

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
KÂĞITTAN OKUMA İLE EKRANDAN OKUMA ARASINDA
METİN TÜRLERİNE VE CEVAP KAYNAKLARINA GÖRE
ANLAM KURMA FARKLILIKLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Musa ÖZEN

Ankara
Ocak, 2014

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANA BİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
KÂĞITTAN OKUMA İLE EKRANDAN OKUMA ARASINDA
METİN TÜRLERİNE VE CEVAP KAYNAKLARINA GÖRE
ANLAM KURMA FARKLILIKLARI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

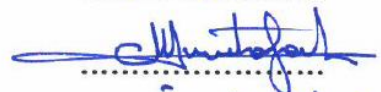
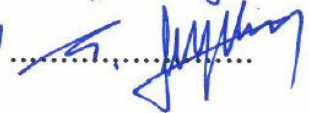
Musa ÖZEN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM

Ankara
Ocak, 2014

JÜRİ ONAY SAYFASI

Musa ÖZEN'in "5. Sınıf Öğrencilerinin Kâğıttan Okuma İle Ekrandan Okuma Arasında Metin Türlerine ve Cevap Kaynaklarına Göre Anlam Kurma Farklılıkları" başlıklı tezi 17.01.2014 tarihinde jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

<u>Adı Soyadı</u>	<u>İmza</u>
Asil Üye: <u>Yrd. Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU</u>	
Asil Üye: <u>(Baskan) Yrd. Doç. Dr. Mustafa KALE</u>	
Asil Üye (Tez Danışmanı): <u>Yrd. Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM</u>	

ÖN SÖZ

Gelişen ve sürekli değişen bilişim teknolojileri temelinde, bireyler bilgi açısından herhangi bir sorunla karşılaşmamaktadır. İstenilen bilgi kilometrelerce uzakta değil, parmaklarımızın ucunda yer almaktadır. Bilişim teknolojileri sayesinde, bilgiye ulaşmak için, kütüphaneler ya da otorite kişilerin yanına gitmeye ihtiyaç kalmamaktadır. Bilgi kaynakları bireylerin daha rahat ulaşabileceği konuma gelmektedir. Bireyler uzaktan eğitimle ders alabilmekte, internette herhangi bir kütüphanede dolaşabilmekte, akıllı telefonla e-kitap okuyabilmekte, bilgisayarlarda sinema izleyebilmektedir. Bütün bunlar bilişim teknolojilerinin geldiği noktayı göstermektedir.

Yaşanan bu gelişmeler ışığında, okuryazarlık kavramı tekrar tanımlanmaya başlamıştır. Dijital okuryazarlık, teknolojik okuryazarlık, yeni okuryazarlık, ekran okuryazarlığı, elektronik okuryazarlık gibi pek çok tanım ortaya atılmaktadır. Bunlar temelde bilgisayar ve internet üzerinden yapılan okuryazarlıkları anlatan kavramlardır. Bu kadar çok farklı kavramın ortaya çıkmasının nedeni, içinde bulunduğumuz bilginin çok ve karmaşık bir hal almasındandır.

Ekran okuryazarlığı konusunda ülkemizde yeterince araştırma yapılmamıştır. Günümüz dünyasında, bilişim teknolojileri ile genelde okuryazarlık özelde okuma yazma konularını araştırmak gerekmektedir. Bu gereklilikten dolayı, ekran okuryazarlığı konusunda araştırma yapmamı isteyen, yardımını ve desteğini yanımda hissettiğim değerli danışmanım ve hocam Sayın Yrd. Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM'e, okuma yazma üzerine araştırma yapmamda büyük emeği olan, kişiliğini ve akademik yönünü örnek aldığım değerli hocam Sayın Prof. Dr. Hayati AKYOL'a ve bende emeği olan bütün hocalarıma, tezin analizinde ve geliştirilmesinde yardımcı olan, Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmeni Emre TUNÇ'a, araştırma yapmamda desteğini esirgemeyen, Aksaray İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı Sayın Eren KOÇAŞ'a, Mustafa Yazıcı İlköğretim Okulu İngilizce Öğretmeni Orhan DOĞAN, Bilişim

Teknolojileri Öğretmeni İzzet LAL ve tüm öğretmenlere sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Ayrıca bu yaşa gelmemde büyük emeği olan değerli annem ve babam başta olmak üzere bütün aileme ve tezin bitmesi için beni motive eden, kendilerini ihmal etmeme rağmen büyük sabır gösteren, her zaman yanımda olan huzur ve neşe kaynağım eşim Gülcan ve oğlum Mustafa'ya çok teşekkür ediyorum. Her şey sizinle güzel...

Ankara – Ocak 2014

Musa ÖZEN

ÖZET

5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN KÂĞITTAN OKUMA İLE EKRANDAN OKUMA ARASINDA METİN TÜRLERİNE VE CEVAP KAYNAKLARINA GÖRE ANLAM KURMA FARKLILIKLARI

ÖZEN, Musa

Yüksek Lisans, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. İhsan Seyit Ertem

Ocak-2014, 112 sayfa

Bu araştırmanın amacı gelişen bilgi teknolojileri ışığında 5. sınıf öğrencilerinin, kâğıttan okuma ile ekrandan okuma arasında, metin türleri ve cevap kaynaklarına göre anlam kurma farkının ne olduğunu incelemektir. Cevap kaynakları metin içi anlam kurma, metin dışı anlam kurma ve metinler arası anlam kurma şeklinde düzenlenmiştir. Metin türleri ise hikaye edici ve bilgilendirici olmak üzere iki grupta toplanmıştır.

Bu çalışmada, 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kâğıttan okuma ile ekrandan okuma arasında metin türlerine ve cevap kaynaklarına göre anlam kurma farkı, karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli ile bulunmaya çalışılmıştır. Ekran okumanın anlam kurmaya etkisini belirlemek için ekrandan okumanın kâğıttan okumaya göre anlam kurma farkı karşılaştırılmıştır.

Araştırma, Aksaray ilinde 2011-2012 yılında Mustafa Yazıcı İlköğretim Okulu'nda eğitim-öğretim gören 31 tane beşinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Bu çalışmada uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen kâğıttan ve bilgisayar ortamında 2 tane bilgilendirici ve 2 tane hikâye edici metin olmak üzere 4 farklı metin kullanılmıştır. Kâğıttan verilen metinlerle ekrandaki metinler arasında görsel tasarım yönünden fark yoktur.

Bu araştırmada, verilerin analizi için geliştirilen sorular araştırmacı tarafından ve uzman görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Anlam kurma becerisini ölçmek için hazırlanan sorular; metin içi, metin dışı ve metinler arası olmak üzere üç farklı kaynağı içermektedir. Yapılan pilot çalışma sonucunda soru maddelerinin geçerli ve güvenilir olduğu bulunmuştur. Verilerin analizi için SPSS 17 paket programı kullanılmış ve *t*-Testi ile 0.05 anlamlılık düzeyinde bakılmıştır.

Araştırmanın bulgularında metin içi anlam kurma açısından kâğıttan okuma yönünde anlamlı bir farklılık çıkarken, metin dışı ve metinler arası anlam kurma yönünden anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Ayrıca genel anlamda anlam kurma açısından ise kâğıttan okuma lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Bilgilendirici ve hikâye edici metinlerde ise kâğıttan okuma ile ekrandan okuma arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, Ekrandan Okuma, Anlam Kurma, Metinler, Hipermetinler

ABSTRACT

THE DIFFERENCE OF 5. GRADE STUDENTS' UNDERSTANDING BETWEEN PAPER AND SCREEN READING ACCORDING TO TEXT TYPES AND ANSWER SOURCES

ÖZEN, Musa

Master Degree, Branch of Classroom Teaching

Thesis Advisor: Ass. Prof. Dr. İhsan Seyit Ertem

January-2014, 112 Pages

This study aims to investigate the difference of understanding between screen reading and paper reading of 5. grade students according to answer references in consideration of developing Information Technologies. Answer references were arranged into intratextual understanding, nontextual understanding and intertextual understanding. Text types were gathered in two groups as narrative and informational texts.

In this study, comparative relational scanning model was used in order to find out the differences between paper reading and screen reading of 5. grade students' understanding in Turkish classes. The difference between understanding level of paper reading and understanding level of screen reading were compared to determine the effect of screen reading on understanding.

The study was done with 5. grade students who were 31 totally and getting education in Mustafa Yazıcı Primary School in Aksaray in 2011-2012 Academic Year. In this study, two informative and two narrative texts in traditional form and in computer format were used in accordance with experts' opinion. There is no difference between the traditional texts and the ones in computer format in terms of visual design.

In this study, the questions developed for the data analysis were prepared by the researcher and expert opinions were taken into consideration. The questions to evaluate the understanding ability consist of three different sources as intratextual, nontextual and intertextual. As a result of the pilot study, the questions were found to be valid and reliable. SPSS 17 package program was used for the evaluation of data analysis, and it was considered in the light of 0.05 meaningfulness level with t-Test.

In the findings of the study, there was a meaningful difference for the paper reading in terms of intratextual understanding whereas it was seen that there was no relevant difference in the sense of nontextual and intertextual understanding. Furthermore, a meaningful difference was found in favor of paper reading with regard to understanding in general terms. It was seen that there was no relevant difference between paper and screen reading in informative and narrative texts.

Keywords: Reading, Screen Reading, Comprehension, Texts, Hypertexts.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ	xiii
1. BÖLÜM	1
1.1 GİRİŞ	1
1.1.1 Problem Durumu	1
1.1.2 Problem Cümlesi	3
1.1.3 Araştırmanın Amacı	3
1.1.4 Araştırmanın Önemi	4
1.1.5 Araştırmanın Varsayımları	5
1.1.6 Sınırlılıklar	5
1.1.7 Tanımlar	5
2. BÖLÜM	7
2.1 KAVRAMSAL ÇERÇEVE	7
2.1.1 Teknoloji Nedir?	7
2.1.2 Bilgisayar Nedir?	8
2.1.2.1 Eğitimde Bilgisayarın Kullanılması	9
2.1.3 İnternet Nedir?	10
2.1.3.1 Eğitimde İnternetin Kullanılması.....	10
2.1.4 Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi.....	11
2.1.5 Okuma.....	11
2.1.6 Teknoloji ve Okuma	16

2.1.6.1 Ekrandan Okuma.....	19
2.1.7 Anlam Kurma.....	20
2.1.7.1 Metin İçi Anlam Kurma.....	23
2.1.7.2 Metin Dışı Anlam Kurma.....	24
2.1.7.3 Metinler Arası Anlam Kurma.....	25
2.1.8 Metinler.....	26
2.1.8.1 Hikaye Edici Metinler.....	27
2.1.8.2 Bilgilendirici Metinler.....	28
2.1.8.3 Hipermetinler.....	28
2.1.2 İlgili Araştırmalar.....	31
 3. BÖLÜM	 36
3.1 YÖNTEM	36
3.1.1 Araştırmanın Modeli	36
3.1.2 Çalışma Grubu	36
3.1.3 Verilerin Toplanması.....	36
3.1.3.1 Metinlerin Güçlük Düzeyi	37
3.1.3.1.1 Uzman Görüşleri	37
3.1.3.1.2 Okunabilirlik	38
3.1.4. Sorular	40
3.1.4.1 Soruların Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayırt Edicilik İndeksi....	41
3.1.4.2 Soruların Puanlanması.....	42
3.1.5. Verilerin Analizi	43
 4. BÖLÜM	 44
4.1 BULGULAR VE YORUM	44
4.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	44
4.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	45
4.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	46
4.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	48
4.1.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	49
4.1.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	50

5. BÖLÜM	52
5.1 SONUÇ VE ÖNERİLER	52
5.1.1 Sonuçlar	52
5.1.2 Öneriler	54
 KAYNAKÇA	 56
EKLER	70

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1

Türkçe Okunabilirlik Aralıkları.....39

Tablo 2

Metinlerin okunabilirlik sayıları ve güçlükleri.....40

Tablo 3

Metinlere Yönelik Soruların Ortalama Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri... 42

Tablo 4

*İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Metinleri Ekrandan Okumayla Geleneksel Okumanın
Metin İçi Anlam Kurmaya Etkisi Arasındaki “t-Testi” Sonuçları.....44*

Tablo 5

*İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Metinleri Ekrandan Okumayla Geleneksel Okumanın
Metin Dışı Anlam Kurmaya Etkisi Arasındaki “t-Testi” Sonuçları.....45*

Tablo 6

*İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Metinleri Ekrandan Okumayla Geleneksel Okumanın
Metinler Arası Anlam Kurmaya Etkisi Arasındaki “t-Testi” Sonuçları.....47*

Tablo 7

*İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Metinleri Ekrandan Okumayla Geleneksel Okumanın
Anlam Kurmaya Etkisi Arasındaki “t-Testi” Sonuçları.....48*

Tablo 8

*İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Metinleri Ekrandan Okumayla Geleneksel Okumanın
Hikâye Edici Metinlerde Anlam Kurmaya Etkisi Arasındaki “t-Testi” Sonuçları.....49*

Tablo 9

İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Metinleri Ekrandan Okumayla Geleneksel Okumanın Bilgilendirici Metinlerde Anlam Kurmaya Etkisi Arasındaki “t-Testi” Sonuçları.....50

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

FATİH Projesi: Fırsatları Artırma Ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

1. BÖLÜM

1.1 GİRİŞ

1.1.1 Problem Durumu

Günümüzde teknolojinin hızlı gelişmesi insanlık tarihinin görmüş olduğu en önemli olaylardan biridir. Özellikle de bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler çağımıza bilgi çağı denmesini sağlamıştır. Bu dönemde bireyler bilgiye ulaşmak, kilometrelerce uzaktaki bilgiye erişmek için saatlerce ya da günlerce yol gitmemektedirler. Bilgi, ya bir tabletin ya bir bilgisayarın ya da bir akıllı telefonun ekranında yer almaktadır. Ortaya çıkan bu durum büyük kolaylıkları da beraberinde getirmektedir.

Dünyamızı her yönüyle çevreleyen bilgi ve iletişim teknolojileri şimdiden vazgeçilmez olmuştur. Özellikle de internetin yaygınlaşması, istediğimiz belge, ses, video, resim gibi materyalleri bilgisayarımıza indirmemiz bizi nasıl bir yayılmanın ortasında kaldığımızı göstermektedir. Bilgi ve iletişim teknolojileri sayesinde dünyanın herhangi bir yerinde var olan bilgi internet bağlantısı bilgisayarlardan rahatlıkla okunabilmektedir. Şu an 40-50 yaş aralığında bulunan bireylerin çocukluklarındaki yaşantıları ile onların çocuklarının yaşantıları kıyaslandığında, değişimin baş döndürücü hızı kendiliğinden ortaya çıkmaktadır (Şahin, Doğan ve Çermik, 2009: 167).

Teknolojinin bu kadar hızlı gelişmesi ve yaygınlaşmasında özellikle de eğitimin etkilenmemesi beklenemezdi. Pek çok bilgi ve iletişim teknolojileri eğitim alanında kullanılmaya başlanmıştır. Ülkemizde son yıllarda bu durum artarak devam etmektedir. Pek çok sınıfımızda bilgisayar ve projeksiyon makinesi yer almaktadır. Bunlarla bilgi daha kolay yapılandırılmakta, renkli tahtalar, ders kitaplarını tahtada yansıtılması, öğrencilere örnek olay videoları gibi kolaylıklar sunmaktadır. Ayrıca akıllı tahtalar giderek yaygınlaşmakta ve öğrenme öğretme süreci başka bir boyut kazanmaktadır. Tüm bunlar eğitim öğretimde bilgi ve iletişim teknolojilerini programların önemli unsurları olmasını sağlamıştır. Bu durum Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim

Programında, ulaşılması gereken temel beceriler arasında bilgi teknolojilerini kullanmaya da vurgu yapılmasına sebep olmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009: 13).

Teknoloji bu kadar hızlı gelişirken teknolojiyi algılayan, doğru yorumlayan, bilgi yığınları altında ezilmeyen, bilgiyi doğru kaynağında arayıp bulan, bilgi teknolojilerini bilen insanlar yetiştirmek kaçınılmaz olacaktır. Özellikle de geleceğe yön veren bireyler yetiştirilmesinde bilgi teknolojilerini kullanma ve ekran okuryazarlığı önemlidir (Güneş, 2010: 5). Bilgi teknolojilerinin günümüzde gelmiş olduğu düzey okuryazarlık kavramında da köklü değişikliklere yol açmaktadır. Elektronik okuryazarlık, yeni okuryazarlık, teknolojik okuryazarlık, ekran okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, internet okuryazarlığı gibi görece birbirine benzeyen ama literatürde farklı anlamlarda kullanılan birden fazla okuryazarlık çeşitleri ortaya çıkmıştır. Bu okuryazarlık türlerinin geleneksel okuryazarlıktan benzerlik ya da farklılıkların ortaya konmasına ihtiyaç vardır.

Okuma kavramı, artık yalnızca kâğıt üzerindeki bir metni okumak değil, görsel-ışitsel olarak da ekran okurluğunu gündeme getirmiştir (Asutay, 2009). Altun (2003) geleneksel metinlerin mürekkeplerle yazıldığını ama dijital ortamlarda mürekkeplerin artık sanallaştığını vurgulamaktadır. Böylece Kurulgan ve Argan'a (2007) göre metinlerin çeşitli resim, grafik, ses, görüntü ve animasyonlarla zenginleştirildiği, internetin etkin bir şekilde kullanılabildiği ölçüde maliyeti az ve sınırsız bilgi sunmaktadır. Bu da bilgi ve iletişim teknolojilerinin hızla çoğalmasına neden olmaktadır. Her ne kadar ekrandan metinlerin verilmesi maliyet açısından kolaylıklar getirse de Atılğan ve Yalçın'a (2009) göre özellikle basılı formata alışık olan kullanıcılar ekran üzerinden makaleleri takip etmekte zorluk çekebilmektedir. Bu yüzden ekran okumanın daha verimli hale nasıl geleceği, günümüzün en önemli sorunlarından biridir.

Okumada en önemli amaç anlam kurmadır. Bu yüzden günümüzde gelişen bilgi teknolojileri ışığında ekrandan okumayla kâğıttan okuma arasında anlam kurma farklılıkları ya da benzerlikleri en önemli sorunlar arasındadır. Benzerliklerin tespiti ve varsa farklılıkların neler olduğu ve giderilmesi adına yapılacak; gerek materyal, gerek

okuyucuyu etkin kılma yöntem ve becerilerinin ortaya konması önemli problemler arasındadır.

Günümüzde okuma; gelişen bilgi ve iletişim teknolojilerinin ortaya çıkardığı bir sonuç olarak, sadece basılı materyallerle değil, elektronik ortamlarda ekranlar üzerinden de yapılabilmektedir. Bu nedenle araştırmada 5. Sınıf öğrencilerinin metinleri kâğıttan okuma ile ekrandan okuma arasında metin türleri ve cevap kaynaklarına göre anlam kurma farkı incelenmiştir.

1.1.2 Problem Cümlesi

5. sınıf öğrencilerinin metinleri kâğıttan okuma ile ekrandan okuma arasında metin türlerine ve cevap kaynaklarına göre anlam kurma farklılıkları nedir?

1.1.3 Araştırmanın Amacı:

Bu araştırmanın amacı gelişen bilgi ve iletişim teknolojileri ışığında 5. sınıf öğrencilerinin kâğıttan okuma ile ekran okuma arasında cevap kaynaklarına göre anlam kurma farkının ne olduğunu incelemektir. Burada cevap kaynakları metin içi anlam kurma, metin dışı anlam kurma ve metinler arası anlam kurma şeklinde düzenlenmiştir. Ayrıca anlam kurma farkı, metin türleri gözetilerek, hikâye edici ve bilgilendirici metinler şeklinde araştırılmıştır. Bundan dolayı aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır.

1. 5. sınıf öğrencilerinin metinleri kâğıttan okuma ile ekrandan okuma arasındaki metin içi anlam kurma farklılıkları nedir?
2. 5. sınıf öğrencilerinin metinleri kâğıttan okuma ile ekrandan okuma arasındaki metin dışı anlam kurma farklılıkları nedir?
3. 5. sınıf öğrencilerinin metinleri kâğıttan okuma ile ekrandan okuma arasındaki metinler arası anlam kurma farklılıkları nedir?
4. 5. sınıf öğrencilerinin metinleri kâğıttan okuma ile ekrandan okuma arasındaki anlam kurma farklılıkları nedir?

5. 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinleri kâğıttan okuma ile ekrandan okuma arasındaki anlam kurma farklılıkları nedir?
6. 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri kâğıttan okuma ile ekrandan okuma arasındaki anlam kurma farklılıkları nedir?

1.1.4 Araştırmanın Önemi

Bu araştırma hızla gelişen ve gelişmeye devam eden bilgi ve iletişim teknolojilerinin, okuma anlamında bir yansıması olan, ekran okumanın etkililiğini incelemektedir. Televizyon, bilgisayar, akıllı tahta, reklam panoları gibi ekranlardan okuduğumuz bilgilerin zihnimizde kalıcı olup olmadığı, anlam kurma farklılıkları, hipermetinlerin tasarlanmasındaki sorunlar bu araştırmayı önemli hale getirmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından “Eğitimde Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH)” projesi yürütülmektedir. Bu proje kapsamında öğretmenlere ve öğrencilere tablet bilgisayar verilecektir. Bu araştırmayla 5. sınıf öğrencilerinin metinleri ekrandan ve kâğıttan okumaları arasındaki anlam kurma farkı incelendiği için projeyi yürütenlere veri sunması açısından önemlidir.

Kitaplar eğitim öğretimin önemli bir materyalidir. Bu materyallerin elektronik kaynaklara aktarılması okuryazarlık çalışmalarının ilgili alana yönelmesini sağlamıştır. Böylelikle ekrandan okuma kavramı literatürdeki yerini almıştır. Birçok ülkede ekran okuma alanında çalışmaya yapılmakta ancak ülkemizde yeteri kadar alana önem verilmektedir. Bu araştırmayla, kâğıttan okuma ile ekrandan okuma arasında anlam kurma farklarının bulunması, okuryazarlık alanına önemli bir katkı sağlanacaktır.

Okullarda bilgi ve iletişim teknolojileri giderek yaygınlaşmaktadır. Bilgisayar, internet, projeksiyon ve akıllı tahtalar sınıflarımızda daha çok yer almaktadır. Bunların eğitimde kullanılmasının öğrenme açısından önemi, okuryazarlığa etkileri, anlam kurmaya katkısı bilimsel olarak yeteri kadar bilinmemektedir. Bu araştırmanın sonucu öğretmenlerin sınıflarda elektronik kaynaklardan hangi tür metin verilmesi gerektiği ve cevap kaynaklarına göre ne çeşit anlam kurmanın etkili olacağını bilmeleri açısından önemlidir.

Bunlardan dolayı hızla gelişen ve bilginin yayılmasında etkili olan bilgi ve iletişim kaynakları ve ekran okuma konusunda yapılan araştırmadan, Milli Eğitim Bakanlığı'na, yayın evlerine, öğretmenlere, velilere, öğrencilere katkı sağlaması beklenmektedir.

1.1.5 Araştırmanın Varsayımları:

1. Okuduğunu anlama soruları, öğrencilerin anlam kurma düzeylerini ölçecek yeterliliktedir.

1.1.6 Araştırmanın Sınırlılıkları:

1. Morpa Kampus yayınlarının metinleriyle sınırlıdır.
2. Ekran okuma bilgisayar ekranıyla sınırlıdır.
3. 2011-2012 eğitim-öğretim yılında, Aksaray Mustafa Yazıcı İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 5. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.

1.1.7 Tanımlar

Teknoloji: En genel anlamda kazanılmış yeteneklerin işe koşulmasıyla doğaya egemen olmak için gerekli işlevsel yapılar oluşturmaktır (Alkan, 1997: 13).

Okuma: Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2006: 29).

Ekran Okuma: Elektronik metinlerden yapılan okumadır (MEB, 2012b: 6).

Anlam Kurma: Okuyucunun ön bilgilerini kullanarak karşılaştığı kaynaklardan (görsel ve yazılı) öğrendiklerini, izlediklerini sentez ederek yeni bir düşünceye ulaşmasıdır (Akyol, 2012: 2).

Metin: Başlı başına tek bir konuyu anlatan, birkaç paragraftan oluşan ve bir ana fikre sahip olan yazıları anlatmak için kullanılmaktadır (Akyol, 2006).

Hipermetin: Bu araştırmada hipermetin, doğrusal olmayan şekilde okunan ve çeşitli şekillerde düzenlenebilen bilgisayar temelli metin anlamında kullanılmıştır (Spira ve Jehng, 1990. Akt. Karadeniz, 2008: 137).

2. BÖLÜM

2.1 KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1.1 Teknoloji Nedir?

Günümüz dünyasında insanlığın vazgeçilmez araçlarından biri olan teknolojinin pek çok tanımı yapılmıştır. İşman'a (2011: 3) göre teknoloji, belirlenen hedefler gerçekleştirilmede, ihtiyaçları karşılamada ve hayatı kolaylaştırmada doğruluğu ispatlanmış bilgileri organize etmede kullanılan pratik uygulamalardır. Bu tanımda bilgi bir hedef, ihtiyaç veya hayatı kolaylaştırma amaçlı ve uygulanabilirliği olacaktır. Burada daha çok ihtiyaçtan kaynaklanma söz konusudur. Zaten ihtiyaç olmazsa teknolojik alet bir süre sonra ortadan kalkacaktır.

Ünlü bir eğitim teknoloğu James Finn'e göre teknolojiyi tanımlarken şöyle demektedir: "Makine kullanımının yanı sıra teknoloji, sistemler, işlemler, yönetim ve kontrol mekanizmalarıyla hem insanlardan hem de eşyadan kaynaklanan sorunlara, bu sorunların zorluk derecesine teknik çözüm olasılıklarına ve ekonomik değerlerine uygun çözüm üretebilmek için bir bakış açısıdır (Demirel ve Yağcı, 2011: 10). Bu tanımda teknoloji için sorun çözen bir sistem olarak belirtilmektedir. Buradaki sorun gerek eşyadan gerekse insandan kaynaklanabilmektedir. Ancak teknoloji sorun çözerken bazen de sorunun kendisi olabilmekte ve bu sorunu çözmek için de teknoloji gerekebilmektedir.

Alkan (1997: 13) teknolojiyi en genel anlamda kazanılmış yeteneklerin işe koşulmasıyla doğaya egemen olmak için gerekli işlevsel yapılar oluşturma olarak tanımlamıştır. Bu tanımda doğa yerine eğitim ya da daha dar kapsamda öğrenmeyi koyduğumuzda teknolojinin eğitim ya da öğrenmeye bakan yönü daha net görülebilmektedir.

Günümüz bilgi toplumunda teknoloji önemli bir yere sahiptir. Bireye bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma imkânı tanıyan teknoloji eğitim alanında da son derece önemli görevler üstlenmekte, teknolojik araçlar vasıtasıyla öğrenme-öğretme sürecinde bilgi daha kolay ve somut olarak öğrenciye aktarılmakta böylece kalıcı öğrenmeler sağlanmaktadır (Hürsen, 2011: 4).

2.1.2 Bilgisayar Nedir?

Erişen ve Çeliköz (2011: 114) bilgi çağının asıl lokomotifi bilgisayarlardır. 21. Yüzyıl, dünyada, bilgisayar ve bileşenlerinin hemen her alanda kullanıldığı bir zaman dilimidir. Bilgisayar; kendine önceden yüklenmiş program gereğince çeşitli bilgileri, verileri uygun ortamlarda saklayan ve istenildiğinde geri getiren, çeşitli aritmetik ve mantıksal işlemler yapan; çok hızlı çalışan elektronik bir aygıttır.

Bilgisayarı kabaca sayısal verileri belirli yönergelerle göre işleyen makine olarak tanımlayabiliriz. Bir bilgisayar sisteminin büyüklüğü ve karmaşıklığı ne olursa olsun, standart birimleri vardır. Bir bilgisayar sisteminde veri işleme sırasında kullanılan fiziksel birim ve ünitelere donanım, işlemlerin nasıl gerçekleşeceğini belirten yönergelere de yazılım denir. (Yalın, 2012: 162). Ekizoğlu (2011: 113) ise bilgisayarın en önemli özelliğini yazılımlar ve donanımlar sayesinde amaçlanan alanda kullanılabilir bir araç olması ve bu özelliğinden yola çıkarak eğitim alanına yönelik yazılan yazılımlar ve üretilen donanımlar sayesinde bilgisayar eğitimde yaygın bir kullanım alanı elde etmekte olduğunu vurgulanmaktadır.

Yaygınlaşma ilk olarak 1970’li yıllarda bilginin saklanması için bulunan disketlerle başlamış ve 1980’li yıllarda CD-ROM teknolojisinin gelişmesiyle hız kazanmıştır. CD-ROM sayesinde binlerce yazı, resim, video ve diğer grafik çalışmalarını saklama imkânı ortaya çıkmıştır. 1990’lı yıllarda ise veri tabanı sistemlerinin gelişmesiyle birlikte veri depolama imkânları artmıştır. Bu gelişmeler sonucunda kapasiteleri yüksek taşınabilir bellekler ortaya çıkmıştır (İşman, 2011: 396). Günümüzde ise belleklerin kapasiteleri terabaytlarla ifade edilirken, masa üstü bilgisayarlara ek olarak taşınabilir bilgisayarlar, tabletler, akıllı telefonlar gibi farklı amaçlarla kullanılan teknolojik araçlar üretilmiştir. Özellikle de bilgisayarların geçmişe

göre daha ucuza mal ediliyor olması, taşınabilmesi, bilgiye ulaşmada kâğıttan yöntemlerden hızlı olmasından dolayı pek çok alanda kullanıldığını görmekteyiz.

2.1.2.1 Eğitimde Bilgisayarların Kullanılması

Hızla değişen bir dünya ile yüz yüze olan bireyleri 21. yüzyılın bilgi toplumuna hazırlamak için okul ortamında, öğretme-öğrenme sürecinde bilgisayarları kullanmak zorunlu hale gelmiştir. Bu nedenle 1950’li yıllardan itibaren günümüze kadar bilgisayarların kullanılmasına yönelik yoğun çalışmalar devam etmektedir (Erişen ve Çeliköz, 2011). Bu çalışmalar ülkemizde son 1990’lı yıllardan itibaren hız kazanmaktadır.

Bilgisayar, diğer öğretim araçlarından farklı olarak öğretme ve öğrenme açısından benzersiz imkânlar sunan çok yönlü bir araçtır. Bilgisayarların eğitimdeki önemi ve bilgisayarı diğer araçlardan ayıran en önemli özelliği bir üretim, öğretim, yönetim, sunu ve iletişim aracı olarak kullanılabilmesidir (Yalın, 2012: 162). Bilgisayarın bu çok yönlü özelliği; televizyon, teyp, tepegöz gibi teknolojik aletlerin yerini almasına neden olmuştur. Ayrıca bilgisayarlar diğer teknoloji aletlerin pek çoğunun yaptığını tek başına yapabilmesi eğitimde çok kullanılmasının nedenleri arasındadır. Burada sadece ders açısından değil, okullardaki idari işlerden, öğretmenlerin ders dışı eğitim faaliyetlerine kadar pek çok konuda bilgisayarlardan yararlanılmaktadır.

Bilgisayarlar görsel ve işitsel özelliklerden dolayı öğrenilen bilgilerin uzun zamanlı hafızalara kodlanmasını kolaylıklar sağlar. Öğretmenler, bilgisayarları etkili olarak kullanırsa öğrenmelerde canlılık meydana gelir (İşman, 2011: 416). Böylece öğrencilerin derse karşı motivasyonu kâğıttan yöntemlere göre artacaktır. Tarman ve Baytak’a (2011: 892) göre sınıflarda öğretmenler, artık kara tahtayla yetinmeyip aynı zamanda projeksiyon aletlerini kullanarak daha görsel dersler işlemekte ve öğrencilere bilgisayarlar üzerinde ödevler vererek onların daha farklı ve geniş kaynaklara ulaşmasını sağlamaktadırlar.

2.1.3 İnternet Nedir?

İnterneti: “Birden fazla bilgisayar sistemini TCP/IP protokolü ile birbirine bağlayan küresel bir iletişim ağı”, olarak tanımlıyor. Bu sistem sayesinde insanlar herhangi bir konu hakkında bilgiye ucuz, hızlı ve güvenli bir yolla ulaşabilmektedir (İşman, 2011: 446).

İnternet aracılığıyla insanlar elektronik posta (e-posta) göndermenin yanı sıra çoklu-ortam (multimedya) nesneleri (ses, görüntü) kullanarak dünyanın çeşitli bölgelerindeki insanlara eşzamanlı ve eşzamansız olarak etkili ve ekonomik bir şekilde iletişimde bulunabilmektedirler (Tekinarslan, 2011: 148). Özellikle de internetin ekonomik olması, bilgiye kolay ulaşılması, iletişimin hızlı ve anında olması gibi nedenler internetin gün geçtikçe yaygınlaşmasını sağlamaktadır. Ayrıca bilgisayarın taşınabilir olmasının yanı sıra akıllı telefon ve televizyon gibi uygulamalar da internetin insanlar arasında yaygınlaşmasının en önemli gerekçeleri arasında sayılabilir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 2013 verilerine göre; 16-74 yaş grubundaki bireylerde bilgisayar ve internet kullanım oranları sırasıyla %49,9 ve %48,9’dur. Bu oranlar 2012 yılında sırasıyla %48,7 ve %47,4 idi. Bu oranlar bize bilgisayar ve internetin yaygınlaştığını gösteriyor. Bu oranlarda bilgisayar ve internetin kullanıldığı bir ülkede eğitimde de bilgisayar ve internetin kullanılması kaçınılmaz olacaktır.

2.1.3.1 Eğitimde İnternetin Kullanılması

İnternet bir iletişim ve araştırma aracı olmasının yanı sıra birçok toplumda yaygın bir öğrenme-öğretme aracı olarak da kullanılmaktadır. İnternet tabanlı öğrenme giderek yaygınlaşmaktadır ve çeşitli nedenlerden örgün eğitim kurumlarına devam edemeyen bireyler için oldukça cazip bir alternatif oluşturmuştur (Tekinarslan, 2011: 148). Bu da beraberinde internet temelli eğitim, e-öğrenme, sanal internet temelli eğitim konusunu gündeme getirmiştir. Karataş’a (2007: 2) göre internet temelli eğitim; asıl ortam olarak internetin kullanıldığı ancak gerektiğinde basılı materyaller, ses kasetleri videokasetler ya da CD’ler, ağ temelli seminerler ve yüz yüze etkileşimler gibi yardımcı ortamlarla desteklenen bilgi ve deneyiminin planlandığı, hazırlandığı, üretildiği, sunulduğu ve değerlendirildiği bir uzaktan eğitim sistemidir.

İşman'a (2011: 474) göre günümüzde artık e-eğitim ya da sanal eğitim kavramları üzerinde durulmakta ve bu yönde çalışmalar yapılmaktadır. İnternet ile ön lisans, lisans, yüksek lisans, doktora ve yetiştirme dersleri verilmeye başlamıştır. Ayrıca Çakmak (2013: 264) ise uzaktan eğitimin, iletişim teknolojisi ile eğitim teknolojisi olanaklarını kullanarak sınıf ortamında buluşamayan çok geniş kitlelere eğitim hizmetinin götürülmesinin amaçlandığı modern bir yaklaşım olduğunu söylemektedir.

2.1.4 Fırsatları Artırma Ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi

Eğitimde Fırsatları Artırma Ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) öğrenme öğretim sürecinde Bilişim Teknolojilerini daha etkin kullanma, fırsat eşitliğini sağlamak için yürütülen bir projedir. Bu projeyle 570.000 dersliğe LCD panel etkileşimli tahta ve internet ağı hizmeti sunulacak, tüm öğretmen ve öğrencilere tablet bilgisayar verilecektir.

Eğitimde Fatih Projesi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmekte olup, Ulaştırma Bakanlığı tarafından desteklenen bir projedir. 5 yılda tamamlanması planlanmıştır. Birinci yıl ortaöğretim okulları, ikinci yıl ilköğretim ikinci kademe, üçüncü yıl ise ilköğretim birinci kademe ve okul öncesi kurumlarının BT donanım ve yazılım alt yapısı, e-içerik ihtiyacı, öğretmen kılavuz kitaplarının güncellenmesi, öğretmenler için hizmet içi eğitimler ve bilinçli, güvenli, yönetilebilir BT ve internet kullanımı ihtiyaçlarının tamamlanması hedeflenmektedir (MEB, 2012a).

2.1.5 Okuma

İnsan, yaşamını devam ettirmeye dair pek çok konuyu öğrenmeyle gerçekleştirir. Yürümeyi, konuşmayı, yemek yemeyi, düşünmeyi bile öğrenir. Tüm bu öğrenme alanları içerisinde en önemli beceri de okumadır. Birey neredeyse tüm yaşamı boyunca gördüğü, gerek görsel gerek yazınsal, her şeyi okumaktadır. Görsel okumalar doğumdan itibaren, yazıyı okuma ise ilkokul birinci sınıftan itibaren başlar. Okuma bireyin hem

okul yaşantısı hem de diğer yaşantılarından en çok kullandığı öğrenme alanlarından biridir. Bireyin okuldan beklediği ve öğrenmeyi en çok arzuladığı bir zihinsel beceridir. Özellikle de bilgi çağında, okuma; bireyin yaşantısında diğer bireylere göre farklılık oluşturacaktır. Şahin'e (2011: 423) göre küreselleşen dünyanın değişim ve gelişim hızına uyum sağlamak her alanda bilgiye hızlı ulaşmakla mümkündür. Bilgiye ulaşmanın en kestirme yolu ise şüphesiz iyi kazanılmış okuma becerisinden geçmektedir.

Okuma sürecine ilişkin farklı ama temelde anlamaya dayanan tanımlar yapılmıştır (Epçaçan ve Erzen, 2010). Ateş (2011) ise bazılarına göre okuma, kelimeleri tanıma işi olmasına rağmen bazılarına göre, yazarın (metnin) ne söylediğini anlamak, bazılarına göre de metinde söylenilenlere kendi deneyimlerini ekleyerek anlam oluşturmak olarak nitelese de aslında okumanın bunların hepsini içerdiğini ve bu nedenle oldukça karmaşık bir süreç olduğunu söylemektedir.

Okumada öncelikle yazı işaretlerinin algılanması ardından bu işaretlerin seslere dönüştürülmesi son olarak da anlamın kavranması aşamaları vardır. Bu aşamalar fiziksel ve zihinsel işlemleri içerir. Okumayı görünen işaretlerden anlam çıkarma süreci olarak da ifade edebiliriz (Bahçeci, 2009: 21).

Akyol (2006), okumayı, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma süreci olarak belirtse de, Güneş (2007) de okuma, görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç olarak tanımlamaktadır. Ayrıca Calp (2005), okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci olarak nitelemektedir. Yılmaz'a (2008) göre; okuma, bir yazıdaki sembolleri tanıma ve anlamlandırma etkinliğidir. Okuma sırasında, göz ve beyin ortaklaşa çalışır. Beyin okuduklarını anlamak için hem zihinsel hem dilsel hem de dil dışı örüntüleri kullanmak üzere beyin hücrelerinin birçoğunu harekete geçirir. Ateş (2006) için okuma, en basit tanımıyla; yazılı sembollerin çözümlenmesi olarak tarif edilebilmekteyken, Çiftçi ve Temizyürek de (2008: 110) okumayı, yazılı metinlerde verilmek istenen mesajı, duygu ve düşünceleri anlamak olarak belirtmektedir. Bir metin anlaşılmak için okunmaktadır. Okuma neticesinde

mutlaka anlama gerçekleşmelidir. Eğer çözümleme ve anlama gerçekleşmemişse okuma amacına ulaşmamış demektir.

Tanımların hemen hepsinde dikkati çeken nokta anlamının vurgulanmasıdır. Okuma ile anlama arasında neden sonuç ilişkisi vardır. Okumada temel hedef anlamadır (Kayhan, 2010). Hangi amaçla okuma eylemi yapılırsa yapılsın, ister bir gazeteden haber almak, ister bir roman, hikâye ya da ders kitabı olsun, sonunda ulaşılmak istenen hedef, okunan materyalden anlam çıkarmaktır. Yani okumanın asıl amacı, “okuduğunu tam ve doğru anlayabilmektir” (Pilten, 2007). İlgili araştırmaları incelediğinde anlamının okuma etkinliğinin en önemli amacı olduğunu, okuma etkinliğinde anlama olmadığı sürece öğrenme gerçekleşmeyeceğini ve bu etkinliğin amacına ulaşamamış olacağını belirtmiştir. Ayrıca anlama gerçekleşmişse okuma etkinliği başarıyla tamamlanmış sayılmaktadır (Sidekli, 2010a).

Okumanın olması için fiziksel ve zihinsel süreçler gereklidir. Fiziksel süreçlerde; yazı, görme, ışık gibi okuyucu dışındaki etkiler söz konudur. Zihinsel süreçlerde; anlam, anlama, anlam kurma gibi okuyucunun hem ön yaşantılarını hem de o an var olan zihinsel becerilerini ortaya koyduğu bir süreç söz konusudur. Burada okuma için, araştırmacıların ısrarla üzerinde durduğu en önemli konu anlam kurmadır. Anlam kurma olmadan yapılan okuma, görünen metinlere bakmadan ibaret olacaktır. Bu yüzden de Akyol’un tanımı genel ve geçerlidir. Akyol’a (2006) göre; okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir.

Okumanın tanımından sonra okuma becerisinin neden önemli olduğuna bakalım. Eğitimde yeni yaklaşımlarla ülkemizin geleceğine yön verecek düşünen, araştıran, anlayan, sorgulayan, sorun çözen, dil, zihinsel ve sosyal yönden gelişmiş bireyler yetiştirme amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmada başta öğrenci ve öğretmen olmak üzere bütün eğitimcilere, yöneticilere ve velilere önemli görevler düşmektedir (Çiftçi, 2010: 199). Günümüz bilgi toplumunda, çağdaş toplum olmanın bir gereği olarak okuduğunu anlayan, irdeleyebilen, eleştirel açıdan değerlendirebilen bireylere gereksinim vardır (Epçaçan ve Erzen, 2010). Geleneksel yöntemlerle yetişmiş, ezberci, girişimci olmayan, yorum yapmayan, bilgiyi olduğu gibi kabul eden birey ve toplumlar günün ve geleceğin dünyasında söz sahibi olamayacaklardır.

Tok (2008: 749), bireyin ve toplumun yaşamındaki önemi göz önüne alındığında dil öğretiminin önemli bir kavram olduğunu söylemiştir. Tosunoğlu'na (2010: 680) göre okuma, gerçekleştirilmesi süreklilik gerektiren bir beceridir. Çünkü yaşamın her kesitinde önemli bir öğrenme aracı olarak kullanılmaktadır. Dil becerileri içerisinde okumanın, tüm derslerin temelini oluşturması bakımından ayrı bir yeri olduğu da söylenebilir. Okuma, yaşamımızı anlamlandıran, şekil veren ve farklı görüş açıları sunan önemli bir eylemdir. Okuma bir beceridir; bilgi ya da kural ezberleme değildir. Okuma sadece okul yıllarında öğrenilen bir etkinlik değil, tüm yaşamımızı etkileyen bir eylemdir (Güneyli, 2008).

Okuma becerisini insanoğlunun sahip olduğu eşi benzeri olmayan özelliklerinden biridir (Yıldırım, 2010: 25). Yıldız (2010: 28) ise kişisel, sosyal, siyasal ve akademik nitelikleri bir bütün olarak ele alındığında, okumanın insan yaşamı için vazgeçilmez bir değeri olduğunu yazmıştır.

Akdal (2011), için okuma, öğrencilere yaratıcı düşünebilme becerisinin kazandırılmasında, önemi göz ardı edilemeyecek bir unsur olarak görülmekte ve öğrenciler okuma sayesinde yazıları zihinsel kavramlara çevirmekte, anlamlandırmakta ve beyinde yapılandırılmaktadır. Kuru (2008) ise okuma bir iletişim, algılama ve öğrenme süreci olmakta ve okuma becerisinin gelişimi, öğrencinin kişiliğini geliştirmesi ve yaşadığı toplumla sağlıklı ilişkiler kurması açısından da önemli olarak görülmektedir. Ayrıca öğrenciler okula başlar başlamaz, okuma becerilerini kazanmalarına gereken önem verilmeli, bu yüzden de okuma, Türkçe derslerinin en önemli öğrenme alanlarından birisi olmaktadır.

Başaran ve Ateş (2009), okuma becerisini, diğer tüm becerilerin kazanılmasına temel teşkil etmekte olduğunu söylemektedir. Kıran da (2008) okuma etkinliklerinin öğrencilere, okuduğunu daha hızlı ve doğru anlama, çok yönlü düşünme, farklı duygu ve düşüncelere saygılı olma, yapıcı eleştirilerde bulunma gibi beceriler kazandırılabilmekte olduğunu vurgulamaktadır. Kaya ise (2008) okuma becerisinin kazanılmasıyla beraber özellikle okul öğrenmeleri olmak üzere, yaşamın tüm alanlarında gerçekleşecek öğrenmeler çoğunlukla okuma yoluyla oluşmakta olduğunu belirtmektedir.

Yılmaz ve Köksal (2008) okumadaki başarısızlığın, öğrencinin diğer derslerdeki başarısını olumsuz yönde etkileyebileceğini, bu yüzden öğretmenlerin, ilköğretimin ilk yıllarında gerek Türkçe derslerinde, gerekse diğer derslerde okuma konusunda daha duyarlı olmalarını anlatmaktadırlar. Saraç (2010: 18) ise ilköğretim 2. sınıf itibari ile yani öğrencilerin temel okuma yazma becerilerini kazanmalarının ardından, öğretimin amacı okumayı öğrenme yerine öğrenmek için okumaya dönüşmekte ve öğrencilerden artık, okuduklarını anlamaları ve bu yolla öğrenmeleri beklenmektedir. Bu beklenti, üniversite yılları da dâhil olmak üzere, artarak devam etmektedir. Gelen'e (2003: 66) göre okuma öğrencilerin akademik hayatları boyunca ve okul sonrası yaşamları boyunca yaptıkları bir etkinliktir. Dolayısıyla en az okunan nesnedeki bilgiler kadar, bu bilgilerin anlaşılması da önemlidir.

Yılmaz da (2008) okuma hem kelime tanıma becerisine hem de okuduğunu anlama becerisine bağlı olduğunu belirtirken, Akçam ise (2006) iyi bir okuma eyleminin gerçekleştirilebilmesi için duyu organları ve zihin arasında etkili bir bağlantı kurulması gerektiğini ve böylece okuma, insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren, onun başkalarıyla etkileşimini sağlayan önemli bir etken olduğunu vurgulamaktadır.

Öğrencilerin, okuduklarını, zihinlerinde canlandırmaları için iyi bir görsel eğitime ve çoklu zekânın bir parçası olan görsel zekâ eğitimine ihtiyaçları vardır. Okuduklarını resmetmeleri ya da bir resmi tarif eder gibi okuduklarından anladıklarını anlatmaları sağlanmalıdır. Öğrencinin görsel algı kapasitesinin iyileştirilmesine gayret gösterilmelidir (Çiftçi ve Temizyürek, 2008). Görselleştirme: Bilginin grafiklerle sunumu, anahtar kavramlar ve onların görsel ilişkisini belirleme teşebbüsüdür. On okuma etkinliği olarak grafiklerle sunum, öğrencinin amacı belirlemesine, metnin yapısını fark etmesine ve yeni fikirleri açıklamasına yardım etmektedir (Beydoğan, 2009). Ayrıca Beydoğan (2010: 202) başka bir araştırmasında günümüzde teknolojinin de gelişmesiyle okuma, görseller yardımıyla desteklenerek zihninde çağrışımların güçlendirildiği bir aşamaya ulaşmakta olduğunu söylemektedir.

Bu yorumlara baktığımızda:

1. Okuma dil gelişimi açısından çok önemlidir.

2. Birinci sınıftan itibaren hayatının geri kalanında kullandığı ve tüm derslerde çok iyi bilmesi gereken bir beceridir.
3. Özellikle de günümüzde bilişim teknolojilerindeki gelişme bize gösteriyor ki; okuma becerileri zayıf kimselerin geleceğin dünyasında söz sahibi olmaları beklenemez.

2.1.6 Teknoloji ve Okuma

Sürekli değiştiği ve geliştiği varsayılan teknoloji, tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de oldukça etkili olmaktadır. Bu etki o kadar büyüktür ki bu sistemden kaçmanın yolu da yoktur. Bu durum eğitim açısından da kaçınılmaz bir son olarak görülmektedir. Ancak hangi teknoloji araçlarının eğitime dâhil edileceği başlı başına bir problem olmaktadır. Özellikle de popüler teknoloji araçlarının kullanımı eğitim açısından da, bu ülkenin kaynakları açısından da sıkıntı oluşturmaktadır. Zira ya sürekli yeni bir ürün ortaya çıkmakta ya da çıkan bir ürün yenilenmekte ve bu baş döndürücü hıza eğitim açısından ayak uydurmak imkânsız hale gelmektedir. Özellikle de bilgisayar açısından bu duruma baktığımızda tablo daha netleşecektir. Ülkemizde bundan yirmi yıl önce bilgisayar ekranları tüplü iken, şu anda LCD veya LED olmuştur. Özellikle de masa üstü bilgisayardan diz üstü bilgisayara geçilmesi ve daha sonra tablet bilgisayarların ortaya çıkması ortaya çıkan tablonun netleşmesi adına önem arz etmektedir. Baktığımızda bu üç ürün çeşidi bile başlı başına eğitimde okuma alanında yapılacak çalışmaları etkilemektedir.

Kuş'a (2005: 3) göre; 21. yüzyılın gereksinimi olan bireyleri yetiştirmede öğrenme ortamlarının nasıl düzenleneceği, öğrenme ortamında teknolojinin özellikle de bilgisayarların yeri tartışılmazdır. Günlük yaşantımızın her alanına giren bilgisayarlar, eğitimde de etkili bir biçimde kullanılmaktadır. Eğitim kurumlarının toplumun gereksinim duyduğu niteliklere sahip bireyler yetiştirmek işlevi göz önüne alındığında, bilgisayarların eğitimde kullanılmasının gerekliliği ve önemi anlaşılabacaktır.

Bilgisayar teknolojilerinden eğitim sürecinde farklı amaçlarla yararlanılmaktadır. Bilgisayara dayalı kelime işlemciler, hesap çizelgeleri, veritabanları ve bunlara ek olarak CD-rom, DVD-rom, hipermetin (hypertext), hiperortam

(hypermedia) ve çoklu ortam (multimedia) araçları bu teknolojilerin bazılarıdır (Geçer ve Dağ, 2010: 22). Böylelikle bilgisayarın bir öğrenme-öğretme aracı olarak benimsenmesi için çok yönlü ve uzun soluklu politikalara gereksinim olduğu anlaşılmaktadır. Çünkü öğretmenlerin zamandan tasarruf, işlerin daha kolay ve düzenli yapılması gibi somut avantajlar nedeniyle bilgisayar kullanmayı yönetsel ve kişisel işlerde yararlı buldukları; ancak öğretim amaçlı kullanımla ilgili olarak bilgisayarın kendilerine getirdiği herhangi bir yararı görmedikleri tam tersine bunu bir yük gibi algıladıkları görülmüştür (Aşkar ve Usluel, 2002: 19). Bunun nedeni öğretmenlerin iyi birer bilgisayar okuryazar olmamalarından kaynaklanmaktadır. Gül (2007: 15) buradan hareketle bilgisayar okuryazarlığının günümüzde toplumun bütün fertleri tarafından sahip olunması gereken bir beceri olduğunu söylemektedir. Ayrıca bu beceriyi toplum bireylerine kazandırmanın en önemli koşulu ise eğitim kurumlarında bilgisayar okuryazarlığı eğitimlerinin verilmesidir. Buna göre günümüzde okuryazar olmayan bireylerin toplum içinde var olabilmeleri ne kadar zor ise, çok yakın bir gelecekte bilgisayar okuryazarı olmayan bireyler de toplum yaşantısında kendilerine yer bulamayabileceklerdir.

Günümüzde teknolojiadaki hızlı gelişim göz önüne alındığında bilgisayar okuryazarlığı becerilerinin sürekli yenilenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bu görüş çerçevesinde ele alındığında ise bilgisayar okuryazarlığı kavramının yerini teknoloji okuryazarlığı kavramına bırakması kaçınılmaz olacaktır (Şeyhoğlu, 2005: 6).

Bacanak, Karamustafaoğlu ve Köse (2003) ise insanların teknoloji dünyasını ve bu teknolojiden hayatını kolaylaştıracak şekilde yararlanmayı bilmesi ve teknolojik gelişmeleri anlaması gerekmekte olduğunu ve bu bağlamda, teknolojinin eğitim-öğretim sürecine dâhil edilmesi ve bireylerin bu gelişimlere yönelik bir eğitim sürecinden geçmelerinin gereği ortaya çıkmakta olduğunu vurgulamaktadırlar.

Çağımızda geleneksel okuryazarlığın yanı sıra, teknolojik gelişmeler doğrultusunda, görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, e-okuryazarlık ve bilgisayar okuryazarlığı gibi okuryazarlık türleri ortaya çıkmıştır. Bu doğrultuda bireye anlama ve anlatma becerisi kazandırma amacıyla olan Türkçe derslerinin ortaya çıkan yeni okuryazarlık türlerini de içerisine alacak etkinlik ve metinlerle zenginleştirilmesi gereği ön plana çıkmaktadır (Kurudaylıoğlu ve Tüzel,

2010: 283). Varış'a (2008) göre geçmiş yıllara oranla daha fazla bilgi üretilmesi ve bilgiye olan ihtiyaç, teknolojinin bu denli hayatımızda yer alması, eğitimde kullanılması; yaşam boyu öğrenme, bilgi okuryazarlığı, bilgi teknolojileri okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, e-okuryazarlık, ağ okuryazarlığı gibi kavramların günümüzde kullanılmasına sebep olmuştur.

Birçok araştırmacı eğitim-öğretim müfredatına zengin bir eğitim ve öğrenim ortamı sağlanması açısından teknolojinin kullanılmasının önemli rol oynadığını belirtmektedir. Bu noktada öğretmenler teknolojiyi etkili bir şekilde öğrenme-öğretme süreciyle bütünleştirebilme davranışları göstermelidirler (Pekşen, 2011: 14). Teknolojinin yaşamın her alanını sürekli olarak değiştirdiği ve sürekli olarak geliştiği çağımızda öğretmenlerin teknolojik yeterliklerinin sürekli olarak geliştirilmesi önemlidir. Öğretmenlerin ayrıca bilgi okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi onları bilgiye nasıl ve nerede ulaşabilecekleri konusunda güçlü kılacaktır. Bu becerilere sahip öğretmenleri hem kendilerin geliştirecek hem de öğrencilerine daha yararlı olabileceklerdir (Avcı ve Seferoğlu, 2011: 22).

Özellikle de teknolojinin eğitime aktarılmaya çalışılmasında en etkili kullanılacak iş internetin okullarda yaygınlaştırılması olacaktır. Bu konuda Akkoyunlu (2002: 1) internetin öğrenme ortamlarında kullanılmasıyla birlikte öğretmenlerle öğrenciler arasındaki geleneksel ilişkiler yeniden biçimlenmekte olduğunu söylemektedir. Ayrıca öğretmenin rolü değişmekte, bilgiyi aktaran olmaktan çıkıp öğrencilerini bilgiye yönlendiren onlara bu konuda rehberlik eden durumuna dönüşmekte ve sınırsız bilgi kaynağı ve bilginin paylaşımında yeni öğretim yöntemleri sunan internet, öğretmen ve öğrencilerin çeşitli kaynaklara ulaşmasını sağlamaktadır.

Son olarak, endüstri toplumundan bilgi toplumuna geçerken çocukları teknoloji çağına hazırlamamız gerektiği düşünülürse, okullardaki bilgisayarların etkili bir şekilde kullanılarak çocuklara gerekli uzmanlığın kazandırılması zorunludur. Bu nedenle, bir an önce bilgisayarların ilkökul eğitiminde yer alması ve bilgisayarlı eğitime önem verilmesi gerekmektedir (Akkoyunlu, 1992: 324).

Bütün bu çalışmalara bakıldığında teknoloji okuryazarlığı terimi üzerinde uzlaşmış bir terim değildir. Bu kavramın yerine medya okuryazarlığı, bilgisayar

okuryazarlığı, e-okuryazarlık gibi kavramlara rastlamak mümkündür. Bu kavramların ışığı altında okuma alanına daha yakın olan e-okuma başlığı altında bu kavramlar incelenmiştir.

2.1.6.1 Ekrandan Okuma

E-okuma, elektronik metinlerden yapılan okumadır. Elektronik metinlerde yazılı, görsel (durağan ve hareketli) ve işitsel içerik bir arada sunulabilir. Bu metinlerde içerik, birinci, ikinci, üçüncü sayfa gibi ardışık biçimde ilerleyen doğrusal bir sırayla sunulabileceği gibi doğrusal olmayan bir sırayla da verilebilir. Doğrusal olmayan metinler, internette sıkça karşılaşıldığı gibi, sayfalar arası geçişin karmaşık olduğu, okuyucunun önceden belirlenmiş bir sıra izleme zorunluluğu olmaksızın köprüler (linkler) aracılığıyla sınırsız bir biçimde gezinebildiği metinlerdir (MEB, 2012b: 6).

Teknolojideki ilerlemelerle birlikte basılı materyallerin yanında bilgisayar, internet ve diğer iletişim araçlarının gelişmesi ve yaygınlaşması ile temel dil becerilerinin kullanım alanları da değişmiştir. Okuma becerisi kitap, defter vb. materyallerin dışında bilgisayar, cep telefonu, tepegöz, sunu, reklam panoları vb. araçlar için de kullanılır hâle gelmiştir (Maden, 2012: 2).

Dijital teknoloji hızla yaygın hâle gelirken, gelişmiş ülkelerdeki okullarda dizüstü bilgisayarlar, e-kitaplar, basılı kitapların yerini almıştır. Üstelik günlük yaşamda dijital ortamdan, ekranlardan okuma oranı da her geçen gün artmaktadır. İnsanların hayatının her alanına telefon ekranları, mini dizüstüler, bilgisayarlar girerken ve insanlar, günlük yaşamlarında dijital okumayı her geçen gün daha fazla gerçekleştirmektedirler (Türkyılmaz ve Başarmak, 2011: 200).

Güneş'e (2010: 10) göre ekran okumada bilgileri, paragrafları, tabloları karşılaştırma ve yerini işaretleme okuyucuyu çok yormaktadır. Bu durum kâğıt okumanın tersine karmaşık bir zihin yapısını ve isleyişini getirmektedir. Kâğıt okumada oluşturulan uzamsal yapı, yer ve mekân algısı ekran okumada yok olmakta, yerini zihinsel düzensizlik ve karmaşıklığa bırakmaktadır. Kısaca ekran okuma bir taraftan

zihnimizi geliştirmekte bir taraftan da zihinsel karmaşıklık ile düzensizliğe neden olmaktadır.

Elektronik metinlerde basılı metinlerdeki harfler, resimler, grafikler, sembollerin yanında görsel ve işitsel medya türleri de (ses, video, animasyon vb.) sunulabilmektedir. Basılı metinlerde farklı bilgi kümelerine ulaşmak için sayfa çevrilirken, elektronik metinlerde sayfa çevirme yerine yazılı ya da görsel köprülere (linklere) tıklamak suretiyle sözel ve sözel olmayan bilgi kümeleri arasında geçişler sağlanabilmektedir (MEB, 2012b: 6).

Kağıttan metinlerin bir uygulaması olarak gördüğümüz kitaplar da elektronik ortamlarda yerlerini almakta, ancak alışlagelmiş yapılarının yanı sıra yine elektronik metinlerin bir özelliğı olarak ses, görüntü ve animasyonlarla zenginleştirilmektedir. Bu açıdan elektronik kitap anlamında e-kitap alan yazında yerini almaktadır (Altun, 2005: 16). Elektronik hikâye kitapları, hikâyelerin yeni bir yolla okunmalarını sağlıyor ki bu yol da sağ beyin sol beyin ayrımı yapmadan beynin bütüncül olarak kullanımını zorunlu kılmaktadır (Akyol, 2006: 141).

2.1.7 Anlam Kurma

Temizkan'a (2008) göre; okuma eyleminin amacı anlamayı sağlamaktır. Anlama görüleni ya da işitileni kavrayabilme becerisidir. Demir'e (2010) göre okumada temel meselenin yazarın metinle kurduğu anlam örgüsünün okuyucunun zihninde bir bütünlük oluşturması ve okunanların okuyucu tarafından değerlendirilebilmesi olduğunu söylemek mümkündür.

Okuyucular materyali okuduktan sonra, sahip oldukları bilgi ile metinde sunulan bilgi arasında köprü kurmalıdırlar. Okuyucuların geçmiş bilgileri, ilgileri ve okuma durumları materyalin anlaşılmasında etkilidir. Her bir kişi metindeki yeni bilgiyi eski bilgilerle bütünleştirmeyi bilir (Yılmaz, 2008: 133). Çiftçi ve Temizyürek'e (2008) göre; bir kimse, okuduğı bir metnin analiz ve sentezini yapabiliyorsa; metni yorumlayabiliyorsa; kendisine ait cümlelerle ifade edebiliyorsa, okuduğunu kavramış demektir. Anlamanın gerçekleşmediğı veya zor gerçekleştiğı okumalar, işlevsel (etkin)

okuma olarak kabul edilmemektedir. Bilginin hızla üretildiği ve yaygınlaştığı bu çağda dil öğretiminin amaçlarından biri de bireylere işlevsel (etkin) okuma becerisi kazandırmaktır (Tosunoğlu, 2010: 689).

Öğrenci için okuma temel bir beceri iken, anlama öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini işe koşmasını gerektiren zihinsel bir çabadır. Birey hem temel hem de üst düzey düşünme becerilerini birlikte işe koşarken farklı taktikleri uygulama ihtiyacı duyar (Beydoğan, 2010: 67). Yılmaz ise (2008) okuma olmadan anlama olmayacağı gibi anlamadan okumak da metni seslendirmekten başka bir şey olmadığını söylemektedir. Yapılan okuma ne tür olursa olsun, okumaktan maksat okuma materyalinde ne söylenmek istediğini anlamaktır. Anlamadan yapılan okuma, yalnızca seslendirmeden ibarettir (Kaya, 2008: 7).

Okuduğunu anlama, okumanın temel ilkelerinden birisidir. Çünkü okuma beraberinde anlamayı gerektirir. Anlama olmaksızın yapılan okuma, okuma değil, ancak seslendirmedir (Yılmaz ve Köksal, 2008). Beydoğan (2009) ise öğrenci için okuma temel bir beceri iken, anlama öğrencinin üst düzey düşünme becerilerini işe koşmasını gerektiren zihinsel bir çabadır. Birey hem temel hem de üst düzey düşünme becerilerini birlikte işe koşarken farklı taktikleri uygulama ihtiyacı duyar. Karatay’a (2010: 158) göre okuduğunu anlama, sadece okunan metindeki bilinmeyen kelimeleri anlamlandırmak veya onların sözlükteki anlamını bulmak değildir, okunanı her yönüyle kavrayabilmektir. Kavramanın belirtisi okunan metni genel-geçer dünya bilgisi, önceki öğrenme yaşantıları ile değerlendirebilmek, ondaki bilgiyi içselleştirmek, yorumlamak ve yeniden kurmaktır.

Akyol (2003), metinlerden anlam kurma basitten karmaşığa (metin içi, metin dışı ve metinler arası) doğru bir yol izlemekte olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Eğitim ve öğretimde de birinci sınıflarda metin içi anlam kurmaya ağırlık verirken, metin dışı ve metinler arası anlam kurma da bunu takip etmeli ve sınıf düzeyleri yükseldikçe metin içi anlam kurma etkinlikleri azaltılırken metin dışı ve metinler arası anlam kurma etkinlikleri artırılmalıdır.

Okuduğunu anlama becerisi çözümleme ve kelimeleri anlama olarak iki bileşene dayalıdır. Buna göre okuma başarısı için bu iki bileşenin her ikisi de gereklidir ve her

biri tek başına okuma için yeterli değildir. İlk sınıflarda (1-2-3) çözümleme ve kelimeleri anlama becerileri ya da bileşenler arası ilişkiler zayıf olarak değerlendirilebilir. Üst sınıflarda ise okuduğunu anlama başarısı çözümleme yeteneğinden çok kelimelerin içeriğini anlama becerisi ile daha ilişkili hâle gelebilir (Coşkun, 2010: 36). Yıldırım (2010) ise anlama, okunan metne ve metinde verilemek istenen bilgiye dikkat ederek anlamı elde etme, yeni öğrenilenler ile bilinenler arasında bağlantılar oluşturmakta ve metindeki grafiksel bilginin anlamlı hale getirilmesi olarak nitelenmektedir.

Anlama okuyucunun önceden edinmiş olduğu bilgi ve deneyimleri yazarın kendisine sunduğu yeni bilgilerle karşılaştırması ve eski ile yeni bilgiler arasında bir bütünlük sağlamasıdır. Buna göre anlama ile sonuçlanmayan okuma ve dinleme etkinlikleri, gerçek amacına ulaşamamış demektir (Temizkan, 2009). Güneş'e (2009) göre; okuyucunun anladığı anlam ile metnin anlamı farklı olabilmekte, hatta okuyucu metnin anlamının dışına da çıkabilmektedir. Bu nedenle metni derinlemesine inceleyerek metindeki anlamı öğrenciye ezberletme yerine öğrencinin anlama becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmelidir.

Demir (2010) için anlama, bireyin yazılı bir metin, sözel bir ifade veya görsel bir unsurdan oluşan uyaranları duyu organları yoluyla algılayıp zihninde tanılaması, daha önce var olan bilgileriyle harmanlayarak yeniden yapılandırması ve farklı bir bilgi olarak yaşamında kullanması olarak tanımlanırken Akar (2009: 18) ise diğer tanıma benzer bir şekilde anlamayı, bir yazının manasını bulma, bunun üzerinde düşünme, sorgulama ve sonuca varma işi olarak görmektedir. Ayrıca anlama çevirme, yorumlama, irdeleme, analiz ve sentez yapma, değerlendirme gibi pek çok zihinsel faaliyeti bünyesinde barındırmaktadır. Özdemir'e (2011: 5) göre en genel ve geçerli tanımı ile okuduğunu anlama okunulan metnin kavranması işlemidir. Okumanın amacı, metinden anlamlı bir şeyler öğrenmenin ön koşuludur. Okuduğunu anlama diğer dil ve okuryazarlık süreçlerinden farklı ancak bağımsız değildir.

Anlamı yapılandırma sürecinde düşünme, inceleme, araştırma, eleştirme, seçim yapma, sorgulama, yorumlama, çıkarımlar yapma, sırala, sınıflama, tahmin etme, ilişkilendirme, benzerlikleri ve farklılıkları bulma, sebep sonuç ilişkilerini kurma gibi zihinsel işlemler ve beceriler kullanılmaktadır. Onun için okuyucunun metindeki anlamı

aynen tekrarlaması beklenemez. Okuyucunun geçmiş yaşantıları ve becerileri metinden çıkaracağı anlamı farklılaştırabilir. Bu nedenle anlama bireyden bireye farklılık gösterebilir (Sidekli, 2010a: 44). Okunan metinden anlam çıkarma, okuduğunu kavrama, öğrenme, konuyla ilgili bilgiyi üretme, saklama ve gerektiğinde yeniden kurma okurun metinler arası ilişkileri algılama, doğru ve etkin isletilebilme becerisine bağlıdır. Bu beceriyi kazanan okur, başka metinlere ilişkin merak duyacak, öğrenme heyecanı ve ilgisi artacağından zamanla okuma alışkanlığı ve zevkini de edinecektir (Karatay, 2010: 161).

Metinlerden; metin içi anlam kurma, metin dışı anlam kurma, metinler arası anlam kurma şeklinde üç tür anlam kurma yapılabilir (Akyol, 2006: 203). Bu cevap kaynaklarına göre üç tür anlam kurma şekline alt başlıklarla detaylı bir şekilde açıklanmaktadır.

2.1.7.1 Metin İçi Anlam Kurma

Bu tür anlam kurma tek bir kaynağa dayalı olarak gerçekleştirilen anlam kurmadır. Burada aranan anlam bir cümlede, paragrafta veya paragraflarda yer almış olabilir. Her nerede olursa olsun metin içi sayılır ve kaynağın sınırları içerisinde (Akyol, 2003: 50).

Metin kendini oluşturan parçacıkların toplamından ibaret değildir, bir bütün olarak bunları aşar, dolayısıyla anlamı öğelerinin anlamlarının toplamlarıyla eşitlenemez. Metin bütüncül işlevi ile birlikte yorumlanması gereken gösterge üstü bir biçime sahiptir. Bütüncül bir karaktere sahip oluşu metin ve öğeleri arasında özel bir ilişkinin varlığını gösterir (E. Esmer, 2010: 21). Bu ilişki doğrudan metin içi anlam kurmayı etkileyen önemli faktördür. Metin içi anlam kurmada okuyucunun ön bilgileri, bulunduğu ortam gibi metin dışı etkenlerden daha önemli metnin içeriği, okuyucunun düzeyi, kelimeler, kavramlar gibi metin unsurları etkilidir. Özdemir'e (2011: 9) göre metinler metnin doğasında var olan faktörlere bağlı olarak zor ya da kolay olabilirler. Metinde sunulan içerik de okuduğunu anlama ile ilgilidir. Okurun ilgi alanı ve bilgisi anlama işlemi sırasında metnin içeriği ile etkileşime girer. İçeriğin yanı sıra metindeki kelimeler, metnin dilsel yapısı ve sunuluş şekli de okurun bilgisi ile etkileşime geçer.

Bu faktörlerden birçoğu okurun bilgisi ve deneyimleri ile eşleşmiyorsa metni anlamak zor olacaktır.

Metin içi anlam kurma, İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda 1. Sınıftan itibaren tüm sınıf düzeylerinde, kazanımlarda yer almıştır. Bu da bize öğrencinin metin içi anlam kurmadan diğer anlam kurma becerilerini gerçekleştirmesinin zor olacağını gösteriyor.

2.1.7.2 Metin Dışı Anlam Kurma

Metin dışı anlam kurma içten dışa ve dıştan içe olabilir. İçten dışa anlam kurmada metindeki bir kavram, düşünce, resim vb. okuyucuyu ön yaşantıları ile ilişki kurmaya yöneltebilir. Dıştan içe anlam kurmada ise okuyucu, önündeki metinde çözemediği bir kavramı, kelimeyi vb. dışarıdan yardım alarak çözüp metni yorumlamaya devam eder (Akyol, 2006: 204). Metin dışı anlam kurmada metnin içeriği önemli fakat metnin dışındaki, özellikle okuyucunun ön yaşantıları, zihinsel becerileri gibi, unsurlar daha etkilidir. Çünkü E. Esmer'e (2010: 26) göre okuyucu yazarın yarattığı metnin dünyasının izdüşümünü kendi zihninde oluşturduktan sonra kendi metin dünyasını oluşturur ve böylece metne dayalı olarak dış gerçekliğe gider. Sonuç olarak etkin okuma-anlama okuyucunun yazar tarafından üretilen metnin zihinsel modelini oluşturmasını gerektirmektedir.

Metin dışı anlam kurma, metinler arası anlam kurmadan ayrılıyor. Çünkü metinler arası anlam kurmada yeni bir metin oluşturma söz konusudur. Merkezde metin yoktur. Birden çok metinle yeni bir metin üretme söz konusudur. Metin dışı anlam kurmada merkezde metin vardır ve okuyucu metin dışı anlam kurmayla var olan metni zenginleştirir.

Birinci ve ikinci sınıf düzeyinde öğretmen öğrencilere metin dışı anlam kurma soruları sorabilir fakat bu anlam kurma becerisini öğrenciden beklememelidir. Çünkü metin dışı anlam kurma, İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda 3. Sınıftan itibaren kazanımlarda yer almıştır.

2.1.7.3 Metinler Arası Anlam Kurma

1960'lı yıllarda Julia Kristeva'nın ortaya koyduğu bir kavram olan metinler arası, iki ya da daha çok metnin arasındaki alışveriştir. Julia Kristeva, postmodern eleştiri alanında metinler arasının geniş ve kapsayıcı bir tanımını yaparak onu postmodern edebiyatın bir zorunluluğu olarak görür. Julia Kristeva, bir metnin başka metinlerle aralarındaki her türlü ilişkiyi metinler arası olarak adlandırır. Bu anlamıyla metinler arası, bir alıntılar mozağıdır (Sarı, 2009:1).

Metinler arasılık, okuma sürecinde okurun zihninde başka metinlerin canlanması olarak tanımlanabilir. Bir metnin önceki metinlerle ilişkili olması ve sonraki metinler için bir beklenti oluşturmaları durumudur. Her metin, doğal olarak yazarın ve okuyucunun içinde bulunduğu çevre, durum ve yaşanan gerçeklerin ürünüdür. Bu açıdan değerlendirildiğinde metin kendisinden önceki metinlerle bir etkileşim ve bilgi akışı içerisindedir (Karatay, 2007: 25). Metinler arası okuma, iki ya da daha çok metni anlam kurmak için işe koşturmasıdır. Bir diğer ifade ile okuma esnasında geçmiş ve gelecekle bağlantı kurmaktır (Ünal, 2007: 29). Metinler arası okuma yaklaşımı, geçmişle gelecek arasında bağlantı oluşturarak düşünceler arasında ilişki kurmak olarak tanımlanabilir. Metinler arasılık bu bağlantılarla oluşmaktadır. Bir metne şekil veren anlatım üslubu sadece yazarın düşüncesine bağlı olan kısır bir yapı olmaktan ziyade, yazarın içinde bulunduğu sosyal çevre, kültür ve psikolojisi tarafından şekillendirilmektedir (Akdağ, 2011: 19).

Akyol'a (2003: 51) göre metinler arası anlam kurmada metinlerden (anamlardan) metin üretme vardır. Bu tür anlam kurmada okuyucu üst düzey bilişsel süreçleri kullanır. Okuyucu metinlerle (yazarlarla) tartışarak okumaktadır. Metinler arası okumak ve anlam kurmak metinler arası düşünme ve alternatif bakış açıları geliştirmeye yol açacaktır.

İnsanlık tarihinin başlangıçtan bugüne kadar kesintisiz olarak devam ettiği düşünülürse geçmişte yaşanan olayların, hayatı kolaylaştırıcı keşiflerin kendiliğinden daha sonraki olay ve gelişmelere temel hazırladığı, onların anlaşılmasını kolaylaştırdığı kabul edilebilir. Bu açıdan bakıldığında, evrende her metin, kendinden önceki

metinlerle ilişkilidir ve kendinden sonraki metinlere bir beklenti oluşturur. Her metin, doğal olarak yazarın ve okuyucunun içinde bulunduğu çevre, durum ve yaşanan gerçeklerin ürünüdür (Karatay, 2010: 159). Metinler arasılık, yalnız metinlerde değil eleştiri, sanat, bilim, felsefe ve mimaride de var olan bir olgudur. Her alanda kendini gösteren metinler arası kavramının tanımlarına baktığımızda, tanımlar birbirinden farklıdır; ancak bu tanımlarda ortak olan şey, metinler arasının var olduğudur (Sarı, 2009: 2).

Metinler arası anlam kurma diğer anlam kurma becerilerine göre daha zor gerçekleşir. Bu yüzden de metinler arası anlam kurma, İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı'nda 4. Sınıftan itibaren kazanımlarda yer almıştır. Öğrenci, ikinci sınıfa kadar sadece metin içi anlam kurma becerisi kazanması istenirken, üçüncü sınıftan itibaren metin içi ve metin dışı birlikte, dördüncü sınıftan itibaren metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma becerilerine de sahip olması gerekiyor. Burada dikkat edilmesi gereken tek bir anlam kurma becerisine yönelmemek. Eğer yapılan sınavlar sadece metin içi olursa ezberci, sadece metin dışı ya da metinler arası olursa bilmeden yorum yapan bireyler yetişmiş olur. Burada önemli olan bu üç tür anlam kurmaya yönelik bütün sınıf düzeylerinde sorular sorulmasıdır. Ancak yaş düzeyi yükseldikçe metinler arası anlam kurmaya yönelik sorular ağırlıklı olursa, geleceğin bireylerini yetiştirme, üst düzey zihinsel becerileri harekete geçirme hedefine ulaşmış oluruz.

2.1.8 Metinler

Metin birbirini izleyen cümleler, sözler ve görsellerden oluşan anlamlı yapılardır. Bu yapıya her türlü bilgi, duygu ve düşünceler mantıksal bir düzene göre yerleştirilmektedir. Bu yerleştirme işlemi bilgi, duygu ve düşünceleri peş peşe sıralama şeklinde değil, bilinçli bir şekilde düzenleme şeklinde gerçekleşmektedir (Güneş, 2007: 215).

Metin kelimesi bir kitabın içindeki kısımları, başlı başına tek bir konuyu, makaleyi veya birkaç paragraftan oluşan ve bir ana fikre sahip olan yazıları anlatmak için kullanılmaktadır (Akyol, 2006: 203). Metinler belirli bir amaç ile yazılmaktadır.

Hedef kitle metni okurken zihninde onunla ilgili sorular oluşmalı, sonrasını tahmin etmeye çalışmalı, kendi hayatıyla ilgili bazı şeyleri metinde bulmalı, özdeşleştirmelidir. Metinler, yazılış amacıyla ilgili içinde ipuçları taşımalı, anlaşılmayan kelime sayısı metni okuyan kitleye göre belirlenmelidir (Akkurt, 2011: 11).

2.1.8.1. Hikâye edici metinler

Hikâyeler okuyucuya yorum yapma (Bruner, 1990) anlamı açıklama, (Gudmundsdottir, 1995), organize etme, hatırlama (Bruner, 1990; Shank, 1999) ve problem çözme (Jonassen ve Hernandez-Serrano, 2002) fırsatları sunan etkili okuma metinleridir (Akyol, 2006: 139).

Öyküleyici metinler bizleri bulduğumuz ortamdan başak bir ortama götürmekte ve düş dünyamızı geliştirip zenginleştirmektedir. İşlenen düşünce olaylar içinde yer alır, her şey hareket halindedir. Bu anlatım biçiminde temel olarak kişi, yer, zaman, olay ve hareketlilik ön plana çıkar (Güneş, 2007: 217). Hikâye edici metinlerin en önemli özelliği, kurgusal yapıda metinler olmasıdır (Akdal, 2011: 15). Bu kurgusal yapıda kahramanlar, zaman ve mekân, problem, olayın akışı önemli yer tutar. Baştuğ ve Keskin (2013) ise hikâye edici metinlerde problemi belirlemek diğer unsurları belirlemeye göre daha zor olabileceğini belirtmiştir. Örneğin sahne hikâyede doğrudan tanımlanırken, problem her zaman doğrudan görülmeyeceğini ve bu durum okuyucunun hikâyeyi anlamasını ve bir çıkarım yapmasını gerektirebileceğini vurgulamışlardır. Ayrıca Karatay ve Okur (2012) da öyküleyici metinlerde yazar, doğrudan bilgi vermeyi, öğretmeyi değil; gerçeğe yakın olayı okuyucuya yaşatmayı amaçladığını ve bu sebeple öyküleyici metinlerde verilmek istenen ana düşünce, ileti okura doğrudan verilmeyebileceğini söylemişlerdir. Yani okurun, öyküleyici metinleri anlamlandırırken çok yönlü düşünmeye, mecazlı anlatımlarla ilgili çıkarımlarda bulunmaya yöneleceğini vurgulamışlardır.

2.1.8.2. Bilgilendirici metinler

Hikâye etmeye dayalı metinlerin aksine bilgi vermeye dayalı metinler değişik yapılara sahiptir. Üzerinde anlaşılmış tek bir yapı olmamasına rağmen bu tür metinler beş ana başlı altında ele alınmaktadır. 1) Tanımlama 2) Kronolojik Sıralama 3) Karşılaştırma ve Kıyaslama 4) Sebep ve Sonuç İlişkisi 5) Problem Çözme (Akyol, 2006: 160).

Bilgi verici metinler, gerek oluşum aşamasında ve gerekse okurla buluştuğu anda didaktik yapısından bir şey kaybetmeyen metinlerdir (Akdağ, 2011: 15). Bu tür metinlerde bir konu hakkında bilgi vermek ya da konuyu açıklamak amacıyla yazılar yazılır. Bu yazılarda anlatım açık, kesin ve yalın olarak kullanılır. Kelimeler gerçek anlamıyla kullanılır, süslü, mecazlı kelimelere yer verilmez (Güneş, 2007: 218). Bilgilendirici metinlerde bir konu, ana düşünce ve onu destekleyen yardımcı düşünceler vardır ve yazar bunları okura mecazlı anlatım yerine doğrudan anlatım biçimiyle sunar; çünkü bilgilendirici metinlerde okuyucuyu bir düşünceye ikna etmek, bir düşünceyi kanıtlamak veya tartışmaya açmak amacı ve çabası vardır (Karatay ve Okur, 2012: 402).

Gündelik yaşamda uygulanabilirliği ve kullanılabilirliği olan bu metinlerin etkili öğretimi, ilköğretim öğrencilerinin dil gelişimine katkı sağlamaktadır. Bilginin, yapılan açıklamalar ve örneklendirmelerle sunuluşu, tartışma ve sorgulamalara yer verilmesi, öğrencilerin kendisi ve çevresiyle ilgili doğrudan bilgi edinmesini ve edindiği bilgileri sentezleyerek bilgi üretimine geçmesini, eleştirel düşünme becerisi kazanmasını kolaylaştırmaktadır (Aylanç, 2012: 336).

2.1.8.3 Hipermetinler

Spiro ve Jehng (1990) hipermetni, doğrusal olmayan şekilde okunan ve çeşitli şekillerde düzenlenebilen bilgisayar temelli metin olarak tanımlamaktadır. Hipermetin; metin, durağan grafik, resim, çizim veya tabloları içeren düğüm (node) ve bu düğümlerin birbirine bağlanmasını sağlayan bağlantıların (link) bir arada kullanılması

ile bir alana ait bilgi yapısını ve bu yapıda yer alan ilişkilerin gösterilmesini sağlamaktadır (Tolhurst, 1995; De Vriesve De Jong, 1999, Akt. Karadeniz, 2008: 137).

Bilgisayar ve internet aracılığıyla yaşanan en büyük değişiklik, metin türünde görülen ve hipermetin olarak tanımlanan elektronik metin biçimidir. Günümüzün bu yeni kültür tekniği aslında bildiğimiz geleneksel metin türünün çoklu ortam araç-gereçlerine aktarılmış elektronik veri şeklidir (Asutay, 2007: 139). Merdivan'a (2007: 14) göre hipermetin sistemlerinin gelişimi, hipermetinlerin nasıl kullanılacağı ve tasarlanacağı hakkındaki araştırmaları başlatmıştır. Bu araştırmaların çoğu, hipermetinlerin bilişsel özelliklerinden çok bilgisayar bilimi ve ara yüz özelliklerine odaklanmıştır.

Kâğıttan okuma materyallerinden farklı özelliklere sahip hipermetinlerin, okur rolleri ve gereksinimleri yönüyle de farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu sonuçlar ışığında araştırmacıların hipermetinsel okuma ortamlarında okurların nasıl gezinim yapacaklarını bilgisine sahip olmalarının bu ortamlardaki okuma süreci için önemli ve gerekli olduğunu ileri sürdükleri söylenebilir (Çakmak, 2005: 22). Hipermetinsel tasarlanmış okuma ortamları, genel anlamda köprü yapılarına (tasarımlarına) göre, doğrusal hipermetin yapıları, hiyerarşik hipermetin yapıları, ilişkili doğrusal hipermetin yapıları, ilişkili hiyerarşik hipermetin yapıları ve rastgele hipermetin yapıları olarak sınıflandırılabilir (Çakmak ve Altun, 2008: 64). Bilginin sıralı olarak sunulduğu kitap gibi geleneksel medyanın aksine hipermetinler, bilginin sunumu için farklı yöntemler sağlar. Okuyucu, doğrusal bir düzen yerine, bağlantılı ve doğrusal olmayan organizasyonlu bilgi ile karşılaşır. Bilgiyi organize etmenin bu yeni imkânları, yeni öğrenme ortamlarının oluşturulmasında kullanılmaktadır. Hipermetin ortamları, kontrolü kullanıcıya bırakır. Birçok yazar, hipermetinlerin, öğrenme ortamlarının oluşturulması için avantajlar sağladığını düşünmektedir (Dünser ve Jirasko, 2005) (Akt: Merdivan, 2007: 13). Hipermetinlerin bize sunduğu bu kolaylıklar sayesinde okur sayfalar arasında rahatlıkla dolaşabilir, ulaşmak istediği bilgiyi daha hızlı okuyabilir. Böylece kâğıttan metinler okunurken geçen zaman içerisinde ulaşılan bilgilerin çok daha fazlasına hipermetinlerde, özelliklerinden dolayı, ulaşmak mümkün olabilir.

Her ne kadar pek çok kolaylığı olduğu söylense de hipermetinleri okuyan okuyucuların geleneksel metinleri okumada uyguladıkları yöntem ve tekniklerden

farklılıkları olabilir. Shapiro ve Niederhauser (2004) göre hipermetinler eğitim ortamlarında öğrencilerin beyinlerini değiştirecek sihirli araçlar olmamıştır. Yoğun metinler ve metinler arası kurulan linkler ile okuyucuların gezinim süreçleri beraberinde bir takım sorunları da beraberinde getirmiştir. Geleneksel okuma sürecinde metnin neresinde olursa olsun ne kadar okuyacağını tahmin edebilirken, hipermetinlerde okur uzamsal boşluk içinde yalpalama yapabiliyor. Bir diğer sorun ise yönünü şaşırma, kaybolmadır (Akt: Altun, 2005: 33). Bu ve bunun gibi sorunlar altında hipermetinler konusunda okuryazar araştırmacılarına büyük sorumluluklar düşüyor. Çünkü hipermetinlerin baskılı materyallerle yazılmış metinlere göre sağlayacağı faydalar veya zararların araştırılması gerekmektedir.

2.1.2 İlgili Araştırmalar

B. Esmer (2013) tarafından yapılan araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının elektronik ortamlardan okuma becerileri değerlendirilmiştir. Durum çalışması modelinde olan bu araştırmanın, sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören 24 öğretmen adayı çalışma grubunu oluşturmuştur. Veri toplama sürecinde yeni okuryazarlık stratejilerini belirlemeye yönelik Camtasia Stüdyo video kayıtları, video kayıtlarını değerlendirmede kullanılan gözlem formu, yeni okuryazarlık stratejilerinin ne sıklıkla uyguladığını belirlemeye yönelik anket ve elektronik ortamlarda okuma stratejilerini kontrol listesi ve uygulama sürecindeki katılımcıların görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının elektronik ortamlarda okuma becerilerinin yeterli olmadığı, erkek öğretmen adaylarının yeni okuryazarlık stratejilerini uygulamada kızlardan daha başarılı oldukları, adayların internet kullanım sıklığı ve akademik başarı ile yeni okuryazarlık stratejilerini uygulayabilme becerileri arasında doğrusal bir ilişki olmadığı ve elektronik ortamda okurken en fazla; arama motoru kullanma, göz gezdirme ve karşılaştırarak okuma stratejilerini kullandığı ortaya çıkmıştır.

Yaman ve Dağtaş (2013) tarafından yapılan çalışmada, ekrandan okumanın, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına etkisini belirlenmiştir. Deney grubundaki öğrenciler belirlenen metinleri bilgisayar ekranından, kontrol grubundaki öğrenciler de basılı sayfadan okumuşlardır. Araştırmanın çalışma grubu, 2012-2013 öğretim yılında Kocaeli ili Kandıra ilçesindeki bir devlet ortaokulunun 8/A ve 8/B sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 41 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada nicel veriler “Kişisel Bilgi Formu”, “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Okuma Metinleri” ile nitel veriler yarı yapılandırılmış mülakat formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, basılı sayfadan okuma uygulamalarının kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını arttırmadığı, düşürdüğü; ancak ekrandan okuma uygulamalarının deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinden de ekrandan okuma sürecinde, öğrencilerin isteksizlik hissetmedikleri; ekrandan okumanın öğrencileri ekrandan okumaya isteklendirdiği ve öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Dağtaş (2013) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin basılı sayfa ve ekrandan okuma tercihleri ile eğitimde elektronik metin kullanımına yönelik görüşleri belirlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 16 öğretmen oluşturmaktadır. Nitel bir araştırma olan bu çalışmada veriler, öğretmenlere uygulanan yarı yapılandırılmış mülâkat formu ile elde edilmiştir. Mülâkat formlarındaki öğretmen cevaplarının çözümlenmesinde içerik analizi kullanılmış, önce veriler kodlanmış, ardından verileri genel düzeyde açıklayan kategoriler belirlenmiştir. Kategorilerin belirlenmesinde ilgili alanyazın, mülâkat soruları ve öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplardan yararlanılmıştır. Araştırmaya göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, bir metni ekrandan okumaktan ziyade basılı sayfadan okumayı tercih etmektedir. Ayrıca öğretmenler, eğitimde elektronik metin kullanımına yönelik hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahiptir.

Özen (2012) tarafından yapılan çalışmada ekran okuma ile kâğıttan okuma arasında okuma hızı ve okuma hatalarına bakılmıştır. Araştırmada çalışma grubu olarak Ankara ilin Şereflikoçhisar ilçesinde dördüncü sınıfta okuyan yirmi dört öğrenci oluşturmuştur. Veriler, Sidekli (2010b) tarafından geliştirilen okuma hataları ölçeğiyle analiz edilmiştir. Bu ölçekte okuma hataları temel okuma hataları ve akıcı okuma hataları olarak düzenlenmiştir. Okuma hızı ise bir dakikada okunan kelime sayısı olarak kaydedilmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullarda okutulan ders kitabından dört tane metin seçilmiştir. Bu metinlerden iki tanesi okuma hızını ölçmede, diğer iki tanesi okuma hatalarını ölçmede kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre kâğıttan okumayla ekrandan okuma arasında okuma hızı açısından kâğıttan okuma lehine anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Ancak temel ve akıcı okuma hataları yönünden kâğıttan okumayla ekrandan okuma arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Maden (2012) yılında yaptığı araştırmada ekran türleri ve Türkçe öğretmen adaylarının ekran okumaya yönelik görüşlerine başvurulmuştur. Betimsel tarama modeli kullanılan araştırmanın çalışma grubunu Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümlerinden 100 Türkçe öğretmeni adayları oluşturmuştur. Ekran okumaya yönelik görüşlerini belirlemek için “Ekran Okumaya Yönelik Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Araştırma

sonucunda öğretmen adaylarının ekran okumaya yönelik hem olumlu hem de olumsuz yönde görüşe sahip oldukları belirlenmiştir.

Baştuğ ve Keskin'in (2012) yılında yaptığı araştırmada öğrencilerin okuma becerileri olarak hız, doğruluk ve anlama başarılarının ekran ve kâğıt okuma ortamları açısından karşılaştırılması yapılmıştır. Betimsel tarama modelinde gerçekleştirilen bu çalışmanın araştırma grubunu 5. Sınıfta okuyan 88 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında öğrencilerin bir dakikada doğru okudukları kelime sayısı ve yüzdesi ile anlama testleri kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma ve anlama puanları ekran ve kâğıttan okuma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Bu farklılaşma kâğıttan okuma lehine gerçekleşmiştir. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin kâğıttan okumada hız, doğruluk ve anlama yönünden ekrandan okumaya göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

Ulusoy'un (2011) yaptığı çalışmada; ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin internet ortamında bilgiye ulaşma, ulaştıkları bilgileri analiz etme, verilen sorulara cevaplar bulabilme ve ulaştıkları bilgileri internet ortamında paylaşabilme yeteneklerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırma 6 beşinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Öğrenciler 9 soruyu interneti kullanarak cevaplamıştır. Veriler; öğrencilerden gözlem formu, sesli düşünme prosedürü, yarı yapılandırılmış görüşme ve araştırmacı tarafından alınan notlar yardımıyla toplanmış ve analizde ana tema ve sorunların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin yeni okuryazarlık davranışlarını uygulama düzeylerinin okul başarılarını yansıtacak şekilde doğrusal olmadığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğrenciler gözden geçirme ve tarama stratejisini kullanmamışlar, cevapları bulamayacakları siteleri tamamen okumaya ve anlamaya çalışmışlar ve sorularla ilgisiz olan sayfalarda çok fazla vakit geçirmişlerdir.

Türkyılmaz ve Başarmak'ın (2011) yılında yaptığı çalışmayla hipermetinlerin basılı metinler ve dinleme karşısında anlama üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır. 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Kırşehir ilinde, dört farklı okul ve sınıftan toplam 114 yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Araştırma sonucunda basılı metni sessiz okuyan grup, elde edilen başarı puanlarında diğer gruplara göre daha fazla puan elde etmiştir. Ancak elde edilen başarı puanı gruplar arasında anlamlılığa neden olacak kadar fazla çıkmamıştır. Ayrıca araştırmacılara göre hipermetinsel ortamlar

aracılığıyla eğitimsel amaçlı olarak sunulan metinlerin alt düzey öğrenme becerilerini desteklediği; ancak analiz, sentez gibi üst düzey yorumlama becerilerini yeterli ölçüde desteklemediği söylenebilir. İnternet ortamında elde edilebilen yoğun ancak sınırı belli olmayan bilgi, insanları zihnen yormakta ve sentezlemeye gitmemesine neden olabilmektedir, denilebilir.

Ertem (2010) tarafından yapılan ve 77 dördüncü sınıf öğrencisi tarafından uygulamada öğrencilere okuma çalışmaları yaptırılır. Öğrenciler okuma güçlüğü olan çocuklardır. Öğrencilere elektronik kitaplar ve geleneksel baskıyla yazılmış kitaplar verilir. Elektronik hikâye kitaplarının bir kısmı animasyonlu bir kısmı animasyonsuzdur. Okuma güçlüğü çocuklarda animasyonlu hikâyelerde anlama diğerlerine nazaran daha etkili olmaktadır. Animasyonlu olması görselleri hareketli sunuyor ve çocuğun zihinde yapılandırmasını daha da kolaylaştırıyor.

Güneş'e (2010) göre ekran okumada gözlerin soldan sağa sıçramalarını zorlaştırmaktadır. Yazılarda kullanılan farklı stiller okumayı yavaşlatmaktadır. Kâğıttan okumada uygulanan okuma tekniklerinin bazıları zor uygulanmaktadır. Hareketli sayfalar metnin yapısını bulmayı ve gözün geri dönüş hareketlerini zorlaştırmaktadır. Görülen bölümlerle görünmeyen bölümleri birleştirmek zor olmaktadır. Okuma süreci bilgisayarın fare, klavye gibi yardımcı unsurları yüzünden sürekli bölünmektedir. Bütün bunlara rağmen ekran okuma yaygınlaşmaktadır. Bunlara rağmen ekran okumanın sayısız yararları vardır. Bilgi hızlı alınmakta, çabuk öğrenilmekte ve kolay aktarılmaktadır.

Asutay (2009) elektronik yazın yeni teknolojilerle birlikte yazın dünyasında ortaya çıkan yeni yazınsal tür ve biçimleri adlı makalede Türk ve Alman web sitelerinde hipermetinlerin ne olduğu değerlendirilmiştir. Hipermetinler Alman web sitelerinde 1990'lı yıllarda, Türk web sitelerinde ise 2000'li yıllarda gelişim göstermiştir. Henüz genç bir yazın türü olan elektronik yazının ne kadar ilgi toplayacağı merak konusudur. Yazın sitelerinin yazar ve şair anlamında üye sayılarının artış göstermesi bu konuyu ilgilenenler için sevindirici bir durumdur. Nitelik sorunu ne kadar tartışılsa da amatör yazarların ve şairlerin yazın hayatına yaptıkları katkı da yadsınamayacak kadar çoktur.

Şengül (2007) bir üniversitede 71 öğrencinin eleştirel inceleme yöntemiyle tutulan elektronik öğrenme güncesinin, dil öğrenim sürecinde öğrencinin inisiyatif kullanımını ne derece artırdığı incelenmiştir. E-öğrenme güncesi öğrencilerin eleştirel becerilerini artırarak, dil öğrenmede daha fazla inisiyatif almalarını sağlamıştır. Ayrıca e-öğrenme güncesi, öğrencilerin bilgi teknolojilerini kullanmalarını ve buna yönelik olumlu tutuma sahip olmalarını sağlamıştır.

Gözütok, Gülbahar ve Köse (2007) otuz bir sınıf öğretmeni üzerinde e-öğrenme yöntemiyle insan hakları eğitimi alanların başarı düzeylerini araştırmışlar. Sınıf öğretmenleri genel olarak uzaktan eğitimi genel olarak beğenmiştir. Bu sonucu, öğretim tasarımını kaliteli oluşu, seslendirmenin iyi yapılmasına da bağlanabilir. Öğretmenler kendilerini bilgisayar kullanma konusunda yetersiz görmelerine karşın e-öğrenme konusunda olumlu tavır takınmışlardır.

Karaman ve Karakuzu (2006) çalışmasında web destekli uygulamalar tanıtılarak bunların sınıf içi uygulamaları ve uygulamada dikkat edilecekler belirlenmeye çalışılmıştır. Geleneksel öğretim araçlarına göre daha ekonomik, verimli ve işlevseldir. Ders işleme olanakları bunlara bağlı olarak artmakta olduğu için web destekli uygulamaları artırılmalıdır. Ayrıca toplumda internetle yaşam kültürü yaygınlaştırılması için eğitim kurumları öncülük yapmalıdır.

Anameriç ve Rukancı (2003) makalesinde e-kitap teknolojisi ve kullanımını araştırmıştır. Makaleye göre e-kitap teknolojisi yeni olmamakla beraber geleneksel basılı kitapların yerini alamayacağını belirtmişlerdir. Basılı kitaplara sahip olmanın bir ayrıcalık olduğunu düşünenler var olsa da e kitapların basılı kitaplara göre ucuz olması, kolay taşınması, internet üzerinden her an ulaşabilme imkânı da göz ardı edilemeyeceğini savunanlar da yok değildir. Hangi görüşün baskın çıkacağı tartışılırken, son yıllarda baskı ve e-kitap teknolojilerinde ortaya çıkan gelişmeler her iki tarafın da haklılığını ortaya koymaktadır.

3. BÖLÜM

3.1 YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin özellikleri ve veri toplama araçları hakkında bilgiler sunulacaktır.

3.1.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde kâğıttan okuma ile ekrandan okuma arasında metin türlerine ve cevap kaynaklarına göre anlam kurma farklılığı, karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli ile bulunmaya çalışılmıştır. Karasar (2010), karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli için en az iki değişkenin bulunduğunu ve bunlardan birine göre grupların oluşturulduğunu, öteki değişkene göre aralarında bir farklılaşma olup olmadığına bakıldığını söylemiştir.

3.1.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Aksaray ilinde 2011-2012 yılında Mustafa Yazıcı İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 31 tane beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur.

3.1.3 Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için önce metinler belirlenmiştir. Metinleri belirlemek için FATİH projesi kapsamında kurulan “Eğitim Bilişim Ağı” (EBA) isimli internet sitesindeki 5. sınıf öğrenci düzeylerine uygun siteler taranmıştır. EBA'daki uygun siteler sınıf öğretmenliği alanında akademisyen, Türkçe öğretmeni ve sınıf öğretmenin

görüşüne başvurulmuştur. Yapılan detaylı inceleme sonucunda, “Morpa Kampüs” adlı internet sitesindeki metinlerin kullanılmasına karar verilmiştir. İnternet sitesinden metinlerin kullanılmasına yönelik gerekli izinler alınmış ve ekli listede sunulmuştur. Bu sitede bulunan, Türkçe bölümünden, 5. sınıf düzeyindeki 8 metin belirlenmiştir. Bu metinler uzman görüşlerine başvurularak sayısı 4’e indirilmiştir. Metinlerden 2 tanesinin renkli çıktısı alınarak kâğıda aktarılmış ve öğrencilere verilmiştir. Böylelikle metinlerin görsel tasarımı ekrandaki görsel tasarımın aynısı olmuş ve metinler görsel tasarım yönünden farklı olmamıştır. Ayrıca uygulanan metinlerin, hem bilgisayar hem de kâğıttan verileceğinden, doğrusal yapıda hipermetin olmasına dikkat edilmiştir.

Metinlerin 2 tanesi bilgilendirici 2 tanesi hikâye edici metin olacak şekilde seçilmiştir. Ekrandan bir tane hikâye edici bir tane de bilgilendirici metin seçilmiş olup aynı türe sahip diğer metinler ekrandaki görsel unsurların aynısı olacak şekilde kâğıttan verilmiştir. Her iki ortamda da 4 farklı metin okutulacağı için, bu metinlerin güçlük, okunabilirlik ve anlaşılabilirlik düzeyleri için hem uzman görüşlerine başvurulmuş hem de Ateşman (1997) tarafından geliştirilmiş olan okunabilirlik formülü kullanılmıştır.

3.1.3.1 Metinlerin Güçlük Düzeyleri

Metinlerin güçlük düzeylerini belirlemek için; uzman görüşlerine başvurulmuş ayrıca okunabilirliklerine bakılmıştır.

3.1.3.1.1 Uzman Görüşleri

Kapsam geçerliliği belirlenirken en çok kullanılan yöntem uzman kanılarına başvurmadır (Crocker ve Algina, 1986. Akt. Kan, 2011: 52). “Morpa Kampüs” internet sitesinde 5. sınıf düzeyinde belirlenen 8 tane metin üç uzman tarafından 4 tane metne indirilmiştir. Bu metinlerin araştırmanın amacına uygun olarak ikisinin bilgilendirici metin, ikisinin de hikâye edici metin olmasına dikkat edilmiştir.

3.1.3.1.2 Okunabilirlik

Türkçe öğretiminde kullanılacak metin seçiminde özellikle ana dili zevki ve bilinci kazandırma ile seviyeye uygunluk üzerinde durulmaktadır. Hâlbuki bu iki özellik kadar önem arz eden diğer bir nitelik de okunabilirliktir. Metinlerin okunabilirlikleri son derece önemlidir çünkü anlam çıkarmak için öncelikli olarak metnin okunabilmesi gerekir (Tosunoğlu ve Özlük, 2011: 220). Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu (2007) okunabilirliğin diğer özellikler içerisinde ayrı bir önem kazanması, okunabilirlik düzeyi düşük bir metnin, diğer işlevlerini de yerine getirememesinden kaynaklandığını belirtmektedir. Ayrıca Temizyürek'e (2010: 647) göre okunabilirlik düzeyi uygun olan metinlerin okunması ve anlaşılması daha kolay olacaktır. Ancak, Amerika Birleşik Devletleri'nde bir metnin güçlüğüne belirlemek amacıyla 50'den fazla formül oluşturulması (Güneş, 2004: 236) bize gösteriyor ki okunabilirlik üzerine net bir mutabakat yoktur. Bu da pek çok eleştiriyi de beraberinde getirmiştir. Budak (2005: 84) ise bir metindeki sözcüklerin hece sayısının onun anlaşılmasında belirleyici olmadığı, ancak anlamı bilinmeyen öğelerin metnin anlaşılmasında belirleyici olduğu söylenebilir. Bir metindeki anlamı bilinmeyen öğelerin bilişsel gelişim, dil becerileri ve dil yeteneği, kültürel özgeçmiş gibi birçok etmenle ilişkili olarak ele alınması gerekir. Akyol'a (2006: 75) göre elli ya da daha fazla sayıda bilinen kelimelerle paragraf oluşturulabilir ve bu paragraftan hiçbir şey anlaşılmayabilir. Bu formüllerin yetersizlikleri vardır ve geliştirilmesi gerekmektedir. Araştırmada okunabilirlik formüllerindeki yetersizlikler, uzman görüşleri (akademisyen ve öğretmen) alınarak giderilmeye çalışılmıştır.

Okunabilirlik formülü Türkçe metinlere uygulandığında metinler kolaydan zora aşağıda belirtilen aralıklarda yer almaktadır. Bir metnin okunabilirlik düzeyi 100' e yaklaştıkça kolay; 0' a (sıfır) yaklaştıkça güç bir metin olduğu anlaşılmaktadır (Temur, 2003: 178).

Tablo 1

Türkçe Okunabilirlik Aralıkları

Türkçe Okunabilirlik Aralıkları Düzey	Okunabilirlik aralığı
Çok kolay	90-100
Kolay	70-89
Orta güçlükte	50-69
Zor	30-49
Çok zor	1-29

Ateşman, 1997 (Akt: Temur, 2003: 178)

Literatürdeki bütün bu görüşlere bakılarak okunabilirliğin anlaşılabilirlik açısından tek şart olmadığı ancak seviyeye uygun olup olmadığına bakılmak için önemli bir veri olduğu söylenebilir.

Metinlerin okunabilirlik aralıkları, Ateşman (1997) tarafından hazırlanan formüle göre aşağıda tablolastırılmıştır.

Tablo 2

Metinlerin Okunabilirlik Sayıları ve Güçlükleri

Metin Türü	Metin Adı	Okunabilirlik Sayısı	Metin Güçlüğü
Hikâye Edici Metin	Eskici	75,08	Kolay
	Karlı Yollarda	85,69	Kolay
Bilgilendirici Metin	Bizi Hasta Eden Böcekler	57,45	Orta Güçlükte
	Denizlerin Şaha Kalkması	57,33	Orta Güçlükte

Tablo 2 incelendiğinde metinler hikâye edici ve bilgilendirici olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Metinlerin güçlük dereceleri kendi metin türleri dikkate alınarak karşılaştırılmıştır. Bu durumda hikâye edici metinlerde; “Eskici” metni okunabilirlik sayısı 75,08 iken, “Karlı Yollarda” metni okunabilirlik sayısı 85,69 olmuştur. Okunabilirlik sayılarına baktığımızda Ateşman (1997) tarafından belirtilen okunabilirlik aralığında “kolay” sınıfında olduğu görülmektedir. Bilgilendirici metinler olan “Bizi Hasta Eden Böcekler” metni okunabilirlik sayısı 57,45 ve “Denizlerin Şaha Kalkması” metni okunabilirlik sayısı 57,33 olmuştur. Bu sayılar ışığında Ateşman’ın (1997) belirlediği aralıklara göre “orta güçlükte” metinler olduğu anlaşılmaktadır.

3.1.4. Sorular

5. sınıf öğrencilerinin metinleri kâğıttan okuma ile ekrandan okuma arasında metin türlerine ve cevap kaynaklarına göre anlam kurma farklılıklarının incelendiği bu araştırmada, anlam kurmayı ölçmek için hazırlanan sorular araştırmacı tarafından ve 3 uzman (akademisyen, Türkçe öğretmeni, sınıf öğretmeni) görüşü alınarak oluşturulmuştur. Her bir testte önce 14 tane soru hazırlanmıştır. Bu sorulardan 5 tanesi metin içi, 5 tanesi metin dışı ve 4 tanesi ise metinler arası olarak belirlenmiştir. Sorular

her türden olacak şekilde yazılmış olup daha çok açık uçlu sorulara ağırlık verilmiştir. Soruların güçlük düzeylerini belirlemek için madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine bakılmıştır. Bunun için aynı okulda başka bir grup 5. sınıf öğrencilerine metinler okutturulmuş ve sorular dağıtılmıştır.

3.1.4.1 Soruların Madde Güçlük İndeksi ve Madde Ayırt Edicilik İndeksi

Soruların güçlük düzeylerini belirlemek için madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine bakılmıştır.

Madde güçlük indeksi, bir maddeyi doğru yanıtlayanların testi alanların tümünün sayısına bölümüdür. Bir maddeyi doğru yanıtlayan hiçbir öğrencinin bulunmaması durumunda 0, bütün öğrencilerin doğru yanıtlaması durumunda ise 1 olarak hesaplanır. Tüm grup içinde maddeyi doğru yanıtlayanların sayısı arttıkça, madde güçlük indeksi 1'e yaklaşır ve o maddenin kolay olduğu anlamına gelir. Yine tüm grup içinde maddeyi doğru yanıtlayan öğrenci sayısı azaldıkça madde güçlük indeksi 0'a yaklaşır ve sorunun zor olduğu anlamına gelir (Atılğan, 2011: 298).

Bir testteki maddelerin, madde ile ölçmesi beklenen özelliğe sahip olan ve olmayanları birbirinden ayırt etmesi istenir. Maddelerin bu özelliğine madde ayırt edicilik indeksi adı verilir. Aynı zamanda, maddenin bu özelliği maddenin ölçme amacını yansıttığından madde geçerlik katsayısı olarak da adlandırılır (Atılğan, 2011: 301).

Madde analizinde güçlük ve ayırt edicilik indekslerinin değerleri için tüm uzmanların üzerinde anlaştığı belli aralıklar bulunmamaktadır. Bununla birlikte bir teste ait maddelerin madde güçlük indekslerinin 0,20 ile 0,80 arasında olması ve testin ortalama güçlüğüne ise 0,50 civarında, ayırtıcılık indeksinin ise 0,30'dan yüksek olması istenen bir durumdur (Bayrakçeçen, 2011: 322). Bu verilerin ışığında soruların madde güçlük ve ayırt edicilik indeksleri çıkarılmış ve her bir metne yönelik hazırlanmış 14 tane soru uzman görüşleri alınarak 8 tane soruya düşürülmüştür. 4 farklı metne yönelik soruların ortalama madde güçlük ve ayırt edicilik indeksi aşağıdaki gibi olmuştur.

Tablo 3

Metinlere Yönelik Soruların Ortalama Madde Güçlük ve Ayırt Edicilik İndeksleri

Metinlere Yönelik Sorular	Soruların Ortalama Madde Güçlük İndeksi	Soruların Ortalama Madde Ayırt Edicilik İndeksi
Eskici Sorular	0,55	0,55
Karlı Yollarda Sorular	0,57	0,48
Denizin Şaha Kalkması Sorular	0,50	0,59
Bizi Hasta Eden Böcekler Sorular	0,48	0,52

Tablo 3'e bakıldığında her bir testteki soruların ortalama madde güçlük indekslerinin 0,20-0,80 aralığında ve ayırt edicilik indekslerinin 0,30'dan büyük olduğundan testlerin uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

3.1.4.2 Soruların Puanlanması

Metin içi ve metin dışı sorular üçer adet olduğu için puanlaması "0-1-2" şeklinde olmuştur. Burada öğrenci bütün sorulara doğru cevap verirse alacağı tam puan "6" olmuştur. Metinler arası sorular ise iki adet olduğundan bu tür soruların puanlaması "0-1-2-3" şeklinde olmuştur. Böylelikle öğrenci bütün sorulara doğru cevap verirse alacağı tam puan "6" olmuştur. Açık uçlu sorularda araştırmacı tarafından hazırlanan ve üç uzman görüşüne başvurularak hazırlanan cevap anahtarına göre, tam cevaplara metin içi ve metin dışı sorularda "2", metinler arası sorularda "3" olarak belirlenmiştir. Kısmi doğru cevaplarda metin içi ve metin dışı sorularda "1", metinler arası sorularda ise tam doğruya yakın cevaplarda "2", yanlışla yakın cevaplarda "1" puan verilmiştir. Yanlış cevaplarda ise her üç puan türüne de "0" puan verilmiştir. Çoktan seçmeli sorularda yanlış cevaba "0", doğru cevaba ise "2", puan verilmiştir. Öğrencilerin doğru-yanlış ya da eşleştirme sorularından aldıkları puanlar, tam doğru cevabın yani "2"nin soru

sayısına bölünmesiyle bulunmuştur. Cevap puanı, “0.5”e eşitse veya büyükse bir üst sayıya küçükse bir alt sayıya yuvarlamıştır.

3.1.4 Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin toplanmasından sonra verilerin analizi için SPSS17.00 paket programı kullanılmıştır. Veriler Paired-Samples *t*-Testi ile analiz edilmiştir. Daha sonra çıkan analiz sonuçları uzman görüşü alınarak tablolastırılmıştır.

4. BÖLÜM

4.1 BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma sonucunda alt probleme ilişkin bulgular ve bunlara bağlı olarak yapılan yorumlara yer verilmiştir.

4.1.1 Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu problemde 5. sınıf öğrencilerinin metinleri ekrandan okumayla kâğıttan okumanın metin içi anlam kurma farkı tespit edilmek istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda 31 öğrenciye metinlere yönelik 3 tane soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar “*t*-Testi”yle analiz edilerek tablolastırılmıştır.

Tablo 4

5. Sınıf Öğrencilerinin Metinleri Kâğıttan Okuma ile Ekrandan Okuma Arasındaki Metin İçi Anlam Kurma Farkının “t-Testi” Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Kâğıttan Okumada Metin İçi Anlam Kurma	31	15.68	2.60			
Ekrandan Okumada Metin İçi Anlam Kurma	31	13.53	4.15	30	4.444	.000

Tablo 4 incelendiğinde ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin kâğıttan okumayla aldıkları metin içi anlam kurma puan ortalamaları 15.68, ekrandan okumayla aldıkları metin içi anlam kurma puan ortalamaları 13.53 olduğu anlaşılmaktadır. Bu duruma göre kâğıttan okumayla metin içi anlam kurma, ekrandan okumayla metin içi anlam kurmaya

göre puanı daha yüksektir. Ayrıca Tablo 4'e bakıldığında 5. sınıf öğrencilerinin kâğıttan okumayla aldıkları metin içi anlam kurma puanları ile ekrandan okumayla aldıkları metin içi anlam kurma puanları arasında kâğıttan okumada anlam kurma lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t=4.444$, $*p<0.05$).

Beşinci sınıf öğrencilerinin kâğıttan okumayla metin içi anlam kurma puanlarına bakılırsa, bu öğrencilerin, metin içi anlam kurma becerilerinin daha yüksek olduğunu söyleyebiliriz. Shapiro ve Niederhauser (2004) göre hipermetinler bir takım sorunları da beraberinde getirmiştir. Kâğıttan okuma sürecinde metnin neresinde olursa olsun ne kadar okuyacağını tahmin edebilirken, hipermetinlerde okur uzamsal boşluk içinde yalpalama yapabiliyor. Bir diğer sorun ise yönünü şaşırma, kaybolmadır (Akt: Altun; 2005, 33). Metin içi anlam kurmanın metindeki bir kelimenin, cümlelerin ya da cümlelerin hatırlanması olduğunu göz önüne getirirsek, ekran okumada uzamsal boşluk içinde yalpalaması ya da yönünü şaşırıp kaybolması metin içi anlam kurmayı olumsuz yönde etkiliyor.

4.1.2 İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu problemde 5. sınıf öğrencilerinin metinleri kâğıttan okuma ile ekrandan okuma arasındaki metin dışı anlam kurma farkı tespit edilmek istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda 31 öğrenciye metinlere yönelik 3 tane soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar “*t*-Testi”yle analiz edilerek tablolaştırılmıştır.

Tablo 5

5. Sınıf Öğrencilerinin Metinleri Kâğıttan Okuma ile Ekrandan Okuma Arasındaki Metin Dışı Anlam Kurma Farkının “t-Testi” Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Kâğıttan Okumada Metin Dışı	31	13.68	3.33			
Anlam Kurma				30	.531	.600
Ekran Okumada Metin Dışı	31	13.40	3.63			
Anlam Kurma						

Tablo 5 incelendiğinde 5. Sınıf öğrencilerinin kâğıttan okumayla aldıkları metin dışı anlam kurma puan ortalamaları 13.68, ekrandan okumayla aldıkları metin dışı anlam kurma puan ortalamaları 13.40 olduğu anlaşılmaktadır. Bu duruma göre kâğıttan okumayla metin dışı anlam kurma, ekrandan okumayla metin dışı anlam kurmaya göre puanı daha yüksektir. Ayrıca Tablo 5’e bakıldığında 5. sınıf öğrencilerinin kâğıttan okumayla aldıkları metin dışı anlam kurma puanları ile ekrandan okumayla aldıkları metin dışı anlam kurma puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t=.531$, $*p>0.05$).

Akyol’a (2006, 203) göre; metin dışı anlam kurmada okuyucu dışarıdan bilgi, düşünce, tecrübe getirerek merkezdeki kaynağı zenginleştirmeye çalışır. Merkezdeki kaynaktan hareket ederek de ön bilgisini etkin bir şekilde kullanmaya gayret eder. Buna göre metin dışı anlam kurmada ön bilgiler etkilidir. Aynı zamanda metin ile ilgili görsellerde anlam kurmada etkilidir. Görsellik yönünden her iki ortam arasında fark olmaması bu bulgunun ortaya çıkmasını sağlamıştır. Hem ön bilgiler hem de görseller metin dışı anlam kurma açısından kâğıttan okuma ile ekrandan okuma arasında anlam bir farklılık oluşturmamıştır.

4.1.3 Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu problemde 5. sınıf öğrencilerinin metinleri kâğıttan okuma ile ekrandan okuma arasındaki metinler arası anlam kurma farkı tespit edilmek istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda 31 öğrenciye metinlere yönelik 2 tane soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar “*t*-Testi”yle analiz edilerek tablolandırılmıştır.

Tablo 6

5. Sınıf Öğrencilerinin Metinleri Kâğıttan Okuma ile Ekrandan Okuma Arasındaki Metin Dışı Anlam Kurma Farkının “t-Testi” Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Kâğıttan Okumada Metinler Arası Anlam Kurma	31	9.23	3.28	30	-.399	.693
Ekran Okumada Metinler Arası Anlam Kurma	31	9.46	3.78			

Tablo 6 incelendiğinde 5. Sınıf öğrencilerinin kâğıttan okumayla aldıkları metinler arası anlam kurma puan ortalamaları 9.23, ekrandan okumayla aldıkları metinler arası anlam kurma puan ortalamaları 9.46 olduğu anlaşılmaktadır. Bu duruma göre ekrandan okumayla metinler arası anlam kurma, kâğıttan okumayla metinler arası anlam kurmaya göre puanı daha yüksektir. Ayrıca Tablo 6’ya bakıldığında 5. sınıf öğrencilerinin kâğıttan okumayla aldıkları metinler arası anlam kurma puanları ile ekrandan okumayla aldıkları metinler arası anlam kurma puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t=-.399$, $*p>0.05$).

Burada dikkat çeken nokta; ekran okumayla aldıkları metinler arası anlam kurma puanları, kâğıttan okumayla aldıkları anlam kurma puanlarından azda olsa yüksek olmasıdır. Bu ikisi arasında anlamlı farklılığın çıkmamasının en önemli sebebi; metinler arası anlam kurmada iki veya daha fazla metinden yeni bir metin ortaya koyma söz konusudur. Öğrenciye okuduğu metnin dışında, sorunun içinde, ikinci metin olarak sunulan görseller, karikatürler, şiirler veya atasözleri anlamlı farklılığı ortadan kaldırmış olabilir. Bundan dolayı 5. sınıf öğrencilerinin kâğıttan okumayla metinler arası anlam kurma ile ekrandan okumayla metinler arası anlam kurma arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

4.1.4 Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu problemde 5. sınıf öğrencilerinin metinleri kâğıttan okuma ile ekrandan okuma arasındaki anlam kurma farkı tespit edilmek istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda 31 öğrenciye metinlere yönelik 8 tane soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar “t-Testi”yle analiz edilerek tablolastırılmıştır.

Tablo 7

5. Sınıf Öğrencilerinin Metinleri Kâğıttan Okuma ile Ekrandan Okuma Arasındaki Metin Dışı Anlam Kurma Farkının “t-Testi” Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Kâğıttan Okumada Anlam Kurma	31	38.60	8.28	30	2.502	.018
Ekran Okumada Anlam Kurma	31	36.40	10.69			

Tablo 7 incelendiğinde 5. Sınıf öğrencilerinin kâğıttan okumayla aldıkları anlam kurma puan ortalamaları 38.60, ekrandan okumayla aldıkları anlam kurma puan ortalamaları 36.40 olduğu anlaşılmaktadır. Bu duruma göre kâğıttan okumayla anlam kurma, ekrandan okumayla anlam kurmaya göre puanı daha yüksektir. Ayrıca Tablo 7’ye bakıldığında 5. sınıf öğrencilerinin kâğıttan okumayla aldıkları anlam kurma puanları ile ekrandan okumayla aldıkları anlam kurma puanları arasında kâğıttan okumada anlam kurma lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t=2.502$, $*p<0.05$).

Kâğıttan okuma lehine anlamlı farklılığın çıkmasının nedeni metin içi anlamlı farklılığın yüksek olmasıdır. Kâğıttan okumayla aldıkları metin içi anlam kurma puan ortalamaları 15.68, ekrandan okumayla aldıkları metin içi anlam kurma puan ortalamaları 13.53 olması buradaki anlamlı farklılığı ortaya çıkarmaktadır. Bu sonuca göre kâğıttan okumayla ekran okuma arasında anlamlı farklılığı ortadan kaldırmak için metin içi anlam kurmaya önem verilmesi gerekmektedir. Bunun için hipermetinlerin çok iyi tasarlanması, metinlerin öğrenci düzeyine uygun olması gerekmektedir. Özellikle de ekran okumada metin okunurken kaybolma, satır atlama gibi etkilerin azaltılması gerekmektedir.

4.1.5 Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu problemde 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinleri kâğıttan okuma ile ekrandan okuma arasındaki anlam kurma farkı tespit edilmek istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda 32 öğrenciye metinlere yönelik 8 tane soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar “t-Testi”yle analiz edilerek tablolastırılmıştır.

Tablo 8

5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinleri Kâğıttan Okuma ile Ekrandan Okuma Arasındaki Anlam Kurma Farkının “t-Testi” Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Kâğıttan Okumada Hikâye Edici Metinlerde Anlam Kurma	32	13.03	3.05	31	.241	.811
Ekran Okumada Hikâye Edici Metinlerde Anlam Kurma	32	12.81	4.28			

Tablo 8 incelendiğinde 5. Sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde kâğıttan okumayla aldıkları anlam kurma puan ortalamaları 13.03, hikâye edici metinlerde ekrandan okumayla aldıkları anlam kurma puan ortalamaları 12.81 olduğu anlaşılmaktadır. Bu duruma göre hikâye edici metinlerde kâğıttan okumayla anlam kurma, hikâye edici metinlerde ekrandan okumayla anlam kurmaya göre puanı daha yüksektir. Ayrıca Tablo 8’e bakıldığında 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metinlerde kâğıttan okumayla aldıkları anlam kurma puanları ile hikâye edici metinlerde ekrandan okumayla aldıkları anlam kurma puanları arasında kâğıttan okumada anlam kurma lehine anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t=.241$, $*p>0.05$).

Bu sonuca göre öğrencilerin metin türlerinden hikâye edici metinleri ekrandan okumaları anlam kurma yönünden herhangi bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Ancak Matthew’in (1996) yaptığı çalışmaya göre üçüncü sınıf öğrencilerinin elektronik hikâye kitaplarıyla öğrenim gören çocukların anlamaları kâğıttan kitaplardan öğrenim gören çocuklardan daha ileride çıkmıştır (Akt: Akyol; 2006, 141). Burada her iki araştırma

sonucunun farklı çıkma sebebi metinlerin uzunlukları, okunabilirlik ve anlaşılabilirlik düzeyleri olabilir.

4.1.6 Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu problemde 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinleri kâğıttan okuma ile ekrandan okuma arasındaki anlam kurma farkı tespit edilmek istenmiştir. Bu amaç doğrultusunda 35 öğrenciye metinlere yönelik 8 tane soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar “t-Testi”yle analiz edilerek tablolaştırılmıştır.

Tablo 9

5. Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Edici Metinleri Kâğıttan Okuma ile Ekrandan Okuma Arasındaki Anlam Kurma Farkının “t-Testi” Sonuçları

Grup	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Kâğıttan Okumada Bilgilendirici Metinlerde Anlam Kurma	35	11.69	3.54			
Ekrandan Okumada Bilgilendirici Metinlerde Anlam Kurma	35	11.31	4.31	34	.446	.658

Tablo 9 incelendiğinde 5. Sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde kâğıttan okumayla aldıkları anlam kurma puan ortalamaları 11.69, bilgilendirici metinlerde ekrandan okumayla aldıkları anlam kurma puan ortalamaları 11.31 olduğu anlaşılmaktadır. Bu duruma göre kâğıttan okumayla anlam kurma, ekrandan okumayla anlam kurmaya göre puanı daha yüksektir. Ayrıca Tablo 9’a bakıldığında 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde kâğıttan okumayla aldıkları anlam kurma puanları ile bilgilendirici metinlerde ekrandan okumayla aldıkları anlam kurma puanları arasında kâğıttan okumada anlam kurma lehine anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t=.446$, $*p>0.05$).

TÜİK (2013) verilerine göre yılın ilk üç ayında (Ocak-Mart 2013) internet kullanan bireyler interneti en çok %75,6 ile online haber, gazete ya da dergi okuma için

kullanırken, bunu %73,2 ile internet üzerindeki sosyal gruplara katılma takip etmektedir. Buna göre internet kullanan bireylerin dörtte üçü bilgilenmek amacıyla ekran başına oturmaktadır. Eğer kağıttan yöntemlerle ekran okuma arasında farklılık olsaydı internet en çok online haber, gazete ya da dergi okumak için kullanılmayabilirdi. Bu bakımdan araştırma bulguları ve TÜİK verileri benzerlik göstermektedir.

5. BÖLÜM

5.1 SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmaya dayalı olarak ortaya çıkan bulgular ve yorumlarla ilgili sonuçlar ve öneriler ifade edilmiştir.

5.1.1 Sonuçlar

Bu araştırmada, 5. sınıf öğrencilerinin metinleri ekrandan okumayla kâğıttan okumanın anlam kurma farkı bulunmaya çalışılmıştır. Araştırmayla ilgili şu sonuçlara ulaşılmıştır.

1. alt probleme ilişkin bulgulara baktığımızda metin içi anlam kurma açısından kâğıttan okumanın ekrandan okumaya göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Buna göre kitaptan, gazeteden okunan metinler, ekrandan okunan metinlere göre metin içi anlam kurma daha kolay sağlanmaktadır.

2. alt probleme ilişkin bulgulara baktığımızda metin dışı anlam kurma açısından kâğıttan okumayla ekrandan okuma arasında farklılık olmadığı sonucuna ulaşabiliriz. Bunun nedeni ise metin dışı anlam kurmada, anlamı etkileyen metinden daha çok okuyucunun kendisinin olmasıdır. Ancak metin güçlüğü yüksek metinler kullanılırsa sonuçlar farklılık gösterebilir.

3. alt probleme ilişkin bulgulara baktığımızda metinler arası anlam kurma açısından kâğıttan okumayla ekrandan okuma arasında farklılık olmadığı sonucuna ulaşabiliriz. Bunun nedeni ise metinler arası anlam kurmada da, anlamı etkileyen metinden daha çok okuyucunun yaş düzeyi ya da geçmiş deneyimlerinin farklılığından kaynaklanıyor olabilir.

4. alt probleme ilişkin bulgulara baktığımızda, anlam kurma açısından kâğıttan okumanın ekrandan okumaya göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşabiliriz. Bunun nedeni ise metin içi anlam kurmada kâğıttan okumayla, ekrandan okuma puanları arasında çok fark olmasıdır. Bu sonuç metin dışı anlam kurmayla metinler arası anlam kurmanın etkisini azaltmıştır. Ayrıca metni anlama denildiğinde ilk akla gelen metin içi anlamadır ve genel anlam kurmanın bu sonucu vermesi de doğru metin seçimi ve soru hazırlamaktan kaynaklanmış olabilir.

5. alt probleme ilişkin bulgulara baktığımızda, hikâye edici metinlerde anlam kurma açısından, kâğıttan okuma ile ekrandan okuma arasında farklılık olmadığı sonucuna ulaşabiliriz.

6. alt probleme ilişkin bulgulara baktığımızda bilgilendirici metinlerde anlam kurma açısından kâğıttan okumayla ekrandan okuma arasında farklılık olmadığı görülmektedir. Bu da ekran okumanın kâğıttan okumada bilgilendirici metinler açısından farklılık olmadığını gösterir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, bilgilendirici metinlerdeki anlamlı farklılık oranı, hikâye edici metinlere göre daha yüksektir.

Baştuğ ve Keskin'in (2012) yaptığı araştırmada sonucuna göre öğrencilerin kâğıttan okumada hız, doğruluk ve anlama yönünden ekrandan okumaya göre daha başarılı olduğu belirtilmektedir. Özen'in (2012)'de yaptığı araştırmada ise kâğıttan okuma ile ekrandan okuma arasında temel ve akıcı okuma hataları açısından farklılık ortaya çıkmamış ama okuma hızı açısından kâğıttan okuma lehine anlamlı farklılık oluşmuştur. Özen'in (2012) okuma hızı açısından araştırma sonucu ile Baştuğ ve Keskin (2012) araştırma sonuçları; metin içi anlam kurma ve genel anlam kurma yönünden benzerlik oluştururken; metin dışı ve metinler arası anlam kurma ile hikâye edici ve bilgilendirici metinler açısından birbirinden farklıdır.

5.1.2 Öneriler

Araştırmaya ilişkin önerileri şöyle sıralamak mümkün olmaktadır:

Temel eğitimde anlamın inşası açısından metin içi anlam kurma büyük önem taşımaktadır. 5. sınıf öğrencilere ekrandan okutulan metinlere yönelik metin içi soruların az sorulması önerilir. Bu düzeydeki öğrenciler için ekrandan okumada metin dışı ve metinler arası sorulara daha çok yer verilmesi tavsiye edilmektedir.

Ülkemizde ekran okuryazarlığı çalışmalarına ağırlık verilmelidir. Bu konuda özellikle de disiplinler arası bir yaklaşım ortaya konmalıdır. Teknoloji temelinde bilgisayar ve internet eğitiminde kâğıttan yöntemlere göre daha fazla söz sahibi olacaktır. Bu yayılmayı engellemek ya da karşısında durmak yerine, eğitim öğretime sağlayacağı faydalar araştırılmalıdır.

Bu çalışmada kâğıttan okumayla ekran okuma arasında anlam kurma farkına bakıldı. Bundan sonraki çalışmalarla, ekranda hipermetin tasarımları, metinlerin ekrandan sunuluş biçimleri, öğrencilerin tablette ders işleme motivasyonları, okumanın fiziksel boyutlarıyla ekran okuma ve kâğıttan okuma farklılıkları araştırılabilir. Ayrıca ekrandan sadece okuma değil yazma, dinleme, konuşma gibi öğrenme alanları üzerine çalışma yapılması önerilir.

Bu çalışma uzun ve güçlük düzeyi yüksek metinler kullanılarak araştırılabilir. Özellikle de elektronik hikâye kitapları ile benzer çalışmaların yapılması araştırmacılara tavsiye edilir.

FATİH projesinin, ders kitaplarının yerine kullanılması ön görülen tablet bilgisayar dağıtımı tekrar gözden geçirilmelisinde yarar vardır. Bunun için yeterli düzeyde çalışmalar yapılmalıdır. Özellikle de ülkemizde ekran okuryazarlığı üzerine yapılan çalışmalar yeterli düzeyde değildir. Bu çalışmaların sonucuna bakarak FATİH projesi kapsamında tablet dağıtımı yapılmalıdır.

Öğretmenlere ve yöneticilere ekran okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, bilgisayar okuryazarlığı, yeni okuryazarlık, elektronik okuryazarlık gibi başlıca konularda hizmet içi eğitim verilmelidir.

Milli Eğitim Bakanlığı, velilere ve öğrencilere bilgisayar ve internet konulu seminerler vermelidir.

KAYNAKÇA

- Akar, M. (2009). *Sesli ve sessiz okumanın anlamaya etkisi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Akçam, K. H. (2006). *Görsel okumanın beşinci sınıf bilgi verici metinlerde anlam kurmaya etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akdal, D. (2011). *Metinler arası okuma yaklaşımının ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.
- Akkoyunlu, B. (1992). İlköğretimin niteliğinin artırılmasında bilgisayarın yeri ve önemi. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 321-324.
- Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin internet kullanımı ve bu konudaki öğretmen görüşleri. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 1-8.
- Akkurt, E. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici ve tahkiyeli metinlerin anlaşılabilirlikleri ile ilgili görüşleri ve metinlerin metin okunabilirliği açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2003) Metinlerden anlam kurma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 49-58.

- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem A Akademi
- Alkan, C. (1997). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Altun, A. (2003). E-okuryazarlık. Milli Eğitim Dergisi. 158. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/158/altun.htm internet adresinden 12.04.2011 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlık*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Anameriç, H. ve Rukancı, F. (2003), E kitap teknolojisi ve kullanımı. *Türk Kütüphaneciliği*, 17(2), 147-166.
- Asutay, H. (2007). İnternet ile yeni medyalarda çocuk ve gençlik yazını. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 138-147.
- Asutay, H. (2009). Elektronik yazın yeni teknolojilerle birlikte yazın dünyasında ortaya çıkan yeni yazınsal tür ve biçimleri. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 63-86.
- Aşkar, P. ve Usluel, Y. K. (2002). Teknolojinin yayılım sürecinde öğretmenlerin bilgisayarın özelliklerine ilişkin algıları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 14-20.
- Ateş, S. (2006). *İlköğretim dördüncü sınıf metinlerindeki görsellerin okuduğunu anlama ve özetlemeye etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ateşman, E. (1997). Türkçe’de Okunabilirliğin Ölçülmesi. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 58, 171-174.

- Atılğan, D. ve Yalçın, Y. (2009). Elektronik kaynakların seçimi ve değerlendirmesi. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(4), 769-802.
- Atılğan, H. (2011). Madde ve test istatistikleri. Atılğan, H. (Editör). *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme*. 5. Baskı. Ankara. Anı Yayıncılık, ss. 293-315.
- Avcı, Ü. ve Seferoğlu, S. S. (2011). Bilgi toplumunda öğretmenin tükenmişliği: Teknoloji kullanımı ve tükenmişliği önlemeye yönelik alınabilecek önlemler. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 13-26.
- Aylanç, M. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının özel öğretim yöntemleri dersi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar: Bilgilendirici ve öğretici metinler örneği. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (31), 331-348.
- Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O. ve Köse S. (2003). Yeni bir bakış: Eğitimde teknoloji okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2(14).
- Bahçeci, S. (2009). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlama eğitimleri üzerine bir araştırma (Gebze İlçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K.(2012). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: Ekran mı kâğıt mı? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 16(3): 73-83.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K.(2013). Öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki problemi belirleme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 284-290.

- Bayrakçeçen, S. (2011). Test geliştirme. Karip, E. (Editör). *Ölçme ve değerlendirme*. 4. Baskı. Ankara. Pegem Yayıncılık, ss: 294-325.
- Beydoğan, Ö. H. (2009). Okuma anlama sürecinde işe koşulan stratejiler ve bu stratejiler kapsamında kullanılan taktikler. *Millî Eğitim*, 181.
- Beydoğan, Ö. H. (2010). Grafiksel düzenlemelerin öğrencilerin okuma-anlama düzeylerine etkisi. *Millî Eğitim*, 188, 202-217.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge: Harward UniversityPres.
- Budak, Y. (2005). Metinlerin okunabilirlik düzeyinin saptanmasına yönelik eleştirel bir bakış. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21, 76 – 87.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Crocker, L. ve Algina, J. (1986). *Introduction to clasical and modern test theory*. New York: Holt, Rinehart And Winston Inc.
- Coşkun, İ. (2010). *İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki gelişimin birbirini etkileme durumu: Eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çakmak, A. Ç.(2013). Uzaktan eğitim hizmetinin öğrenciler tarafından değerlendirilmesi: Karabük Üniversitesi’nde bir uygulama. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 12(23), 263-287.
- Çakmak, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin hipermetinsel okuma süreçlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

- Çakmak, E. ve Altun A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin hipermetinsel okuma süreçlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 63-74.
- Çiftçi, Ö. (2010) İlköğretim Türkçe Öğretim Programında 5. sınıfa ait okuduğunu anlama kazanımlarının bilişsel beceriler yönünden değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 185-200.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008) İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 109-129.
- Çiftçi, Ö., Çeçen, M. A. ve Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* 6/22. (206-219) www.esosder.org sitesinden 15.08.2013 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Dağtaş, A. (2013). Öğretmenlerin basılı sayfa ve ekrandan okuma tercihleri ile eğitimde elektronik metin kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Studies*, 8(3), 137-161.
- De Vries, E. ve De Jong, T. (1999). The design and evaluation of hypertext structures for supporting design problem solving, *Instructional Science*, 27, 285-302.
- Demir, T. (2010). Türkçe öğretiminde anlama ve zihinde yeniden yapılandırma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 185-200.
- Demirel Ö. ve Yağcı, E. (2011). Eğitim, öğretim teknolojisi ve iletişim. Demirel, Ö. ve Altun, E. (Editörler.). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara. Pegem A Yayıncılık, ss.1-25.
- Dünser, A. ve Jirasko, M.(2005). Interaction of hypertext forms and global versus sequential learning styles [Electronic Version]. *Journal of Educational Computing Research*, 32 (1), 79-91.

- Ekizoğlu, N. (2011). Öğretim materyalleri. Uzunboylu, H. (Editör). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem akademi, ss.94-137.
- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2010). Okuduğunu anlama becerileri ölçeği geçerlik ve güvenirlilik çalışması. *Milli Eğitim*, 185.
- Erişen, Y. ve Çeliköz, N. (2011). Eğitimde bilgisayar kullanımı. Demirel, Ö. ve Altun, E. (Editörler.). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara. Pegem A Yayıncılık, ss.113-146.
- Ertem, S. İ. (2010) The effect of electronic storybooks on struggling fourth-graders' reading comprehension. *The Turkish Online Journal of Education Technology*, 9(4), 140-155.
- Esmer, B. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının elektronik ortamlarda okuma becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Esmer, E. (2010). *Okuma anlama becerisi ile yazılı anlatı metni üretme becerisinin etkileşimi: 6. Sınıf öğrenci metinleri üzerine betimsel bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Geçer, A. K. ve Dağ, F. (2010). Üniversite öğrencilerinin bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin belirlenmesi: Kocaeli Üniversitesi örneği. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(1), 20-44.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

- Gudmundstodtir, S. (1995). The Narrative Nature of Pedagogical Content Knowledge. In H. Mcewan & K. Egan(Eds.) Narrative in Teaching, Learning And Research. NY: Teachers College Pres.
- Gözütok, D. F., Gülbahar, Y. ve Köse, F. (2007). E öğrenme yöntemi ile öğretmenlerin insan hakları eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 40(1), 135-156.
- Gül, M. O. (2007). *İlköğretim öğrencilerinin teknolojik bir araç ve öğretim aracı olarak bilgisayara karşı tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güneş, F. (2004). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinde yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırmacı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(11), 1-21.
- Güneş, F.(2010) Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.
- Güneyli, A. (2008). Metin türlerine göre okuduğunu anlama becerisinin sınanması. *Milli Eğitim*, 179.
- Hürsen, Ç. (2011). Öğretim teknolojisinin kavramsal çerçevesi. Uzunboyu, H. (Editör). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. Ankara: Pegem akademi, ss.2-23.
- İşman, A. (2011). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. (4. Basım). Ankara: Pegem A Akademi.

- Jonassen, D. H. ve Hernandez-Serrano, J. (2002). Case-Based Reasoning and Instructional Desing: Usin Stories to Support Problem Solving. ETR&D, Vol.50.65-77
- Kan, A. (2011). Madde ve test istatistikleri. Atılgan, H. (Editör). *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme*. 5. Baskı. Ankara. Anı Yayıncılık, ss.23-81.
- Karadeniz, Ş. (2008). Bilişsel esnekliğe dayalı hipermetin uygulaması: sanal bilgisayar hastanesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 135-152.
- Karaman, S. ve Karakuzu, M. (2006). Sınıf içi etkinlikleri desteklemek üzere web sayfalarının kullanımı. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (21. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, S. (2007). Temel kavramlar ve kuramsal temeller. Yalın, H. İ.(Editör). *İnternet temelli eğitim Nobel Dağıtım*. Ankara, ss.1-30.
- Karatay, H. ve Okur, S. (2012). Öğretmen adaylarının öyküleyici ve bilgilendirici metinleri özetleme becerileri. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 5(7) 339-420.
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe Öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karatay, H. (2010). Türkçe Dersi öğretim araçlarında yapılandırmacılık: Metinler arasılık. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 155 – 178.
- Kaya, D. (2008). *Öğrencilerin okuduğunu anlamalarının çözümleme yöntemi ve ses temelli cümle yöntemine göre karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

- Kayhan, Ö. E. (2010). *İlköğretim birinci kademe çocuklarında okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı ve kısa süreli bellek arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kıran, I. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görsel okuryazarlık üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Kuru, A. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kurudaylıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28, 283-298.
- Kurulgan M. ve Argan, M. (2007) Anadolu Üniversitesi öğrencilerinin internet üzerinden bilgi arama davranışları. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 291-304.
- Kuş, B. B. (2005). *Öğretmenlerin bilgisayar öz-yeterlik inançları ve bilgisayar destekli öğretim yönelik tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Maden, S. (2012). Ekran okuma türleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri. *Dil Ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 1-16.
- Merdivan, E. (2007). *Farklı metafor kullanımlarının hipermetin öğrenimine etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi öğretim programı ve kılavuzu (1- 5. Sınıflar)*. Ankara.

- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2012a). *Fırsatları artırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi (FATİH) projesi*. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6> 25.10. 2012 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2012b). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu okuma becerileri dersi öğretim programı*. Ankara.
- Özdemir, B. (2011). *İlköğretim 1 – 5. sınıflar Türkçe ders kitaplarında kullanılan okuduğunu anlama sorularının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özen, M. (2012, 23-25 Mayıs). *Dördüncü sınıf öğrencilerinin ekrandan okuma ile kâğıttan okuma arasında okuma hızları ve hataları*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumunda sunuldu. Rize.
- Pekşen, M. (2011). *İlköğretim öğretmenlerinin teknolojiyle öğrenme öğretme süreçlerini bütünleştirme düzeylerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Pilten, G. (2007). *Ana fikir bulma stratejisi öğretiminin ana fikir bulma ve okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sarı, M. (2009). *Metinler arası bağlamında İhsan Oktay Anar'ın romanlarında kutsal metinlerin izleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Saraç, S. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin üstbiliş düzeyleri, genel zekâ ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Shank, R. C. (1999). *Dynamic Memory Revisited*. Cambridge. Cambridge University Pres.
- Shapiro, A. ve Niederhauser, D. (2004). Learning from hypertext: Rsearch issues and findings. In D. H. Yonassen (Ed.). *handbook of Research for Education Communications and*.
- Sidekli, S. (2010a). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama becerilerini geliştirme (Eylem araştırması)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sidekli, S. (2010b). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 563-580.
- Spiro, R.J. ve Jehng, J. (1990). Cognitive flexibility and hypertext: Theory and technology for the non-linear and multidimensional traversal of complex subject matter. D. Nix ve R. Spiro (Ed.), *Cognition, Education, and Multimedia*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Şahin, A. (2011). Farklı yöntemlerle okuma-yazma öğrenmiş beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama erişileriyle okuma hızlarının karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 41. 423-443.
- Şahin, A., Doğan, B. ve Çermik, H. (2009). Öğretmen adaylarının arama motoru kullanırken karşılaştıkları temel sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 166-177.
- Şengül, Y. A. (2007). E öğrenme güncesi: Dil öğreniminde öğrencinin insiyatif kullanmasını artırmaya yönelik bir araç. *Eğitim ve Bilim*. 32(144). 16-27.
- Şeyhoğlu, M. (2005). *Öğretmenlerin ve yöneticilerin bilgisayar kaygı düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Tarman, B. ve Baytak, A. (2011). Teknolojinin eğitimdeki yeni rolü: Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bakış açıları. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 10(2), 891 -908.
- Tekinarslan, E. (2011). Eğitimde internet kullanımı. Demirel, Ö. ve Altun, E. (Editörler.). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara. Pegem A Yayıncılık, 147-170.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinlerin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28(2), 129-148.
- Temizkan, M. (2009). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile yazılı anlatım beceri düzeylerinin karşılaştırılması. *Milli Eğitim*, 183.
- Temizyürek, F. (2010). Türkiye’de okuma seferberliği... Türkiye’de okuma seferberliği çerçevesinde seçilen kitapların kelime-cümle uzunlukları ve okunabilirlik açısından incelenmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*. 27, 645-654.
- Temur, T. (2003). Okunabilirlik (Readability) kavramı. *Türklük Bililimi Araştırmaları*. 13, 169-180.
- Tok, Ş. (2008). İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden ikili denetim tekniğinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *İlköğretim Online*, 7(3), 748-757, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> sitesinden 16.05.2012 tarihinde alınmıştır.
- Tolhurst, D. (1995). Hypertext, hypermedia, multimedia defined? *Educational Technology*, 35(2), 21-26.
- Tosunoğlu, M. (2010). Farklı yazı stillerinin okuduğunu anlama sürecine etkisi *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 679-690.

- Tosunoğlu, T. ve Özlük, Ö. Ö. (2011). Okunabilirlik ve ilköğretim 1. sınıf Türkçe ders kitabındaki düz yazı metinlerinin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi *Millî Eğitim*, 189, 219-230.
- Türkyılmaz, M. ve Başarmak, U. (2011). Ana dil öğretiminde hipermetin kullanımının okuduğunu anlamaya etkisi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 197-212.
- Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK] (2013). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=13569> 15.12.2013 tarihinde alınmıştır.
- Ulusoy, M. (2011). 5. Sınıf öğrencilerinin yeni okuryazarlık stratejilerini uygulayabilme becerilerinin değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*. http://dokuman.tsadergisi.org/dergiler_pdf/2011/2011-Agustos/3.pdf sitesinden 10.12.2013 tarihinde alınmıştır.
- Ünal, E. (2007). *Metinler arası okumanın okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Varış, Z. (2008). *İlköğretim okullarındaki öğretmenlerin bilgi teknolojileri okuryazarlık düzeyleri ve bunları kullanma durumlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2013). Ekrandan okumanın okumaya yönelik tutuma etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 314-333.
- Yalın, H. İ. (2012). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yıldırım, K. (2010). *İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönetime ilişkin öğrenci-veli görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.

Yılmaz, M. ve Köksal K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim*. Sayı: 179.

EKLER

Ek 1: SORULAR

ESKİCİ SORULAR

1) Hasan neden halasının yanına gönderildi?

- a) Tatil için
- b) Anne ve babası öldüğü için
- c) Halasının oğlu öldüğü için
- d) Halasını özlediği için

2) Hasan'ın halası nerede yaşıyordu?

- a) İstanbul
- b) İzmit
- c) Lübnan
- d) Filistin

3) Hasan'ın ağladığını gören eskici neden ağlamaya başlamış olabilir?

4) Aşağıdaki cümlelerin Doğru olanlara (D), yanlış olanlara (Y) yazınız.

- (....) Hasan'ın babası ölmüş ama annesi yaşıyormuş.
- (....) Hasan peltek ve şirin konuşuyormuş.
- (....) Eskici ayakkabı tamir ediyormuş.
- (....) Halası Hasan'ı yalnız karşılamaya gitmiş.

5) Hasan'ın anne ve babası ölmüştür. Vatanında bakacak kimsesi olmadığı için halasının yanına gitmiştir. Siz Hasan'ın yerinde olsaydınız böyle bir durumda vatanınızı terk eder miydiniz? Neden?

- 6) Siz vatanınızdan uzakta, Türkçe konuşmayan insanların olduğu bir ülkede yaşasaydınız neler hissederdiniz?

- 7) “Bülbülü altın kafese koymuşlar: Ah vatanım, ah vatanım.” Atasözünü metni de düşünerek kısaca açıklayınız.

- 8) Aşağıdaki şiiri ve okuduğunuz metni de dikkate alarak memleket ya da vatanla ilgili bir yazı da siz yazınız.

Memleket İsterim

Memleket isterim
Gök mavi, dal yeşil, tarla sarı olsun;
Kuşların çiçeklerin diyarı olsun.

Memleket isterim
Ne başta dert ne gönülde hasret olsun;
Kardeş kavgasına bir nihayet olsun.

Memleket isterim
Ne zengin fakir ne sen ben farkı olsun;
Kış günü herkesin evi barkı olsun.

Memleket isterim
Yaşamak, sevmek gibi gönülden olsun;
Olursa bir şikayet ölümden olsun.

Cahit Sıtkı Tarancı

DENİZİN ŞAHA KALKMASI SORULAR

1. Tsunami nedir?

- a) Liman dalgası
- b) Deniz
- c) Okyanus
- d) Deprem

2. Araştırma merkezleri tsunaminin etkisini en aza indirmek için hangi çalışmaları yapıyor?

- a) Erken uyarı sistemlerinin kurulması
- b) Uçaklarla denizlerin izlenmesi
- c) Dünya'daki yer sarsıntılarıyla ilgili bilgi toplanması
- d) Toplumun bilinçlendirilmesi

3. Aşağıdaki cümlelerde doğru olanlara “D”, yanlış olanlara “Y” yazınız.

- (....) Tsunami çok yağmur yağması sonucu oluşan doğal afettir.
- (....) Minoan uygarlığı MÖ 1500 yılında bir gecede yok olmuş.
- (....) Tsunami önlenmesi olanaksız bir olaydır.
- (....) Açık denizde ya da havadaysanız tsunamii fark edersiniz.
- (....) Tsunami kıyıya ulaştığında ilk dalga çok güçlüdür.

4. Doğal afetler konusunda halkı bilinçlendirmek için sizce neler yapılabilir?

5. Tsunami'den başka bildiğiniz en az üç tane doğal afet yazınız. Bunların nasıl oluştuğunu ve etkilerini yazınız?

6. Aşağıdaki doğal olayları neden oldukları doğal afetlerle eşleştiriniz.

Deprem

Erozyon

Kar yağışı

Tsunami

Yağmur

Sel

Rüzgar

Çığ

- 7. 11 Mart 2011'de Japonya'da meydana gelen tsunamide anne ve babasını kaybeden Saeko'ya metni de dikkate alarak neler söylemek isterdiniz? Mektup yazınız.**

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

- 8. Aşağıdaki gazete haberini okuyup metni de düşünerek tsunami hakkında bilgi sahibi olmayan birisine tsunamiyi nasıl anlatırsınız?**

Hint Okyanusu kıyılarındaki 13 ülkeyi etkileyen tsunami felaketinin birinci yıldönümünde, ölenleri anmak için bugün gün boyunca çeşitli ülkelerde törenler yapılıyor. 13 ülkede 231 binden fazla kişinin ölmesine ya da kaybolmasına neden olurken, ölen ya da kaybolanların yaklaşık dörtte üçü Endonezya'nın Banda Açe eyaletinde idi. Modern dünyanın bilinen en büyük felaketlerinden biri olan Tsunami'den sağ kurtulanlar, ölenlerin yakınları ve arkadaşları düzenlenen törenlerde kaybettiklerini anırken, dünya liderleri de taziye mesajları yayınlıyor.

[illegible]

BİZİ HASTA EDEN BÖCEKLER SORULAR

1. Sivrisinek bize hangi hastalığın bulaşmasına neden olur?

- a) Sıtma
- b) Kuduz
- c) Kabakulak
- d) Kızamık

2. Dünya Sağlık Örgütü verilerine göre ülkemizde en fazla sıtma görülme ihtimali olan bölge neresidir?

- a) İç Anadolu Bölgesi
- b) Marmara Bölgesi
- c) Akdeniz Bölgesi
- d) Güneydoğu Anadolu Bölgesi

3. Yassı ve yuvarlak solucanlardan nasıl korunabiliriz?

- a) Sürekli ilaç içerek
- b) Tuvaletten çıktığımızda ellerimizi yıkayalım
- c) Meyve ve sebze yemeyerek
- d) Ellerimizi yıkamadan yemeğe oturarak

4. En ağır geçirdiğiniz hastalık hangisidir? Hastalığa yakalanma nedenleriyle birlikte duygu ve düşüncelerinizi yazınız.

5. Metindeki canlıları dikkate alarak en çok hangi hayvan tarafından ısırılmaktan korkarsınız? Neden?

6. Bu canlılardan korunmak için temizliğimize dikkat etmemiz yeterli mi? Bu canlılardan korunmak için başka neler yapılabilir?

KARLI YOLLARDA SORULAR

1) Cemşit'in babası neden ilçeye gitmek istemektedir?

- a) Evde yiyecek bittiği için
- b) Köyde canı sıkıldığı için
- c) Çok hasta olan Şimşat'a ilaç almak için
- d) Çocuğunu okula götürmek için

2) Köylüler Cuma'nın ilçeye inmesine neden karşı çıkmıştır?

- a) Cemşit'i çok sevdikleri için gitmesini istememişler
- b) Yolların karlı olması ve kurtların olması
- c) Komşular yalnız kalmaktan korktuğu için
- d) Küçük çocuğun okulundan geri kalmaması için

3) Doktor geldikleri köyün adını duyunca neden şaşırdı?

4) Cemşit'in annesi kaç gündür hastadır?

- a) Dört gündür
- b) Beş gündür
- c) Altı gündür
- d) Yedi gündür

5) Cemşit ve babası neden çığ tehlikesinin olduğu yerlerde sessizce yürümüş olabilirler?

6) Cemşit ve babası iki kardan adam gibi eve girdikten sonra ne yapmış olabilirler?

7) “Anne gibi yar olmaz.” Sözünü metni de düşünerek açıklayınız.

[illegible]

8) Aşağıdaki şiiri okuyup metni de dikkate alarak annenize bir şiir yazınız.

Anneciğim

Ak saçlı başını akıp eline,
Kara hülyalara dal anneciğim!
O titrek kalbini bahtın yeline,
Bir ince tüy gibi sal anneciğim!

Sanma bir gün geçer bu karanlıklar,
Gecenin ardında yine gece var;
Çocuklar hıçkırır, anneler ağlar,
Yaşlı gözlerinle kal anneciğim!

Gözlerinde aksi bir derin hiçin,
Kanadın yayılmış, çırpınmak için;
Bu kış yolculuk var, diyorsa için,
Beni de beraber al anneciğim...

Morpa Kampüs Öğrenci - Microsoft Internet Explorer
http://www.morpakampus.com/materyal.asp?i=5c3b4k.swf

Morpa KAMPÜS

Bizi Hasta Eden Böcekler

Okuma Sayfasına Geç

Çalışma Sayfasına Geç

Hepimiz hastalanırız. Kimi zaman boğazımız şişer, kimi zaman burnumuz akar. Bulaşıcı hastalıklara da yakalanırız. Kabakulak, kızamık... Tüm bu hastalıklara, ancak mikroskopla görebildiğimiz ufacık bakteri ve virüs olarak bilinen organizmalar neden olur. Ancak bununla da kalmaz; gözlerimizle görebildiğimiz daha büyük canlılar da bizde hastalıklara neden olurlar.



Morplay

GERİ 1/9 İLERİ

Internet %100

Bizi Hasta Eden Böcekler

Okuma
Sayfasına
GeçÇalışma
Sayfasına
Geç

Yassı solucanlar ve yuvarlak solucanlar bunlar arasındadır. Onlar yalnızca insanların içinde yaşamlarını sürdürebilen parazitlerdir, yani toprak solucanlarıyla ilgileri yoktur.

Meyve ve sebzeleri iyice yıkamadan yediğimizde, ellerimizi yıkamadan tuvaletten çıktığımızda bu konuklara davetiye çıkarmış oluruz.



Morplay

GERİ

2/9

İLERİ

X



Bizi Hasta Eden Böcekler

[Okuma Sayfasına Geç](#)

[Çalışma Sayfasına Geç](#)



Ama geldikleri gibi gitmelerini sağlayabiliriz. Bunun için onlara zarar veren ilaçları kullanmamız gerekir.

Bağırsaklarımıza yerleşen bu solucanlara karşı kullandığımız ilaçlar, onları değişik şekilde "rahatsız" eder. Bu amaçla kullanılan ilacı içtiğimizde solucan, kaslarını kontrol edemez ve zayıf düşer. Bundan sonra vücudumuzun koruyucu hücreleri iş başına geçer.

Morplay

GERİ < 3/9 > İLERİ

Internet %100

Morpa Kampüs Öğrenci - Microsoft Internet Explorer

http://www.morpekampus.com/materiyal.asp?F=5t3t4k.swf

Morpa KAMPÜS

Bizi Hasta Eden Böcekler

Okuma Sayfasına Geç

Çalışma Sayfasına Geç

Solucan, yaşaması için gerekli enerjiyi, konduğu canlının besinlerinden elde eder. Bağırsaklarımızda bu canlıları konuk ederken zayıflamamızın nedeni budur. Ona karşı ilaç kullandığımızda bizim yediklerimizden yararlanamaz ve aç kalır, sonuçta vücudumuzu terk eder.

Morplay

GERİ 4/9 İLERİ

Internet %100



Bizi Hasta Eden Böcekler

[Okuma Sayfasına Geç](#)

[Çalışma Sayfasına Geç](#)



Bazı örümcekler, kene, bit, kırkayak gibi canlılar da insanların hastalanmalarına neden olabilirler. Kenelerden bazıları deri hastalıklarına neden olur. Bir çeşit parazit, bizi uyuz yapar. Bazıları da tifo bulaştırır. Bir sinek, başka bir canlının vücudundaki açık yaralara yumurtalarını bırakır. Yumurtalar gelişerek yetişkin hâline gelene dek yaşamını burada sürdürür.

Morplay

GERİ < 5/9 > İLERİ

Internet %100



Bizi Hasta Eden Böcekler

[Okuma Sayfasına Geç](#)

[Çalışma Sayfasına Geç](#)

Böcekler insanı soktuğunda acı veren, yanan ve kaşınan yaralar oluşturur. Sivrisinekler, parazitleri ve diğer hastalık etkenlerini insandan insana taşıyarak bizi hasta eder. Sivrisinekler, sıtmanın yanı sıra bazı diğer ateşli hastalıkların bulaşmasında da etmendir.

Hemen her gece "ava" çıkan bir sivrisineğe hedef olduğumuzda istemeyerek de olsa ona kan vermek durumunda kalırız.

GERİ < 6/9 > İLERİ

Internet %100

Bizi Hasta Eden Böcekler

Okuma
Sayfasına
GeçÇalışma
Sayfasına
Geç

Sivrisinekler pek çok insan ve hayvandan kan alır. Avlarından herhangi biri, kanında bakteri ya da virüs taşıyabilir. Bunların bazıları sivrisineğin vücudunda çoğalabilme yeteneğine sahiptir. Sivrisinek, bir sonraki hedefini belirler ve saldırıya geçer. Kan aldığı canlıya bir de "hediye" verir: Hastalık etkeni... Bu nedenle de siz siz olun, bir sivrisineğe hedef olmamaya bakın!

Morplay

GERİ

7/9

İLERİ

X



Bizi Hasta Eden Böcekler



Sivrisineklerle yayılan sıtmaya ülkemizde de rastlanıyor. Dünya Sağlık Örgütü'nün verilerine göre bu tehlike Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde var.

Tüm bunlar sizi ürkütmesin. Her canlı bir şekilde yaşamını sürdürmeye çabalar. Bağırsak solucanları, sivrisineklerle bulaşan sıtma etkeni...

Okuma Sayfasına Geç

Çalışma Sayfasına Geç

Morplay

GERİ < 8/9 > İLERİ

Internet %100



Morpa Kampüs Öğrenci - Microsoft Internet Explorer

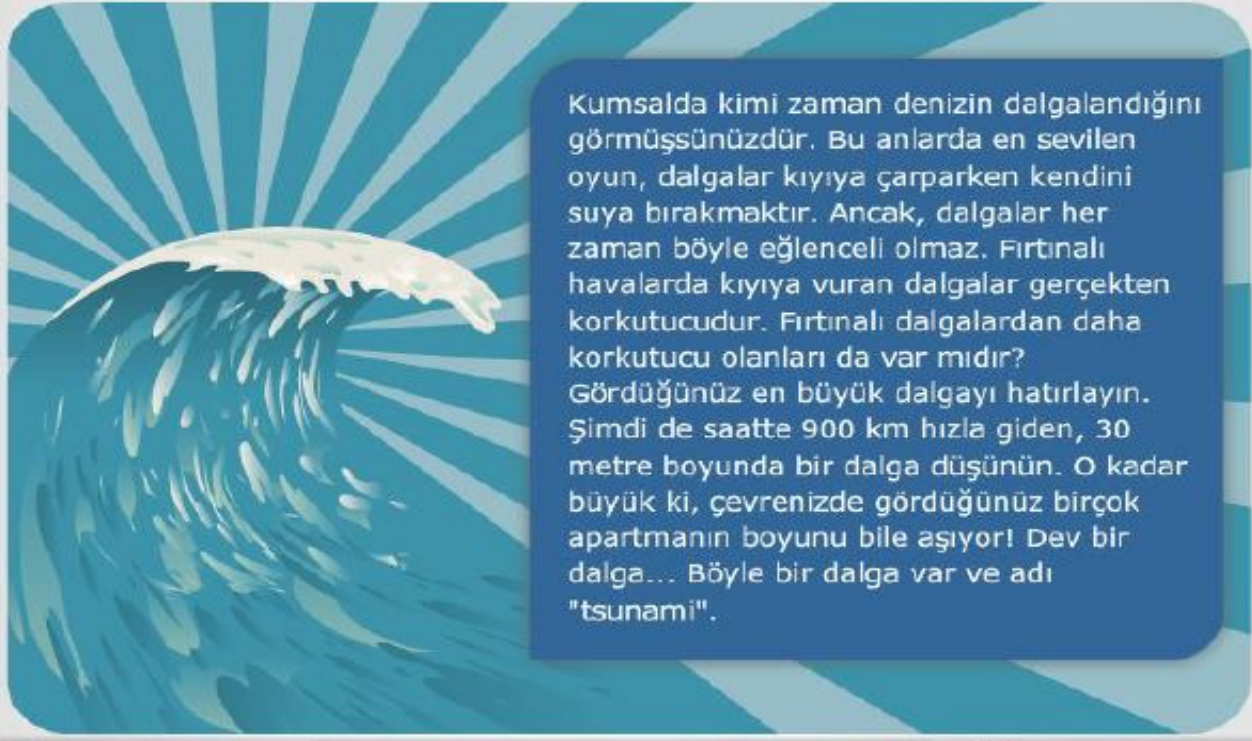
http://www.morpakampus.com/materiyal.asp?f=5t5t3k.swf

Morpa KAMPÜS

Denizin Şaha Kalkması: Tsunami

Okuma Sayfasına Geç

Çalışma Sayfasına Geç



Kumsalda kimi zaman denizin dalgalandığını görmüşsünüzdür. Bu anlarda en sevilen oyun, dalgalar kıyıya çarparken kendini suya bırakmaktır. Ancak, dalgalar her zaman böyle eğlenceli olmaz. Fırtınalı havalarda kıyıya vuran dalgalar gerçekten korkutucudur. Fırtınalı dalgalardan daha korkutucu olanları da var mıdır? Gördüğünüz en büyük dalgayı hatırlayın. Şimdi de saatte 900 km hızla giden, 30 metre boyunda bir dalga düşünün. O kadar büyük ki, çevrenizde gördüğünüz birçok apartmanın boyunu bile aşıyor! Dev bir dalga... Böyle bir dalga var ve adı "tsunami".

Morplay

GERİ 1/8 İLERİ

Internet %100

Morpa Kampüs Öğrenci - Microsoft Internet Explorer

http://www.morpakampus.com/materiyal.asp?f=5t6t3k.swf

Morpa KAMPÜS

Denizin Şaha Kalkması: Tsunami

[Okuma Sayfasına Geç](#)

[Çalışma Sayfasına Geç](#)

Tsunami, Japonca bir sözcük. "Liman dalgası" anlamına geliyor. Bu adı, dev dalgalar enerjilerini kıyıya bırakıp oradaki her şeyi silip süpürdüğü için almış. Bu açıdan düşünüldüğünde dev dalgalar ne kadar heyecan verici olsalar da neden oldukları zararlar çok büyük. Geçtiğimiz yılın sonuna damgasını vuran, Endonezya ve çevresinde gerçekleşen tsunamide olduğu gibi...

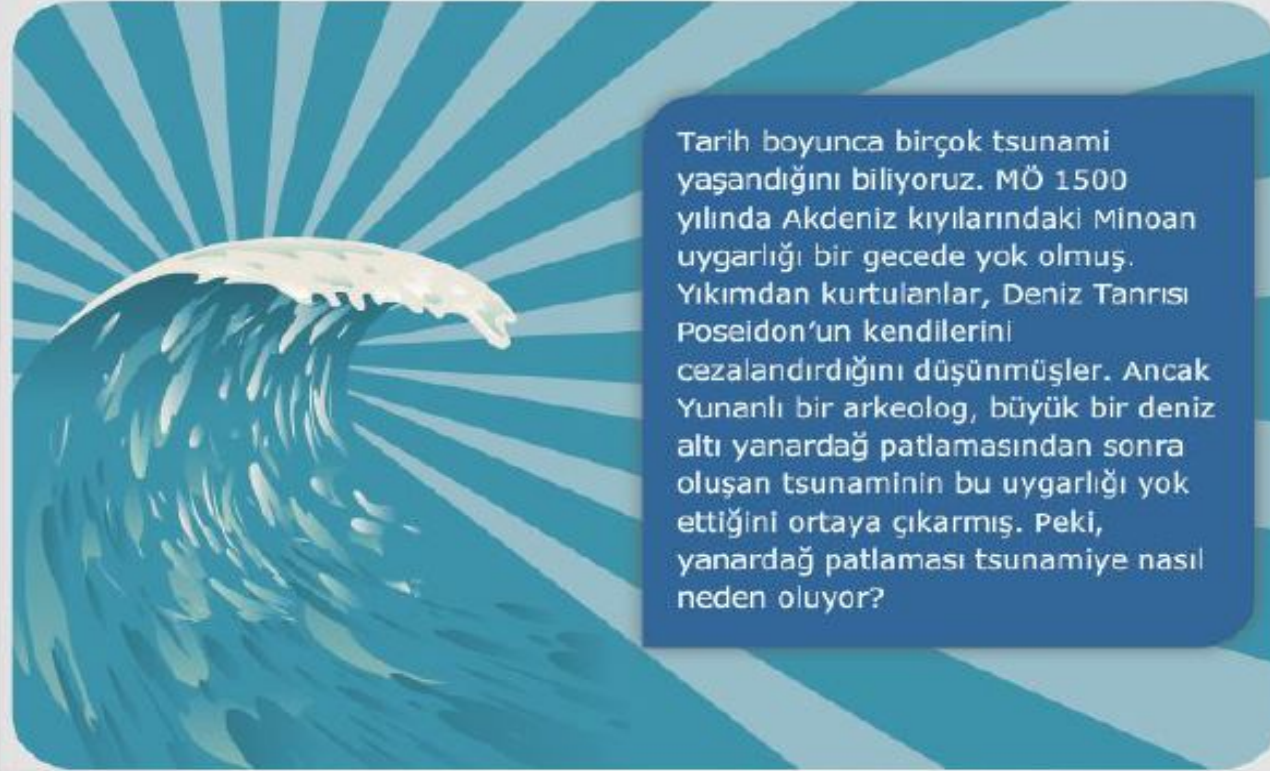
Morplay

GERİ 2/8 İLERİ

Btt

Internet %100

Denizin Şaha Kalkması: Tsunami

Okuma
Sayfasına
GeçÇalışma
Sayfasına
Geç

Tarih boyunca birçok tsunami yaşandığını biliyoruz. MÖ 1500 yılında Akdeniz kıyılarındaki Minoan uygarlığı bir gecede yok olmuş. Yıkımdan kurtulanlar, Deniz Tanrısı Poseidon'un kendilerini cezalandırdığını düşünmüşler. Ancak Yunanlı bir arkeolog, büyük bir deniz altı yanardağ patlamasından sonra oluşan tsunaminin bu uygarlığı yok ettiğini ortaya çıkarmış. Peki, yanardağ patlaması tsunamiye nasıl neden oluyor?

Morplay

GERİ

3/8

İLERİ



Denizin Şaha Kalkması: Tsunami

Okuma Sayfasına Geç

Çalışma Sayfasına Geç

Yalnızca şiddetli deniz altı yanardağ patlamaları değil, şiddetli deprem ve bunlara bağlı kıyusal levha hareketleri sonucunda da tsunami oluşuyor. Oluşan dalgalar patlamanın, depremin ya da hareketin olduğu yerden her yöne, kısa süre içinde en yakın kıyılara ya da saatler sonra binlerce kilometre ötedeki kıyılara vuruyor.

Morplay

GERİ 4/8 İLERİ

Internet %100



Denizin Şaha Kalkması: Tsunami

[Okuma Sayfasına Geç](#)

[Çalışma Sayfasına Geç](#)

İşin ilginç yanı, açık denizdeyseniz ya da havadaysanız, tsunamiyi fark edemiyorsunuz. Çünkü tsunami, suda hareket ederken çok hızlı, ancak kısa dalga boylu. Kıyıya yaklaştıkça dalga boyu artıyor ve vurduğunda dalga boyu en yüksek hâlini almış oluyor.

Morplay

GERİ 5/8 İLERİ

Internet %100

Morpa Kampüs Öğrenci - Microsoft Internet Explorer

http://www.morpakampus.com/materiyal.asp?f=51513k.swf

Morpa KAMPÜS

Denizin Şaha Kalkması: Tsunami

Okuma Sayfasına Geç

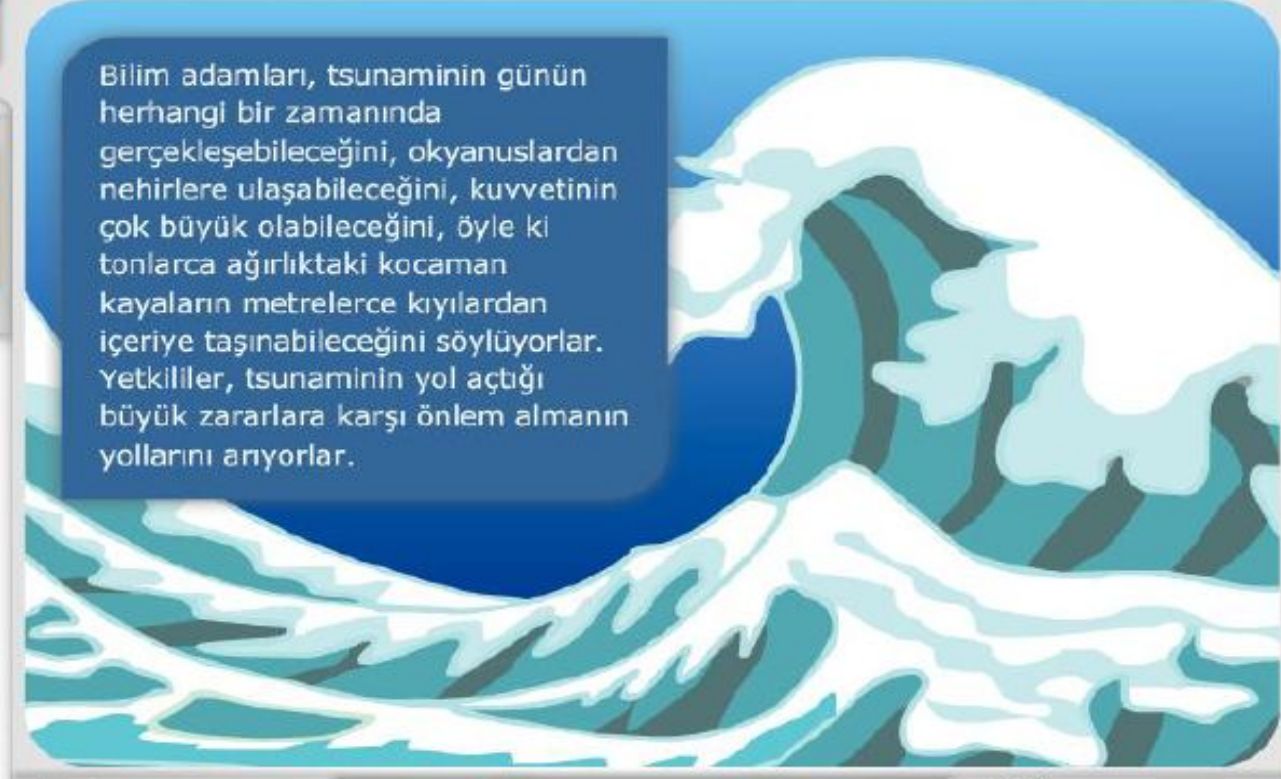
Çalışma Sayfasına Geç

Tsunami, kıyıya ilk ulaştığında zayıf. Su, gelgitteki gibi çekiliyor, deniz tabanı ağıkta kalıyor ya da birden yükseliyor. Bu, tsunaminin ilk atağının habercisi. Bu ataktan sonra ikinci ya da üçüncü dev dalgayla su, metrelerce yükselebiliyor. Sanki deniz şaha kalkıyor.

Morplay

GERİ 6/8 İLERİ

Internet %100



Okuma Sayfasına Geç

Çalışma Sayfasına Geç

Denizin Şaha Kalkması: Tsunami

Bilim adamları, tsunaminin günün herhangi bir zamanında gerçekleşebileceğini, okyanuslardan nehirlerle ulaşabileceğini, kuvvetinin çok büyük olabileceğini, öyle ki tonlarca ağırlıktaki kocaman kayaların metrelerce kıyılardan içeriye taşınabileceğini söylüyorlar. Yetkililer, tsunaminin yol açtığı büyük zararlara karşı önlem almanın yollarını arıyorlar.

Morplay

GERİ 7/8 İLERİ

Internet %100



Denizin Şaha Kalkması: Tsunami

Okuma Sayfasına Geç

Çalışma Sayfasına Geç

Araştırma merkezleri, tsunamii daha iyi anlamak için çalışırken, dünyadaki yer sarsıntılarıyla ilgili veriler toplanıyor, bunlardan sonuçlar çıkarılmaya çalışılıyor. Tsunami tehlikesi altındaki yerlerde erken uyarı sistemleri kuruluyor; toplumun bilinçlendirilmesi için eğitim çalışmaları gerçekleştiriliyor. Çünkü tsunami de yağmur gibi doğal ve önlenmesi olanaksız bir olay.

Bilim Çocuk dergisi
Sayı: 85

GERİ 8/8 İLERİ

Morplay

Internet %100



Eskici

[Okuma Sayfasına Geç](#)

[Çalışma Sayfasına Geç](#)

Önce babadan yetim kalan Hasan, anası da ölünce uzak akrabaları ve komşularının yardımıyla halasının yanına, Filistin'e gönderildi.

Hasan; peltek, şirin konuşmalarıyla da güverteadaki yolcuları epeyce eğlendirmişti. Fakat vapur şuraya buraya uğrayıp bir sürü yolcu bıraktıktan sonra Hasan'ı bir durgunluk aldı.

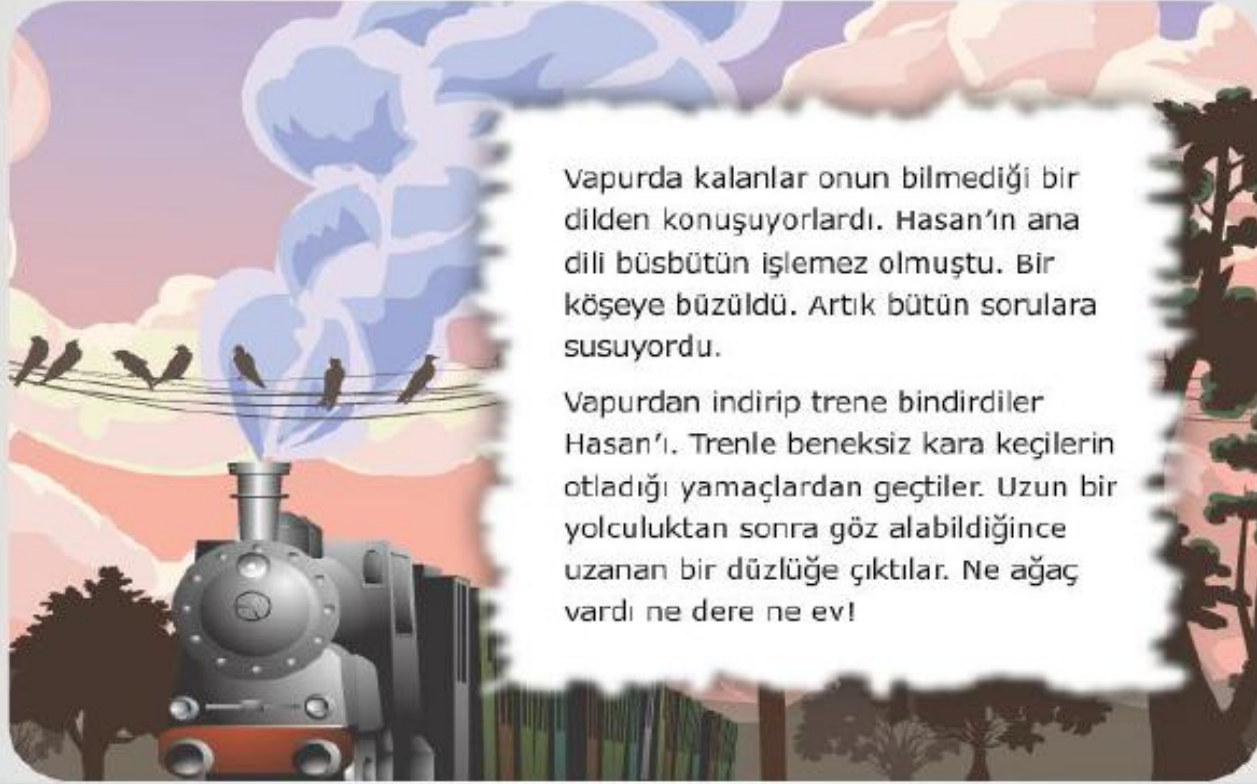


Morplay

GERİ 1/8 İLERİ

Internet %100

Eskici

Okuma
Sayfasına
GeçÇalışma
Sayfasına
Geç

Vapurda kalanlar onun bilmediği bir dilden konuşuyorlardı. Hasan'ın ana dili büsbütün işlemez olmuştu. Bir köşeye büzüldü. Artık bütün sorulara susuyordu.

Vapurdan indirip trene bindirdiler Hasan'ı. Trenle beneksiz kara keçilerin otladığı yamaçlardan geçtiler. Uzun bir yolculuktan sonra göz alabildiğince uzanan bir düzlüğe çıktılar. Ne ağaç vardı ne dere ne ev!

Morplay

GERİ

2/8

İLERİ

Eskici

Okuma
Sayfasına
GeçÇalışma
Sayfasına
Geç

Yalnız ara sıra kocaman kocaman
hayvanlara rastlıyorlardı. Çok uzun
bacaklı, çok uzun boylu, sırtları
kambur hayvanlar trene
bakmıyorlardı bile...

Hasan'ı bir istasyonda indirdiler.
Halası ve yanındaki kadınlar
Hasan'ı karşıladılar. Sarıldılar,
öptüler. Hasan, dilini bilmediği
bu ülkede haftalarca sustu.



Morplay

GERİ

3/8

İLERİ

100%



Eskici

Okuma Sayfasına Geç

Çalışma Sayfasına Geç

Bir gün halası sokaktan bağıarak geçen bir satıcıyı evin avlusuna çağırdı. Bir sürü sökülük, patlak ayakkabı verdi ona. Satıcı, iskemlesine oturdu. Hasan da keyifle satıcıyı incelemeye başladı. Bir ara nerede olduğunu unutup ana diliyle sordu:

— Çiviler ağzına batmaz mı senin?

Morplay

GERİ < 4/8 > İLERİ

Internet %100

Eskici

Okuma
Sayfasına
Geç

Çalışma
Sayfasına
Geç

Eskici başını şaşkınlıkla kaldırdı.
Uzun uzun Hasan'ın yüzüne baktı.
— Türk çocuğu musun be?
— İstanbul'dan geldim!
— Ben de o taraflardan... İzmit'ten!
Türkçe bildiği için Hasan, onun
yalnızca işine değil, yüzüne de
dikkatle bakmaya başladı.
Adam peltek sesiyle yeniden sordu:
— Ne diye düştün buralara sen?



Morplay

GERİ

5/8

İLERİ



Eskici

Okuma Sayfasına Geç

Çalışma Sayfasına Geç

Hasan, altı aydan beri susan Hasan... Durmadan, dinlenmeden, nefes almadan, yanakları sevincinden pembe pembe sürekli konuşuyordu. Aklına ne gelirse söylüyordu.

Eskici hem Hasan'ı dinliyor hem de işini yapıyordu. Sonunda bütün ayakkabıların tamiri bitti. Eskici eşyaları topladı. Hasan, yüreği burkularak sordu:

Geri **6/8** **İleri**

Btt Internet %100

Eskici

Okuma
Sayfasına
Geç

Çalışma
Sayfasına
Geç

— Gidiyor musun?
— Gidiyorum ya, işimi tükettim.
Hasan, Türkçe konuşabildiği tek insanın gideceğini duyunca
titreye titreye ağlamaya başladı.
Eskici:
— Ağlama be! Ağlama, diyerek
çocuğu susturmaya çalıştı.

Morplay

GERİ

7/8

İLERİ

100%



Eskici

[Okuma Sayfasına Geç](#)

[Çalışma Sayfasına Geç](#)

Çocuk bu defa hıçkırarak hıçkırarak ağlamaya başladı.

Eskici:

— Ağlama diyorum sana! Ağlama!
Bunları derken de kendisini tutamayıp ağlamaya başladı.

Refik Halit KARATAY
Gurbet Hikâyeleri

Morplay

GERİ 8/8 İLERİ

Internet %100

Karlı Yollarda

Okuma
Sayfasına
Geç

Çalışma
Sayfasına
Geç

Anam hasta. Yerinden kalkamıyor.
Durup durup babama böğrünü
gösteriyor:

— Aha Cuma, bura ağrıyor, diyor.

Anamızı öpüp duruyoruz. Alnı yanıyor
ki alaf gibi. Babam o yana, bu yana
çaresiz kıvranıp duruyor.

Anamızı öpüp duruyoruz. Alnı yanıyor
ki alaf gibi. Babam o yana, bu yana
çaresiz kıvranıp duruyor.

— Beş gün oldu, bugün beş gün yanar
bu kadın.



Morplay

GERİ

1/8

İLERİ

Morpa Kampüs Öğrenci - Microsoft Internet Explorer

http://www.morpakampus.com/materyal.asp?f=5b5t2k.swf

Morpa KAMPÜS

Okuma Sayfasına Geç

Çalışma Sayfasına Geç

Karlı Yollarda

Anamın hasta olduğunu duyan Gülsün hala geldi. Anamın alnını ovdu. Ateşini düşürmeye çalıştı, ama boşuna. Anam gözlerini açamadan sürekli inledi. Anamın alnındaki terler domur domurdu. Bacım kalktı, tase su koydu, babam içirmeye çalıştı. Bir şeyler demeye çalışıyordu anam, ama hiçbirimiz anlamıyorduk. Gözlerinin parlaklığı yitmiş, sarı sarı bakıyordu.

Morplay

GERİ 2/8 İLERİ

Internet %100

Karlı Yollarda

Okuma
Sayfasına
Geç

Çalışma
Sayfasına
Geç



O gece komşular gittikten sonra,
babama:

- Anam ölecek mi baba, diye sordum.
- Yok, dedi, niye ölsün ki?
- Ama çok hasta.

Sabah köy erkekleri evde toplandılar.
Babam dedi ki:

- Komşular, Şimşat göz göre göre
gidecek. Çocuklarım anasız kalacak.
Yazıktır. İlçeden iğne ve ilaç almak
gerekiyor. Benimle kimse gelmese
de kararlıyım, gün doğmadan yola
çıkacağım.

Morplay

GERİ

3/8

İLERİ





Karlı Yollarda

Okuma Sayfasına Geç

Çalışma Sayfasına Geç

Sefil dayı:
— Deli olma Cuma, dedi. Yollar kapalı. Çığ düşer, tipi savurur, kurt lokmanı koymaz. Yalar yutar.
Babam:
— Yok, kararlıyım, Şimşat iyi değil, dedi.
Çığı bilirim. Dağın kıyısına kar yığılır. Öyle yığılır ki dağ gibi. Ufacık bir yelde yuvarlanır gelir insanın üzerine. Dağlar gibi kar üzerine yığılır, insana gömüt olur kar...

Morplay

GERİ 4/8 İLERİ

Karlı Yollarda

Okuma
Sayfasına
Geç

Çalışma
Sayfasına
Geç

Komşular, birlikte kalktılar. Hepsi de aynı şeyi söylediler:

— Deli olma ha Cuma, kıyma canına bile bile. Kurt bilmez ilaç almaya gittiğini, çığ hiç bilmez. Bir de tipi boğarsa!

Babam hiç konuşmadı. Onları uğurladı. Anama bakıp:

— Kurtaracağım seni Şimşat, dedi.

Babamın karşısına oturdum.

— Baba, ben de seninle geleyim.

Morplay

GERİ

5/8

İLERİ





Okuma Sayfasına Geç

Çalışma Sayfasına Geç

Karlı Yollarda

Babam:

- Yok Cemşit, çok tehlikelidir. Bu yol, okul yolu gibi değildir.
- Yardımım olur baba sana, can olurum, arkadaş olurum, bir güzel kapar geliriz ilağları ilçeden.

Babam sonunda beni yanına kabul etti. Sabah erkenden kalktık. Yün çoraplarımızı, kazaklarımızı giydik. Yanımıza; tüfek, balta, sopa aldık. Anamın elini öptüm, saçlarını kokladım.

Kapıyı kapattık, çıktık.

GERİ 6/8 İLERİ

Internet %100



Karlı Yollarda

[Okuma Sayfasına Geç](#)

[Çalışma Sayfasına Geç](#)

Belki üç saattir yoldaydık. Yel esiyor, biz yürüyorduk. Babam bana kurtları, çığı anlattı yol boyunca. Çığ tehlikesinin olduğu yerlerde sessiz yürümeye çalışıyorduk.

Saatlerce yürüdükten sonra ilçenin ışıklarını gördük. Karanlık olmuştu, ama babam yolu biliyordu. Biz durmadan yürüyorduk.

Nihayet ilçeye girdik. Doktora giderek anamın durumunu anlattık. Doktor, geldiğimiz köyün adını duyunca:



GERİ 7/8 İLERİ

Btt Internet %100

Karlı Yollarda

Okuma
Sayfasına
GeçÇalışma
Sayfasına
Geç

— Bu çocukla bu havada ha! Sabahı bekleyin, yarın gidersiniz, dedi. Babam başını salladı. Doktor, dolaptan ilaçları çıkardı, sıkı sıkı bir şeyler tembihledi babama.

Öbür gün sabah erkenden yine yollara düştük. Tipiye, çığa, kara, fırtınaya aldirmeden anama ilaçlarını yetiştirdik. Köye girdiğimizde hemen eve koştum. İlçede çocuklar eğlenmek için kardan adam yaparlarmış. Babamla iki kardan adam gibi girdik eve.

Muzaffer İZGÜ
Karlı Yollarda

Morplay

GERİ

8/8

İLERİ



T.C
AKSARAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.68.05.00-666/140
Konu : Tez Önerisi

02.08.2012

02.08.2012

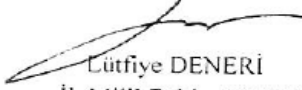
VALİLİK MAKAMINA

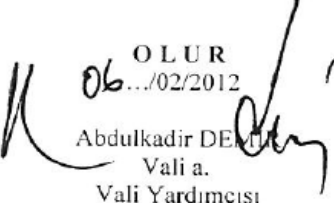
- İlgi :** a) 28/02/2007 tarih ve B.08.0.EGD.0.33.05.311.311/1084 sayılı Makam onayı ile yürürlüğe giren "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul Ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma Ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin Ve Uygulama Yönergesi"
b) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü 25/01/2012 tarih ve B.30.2.GÜN.0.44.72.00/739 sayılı yazısı.
c) Valilik Makamı'nın 19/12/2011 tarih ve B.08.4.MEM.4.68.05.00-666/1458-27134 sayılı oluru.
d) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma Değerlendirme Komisyonunun 02/02/2012 tarihli Araştırma Değerlendirme Formu (Form:2).

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün ilgi (b) yazısı ile, Üniversitenin Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Musa ÖZEN'in yürütmekte olduğu "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Metinleri Ekranda Okumanın Anlam Kurmaya Etkisi" konulu tez çalışmasını, İl Millî Eğitim Müdürlüğüne Bağlı İl Merkezinde bulunan Mustafa Yazıcı İlköğretim Okulunun 5. sınıf öğrencilerine yapması istenilmektedir.

Yapılması istenilen tez ile ilgili anket formları, ilgi (a) yönerge hükümleri doğrultusunda ilgi (c) olur ile oluşturulan komisyon tarafından düzenlenen ilgi (d) Araştırma Değerlendirme Formunda "Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi"ne göre müracaat incelenmiş olup, tez ile ilgili anket çalışmasını, İl Millî Eğitim Müdürlüğüne Bağlı İl Merkezinde bulunan Mustafa Yazıcı İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencilerine uygulanması, Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınızı arz ederim.


Lütfiye DENERİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
06.../02/2012

Abdulkadir DENERİ
Vali a.
Vali Yardımcısı



İl Millî Eğitim Müdürlüğü Sofular Mahallesi
Hasas Caddesi No:1 68100 AKSARAY
Tel : 0 382 213 68 40, 212 00 12, 212 64 94
Faks : 0 382 213 68 14

aksaraymem@mcb.gov.tr | http://aksaray.mcb.gov.tr



Hotmail İletiyi Yazdır

Page 2 of 4

anda öğrenciler tarafından görebilmeleri. Kesinlikle bir kopyalama, çoğaltma falan olmayacak. Bunu size garanti edebilirim ve bütün yasal sorumluluğu üzerime alıyorum. Hatta eğer isterseniz size tez kabul kağıdımı ya da öğrenci kimliğimi gönderebilirim. İlginiz için teşekkür ederim.

Date: Tue, 15 Nov 2011 14:02:41 +0200

Subject: Re:

From: emreogretici@gmail.com

To: musa6006@hotmail.com

Musa Bey Merhabalar,

Üyeliğinizi 5. sınıf olarak düzelttik. Artık 5. sınıf metinlerini görebilirsiniz.

Aynı anda 30 öğrencinin metinleri görebilmesi için 30 hesap açılması gerekmektedir. Bunun yerine sınıfta akıllı tahta üzerinde onlara gösterme şansınız yok mudur ? Bize süreci biraz daha detaylı anlatabilirsanız bir çözüm önerisinde bulunabiliriz.

Saygılarımla,
Mehmet Emre Öğretici

2011/11/15 musa özen <musa6006@hotmail.com>

İlginiz için teşekkür ederim. Ancak bana 5. sınıf metinleri gerekiyor. 4. sınıf öğretmeni olduğum için 5. sınıf metinlerini göremiyorum. Bu metinleri görebilmem için ne yapabilirim? Ayrıca metinleri aynı anda 30 öğrenciye nasıl gösterebilirim? Çocuklar metinleri okuyacaklar ve metinlere yönelik hazırladığım soruları cevaplandırabilecekler. Bu konularda bana yol gösterip yardımcı olursanız sevinirim. Şimdiden teşekkür ederim.

Date: Wed, 12 Oct 2011 23:09:53 +0300

Subject: Re:

From: emreogretici@gmail.com

To: musa6006@hotmail.com

CC: emre@morpa.com.tr; hudaver@morpa.com.tr

Merhabalar,

İçeriklerimizi kaynak göstererek kullanabilirsiniz.

Çalışmalarınızda başarılar dileriz.

