitli nedenlerle bilgisayar düğmelerini ve fareyi kullanmak zorunda olma sebebiyle okumanın sürekliliğinin devamlılık sağlamaması durumudur (Güneş, 2010:13).

Bu zorluklardan hareketle, yeni okuma yaklaşımlarında teknolojinin yeri; okuduğunu anlama, kelime tanıma becerileri, akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde; ekran okumanın daha verimli hale nasıl geleceği, günümüzün en önemli sorunlarından biri olmuştur. Bireylerin günlük yaşamda sıklıkla kullandıkları farklı okuma ortamlarına onları hazırlayan bir eğitim almalarının önemi göz ardı edilemeyecek bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Ekran karşısında birçok fiziksel ve zihinsel aktivitenin kısa zamanda yapılabilmesi açısından ekran okuma konusunda eğitim almış olan bireylerin, ekrandan okuduğunu anlama becerilerinin daha gelişmiş olacağı düşünülmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Yeni teknolojik gelişmeler hem bireylere günlük yaşamlarında eşsiz fırsatlar sağlayarak öğrenmek ve öğretmekle ilgili yeni ve farklı yöntemler oluşturmuş hem de bireylerin farklı beceriler geliştirmesi gerekliliğine yol açmıştır (Ertem, 2014:8). Bireyler; içinde bulundukları çağın yeteneklerini ve becerilerini kendilerinde bulundurabilmek, yeni hobiler, ilgi alanları ya da aradıkları bilgilere

ulaşmak amacıyla ekrandan okuma yapmaktadırlar. Öğrenciler ise artık, okuma çalışmalarını yaparken sadece basılı materyal üzerinden değil, doğrusal olmayan ekran metinleri üzerinden de okuma çalışmalarını yapmaya başlamışlardır. Ekrandan okuma, farklı zihinsel beceriler gerektiren bir okuma türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Ekrandan okuma yapacak olan bireylerin ekran okuma hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Güneş, 2016:5). Ekrandan okuma hakkında yeterli bilgi ve becerilere sahip olmak; bir yandan içinde bulunduğumuz çağın gerekliliklerini yerine getirmemize yardımcı olurken diğer taraftan da gelecekteki gelişmeleri ve yenilikleri takip edebilmek için önemlidir.

Ulusal ve uluslararası platformda araştırmacılar, ekrandan okuma hakkında yaptıkları çalışmalarda; ekran okuma ile ilgili hem olumlu hem olumsuz sonuçlara ulaşmışlardır. Araştırma sonuçları ne olursa olsun, ekrandan okuma günümüzde bireylerin vazgeçemeyeceği ve giderek gereklilik halini alacak bir okuma ortamı olarak karşımıza çıkmaya devam edecektir. Bu nedenle ilkokul çağlarından başlayarak öğrencilerin ekrandan okuma konusunda bilgi sahibi olması, ekrandan okuma ile ilgili, sınıflarda uygulamalı çalışmaların yapılması gerekmektedir.

Bu çalışma ile ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin farklı okuma ortamlarında (ekran ve basılı materyal) yaptıkları okuma çalışmalarının öğrencilerin; okuduğunu anlamalarına, prozodik okumalarına, okuma hatalarına, okumaya yönelik ve ekrandan okumaya yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere Türkçe derslerinde ekrandan okuma uygulamaları yaptırılarak ekrandan okuma becerilerinin ne ölçüde geliştiği belirlenmeye çalışılmıştır.

1.2. Araştırmanın Önemi

Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmelerle beraber bireyler, günlük yaşamları içinde çeşitli nedenlerle (merak, bilgi edinme, eğlence, araştırma gibi) kaçınılmaz olarak ekrandan okuma yapmaktadırlar. Ekrandan okuma; okuyucuların, bilgisayar, tablet, telefon ekranı gibi monitör benzeri bir ekranda yazılan bilgileri okuyup özümseyerek, yeni anlamlar oluşturduğu kapsamlı ve aktif bir süreçtir. Ekrandan yapılan okumalar sırasında pek çok faktör devreye girmektedir. Ekranın arka ışığı, ekran üzerindeki köprüler ve linkler, ses gibi

etkenler ekrandan yapılan okumalarda bireyleri etkileyen faktörlerden bazılarıdır. Ekran üzerinde yapılan okumalarda okuma sürecini; metin sunuluş şekli, sayfa düzeni, sayfa içeriği, sayfadaki mantık bağları, metnin anlatım biçimi, metin tipi, yazı türü gibi sebepler ise ekrandan okuma sürecini dolaysız olarak etkilemektedir (Maden, 2012:9).

Ekrandan yapılan okuma, dikey ilerleyen bir okumadır, basılı metinler ise yatay olarak görülen okumadır. Okumanın mantığı; yatay çizgiler halinde ilerlemeyi gerektirirken ekrandan okuma dikey kaydırmayı gerektirmektedir. Metnin bütünlüğü okuduğunu anlamada önemli bir faktördür. Ekrandan okuma, parçalı okumayı gerektirir ve okuyucular; okuma faaliyetleri devam ederken bir yandan sayfayı aşağı doğru kaydırmak ya da sayfayı değiştirmek gibi komplike işlerle uğraşırken diğer taraftan okuduğu metnin ya da yazının okuyucuya iletmek istediği mesajı da anlamaya çalışmaktadır (Güneş, 2016: 15). Ekrandan okumada; bireylerin kağıt üzerinde okuma yaparken de doğal olarak kullandıkları görme, anlama, zihinde yapılandırma gibi davranışlar değişiklik göstermekte hatta daha hızlı hale gelmektedir (Güneş, 2015:7). Ekran okuma; bireyleri daha hızlı düşünme ve çabuk kararlar verme gibi durumlarla karşı karşıya bırakmaktadır.

İçinde bulunduğumuz dijital çağın gençleri artık pek çok okumasını ekran üzerinden yapmayı tercih etmekte, hatta bu durum “ekran kuşağı” terimiyle ifade edilmektedir (Asutay ve diğerleri, 2015:103). Bütün avantaj ve dezavantajlarıyla beraber ekrandan okuma hayatın her alanında karşımıza çıkmakta ve adeta bir zorunluluk haline gelmektedir. Duran ve Özkul (2015:6) yaptıkları araştırmada; ekran okuryazarlığının gelişim sürecini açıklamak istemiş ve ekrandan okumanın geleceğine ilişkin tahminlerde bulunmuş; gelecekte ekranların yaşamın her noktasında olacağını, genelde bireylerin, özelde ise öğretmen ve öğrencilerin ekran okuryazarlığı becerilerinin gelişmek zorunda olduğunu açıklamaya çalışmışlardır.

Bireyler; çağın gerekliliklerini yerine getirirken okuma ortamı olarak ekrandan okumayı sıklıkla kullanmaktadırlar. Okuma ortamı kağıt üzerinde ya da kitap üzerinde sınırlıyken televizyon, bilgisayar, cep telefonu gibi araçların yaşantımıza girmesi ile beraber, günlük okuma ortamlarımız çeşitlenmiş olduğu ortadadır (Maden, 2012:5). Okuma ortamının çeşitlenmesi okuduğunu anlama

konusunun önemini bir defa daha hatırlatmaktadır. Bireylerin okuma yapmasındaki asıl amaç okuduğunu anlamaktır. Karşılaşılan bir metinde, yazarın okuyucuya bildirmek istediği mesajı anlamak okumaya yönelik esas amaçtır. Bu durumda ekran ve kağıt ortamları üzerinde yapılan okumalarda okuduğunu anlama becerilerinin gelişimlerinin aynı ölçüde olup olmadığı araştırmacıların üzerinde durduğu önemli bir konu olarak dikkatleri çekmektedir.

Ekran üzerinden yapılan okumalarda; okuduğunu anlama becerisinin ve okumaya yönelik tutumun gelişiminde kağıda göre ekranın daha etkili olduğu ortaya koyulmuştur (Duran ve Alevli, 2014:9; Karchmer, 2008:46; Knezek ve Christensen, 2007:61; Niedo, Lee, Breznitz ve Berninger, 2013: 104; Regtvoort, Zijlstra ve Leij, 2013:93). Ekrandan okumaya göre okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde, kağıt üzerinden yapılan okumaların daha etkili olduğunu ileri süren araştırmalar da mevcuttur (Baştuğ ve Keskin, 2012:192; Ertem ve Özen, 2014:321; Kuru, Kaşkaya ve Calp, 2017:169). Bu sonuçlardan hareketle basılı materyallerin mi, ekran okumanın mı okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde daha etkili olduğunu söylemek güçtür; fakat bu okuma türlerinin birbirleriyle kıyaslandığında birbirlerine göre bazı üstün yönleri bulunmaktadır. Okuduğu metni daha kolay hatırlama açısından bakıldığında; görseller, ses efektleri ve müziklerin kullanılması, animasyonlarla desteklenmesi hatırlamayı kolaylaştıran, ekrandan okumanın olumlu yönlerindendir (Duran ve Alevli, 2014:9) Buna rağmen ekrandan okurken yapılan okumanın parçalı olması olumsuz bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır (Rose, 2011:18). Bireyler daha uzun sürede anlamlandırabilecekleri, derin anlamlar içeren metinleri görsel unsurlar sayesinde daha kolay algılamaktadırlar. Diğer taraftan okuma sürecinde; okurun ekran metnindeki içeriği parça parça görmesi ve metni kaydırarak anlamlandırmaya çalışması anlama becerisinin gelişimini olumsuz etkilemektedir.

Bireyler; günlük yaşam bilgilerini edinirken, yeni gelişmelerden haberdar olurken, kendi bilgi dağarcıklarını geliştirip kişisel gelişimlerini sağlarken ve yaşam boyu öğrenme ihtiyaçlarını karşılarken ekran okumayı öncelikli olarak tercih etmektedirler (Güneş,2016: 5). Bu gelişmeler okullarda da görülmekte ve ekrandan okuma öğrenciler arasında da hızla yayılmaktadır. Türkiye’de ekrandan okuma becerisine yönelik eğitim materyallerinin fazla olmaması, araştırmacılar

tarafından son yıllarda çalışılmaya başlanması ya da öğrencilerin ekrandan okuma konusunda eğitim almamaları, ekrandan okuma programlarının yetersiz olduğunu ve daha fazla materyal oluşturulması gerektiğinin önemini göstermektedir. Bu noktadan hareketle, öğrencilerin ekrandan okuma faaliyetlerini derslerde daha yoğun olarak yaptığında pratiklik kazanacağı da düşünülmektedir. Öğrencilerin ekrandan okuma ile ilgili bilgileri okulda ve özellikle Türkçe derslerinde uygulayarak öğrenmesi, öğrencilerin günlük yaşantısını ve gelecek yaşantısını olumlu olarak etkileyecektir. Böylece bireyin, tüm yaşamı boyunca okumaya ve ekrandan okumaya yönelik olumlu tutum geliştirebilmesini de sağlayacaktır.

Yeni okuma yaklaşımlarında teknolojinin yeri; okuduğunu anlama, kelime tanıma becerileri, akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde; ekrandan okumanın daha verimli hale nasıl geleceği, sorumluluk sahibi eğitimcilerin en önemli sorunlarından biri olmuştur. Bu araştırmayla; öğrencilere Türkçe derslerinde ekrandan okumaya yönelik derslerin yapılması sonucunda, ekrandan okuduğunu anlama, prozodik okuma, okuma hataları ve okumaya yönelik tutumlarında meydana gelecek değişim ortaya konmaktadır. Böylece çalışmanın, Türkiye’de bu alanda yapılan çalışmalara büyük önemde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi

Bilgisayar ve internet gibi teknolojik ortamlar; bireylerin çalışma şekillerini, bireyler arası iletişimi ve hatta serbest zaman faaliyetlerini bile değiştirmiştir (Ertem, 2014:9). Ekrandan okuma; günümüzde bireylerin günlük yaşamında çok sık kullandığı ancak farkında olmadan uyguladığı bir okuma becerisi ve okuma ortamıdır. Okumanın bilgi edinmede birincil araç olduğu dikkate alındığında ekrandan okumaya yönelik ilkelerin günümüz koşullarında ilkokul öğrenim çağlarında kazandırılmasının bir zorunluluk olduğu söylenebilir.

Buna bağlı olarak araştırmanın problemi; “İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde ekrandan ve kağıttan okuma etkinliklerinin, denel işlem sonrası deney ve kontrol gruplarında okuduğunu anlama, okuma hataları, okuma prozodileri ve okumaya yönelik tutumları açısından anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Bu ana problem cümlesi ışığında araştırmanın hipotezleri aşağıdaki gibidir:

4. sınıf öğrencilerinin, denel işlem (öyküleyici ve bilgilendirici metin türlerinde yapılan ekrandan sesli okuma çalışması) sonrasında;

- a. Okuduğunu anlamaları
- b. Okuma prozodileri
- c. Okuma hataları
- d. Okumaya yönelik tutumları
- e. Ekrandan okumaya yönelik tutumları

ve çeşitli değişkenler açısından deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, 2017-2018 eğitim- öğretim yılında, Batı Karadeniz’de bir ilkokulda öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerine yapılacak uygulamalar ile sınırlıdır.
2. 4. sınıf Türkçe derslerinde eğitim öğretim yılının 1. Döneminde yapılacaktır.
3. Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış Türkçe ders kitaplarında bulunan 7 bilgilendirici metin, 11 öyküleyici metin ile sınırlıdır.
4. Deney ve kontrol grupları ile yapılan 14 haftalık uygulama ile sınırlıdır.
5. Ekrandan ve kağıttan yapılan sesli okuma çalışmaları ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

- Araştırmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarının eşit olduğu,
- Seçilen araştırma yönteminin, bu araştırmanın amacına ve konusuna uygun olduğu varsayılmıştır.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Okuma

Sesleri temsil eden harfleri birleştirerek beyinde bir dizi işlemde geçirip algılama işlemi olarak tanımlayabileceğimiz okuma becerisi, ilköğretiminde temelinde yer almaktadır. Birinci sınıfta başlayan okuma öğrenme süreci ile beraber beynin gördüğü harf dizilerini anlamlı kelimelere dönüştürdüğü zihinsel işlemler sürecidir. Algılamada gerçekleştiği okuma neticesinde anlama erişmek esastır (Razı, 2007: 18). Okuma; alt beceri olarak anlama becerisi içerisinde olmakla beraber bir yazıdaki işaretleri algılayarak anlamlandırma olarak ifade edilmektedir. Akyol'a (2005:33) göre okuma; bir anlam kurma süreci olmakla beraber bireyler uygun yöntem ve amaçları doğrultusunda; aynı zamanda okuma sırasında ön bilgilerini kullanarak yazarın ifade etmek istediği mesajı ulaşırlar ve yazarla bir etkileşime hatta iletişime girerler. Okumada; tanıma ve algılama becerileri ön plana çıkmaktadır. Duyularla algılama işlemi olan tanıma; harflerin, kelimelerin tanınmasıdır. Yazılı harfin ya da kelimenin beyinde algılanması; anlam kurma ve ön bilgilerle yeni öğrenilen bilgilerin bağlantı kurması sürecidir. Okuma zihinsel aktivite gerektiren bir süreçtir. Yazılı sözcükleri tanıma sembolleri yorumlamayı gerektirir. Okuma esnasında okuyucular; ön bilgilerini ve okuma eylemi sırasında edindikleri bilgileri kullanarak metni anlamakta, yazarın amacını, yazının ana düşüncesini, yardımcı düşüncelerini, hikaye unsurlarını algılamakta, metinden kendince yorumlar çıkarmakta, metinden okuyucuya aktarılmak istenen fikirleri zihninde değerlendirerek bunları günlük yaşamlarına aktarma yollarını bulmaktadırlar (Akyol, 2010:39).

Okuma aktiviteleri; okul yıllarının ilk yıllarından başlayarak bütün öğrenim yaşamında ihtiyaç duyulacak, akademik başarısını doğrudan etkileyerek öğrencinin tüm derslerdeki akademik başarısına olumlu etki edecek çok önemli bir etkidir. Okuma faaliyetleri sırasında; kelimeleri doğru telaffuz edip akıcı okuyan, okuduğunu anlayan, kendi ön bilgilerini de ekleyerek yorumlayabilen, sözlü ve yazılı anlatımı iyi yapabilen öğrencilerin, okul hayatında başarılı olmaları beklenmektedir (Çaycı ve Demir, 2006:440).

Okuma, yazılı işaretlerin gözle görülüp ağız, dil ve ses telleri yardımıyla seslendirilmesi, kulakla duyularak bu işlem basamaklarının beyin tarafından algılanmasıyla gerçekleşen işlemler dizisidir (Demirel, 2006:45). Okuma, kişilerin hayatı algılamasında, olayları görmesinde, yönlendirmesinde ve değerlendirmesinde ihtiyaç duyulan sistemler bütünüdür (Yılmaz, 2009:124). Harflerin ve kelimelerin, görme, konuşma, duyma gibi duyular aracılığıyla fark edilip algılanarak beyinde anlamlandırma, kavrama ve analiz etme işlemlerinin yürütüldüğü olaylar bütünüdür (Sever, 1995:41).

Sever (1995:43) görme, hatırlama, ses ile ifade etme ve değerlendirme gibi işlemler dizisini kapsayan okumanın genel özelliklerini şöyle tanımlamaktadır:

İletişim Ağı Olarak Okuma: Metinler, yazarların düşünce dünyasından doğan ve yazılı işaretler vasıtasıyla okurlara ilettikleri mesajlar bütünüdür. Bireyler karşılaştıkları metinlerdeki harf ve kelimeleri göz aracılığıyla görerek tanırlar, yaptıkları okumanın çeşidine göre seslendirirler ve yazarın iletmek istediği mesajları anlarlar. Böylece okuyucu ile metin yazarı arasında bir iletişim oluşmaktadır. Okuma, aslında okuyucu ile yazarlar arasındaki iletişimi sağlayan işlemler dizisidir.

Algılama Süreci Olarak Okuma: Okuma; bireylerin parçadan bütüne (harf-hece-kelime-cümle-paragraf-metin) bir dizilişle zihinsel işlemler gerçekleştirdiği, görme, hatırlama, algılama, seslendirme, ön bilgilerle ilişkilendirme, anlam çıkarma gibi süreçlerden oluşmaktadır. Okuma anlamlandırma ve algılama işlemler dizisidir.

Öğrenme Süreci Olarak Okuma: İnsanlar var oluşlarından bu yana farklı kaynaklardan, farklı yöntemlerle öğrenmişlerdir ve öğrenmek insanlığın doğasında var olan temel ihtiyaçlardan biridir. İşte okuma da öğrenme ihtiyacımızı karşıladığımız yöntemlerden biridir. Günlük yaşantımız içinde ve okulda bilgi edinmek amacıyla okuma yapılabilir.

Bir Gelişim Süreci (Bilişsel, Duyuşsal ve Devinişsel Gelişim) Olarak Okuma: Bireyler; kendi iç dünyasındaki gelişimini, karakter ve kültürel değerlere bağlı gelişimini, bireysel ilgi ve hobilerini okuma sayesinde geliştirebilmektedirler. İnsanlar kendi düşünce dünyasında gelişim sağlamak

amacıyla anlamlı okumalar yaparlar. Yaptıkları okuma esnasında yazarın düşünce dünyasından okuyucuya iletilmek istenen mesajları da anlamaya çalışmaktadırlar. Bu durum; okumanın bilişsel ve duyuşsal gelişimi sağladığı ile ilgilidir. Bireyler günlük yaşamda okuma yaparken; sesli veya sessiz okuma gibi farklı okuma teknikleri kullanırlar. Bu durum ise devinışsel gelişim ile ilgilidir.

Razı'nın (2008: 15) aktardığına göre; Grabe (2003) tarafından okumanın karmaşık bir yapıya sahip bir beceri olduğu ifade edilerek, bu karmaşık becerideki basamaklar şöyle belirtilmiştir:

- Kelimeleri etkili olarak tanıyabilme,
- Zengin bir sözcük dağarcığı kullanabilme,
- Okuduğu sözcük ve cümlelerden anlam çıkarma,
- Stratejik bilgi işleme basamakları kullanma,
- Arka plan bilgisini kullanarak okuduğu metni yorumlayabilme,
- Okunan metni kendi amaçları doğrultusunda değerlendirebilme,

Milli Eğitim Bakanlığı İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programının (2018:12) amaçları arasında; okuma alanı ile ilgili önemli kazanımlar yer almaktadır: Öğrenciler; farklı konularda karşılarına çıkan okuma parçalarını doğal bir ses tonuyla, doğru telaffuz ederek, tekrarlara ve takılmalara yer vermeden okuyabilmeleri ve okudukları yazılarda yazarın okuyucuya iletmek istediği mesajları, konunun özünü zihninde yoğurup kendi çıkarımlarında bulunabilmeleri, içinde yaşadığı milletin ve çağın kültürle, sanatla, ahlakla, ekonomiyle, siyasetle ilgili değerleri yansıtmı biçiminin farkında olarak, kendini bilerek okumayı günlük yaşantısının bir parçası haline getirmeyi amaç edinmiştir. MEB İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programında (2018:13); öğrencilerin yaş grubuna uygun olarak karşılaştıkları okuma parçalarını anlayabilmesi, çözümlemesi, zihninde anlamlı hale getirmesi, kendi yorumlama ve analizini yapabilmesi, okumanın yaşamın içinde vazgeçilmez bir parça olduğunun ve okuma alışkanlığının kazandırılmasına ilişkin kazanımlar bulunmaktadır.

Okumanın; okuyucunun amacına ve kullandığı yönteme göre, metnin türüne göre çeşitli türleri bulunmaktadır. Bu okuma türlerinden sesli ve sessiz okuma,

okuma öğretimi ve Türkçe ders etkinlikleri sırasında en çok kullanılan okuma türlerindendir.

2.1.1. Sessiz Okuma

Bireylerin gördükleri harf ve sözcükleri gözle görüp zihinde algıladıktan sonra başka bir işleme gerek duymadan yani seslendirmeden yaptıkları okuma çeşididir (Güneş, 2013:15). Demirel (2006: 58) ise daha ayrıntılı bir tanımlama yaparak, herhangi bir seslendirme organı kullanmadan, vücudunu kullanmadan yani; başla, parmakla, kalemle takip etmeden sadece gözle görüp yazıları gözle takip etme şeklinde yapılan okuma şeklinde ifade etmişlerdir. Sessiz okumada insan beyni daha az işlem yaptığı ve izlenen yol daha kısa olduğu için sessiz okumanın daha hızlı olduğu belirtilmektedir (Güneş, 2012:14).

Sessiz okuma esnasında gözler harfleri ve kelimeleri gördüğünde bunu beyne iletmekte, beynimiz yazıyı tanıyarak hafızaya göndermekte, zihin sözlüğümüz sayesinde okunan yazı algılanmaktadır. Bu okuma türünde seslendirme olmadığından yalnız göz ve zihin ilişkisi söz konusudur (Akyol, 2010:4). Sessiz okuma esnasında zihin farklı çevresel faktörlerle ilgilenmediğinden, odaklanma sadece yazılar üzerinde olduğundan, okuduğunu anlama ve analiz etme oranı daha yüksektir. Günlük hayatta her alandan kullandığımız sessiz okuma, öğrencilerin kendi kendine okuyup öğrenmelerine, bağımsız çalışmalarına, zamanlarını ve güçlerini iyi kullanmalarına ve iyi bir okuma alışkanlığı kazanarak boş vakitlerini değerlendirmelerine katkı sağlamaktadır.

2.1.2. Sesli Okuma

Sesli okuma gözle algılanan sembollerin, sözcüklerin ve sözcük gruplarının, konuşma organlarına iletilerek dil ile seslendirilmesi sürecidir (Ünalın, 2001:16). Sesli okumada asıl amaç, okunmakta olan yazının doğru telaffuz edilip okuyucunun ana dilinin özelliklerini aktaracak ritimde seslendirilmesidir (Demirel, 1999:41). Güneş (2013:6); okunacak yazıyı görme, sözcükleri fark etme, sözcükleri kendi zihinsel sözcüğünden bulup anlamlandırma ve seslendirme işlem dizisini sesli okuma olarak tanımlamıştır. Okuyucu gözleri vasıtasıyla okunacak yazının görüntüsünü alır, konuşma organlarıyla bu yazılar seslendirilir,

okunan sözcükler duyularak beyne gönderilir. Beyin sözcüğü algılar ve anlamlandırır. Sesli okuma zihinsel aktivitelerin daha karmaşık ve daha fazla olduğu bir süreçtir. Sesli okuma esnasında gözler o anda söylenen kelimelerden daha fazla sözcük gördüğü için okuyucu satırın devamındaki kelimeleri fark eder, böylece okuduğu sözcükleri konuşma ritmine yakın bir hızda okur, aynı zamanda bu durum sesin vurgu ve tonlama olarak da iyi kullanılmasına imkan sağlamaktadır.

Sesli okumada başarıyı sağlayabilmek için okuyucunun yazıdaki anlamları iyi kavrayabilmesi, sesindeki vurgu ve tonlamayı da iyi ayarlayabilmesi gerekmektedir. Okuma yapan birey tarafından seslendirilen yazı keyifle dinlenmeli, dinleyiciler etkilenmelidir. Sesli okumada ilk şart; kelimelerin doğru bir biçimde söylenmesi, ana dilinin doğal ritmi ile konuşur gibi okunmasıdır. Sesli okuma sırasında; metindeki anlam bütünlüğünü bozmadan doğru vurgu yaparak, sözcükleri doğru söylemek, sesinin tonunu ve yüksekliğini iyi belirlemek, yazarın anlatmak istediğinin dinleyiciler tarafından algılanmasını sağlamak sesli okumanın özellikleridir (Demirel ve Şahinel, 2006:34). Güneş'e (2013:6) göre sesli okumanın yararları şöyle açıklanmıştır: Düzenli olarak sesli okuma yapan bireylerde ses, vurgu ve tonlama yaparak okuma becerisi gelişmektedir. Sesli okuma, bireylerin kelime tanıma becerisini de geliştirmektedir. Aynı zamanda sesli okuma; okuma, dinleme, konuşma becerilerinin gelişimi açısından bireysel gelişim sağlamaktadır. Sesli okuma sayesinde devreye daha fazla duyu girmekte, böylece anlama ve zihin becerilerinde gelişme sağlanmakta, bu durum öğrenmeyi ve hafızda tutmayı kolaylaştırmaktadır. Sesli okuma ve okuma alışkanlığı bireylerin olaylara bakış açısını da değiştirmektedir.

2.1.3. Ekran Okuma

Gün geçtikçe gelişen ve hızla değişen teknolojiyle doğru orantılı olarak artış gösteren dijital ortamlar, insanların okuma ve yazma alanlarındaki tecrübeleri açısından değişik bir bakış açısı kazandırmıştır. Bütün bu yeniliklerden okuma ve yazma alanındaki metinlerde de değişim yaşanarak ekran üzerinden okuyabildiğimiz metin türleri aracılığıyla “ekrandan okuma” şeklinde ifade edilen bir okuma türü ve okuma ortamı var olmuştur. Televizyon, bilgisayar, tablet veya telefon ekranları vasıtasıyla ekran üzerinde var olan yazıların ya da okuma

parçalarının elektronik ortamda okunduğu durum, ekran okuma olarak tanımlanmaktadır (Güneş, 2010:5).

Maden (2012:3) ekran okumayı; cep telefonu, tepegöz, reklam panoları, bilgisayar ekranı, televizyon yazıları, sunu vb. araçların okunması olarak tanımlamıştır. İleri (2011: 29); çeşitli teknolojik ve elektronik aletlerdeki ekranlarda gördüğümüz yazıların okunması işlemini ekran okuma olarak ifade etmektedir. Ekran; okuma esnasında sesli işaretler, semboller, arka plan görüntüleri, hareketli uyarılar da bulundurmaktadır.

Yaşanan teknolojik gelişmeler ışığında; elektronik araçların ekranlarında beliren yazıların veya okuma parçalarının yine elektronik ortamda okunmasından oluşan işlemler dizisi ekran okuma olarak belirtilmektedir. Ekran üzerinden okunan bu metinler; bazen internet kaynaklı olabildiği gibi bazen de bilgisayar veya tabletlerde var olan yazılım programları ile hazırlanmış metinlerdir (Maden, 2016: 9). Okuyucuların, bir okuma metninin; sayfalara ayrılmış ve parçalar şeklinde ekranda beliren bölümlerini ekran üzerinden okuması işlemlerinin bütünü ekran okuma olarak tanımlanmıştır (Güneş, 2009:16). Ekrandan okuma; basılı materyalden okunabilmekte olunan bir yazının ekrana aktarılmış halinin, okuyucu tarafından elektronik ortamda okunmasıdır. Ekran üzerinden okuma yapan bir okuyucu, bilgisayarın klavyesini ve fareyi metni aşağı doğru dikey yönde hareket ettirebilmek için kullanmaktadır. Okuyucunun; ekranda görülen bir metni parçalar halinde, sayfayı dikey ya da değişik yönlerde ve bilgisayar yan araçlarını kullanarak hareket ettirmek suretiyle yaptığı okuma, ekrandan okuma olarak tanımlanmıştır (Güneş, 2009:17; Yaman ve Dağtaş, 2013:68).

Bilişim teknolojilerindeki yeniliklerle beraber, bilgi edinme kaynaklarında da yenilikler yaşanmış ve ders kitaplarında görmeye alıştığımız bilgilerin ve yazıların bilgisayar ekranı üzerinden okunabilmesi sağlanmıştır. Bu durum bilgilerin kaybolmasını önlemiş, elektronik ortama aktarılan okuma metinlerinin niteliğinin korunması açısından faydalar sağlamıştır. Böylece öğrencilerin bilgiye kolay ulaşmasının yolları da açılmıştır (Spencer, 2006:35). Öğrencilerin boş vakitlerini değerlendirirken ekran üzerinden okuma yapmaları, onlara kolaylık sağlamaktadır. Öğrenciler basılı metin yerine artan bir ilgiyle ekrandan okumaya karşı büyük ilgi duymaktadırlar. Hatta, bilgi teknolojilerindeki gelişmelere

duyulan merakla birlikte, ekran okuma kağıt kadar kabul görmektedir. Bu durum ekrandan okuma ile ilgili görsel okur-yazarlık becerilerini geliştirmenin önemini ortaya koymaktadır (Lookwood, 2008: 13, Liyin, Yundong veYuping, 2011:46).

Ekrandan okuma, genç kuşakların ilgisini ve dikkatini çekecek kolaylıklar sağlamaktadır. Etkin, verimli ve doğru bir ekran okuma için medya ve görsel okuryazarlık kavramlarının da yaşama geçirilmesi, günlük yaşamda uygulanması gerekmektedir. Kitap ya da kağıt gibi basılı materyal kullanırken sayfa çevirme yaparken, ekran okumada kullanılan hiper metinlerde resim, kelime veya animasyon biçimindeki işaretlere tıklayarak farklı sayfalara geçiş yapılabilmektedir (Çakmak ve Altun, 2008:65).

Ekran üzerinden yapılan okuma aktiviteleri insanların, artık yaşamlarından çıkaramayacakları bir okuma eylemi ve okuma çeşididir. Yetişmekte olan yeni nesillerin bu yeni okuma çeşidini doğru anlaması ve uygulamada da doğru ve bilinçli kullanması gerekmektedir (Maden, 2016:8). Ayrıca; dünyadaki gelişmiş ülkelerin birçoğunda artık, kitaplar ve günlük yaşamın pek çok unsuru bilgisayar ortamında okunabilecek hale getirilerek sosyal ortamlarda ya da web sitelerinde paylaşım unsuru haline gelmiştir (Miller ve Warschauer, 2013:285).

Ekrandan okuma süreci; okuyucu, metin ve ortamın sürekli bir etkileşimi şeklinde gerçekleşmektedir. Bu süreçte en etkin ve aktif rol oynayan okuma yapan kişidir. Ekran üzerinden okuma yapan kişi; ekrandan okuma yaparken hem beyin bölgesinde hem de duyuşal açıdan işlemler dizisi yaşamaktadır. Bu işlemler dizisi kağıt üzerinden okuma yapıldığında yaşananlardan farklı olmamakla beraber, biraz daha hızlı karar vermeyi gerektirmektedir. Ekranda görülmekte olan harf, hece ve kelimeler gözle algılanarak tanınmaktadır. Ekrandan okuma yapan birey; aynı zamanda seçici okuma yapılmakta, okuyucunun aradığı bilgiler bulunmaya çalışılmaktadır. Bunu sağlamak için okuyucu ekrandaki yazılara dikkatini vererek okuma yapmakta kendi içinde işlem sırasına koymakta aradığı bilgiye ulaşmak için okuduğu bilgileri ve ön öğrenmelerini de kullanarak beyin süzgecinden geçirmeye çalışmaktadır (Güneş, 2010:6). Güneş'e göre; ekran okuma sırasında zihinde işlemler dizisi halinde ilerleyen süreç üç bölümde ele alınabilmektedir.

- Görme: Okuyucu ekran yaptığı okumalar sırasında görme ve gözün hareketleri kağıtta olduğu gibi sadece yatay düzlemde değil hem yatay hem dikey düzlemde daha yorucu ve daha etkin bir biçimde gerçekleşmektedir. Bu durum; ekrandan okuma yapan bireylerin göz sağlığının çok iyi olması gerekliliğini ortaya koymaktadır. Zira göz ve görme ile ilgili sağlık problemleri yaşayan bireyler, ekrandan okuma yaptığı süre zarfında daha çok olumsuz etkiye maruz kalacaktır.
- Anlama: Okuyucu, ekranda gördüğü bir yazıyı okuyunca bu bilgiyi zihninde analiz edip yorumlayarak daha önceki öğrenmeleriyle karşılaştırarak anlamaya çalışmaktadır. Bu durum yüksek bir dikkat gerektirmenin yanında, okuyucunun ön öğrenmeleri, zihnindeki söz varlığının zenginliği de okuduğu bilgilerden çıkarımlar yapabilmesinde, okuduğunu anlayabilmesinde etkin rol oynamaktadır.
- Zihinde Yapılandırma: Okuyucunun ekrandan okuduğu bilgileri ön öğrenmeleriyle harmanlayarak zihninde kalıcı bir iz bıraktığı, bilgiyi özümsemiği ve günlük yaşamına aktarımlar yaptığı aşama zihinde yapılandırmadır (Güneş,2010a:6).

Bu üç aşama birbirinden bağımsız olarak yol izlemez, birbiriyle iç içe geçmiş durumda yürütülürler. Okuyucular aynı süre içinde bir yandan görüntüleri alarak diğer yandan anlamlandırıp zihninde yapılandırmaya çalışmaktadır.

Okuyucular ekrandan okuma yapacağı zaman ekranla direkt olarak bağlantı kurmaktadır. Ekrandan okuma yapan bireylerin her şeyden önce göz hareketleri farklılık göstermektedir, ayrıca ekran üzerinden okuma yapan okuyucular okuma tekniklerinin tamamını ekran üzerinden uygulayamayabilirler. Çünkü ekrandan okuma yapmak daha hızlı karar vermeyi, zihinsel süreçlerin daha hızlı işlenmesini gerektirmektedir (Güneş, 2009:12).

Ekrandan okuma yaparken kullandığımız metinlerin basılı metinlerden farkları vardır. Ekran metinleri düşey düzlemde hareket ettirildiği, bütün değil bölüm bölüm görüldükleri ve sürekli hareketli yapıda olduklarından, metnin bilgi düzeyini görmek ve algılamak güçleşmektedir (Güneş, 2009:12).

Ekrandan okuma, insanların günlük yaşamları esnasında farkında olmadan kullandıkları bir beceri türüdür. Ekrandan okuma; okuma amacına göre sınıflandırılmak istendiğinde; seçmeli okuma (önemli noktaların araştırılıp okunduğu) ve tam okuma (metnin tamamının okunması) şeklinde alan yazında yer almaktadır (Güneş, 2010b:8). Ekrandan yapılan okuma esnasında alan yazında yer alan diğer okuma becerileri de sergilenmektedir.

Bireyler ekrandan okuma yaparken gerek farkında olarak gerekse farkında olmayarak; ekran üzerinde karşılaştıkları metinleri ya da yazıları seslendirerek okuyabilmekte, çoğu zaman da ekran üzerinden yaptıkları çalışmalarda karşılaştıkları yazıları sessiz okumayı tercih etmektedirler. Bazen okuyucular; ekran metnlerinin ya da elektronik kitapların (z-kitap) okuyucuya kolaylık sağlamak amacıyla hazırlanmış olan linklerinden, köprülerinden veya ipucu bağlantılarından yararlanarak okuma yapabilmektedirler. Okuyucular; belirli bir konuda ekran üzerinden okuma yapıyorsa, aynı andan pek çok ekran veya hipermetin arasında geçişler yaparak, karşılaştırmalar yaparak okuma yapmaktadırlar. Bireyler; herhangi bir konuda araştırma yapmaktaysa metni derinlemesine okumaktansa gözden geçirmeyi tercih etmektedirler. Kağıttan okuma yaparken önemli yerleri not alındığı, çeşitli işaretlemeler yapıldığı gibi ekrandan okuma yaparken de bilgisayarın yan donanımları ve özel yazılım programları kullanılarak notlar alınabilmekte, biçimlendirerek ve soru sorarak okumalar yapılabilmektedir (Maden, 2012:7).

Ekrandan yapılan okuma; bireylerin aynı anda kullanacağı hem zihinsel hem de davranışsal becerileri beraberinde gerektirmektedir (ekranı büyütme, sayfayı kaydırma, önemli yerleri seçme ve ilgili yerleri işaretleme gibi). Bu yüzden öğrencilere ekrandan okuma becerilerinin gereklilikleri, önemi ve ilkeleri doğru bir şekilde anlatılıp öğretilmelidir. Günümüz bilişim teknolojilerindeki çok hızlı gelişmeler sebebiyle, çocukların ve gençlerin bilgisayar, telefon, tablet gibi elektronik aletlere olan ilgisi ortadadır. Öğrencilere kendi yaş gruplarına uygun düzeyde ekrandan okumaya yönelik eğitim faaliyetlerin ilköğretim ve ortaöğretim düzeylerinde ve okullarda uygulanması gelecek nesillerin faydasına olacaktır.

2.1.3.1. Ekran Okumanın Avantaj ve Dezavantajları

Öğrencilerin; bilgiyi kullanan, işleyen, kendi iradesiyle karar veren, kendine amaçlar koyup bu amaçlara ulaşmak için özveri ile çalışabilen bireyler haline gelebilmesi için bilgi teknolojilerini kullanma ve ekran okumanın önemi büyüktür. Bireylerin ekran okumadaki amaçları arasında; günlük yaşamları içerisinde; günlük olayları takip etmek ve haberdar olmak, gelişmeleri izlemek, yeni bilgiler edinmek, bireysel gelişimlerine katkıda bulunmak ve her yaşta öğrenmeye devam edebilmek yer almaktadır (Güneş,2016:9).

Ekrandan okumanın avantajlarının başında ise; ekrandan okuma yapan bireylerin dil, zihinsel ve sosyal becerilerini geliştirmesi anlamında katkılar sağladığını söylemek mümkündür. Okuyucular; ekrandan okuma faaliyetleri esnasında, beyinlerinin farklı bölgelerini işleme dahil etmekte, daha karmaşık işlemler dizisi içinde kararlar almakta, duygu ve düşüncelerini kontrol etme ve çok yönlü düşünme gibi beceriler geliştirmektedir. Ekran okumayla birlikte; okuma öğretimi, metin yapısı, ortam, okuma alışkanlıkları, okuma kültürü ve okuyucu tipi değişmektedir (Güneş,2016:10).

Ekrandan okumada geçirilen süre ile okuma ve anlama başarıları arasında doğrudan bir ilişki bulunmaktadır. Çakmak ve Altun' un (2008:65) yaptıkları araştırmada; 5. ve 6.sınıf öğrencilerinin hipermetinleri okuma süreçleri araştırılmış; öğrenciler hipermetinsel okuma ortamında daha fazla zaman geçirmeleri okuduklarından daha fazla hatırlamalarını ve şaşırma algılarının azaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Dağtaş (2013a:142) tarafından yapılan bir araştırmada; ekrandan okumanın, okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkileri araştırılmış; ekrandan okuma uygulamalarının, deney grubu öğrencilerinin okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını arttırmada etkili olduğu görülmüştür.

Her ne kadar ekrandan okuma kolaylıklar içerse ve bireyler tarafından daha çok tercih edilmeye başlansa da; Spencer (2006:132)'a göre ekran okumanın olumsuz yönleri şöyle açıklanmıştır: Ekran metinlerindeki düşük çözünürlük, ekranın arka ışığından kaynaklanan parlamalar, ekran boyutu sınırlılıkları ve boşluklardan kaynaklanan ilgi ve dikkat dağınıklıklarıdır. Ekran üzerinden

yapılmakta olan okuma aktiviteleri okuyucunun göz yorgunluğu konusunda kağıda göre daha fazla olumsuz etki bırakmaktadır.

Güneş (2016:9), ekrandan okumanın; ekran üzerinden okunan metinlerin doğrusal ve dikey olarak hareket ettirilmek zorunda olunması, ekran metinlerinin parçalar ve sayfalar halinde okunmak zorunda olunması, ekranın arka ışığı ve ekran metinlerinde yer alan hareketli animasyonların okuyucunun hem göz sağlığı açısından hem de zihinsel olarak dikkatini okuduğuna yoğunlaştıramaması, okuyucunun okuduğu metinde önemli olduğunu düşündüğü bilgilerin yerini bulma veya hatırlama konusunda soru yaşaması, ekranda metinlerin ve yazıların parçalar halinde görünmesinden dolayı metindeki bilgilerin bir araya getirilmesi ve anlam bütünlüğünün sağlanırken zorlanmanın dezavantajları olduğunu belirtmiştir.

Ekrandan okumada dezavantaj oluşturan bir durum da hiper metinlerdir. Hiper metinler; internetin en önemli araçlarından biridir. Hiper metinlerde, okuma yapan bireyler sayfalar arasında rahatlıkla geçişler yapabilmektedirler. Bu durum okuyucunun yerini şaşırmasına, bulunduğu yere geldiği sayfanın ve hangi sayfaya gitmek istediğinin belirsiz hale gelmesine neden olabilir. Ayrıca okuyucu ekran üzerinde uzun süre okuma yapıyorsa hiper metinler bu anlamda olumsuz sonuçlara yol açabilir. Yapılan araştırmalarda; kağıt üzerinden doğrusal okuma yapan bireylerin ekran üzerinden okuyanlara göre daha çok öğrendiği ve daha çok hatırladığı sonuçları ortaya çıkmıştır (Carr, 2011:137). Aynı zamanda hiper metinler üzerinden ekran okuma yapan bireylerin en çok yaşadığı güçlüklerden biri de bulunduğu yeri bulamama, okuduğu yazının gözü yormayacak şekilde uygun yazı boyutunu bulmaya çalışmak sorunudur.

Basılı materyal üzerinden okuma yapan bireyler; yazarın okuyucuya iletmek istediklerini özümseyerek, kendi içinde okuduklarının muhakemesini yaparak ve istediği yerde mola verip istediği kadar düşünerek okuma yaparlar. Hiper metinler üzerinden ekran okuma yapıldığında en temel sorunlardan biri yazının tek yazar tarafından yazılmaması, konular arasında hızlı geçişler olması, daha önce bulunduğu sayfaya tekrar dönme olasılığının güç olması gibi nedenlerle mecburen yüzeysel ve iç muhakeme yapılmadan, yazı içselleştirilmeden yapılan okumalar olmasından kaynaklanmaktadır. Bu da ekrandan okumanın yüzeysel bir okumaya neden olduğunu göstermektedir. Günlük yaşantısında sürekli olarak

yüzeysel okuma yapan bireylerin; derinlemesine düşünme becerilerinin yeterince gelişmeyeceği kaygı duyulan konulardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Loh, 2015:1218).

2.2. Okuduğunu Anlama

Türkçe dersinin temel amaçlarından biri, öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını eksiksiz ve doğru olarak anlama gücü kazandırabilmektir (MEB, 2018:3). Okuma; kişilerin gerçek hedefinin anlam kurma olduğu, ön öğrenmelerin kullanılarak uygun bir ortamda tespit edilen hedefler doğrultusunda gerçekleştirilen, okuyucu ve yazar arasında etkileşim sağlayan sürecin tamamıdır (Akyol, 2013:140). Bir başka deyişle okuma; metnin anlamına katkı sağlamak olarak da ifade edilebilir (Güneş, 2016:8). Okuyucular okuma yaparken; ön öğrenmelerinden yararlanarak yazının anlamını bulurlar, bu anlamları bir araya getirerek çıkarımda bulunurlar ve yeni anlamlar üretirler. Yani bireyler, metni sadece okuyup anlamakla kalmamakta, yeni bilgiler oluşturmakta, metinde verilmek istenen anlamı genişletebilmek için aynı zamanda metni yorumlayıp analiz ederek metinden yeni anlamlar çıkarmakta, böylece bilginin değerini ve önemini ölçmektedir (Güneş, 2016:9).

Bireylerin okuduğunu anlama konusundaki yetisini etkileyen çeşitli etkenler bulunmaktadır. Okuyucunun bireysel özellikleri, içinde bulunduğu çevre, okunacak olan yazı ile ilgili ön bilgiler, bireyin okumaya duyduğu merak, bireyin okumaya yönelik genel tutumu, okuyucunun okunacak yazının türü ile ilgili bilgisi, bireyin içinde bulunduğu eğitim ortamının çeşitliliği bu etkenler arasında yer almaktadır (Ateş, 2006:24).

Okuduğunu anlama; okuyucunun ön öğrenmelerini de kullanarak okuduğu materyalden anlam çıkarma sürecidir. Metinler, okuyucu anlam çıkardığı sürece kendini ifade edebilirler. Öğrenciler, ön öğrenmelerini de kullanarak bir metni anlamaya ve ondan anlam çıkarmaya gayret gösterirler (Akyol, 2010:201).

Beydoğan'a (2010:8) göre okuduğunu anlama; üç unsurdan oluşan bir süreci içermektedir:

- 1- İçeriği tahmin etmek.
- 2- Tahmini onaylamak.
- 3- Bilgiyi şematik bir yapı içerisinde uyumlu hale getirmek.

Bireyler, okuduğunu anlama sürecinde bütün odak noktasını okuma materyali üzerinde yoğunlaştırır. Böylece; metinde verilmek istenen mesajlar ile ön öğrenmeleri arasında köprü kurarak metinden yeni çıkarımlarda bulunurken zihnini yoğun bir şekilde kullanır. Çünkü; okuduğunu anlama zihinsel odaklanma gerektiren bir süreçtir (Beydoğan, 2010:9). Okuyucuların okuduğunu anlama sürecini etkileyen; dikkatini okuma materyaline yoğunlaştırma, okumaya istekli olma, bu istekliliğin devamı, bireyin kaygıdan uzaklaştırılması, okumaya yönelik olumlu tutum içinde olma gibi duyuşsal unsurlar bulunmaktadır (Beydoğan, 2010:9).

Bireyler metinleri okurken kendi zihin sözlüklerinden de yararlanarak okudukları yazı ile ön öğrenmeleri arasında bağlantı kurmaktadır (Yılmaz, 2008: 133). Okuduğunu anlama sürecinde öğrenciler metni oluşturan unsurları çözümlemeye çalışarak metin hakkında bilgiler sunarak çeşitli yorumlar getirmektedirler (Sallabaş, 2008:146). Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini; öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ve metinleri akıcı okuma durumları etkilemektedir. Okuduğunu anlama becerisi açısından akıcı okuma çok önemli olmakla beraber okuduğunu anlamanın bir ön şartı hatta sonucu haline gelmektedir (Yıldız, 2013:1464).

2.3. Okuma Prozodisi

İyi bir okuyucu olabilmenin yeterlilikleri arasında okuyucunun konuşma ritmine yakın akıcılıkla okuyabilmeleridir (Ulusoy, Ertem ve Dedeoğlu: 759). Müzikteki ve konuşmadaki vurgu, tonlama ve ritmi anlatmak için kullanılan bir kavram olan prozodi; etkili ve akıcı bir okumanın da gerekliliği olarak görülmektedir. Türk Dil Kurumu (2014: 500) sözlüğünde “Bir şiir bestesinde, hece vurgularının müzik, vurgu ve yükselişleriyle iyice uyuşmuş olması” şeklinde

ifade edilmektedir. Ayrıca dil biliminde; vurgu, durak, ezgi gibi ses bilgisi unsurlarının tümü olarak ifade edilmektedir (Baştuğ, 2012:76).

Prozodi; okuma ile ilgili uluslararası bir sözcük olmasına rağmen dünya üzerindeki farklı dillerin konuşma akışında farklı duraklama, sözcüklerde tonlama farklılığı, konuşmanın akıcılığında farklı ritm özellikleri bulunmasından dolayı, prozodinin hissedilmesi farklı dillerin kendi yapısal ses bilimi özelliğine göre değişiklik göstermektedir (Keskin ve diğerleri, 2013:176). Bireyler, konuşma dilindeki prozodiyi, o dilin kendi yapısına göre belirlemekte ve o dilin kurallarına göre prozodiyi şekillendirmektedirler. Akyol (2006:38), okumanın konuşurcasına yapılması gerektiğini belirterek nitelikli bir akıcı okumanın, konuşma prozodisine yakın bir okuma ile mümkün olacağını belirterek akıcı okuma tanımını yapmıştır. Okuyucular; metni okurken acele etmeden ve metnin anlam öğelerine dikkat ederek okuyorsa, söz gruplarını metnin anlam ünitelerine bölerek okuyorsa, metindeki noktalamaları göz ardı etmiyorsa prozodik okuma yaptıkları söylenebilmektedir (Rasinski, 2004:48). Sonuç olarak prozodi kavramı; bireylerin okuma yaparken, konuşurken ya da şarkı söylerken seslerini alçaltıp yükseltme, önemli yerlere vurgu yapma, boğumlama ve belli bir ritimde konuşma, okuma ya da şarkı söyleme ile ilgilidir (Baştuğ, 2012:23).

Baştuğ'a (2012:23) göre okuma prozodisi şu kavramlarla beraber incelenmelidir:

Tonlama: Sesli okuma yapan ya da konuşan kişi; okuma ya da konuşma esnasında sesini inceltme, kalınlaştırma, sertleştirme, yumuşatma, alçaltıp yükseltme gibi değişiklikler yapmaktadır buna tonlama denir. Tonlama sayesinde vurgulanmak istenen kelime daha yüksek sesle söylenerek veya okunarak hecelere, kelimelere, cümlelere anlam kazandırılır (Baştuğ, 2012:23).

Vurgulama: Bir hecenin veya kelimenin; okuma ya da konuşma esnasında daha baskın şekilde söylenmesine vurgu denmektedir. Vurgu kelime yapılabileceği gibi cümlede de yapılmaktadır. Bireyler; doğru vurgulama sayesinde, okunan metindeki ya da yapılan konuşmadaki duygunun daha net bir biçimde dinleyiciye aktarılmasına yardımcı olurlar (Baştuğ, 2012:23).

Duraklama: Okuma esnasında doğru nefes alıp vermek ve sesi doğru kontrol etmek amacıyla duraklama yapılır. Bir metindeki duraklamaların belirlenmesinde noktalama işaretleri okuyucuya yardımcı olmaktadır. Duraklamalara dikkat ederek yapılan bir okuma ya da yapılan bir konuşma; monoton olmaktan çıkar, metinler içindeki düşünce ve yargıların söz öbeklerine bölünerek daha iyi anlaşılmasına, beyinde daha kolay yapılandırılmasına yardımcı olmaktadır (Baştuğ, 2012:24).

Boğumlama: Okuma ya da konuşma esnasında sözcüklerin tam ve anlaşılır biçimde telaffuz edilmesi olarak tanımlanmaktadır. Okuma yaparken ya da konuşurken dinleyicilerin anlayabilmesi için; kelimeleri, heceleri, sesleri net ve anlaşılır şekilde söylemek gerekmektedir. Yani sözcükleri oluşturan harfler tam çıkak yerlerinden telaffuz edilmelidir. Böylece sözcükleri de net ve anlaşılır bir şekilde söylemiş oluruz (Baştuğ, 2012:24). İyi okuyucular sesli okuma esnasında bu özelliklere dikkat ederek ve bunu doğal olarak gerçekleştirerek okuma yapmaktadırlar.

Ritim: Okumanın ve konuşmanın anlam üniteleri oluşturmak amacıyla, doğru ve gerekli yerlerde yapılan duraklama ve susmalarla yapılması okumanın ritmi olarak ifade edilmektedir (Baştuğ, 2012:24).

Akıcı bir şekilde ve konuşma ritmine yakın yapılan okuma, dinleyicinin anlama ulaşmasına yardım etmekle beraber, bireylerin prozodik okuma yapmaları zihin sözlüğündeki kelime sayılarının zengin olması ile ilgili olduğu düşünülmektedir (Yıldız, 2013:1464).

2.4. Okuma Hataları

Öğrenciler, sesli okuma esnasında; iyi okuyucu olup olmama durumlarına, kelime tanıma becerilerine, bulundukları sınıf düzeyine göre bazı okuma hataları yapabilmektedir. Okuma düzeyi açısından iyi okuyamayan öğrencilerin okuma hataları yapması, sözcükleri tanımakta ya da sözcüklerin anlamını bilmekte güçlük yaşıyor anlamına gelmektedir. Okuma hataları; öğrencinin yazıyı anlamamasından, tamlama ve cümle gibi anlam gruplarını henüz kavramamış olmasından, ana dilinin özelliklerini tam olarak kavrayamamış olmasından doğabilir. İlkokul düzeyindeki öğrencilerin birçoğu okuma sırasında dikkatini

sözcükleri seslendirmeye verdikleri için okuma sırasında yanlış okuyarak çok sayıda okuma hatası yapmaktadırlar (Yılmaz, 2008:326).

Bireylerin okuma sırasında yaptığı hataların tek bir nedeni yoktur. Okuma hataları; görme, duyma, zeka, dil ve konuşma bozukluğu, nörolojik veya fiziksel bozukluklar, bireyin yetiştiği çevrenin olumsuzluğu, bireyin duygusal gelişimini tamamlayamamış olması gibi nedenlerden kaynaklanabilmektedir (Razon, 1982: 21-23).

Akyol'a (2003:233) göre; okuma hataları şöyle gruplandırmıştır:

Atlama: Bir metni ya da bir yazıyı okurken öğrenciler bazen kelimeyi, bazen heceyi, bazen de harfi göremezler. Bu durumda o sözcüğü, heceyi ya da harfi okumadan geçerler. Bu durum öğrenci tarafından bilinç dışı yapılabildiği gibi bazen de bilerek gerçekleşebilir. Öğrenciler bu hataları anlık dikkat eksikliğinden yapabilmekte ya da görme ile ilgili bir rahatsızlıktan ya da nörolojik bir durumdan kaynaklı olarak yapabilmektedirler (Akyol, 2003:233).

Ekleme: Okuyucular; bazen okuma esnasında yazının içinde geçmeyen harf, hece veya sözcükleri sanki yazıda varmış gibi eklemektedirler. Okuyucunun harf, hece ya da kelime ekleyerek okuması yazının anlam bütünlüğünün bozulmasına sebep olurken ve doğal olarak metnin anlaşılmasına yani okuduğunu anlamamanın güçleşmesine neden olmakta, okunan yazı farklı bir anlam kazanmaktadır. Okuyucunun, sözcüğün devamını tahmin etmeye çalışarak okuma yaparken, hızlı ve akıcı okumaya çalışırken sözcük sonlarına harf ya da hece eklemesi gibi durumlar da söz konusudur. Bu durumda cümlelerin anlam bütünlüğü bozulabilmekte, okuduğunu anlama zorlaşmaktadır. Metin boyunca yapılan eklemeler fazla değilse ve cümlelerin anlamında herhangi bir farklılık oluşturmuyorsa, okuduğunu anlama açısından bir sorun teşkil etmemekte, ekleme sayısı fazla ise ve metnin anlam öğeleri açısından bozukluğa neden oluyorsa bu okuduğunu anlama açısından sorun teşkil etmektedir (Akyol, 2003:233).

Tekrar: Tekrar hatası, öğrencinin bir kelime ya da cümleyi geriye dönerek okumasıdır. İki'den daha az yapılan tekrarlar hata olarak sayılmaz. Yineleyerek okuma farklı nedenlerle yaşanmaktadır: Okuyucunun sözcük varlığı yeterli değilse, yani okuduğu metindeki kelimeleri ve anlamlarını bilmiyorsa bilmediği

sözcüğü zihninde anlamlı hale getirene kadar tekrar tekrar okuma yoluna gidecektir. Bunun yanında okuyucu yineleyerek okumayı alışkanlık haline getirmiş olabilir. Bazen okuyucular, yazının bilmedikleri bölümünü daha iyi okumak için vakit kazanmak amacıyla, yazının bildiği bölümlerini yineleyerek okuyabilmektedir. Okuyucu; sözcüğü yanlış okuduğunu fark ederek düzeltme amaçlı yineleyerek okuyabilmektedir (Akyol, 2003:234).

Ters Çevirme: Okuyucunun; bir harfi, heceyi ya da sözcüğün tamamını ters çevirerek, sondan başa okunması olarak ifade edilmektedir (Akyol, 2003:234).

Telafluz: Okuyucunun; sözcüğü okurken doğru seslendirmemesinden kaynaklanan bir okuma hatasıdır ve ses bilimi kaynaklıdır. Okurlar bazen hızlı ve akıcı okuma gayesiyle, sözcüğün ilk harfi ya da hecesinden sonrasını tahmin etme yolunu tercih ederler. Bunun sonucunda da sözcüğü doğru seslendirememe sorunu ortaya çıkmaktadır (Akyol, 2003:234).

Duraklama: Okuyucunun; sözcüğü tanımamasından, ilk defa karşılaşmasından ya da dikkat dağınıklığından kaynaklı olarak okuma esnasında bir süre duraklamasından, beklemesinden kaynaklanan okuma hatasıdır (Akyol, 2003:234).

Yanlış Okuma: Okuyucu, gördüğü sözcüğü tamamen farklı bir sözcük olarak yani yanlış okuması durumu ile oluşan okuma hatasıdır (Akyol, 2003:234).

2.5. Okumaya Yönelik Tutum

Bireylerin günlük yaşantısında ya da akademik yaşantısında karşısına çıkan olaylar, konular, durumlar, kişiler vb. ile ilgili duygu dünyasında geliştirdiği olumlu ya da olumsuz hisler tutum olarak ifade edilmektedir (Temizkan ve Sallabaş, 2009:198). Başka bir tanımla; insanın karşılaştığı durumlarda gösterdiği davranışlar bütünü olarak da ifade edilmektedir (Demirel ve Ün, 1987:45). Tutum, kişilerin herhangi bir olaya, duruma, olguya veya nesneye karşı gösterdiği tepki eğilimi olarak ifade edilebilir (İnceoğlu, 2000: 35).

İnceoğlu'na (2000:36) göre; herhangi bir konu ile ilgili geliştirilen tutumun üç çıktısı bulunmaktadır: Duygu, düşünce ve davranış. Herhangi bir olay ya da konu ile ilgili duygu dünyamızda geliştirdiğimiz güzel hisler ya da olumsuz hisler

ya da böyle bir gruplandırma yapmak, bu olay ya da durumla bir daha karşılaşmayı isteyip istememek, hayatımızda bu olay ya da duruma yer vermeyi isteyip istememek tutumun duygusal çıktısını oluşturmaktadır. Bireylerin, sürekli yaşadığı ya da içinde bulunduğu durumlar karşısında verdiği tepki durumu kişinin beyinde istemsizce bir yer tutar. Bu durum tutumun düşünce çıktısını ifade etmektedir. Bireylerin yaşadığı durumlarla ilgili gösterdikleri davranışlar, hareketler, söyledikleri ve konuştukları ifadeler tutumun davranış çıktısını oluşturmaktadır (İnceoğlu, 2000:36).

Bireylerin eğitim yaşamında başarı sağlayabilmesindeki önemli faktörlerden biri tutumdur. Eğitim sürecinin verimliliğini olumlu etkilemesi, öğrencilerin; okula, öğretmenlere, derslere ve eğitimi ilgilendiren bütün faktörlere karşı geliştirmesi öğrencilerin geliştirdiği olumlu tutumlara bağlıdır (Çakıcı, 2005:28).

Bir çocuğun okula başladığı ilk yıldan itibaren, bir öğrenci olarak okumaya yönelik olumlu duygu, düşünce ve davranışlar içinde olması gerek ebeveynleri gerekse öğretmenleri tarafından beklenmektedir. Ancak okumaya yönelik olumlu tutum içinde olmak; sadece okulda öğrenilen bir bilgi ve beceri değil, doğduğundan itibaren rol model aldığı kişilerin, ebeveynlerinin ve ev yaşantısının da doğrudan bir faktör olduğu öğrenilebilen bir durumdur. Bireylerin okumayı; günlük yaşantısında kullanacağını ve ihtiyacı olduğunu bilmesi, onların okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesine yönlendireceği aşıkardır. Bu nedenle okula yeni başlayan bir öğrencinin; okul yaşamında ve ev yaşamında yanında olan kişilerin, öğrencinin okumaya yönelik olumlu tutum içinde olabilmesine rehberlik etmeleri gerekmektedir (Çakıcı, 2005:29).

Öğrencilerin okuduğunu anlama ile ilgili kazanımları sağlamalarında, tutum önemli bir etkidir. Bireyler okula başladıkları ilk yıl okumayı öğrenirler ve hayatları boyunca farklı amaçlar doğrultusunda okuma yaparlar. Ayrıca; öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını etkileyen aile, okul, içsel faktörler gibi etkenler vardır. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde bu faktörler büyük bir rol oynayarak bireyleri olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir. Bu noktada; okul ve aile okumaya yönelik tutumu etkileyen dış faktörlerdendir. İçsel faktörler ise; motivasyon, öz yeterlilik ve meraktır. Kaynağı ne olursa olsun bu faktörler okumaya yönelik tutumu etkilemektedir. Gerekli motivasyona, öz

yeterliliğe ilgi ve meraka sahip bireyler iyi okuyucular olmayı başarabilmektedirler (Kocaarslan, 2016:1220).

2.6. Ekran Okumaya Yönelik Tutum

Bireyler, yaşadıkları durumları, düşünceleri, duyguları, eğilimleri, başka fikir veya bireyleri kabul etme ya da reddetme şeklinde duygusal tepkiler gösterirler, bu durum tutum olarak ifade edilmektedir (Yanık, 2010:316). İnsanlar, küçük yaşlardan itibaren belirli durum ve konularla ilgili tutumlar edinirler ve bu tutumlar, bireylerin gelecek yaşantılarını etkileyen davranışlar göstermesine sebep olabilmektedir. Alışkanlıkların geliştirilmesinin temelinde de kazanılan olumlu tutumların çok etkili olduğu bilinmektedir. Bu sebeple, insanların etkili ve iyi birer okuryazar olabilmeleri için okul yaşamının ilk yıllarından başlayarak bütün eğitim hayatında öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutumlar geliştirmeleri beklenmekle birlikte okumaya karşı geliştirilen tutum büyük rol oynamakta ve büyük önem arz etmektedir.

Günümüzde, teknolojinin gelişmesiyle birlikte yeni bir okuma türü ve ortamı olarak karşımıza çıkan ve yıllarla beraber daha çok karşılaşacağımız, günlük yaşantımızda sıklıkla kullandığımız ve kullanacağımız bir okuma türü olan “ekran okuma” hakkında öğrencilerin geliştirdikleri tutumların ne olduğunun belirlenmesi gerekmektedir. Özellikle gençler arasında aktif olarak kullanılan ekrandan okuma eğlenceli bir uğraş olarak görülmekte, genç kuşaklar ekrandan okumaya karşı olumlu tutumlar içinde olmaktadır (Maden, 2016: 1308).

Ekrandan okumaya yönelik geliştirilen olumlu tutumlar ile beraber, öğrenciler gelecekte karşılaşacakları güçlüklerle karşı hazırlanabilecek, gelecekte belki de tamamen elektronik durumda karşılaşacağımız kitaplara karşı da olumlu tutum geliştirerek daha iyi okuma becerileri edinmelerine katkı sağlayacaktır (Susar Kırmızı, 2017:291).

2.7. Okunabilirlik

Okunabilirlik, dile özgü bir kavram olmakla birlikte metinlerin; belli bir yaş grubu ya da belli bir okuma düzeyindeki bireyler tarafından anlaşılabilirliğini ifade ettiği söylenmektedir (Solmaz, 2009:38). Ateşman (1997:71)’a göre; bir

metnin okuyucu tarafından ne kadar iyi ya da güç anlaşılabilirdiği ifade edilen durum okunabilirlik olarak tanımlanmıştır. Okunabilirlik; bir metnin zorluk düzeyi ve metni okuyacak olan kişilerin okuma seviyesine uygun olup olmadığı ile ilgili ve kişilerin anadiline özgü bir durumdur (Ateşman, 1997:71). Ateşman (1997:71) okunabilirliği; okunaklı olma ve anlaşılır olma şeklinde açıklamıştır.

Bireylerin karşılaştığı metinlerin şekilsel özellikleri; yazı ebatı, yazı türü, metnin sayfa düzeni, yazı rengi, metinde kullanılan görseller gibi etkenler o metnin okunaklı olma durumu ile ilgilidir.

Metinlerde bulunan hece, sözcük, tümce adetleri, yaş grubunun üzerinde olan sözcüklerin varlığı ve sayısı, başka dillerden dilimize yerleşen sözcüklerin varlığı ve sayısı, somut, soyut, terim anlamlı, gerçek veya mecaz anlamlı sözcüklerden oluşması o metnin anlaşılma durumu ile ilgilidir (Ateşman, 1997:72).

Türkçe’de okunabilirlik çalışmaları yakın bir geçmişe dayanmaktadır. Ateşman 1997 yılında yaptığı araştırmada; Flesch’in okunabilirlik formülünü Türkçe’ye uyarlamıştır. Ateşman 1997’de; Türkçe ile ilgili literatürde yer alan ilk okunabilirlik formülünü oluşturmuştur. Ateşman’a (1997:72) göre; Türkçe’de bir cümle yaklaşık olarak 9-10 sözcük uzunluğunda olup sözcüklerin yaklaşık olarak 2-6 hece uzunluğunda olduğu ifade edilmektedir. Bu ortalama değerler ışığında, okuma parçalarının basitlik ya da güçlük durumları göz önünde bulundurularak Ateşman okunabilirlik skalası meydana getirilmiştir. Ateşman’ın (1997:73) okunabilirlik formülü şekil 2.1’deki gibidir:

Şekil 2.1: Ateşman Okunabilirlik Formülü

$$Ateşman = 8,825 - 40,175 \times \left(\frac{\text{Hece Sayısı}}{\text{Kelime Sayısı}} \right) - 2,610 \times \left(\frac{\text{Kelime Sayısı}}{\text{Cümle Sayısı}} \right)$$

Kaynak: Ateşman, Ender (1997), “Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi”, *Dil Dergisi*, Cilt:58, s. 71-74.

Ateşman'ın okunabilirlik formülüne göre tanımlamış olduğu okunabilirlik skalası Şekil 2.2'de gösterilmiştir:

Şekil 2.2: Ateşman Okunabilirlik Skalası

Ateşman Değeri	Metin Okunabilirliği
1-29	Çok Zor
30-49	Zor
50-69	Orta Güçlükte
70-89	Kolay
90-100	Çok Kolay

Kaynak: Ateşman, Ender (1997), “Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi”, *Dil Dergisi*, Cilt:58, s. 71-74.

Şekil 2.2'de de görüldüğü gibi Ateşman metinlerin okunabilirlik durumunu; 1-29 puan arasında değer alanları Çok Zor, 30-49 puan arasında değer alanları Zor, 50-69 puan arasında değer alanları Orta Güçlükte, 70-89 puan arasında değer alanları Kolay, 90-100 puan arasında değer alanları ise Çok Kolay olarak belirlemiştir.

3. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

3.1. Yurt İçi Araştırmalar

Türkiye’de ve uluslararası literatürde; ekrandan okuma ile ilgili araştırmalar olsa da bu araştırmaların bulgu ve sonuçlarında ekran tabanlı okuma ile kağıt tabanlı okuma arasındaki fark hala net olarak ifade edilememektedir. Türkiye’de ekrandan okumaya yönelik yapılan araştırmalarda, ekrandan okumanın kağıda göre dezavantajlı olduğunu ileri süren sonuçlarla karşılaşmıştır. Türkçe derslerinde ve günlük yaşantımızın tamamında yaptığımız okuma faaliyetlerinde amaç; bireylerin okuduğunu anlamasıdır; okuma sırasında beklenen ise; doğru ve akıcı bir okuma sağlamaktır.

İleri (2011) tarafından yapılan araştırmada; ekrandan okumanın 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi araştırılmış, bilgilendirici metinleri bilgisayar ekranından okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri basılı materyalden okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Baştuğ ve Keskin (2012)’ in yaptığı araştırmada; ekran ve kağıttan okumada; hız, doğruluk, anlama açısından inceleme yapılmış; öğrencilerin kâğıttan okumada hız, doğruluk ve anlama yönünden ekrandan okumaya göre daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Beşinci sınıf öğrencilerinin ekrandan ve kağıttan okuma hızı ve okuduğunu anlamalarının karşılaştırıldığı bir başka çalışma ise Dündar ve Akçayır (2012) tarafından yapılmıştır. Araştırmada öğrencilere aynı metinler ekran üzerinden ve basılı materyalden okutulmuştur. Okuma hızları okuma sırasında ölçülmüştür. Okuma sonunda okuduğunu anlama testleri uygulanmıştır. Yapılan çalışma sonunda öğrencilerin okuma hızları ve anlamaları ekran ve kağıda göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ekran okumaya yönelik yapılan araştırmaların bazılarında sonuçlar ekran okuma lehine olmuştur. Aydemir, Öztürk ve Horzum (2013) tarafından yapılan araştırmada, ekrandan okumanın 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metin türünde okuduğunu anlama düzeylerine etkisi araştırılmış, bilgilendirici

metinleri ekrandan okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri basılı materyalden okuyan öğrencilerinkinden anlamlı derecede yüksek bulunmuş, ancak öyküleyici metinlere yönelik belirleyici bir sonuca ulaşamamıştır.

Ertem ve Özen (2014) tarafından yapılan çalışmada, metinleri ekrandan okumanın anlam kurmaya etkisi incelenmiş, araştırmanın sonucunda; metin içi anlam kurma açısından kitaptan okumanın ekrandan okumaya göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özen (2014)' in yaptığı bir başka çalışmada ise; 5. Sınıf öğrencilerinin kâğıttan okuma ile ekrandan okuma arasında, metin türleri ve cevap kaynaklarına göre anlam kurma farkının ne olduğu incelenmiş, genel anlamda kâğıttan okuma lehine sonuçlara ulaşılmıştır.

Benzer bir çalışma Duran ve Alevli (2014) tarafından yapılmış, ekrandan okumanın 8. sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi belirlenmiştir. Öğrencilerin ekrandan okuduğunu anlama puanları, basılı materyalden okuduğunu anlama puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Başaran (2014) tarafından yapılan çalışmada; bir metni kâğıttan ve ekrandan okumanın, okuduğunu anlama, metne karşı geliştirilen tutum ve okuma hızı üzerinde etkisi incelenmiş; öğrencilerin hikâye edici metinleri ekrandan ziyade kâğıttan okumaktan daha çok hoşlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Elkatmış (2015); ekran okuma becerisine ilişkin kavramsal bir çözümleme yaparak, söz konusu yaklaşımın özellikleri, olumlu ve olumsuz yanlarını saptamak amacıyla bir araştırma yapmış, araştırma sonucunda; ekran okumanın kâğıttan okumaya göre gözü, zihni ve bedeni yorduğu, buna bağlı olarak da okuyucunun okuma ve anlama performansını düşürdüğü şeklinde görüşlere ulaşılmışken, bilgiyi hızlı alma, çabuk öğrenme, anlama ve aktarma, etkileşimi artırma gibi kimi yararlarının da bulunduğu görülmüştür.

Benzer bir çalışma Ercan ve Ateş (2015) tarafından yapılmış; 6. sınıf öğrencilerinin, metinleri ekrandan ya da kâğıttan okumalarının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri incelenmiştir. Öğrencilerin, kâğıttan okudukları metinleri daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Ekrandan okuma belirtilen olumlu ve olumsuz özellikleriyle beraber günümüz insanı için vazgeçilmez bir okuma şekline dönüşmüş durumdadır. Türkiye’ de oldukça az olmasına rağmen yurt dışında son yıllarda yoğun bir şekilde bilimsel araştırmalara konu olmaktadır.

3.2. Yurt Dışı Araştırmalar

Dillon (1992) yaptığı araştırmada; kâğıt kitap üzerindeki okumanın başarısının ekrandan yapılan okumaya göre başarı oranının daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Ayrıca ekrandan okumada zihin yükü ve göz yorgunluğunun kâğıttan okumaya göre daha fazla olduğunu ifade etmektedir.

Piolat, Roussey ve Thunin (1997); ekrandan kaydırarak okunan, sayfa sayfa okunan ve gözden geçirilerek okunan metinlerin katılımcıların performansı üzerine etkilerini değerlendirmişlerdir. Yapılan araştırmada; sayfa sayfa okumanın kaydırarak okumadan daha kolay olduğu, katılımcıların performansının yüksek olduğu, metni hem bütün olarak iyi anladıkları hem de aradıkları bilgileri bulmada ve metnini ana fikrini hatırlamada iyi oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Gözden geçirerek okuma görevinde ise sayfa sayfa okuma ve kaydırarak okuma görevine göre daha başarısız oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bowman, Levine, Waite ve Gendron (2010); öğrencilerin ekrandan akademik bir metni okurken aynı anda anlık mesajlaşma da yaparak okuduğunu anlama durumlarını, yani çoklu görevlerde okuduğunu anlama becerilerini ölçmüşler ve sonucunda; öğrencilerin hem çok fazla zaman harcadıklarını hem de okuduğunu anlama testi sonuçlarında istenen performansı gösteremediklerini tespit etmişlerdir.

Grzeschik, Kruppa, Marti ve Donner (2011) çalışmalarında okuma davranışlarının okuma araçlarından nasıl etkilendiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada çeşitli e- kitap okuyucular, bilgisayar ekranları, dizüstü bilgisayarlar, akıllı telefonlar ve tablet bilgisayarlar ile basılı dokümanlar ve kitaplar kullanmışlardır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre yaygın görüşün aksine konsantrasyon ve okuma oranlarının, elektronik okuma araçlarından olumsuz etkilenmediği belirtilmiştir.

Ackerman ve Lauterman (2012); okuduğunu anlama sınavlarını ekranda mı, yoksa kağıtta mı okumak; zaman baskısı altındaki öğrenme metnlerinin metabilşsel bir analizini yapmışlardır. Çalışmada, zaman baskısının öğrencilerin metinleri ekrandan ve kağıttan okuduğunu anlamaları üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırma sonucunda; zaman baskısı altında metinlerin ekrandan okuduğunu anlama sonuçları, kağıttan okuduğunu anlama sonuçlarından daha düşük bulunmuştur. Zaman baskısını önceden bilmek kağıttan okuduğunu anlama puanları üzerinde etkili olmuştur. Araştırmaya katılan öğrencilerin öz değerlendirme sonuçlarında; ekrandan, okuduğunu anlamamanın yetersiz olduğu ifade edilmiştir.

Vandenhoeck (2013) ekrandan okumanın hızı dikkatleri çeken bir konu olduğunu ve ekrandan okuma hızının daha yavaş olduğuna ilişkin genel bir fikir birliği olduğunu belirtmektedir.

Norveç'te iki farklı ilköğretim okulunda öğrenim gören 10. sınıf öğrencileri (n=72) ile basılı metin ve bilgisayar ekranı üzerinden okumanın okuduğunu anlamaya etkisi araştırılmıştır. Çalışma sonunda basılı metinlerden okuma yapan öğrencilerin ekran üzerinden okuma yapan öğrencilere göre okuduğunu daha iyi anladığı tespit edilmiştir (Mangen, Walgermo ve Bronnick, 2013).

Stoop, Kreutzer ve Kircz (2013) tarafından yapılan çalışmanın amacı basılı materyallerin ve elektronik medya ortamlarından okuma ve öğrenme arasındaki farklılıkları belirlemektir. Karşılaştırmalı testlerin uygulandığı araştırma sonunda elektronik ekranların bilgiye hızlı erişim, iletişim sağlamasına rağmen basılı materyallerin hala öğrenme daha etkili olduğu belirtilmektedir.

Margolin, Toland ve Kegler (2013) tarafından yapılan çalışmada, teknolojinin ve okuma ortamının okuduğunu anlama üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda; okuduğunu anlamada öyküleyici ve bilgilendirici metinler yönünden bir farklılık bulunmamıştır. E-okuyucuların, bilgisayar ekranlarının ve basılı metinlerin karşılaştırılmasında; okuduğunu anlama sonuçlarında farklılık ortaya çıkmıştır, bu da okuma ortamının okuduğunu anlamayı etkilediğini göstermekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Mangen, Walgermo, Bronnick (2013); metinlerin, kağıt üzerinden ve bilgisayar ekranından okunması, okuduğunu anlama üzerine etkileri konusunda araştırma yapmışlardır. Araştırmada; öğrenciler iki gruba rastgele yerleştirilmiştir; ilk grupta iki metin kağıttan, diğer grupta ise aynı metinler bilgisayar ekranından PDF olarak okunmuştur. Ek olarak okuduğunu anlama testlerinde kelime okuma ve kelime yönetimi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; metinleri kağıttan okuyan öğrencilerin, okuduğunu anlama testinden aldığı puanların, metni dijital olarak ekrandan okuyan öğrencilere göre anlamlı derecede daha iyi olduğu görülmektedir.

Chen, Cheng, Chang, Zheng ve Huang (2014); kağıt, bilgisayar ekranları ve tabletler arasında okuduğunu anlama karşılaştırması konusunda araştırma yapmışlardır. Okuduğunu anlama testinde iki soru türü kullanılmıştır. Basit anlama düzeyi olarak çoktan seçmeli sorular ve derinlemesine anlama düzeyi olarak özetleme yaptırılmıştır. Araştırma sonucunda; kâğıttan okuduğunu anlama grubunun, çoktan seçmeli sorulara verdiği cevaplar ve derinlemesine anlama düzeyindeki özet çalışmaları ekrandan okuduğunu anlama grubundan anlamlı şekilde daha iyi sonuçları olduğunu ortaya koymuştur. Bu bulgu mevcut araştırmada da olduğu gibi; kağıttan okuduğunu anlamamanın daha iyi olduğu fikrini desteklemektedir.

Greenfield (2015) hiper metinlerin okuduğunu anlamaya etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda; daha uzun süre okumalarına rağmen hiper metinleri ekrandan okuyanların 4'te 3'ünün yazıyı takip etmekte zorlandığı, çizgisel (kağıttan) okuyanların ise sadece 10'da 1'inin okumada zorlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonunda; yazının fiziksel olarak okuyucunun elinde bulunmasının daha iyi anlamayı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

400 Kanadalı öğrenciye uygulanan anketlere göre; öğrencilerin internet üzerinden istenilen bilgiye çabuk ulaşmalarına rağmen, yazılı halde bulunan materyalleri daha çok tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Basılı materyallerden okuma yapmanın okuyucuları daha mutlu ettiği ve bütünlük hissi verdiği sonucuna ulaşılmıştır (Baron, 2015).

4. YÖNTEM

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

4.1. Araştırmanın Modeli

Nicel araştırma esas alınarak planlanan bu araştırmada; İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde ekrandan ve kağıttan okuma etkinliklerinin, deney ve kontrol gruplarında; okuduğunu anlama, okuma hataları, okuma prozodisi, ekrandan okumaya yönelik tutumları, okumaya yönelik tutumları ve metin türü açısından etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada deneysel desenlerden öntest- sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bu modelde, yansız atama ile belirlenmiş iki grup bulunmaktadır. Deney öncesi ve deney sonrası ölçümler deney ve kontrol gruplarında yapılmıştır. Denel işlem sadece deney grubuna uygulanmış, denel işlemin etkisini anlamak için öntest ve sontest puanları karşılaştırılmıştır.

Şekil 4.1: Öntest- Sontest Kontrol Gruplu Model

G1	R	O1, 1	O1, 2
G2	R	O2, 1	O2, 2

Kaynak: Niyazi Karasar (2015), “ *Bilimsel Araştırma Yöntemii*”, Nobel Yayınları: Ankara, s.7

Bu araştırmanın deneysel modeli Tablo 4.1’de gösterilmektedir:

Tablo 4.1: Araştırmanın Deneysel Modeli

Gruplar	Ön Testler	Denel İşlemler	Son Testler
G1	Okuma Prozodisi Ölçeği1, Hata Analiz Envanteri1, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği1, Ekran Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği1 Okuduğunu Anlama Soruları1	Metinleri ekrandan okuma çalışmaları	Okuma Prozodisi Ölçeği2 , Hata Analiz Envanteri2 , Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği2 , Ekran Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği2, Okuduğunu Anlama Soruları2
G2	Okuma Prozodisi Ölçeği1, Hata Analiz Envanteri1, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği1, Ekran Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği1 Okuduğunu Anlama Soruları1	Metinleri kitaptan (kağıttan) okuma çalışmaları (Hali hazırda devam eden eğitim)	Okuma Prozodisi Ölçeği2 , Hata Analiz Envanteri2 , Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği2, Ekran Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği2, Okuduğunu Anlama Soruları2

Tablo 4.1’de görüldüğü gibi araştırmanın bağımlı değişkenleri okuma prozodisi, hata analizi, okuduğunu anlama, ekrandan okumaya yönelik tutum ve okumaya yönelik tutum düzeyleridir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise okuma metninin sunulduğu ortamdır. Araştırmada okuma metinleri deney grubunda akıllı tahtadan, kontrol grubunda ise basılı materyal üzerinden okunmuştur.

4.2. Evren ve Örneklem

Araştırma bulgularının genellendiği bütün, evren olarak ifade edilmektedir (Ekiz, 2015: 79). Öğrencilere uygulanan bir araştırmada bütün öğrencilere ulaşmak mümkün değildir bu nedenle araştırma evreni kavramı oluşturulmuştur (Karasar, 2000:42). Bu araştırmanın evrenini Zonguldak ilindeki ilkokul 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evrene ulaşmak mümkün olmadığından örneklem seçimine gidilmiştir.

Örneklem, evreni temsil ettiği düşünülen gruptur (Ekiz,2015:36). Örneklem, araştırma evreninden belli kurallara göre seçilen küçük gruptur (Karasar, 2015:116). Fazla sayıda birey, olay, olgu içeren evren üzerinde çalışmak yerine, evreni temsil etme yeteneğine sahip olan sınırlı sayıda bireyle çalışmak ve araştırmaya dahil etmek gibi bir çözüm üretilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2015: 83). Araştırmalardaki amaç; çok veri toplamak değil geçerli ve güvenilir veri toplamaktır. Bu nedenle örneklem üzerinde çalışma yoluna gidilmektedir. Örneklem üzerinde çalışmanın araştırmacı açısından hem zamandan hem maddi açıdan hem de çalışma gücü ve motivasyon açısından fayda sağladığı ortadadır (Karasar, 2015:58). Bu nitelikleriyle örneklemin pratik bir çalışma tekniği olduğunu belirtmek mümkündür.

Araştırma evreni üzerinden belirli kurallara göre örneklem seçme durumu, örnekleme olarak tanımlanmaktadır (Ekiz, 2015:39). Örneklemin vazgeçilmez ve birinci kuralı, yansızlıktır. İkinci kural ise; küme örneklemesidir. Küme örnekleme; araştırmaya dahil olan evrendeki bireylerin eşit olarak seçilme şansındır.

4.2.1. Küme Örneklem

Örneklem çeşitleri iki alt gruba ayrılmıştır. Araştırma evrenindeki her bir bireyin araştırmaya örneklem olarak belirlenme olasılığı, yansız örneklem, olasılığa dayalı örneklem olarak ifade edilmektedir (Karasar, 2000:45). Diğeri ise; olasılıksız (amaçlı) örneklemidir. Amaçlı örneklem daha çok nitel araştırmalarda tercih edilmektedir (Ekiz, 2015:39).

Bu araştırmada örneklem olarak; örneklem türlerinden yansız örneklem esas alınarak, Küme Örneklem tekniği kullanılmıştır. Bu örneklem tekniği; evreni temsil edebilecek bireyler yerine belirli özelliklere sahip bir grubun seçilmesi şeklinde uygulanan örneklemidir.

Çalışılacak evren içinde, doğal olarak oluşmuş olan ve benzer özellikleri bulunan farklı grupların bulunması durumunda küme örneklem yöntemi kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2015:45). Evren, küme olarak düşünülerek, gruplara ayrılır ve bu gruplardan tesadüfi yöntemle seçim yapılarak örneklem oluşturulur (Çömlekçi, 2001: 32). Örneğin; araştırmada ilkökul 4. sınıflar üzerinde araştırma yapıldığı durumda bu sınıflar bir grup oluşturur. Araştırmacı da bu gruplardan kümeler seçerek araştırmayı yürütür (Ekiz, 2015:38).

Araştırma evreni içinde benzer amaçlı kümeler vardır ve araştırma bu kümeler üzerinden yürütülebilir. Evrendeki kümelerin tamamının eşit seçilme şansına sahip olduğu durumda yapılan örneklem; küme örneklemesidir. Küme örneklemede seçilme şansı, bireyler yerine içindeki tüm bireylerle birlikte kümeye aittir (Karasar, 2015:72).

Bu araştırmada; Batı Karadeniz Bölgesi'nde Zonguldak ili Kdz. Ereğli ilçesi Ereğli İlkokulu'nda öğrenim gören 4.sınıf öğrencilerinden 55 öğrenci yansız olarak Küme Örneklem tekniğine göre belirlenmiştir. Öğrencilerin 30'u deney grubunu ve 25'i kontrol grubunu oluşturmuştur.

4.3. Araştırmanın Çalışma Planı

Araştırma, bir planlama yapılarak yürütülmüş olup, yapılacak işler ve bu işler için gereken zaman planlanarak Tablo 4.2'de gösterilmiştir:

Tablo 4.2: Araştırmanın Çalışma Planı

Aylar Yapılacak işler	1. ay	2. Ay	3. ay	4. ay	5. ay	6. ay	7. ay	8. ay
Literatür derlemeyi geliştirme								
Deney ve Kontrol gruplarının belirlenerek gerekli veli izinlerinin alınması								
Kağıttan ve ekrandan okunacak olan metinlerin belirlenmesi								
Okuduğunu anlama sorularının oluşturulması, uzman görüşlerinin alınması								
Uygulama yapılarak çalışma sonuçlarının analiz ve rapor edilmesi								

4.4. Araştırmanın Uygulama Süreci

4.4.1. Uygulama Öncesinde Yapılan Çalışmalar

Araştırmanın yürütülebilmesi için uygulama öncesinde gerekli izinler alınmıştır. Uygulama yapılacak olan okul müdürü, öğretmen ve öğrencilerle görüşülerek uygulama için çalışma saatleri belirlenmiş, öğretmen ve öğrenciler uygulama hakkında bilgilendirilmiştir. Deney grubu çalışmaları araştırmacı tarafından, kontrol grubu çalışmaları ise sınıf öğretmenleri tarafından uygulanmıştır. Her uygulama öncesinde kontrol grubu sınıf öğretmeni araştırmacı tarafından detaylı olarak bilgilendirilmiştir. Ön testte; deney ve kontrol gruplarında eş zamanlı olarak ekran okuma tutum ölçeği, okuma tutum ölçeği uygulanmıştır. Deney ve kontrol gruplarına ekrandan ve kağıttan öyküleyici metinler okutularak öğrencilerin ekrandan okuduğunu anlama ve kağıttan okuduğunu anlama sorularını cevaplamaları sağlanmıştır.

Araştırmada, deney grubu üzerinde etkisi gözlenmek istenen bağımsız değişken “ekrandan okuma becerisi”dir. Bu nedenle deney grubunda bağımsız değişkenin yordayabilmesini sağlayan ekran okuma çalışmaları düzenlenmiştir. Kontrol grubunda ise bir değişiklik yapılmadan her zaman devam ettiği şekliyle kağıttan okuma becerisi üzerinde çalışmalar yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarında aynı değişkenler gözlemlenmiştir (okuduğunu anlama, okuma

prozodisi, okuma hataları, okuma hızları, okumaya yönelik tutum, ekran okumaya yönelik tutum).

Deney ve kontrol gruplarının uygulama ve veri toplama sürecinde kullanılmış olan, 2017- 2018 eğitim öğretim yılında Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış İlkokul 4.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan 6'si bilgilendirici metin, 12'si öykülendirici olmak üzere toplam 18 okuma metninin okunabilirlik düzeyleri; Ateşman formülü ile değerlendirilerek araştırmada kullanılan metinlerin zorluk düzeyleri göz önünde bulundurularak araştırma yürütülmüştür. Uygulama başlangıcında; öntest için üç farklı öyküleyici metin kullanılmıştır. Öntest için kullanılan üç metnin Ateşman Formülü'ne göre zorluk düzeyleri hesaplanarak “çok kolay” olduğu tespit edilmiştir. Deney grubunda yapılan 12 haftalık uygulamada; bir hafta öyküleyici, bir hafta bilgilendirici olarak dönüşümlü kullanılacak metinlerin Ateşman formülüne göre zorluk dereceleri belirlenmiştir. Sontestte ise; ekrandan ve kağıttan okuduğunu anlama için ve sontest için ayrı ayrı metinler kullanılmıştır. Öntestte olduğu gibi, metinlerin üçü de öyküleyici metin olarak seçilmiştir ve Ateşman Formülü'ne göre zorluk derecesi hesaplanarak “çok kolay” olduğu tespit edilmiştir. Böylece araştırma süresince; 18 metin kullanılmıştır ve 12 metin “öyküleyici”, 6 metin “bilgilendirici” metin olarak belirlenmiştir.

Yapılan çalışmalar haftalık olarak ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde; Öntest: Bilgisayar ortamına aktarılan metinlerle ilgili eğitim uygulanmıştır. Uygulama öncesinde deney ve kontrol gruplarına, okumaya yönelik tutum ve ekran okumaya yönelik tutum ölçekleri uygulanmış, okuma prozodisi ölçeği uygulanmış ve sesli okuma hata analizleri yapılmış, kağıttan ve ekrandan metin okutarak okuduğunu anlama soruları cevaplanarak arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla ön testler yapılmıştır. Öntest için üç metin kullanılmıştır: Kağıttan okuduğunu anlama için “İstanbul Dünyam”, ekrandan okuduğunu anlama için “Ayşegül”, okuma prozodisi ve okuma hataları analizleri için “Komşu Kunduzlar” metinleri kullanılmıştır. Ateşman Okunabilirlik Formülü ile hesaplanan metinlerin zorluk düzeyleri Tablo 4.3'te gösterilmektedir:

Tablo 4.3: Ön Test Metinlerinin Okunabilirlik Puanları ve Düzeyleri

Ön Test Metinleri	Ateşman Okunabilirlik Formülü Sonuçları	Okunabilirlik Düzeyi
İstanbul Dünyam	99,22	Çok Kolay
Ayşegül	104,67	Çok Kolay
Komşu Kunduzlar	92,31	Çok Kolay

Tablo 4.3’te ön test için kullanılan metinlerin okunabilirlikleri hesaplanarak üç metnin okunabilirlik düzeyi de “Çok Kolay” olarak bulunmuştur.

1.Hafta-3. Hafta-5. Hafta-7. Hafta- 9.Hafta- 11.Hafta:

Deney grubunda bilgilendirici metinler; “Cumhuriyetin Bekçilerine, Sanatsal Devrimler, Temizlik Kurallarına Dikkat Edelim, Meyvenizi Yemeden Önce Yıkadınız Mı?, Buz Pateni, İzcilik” metinleri sırasıyla bilgisayar ekranından okunarak Türkçe dersleri yürütülürken, kontrol grubunda basılı materyalden okunarak Türkçe dersleri yürütülmüştür.

2.Hafta- 4.Hafta- 6.Hafta- 8. Hafta- 10.Hafta- 12. Hafta:

Deney grubunda öyküleyici metinler; “Umudunu Yitirmeyen Tek İnsan, Babaanne ve İhlamur Ağacı, İp Bacaklı Uzaylı Çocuk, En Büyük Takım Bizim Takım, Oyuncakların Öfkesi, Şekerci Güzeli” metinleri sırasıyla bilgisayar ekranından okunarak Türkçe dersleri yürütülürken, kontrol grubunda basılı materyalden okunarak Türkçe dersleri yürütülmüştür.

Ateşman Okunabilirlik Formülü ile hesaplanan 12 haftalık uygulama süresince kullanılan metinlerin okunabilirlik düzeyleri Tablo 4.4’te gösterilmiştir:

Tablo 4.4: Uygulama Metinlerinin Okunabilirlik Puanları ve Düzeyleri

Uygulama Haftası	Uygulama Metinleri	Ateşman Okunabilirlik Formülü Sonuçları	Okunabilirlik Düzeyi
1.Hafta	Cumhuriyetin Bekçilerine	57,803	Orta Güçlükte
2.Hafta	Umutunu Yitirmeyen Tek İnsan	72,541	Kolay
3.Hafta	Sanatsal Devrimler	15,635	Çok Zor
4.Hafta	Babaanne ve İhlamur Ağacı	56,755	Orta Güçlükte
5.Hafta	Temizlik Kurallarına Dikkat Edelim	24,601	Çok Zor
6.Hafta	İp Bacaklı Uzaylı Çocuk	91,989	Çok Kolay
7.Hafta	Meyvenizi Yemeden Önce Yıkadınız Mı?	51,715	Orta Güçlükte
8.Hafta	En Büyük Takım Bizim Takım	84,511	Kolay
9.Hafta	Buz Pateni	52,817	Orta Güçlükte
10.Hafta	Oyuncakların Öfkesi	89,936	Çok Kolay
11.Hafta	İzcilik	66,529	Orta Güçlükte
12.Hafta	Şekerci Güzeli	94,372	Çok Kolay

Son Test:

Uygulama sonrasında son test olarak deney ve kontrol gruplarına, okumaya yönelik tutum ve ekran okumaya yönelik tutum ölçekleri uygulanmış, okuma prozodisi ölçeği ve sesli okuma hata analizleri yapılmış, kağıttan ve ekrandan metin okutarak okuduğunu anlama soruları cevaplanmış, ekran okumanın etkilerini belirlemek amacıyla son testler yapılmıştır. Son testler için öyküleyici metin türünde üç farklı okuma metni okutulmuştur. Metinlerin okunabilirlik düzeyleri Ateşman Okunabilirlik Formülü ile hesaplanarak Tablo 4.5'te gösterilmiştir:

Tablo 4.5: Son Test Metinlerinin Okunabilirlik Puanları ve Düzeyleri

Ön Test Metinleri	Ateşman Okunabilirlik Formülü Sonuçları	Okunabilirlik Düzeyi
Ölümsüzleşen Bahçe	90,417	Çok Kolay
Sihirli Çoraplar	91,232	Çok Kolay
Gökyüzündeki Dost	93,74	Çok Kolay

Tablo 4.5’te görüldüğü gibi son testte kullanılan metinlerin üçü de, ön test metinlerinde olduğu gibi okunabilirlik düzeyi “Çok Kolay” olan metinlerden seçilmiştir.

4.4.2. Uygulama Sırasında Yapılan Çalışmalar

Araştırmada deney ve kontrol grubunda yapılan uygulamalar sırasıyla anlatılmıştır. Araştırmada deney grubu üzerinde etkisi gözlenmek istenen bağımsız değişken ekrandan okuma becerisi olduğundan, deney grubunda; İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabından yararlanılarak seçilen ve olduğu gibi PDF olarak aktarılan bilgilendirici ve öyküleyici metinler her bir öğrenci tarafından bilgisayar ekranından sesli olarak okunmuştur. Her hafta iki ders saati zihinsel hazırlık, metnin ekrandan öğretmen tarafından okunması, öğrencilerin paylaşarak okuması ve metni anlama sorularının cevaplanması şeklinde geçmiştir. Daha sonra her hafta, her bir öğrenci metni okurken ses kaydı alınarak hata analizleri ve okuma prozodileri hesaplanmıştır.

Kontrol grubunda; sınıf öğretmeni ile konuşularak deney grubunda haftalık olarak uygulanan metinlerin aynısı ders kitabından okunmuştur. Uygulama on iki hafta ve 48 ders saati sürmüştür.

4.4.3. Uygulama Sürecinde Uygulama Öğretmeninin Gözlemleri

Deney grubu ile yapılan 12 haftalık çalışma süresince araştırmacı tarafından deney grubu öğrencileri ekrandan okuma yaparken gözlemlenmiş bu gözlemler maddeler halinde sunulmuştur:

- Ekran okuma uygulamalarının başlangıcındaki uygulama metinlerinde; öğrenciler ekrandan okuma yaparken satır sonuna geldiğinde bulunduğu yeri kaybetmektedir,

- Sayfayı aşığı doğru kaydırırken yerini kaybetmektedir ya da yavaş hareket ettiklerinden bekleme süresi oluşmaktadır.
- Ekrandan okumayı bitiren öğrencilerde gözleri ovuşturma ya da gözlerde yaşarma durumları ile karşılaşılmiştir.
- Bazı öğrencilerin göz hassasiyetleri olduğu ekrandan okumalar sırasında gözlemlenerek göz doktoruna yönlendirilmiş, kağıttan okumalar esnasında hata yapmayan bir kız öğrencinin, ekrandan okumalar sırasında çok fazla hata yaptığı gözlemlenerek göz doktoruna yönlendirilmiştir. Sonucunda öğrencinin bir gözünde yeni oluşmaya başlayan bir hastalık teşhis edilerek tedavisine başlanmıştır.
- Deney grubu öğrencilerinden bir erkek öğrencide orta düzeyde disleksi teşhisi bulunmaktadır. Bu öğrencide ise; kağıttan yapılan okumalarda okuma hatalarının sayısı çok fazla iken ekrandan yaptığı okumalarda hata sayısının çok az olduğu gözlemlenmiştir.
- Uygulama başlangıcında ekrandan okuma yaparken öğrencilerin daha tereddütlü davrandığı bu nedenle okuma hızlarının (özellikle okuması sınıf düzeyinin altında olan öğrencilerde) yavaş ve tutuk olduğu, çalışma devam ettikçe duruma alışarak ekrandan yapılan okumaları daha doğal karşıladıkları gözlemlenmiştir.
- Uygulamalar devam ettikçe okuma hatalarının daha az olduğu gözlemlenmiştir. Ancak okunan metnin özelliğine göre bazı metinlerde uygulama başında ya da sonunda olduğu fark etmeksizin okuma hatalarının fazla olduğu, öğrencilerin okuma esnasında satır atladığı, göz yanması nedeniyle gözlerini kapatma ihtiyacı hissetmeleri ve bu nedenle satırı kaçırdıkları gözlemlenmiştir.
- Sayfa sayısı fazla olan metinlerde ekrandan okuma yaparken öğrencilerin, daha çok satır atladıkları, sayfa geçişleri sırasında duraklamaların fazla olduğu ve öğrencilerin dikkatlerinin dağıldığı gözlemlenmiştir.

- Bilgilendirici metinlerde (özellikle 9.uygulama metni “ Buz Pateni” ve 11.uygulama metni “İzcilik” adlı metinlerde kelime sayısı az olmasına rağmen, metinlerin okuma düzeyleri “çok kolay” olarak hesaplanmasına rağmen okuma hatalarının fazla olduğu, bu metinlerdeki anlamı bilinmeyen terim anlamı çok fazla sözcük bulunduğu, bu durumun ekrandan okuma hızlarını etkilediği gözlemlenmiştir.
- Ayrıca genel bir tutum olarak uygulama başlangıcında ekrandan okuma ile ilgili daha istekli ve hevesli oldukları, bu durumun uygulamalar devam ettikçe olumsuz yönde etkilendiği gözlemlenmiştir.

4.5. Veri Toplanma Araçları

Bu araştırmada verileri toplamak amacıyla deney ve kontrol grubu öğrencilerine; Ekrandan ve Kağıttan Açık ve Kapalı Uçlu Okuduğunu Anlama Soruları, Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (Kocaarslan, 2016: 1217-1233), Ekran Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (Susar Kırmızı, 2017:286-301) ve Okuma Prozodisi Ölçeği (Keskin ve Baştuğ, 2013: 168- 180) uygulanmıştır. Ayrıca araştırmada, okuduğunu anlama sorularının değerlendirilmesinde Akyol (2016: 101) tarafından Haris ve Sipay (1980), Ekwall ve Shanker (1988) ve May (1986)’dan uyarlanan “Yanlış Analiz Envanteri” nden yararlanılarak okuma hataları tespit edilmiş, öğrencilerin hata analizleri yapılmıştır.

Araştırmada verileri toplamak amacıyla; okuduğunu anlama soruları, ekran okuma tutum ölçeği, okumaya yönelik tutum ölçeği, hata analiz envanteri, okuma prozodileri ölçeği kullanılmıştır.

4.5.1. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmada, okumaya yönelik tutumu ölçmek üzere; Mustafa Kocaarslan (2016:1217-1233) tarafından Türkçe’ ye uyarlama çalışması yapılan “Garfield Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmış, Cronbach alpha iç tutarlılık kat sayısı=.88’ dir. Ölçek; “eğlenme amaçlı okuma ve akademik okuma” olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. “ Garfield” kedi karakteri ile düzenlenmiş olan ölçekte duygu durumları; çok mutlu, biraz mutlu, biraz üzgün,

çok üzgün olacak şekilde belirtilmiştir. Puanlama 4; çok mutlu, 3; biraz mutlu, 2; biraz üzgün, ve 1; çok üzgün olacak şekilde yapılmaktadır. Bu ölçeğe verilen cevaplardan; en çok 80 puan, en az 20 puan alınmaktadır. Ölçekte bulunan ilk on madde; okumaktan zevk almaya yönelik sorulardan, geriye kalan on madde ise akademik amaçlı okumaya yönelik sorulardan oluşmaktadır. Ölçekten alınan puanın yüksek olması, öğrencinin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirdiğini göstermektedir. Ön testte ve son testte; öğrencilerin ölçek maddelerine verdiği cevapların puanları toplanarak öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanlaması yapılmıştır.

4.5.2. Ekran Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmada, ekrandan okumaya yönelik tutumu ölçmek üzere; Fatma Susar Kırmızı (2017:286-301) tarafından geliştirilen “Ekrandan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek maddeleri; 15 olumlu ve 14 olumsuz olmak üzere toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Likert tipine uygun olarak hazırlanan ölçekte maddeler “kesinlikle katılıyorum=5”, “katılıyorum=4”, “kısmen katılıyorum =3”, “katılmıyorum =2”, “kesinlikle katılmıyorum =1” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte; sağlık, okuma ve okuduğunu anlama, kolaylık, sevgi, etkileycilik olmak üzere beş alt aşlık bulunmaktadır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılırken olumlu soru maddeleri için katılma derecesine beşten, olumsuz soru maddeleri için ise birden başlayarak puanlama yapılmıştır. Ölçekten her bir katılımcının alabileceği puan en az 29, en çok ise 145’tir. Toplam puanın yüksek olması, öğrencinin ekrandan okumaya yönelik olumlu, düşük olması da ekrandan okumaya yönelik olarak olumsuz tutumlara sahip olduğunu göstermektedir. Ön testte ve son testte; öğrencilerin ölçek maddelerine verdiği cevapların puanları toplanarak öğrencilerin okumaya yönelik tutum puanlaması yapılmıştır.

4.5.3. Okuduğunu Anlama Soruları

Araştırmada; öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyini belirlemek amacıyla uzman görüş ve desteği alınarak okuduğunu anlama soruları hazırlanmıştır. Klasik sorularda hangi anlama düzeyini ölçmeyi amaçladığı önemlidir. Basit anlama düzeyinin ölçüldüğü (tanıma, hatırlama) sorular ve derinlemesine anlama

düzeyinin ölçüldüğü sorular (çıkarım ve yorum yapma) belirlenmiştir (Akyol, 2015:102). Akyol (2010:100), basit ve derinlemesine anlama sorularına verilecek puanları ve bu puanlardan alınan puanların anlama yüzdesindeki yerini belirlemiştir.

Basit anlama soruları için puanlama şu şekilde olacaktır;

- “2” puan: Tam olarak verilen cevaplar için.
- “1” puan: Biraz doğru cevaplanan sorular için
- “0” puan: Cevap verilmemiş ya da yanlış cevap verilmiş sorular için.

Derinlemesine anlama soruları için puanlama;

- “3” puan: Tam olarak cevaplanan sorular için.
- “2” puan: Beklenen cevaba çok yakın olan sorular için
- “1” puan: Doğru cevabın hemen hemen yarısı olan sorular için.
- “0” puan: Cevap verilmemiş ya da yanlış cevap verilmiş sorular için.

Araştırmada, okuduğunu anlama sorularının 6’sı basit anlama soruları, 4’ü derinlemesine anlama soruları olmak üzere toplam 10 sorudan oluşmaktadır. 10 sorudan alınabilecek tam puan 24’tür. Okuduğunu anlama yüzdeliğini bulmak için alınan puanların toplamı, alınması gereken puanların toplamına bölünür. Böylece anlama yüzdeliğine göre; serbest, öğretim ve endişe düzeyi olarak düzey belirlemesi yapılır (Akyol,2015:103).

Haris ve Sipay (1980), Ekwall ve Shanker (1988) ve May (1986) tarafından belirlenen kelime tanıma ve anlama yüzdelerini Akyol (2015:102) şöyle aktarmıştır:

Tablo 4.6: Okuma Düzeyleri ve Yüzdelikleri

Okuma Düzeyleri	Kelime Tanıma	Anlama
Serbest okuma düzeyi	% 99+	%90+
Öğretim düzeyi	%95+	%75+
Endişe düzeyi	%90-	%50-

Kaynak: Haris ve Sipay (1980), Ekwall ve Shanker (1988) ve May (1986). (Akt: Akyol, 2015: 103)

4.5.4. Hata Analiz Envanteri

Bir okuyucuya sesli okuma yaptırıldığında, öğrencilerin ne tür okuma hataları yaptıklarını ortaya koymak amacıyla kullanılan envanter bilgilendiricidir. Sesli okuma sırasında yapılan hataları kolayca belirlemek için, hata türleri sembol kullanarak okuma anında sayısal ifadelere dönüştürülebilmektedir (Akyol, 2016:103).

Sesli okuma hatalarının tespitinde, Akyol tarafından uyarlanan “Hata Analiz Envanteri” kullanılmıştır. Hata analiz envanteri, okuyucuların veya öğrencilerin bireysel olarak okumaları sonucunda; okuma ve okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için kullanılmaktadır (Akyol, 2016: 98).

Hata Analiz Envanteri; öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptığı hataların türünü ve öğrencilerin kelime tanıma seviyelerini daha geniş kapsamlı olarak ortaya koymaktadır. Bu sayede öğrencinin hangi sınıf düzeyinde okuma yaptığı tespit edilmektedir. Sesli okuma sırasında okuyucular; atlamalar (bir satırı, kelimeyi, heceyi veya sesi atlama), eklemeler (ses, hece veya kelime ekleme), ters çevirmeler, tekrarlar, yanlış okumalar, duraklamalar, kendi kendini düzeltmeler, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, parmakla takip, kafa hareketleri gibi hatalar yaparlar (Akyol, 2015:100).

Akyol (2015:100), tarafından uyarlanan hata analiz envanterinde üç tür okuma düzeyinden bahsedilmektedir.

- **Serbest Düzey:** Öğrencinin, hiçbir yetişkinin seviyesine veya öğretmeninin yardımına ihtiyaç duymadan, kendi sınıf uygun bir metni okuması ve anlamasıdır (%99+).

- **Öğretim Düzeyi:** Öğrencinin, bir yetişkinin veya öğretmenin yardımıyla beklenen ve istenen düzeyde okuyup anlamasıdır (%95+).
- **Endişe Düzeyi:** Öğrencinin, çok fazla okuma hatası yaptığı, okuduğunun çok azını anladığı düzeydir (%90-).

Tablo 4.7: Kelime Yanlışları ve İşaretleri

Yanlış Türleri	Örnekler	İşaretler
1- Atlayıp geçmeler	Ak ev e gelmedi.	○
2- Eklemeler	Eve Annem ve babam çarşıdan [↑] geldiler.	↑
3- Öğretmen tarafından verilen kelimeler	Çocuk okumuyor fakat atlamıyor da. Öğretmen 5 sn. bekliyor ve söylüyor.	()
4- Tekrarlar	Hasan okula gitti.	—
5- Kendi kendine düzeltme	✓ Ali Çanakkale' ye gitti.	✓
6- Yanlış okuma	Komşumuzu oğlu iyi bir dağcıydı. bağcıydı X	X
7- Noktalama işaretlerine dikkat etmeme	Sesli okuma anında izlenebilir	? ! , . : ; - ()
8- Ters çevirmeler	Bu eve bizim Burada “ev” kelimesi ← “ ve” okunmakta	←
9- Parmakla takip	Okuma anında gözlemlenebilir	P
10- Kafa hareketleri	Okuma anında gözlemlenebilir	~~~~~
Okuma yanlışları hesaplanırken sadece 1,2,3,4,6,ve 8. Maddeler yanlış olarak ele alınmalıdır. Diğer maddeler okuma sorunlarıyla ilgili bilgiler vermesine rağmen, yanlış hesaplamada kullanılması uygun değildir.		

Kaynak: Hayati Akyol (2016); “*Türkçe Öğretim Yöntemleri*”, Pegem Akademi Yayınları: Ankara, s:103.

Araştırmada; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ekran üzerinden yaptığı okumaların ses kayıtları alınmış ve alınan ses kayıtları dinlenerek hata analizleri yapılmıştır.

4.5.5. Okuma Prozodileri Ölçeği

Araştırmada, okuma prozodilerinin ölçülmesinde, Keskin ve Baştuğ (2013:168-180) tarafından geliştirilen “Okuma Prozodileri Ölçeği” kullanılmıştır. Prozodik okuma; bireylerin konuşmadaki prozodiye yakın bir akıcılıkla okuma yapması olarak değerlendirilebilir ki bu durum okuduğunu anlamayı büyük oranda etkileyen bir durumdur (Keskin, 2012:192). Bu ölçek; öğrencilerin sesli okumada; vurgu, tonlama, anlam üniteleri ile okuma, metindeki duyguyu

yansıtma, okuma ritmi, ses özellikleri gibi boyutları ölçmek için hazırlanmıştır. Geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış; KMO=.97, Barlett=.00< 01; Cronbach Alpha=0.981' dir. Test 15 maddeden oluşmaktadır. Her maddeye verilen cevaplar: (0) Hiç gözlenmedi, (1) Nadiren gözlendi, (2) Zaman zaman gözlendi, (3) Çoğu zaman gözlendi, (4) Her zaman gözlendi. Şeklinde puanlanmıştır. Ayrıca ölçekte yer alan 3. maddede (Okuması monotondur.) , ve 7. maddede (Kelime kelime okumaktadır.) ters çevirme kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60'tır. Öğrencilerin okumaları ses kayıtlarından dinlenerek Okuma Prozodileri Ölçeği; her öğrencinin yaptığı her okuma için doldurulmuştur. Ölçekten alınan puanın yüksek olması, öğrencinin prozodik bir okuma yaptığını göstermektedir. Araştırmada öğrencilerin ekrandan ve kağıttan yaptıkları okumalarda alınan ses kayıtları dinlenerek prozodik okuma ölçeği üzerinde puanlama yapılmıştır. Test maddelerinin toplamı alınarak prozodik okuma puanları oluşturulmuştur.

4.6. Verilerin Analizi

Araştırmada, veri toplama araçlarının uygulamaları eğitim öğretim yılının birinci döneminde yapılmıştır. Uygulama süresi on dört hafta olarak belirlenmiştir. Verilerin toplanmasında kullanılmış olan metinler; 2017-2018 eğitim öğretim yılında Talim Terbiye Kurulu tarafından onaylanmış İlkokul 4.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerden seçilmiştir. Araştırmada, Okuduğunu anlama sorularının değerlendirilmesinde Akyol (2016:101) tarafından Haris ve Sipay (1980), Ekwall ve Shanker (1988) ve May (1986)' dan uyarlanan "Yanlış Analiz Envanteri" nden yararlanılmıştır. Bu araştırmada toplanan verilerin analizinde; öğrencilerin ölçeklerden ve okuduğunu anlama sorularından aldıkları puanların aritmetik ortalaması alınarak bulgular ortaya konmuştur. Prozodik okuma ölçeği değerlendirilirken öğrencilerin ses kayıtları dinlenerek ölçekte yer alan test maddelerine puan verilmiştir, puanların toplamı alınarak prozodik okuma puanları hesaplanmıştır. Öğrencilerin, ekrandan okumaya yönelik ve okumaya yönelik tutum puanları, ölçek maddelerine öğrencilerin verdiği puanlar toplanarak ortalama puan üzerinden hesaplamalar yapılmıştır.

5. BULGULAR

Bu bölümde, veri toplama araçları ile elde edilen veriler araştırmanın amacı doğrultusunda, istatistiksel yöntem ve teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları tablolar halinde sunulmuş, çözümlemeler sonucu elde edilen bulgulara ve bulgulara dayalı olarak geliştirilen yorumlara yer verilmiştir. Okuma ortamlarının öğrencilerin okuma becerileri üzerindeki etkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. İlkokul 4.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde ekrandan ve kağıttan okuma etkinliklerinin, denel işlem sonrası deney ve kontrol gruplarında okuduğunu anlama, okuma hataları ve okuma hızları, okuma prozodisi ve okumaya yönelik tutumları ve ekran okumaya yönelik tutumları açısından anlamlı bir fark olup olmadığı verilere dayanarak açıklanmaya çalışılmıştır.

5.1. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest Sonucunda Kağıttan ve Ekrandan Okuduğunu Anlamaları ile İlgili Elde Edilen Bulgular

Anlama düzeyini belirlemek amacıyla uzman görüş ve desteği alınarak klasik sorular hazırlanmıştır. Bu çalışmada, okuduğunu anlama sorularının 6'sı basit anlama soruları, 4'ü derinlemesine anlama soruları olmak üzere toplam 10 sorudan oluşmaktadır. 10 sorudan alınabilecek tam puan 24'tür. Okuduğunu anlama yüzdeliğini bulmak için alınan puanların toplamı, alınması gereken puanların toplamına bölünür. Böylece anlama yüzdeliğine göre; serbest, öğretim ve endişe düzeyi olarak düzey belirlemesi yapılmaktadır (Akyol, 2016: 103).

Deney ve kontrol gruplarının eşitliğini belirlemek amacıyla iki gruba da bir metin kağıttan okutulmuş, bir metin de ekrandan okutularak okuduğunu anlama sonuçları karşılaştırılmıştır. Sonuçlar Tablo 5.1'de görülmektedir:

Tablo 5.1: Deney ve Kontrol Grubu Kağıttan ve Ekrandan Okuduğunu Anlama Öntest

Gruplar	N	Kağıttan Okuduğunu Anlama Düzeyi	Kağıttan Okuduğunu Anlama Sonuçları	Ekrandan Okuduğunu Anlama Düzeyi	Ekrandan Okuduğunu Anlama Sonuçları
Deney Grubu	30	Öğretim Düzeyi	84,71	Öğretim Düzeyi	91,63
Kontrol Grubu	25	Öğretim Düzeyi	83,83	Öğretim Düzeyi	88,66

Tablo 5.1’de görüldüğü gibi, uygulamanın başlangıcında deney ve kontrol gruplarının kağıttan ve ekrandan okuduğunu anlama sonuçları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Bu durumda uygulama öncesinde grupların denk olduğu ifade edilebilir.

Deney grubu kağıttan okuduğunu anlama puanları ortalaması; 84,71 ve kontrol grubu kağıttan okuduğunu anlama puanları ortalaması; 83,83 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi uygulama öncesinde “Öğretim Düzeyi” olarak tespit edilmiştir.

Deney grubu ekrandan okuduğunu anlama puanları ortalaması; 91,63 ve kontrol grubu ekrandan okuduğunu anlama puanları ortalaması; 88,66 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi uygulama öncesinde “Öğretim Düzeyi” olarak tespit edilmiştir.

5.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sontest Sonucunda Kağıttan ve Ekrandan Okuduğunu Anlamaları ile İlgili Elde Edilen Bulgular

Uygulama sonrasında son-test olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerine kağıttan ve ekrandan okuduğunu anlama metni uygulanmış, sonuçları Tablo 5.2’de verilmiştir.

Tablo 5.2: Deney ve Kontrol Grubu Kağıttan ve Ekrandan Okuduğunu Anlama Sontest

Gruplar	N	Kağıttan Okuduğunu Anlama Düzeyi	Kağıttan Okuduğunu Anlama Sonuçları	Ekrandan Okuduğunu Anlama Düzeyi	Ekrandan Okuduğunu Anlama Sonuçları
Deney Grubu	30	Öğretim Düzeyi	90,27	Öğretim Düzeyi	89,58
Kontrol Grubu	25	Öğretim Düzeyi	81,50	Öğretim Düzeyi	77,16

Deney grubu öğrencilerinin kağıttan okuduğunu anlama puanı 90,27; kontrol grubu öğrencilerinin kağıttan okuduğunu anlama puanı 81,50'dir. Deney grubu öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlama puanı 89,58; kontrol grubu öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlama puanı 77,16'dır. Deney grubu öğrencilerinin ekrandan ve kağıttan okuduğunu anlama puanları son testte kontrol grubundan anlamlı derecede farklılık göstermiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-testte, kağıttan ve ekrandan okuduğunu anlama puanlarına birlikte bakılarak Tablo 5.3'te verilmiştir.

Tablo 5.3: Deney ve Kontrol Grubu Kağıttan ve Ekrandan Okuduğunu Anlama Öntest-Sontest

Gruplar	N	Kağıttan Okuduğunu Anlama Sonuçları ÖNTEST	Kağıttan Okuduğunu Anlama Sonuçları SONTTEST	Ekrandan Okuduğunu Anlama Sonuçları ÖNTEST	Ekrandan Okuduğunu Anlama Sonuçları SONTTEST
Deney Grubu	30	84,71	90,27	91,63	89,58
Kontrol Grubu	25	83,83	81,50	88,66	77,16

Kontrol grubu öğrencilerinin “kağıttan okuduğunu anlama” puanı öntestte; 83,83 ve sontestte; 81,50'dir. Deney grubu öğrencilerinin “kağıttan okuduğunu anlama” puanı öntestte; 84,71 ve sontestte; 90,27'dir. Bu sonuçlara göre; deney grubu öğrencilerinin kağıttan okuduğunu anlama becerisinin uygulama sonucunda arttığını göstermektedir. Okuma faaliyetlerini düzenli olarak sürdüren öğrencilerde okuma ortamının etkisinin olmadığı, kağıttan okuduğunu anlama sonuçlarındaki yükselmeyi etkilemediği şeklinde yorumlanabilir.

Kontrol grubu öğrencilerinin “ekrandan okuduğunu anlama” puanı öntestte; 88,66 ve sontestte; 77,16'dir. Deney grubu öğrencilerinin “kağıttan okuduğunu anlama” puanı öntestte; 91,63 ve sontestte; 89,58'dir. Bu sonuçlara göre; kontrol grubu ve deney grubu öğrencilerinin sontestte ekrandan okuduğunu anlama puanları düşüş göstermektedir. Ayrıca 12 haftalık uygulama sonucunda deney grubu öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlama puanlarının kontrol grubu puanlarından daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda; düzenli olarak yapılan ekrandan okuma faaliyetlerinin öğrencilerin ekrandan okuduğunu

anlamalarında olumlu yönde gelişmeler sağladığı söylenebilmektedir. Diğer taraftan; deney grubu öğrencileri 12 haftalık uygulama boyunca Türkçe derslerinde kağıttan (ders kitabından) okuma yapmadığı halde deney grubu öğrencilerinin kağıttan okuduğunu anlama puanları artış göstermiş ve kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Böylece düzenli olarak yapılan okuma faaliyetlerinin ortam fark etmeksizin deney grubu öğrencileri üzerinde hem ekrandan hem de kağıttan okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkileri görülmüştür.

5.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ile İlgili Elde Edilen Bulgular

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerine uygulama öncesinde; Mustafa Kocaarslan (2016) tarafından Türkçe’ ye uyarlama çalışması yapılan “Garfield Görselli Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Bu ölçekten en çok 80, en az 20 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanların fazla olması, öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutum geliştirdiği şeklinde yorumlanmaktadır. Tablo 5.4’te Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde ve sonrasında okumaya yönelik tutumları görülmektedir:

Tablo 5.4: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları

Gruplar	N	Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ÖNTEST	Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları SONTTEST
Deney Grubu	30	69,70	66,70
Kontrol Grubu	25	71,56	68,76

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntestte ve sontestte okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğrencilerin okumaya karşı geliştirdikleri tutum benzerlik göstermektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları öntestte; 71,56 iken deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları öntestte; 69,70 olarak bulunmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları sontestte; 68,76 iken deney grubu

öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları son testte; 66,70 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınan yüksek puanlar, öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Böylece deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test sonucunda okumaya karşı olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilmektedir.

5.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ekrandan Okumaya Yönelik Tutumları ile İlgili Elde Edilen Bulgular

Deney ve Kontrol grubu öğrencilerine uygulama öncesinde; Fatma Susar Kırmızı (2017) tarafından geliştirilen “Ekrandan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek maddeleri; 15 olumlu ve 14 olumsuz olmak üzere toplam 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten en çok 145, en az 29 puan alınabilmektedir. Ölçekten alınan puanların fazla olması; öğrencilerin ekrandan okumaya yönelik olumlu tutum geliştirdikleri şeklinde yorumlanmaktadır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Ekrandan Okumaya Yönelik Tutumları Tablo 5.5’te görülmektedir:

Tablo 5.5: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ekrandan Okumaya Yönelik Tutumları

Gruplar	N	Öğrencilerin Ekrandan Okumaya Yönelik Tutumları ÖNTEST	Öğrencilerin Ekrandan Okumaya Yönelik Tutumları SONTEST
Deney Grubu	30	90,06	89,33
Kontrol Grubu	25	86,96	91,66

Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön testte ve son testte ekrandan okumaya yönelik olumlu bir tutum içinde olduğu Tablo 5.5’te görülmektedir. Deney grubu ekrandan okumaya yönelik tutum puanı ön testte; 90,06 iken kontrol grubu ekran okumaya yönelik tutum puanı ön testte; 86,96 olarak bulunmuştur.

Kontrol grubu öğrencilerinin ekrandan okumaya yönelik tutumları son testte; 91,66 iken deney grubu öğrencilerinin ekrandan okumaya yönelik tutumları son testte; 89,33 olarak bulunmuştur. Böylece deney ve kontrol grubu

öğrencilerinin uygulama öncesinde ve sonrasında ekrandan okumaya yönelik olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir.

5.5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma Prozodisi Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmada, okuma prozodilerinin ölçülmesinde, Keskin ve Baştuğ (2013) tarafından geliştirilen “Okuma Prozodileri Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 60’tır. Öğrencilerin aldığı puanın yüksek olması, okuma prozodisinin iyi olduğu anlamına gelmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntest sonucunda Okuma Prozodileri Ölçeği’nden aldıkları puanlar Tablo 5.6’da görülmektedir.

Tablo 5.6: Deney ve Kontrol Grubu Okuma Prozodisi Bulguları

Gruplar	N	Öğrencilerin Okuma Prozodisi Puanları ÖNTEST	Öğrencilerin Okuma Prozodisi Puanları SONTEST
Deney Grubu	30	47,43	55,86
Kontrol Grubu	25	42,48	56,04

Uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencileri arasında okuma prozodileri açısından anlamlı bir fark görülmemiştir. Deney grubu öğrencilerinin okuma prozodisi puan ortalaması öntestte; 47,43 iken kontrol grubu okuma prozodisi puan ortalaması 42,48 olarak bulunmuştur. Uygulama sonrasında yapılan sontestte kontrol grubu prozodi puanı; 56,04 ve deney grubu prozodi puanı; 55,86 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre düzenli olarak yapılan okuma faaliyetlerinin öğrencilerin okuma prozodisi sonuçlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilmektedir.

5.6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hata Analiz Envanterinden Elde Edilen Bulgular

Araştırmada; sesli okuma hatalarının tespitinde, Akyol tarafından uyarlanan “Hata Analiz Envanteri” kullanılmıştır. Hata Analiz Envanteri; öğrencilerin sesli okuma sırasında yaptığı hataların çeşidini ve öğrencilerin kelime tanıma seviyelerini daha geniş kapsamlı olarak ortaya koymaktadır. Deney ve kontrol

grubu öğrencilerinin uygulama öncesinde yaptıkları okumalara yönelik hata analizleri yapılarak Tablo 5.7’de gösterilmektedir.

Tablo 5.7: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hata Analizi Bulguları

Gruplar	N	Öğrencilerin Hata Analiz Puanları Ortalaması ÖNTEST	Öğrencilerin Hata Analiz Puanları Ortalaması SONTEST	Öğrencilerin Okuma Düzeyleri
Deney Grubu	30	98,33	98,18	Öğretim Düzeyi
Kontrol Grubu	25	98,52	98,34	Öğretim Düzeyi

Öğrencilerin öntestte ve sontestte yaptıkları okumalar hata analiz envanteri ile değerlendirilerek deney ve kontrol gruplarının aldıkları puan ortalamaları Tablo 5.7’de gösterilmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin hata analiz puanları ortalaması öntestte; 98,52 ve deney grubu öğrencilerinin hata analiz puanları ortalaması öntestte; 98,33 olarak bulunmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin hata analiz puanları ortalaması sontestte; 98,34 ve deney grubu öğrencilerinin hata analiz puanları ortalaması sontestte; 98,18 olarak bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarında son testte düşüş görülmüştür ancak bu durum öğrencilerin kelime tanıma düzeylerinde bir farklılığa neden olmamıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime tanıma düzeyleri öntestte ve sontestte hata analiz envanterine göre “Öğretim Düzeyi” olarak belirlenmiştir. Öğretim Düzeyi; öğrencinin, bir yetişkinin veya öğretmenin yardımıyla beklenen ve istenen düzeyde okuyup anlamasıdır. Envanterden 95 ile 99 arasında puan alan öğrenciler öğretim düzeyi olarak belirlenirler. Bu nedenle deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime tanıma düzeyleri Öğretim Düzeyi olarak bulunmuştur.

5.7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Hata Türlerinden Elde Edilen Bulgular

Sesli okuma sırasında okuyucular; atlamalar (bir satırı, kelimeyi, heceyi veya sesi atlama), eklemeler (ses, hece veya kelime ekleme), ters çevirmeler, tekrarlar, yanlış okumalar, duraklamalar, kendi kendini düzeltmeler, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, parmakla takip, kafa hareketleri gibi hatalar yaparlar (Akyol,2015:98). Bu hata türlerinden; yanlış okuma, atlama, ekleme, ters çevirme

hata sayısı olarak kaydedilmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin öntestte yaptıkları okumalar sonucunda yaptıkları hataların toplamaları Tablo 5.8’de gösterilmektedir:

Tablo 5.8: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Öntest Hata Türlerinden Elde Edilen Bulgular

HATA TÜRLERİ ÖNTEST	Gruplar	N	Yanlış Okuma	Atlama	Ekleme	Ters Çevirme
	Deney Grubu	30	43	55	67	1
	Kontrol Grubu	25	30	34	39	4

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, öntest metinlerini okuduktan sonra ses kayıtları dinlenerek yaptıkları hatalar belirlenmiş ve Tablo 5.8’de gösterilmiştir. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin en çok yaptığı okuma hatası ekleme, en az yaptığı okuma hatası ise ters çevirme olarak bulunmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin okuma hataları toplamda; 30 yanlış okuma, 34 atlama, 39 ekleme ve 4 ters çevirme olarak bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin okuma hataları ise toplamda; 43 yanlış okuma, 55 atlama, 67 ekleme ve 1 ters çevirme olarak bulunmuştur.

Tablo 5.9: Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Sontest Hata Türlerinden Elde Edilen Bulgular

Hata Türleri Sontest	Gruplar	N	Yanlış Okuma	Atlama	Ekleme	Ters Çevirme
	Deney Grubu	30	27	115	50	1
	Kontrol Grubu	25	22	79	39	2

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin, sontest metinlerini okuduktan sonra ses kayıtları dinlenerek yaptıkları okuma hataları belirlenmiş ve Tablo 5.9’da gösterilmiştir. Kontrol ve deney grubu öğrencilerinin en çok yaptığı okuma hatası öntestte ekleme olarak bulunmuşken sontestte en çok yapılan okuma hatası atlama olarak bulunmuştur. Öğrencilerin sontestte en az yaptığı okuma hatası ise ters çevirme olarak bulunmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin okuma hataları toplamda; 22 yanlış okuma, 79 atlama, 39 ekleme ve 2 ters çevirme olarak bulunmuştur. Deney grubu öğrencilerinin okuma hataları ise toplamda; 27 yanlış

okuma, 115 atlama, 50 ekleme ve 1 ters çevirme olarak bulunmuştur. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin yaptığı okuma hataları kontrol grubu öğrencilerinin okuma hatalarından özellikle atlama hataları anlamlı bir şekilde daha fazladır.

5.8. Deney Grubu Öğrencilerinin Metin Türleri ve Ekrandan Okuduğunu Anlamaya Yönelik Bulgular

2017-2018 eğitim öğretim yılında Batı Karadeniz Bölgesi’nde 4. sınıflarda Türkçe Ders Kitabı olarak kullanılan kitap PDF olarak etkileşimli tahtaya yüklenmiştir. Araştırmada, deney grubuna Türkçe derslerinde metinler ekrandan okutulmuştur. Türkçe Ders Kitabında yer alan metinlerden 18 tanesi araştırmada verileri toplamak için kullanılmıştır. Bu metinlerden üçü ön test için, üçü son test için kullanılmıştır. Ön test ve son testte kullanılan metinlerin tamamı öyküleyici metindir ve Ateşman formülü kullanılarak zorluk dereceleri hesaplanarak eşdeğer “çok kolay” olarak bulunmuştur. Deney grubu uygulamaları için 12 metin kullanılmıştır. Uygulamada kullanılan metinler, metin türü açısından; 6 metin öyküleyici metin, 6 metin bilgilendirici metindir.

Tablo 5.10’da ve 5.11’de deney grubu öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlama sonuçlarının metin türü açısından elde edilen bulguları görülmektedir.

Tablo 5.10: Deney Grubu Uygulamaları Öyküleyici Metinlerin Ekrandan Okuduğunu Anlama Puanları

ÖYKÜLEYİCİ METİNLER	EKRANDAN OKUDUĞUNU ANLAMA PUAN ORTALAMASI
Umudunu Yitirmeyen Tek İnsan	76,92
Babaanne Ve İhlamur Ağacı	93,19
İp Bacaklı Uzaylı Çocuk	90,41
En Büyük Takım Bizim Takım	85,05
Oyuncakların Öfkesi	92,77
Şekerci Güzeli	79,85

Tablo 5.10’te deney grubu öğrencilerine uygulanan öyküleyici metinlerin ekrandan okuduğunu anlama puanları görülmektedir. Tabloda görüldüğü gibi; ilk öyküleyici metin olan “Umudunu Yitirmeyen Tek İnsan” metninin ekrandan

okuduğunu anlama puanı, 76,92 puanla en düşüktür. İkinci öyküleyici metin olan “Babaanne ve İhlamur Ağacı” metninin ekrandan okuduğunu anlama puanı, 93,19 puanla en yüksektir. Aynı zamanda öyküleyici metinlerin ekrandan okuduğunu anlama puanlarında yükselen bir artış ya da düşüş görülmemektedir. Bu durumda; ekrandan okunan öyküleyici metinlerin öğrenci tarafından anlaşılma durumları birbirinden farklıdır ve öğrencilerin ekrandan okuduğunu anlama durumları metne göre farklılık göstermektedir denilebilir. Elde edilen bulgulardan hareketle; öyküleyici metinlerin ekrandan okuduğunu anlama becerisi ile Türkçe derslerinde ekrandan okuduğunu anlama çalışmaları yapmanın çok fazla etkisi olmamıştır şeklinde yorum yapılabilir.

Tablo 5.11: Deney Grubu Uygulamaları Bilgilendirici Metinlerin Ekrandan Okuduğunu Anlama Puanları

BİLGİLENDİRİCİ METİNLER	Ekrandan Okuduğunu Anlama Puan Ortalaması
Cumhuriyetin Bekçilerine	76,80
Sanatsal Devrimler	76,80
Temizlik Kurallarına Dikkat Edelim	91,94
Meyvenizi Yemeden Önce Yıkadınız Mı?	89,99
Buz Pateni	75,41
İzcilik	77,63

Tablo 5.11’de, deney grubu öğrencilerine uygulanan bilgilendirici metinlerin ekrandan okuduğunu anlama puan ortalamaları görülmektedir. Tabloda görüldüğü gibi; ilk bilgilendirici metin olan “Cumhuriyetin Bekçilerine” metninin ekrandan okuduğunu anlama puanı, 76, 80 puanla en düşüktür. Üçüncü ilgilendirici metin olan “Buz Pateni” metninin ekrandan okuduğunu anlama puanı, 93,19 puanla en yüksektir. Bulgulara göre; bilgilendirici metinlerin ekrandan okuduğunu anlama puanlarında yükselen bir artış ya da düşüş görülmemektedir. Bu durumda; ekrandan okunan bilgilendirici metinlerin öğrenci tarafından anlaşılma durumları birbirinden farklıdır ve öğrencilerin ekrandan okuduğunu anlama durumları metne göre farklılık göstermektedir denilebilir. Yani; bilgilendirici metinlerin ekrandan

okuduğunu anlama becerisi ile Türkçe derslerinde ekrandan okuduğunu anlama çalışmaları yapmanın çok fazla etkisi olmamıştır şeklinde yorum yapılabilir.

Tablo 5.12’de ise; deney grubu öğrencilerinden uygulama süresince ortaya çıkan öyküleyici metinlerin ekrandan okuduğunu anlama puanlarının ortalaması ile bilgilendirici metinlerin ekrandan okuduğunu anlama puanlarının ortalaması karşılaştırılmıştır:

Tablo 5.12: Deney Grubu Öyküleyici ve Bilgilendirici Metinlerin Ekrandan Okuduğunu Anlama Puan Ortalamaları

Deney Grubu Öğrenci Sayısı	Öyküleyici Metinlerin Ekrandan Okuduğunu Anlama Ortalaması	Bilgilendirici Metinlerin Ekrandan Okuduğunu Anlama Ortalaması
30	86,36	81,42

Tablo 5.12’de görüldüğü gibi; deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metinleri ekrandan okuduğunu anlama puanlarının ortalaması 86,36 ve bilgilendirici metinlerin ekrandan okuduğunu anlama puanlarının ortalaması 81,42 olarak bulunmuştur. Her ne kadar öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin ekrandan okuma uygulamalarında artan ya da azalan istikrarlı puanlar olmasa da öyküleyici metinlerin ekrandan okuduğunu anlama puanları anlamlı derecede farklılık göstermiştir. Bu durumda, öğrencilerin ekrandan okuduğunu anlamaları, metin türü açısından karşılaştırıldığında öyküleyici metinlerin ekrandan daha iyi anlaşıldığı söylenebilir.

Ekrandan okunan metnin özelliği; öğrenciler tarafından sevilmesi yani öğrencilerin okuyacakları metne yönelik olumlu tutumları, metinde öğrencilerin kendi yaşantılarına daha yakın örneklemeler olması, daha az terim anlamlı kelimeler içermesi, anlamı bilinmeyen kelime sayısının az olması gibi faktörlerin de metinlerin ekrandan okuduğunu anlama becerisine etkisi olduğu araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

SONUÇ

Araştırmada, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ekrandan okuma uygulamalarının, okuma becerilerine (okuduğunu anlama, prozodi, okuma hataları), okuma ve ekran okumaya yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Bu amaç doğrultusunda öğrencilere Türkçe derslerinde ekran okuma yaptırılarak ekran okuma becerilerinin ne ölçüde geliştiği belirlenmeye çalışılmıştır. Ölçme araçları ile toplanan verilerden ortaya çıkan bulgularından elde edilen sonuçlara bu bölümde yer verilmiştir.

Araştırma sonucunda; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin; ön testte okumaya yönelik ve ekrandan okumaya yönelik olumlu tutum geliştirdikleri, uygulama sonrasında ise deney grubu öğrencilerinin ekrandan okumaya yönelik tutumlarında düşüş olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin ekrandan okumaya yönelik tutumlarında artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani bu durumda; deney grubu öğrencilerinin başlangıçta ekrandan okumaya yönelik yüksek olan tutumlarının her uygulamada yapılan ekrandan okumalarla düştüğü sonucu ortaya çıkmıştır. Maden (2012, 2014); öğretmen adaylarının ekrandan okuma ile ilgili hem olumlu hem olumsuz tutum geliştirdiklerini belirtmektedir. İleri (2011), yaptığı araştırma sonucunda ekrandan okuma çalışmalarının öğrencilerin okuma motivasyonuna olumsuz etki ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Okumaya yönelik tutum ve okuma ortamı tercihleri açısından değerlendirme yapıldığında; bireylerin basılı materyal üzerinden okumayı tercih ettikleri, basılı materyalden okuma yapmanın onları mutlu ettiği ve bu yönde olumlu tutum içinde oldukları sonucu ortaya çıkmaktadır (Dağtaş, 2013; Ertem ve Özen, 2014; Başşaran, 2014; Baron, 201; Greenfield, 2015).

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin ekrandan okuma yaparken yaşadıkları güçlükler (sürekli ekranı aşağı doğru kaydırırken sayfada olduğu yeri kaybetme, ekran okuma sırasında gözlerin yorulması, yaşarması, gözlerini kırpmıştırma gibi) onların ekrandan okumaya ve okumaya yönelik tutumlarında olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir. Kontrol grubu öğrencilerinin sadece ön test ve son testte ekrandan okuma yapmış olmaları sebebiyle onlarda ekrandan okumaya karşı merak duygusundan kaynaklanan tutum artışı olduğu söylenebilir.

Uygulama sonrasında deney grubu öğrencilerinin kağıttan okumaya yönelik tutumlarında önemli bir farklılık görülmemiştir; kontrol grubu öğrencilerinin kağıttan okumaya yönelik tutumlarında ise önem arz etmeyecek bir düşüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin; uygulama öncesinde kağıttan ve ekrandan okuduğunu anlama düzeyleri; “Öğretim Düzeyi” olarak belirlenmiştir. Uygulama öncesinde yapılan hata analizinde; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kelime tanıma düzeyleri; “Öğretim Düzeyi” olarak belirlenmiştir. Ekrandan okuma uygulamalarının deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama ve kelime tanıma düzeylerine bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin, uygulama sonrasında ekrandan okuduğunu anlama puanları azalmıştır. Buna rağmen deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri “Öğretim Düzeyi” olarak kalmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlama puanlarında ise artış olmakla beraber okuduğunu anlama düzeyleri “Öğretim Düzeyi” olarak kalmıştır. Bu durumda, ekrandan okuma uygulamalarının deney grubu öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlama düzeylerine olumlu bir etkisi olmamıştır.

Uygulama sonrasında kağıttan okuduğunu anlama puanları hem deney hem de kontrol grubunda artmıştır. Buna rağmen deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi “Öğretim Düzeyi” olarak belirlenmiştir. Araştırma sonunda, deney grubu öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlama puanlarının düştüğü, 12 hafta boyunca ekrandan okuma yapmalarına rağmen kağıttan okuduğunu anlama puanlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Ekrandan okuduğunu anlama puanları kağıttan okuduğunu anlama sonuçlarından düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ekran okuma çalışmalarının 12 hafta boyunca devam ettiği deney grubu öğrencilerinin kağıttan okumada okuduğunu anlama puanlarının denel işlem sonrası arttığını, ekrandan okumada okuduğunu anlama puanlarının azaldığını görmekteyiz. Kontrol grubu öğrencilerinin hem kağıttan okumada okuduğunu anlama puanlarının hem de ekrandan okumada okuduğunu anlama puanlarının azaldığını görmekteyiz. Bu sonuçlar da deney grubu öğrencilerin ekran okuma çalışmalarını düzenli ve sürekli yapmalarının kağıttan okuduğunu anlamaya olumlu, gözlerini fazla yorduğundan ekrandan okuduğunu anlamaya

olumsuz yansıdığı sonucuna ulaşılmaktadır. Ertem ve Özen (2014), Özen (2014), Elkatmış (2015), Baştuğ ve Keskin (2012), Dillon (1992), Mangen, Walgermo ve Bronnick (2013), Stoop, Kreutzer ve Kircz (2013), Rose (2011), Carr (2011), Margolin, Toland ve Kegler (2013), Ackerman ve Lauterman (2012), Chen ve diğerleri (2014)' nin yaptığı araştırma sonuçlarında da kağıttan okuduğunu anlama puanları ekrandan okuduğunu anlama puanlarına göre anlamlı derecede yüksek olarak bulunmuştur.

Deney grubu öğrencilerinin; ekrandan okuma hızları, uygulama başlangıcında daha yavaşken uygulama sonrasında ekrandan okuma hızları artmıştır. Ekrandan okuma uygulamalarının öğrencilerin ekran okuma hızlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Baştuğ ve Keskin (2012)' in yaptığı araştırma sonucunda da benzer olarak; öğrencilerin kâğıttan okumada hız, doğruluk ve anlama yönünden ekrandan okumaya göre daha başarılı olduğu söylenmiştir.

Ön test sonucunda; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hata analizleri sonucunda; en çok ekleme hatası, en az ters çevirme hatası yaptığı tespit edilmiştir. Öntest sonucunda; hata türleri en çokta aza doğru; ekleme, atlama, yanlış okuma ve ters çevirme şeklinde tespit edilmiştir. Uygulama sonrasında; deney grubu öğrencilerinin yaptığı okuma hatalarının kontrol grubu öğrencilerinden daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öntest bulgularında en fazla yapılan hata türü “ekleme” olarak belirlenmiştir. Sontest bulgularında ise en fazla yapılan hata türü “atlama” olarak belirlenmiştir. Deney grubu ile yapılan 12 haftalık uygulamada en fazla yapılan hata türleri; “atlama ve ekleme” olarak tespit edilmiştir. Ayrıca deney grubu öğrencilerinin ekrandan okuma çalışmaları onların okuma sırasında hata yapma durumlarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin; bilgilendirici metinleri okurken ve kelime sayısı fazla olan metinleri okurken hata sayısının arttığı; atlama ve eklemelerin bu metinlerde en çok yapılan hata türü olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Deney grubu ile yapılan uygulamalardan sonra; en az hata sayısının öyküleyici metinlerde en fazla hata sayısının da bilgilendirici metinlerde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Denel işlem sonrasında deney ve kontrol grubuna hata analiz envanteri uygulanmış; puanların öntest sonuçları ile benzer olduğu

görülmüştür; öğrencilerin kelime tanıma düzeyleri “Öğretim Düzeyi” olarak belirlenmiştir. Sonuç olarak, deney grubu öğrencilerinin ekrandan yaptığı okumalar onların kelime tanıma düzeylerine bir etkisi olmamıştır.

Denel işlem sonrasında; deney ve kontrol gruplarının okuma prozodisi sonuçları karşılaştırılmış ve iki grupta da prozodi puanlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Böylece, öğrencilerin düzenli olarak yaptığı okuma faaliyetlerinin okuma ortamı fark etmeksizin öğrencilerin okuma prozodisini olumlu etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin, ekrandan okuduğunu anlama uygulamalarına ve okuduğunu anlama puanlarına metin türü açısından bakıldığında, öyküleyici metinlerin olumlu yönde farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Buna rağmen; öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde ilk uygulamadan sonteste kadar okuduğunu anlama ve okuma hataları açısından artan ya da azalan bir çizgide ilerleme ya da gerileme durumu olmadığı sonucu ortaya konmuştur. Başaran (2014), öğrencilerin öyküleyici metinleri ekrandan okumaktan daha çok hoşlandıkları sonucuna ulaşmıştır. İleri (2011), yaptığı araştırmada bilgilendirici metinlerin ekrandan okuduğunu anlama puanları, kağıttan okuduğunu anlama puanlarından düşük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Aydemir, Öztürk ve Horzum (2013) yaptıkları araştırmada bilgilendirici metinleri ekrandan okuyan öğrencilerin puanlarını kağıttan okuyanlardan yüksek bulmuşlardır. Bu sonucun ortaya çıkmasında; metinlerin öğrenci tarafından beğenilmesi ve kolay anlaşılır olması, hikaye unsurlarının belirgin olup olmaması, metnin sayfa sayısı, kelime sayısı, terim anlamlı kelime sayısı gibi metinsel özelliklerin bu durumda etkili olduğu düşünülmektedir. Yani; uygulamalar sırasında okuma metninin türü, metinlerin uzunluğu ve kelime sayısının okuma hataları ve okuduğunu anlama açısından büyük önem gösterdiği ortaya çıkmıştır. Kelime sayısı daha az olan ve öyküleyici metinlerin ekrandan okumada hata sayısını etkilediği belirlenmiştir.

Deney grubu öğrencileri ile yapılan 12 haftalık uygulama boyunca Türkçe derslerinde bütün okumalar ekrandan yapılmış ve bu sırada göz hassasiyeti olan öğrencilerin sağlık problemlerinin arttığı gözlemlenmiştir. Bu öğrencilerin ekrandan okuma yaparken; gözlerinin yaşardığı, gözlerini çok fazla kırıştırdıkları ve bu arada daha fazla okuma hatası yaptıkları gözlemlenmiştir. Okuma sırasında

bulunduğu yeri kaybetme sorunu okumanın sürekliliğini etkilemiş, gereksiz duraklamalara neden olmuştur. Ekrandan okuma çalışmaları öğrencilerde göz yorgunluğu, zihin yorgunluğu, dikkatini toplayamama, konuya odaklanamama; vurgu ve tonlama gibi zorluklara neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Dillon, 1992; Spencer, 2006; Carr, 2011; Baron, 2015; Greenfield, 2015; Liu, 2005; Elkatmış, 2015).

Ekranın okumanın yaşamımızdaki yerinin ve öneminin artmasına rağmen kağıdın hiçbir zaman vazgeçemeyeceğimiz ve en etkili okuma ortamı olduğunu da unutmamamız gerekir.

Öneriler

Ekrandan okumanın ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma becerilerine ve okumaya yönelik tutumlarına etkisinin araştırıldığı bu araştırmanın sonuçları göz önünde bulundurularak ve literatüre dayanarak şu şekilde öneriler verilebilir:

Uygulamaya yönelik öneriler:

1. Öğrencilerin ekran üzerinden okuma yaptıktan sonra okuduğunu anlamada derinlemesine cevap gerektiren soruları yanıtlarken zorluk çektikleri gözlemlendiğinden; eğitim öğretim faaliyetlerinde, ekrandan okuma yapıldıktan sonra daha fazla derinlemesine cevap gerektiren etkinlikler yapılması sağlanabilir.

2. Ekran okuma ve yazma alanlarında öğrencilerin günümüz teknolojisine ayak uydurmaları açısından buna yönelik derslerin zorunlu eğitimde ders olarak verilebilir.

3. Ekran okumanın avantaj ve dezavantajları ile ekran okuma kavramı öğretmenler tarafından iyi anlaşılması için öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebilir.

4. Önümüzdeki yıllarda ekran okumanın daha da yoğun kullanılacağı düşünöldüğünde bu anlamda öğretmen adaylarına ekran okuma çalışmalarının yürütölmesi açısından lisans eğitimi düzeyinde eğitimler verilebilir.

5. Ekran okuma çalışmalarının daha uygun yürütülebileceği okuma ortamlarını oluşturacak, sadece PDF formatında olmayan okuma etkinliğini kolaylaştıracak öğrencinin daha çok ilgisini çekecek hipermetinler oluşturulabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

1. Bu araştırmada farklı okuma ortamının (ekran-kağıt) okuma becerilerine etkisi araştırılmıştır, benzer çalışmalar diğer temel dil becerileri olan konuşma, dinleme ve yazma alanları ile ilgili de yapılması faydalı olabilir.

2. Bu araştırma farklı sınıf düzeylerinde de (ortaokul) uygulanarak yaşın da etkisi olup olmadığı görülerek sonuçlar karşılaştırılabilir.

3. Araştırmada İlkokul 4. Sınıf Türkçe ders kitabının PDF formatı ekrandan okutularak veriler toplanmıştır; interaktif eğitim sitelerindeki ekran metinleri okutularak veri toplama yoluyla ekrandan okumanın okuma becerilerine etkileri araştırılabilir.

4. İlkokul öğrencilerinin metinleri ekrandan okumalarının metin içi ve metinler arası anlam kurmaları açısından etkisi araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Ackerman, Rakefet ve Lauterman, Tirza (2012), “Taking Reading Comprehension Exams On Screen Or On Paper? A Metacognitive Analysis Of Learning Texts Under Time Pressure, *Computers in Human Behavior*, Sayı 5, s. 1816-1828.
- Akyol, Hayati (2010), *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Akyol, Hayati (2016), *Türkçe Öğretim Yöntemleri*, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Akyol, Muammer. (2014), “Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yöntemlerinin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma ile Okuduğunu Anlama Becerilerine Etkisi”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, .Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı, Niğde.
- Ateş, Seyit (2006), “İlköğretim 4. Sınıf Metinlerdeki Görsellerin Okuduğunu Anlama ve Özetlemeye Etkisi”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ateş, Seyit ve Yıldız, Mustafa (2011), “Okumayı Farklı Yöntemlerle Öğrenen İlköğretim Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Sesli Okuma Akıcılıklarının Karşılaştırılması”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 9 (1), s.101-124.
- Ateşman, Ender (1997), “Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi”, *Dil Dergisi*, Cilt:58, s. 71-74.
- Aydemir, Zeynep, Öztürk, Ergün ve Horzum, Mehmet Barış (2013), “Ekrandan Okumanın 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Türünde Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, s.2263-2276.
- Başaran, Mustafa (2014), “4. Sınıf Seviyesinde Ekrandan ve Kağıttan Okumanın Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerine Etkisi”, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 4, s.248-248.
- Baştuğ, Muhammet (2012), “İlköğretim 1. Kademe Öğrencilerinin Akıcı Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- Baştuğ, Muhammet ve Keskin, Hasan Kaan (2012), “Okuma Becerilerinin Okuma Ortamı Açısından Karşılaştırılması: Ekran mı, Kağıt mı?”, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 16, s.73-83.
- Beydoğan, Hacı Ömer (2010), “Okuduğunu Anlamayı Etkileyen Stratejiler”, *Milli Eğitim Dergisi*, S:185, s.1-20.

- Bowman, Laura, Levine, Laura, Waite, Bradley ve Gendron, Michael (2010), “Can Students Really Multitask? An Experimental Study Of Instant Messaging While Reading”, *Computer and Education*, Sayı 4, s.927-931
- Chen, Guang, Cheng, Wei, Chang TingWen, Zheng, Xiaoxia ve Huang, Ronghuai (2014), “A Comparison Of Reading Comprehension Across Paper, Computer Screens, And Tablets: Does Tablet Familiarity Matter?”, *Journal Of Computers In Education*, <https://link.springer.com/article> (Erişim Tarihi:01.04.2019)
- Çakıcı, Dilek (2005), “Ön Örgütleyicilerin Okumaya Yönelik Tutum ve Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çakmak, Ebubekir ve Altun, Arif (2008), “İlköğretim Öğrencilerinin Hipermetinsel Okuma Süreçlerinin İncelenmesi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 34, s.63-74.
- Çaycı, Barış ve Demir Mehmet Kaan (2006), “Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 4 (4), s.437-456.
- Çetinkaya, Gökhan (2010), “Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması”, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Çömlekçi, Necla (2001), *Bilimsel Araştırma Yöntemi ve İstatistiksel Anlamlılık Sinamaları*, Bilim Teknik Yayınevi, Ankara.
- Dağtaş, Adullah (2013a), “Öğretmenlerin Basılı Sayfa ve Ekrandan Okuma Tercihleri ile Eğitimde Elektronik Metin Kullanımına Yönelik Görüşleri”, *Turkish Studies*, Sayı 8, s. 137-161.
- Dağtaş, Adullah (2013b), “Ekrandan Okumanın Okumaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Sakarya.
- Demirel, Özcan, ve Şahilel, Melek (2006), *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Dillon, Andrew (1992), “Reading from paper versus screens: A critical review of empirical literature”, *Ergonomics*, s.1297-1326.
- Duran, Erol ve Alevli, Ozan (2014), “Ekrandan Okumanın 8. Sınıf Öğrencilerinde Anlamaya Etkisi”, *Okuma Yazma Eğitim Araştırmaları*, s.1-11.
- Duran, Erol ve Dolaylar Özkul, İncinur (2015), “Ekran Okuryazarlığının Gelişimi ve Geleceğine Yönelik Tahminler”, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 4, s.281-296.

- Dündar, Hakan, ve Akçayır, Murat (2012), “Tablet vs. Paper: The Effect on Learners' Reading Performance”, *International Electronic Journal of Elementary Education*, s.441-450.
- Ekiz, Durmuş (2015), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Ercan, Aliye Nur ve Ateş, Murat (2015), “Ekrandan Okuma ile Kağıttan Okumanın Anlama Düzeyi Açısından Karşılaştırılması”, *Turkish Studies*, Sayı 10, s.395-406.
- Ertem, İhsan Seyit (2014), *Okuma Yazma Eğitimi ve Teknoloji*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Ertem, İhsan Seyit ve Özen, Musa. (2014), “Metinleri Ekrandan Okumanın Anlam Kurmaya Etkisi”, *International Journal Of Social Science*, Sayı 24, s.315-350.
- Grzeschik, Kathrin, Kruppa, Yevgenia, Marti, Diana ve Donner, Paul (2011), “Reading behavior and reading devices:a case study”, *The Electronic Library*, s.288-302.
- Güneş, Firdevs (2007), *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Güneş, Firdevs (2009a), “Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırmacı Yaklaşım”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 14, s. 1-20.
- Güneş, Firdevs (2009b). *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Güneş, Firdevs (2010), “Öğrencilerde Ekran Okuma ve Ekranik Düşünme”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 14, s. 1-20.
- Güneş, Firdevs (2016), “Kağıttan Ekran Okuma Alanındaki Gelişmeler”, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 5, Sayı 1, s. 1-18.
- Huang, Yueh-Min ve Liang, Tsung-Ho. (2014), “A technique for tracking the reading rate to identify the e-book”, *British Journal of Educational Technology*, s.1-13.
- İleri, Zeynep (2011), “Ekrandan Okumanın İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici Okuduğunu Anlama ve Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi”, Yayımlanmamış Dalı Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Sakarya.
- İnceoğlu, Metin (2000), *Tutum-Algı-İletişim*, İmaj Yayıncılık, Ankara.
- Karasar, Niyazi (2000), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Karasar, Niyazi (2015), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayıncılık, Ankara.

- Karatay, Halit (2007), “İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması”, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karchmer, Rachel (2008), “Adolescents' Navigation Of Linguistic And Nonlinguistic Modes When Reading A Digital Narrative”, *Journal of Research In Reading*, s.136-154.
- Keskin, Hasan Kağan ve Baştuğ, Muhammet (2012), “Geçmişten Günümüze Akıcı Okuma”, *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Sayı 171, s. 189-208.
- Keskin, Hasan Kağan, Baştuğ, Muhammet ve Akyol, Hayati (2013), “Sesli Okuma ve Konuşma Prozodisi: İlişkisel Bir Çalışma”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 2, s. 168-180.
- Knezek, Gerald ve Christensen, Rhonda (2007), “The Importance of Information Technology Attitudes and Competencies in Primary and Secondary Education”, *International Handbook of Information Technology in Primary and Secondary Education*, s. 321-331.
- Kocaarslan, Mustafa (2016), “Garfield Görselli 1-6. Sınıflar İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Türkçe Uyarlama Çalışması”, *İlköğretim Online*, Sayı 15 (4), s. 1217-1233.
- Kuru, Oğuzhan (2018), “Sınıf Öğretmenliği 3. Sınıf Öğrencilerinin Kâğıttan Ve Ekrandan Okuma Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt 19, Sayı 2, s. 36-52.
- Maden, Sedat (2012), “Ekran Okuma Türleri ve Türkçe Öğretmen Adaylarının Ekran Okumaya Yönelik Görüşleri”, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, Sayı 3, s.1-16.
- Maden, Sedat (2016), “Ortaöğretim Öğrencilerinin Ekran Okumaya Yönelik Tutumları”, *Uluslar arası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Sayı 5/3, s.1305-1319.
- Mangen, Anne, Walgermo, Bente ve Bronnck, Kolbjorn (2013), “Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension”, *International Journal of Educational Research*, s.61-68.
- Margolin, Sarah J., Driscoll, Casey, Toland, Michael ve Little Kegler, Jennifer (2013), “E-readers, Computer Screens, or Paper: Does Reading Comprehension Change Across Media Platforms?”, *Wiley Online Library* (<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/> (Erişim Tarihi: 01.04.2019))
- MEB (2009), *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, MEB Basımevi, Ankara.

- Miller, Elizabeth ve Warschauer, Mark (2014), “Young Children an E- Reading: Research Todate and Questions fort he Future Learning”, *Media and Technology*, Sayı 39 (3), s. 283- 305.
- Niedo, Jasmin, Yen-Ling, Lee, Breznitz, Zvia ve Berninger, Virginia (2013), “Computerized Silent Reading Rate and Strategy Instruction for Fourth Graders at Risk in Silent Reading Rate”, *Learning Disability Quarterly*, <https://journals.sagepub.com/doi/abs> (Erişim Tarihi:04.05.2019).
- Özen, Musa (2014), “5. Sınıf Öğrencilerinin Kağıttan Okuma ile Ekrandan Okuma Arasında Metin Türlerine ve Cevap Kaynaklarına Göre Anlam Kurma Farklılıkları”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Ankara.
- Piolat, Annie, Yves, Jean ve Thunin, Oliver (1997), “Effects Of Screen Presentation On Text Reading And Revising”, *International Journal of Human-Computer Studies*, Sayı 4, s. 565-589.
- Rasinski, Timothy (2004), “Creating Fluent Readers”, *Educational Leadership*, <https://eric.ed.gov/?id=EJ716702> (Erişim Tarihi: 01.18.2019).
- Razı, Salim (2008), *Okuma Becerisi Öğretimi ve Değerlendirilmesi*, Kriter Yayınları, İstanbul.
- Razon, Norma (1982), *Okuma Güçlükleri*, İ.Ü.Edeiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul.
- Rose, Ellen (2011), “The Phenomenology Of On-Screen Reading: University Students' Lived Experience Of Digitised Text”, *Wiley Library*, <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs> (Erişim Tarihi:01.04.2019).
- Sallabaş, M. Eyüp (2008), “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki”, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 9, Sayı 16,s. 141-155.
- Spencer, Carrie (2006), “Research on Learners’ Preferences for Reading From a Printed Text or From a Computer Screen”, *Journal of Distance Education*, s.31-50.
- Stoop, Judith, Kreutzer, Paolien, ve Kircz, Joost (2013), “Reading and learning from screens versus print: a study in changing habits: Part 2 – comparing different text structures on paper and on screen”, *New Library World*, s. 371-383.
- Sever, Sedat (1995), *Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme*, Ya-Pa Yayıncılık, İstanbul.
- Susar Kırmızı, Fatma (2017), “Ekrandan Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması”, *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, Cilt 5, Sayı 1, s. 286-301.

- Türkyılmaz, Mustafa, ve Başarmak, Uğur (2011), “Ana Dil Öğretiminde Hiper Metin Kullanımının Okuduğunu Anlamaya Etkisi”, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, s. 197-212.
- Ulusoy, Mustafa, Ertem, İhsan Seyit ve Dedeoğlu Hakan (2011), “Öğretmen Adaylarının 1- Sınıf Öğrencilerine Yönelik Hazırladıkları Sesli Okuma Kayıtlarının Prozodi Yeterlilikleri Açısından Değerlendirilmesi”, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 31, Sayı 3, s.759-774.
- Vandenhoeck, Tim (2013), “Screen reading habits among university students”, *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, s. 37-47.
- Yaman, Havva ve Dağtaş, Abdullah (2013a), “Ekrandan Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi”, *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, Sayı 2, s.64-79.
- Yıldırım, Ali ve Şimşek, Hasan (2015), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yıldız, Mustafa (2013), “Okuma Motivasyonu, Akıcı Okuma ve Okuduğunu Anlamanın 5. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarındaki Rolü”, *Turkish Studies Dergisi*, Sayı 8/4, s.141-1478.
- Yılmaz, Muammer (2008), “Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı 9, s.131-139.
- Yılmaz, Muammer (2008), “Kelime Tekrar Tekniğinin Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi”, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Sayı 6/2, s.323-350.
- Ziming, Liu (2005), "Reading Behavior In The Digital Environment: Changes In Reading Behavior Over The Past Ten Years", *Journal of Documentation*, <https://www.emeraldinsight.com> (Erişim Tarihi: 01.04.2019).

EKLER

Ek 1: Okuduğunu Anlama Soruları

Adı-Soyadı:.....

09.10.2017

KOMŞU KUNDUZLAR METNİ ANLAMA SORULARI

1. Kunduz ailesi nerede yaşamış?
2. Kunduzların ustalıklarla yaptıkları iş nedir?
3. Anne kunduz ve yavruları kimi ziyarete gitmişler?
4. Anne kunduz ve yavruları yuvalarına dönünce niçin şaşırılmışlar?
5. Anne kunduz komşusundan ne yapmasını istemiş?
6. Anne kunduz komşusunun gitmediğini görünce nasıl bir plan yapmış?
7. Anne kunduz ve yavrularının yardımına kim koşmuş?
8. Metinden çıkardığınız ders(ana fikir) nedir?
9. Siz anne kunduzun yerinde olsaydınız yeni taşınan komşunuza nasıl davranırdınız?
10. Haksızlığa uğradığınızı düşündüğünüzde hangi çözüm yollarını kullanır, ne yaparsınız?

“İSTANBUL DÜNYAM” METNİ ANLAMA SORULARI

1. Düşmanların gözü neden İstanbul’da kalmıştır?
2. Metne göre İstanbul’a neden “iki yakalı şehir” diyorlar?
3. Çocuk ilk kez denize girdiği halde neden korkmamış?
4. Hayvanat bahçesinde hangi hayvanları görmüşler?
5. Hayvanları neden kafeste tutuyorlarmış?
6. İstanbul’da hangi tarihi mekanları gezmişler?
- 7.Çocuğa göre İstanbul neden güzel bir şehirdir?
8. İstanbul Boğazı ülkemiz için önemli midir? Neden?
9. Sen İstanbul’a gitseydin nereleri gezmek isterdin? Neden?
10. Metni özetleyen “İstanbul” konulu bir dörtlük yazınız.

“AYŞEGÜL” METNİ ANLAMA SORULARI

- 1.Yazarın durduğu köy nasıl bir yermiş? Sizce bu köy ülkemizde hangi bölgemizde olabilir?
- 2.Bu köyde hangi meyve ağaçları ve hangi çiçekler yetişiyormuş?
- 3.Yazar, bu köye neden Meyveler Diyarı adını vermek istiyor?
4. Yazar metinde fesleğenleri hangi özelliklerine göre tarif etmiş?
5. Sizce yazar Türk müdür? Neden?
6. Metne göre, insanlar millet sevgisini hangi zamanlarda ve nerelerde hissedermiş?
7. Sen olsaydın, köyünüze gelen misafire nasıl davranırdın? Neden?
- 8.Sence, millet sevgisi önemli midir? Neden?
9. Sen millet sevgisini en çok hangi zamanlarda hissediyorsun? Neden?
10. Millet sevgisini bir varlığa benzetsen neye benzetirdin? Neden?

ADI-SOYADI:.....

SON TEST METNİ “ GÖKYÜZÜNDEKİ DOST” OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

- 1.Küçük yağmur damlası neden heyecanlıymış?
2. Küçük yağmur damlasının ağabeyleri ve ablaları, ona yeryüzü hakkında neler anlatmışlar?
3. Yağmur damlası, nereye düşsem diye düşünüyormuş? Neden?
4. Yağmur damlaları hızla yeryüzüne düşerken neler hissetmişlerdir? Neden?
5. Yağmur damlası düştüğü yerde ilk olarak ne yapmıştır ve neler hissetmiştir?
6. Küçük yağmur damlası gökyüzüne nasıl dönmüştür ve dönerken neler hissetmiştir?
7. Yağmur damlarının yeryüzündeki yolculuğu nasıl sona ermiştir? Niçin?
8. Sen bir yağmur damlası olsaydın, yeryüzünde nereye düşmek isterdin? Neden?
9. Yağmur damlasının metinde yaşadığı macerayı olayların oluş sırasına göre yazınız ve bu olaya bir isim veriniz.
10. Yağmurun damlarının tüm canlılar sizce önemi nedir? Neden?

Adı-Soyadı:.....

SONTEST EKRANDAN OKUDUĞUNU ANLAMA METNİ
“ÖLÜMSÜZLEŞEN BAHÇE” METNİ ANLAMA SORULARI

1. Padişah Koca Sinan’ ı neden çağırtmış?
2. Mimar Sinan daha önce hangi camileri yapmış?
3. Camiyi neden Edirne’ de yapmaya karar vermiş?
4. Selim dedenin bahçesi nasıl bir yermiş?
5. Selim dede için elma ağacı neden bu kadar önemliymiş?
6. Mimar Sinan, bahçeyi vermesi için Selim dedeyi nasıl ikna etmiş?
7. Senin bir bahçen olsaydı hangi ağaçları dikerdin? Neden?
8. Bir mimar olsaydın nasıl bir yer inşa ederdin? Neden?
9. Sence mimarlık zor mudur? Neden?
10. Mimar Sinan’ın yaptığı eserlerle, günümüzdeki binaları karşılaştırırsan neler söylersin?

ÖZGEÇMİŞ

Eşe AK, 1980 yılında Adana’da doğmuştur. İlkokulu Adana Ulubatlı Hasan İlkokulu’nda, ortaokulu Adana Seyhan Abdurrahim Gizer Ortaokulu’nda, liseyi Adana İsmet İnönü Anadolu Kız Meslek Lisesi’nde tamamlamıştır. 1998 yılında başladığı Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nden 2002 yılında mezun olmuştur. 2002 yılında Erzurum Köprüköy ilçesi Kıyıkonak Köyü İlkokulu’nda sınıf öğretmeni olarak başladığı görevine; 2003-2004 eğitim öğretim yılında Kestaneci İbrahim İzmirli İlkokulu’nda, 2003-2004 eğitim öğretim yılında Ormanlı İlkokulu’nda, 2005-2013 yılları arasında Ereğli Turgut Reis İlköğretim Okulunda, 2013-2015 yılları arasında Ereğli İhsan Yılmaz İlkokulu’nda devam etmiştir. Son olarak 2015 yılında Ereğli İlkokulu’nda sınıf öğretmeni olarak göreve başlamış ve halen aynı okulda sınıf öğretmeni olarak görevine devamına etmektedir. Evli, iki çocuk annesidir.

YAYINLARI:

Özdemir O., Ak E.,2019. “Ekran Okumanın İlkokul 4. sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerine ve Okumaya Yönelik Tutumlarına Etkisi”, 28. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi, Ankara, 2019, Sözlü Bildiri.