



**DİJİTAL VE GELENEKSEL METİN TEMELLİ OKUMA
ÇALIŞMALARININ OKUDUĞUNU ANLAMA, OKUMA HATALARI
VE TUTUMLARI AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI**

Şafak Kaman

DOKTORA TEZİ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

AĞUSTOS, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Şafak

Soyadı : KAMAN

Bölümü : Sınıf Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Dijital ve Geleneksel Metin Temelli Okuma Çalışmalarının Okuduğunu Anlama, Okuma Hataları ve Tutumları Açısından Karşılaştırılması

İngilizce Adı : Comparison of Digital Text and Traditional Text Based Reading Studies For Reading Comprehension, Reading Mistakes and Attitudes

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Şafak KAMAN

İmza :

JURİ ONAY SAYFASI

Şafak KAMAN tarafından hazırlanan "Dijital ve Geleneksel Metin Temelli Okuma Çalışmalarının Okuduğunu Anlama, Okuma Hataları ve Tutumları Açısından Karşılaştırılması" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Hayati AKYOL

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Mustafa ULUSOY

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Muhammet BAŞTUĞ

Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, İstanbul- Cerrahpaşa Üniversitesi

Üye: Dr. Öğr. Üyesi. Ayşegül BAYRAKTAR

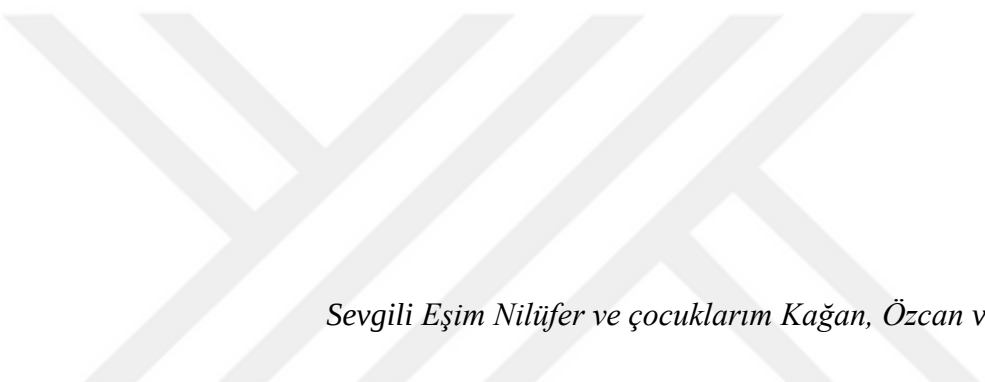
Sınıf Eğitimi Bilim Dalı, Ankara Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 13/08/2018

Bu tezin Temel Eğitim Anabilim Dalı Sınıf Eğitimi Bilim Dalında Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Sevgili Eşim Nilüfer ve çocuklarım Kağan, Özcan ve Ahmet'e

TEŞEKKÜR

Araştırma konumu seçerken beni yönlendiren, araştırmanın planlanması, uygulanması ve raporlaştırılmasında yol gösteren, araştırmamın olgunlaşmasında akademik rehberliğini ve sabrını hep hissettiğim değerli hocam ve tez danışmanım sayın Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM'e teşekkürlerim sonsuzdur.

Doktora eğitimine başladığım günden itibaren bilgi ve birikimlerinden yararlandığım, fikirleri ışığında akademik kariyerime yön vermemde olumlu katkılar sağlayan saygıdeğer, Prof. Dr. Hayati AKYOL ve Doç. Dr. Mustafa YILDIZ'a teşekkür ederim.

Ayrıca araştırma sürecinde desteklerini ve katkılarını esirgemeyen çok kıymetli, Doç. Dr. Mustafa ULUSOY ve Dr. Öğr. Üyesi Ayşegül BAYRAKTAR'a en içten dileklerimle teşekkür ederim.

Doktora eğitimim boyunca ve tez çalışmamda fikirlerinden her an yararlandığım ve bu süreçte her daim yanımda olan değerli arkadaşım Doç. Dr. Muhammed BAŞTUĞ'a ayrıca teşekkür ederim.

Araştırma sürecinde maddi ve manevi desteğini esirgemeyen, her konuda fedakârlık gösteren sevgili eşim Nilüfer KAMAN'a ve bu süreçte çok fazla zaman ayıramadığım çocuklarım, Kağan, Özcan ve Ahmet'e teşekkürü bir borç bilirim.

Şafak KAMAN

**DİJİTAL VE GELENEKSEL METİN TEMELLİ OKUMA
ÇALIŞMALARININ OKUDUĞUNU ANLAMA, OKUMA HATALARI
VE TUTUMLARI AÇISINDAN KARŞILAŞTIRILMASI**

(Doktora Tezi)

Şafak KAMAN

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Ağustos, 2018

ÖZ

Araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerin dijital metin okumalarının; anlama, okuma hataları ve tutumları üzerindeki etkisini ortaya koymak ve deney grubu öğrencilerinin dijital metin okumaları hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı eş zamanlı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler Kırşehir ili Kaman ilçesinde bulunan sosyo-ekonomik düzeyleri birbirine yakın olan dört tane ilkokulun, 4. sınıfına devam eden 75 öğrenci içerisinde seçilmiştir. 75 öğrencinin okuma düzeyleri hata analizi envanteri ile belirlenmiştir. Öğrenciler aldıkları puanlara göre en yüksek puandan başlanarak sıralanmıştır. Çalışmanın deney ve kontrol grubunu oluşturmak için puanı en az olan 30 öğrenci seçilmiştir. 30 öğrenci gruplara ayrılırken kura çekilerek tesadüfi şekilde 15 öğrenci deney grubuna 15 öğrencide kontrol grubuna atanmıştır. Deney grubu öğrencileri dijital metinler ile okuma yaparken kontrol grubu öğrencileri basılı metinlerden okumalarını yapmışlardır. Bu şekilde çalışma 14 hafta sürmüştür ve her hafta bir metin okumuşlardır. Araştırmanın nicel bulgularına göre, dijital metinlerin kullanılması öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini olumlu etkilerken, okuma tutumunu etkilememiştir. Ayrıca okuma sırasında yapılan okuma hatalarını giderme veya azaltmada

etkili olduğu bulunmuştur. Nitel bulgulara göre ise, öğrencilerin tablet bilgisayarlar kullanarak dijital metin okuma konusunda istekli ve heyecanlı oldukları görülmüştür. Çocuklar dijital metinleri çalışma süresince severek okumuşlar ve metin ile olan etkileşimlerini koparmamışlardır. Eğitim ortamlarının teknolojik araçların etkisinde kaldığı görülmektedir. Araştırma sonuçları eğitimcilere, dijital metinleri derslerinde uygun gördükleri durumlarda kullanarak eğitim ortamına katkı sağlayabileceklerini göstermektedir.



Anahtar Kelime : Dijital metinler, Okuma hataları, Anlama, Tutum
Sayfa Adedi : XVI+170
Danışman : Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM

**COMPARISON OF DIGITAL TEXT AND TRADITIONAL TEXT
BASED READING STUDIES FOR READING COMPREHENSION,
READING MISTAKES AND ATTITUDES**

(Ph.D Thesis)

Şafak KAMAN

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

August, 2018

ABSTRACT

The aim of this study is to indicate the effect of reading digital texts on reading comprehension, reading mistakes, and reading attitude of 4th grade students and to determine the opinions of experimental group students about reading digital text. The convergent parallel mixed method, in which quantitative and qualitative research methods are used together, has been employed in the research. The fourth grade students who participated in the research were selected from 75 students studying in four different primary schools whose socio-economic levels are close to each other in Kaman province of Kırşehir. The reading mistakes of 75 students were assessed by using Informal Reading Inventory. Students are ranked according to their scores starting from the highest point. 30 students with the lowest scores were selected. An experimental and a control group were formed randomly assigning the students to one of these two groups, these groups included 15 students. Control group of students read the texts in print, while experimental group of students were reading the digital texts. The students continued to study for fourteen weeks and read a text every week. The quantitative findings showed that the use of digital texts had influence on improving reading comprehension skills, while it did not affect students' reading attitudes. It has also been found to be effective in eliminating or reducing mistakes

during reading. According to qualitative findings, students were eager and excited about reading digital text with tablets. Children read digital texts fondly during study and did not interfere with their interaction with the text. Educational environments are influenced by technological devices. The study results have indicated that educators can contribute to the educational environment by using digital texts if appropriate in their courses.



Key Words : Digital texts, reading mistakes, comprehension, attitude.
Page Number : XVI+170
Supervisor : Assoc. Prof. Dr. İhsan Seyit ERTEM

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JURİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	6
Araştırmanın Amacı	11
Araştırmanın Önemi.....	12
Varsayımlar	12
Sınırlılıklar.....	12
Tanımlar	13
BÖLÜM 2.....	14
KURAMSAL ÇERÇEVE	14
Okumanın Tanımı ve Önemi	14

Okuduğunu Anlama	15
Okuma Hataları	20
Okuma Tutumu.....	25
Eğitim Teknolojisi	28
21. Yüzyıl Becerileri.....	35
Okuryazarlık	39
Yeni Okuryazarlıklar	44
Bilgi Okuryazarlığı	45
Teknoloji Okuryazarlığı.....	47
Görsel Okuryazarlık.....	48
Dijital Okuryazarlık	49
Okuma ve Teknoloji	50
İlgili Araştırmalar	52
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar	52
Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar.....	62
BÖLÜM 3.....	66
YÖNTEM.....	66
Araştırmanın Deseni.....	66
Araştırmanın Nicel Bölümü	71
Araştırmanın Nitel Bölümü	71
Çalışma Grubu	74
Veri Toplama Araçları	75
Verilerin Toplanması.....	79
İşlem Basamağı.....	79
Verilerin Analizi.....	83
Nicel Verilerin Analizi	83

Nitel Verilerin Analizi.....	84
BÖLÜM 4.....	86
BULGULAR VE YORUM	86
BÖLÜM 5.....	97
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	97
Sonuçlar	98
Nicel Sonuçlar.....	98
Nitel Sonuçlar	99
Tartışma.....	100
Öneriler	103
Öğretmenlere Yönelik Öneriler	103
Araştırmacılara Yönelik Öneriler	103
KAYNAKLAR.....	104
EKLER.....	124
EK 1. "İçimizdeki Güzellikler" Adlı Okuma Metni.....	125
EK 2. "Ah Şu Görgü Kuralları" Adlı Okuma Metni ve Anlama Soruları	126
EK 3. "Atatürk ve Köylü" Adlı Okuma Metni.....	128
EK 4. "Durak Usta" Adlı Okuma Metni ve Anlama Soruları	130
EK 5. "Bebek Takımı" Adlı Okuma Metni.....	132
EK 6. "Mustafa Kemal'in Anadolu Yolculuğu" Adlı Okuma Metni ve Anlama Soruları	133
EK 7. "Atatürk'ün İnsan Sevgisi" Adlı Okuma Metni	135
EK 8. "Çay Ağacı" Adlı Okuma Metni	136
EK 9. "Çocuklar Büyüdüğü Zaman" Adlı Okuma Metni.....	138
EK 10. "Evliya Çelebi" Adlı Okuma Metni	139

EK 11. "Fiyonk Makarna" Adlı Okuma Metni.....	141
EK 12. "Gelin Geldi Gölü" Adlı Okuma Metni.....	143
EK 13. "Hasta" Adlı Okuma Metni.....	144
EK 14. "İlk Hava Şehidimiz" Adlı Okuma Metni.....	146
EK 15. "Karlı Yollarda" Adlı Okuma Metni.....	147
EK 16. "Kuşlar ve Yemek Arkadaşları" Adlı Okuma Metni.....	149
EK 17. "Kütüphanedeki Kedici" Adlı Okuma Metni.....	151
EK 18. "Mustafa'nın Doğuşu" Adlı Okuma Metni.....	153
EK 19. "Mutlu Adam" Adlı Okuma Metni.....	155
EK 20. "Okula Dönüş" Adlı Okuma Metni	156
EK 21. Taramaya Katılan Öğrencilerin Okuma Düzeyleri Puanları	157
EK 22. Çalışma için Seçilen Öğrencilerin Okuma Düzeyleri Puanları.....	160
EK 23. Dijital Metin Örneği.....	161
EK 24. Çalışma Fotoğrafları.....	163
EK 25. Hata Analizi Envanteri.....	166
EK 26. Dijital Okuma Tutum Ölçeği	168
EK 27. Araştırma İzin Belgesi (MORPA KAMPÜS eğitim sitesi)	169
EK 28. Araştırma İzin Belgesi (Kırşehir Valiliği).....	170

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı.....	75
Tablo 2. Eş Zamanlı Karma Yöntemin Veri Toplama Araçları	76
Tablo 3. Uygulamanın Okullarda Yer ve Zamana Göre Planlanması	79
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı	80
Tablo 5. Uygulama Süresince Kullanılan Okuma Metinleri ve Uygulanma Durumları	82
Tablo 6. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hataları ve Okuma Tutum Ön-test Puanlarının U-testi Sonuçları	87
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Hataları Ara-test Puanlarının U-testi Sonuçları.....	87
Tablo 8. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hataları ve Okuma Tutum Son-test Puanlarının U-testi Sonuçları	88
Tablo 9. Deney Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	89
Tablo 10. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları	90
Tablo 11. Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma Hatası Testi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	91
Tablo 12. Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma Hatası Testi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	92
Tablo 13. Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma Tutumu Testi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları.....	92

Tablo 14. <i>Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma Tutumu Testi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları</i>	93
---	----



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Eğitim teknolojileri	33
Şekil 2. 21. yüzyıl bilgi ve beceri kuşağı	36
Şekil 3. Karma yöntem araştırmalarında izlenebilecek adımlar.....	68
Şekil 4. Eş zamanlı karma yöntem.....	70

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Eğitim öğretim denilince ilk akla gelen kavramlardan birisi ve belki de en önemlisi okumadır. Okuma becerisi ile ilgili çocuklar çok erken yaşlarda tanışmakta ve okuma ile meşgul olmaktadır. Çocuklar okul çağına gelmeden okuma ve yazma becerilerini kazanabilmektedirler. Bunun en önemli sebebi ailelerin ilgisi ve çevre uyarıcıların fazlalığıdır. Okuma becerisini kazanan çocuklar ilerleyen yıllarda da bu beceriyi kullanmakta ve sürekli geliştirme durumunda kalmaktadır.

Kişinin yaşamında okuma becerisi önemli bir yer tutmaktadır. Eğitimin merkezinde yer alan okuma, eğitim sürecinde kazanılacak bütün becerileri etkileyerek kişinin öğrenim hayatını etkilediği gibi tüm yaşamı boyunca kullanacağı temel bir beceridir (Dündar & Akyol, 2014, s. 363). Okula yeni başlayan çocuğun ilk faaliyeti okuma ve yazmayı öğrenmektir. Öğrenmenin büyük ölçüde okumaya dayandığı ve diğer derslerde de önemli bir yerinin olduğu bilinmektedir (Sarıpınar & Erden, 2010, s. 57). Okuma becerisi insan hayatında bu kadar önemli ve geniş bir etki gücüne sahipken, okumayı öğrenmek sadece harfleri öğrenip seslendirmekten ibaret olmadığı için oldukça zahmetlidir (Topuzkanamış & Maltepe, 2010, s. 657). Dünya hızla gelişip kendisini sürekli yenilerken, gelişmeleri takip etmek için yaşam boyu öğrenmeyi zorunlu kılmaktadır. Bireyler, bilimsel gelişmeleri takip edebilmek için anlama, düşünüp yeniden yapılandırma ve sorgulayarak sorunları çözebilmek için yaşam boyu öğrenmeyi devam ettirmelidirler. Okuma, yeni bilgileri edinmede ve yaşantılarına dönük kullanmalarında en etkili yoldur (Güneş, 2012, s. 94). Bu kadar önemli bir kavramın bir yönü ile açıklanması eksik kalacaktır.

Yazılı sembollerin seslendirilmesinden anlam kurma ve yorumlamaya kadar geniş bir anlam boyutu olan okuma kavramına ilişkin çok farklı tanımlar yapılmıştır (Akaydın & Çeçen, 2015, s. 184). Akyol, (2008, s. 29) okumayı, "yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili etkileşimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir" şeklinde tanımlarken, Güneş, (2014, s. 128) ön bilgilerle metindeki bilgilerin bütünleştirildiği ve yeniden anlamlandırıldığı belirli bir sürecin sonucunda; görme, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beynimizin çeşitli işlemlerinden geçerek oluştuğunu vurgulamıştır. Okuma göz ile gerçekleşmesine rağmen okuma sırasında zihinsel sürecin aktif olması ve okunan metinden anlam çıkarmak oldukça önemlidir (Elbir & Bağcı, 2013, s. 231). Okuma; insan yaşamında doğal olmayan, ancak sonradan kazanılabilen, bireye bütün yaşamını etkileyebilecek nitelikte, sosyal, kültürel ve bilişsel alanlarda yeterlilik sağlayan oldukça karmaşık bir süreçtir (Keskin & Akyol, 2014, s. 108). Okuma, sadece kelimelerin tekrar tekrar söylendiği, okuyucunun etkisiz olduğu bir faaliyet değildir. Okuyucu metindeki bilgileri alıp bunları kendi bilgi, düşünce ve amaçlarına göre yoğurarak şekillendirir. Okuduğunu anlama, bu tür bir etkileşim sonucunda oluşur (Yangın & Sidekli, 2006, s. 2). Okumanın tanımlarına bakıldığında, okuma becerisinin farklı becerileri beraberinde getirdiği görülmektedir. Okumanın amacına ulaşması için okuyucu bu becerileri geliştirmek durumundadır.

Geleceğin insanını yetiştirmede önemli bir yeri olan okuma ve yazma öğretiminin amacı; sadece okuma ve yazma gibi teknik becerileri kazandırmak olarak ele alınmamalıdır. Okuma ve yazma aynı zamanda öğrencilerin düşünme ve karar verme becerilerini geliştirecek, bilgiyi anlama ve kullanabilmelerini sağlayacak şekilde düzenlenmelidir (Güneş, 2003, s. 39). Okuma eylemi sahip olunan bilgi birikimini artırmanın yanı sıra insanların dünyaya farklı bakış açıları geliştirmelerini sağlamakta, hayatı yorumlama gücünü, konuşma ve yazma yeteneklerini kullanabilme kapasitelerini artırmaya yardımcı olmaktadır (Elbir & Bağcı, 2013, s. 231). Okuma, kişinin dili kullanım becerisini artıran, daha kapsamlı düşünmesini sağlayan ve daha isabetli kararlar alabilmesi için gereksinim duyulan önemli bir araçtır (Odabaş, Odabaş & Polat, 2008, s. 433). Okuma becerisini istenilen düzeyde geliştirememiş bir öğrencinin eğitim alanında başarıya ulaşması zordur. Hızla gelişen ve değişim gösteren dünyada geleceği olumlu yönde değiştirecek toplumların okumayı önemseyip değer veren toplumlar olacağı unutulmamalıdır (Akaydın & Çeçen, 2015, s. 185).

Bilgi ve düşüncelerin aktarılmasında kullanılan en etkili iletişim araçlarından biri yazılı materyallerdir. Kişinin, kendi dışındaki insanların ve her çeşit toplumların görüş, düşünce ve yaydığı bilgileri öğrenmesinin; doğruları, yanlışları ve gerçekleri anlamasının ve bu sayede en akılcı şekilde hareket etmesinin yolu da okuma becerisini tam anlamıyla kazanmak ve kullanmaktan geçmektedir (Ulu & Başaran, 2013, s. 1). Okuma eylemini yapmanın iki temel amacı; bilgi edinme ve iletişim kurmadır (Kırmızı, 2010, s. 212). Bilgilerin önemli bir bölümü de okuyarak elde edilmektedir (Akkaya, 2011; Demir & Tiryaki, 2014; Güneş, 2011; Tosunoğlu, 2010). Okuma hem akademik hem de sosyal yaşamda insanı farklılaştıran ve geliştiren bir beceridir (Baştuğ & Keskin, 2012, s. 203). İçerisinde yaşadığımız toplumun hızla değişen yapısına uyum sağlamanın yolu da okumaktan geçmektedir. Birey yaşamı boyunca sürekli okuma eylemi ile karşı karşıya kalmaktadır (Yılmaz, 2008, s. 324). Okuma kişisel sonuçları olduğu gibi toplumsal sonuçları da olan bir alandır (Topuzkanamış & Maltepe, 2010, s. 657). Her konuda çağın gereklerini yerine getiren insanoğlu kuşkusuz okuma becerisini de yaşamının her alanında kullanmak durumundadır.

Çocukluk yıllarında başlayan okuma becerisi, yaşam boyunca gelişerek devam etmektedir. İlkokulda başlayan okuma ve yazma öğretiminin bu beceriyi kazanmada büyük rolü vardır. Bu dönemde öğrenciler harfleri öğrenme, hece ve kelimeleri tanıma, cümleleri doğru yazıp okuma gibi becerileri kazanırlar. Okuma ve yazma öğretimi bu becerilerden daha kapsamlı düşünülmesi gereken bir kazanımdır. Okunan bir metin; anlama, düşünme, sorgulama, değerlendirme, okumayı alışkanlık haline getirme ve dünya görüşünü geliştirme gibi becerileri de kapsamaktadır (Güneş, 2011, s. 7). İnsan hayatını anlamlı hâle getirmede büyük bir katkı olarak düşünüldüğünden okuma becerisinin gelişmesi için adeta bütün yollar denenmektedir (Aslan, 2013, s. 252). Okumanın temel amacı anlamadır (Kaplan & Maltepe, 2016, s. 1447). Bu süreçleri aktif olarak kullanamayan okuyucu okuduğunu anlamlandırmada sorunlar yaşayabilmektedir.

Okumanın temel prensipleri arasında da "anlam kurma süreci" vardır (Akyol, 2008). "Okuma ve anlama sürecinin en önemli değişkenleri arasında okuyucu ve metin görülmektedir" (Baştuğ & Akyol, 2012, s. 396). "Okuma beraberinde anlamayı gerektirir. Okuma ve okuduğunu anlama birbirini tamamlayan iki kavramdır. Okuma olmadan anlama olmayacağı gibi anlamadan okumak da metni seslendirmekten başka bir şey olmayacaktır" (Yılmaz, 2008, s. 324). Bireylerin yeni bilgileri öğrenmede okumayı tercih ettikleri bilinmektedir. Toplumsal alanda kendilerine yer bulup fikirlerini ifade

edebilmeleri için okuduğunu anlama becerisine sahip olmaları gerekmektedir. Okulda başlayan okuma ve okuduğunu anlama becerilerini kazandırmak ve kullanılacak stratejiler ile bireyde kalıcı hale gelmesini sağlamak eğitim hayatında ve mesleki hayatında başarılı olması için önemlidir. Okuduğunu anlayan bireyler sorgulayıcı bir yaklaşım ile farklı beceriler kazanabilirler (Kaplan & Maltepe, 2016, s. 1448). "Tüm öğrenmeler için gerekli olan okuma yazma ancak anlama gücü ile desteklendiği zaman hedefine ulaşır" (Ocak, 2004, s. 20). Öğrenmelerini anlama ile sonuçlandıran bireyler akademik başarıya ve sosyal beceriye daha kolay ulaşabilmektedirler.

Okuma ve sonrasında anlamamanın bireyler için oldukça önemli olduğu görülmektedir. Okuyan bireyin okuduğunu tam olarak anlamaması istenmeyen bir durumdur. Anlama; dinleme, okuma ve görsel okuma ile alınan bilgilerin ön bilgiler ışığında incelenmesi, üzerinde düşünülmesi, nedenlerin araştırılması, sonuçlar çıkarılması ve anlam verilmesi işlemidir (Güneş, 2014, s. 209). Anlama, bireyin okuduğu yeni bilgileri zihninde önceki bilgileri ile birleştiren ve bu bilgileri zihninde yapılandırmasıyla gerçekleşecektir. "Okuma ve okunandan anlam kurma becerilerini kazandırmak, insanın hayatını anlamlı hale getirmesine yapılan en büyük katkı olarak, eğitim programlarında ve öğretim sürecinde yerini almaktadır" (Akyol, 2008, s. 29). Okuma ve anlama birbirinden farklı gibi görünse de birbirlerine sebep-sonuç ilişkisi ile bağlıdır. İki farklı çaba gibi düşünülse de, kişi okumasının sonucunda okuduğu metni anlamak ister. Okunan metni anlayarak okuma sürecinin iki aşamasından söz edebiliriz. Birinci aşaması iyi okumak ise ikinci aşaması da okunan metni kavramaktır (Demirel & Şahinel, 2006). Bireyin okuduğunu öğrenebilmesi için, okuduğunu anlaması gerekir. Okuma okuyucunun metni yeniden bir araya getirdiği bir süreçtir. Bu süreç hem zihinsel hem de sosyal yönü olan bir iletişim biçimidir. İlkokulların temel amacı; bu iletişim şeklinin öğrenciye en kısa sürede ve en kalıcı şekilde kazandırılmasıdır. Bu amacın gerçekleştirilebilmesi için, insanlığın ilk çağlarından beri "nasıl öğretilim?" sorusuna cevap aranmaktadır. Şüphesiz bu soruya en uygun cevabın her dönemde bulunduğu sanılır, ancak başlayan her yeni dönemde de bir önceki dönemin eksiklikleri tespit edilerek giderilmeye çalışılır. İçinde bulunduğumuz bilgi çağında da iletişim teknolojilerinden eğitim ortamında yararlanmak kaçınılmaz olmuştur. Eğitim ve teknoloji, insan yaşamını daha verimli hale getirmek için birlikte işe konulmuştur (Ocak, 2004, s. 20).

Teknolojideki yeniliklere ve gelişmeye bağlı olarak insanların iletişim ve dili kullanma etkinliği değişime uğramıştır. Bilginin farklı araçlarla yayıldığı ve üretildiği günümüzde bu

durum hızla devam etmektedir. Dil öğretim süreci kalem ve kâğıtla başlamış, basılı metinlerden okuma ile devam etmiştir. Artık elektronik cihazlarda hızlı ve daha kullanışlı bir durum yaşanmaktadır. Teknolojideki değişimden okuma da etkilenmiş ve hızlı okuma, elektronik okuma, dijital okuma ve bilgisayar destekli okuma gibi kavramlar ortaya çıkmıştır (Maden, 2012, s. 2). Teknolojideki gelişmeler bir takım yeni araçların hayatımıza girmesine neden olmuştur. Özellikle çocuklar arasında sıkça kullanılan, bilgisayar, akıllı telefonlar ve tablet bilgisayarlar yaşamımızın bir parçası haline gelmiştir (Duran & Alevli, 2014, s. 1). Bilgisayarların birçok ev için temel ihtiyaçlar kategorisine girdiği söylenebilir. Çocuklar bilgisayarları oyuncakları gibi kullanmaya başlamışlar ve arkadaşları ile sokakta oyun oynamak yerine bilgisayar oyunlarını oynamayı tercih etmektedirler. Kalabalık şehirler ve trafik yoğunluğu nedeni ile sokağa çıkamayan çocuklar ve aileleri için teknolojik aletler tercih edilen oyun araçları halini almıştır (Başar, 2013, s. 276).

Teknolojik araçlardan bilgisayarın ve internetin toplum tarafından kullanılmaya başlanması ile okuma kavramında değişimler olmuştur (Duran & Alevli, 2014, s. 1). Özellikle internetin oldukça yaygın olduğu bu zamanda insanlar interneti günlük hayatlarında kullanmaktadırlar. İnterneti bilgisayar, tablet bilgisayarlar ve akıllı telefonlar aracılığıyla kullanmak toplumların ihtiyaçlarına farklı çözümler bulabilmelerini sağlamaktadır. Kendini sürekli yenileyen teknolojiye toplumların beklentilerine cevap vermek için gelişmeye ve yenilenmeye devam etmektedir. Bu durumda üzerinde durulması gereken kavramlardan biri okuryazarlıktır (Gömleksiz, Kan & Fidan, 2013, s. 139). Geleneksel olarak metinler kitaplarda, dergilerde ve gazetelerde yazılı olan mesaj ve semboller olarak düşünülür. Bugün, metinler yazılı kelime veya görüntüden çok daha fazlasıdır (Larson, 2010, s. 15). Okuma becerisi "kitap, defter vb. materyallerin dışında bilgisayar, cep telefonu, tepegöz, sunu, reklam panoları vb. araçlar için de kullanılır hale gelmiştir" (Maden, 2012, s. 1). İçerisinde bulunduğumuz çağda yeni bir okuma becerisi geliştirilmesi kaçınılmaz olmuştur. Bu durum çocukları da çok erken yaşlarda etkilemeye başlamaktadır. Çocuğun yaşantısında önemli bir yeri olan bilgisayar sayesinde, görsel olarak ekran okumaya, klavyedeki harfleri tanımaya başlamaktadır. Klavyedeki harfleri öğrenen çocuk transfer yaparak okuma öğrenebilmektedir. Bu gibi öğrenmeler planlı öğrenme değildir. İlgi ve taklit yoluyla gerçekleştirdikleri öğrenmelerdir (Başar, 2013, s. 276). İnsan hayatına çok erken yaşlarda giren teknoloji ürünlerinin eğitim hayatına girmesi de kaçınılmazdır.

Ekran okuryazarlığının ortaya çıkışı teknolojinin eğitimin bir parçası haline gelmesi ile hızlanmış ve bir zorunluluk haline gelmiştir. Artık okuma yazma ortamı eskisi gibi

olmayacaktır. Çocukların küçük yaşlarda alıştıkları kâğıt üzerinden okuma ve yazma becerileri yerini ekrandan okumaya ve yazmaya bırakmıştır (Duran & Özkul, 2015, s. 282). Bilgisayarsız okul görmek neredeyse mümkün değildir (Arslan & Adem, 2010, s. 73). Bireyler günlük yaşamlarında ve iş yaşamlarında zamanlarının çoğunu bilgisayar ekranı başında geçirmekte ve ekran üzerinden yazılı ve görsel okuma yapmaktadır. Bu durum ekran okuma adıyla yeni bir okuma türünü ortaya çıkarmıştır (Baştuğ & Keskin, 2012, s. 74). Bireylerin sıkça karşı karşıya kaldığı çoğu zamanda farkında olmadan kullandığı ekran veya elektronik okuma bir okuma türüdür. Okumanın bilgi edinmede önemli bir araç olduğu dikkate alındığında ekran okumaya yönelik ilkelerin öğretim sürecinde kazandırılması, sınırlarının ve işlevlerine göre türlerinin belirlenmesi gerekmektedir (Maden, 2012, s. 3).

İnternetin ilk çıktığı yıllarda internetin toplum tarafından kabul görmeyeceği, toplumun bir zaman sonra kullanmayacağı iddia edilmekteydi. Oysaki geldiğimiz noktada internet toplum tarafından kabul görmüş ve sıkça da kullanılır bir hale gelmiştir. İnternet ortamında en sık kullanılan video paylaşım sitesi olan "youtube" da bulunan tüm videoları izlemeye çalışacak olsak 1000 yıldan fazla zamana ihtiyaç duyulacaktır. Bu durum toplumun interneti ne kadar sık kullandığını göstermektedir (Baytak, 2014, s. 1). İnternet bu denli hızlı gelişme göstermesi ve içerisinde insan ömrünün alamayacağı bilginin olması sebebiyle kolay kolay hayatımızdan çıkaramayacağımız bir gelişmedir. İnternet genel olarak üç kategoride tanımlayabiliriz; teknik tanım, işlevsel tanım ve sosyal tanım. "Teknik olarak; milyonlarca bilgisayarın bir birine bağlandığı ağ yapısıdır. İşlev olarak; yazılara görsellere ve videolara dünyanın farklı yerlerinden aynı anda ulaşılması ve bunların paylaşılmasıdır. Sosyal olarak ise; iletişimin tek yönlüden çok yönlüye geçmesini sağlayan alt yapıdır" (Baytak, 2014, s. 1). Doğru kararlar verebilmek için bireyler, dünyada olan gelişmeleri takip etmede, çağdaş toplum gereksinimlerini yerine getirmede ve öğrenmeyi sürdürmede interneti kullanmaktadırlar (Duran & Alevli, 2014, s. 1). İnternete yönelen bireyler interneti kullanacakları araçlarla; bilgisayar, tablet ve cep telefonları ile ekran okuma veya dijital okuma adı verilen farklı okuma türlerini gerçekleştirmiş olacaklardır.

Problem Durumu

"Dijital okuryazarlık teriminin kapsamına bakıldığında; Türkçe eğitiminin dört temel dil becerisinden okuma ve yazma becerilerinin dijital okuryazarlık (digital literacy)

kapsamında değerlendirilebileceği, konuşma ve dinleme becerilerinin medya okuryazarlığı kavramında ele alınabileceği söylenebilir" (Özbay & Özdemir, 2014, s. 32). Bilgisayarın ve diğer eğitim teknolojilerinin eğitimin tüm alanlarına girdiği düşünüldüğünde öğretmen adaylarının da bilgisayar öz-yeterlik inancı yüksek bireyler olarak yetişmesi, onların ileriki yıllarında bu tür araçları etkin şekilde kullanabilmeleri bakımından önemli olacaktır (Yanık, 2010, s. 372). Teknolojiye yönelik oluşturulan algının olumlu olması öğretmen adayları için de önemlidir. Teknolojinin sunduğu imkânlardan istenilen düzeyde istifade edebilmeleri için gereklidir. Bu yeni gelişmeler eğitim gereksinimlerini değiştirirken eğitim uygulamalarına da yeni imkânlar sağlamaktadır (Çelik & Kahyaoğlu, 2007).

Bilgisayarın eğitim-öğretim ortamında kullanılmaya başlamasıyla eğitimciler çeşitli bilgisayar programlarıyla görsellik ve işitsellik bakımından daha zengin materyaller geliştirme fırsatı yakalamışlardır (Çatak & Takınarslan, 2008, s. 109). Günümüzün eğitim sistemleri öğrenci merkezlidir ve öğretmen rehber konumundadır. Öğrenciler farklı teknolojik araçlar ile bilgiye ulaşabilmektedir. Bu nedenle öğretmenler öğrencilere bilgiye ulaşmaları için izleyecekleri yolları göstererek rehberlik etmekle görevlidirler. Teknolojinin gelişmesi ile birlikte bilgisayarlar ve internet yeni bilgilere ulaşmada, paylaşmada ve öğrenilen bilgiyi depolamada en önemli araçlardır. Eğitim ortamında da bilgisayar ve internetin kullanılması daha etkili bir öğretimin gerçekleşmesini sağlayabilmektedir (Güzeller & Korkmaz, 2007, s. 156). "Bu bağlamda bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin eğitimde etkili olacak şekilde kullanılabilmesi için bilgisayar okuryazarı olmak ve internet kullanmak hem eğitimciler hem de öğrenciler için bir zorunluluktur" (Yanık, 2010, s. 371).

Elektronik metinlerin kullanımının gerek eğitim ortamlarında gerekse de sosyal hayatımızda, depolanmasından, geri getirilmesinden ve güncellenmesinin kolay olması gibi avantajlarından dolayı geleneksel metinlere göre daha çok tercih edileceği görülmektedir (Dillon, 1992, s. 1). "Bu sebeple, yakın gelecekte okuma materyallerinin çoğunluğunun dijital ortama taşınması ve elektronik kitapların sektöre hâkim olması kaçınılmazdır" (Duran & Ertuğrul, 2012, s. 349). Dünyanın her yerine ulaşmanın, dijital teknoloji sayesinde mümkün olduğu ve bu teknolojinin eğitim öğretimde bir araç olarak kullanılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır (Luke, 2012). Ülkemizde de MEB dünyadaki gelişmeleri takip ederek eğitim sistemine teknolojiyi entegre etmek için bazı projeler gerçekleştirmiştir. Bunlar; Eğitimde İş Birliği Projesi, İnternete Erişim Projesi, Temel Eğitim Projesi, Bilgisayarsız Okul Kalmasın Projesi ve son olarak uygulamaya

geçen Fırsatları Artırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) projesidir. Bu projelerin maliyetleri oldukça büyük ve kapsamlıdır (İslamoğlu, Ursavaş & Reisoğlu, 2015, s. 165). Bu projeler arasında en kapsamlı ve diğerlerinden daha farklı olan FATİH projesi dikkat çekmektedir. Bu proje ile ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin tamamına kademeli olarak tablet bilgisayar dağıtımı gerçekleştirilecektir. Proje tam manasıyla henüz bütün okullarda uygulanamamıştır. Akıllı tahta ile birlikte de çalışabilecek olan bu tabletlerle, derslerin müfredatlarına uygun olarak e-kitap ve ek çalışma kaynaklarının da sunulması ile etkileşimli bir sınıf ortamında eğitim-öğretim hizmetlerinin sürdürülmesi amaçlanmaktadır.

Teknolojinin sunduğu yeniliklerin her gün değişmesi, eğitimle ilgili de birçok uygulamanın kullanılması öğrenmeyi yaşantımızın her alanında gerçekleştirmemizi sağlamıştır. Gelişen teknoloji eğitimdeki bir takım alışkanlıkları da değiştirmiştir. Eğitim ortamlarında kullanılan basılı metinler artık yerini dijital metinlere bırakmıştır. Okuma becerisi belirgin şekilde değişime uğramıştır. Kitap, dergi, gazete ve birçok basılı materyaller artık dijital ortamlarda da yayınlanmakta ve okuyuculara kolayca ulaşmaktadır (Akca, Aytan & Ünlü, 2016, s. 1185). Teknolojinin getirdiği yeniliklerden eğitim-öğretim faaliyetleri de etkilenmekte ve ileriki yıllarda etkisini artıracığı öngörülmektedir. Öğrencilerimiz gerek okullarda gerekse okul dışı zamanlarda bilgisayar, tablet ve akıllı telefonlardan okuma yapmakta, okuduğunu anlamakta ve sonucunda da karşılıklı bir etkileşime girmektedir. Teknolojik araçlar eğitim ortamlarında kullanılmakta ve fayda sağlamaktadır (Akgün, Özden, Çinici, Aslan & Berber, 2013; Çakmak & Altun, 2008; Çatak & Tekinarslan, 2008; Duran & Alevli, 2014; Durukan, 2011; Köse, Ayas & Taş, 2003; Karsak, Ada & Aşıcı, 2014; Özel, 2013).

Okuduğunu anlama, okuma hataları ve tutum boyutuyla değerlendirdiğimizde dijital metinleri tablet bilgisayar üzerinden okumanın, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini, okuma hatalarının giderilmesini ve okuma tutumunu ne düzeyde etkilediği ile ilgili kapsamlı bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Literatürde farklı stratejiler kullanılarak geleneksel metinler ile okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek ve okuma hatalarını gidererek öğrencilerin okumalarına akıcılık kazandırmak için yapılan çalışmalar mevcuttur (Baker vd., 2008; Baştuğ & Kaman, 2013; Kaman & Şahin, 2013; Rasinski, Rikli & Jahnston, 2009; Therrien, 2004; Yılmaz, 2006) ve sonuçlar öğrenci lehine olumludur. Öğrencilerimizin okul içerisinde ve okul dışı zamanlarında önemli derecede dijital okuma yaptıkları görülmektedir. Özellikle eğitimde kullanılan "Morpa Kampüs" gibi

yazılımlar öğrencilerin farklı derslerde okuma ve soru çözme etkinlikleri yapmalarını sağlamaktadır.

Bilgiye ulaşmanın çok farklı yöntemleri bulunmaktadır. Bu yöntemlerin başında ise teknoloji kullanımı gelmektedir. Kendini sürekli yenileyen teknoloji çağın gereklerine hizmet etmek için en kullanışlı yol haline gelmiştir. Teknolojideki bu durum eğitim öğretim veren okullarımıza da yansımış ve her kademedede kullanılmaya başlanmıştır. Öğrenciler ve öğretmenler gerek okul içerisinde gerekse okul dışında öğretme ve öğrenme etkinliklerini daha hızlı ve kalıcı hale getirmek için teknolojiyi kullanmaktadırlar. Bir çok ülke eğitim sistemlerine teknolojiyi entegre ederek eğitim sistemlerini yeniden yapılandırma çalışmalarını başlatmıştır. Ülkemizde de eğitim politikalarının son on yılı incelendiğinde teknolojinin okullarımızda kullanılmaya başlanması ile gerekli alt yapının hazırlandığı ve gerekli araç-gereçle donatıldığı görülmektedir.

Bilgi ve iletişim ağları ile örülmüş günümüz dünyasında, bilgiye hızlı bir şekilde erişmek ve kullanmak önemlidir. Bu bakımdan dijitalleşmenin hızlı bir şekilde yayıldığı bilgi toplumunda yaşayan bireylerin, teknolojik gelişmeleri takip ederek, ürünlerini etkin olarak kullanabilecek şekilde yetiştirilmeleri önemlidir. Teknolojinin getirdiği yenilikler kontrollü ve amacına uygun olarak eğitim ve öğretimin merkezine alınmalıdır (Özmuş, 2010, s. 76). Eğitim teknolojilerinin özellikle ilköğretim okullarında kullanılması önemli bir gelişmedir. Küçük yaş çocukların eğitim teknolojilerini eğitim ve öğretimlerinde kullanarak onların görsel ve işitsel duyularına hitap etmesi derslerin işlenişini olumlu yönde etkilemektedir. Eğitim teknolojisi sayesinde öğrenme ve öğretme faaliyetleri daha eğlenceli bir hale gelmekte ve öğrenciler bu ortamlarda daha istekli bulunarak oyunlar eşliğinde severek öğrenmektedirler (İşman, 2005). Çağımız teknoloji çağı olarak nitelendirilirken öğrencilerimizin de kazanacakları beceriler elbette farklı ve daha anlamlı olacaktır. Kazandırılan becerilerin çağımıza uygun olması şüphesiz gereklidir. Aksi takdirde yetiştirilen gelecek nesiller çağın gerisinde kalarak kendilerini ve ülkelerini ileriye taşıyamayacaklardır.

Okumanın çeşitliliği gelişen teknoloji ile değişmektedir. İnsanlar teknolojiyi çok sık kullanmakta ve farklı uyarıcılara maruz kalmaktadırlar. Artık teknolojik araçlardan; gazete, mail, mesaj ve notlar gibi birçok okuma yapılmaktadır. Bu durum insanların yeni bir okuryazarlık geliştirmelerini sağlamıştır. Artık okuryazarlık denilince bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, dijital okuryazarlık gibi kavramlar önem

kazanmaktadır (Gömleksiz vd., 2013, s. 139) Gelişmekte olan yeni okuryazarlığı faydalı ve etkili kullanmak için bazı becerilerin bireylerde olması gerekmektedir. Bu becerilere 21. yüzyıl becerileri denilmektedir.

21. yüzyıl becerileri bireylere; kendi sorumluluklarını bilen, iletişim becerilerini geliştiren, merak duygusuna sahip, teknolojinin sunduğu imkânları kullanan, işbirliğine önem veren, karşılaştığı problemi önemseyip onun çözümü için çaba sarf eden ve öğrendiği yeni bilgileri farklı alanlara aktarmayı sağlayan becerileri kazandırmaktadır. Bu becerileri kazanan bireyler akademik ve sosyal alanda başarılı olacaklardır. Kuşkusuz burada ki en büyük pay teknolojinindir. Bilgisayarlar hızlı bir değişim geçirmektedir. Eski bilgisayarların yerini dokunmatik tablet bilgisayarların ve akıllı cep telefonların aldığı bir süreçten geçilmektedir. İnternet kullanımının okul öncesi dönemlerde başladığı düşünüldüğünde teknolojinin getirdiği yenilikler hayatımıza çok erken yaşlarda girmeye başlamaktadır.

Yeniliklerle birlikte okuryazarlık kavramının farklı bir boyut kazandığı görülmektedir. Bilinen okuryazarlık yani kâğıttan okuma yerini teknolojik araçlara bırakmış, insanlar günlük yaşamında dijital okumayı kullanır hale gelmiştir. Dijital metinler ile zenginleştirilen Türkçe dersleri ilköğretim öğrencilerini daha olumlu yönde etkilerken (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010, s. 295); metinlere ses, görsel ve hareketli görüntülerin eklenmesinin okudukları metinleri anlamalarında olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Leu, 1997, s. 62). Türkiye'de bulunan okullarda farklı türde teknolojik araç kullanılmaktadır. Bunlardan en yaygın olanlar; bilgisayar, projeksiyon, akıllı tahta ve tablet bilgisayarlardır. Öğrenciler bu araçlar üzerinden okuma ve anlama etkinlikleri de yapmaktadırlar. Teknoloji denilince akla hep ilerleme ve gelişme beklentisi gelmektedir. Dokunmatik ekranlar da bu beklentileri karşılayan gelişmelerden biridir. Kullanılan birçok cihazda tuşlar yerine artık dokunmatik ekranlar bulunmaktadır (Duran & Özkul, 2015, s. 287). Son zamanlarda tablet üzerinden öğrenciler sınava dahi tabi tutulmaktadırlar. Bu durumda ilgili literatür incelendiğinde ülkemizde "dijital metinleri okumanın ilkökul öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma hatalarını gidermede ve okuma tutumu üzerinde etkisini kazandırmada ne derecede etkili olduğunu" ortaya koyan bir araştırmanın olmadığı görülmüştür. Teknoloji ve internetin öğrencilerin öğrenmelerini etkilerken, eğitimciler de okuma eğitiminde dijital metinlerden internete kadar farklı materyaller kullanabilmektedirler (Thoermer & Williams, 2012). "Tablet ve dijital metinler okuma ve öğrenme için uygun araçlardır" (Sackstein, Spark & Jenkins, 2015, s. 1). Ayrıca dijital

metinler öğrencilerin okuma hatalarını gidererek okumalarına akıcılık kazandırmaktadır (Thoermer & Williams, 2012). Bu bağlamda dijital okuma okuduğunu anlamayı ve okuma hatalarını gidermeyi desteklemektedir. Okuma hatalarının giderilmesi ile okumalarına akıcılık kazandırmak ve bunun sonucu olarak okuduğunu anlama becerisini geliştirmek öğrenciler için oldukça önemli olduğu bu dönemde, bu çalışmanın yaygın olarak kullanılan dijital metinleri okuma eylemini gerçekleştiren öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hatalarını giderme ve okuma tutumu becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirleyerek alana katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın temel amacı, ilkökul 4. sınıf öğrencilerin dijital metin okumalarının; anlama, okuma hataları ve tutumları üzerindeki etkisini ortaya koymak ve deney grubu öğrencilerinin dijital metin okumaları hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın nicel kısmında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Dijital metinlerin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile basılı metinlerin kullanıldığı kontrol grubu öğrencileri arasında okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Dijital metinlerin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile basılı metinlerin kullanıldığı kontrol grubu öğrencileri arasında okuma hatalarını düzeltmede anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Dijital metinlerin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile basılı metinlerin kullanıldığı kontrol grubu öğrencileri arasında okuma tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın nicel boyutuyla ilgili araştırma sorularına ilişkin ulaşılan sonuçları desteklemek, ulaşılan sonuçların uygulanan yöntemden mi yoksa farklı değişkenlerin de bu süreçte etkili olup olmadığını ortaya koymak, araştırma sürecine ilişkin daha zengin ve derinlemesine bilgilere ulaşmak amacı ile araştırmada ayrıca aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Eş zamanlı karma yöntemin nitel boyutuna ilişkin sorular aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

- Deney grubundaki öğrencilerin okuma sürecinde dijital metinleri kullanmaya ilişkin görüşleri nelerdir?

- Okuma ve anlamayı kolaylaştırma durumu,
- Okumayı sevme, devam ettirme durumu,
- Okuma sürecini kolaylaştırma/zorlaştırma durumu.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırma; okuma, kaynak ve ortamların dijitalleşmesiyle birlikte öğrencilerin okuma becerisinde dijital metinlerin rolünü ortaya koyması bakımından önemli görülmektedir. Ülkemizde öğrenciler FATİH projesiyle birlikte daha fazla dijital içeriklerle karşı karşıya kalmaktadır. Öğrenciler gerek akademik gerekse serbest amaçlı dijital araçlarda bulunan metinlerden çok sayıda okuma yapmaktadır. Diğer taraftan dijital metinler tasarım ve işlevsellik açısından basılı metinlere göre farklılıklar göstermektedir. Bu farklılıklar görüntü, ses, hareket ve bağlantılık gibi pek çok öğeyi içermektedir. Oysa basılı metinler daha sade ve doğrusal bir yapı içermektedir. İki farklı metin türü arasındaki okuma becerilerine ilişkin tarama çalışmaları yapılmış olmasına rağmen dijital araçların ilkökul öğrencilerin okuma başarısındaki etkisi tam olarak bilinmemektedir. Çünkü okuma çalışmaları ve okuma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler yoğun olarak basılı metinler üzerinden yürütülmüştür. Bu yönüyle gerek ilgili alanyazın gerekse sınıf içi uygulamalar açısından araştırmanın ilgili alana katkı sağlayıcı olması umulmaktadır.

Varsayımlar

- Öğrencilerin ölçme araçlarının seçeneklerine içtenlikle cevap verdikleri,
- Araştırmada kontrol altına alınamayan değişkenlerin, her iki grubu da aynı ölçüde etkilediği,
- Gerçekleştirilecek deneysel çalışma boyunca deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin gelişimsel ve duygusal özellikler açısından benzer değişimler gösterdiği varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılarında Kırşehir ili Kaman ilçesinde bulunan sosyo-ekonomik düzeyleri birbirine yakın olan dört tane ilkokulun 4. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler arasından seçilmiş 30 öğrenci ile,
- İlkokul Türkçe Programı'nın dördüncü sınıf öğrencileri için öngördüğü kazanımlarla,
- Araştırmanın eş zamanlı karma yönteminin nicel ve nitel boyutunda gerçekleştirilen çalışma 14 hafta süreyle,
- Hikâye edici, bilgilendirici ve şiir ile ilgili metinlerle sınırlıdır.

Tanımlar

Okuma: "Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili etkileşimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir" (Akyol, 2008, s. 29)

Anlama: "Dinleme, okuma ve görsel okuma ile alınan bilgilerin ön bilgiler ışığında inceleme, üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve yeniden anlam verme işlemidir" (Güneş, 2014, s.209).

Tutum: "Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir" (İnceoğlu, 2010, s. 13).

Dijital metin: Elektronik ortamda oluşturulmuş ve içeriğinde; ses, resim, animasyon gibi farklı özelliklerin bulunduğu okuma parçalarıdır.

Dijital okuma: Elektronik ortamda yapılan, çevrim içi ve çevrimdışı olmak üzere bütün okumaları kapsayan okuma türü.

BÖLÜM 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Okumanın Tanımı ve Önemi

Okuma, yazının bulunuşundan günümüze kadar gelen insanlara özgü bir beceridir ve birden çok alt becerinin aynı anda kullanılmasını gerektiren oldukça karmaşık bir süreçtir (Keskin, 2012, s. 8). Sürecin karmaşık oluşu ve insanlar için önem arz etmesi sebebi ile araştırmacılar tarafından güncelliğini her zaman korumuştur. Geçmişte olduğu gibi bugün de sürekli gündemde olan okuma (Koçak, Çermik, Polat & Şahin, 2016, s. 396) önemini kaybetmeyen bir beceridir (Keskin & Baştuğ, 2012, s. 190). İnsanların zaman içerisinde kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri ve kalıcılığı sağlama arayışları okuma ve yazma becerilerinin ortaya çıkmasına neden olmuştur (Azizoğlu & Okur, 2016, s. 162). Bireylere bilgi edinme, farklı duygular edinme, yeni fikirler edinme ve hayal gücünü zenginleştirme gibi faydaları olan okuma, araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır (Epçaçan, 2013, s. 96).

Geleneksel anlamda okuma; yazılı metinlerin okunması (Longman, 2003) ve yazılı metinlerden anlam çıkararak yorumlama (Cline, Johnstone & King, 2006; Harris & Sipay, 1990), belirli kurallara uyarak yazılı işaretleri seslendirme (Rozan, 1982, s. 19), okunan metnin okuyucu tarafından yapılandırıldığı aktif bir süreç (Gunning, 2005, s. 20; Tompkins, 2006, s. 46) olarak tanımlanmaktadır. Okuma, kâğıtlarda yazılı olan harfleri seslendirme ya da anlamaktan daha eskilere dayanmaktadır (Jennings, 1982). İnsanoğlu yaşamın ilk yıllarından itibaren doğayı anlamaya çalışarak aslında okumayı gerçekleştirmeye başlamıştır. Okumak, daha geniş anlamı ile "dünyamızdaki işaretleri keşfetmek ve onu anlamaktır" (Bayat, 2015, s. 243).

Eski çağlardan günümüze kadar gelen süre içerisinde okumanın gerçekleştirildiği ortam ve okunan materyaller değişime uğramışlardır. Bu değişim yazının bulunuşundan günümüze kadar gelmekte ve devam etmektedir. En belirgin değişim teknoloji ile görülmektedir. Teknolojinin gelişmesi ile birlikte okuma yapılacak ortamın artması ile okuma materyallerinin niteliği de değişmiştir. Harflerin seslendirmesinden daha öteye geçerek zaman içerisinde yeni anlamlara ulaşma çabası olarak değerlendirilmektedir. (Keskin & Baştuğ, 2012, s. 190). Birçok zihinsel süreci de içine almasından dolayı okumanın sadece harfleri seslendirmekten öte, duyu organları ve beynin işbirliği ile gerçekleşen sistemli ve karmaşık bir süreç olduğu görülmektedir. Okuma sürecinde okuyucudan beklenen sadece seslendirme değil aynı zamanda okuduğunu anlama ve yorumlamadır (Koçak vd., 2016, s. 396).

Beyinde gerçekleşen ve okuyucu tarafından ön bilgilerin kullanılarak yazarın ortaya koyduğu anlamın yeniden yapılandırılması okumanın özünü teşkil etmektedir (Keskin, 2012, s. 8). 21. yüzyılda dijital bir dünyada yaşarken okuryazarlık, adını ve soyadını yazan veya kısa bir mektubu yazmak ve okumak bu çağda okuryazarlık düzeyi olarak yeterli görülmemektedir. Teknolojik üretim ve bu üretimden faydalanma bakımından, okuduğunu anlayan ve anladığını da içerisinde bulunduğu toplumu geliştirmek için farklı yönlerden kullanabilen bireyler okuryazar olarak görülmektedir. Ayrıca fonksiyonel okuyucuların yetiştirilmesi, okuma yazma eğitim ve öğretiminin de buna göre düzenlenmesi bütün gelişmiş ülkelerde kabul görmektedir (Akyol, 2013, s.1). "Ormanda hayvanların izlerini okuyan bir avcı; bir halının karmaşık desenlerini okuyan dokumacı; esen rüzgârın sesinden havanın durumunu okuyan yaşlı çiftçi; bir ağaç gölgesinde sessizce elindeki romanı okuyan genç farklı manada da olsa bir okuma eylemi içerisinde" (Yıldız & Keskin, 2016, s. 345). Bireyler yaşamlarında sahip olmaları gereken bilgiyi, en sağlıklı olarak okuma yoluyla edinmektedirler. Okuma, bilgi çağı olarak adlandırılan günümüzde çok büyük bir değer taşıyan bilgiye ulaşmanın yanında duyuşsal zenginlik kazanmanın da yollarından biridir (Tosunoğlu, 2010, s. 680).

Okuduğunu Anlama

Anlama; "dinleme, okuma ve görsel okuma ile alınan bilgilerin ön bilgiler ışığında inceleme, üzerinde düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve yeniden anlam verme işlemidir" (Güneş, 2014, s.209). Dinleme ve izleme bireyin ilk kazandığı beceriler

olduğundan dolayı iletişim ve öğrenmenin de temel ögesidir (Deniz & Dinçel, 2015, s. 17). Bir metnin okunması kadar anlaşılması da önemli (Duman & Tekinarslan, 2007, s. 34) olduğundan, kişi bu süreçte düşünme, inceleme, sorgulama, tahmin yapma, ilişkilendirme, seçim yapma, yorumlama, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi zihinsel beceriler devreye sokarak, yeni bilgileri önceki bilgilerin ışığında incelemekte, yeniden anlamlandırmakta ve zihinde yapılandırmaktadır (Güneş, 2014, s.209). Çocuğun okuma becerilerini geliştirmesinde anlama önemlidir. Bu bakımdan eğitim öğretim sürecinde anlama becerisinin çocuklara kazandırılması gerekmektedir (Yıldırım, 2012, s. 29)

Anlama becerilerinden biri olan izleme ve dinleme becerisi, işitilenlerin zihin tarafından yapılandırılmasıyla gerçekleşen bir süreçtir (Deniz & Dinçel, 2015, s. 17). Okunan metnin türüne bakılmaksızın anlaşılması, öğrencilerin ilgi ve hazır bulunuşluk düzeyine de bağlı bulunmaktadır (Aytan, 2016, s. 42). İyi bir okuyucu olmada kelime edinimi önemli bir beceridir (Boeglin & Donovan, 2013, s. 50). Bu bakımdan öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini kazanması gereken ilk yerin ilkökul birinci sınıf olduğu düşünülrse birinci sınıf önem arz etmektedir. Birinci sınıfta okuma yazmayla başlayan süreç okuduğunu anlama becerilerinin kazandırılmasıyla devam eder (Ceran, Oguzgiray Yıldız & Özdemir, 2015, s. 152).

Okumanın amacı, okunan materyali anlamak ve yeni bilgileri almaktır (Goodman, Flurkey, Alan & Xu, 2003). Bir metni okumanın sonucunda, öncelikle anlamının zihinde gerçekleşmesi beklenir. Anlamanın kalıcı olması ise bireyin okunanı yorumlayıp yeniden yapılandırmasına bağlıdır. (Özbay & Özdemir, 2012, s.18). Zihinsel faaliyetlerin temelini okuduğunu anlama becerisi oluşturmaktadır. Bireyin okuduğundan anlam çıkarabildiği ölçüde düşünebilmektedir (Balta & Demirel, 2012, s. 471). Okuma ve okuduğunu anlama, insana farklı bakış açıları kazandıran ve hayatı yeniden anlamlandırmaya imkân veren becerilerdir. Yetişkin bir insanın sahip olması gereken üst düzey bir okuma; çeşitli amaçlar için farklı metinleri okuyabilme, metin hakkında hüküm verebilme, anlayarak okuma, okumaktan zevk alma, öğrenme isteğini içermektedir (Kuşdemir & Güneş, 2014, s. 87). Okuduğunu anlama, öğrenme becerisinin ve akademik başarının önemli unsurlarından birisidir. Bu nedenle okuduğunu anlamayı etkileyen faktörlerin belirlenmesi ve değerlendirilmesi gerekir (Özbay & Özdemir, 2012, s. 19). Eğitim sistemlerinin asıl gayesi; okuyan, okuduğunu anlayabilen, düşündüğünü anlatabilen, kendi öğrenme yöntemlerini keşfetmiş, öğrendiğini uygulayabilen insanlar yetiştirmektir. Sorgulama, öğrenme ve yeni fikir üretme, düşünce gücüne dayanmaktadır. Düşünce gücü ve zihinsel

gelişiminin temel kaynağı olan okuma, düşünme ve dil becerilerini beslemektedir (Kuşdemir & Güneş, 2014, s. 87).

Eğitimin başlıca hedeflerinden biri de, eğitim ve öğretim ortamlarında bilgiyi anlamlı ve öğrencide kalıcı hale getirerek öğrenmeyi öğrenmelerini sağlamaktır (Bülbül, 2015, s. 188). Bu bakımdan okuduğunu anlama becerisi sadece akademik bilgileri öğrenmek için değil, aynı zamanda yaşam boyu öğrenme için gerekli olan bir araçtır (Yıldırım, 2012, s. 29). "Okuduğunu anlama becerisine önem verilmesinin bir nedeni de, okuduğunu anlayamayan bir öğrencinin diğer derslerde başarılı olma oranının düşmesidir" (Özyılmaz & Alcı, 2011, s. 72). Akademik olarak geride kalmak gelecek yıllardaki eğitimi de etkilemektedir. (Boeglin & Donovan, 2013, s. 49).

Öğrencilerde küçük yaşlardan itibaren anlama ve anlamlandırma sürecinin başlaması önemlidir (Gaskins, 2005). Öğrenciler anaokulundan ilkokula kadar görseller arasında yüzeysel ve derin ilişki kurmayı ve görsellere anlam yüklemeyi öğrenirler (Paris & Paris, 2003, s. 40). Okul öncesi eğitim çağındaki çocuklar gördüğü ya da duyduğu olayları birleştirirler ve olaylardan çıkarımlarda bulunurlar. Gördükleri ve duydukları her deneyimden kendi geçmiş bilgilerini de kullanarak tutarlı ve mantıklı bir anlam ağı inşa ederler. Çocukların bu ağı oluşturma ve farklı türlerdeki bağlantıları tanımlama yeteneği, yaşları ile birlikte gelişmektedir. Çocuklar, yetenek ve yaşa bağlı olarak da hikâyelerdeki karakterleri, olayların akışını ve bunların birbiriyle olan bağlantılarını çözmeye başlarlar (Aytan, 2016, s. 41). "Okuma eylemi hangi materyalle gerçekleştirilirse gerçekleştirilsin okunan metin bir roman, hikâye, ders kitabı, gazete yazısı olsa da, okumanın sonunda ulaşılmak istenen hedef, okunan materyalden anlam çıkarmaktır" (Özbay & Özdemir, 2012, s. 19).

Yeni bilgileri öğrenmek için bireylerin okuma ve anlama becerilerini iyi kullanmaları gerekmektedir. Bu becerilerin okullarımızda öğretilmesi gerekmektedir (Şengül & Yalçın, 2004). "Ülkemizde okuduğunu anlama becerisi, Türkçe dersi kapsamında öğretilmektedir" (Güldenoğlu & Kargin, 2012, s. 18). Okuduğunu anlama öğretimi; dili doğru kullanan, kendini doğru anlatabilen ve olayları farklı açılardan görebilen bireylerin yetiştirilmesinde temel bir unsurdur (Kuşdemir & Güneş, 2014, s. 87). Okuma sırasında okuyucunun anlam çıkarması gerekmektedir. Bu bakımdan okumanın anlamlı ve etkili olması için bazı aşamalara dikkat edilmesi okuduğunu anlamaya katkı sağlayacaktır. Akyol (2008) okumanın aşamalarını üç ana başlık altında açıklamıştır (s.31).

Okuma öncesinde yapılabilecekler

Göz gezdirme: Okuyucunun amaç oluşturmaya, ön bilgilerini okuma ortamına aktarmaya, anlaşılmayan noktaları açıklığa kavuşturmasına ve özet yapmasına katkı sağlamasından dolayı önemli bir stratejidir. Göz gezdirmenin aşamaları;

- Başlığı okuma
- Giriş paragrafını okuma
- Ana ve alt başlıkları okuma
- Görselleri okuma
- İtalik veya siyahlaştırılmış yazıları okuma
- Sonuç paragrafını veya özeti okuma
- İçindekiler kısmına bakma
- Dizine bakma
- Basım tarihine ve varsa sözlük kısmına bakma

Bu çalışmalar yapıldıktan sonra aşağıdaki sorulara cevaplanmalı ve böylece amaç oluşturulmaya çalışılmalıdır.

- Metnin konusu nedir?
- Neden bazı yazılımlar farklıdır?
- Görsellerin amacı nedir?
- Metin nasıl organize edilmiştir?
- Zorluk derecesi nedir? Ne kadar zaman alır?

Okuma için amaç oluşturma: Amaçsız okumanın anlamlı olduğu söylenemez. İyi okuyucuların her zaman okumaya yönelik bir amaçları vardır. Okuma amacı okuyucunun kullanacağı stratejiyi seçmesini ve metinden ne öğrenmek istediğini etkilemektedir.

Ön bilgileri okuma ortamına getirme: Anlam kurmayı etkileyen en önemli faktördür. Hakkında çok az veya hiçbir bilgisi bulunmayan materyalden okuyucunun anlam kurması hemen hemen imkânsızdır. Ön bilgi okuyucunun çizgiler arası ve çizgi ötesi okumasına fırsat tanımaktadır.

Tahminler yapma: İyi okuyucular sürekli tahminler yapmaktadırlar. Bu okuyucular için okuma bir anlamda tahminler yapma ve tahminlerin doğru veya yanlışlığını kontrol etmedir.

Okuma sırasında yapılabilecekler

Akıcı bir şekilde okuma: İyi okuyucular metni uygun bir hızda okumaktadırlar. Metnin uygun hızda okunması bu okuyuculara zaman kazandırmaktadır. Buna karşılık zayıf okuyucular kelime kelime okumaktadırlar ve okuma sürecine çok zaman harcamaktadırlar.

Anlamayı kontrol etme: Etkili okuyucular sürekli okuduklarını anlamlı olup olmadığını kontrol etmektedirler.

Yardımcı stratejiler kullanma: Küçük problemler üzerinde durmadan okumaya devam etmek, okuma hızını materyale göre ayarlamak, yargılamada aceleci olmamak, hipotezler oluşturmak, anlaşılmayan kısımların yeniden okunması ve bilgi edinmek için farklı bir kaynaktan bilgi almak.

Okuma sonrasında yapılabilecekler

Okunanları özetleme: Ana fikri, yazarın bakış açısını ve metinde sunulan bilgilerin mantıklı bir şekilde sıralanmasını içermektedir.

Okunanları değerlendirme: Okunan metnin son aşamada değerlendirilmesi kapsamaktadır. Bilgilerin doğruluğu veya anlatılanların değerlendirilmesi okuyucu tarafından yapılır.

Anlamanın etkili ve kalıcı olması için bahsedilen okumanın aşamaları bize hangi materyalden okuma yapılırsa yapılsın kullanılabilirliğini göstermektedir. Okuma çok farklı materyallerden gerçekleşmekte ve her geçen gün hayatımıza yeni materyaller girmektedir. Okuyucular bilgisayar başında okuma yaparken de bahsedilen okuma aşamalarını bilerek veya bilmeden uygulamaktadırlar.

Araştırmacılar okumayı, derinlemesine (ayrıntılı) ve genel (yüzeysel) okuma olarak ikiye ayırmışlardır. Derinlemesine okuma bir materyali anlamak için detaylı olarak okunması iken, genel okuma okumaya karşı olumlu tutum geliştirmek ve dil becerisini edinmek için okumadır (Akbar, Taqi, Dashti & Sadeq, 2015, s. 196). Benzer bir açıklama ile de Güneş (2014, s. 225) okumada anlama düzeylerinin olduğunu belirterek dört başlık altında açıklamıştır. Bunlar; temel anlama, yorumlayıcı anlama, sorgulayıcı anlama ve yaratıcı anlamadır.

Temel Anlama: Öğrencinin okumayı ve yazmayı bilmesi gerekmektedir. Harfleri, heceleri, kelimeleri, cümleleri, cümleler ve kelimeler arasındaki bağları anlamayı kapsamaktadır.

Yorumlayıcı Anlama: Öğrencinin okuduklarını derinlemesine anlama, çıkarımlar yapma ve anladıklarını yorumlamayı kapsamaktadır.

Sorgulayıcı Anlama: Okuyucu bilgileri ışığında okuduğu metnin içeriğini, bilgilerini ve doğruluğunu değerlendirir. Sonuçta metin hakkında bir yargıya ulaşır.

Yaratıcı Anlama: Okuyucunun anladıklarını kişisel ve günlük yaşamıyla bağ kurmasını, yeni bilgilere uyarlayarak yeni bilgiler üretmesini kapsamaktadır.

Bahsedilen anlama düzeyleri bireylerde olması gerek farklı anlama düzeyleridir. Temel, yorumlayıcı, sorgulayıcı ve yaratıcı anlama basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır. Öğrenciler ilk yıllarında anlamaya temel anlama ile başlayarak ileriki yıllarında yaratıcı anlamaya doğru ilerleyerek akademik başarılarını ve sosyal yaşantılarına olumlu yönde katkı sağlamalıdır.

Okuma Hataları

Okumanın çeşitli türleri bulunmaktadır. Okuyucunun; amacına, kullandığı yöntem, metnin türüne, kullanılan materyale, göz hareketlerine ve kişilere göre gruplandırılmaktadır. Eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde ise en çok sesli ve sessiz okuma üzerinde durulmaktadır (Güneş, 2014, s. 149). Özellikle ilkokula başlayan öğrencilere kelimelerin söylenişini alıştırmak ve öğrencilerin akıcı okumalarını geliştirmek için sesli okuma uygulamaları yaptırılmaktadır (Bilge & Sağır, 2017, s. 78). Kelimeleri okurken yanlış okuyan öğrencinin okumasındaki akıcılık kaybolacak ve bu durum öğrencinin anlamasını etkileyecektir. Öğretmenler sesli okuma çalışmaları ile öğrencilerin okuma sırasında yaptıkları hataları tespit edebilmektedirler.

Sesli okuma

Sesli okuma, yazının çeşitli organlar yardımıyla ses haline gelmesidir. Sesli okumada tonlama ve vurgu önemlidir. Yazının kolay anlaşılması ve anlamın kavranması bu iki öğenin yerine gelmesine bağlıdır (Arıcı, 2012, s. 34). Sesli okuma fiziksel ve zihinsel süreçlerden oluşan karmaşık bir süreçtir. Sesli okuma öğrencilerin dikkatini geliştirmesine, okuduklarına yoğunlaşmasına, kendine güvenmesine katkı sağlamaktadır. Öğretmenlere öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede fikir vermektedir (Güneş, 2014, s. 150). Bir öğrenci okumayı ne kadar sevse de iyi okuyamadığı sürece okuma alışkanlığı kazanması zordur. Okuma hatalarının tespiti ve giderilmesi öğretim sürecinin daha verimli geçmesi

açısından önemlidir. Öğrenciler okumayı ne kadar sevse de iyi okuyamadıkları sürece okuma alışkanlıklarını kazanmaları zorlaşacaktır (Bilge & Sağır, 2017, s. 78). Öğretmenler öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırıp onların okumayı severek yapmalarını istiyorlarsa okuma sırasında yaptıkları hataları belirleyip düzeltilmesi için gerekli çalışmaları yapmalıdır.

Okuma becerisi iyi gelişmiş öğrencilerin diğer derslerde de başarılı oldukları bilinmektedir. Birçok öğrenci bu beceriyi tam olarak kazanamamakta ve okuma esnasında çeşitli okuma hataları yapmaktadır. Okuma hataları düzeltilmediği takdirde öğrenciler akademik olarak başarılı olamamaktadırlar (Bilge & Sağır, 2017, s. 78). Ayrıca, sesli okuma dinleyenlerin zihinsel faaliyetlerinin gelişmesine katkı sağlar. Öğrencilerin düzgün konuşma yeteneğini geliştirir. Sesli ve güzel okuma, dinleyicilerin konuya ilgi duymasını sağlar ve okuma zevki uyandırır (Arıcı, 2012, s. 34). Sesli okuma okuyucu için de dinleyici içinde önemlidir.

Sesli okumanın yararları:

Sesli okuma öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminde önemli bir yere sahiptir. Dolayısıyla akademik başarı için de önemli bir adımdır (Bilge & Sağır, 2017, s. 78). Güneş (2014) sesli okumanın yararlarını şu şekilde sıralamıştır:

Sesi, vurguyu ve tonlamayı geliştirir,

Kelime tanıma becerilerini geliştirir,

Okuma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirir,

Öğrenmeyi kolaylaştırır,

Kültürü artırır, bakış açısını genişletir (s. 150).

Sesli okumanın yararları incelendiğinde, akıcı okuma becerisinin gerçekleşmesi için olması gereken; kelime tanıma, tonlama ve anlama becerilerini kapsadığı görülmektedir. Okuma hatalarını gideren öğrenciler okumalarına akıcılık kazandırarak okumanın sonucunda anlamaya ulaşacaklardır. Öğrenciler okuma sırasında okuma hataları yapabilmektedirler. Hatalı okuma anlamayı etkileyeceğinden dolayı öğrencilerin akademik başarısı olumsuz etkilenmektedir. Yılmaz (2006) sesli okuma sırasında yapılan hataları yedi başlık altında ifade etmiştir. Bunlar:

Atlama: Okuma sırasından hecenin veya kelimenin okunmadan geçilmesidir.

Ekleme: Okumanın yapıldığı metine, metinde olmayan kelimelerin eklenmesidir.

Tekrar: Öğrencinin kelime veya cümleyi okuduktan sonra geriye dönerek aynı kelime veya cümleyi tekrar okumasıdır.

Ters Çevirme: Harflerin, kelimelerin veya cümlelerin ters çevrilerek okunmasıdır.

Telaffuz: Öğrencinin okuma sırasında kelimenin yerine yeni bir kelime koyarak okumasıdır.

Duraklama: Bir kelimenin okunması için iki saniye beklenmesidir.

Yanlış Okuma: Kelimenin doğru olarak okunmamasıdır.

Bahsedilen okuma hataları okuyucunun, okuma sırasında kelimeler ile fazla zaman geçirmesine ve bunun sonucunda yavaş okumasına sebep olmaktadır. Okuyucu okuma hatalarını en aza indirerek veya tamamen ortadan kaldırarak kelime tanıma becerisini geliştirerek uygun hızda okuyup anlamayı sağlamaktadır. Bu bakımdan kelime tanıma ve akıcı okumaktan bahsetmek önem kazanmaktadır.

Rasinski ve Hoffman (2003) akıcılığı; "hızlı, çabasız ve anlamlı bir ifadeyle etkili okuma kabiliyeti olarak tanımlarken", Samuels (2006) akıcı okumayı "otomatikleşme" olarak açıklamıştır. Akyol (2008) ise bu tanımlama alanına "konuşurcasına okuma" kavramını dâhil etmiştir. Akıcı okuma "hızlı, doğru ve uygun duyguları vererek okuma" olarak tanımlanabilmektedir. Okuma programlarının temel unsuru olan akıcı okuma; noktalama işaretlerine, vurgu ve tonlamalara dikkat edilen, geri dönüş, tekrar, heceleme ve gereksiz duruşlar yapmadan doğru ve istenilen hızda uygun bir ses tonuyla yapılan okumadır (Zutell & Rasinski, 1991). Young ve Razinski (2009)' de, doğruluk; kelimeleri doğru kodlama, otomatiklik; kelimeleri okuma ve hızlı birleştirme, prozody; sesli okuma esnasında ritim ve tonlamayı açıklayarak akıcılığın üç temel unsurunu desteklemişlerdir. Akıcı okuma kişinin okuma esnasında hızlı okuması değildir. Bir şoförün aracını kullanırken yapmış olduğu davranışlar gibi, okuma yaparken kazanmış olduğu becerileri otomatik bir şekilde (Samuels, 1979) gerçekleştirerek, konuşurcasına (Akyol, 2008) yaptığı ve okuma esnasında kendisinin hissettiği duyguları dinleyiciye aktara bildiği okumadır.

Akıcı okuma ile yapılan tanımlar göz önünde bulundurulduğunda, bir öğretmen öğrencinin sesli okumasını dinleyerek akıcı okuyup okuyamadığını belirleyebilir. Akıcı okuyucular çeşitli ses perdelerini ve tonlarını kullanırlar. Ayrıca bu okuyucular hızlı, akıcı ve hatasız okuyabilirler. Fakat akıcı okuyamayanlar daha zahmetle okurlar. Bu okuyucular, yavaş ve

monoton bir ses tonuyla okurlar ve yavaş okuma onların okuma süreçlerini, anlamalarını ve motivasyonlarını olumsuz etkiler (Thoermer & Williams, 2012, s. 442). Akıcı okuma, okumanın pek çok yönüyle ilgilidir. Akıcı okumayla, kelime tanıma, seslendirme ve anlam oluşturma ilişkilendirilmiştir (Baştuğ, 2012, s. 24). Birçok araştırma akıcı okuma becerisini okuma başarısının en önemli unsurlarından biri olarak görmekte ve akıcı okuma becerisinin okuduğunu anlamayla üst düzey ilişkiler gösterdiğini ortaya koymaktadır (Kim, Wagner & Foster, 2011; Klauda & Guthrie, 2008; Kuhn, Schwanenflugel & Meisinger, 2010). Bu bakımdan gelecekte akıcı okumanın önemini yitirmeyeceği aksine okuma materyallerindeki değişime rağmen önemini koruyacağını söylemek mümkündür.

Akıcı okumayı, "bir metni kolayca okuma becerisi" olarak tanımlayan Piper (2010, s. 49) akıcı okumanın üç alt beceriden oluştuğunu belirtmiştir. Bu beceriler; kelimeyi doğru okuma (Kelime tanıma), hızlı okuma (Otomatiklik) ve prozodiyle okumadır. Okuma esnasında bu becerilerin her biri oldukça önemlidir. Fakat hiçbirisi tek başına yeterli değildir. Akıcı okumanın gerçekleşebilmesi için üç becerinin de okuma sürecinde kullanılması gerekir. Bahsedilen beceriler farklı araştırmacılar (Bashir & Hook, 2009; Hasbrouck & Tindal, 2006; Klauda & Guthrie, 2008; Rasinski, 2004; Wilger, 2008; Young & Razinski, 2009) tarafından da kabul görmüştür.

Akıcı okuma becerisi kazanan okuyucular; okuma hataları yapmayan, uygun bir hızla ve okunan parçadaki duyguyu yaşayarak ve dinleyiciye yaşatarak okurlar. Bu şekilde okuyan okuyucuların anlama becerisi de gelişmiş olmaktadır. Akıcı okuma stratejileri okuma becerilerini geliştirmede kullanılmakta ve okuyuculara fayda sağlamaktadır.

Akıcı Okuma Yöntemleri

Tekrarlı Okuma: Okuma metnini akıcı bir şekilde okuyana kadar tekrar tekrar okumanın yapılmasıdır. Öğrencilerin sıklıkla karşılaştıkları kelimelerin doğru bir şekilde öğrenilmesine katkı sağlarken, okuma güçlüğü olan öğrenciler açısından da faydalı bir tekniktir (Akyol, 2008, s. 77). Yapılan çalışmalar (Baştuğ, 2012; Kaman & Şahin, 2012; Razinski, 2010; Samuels, 1979) tekrarlı okumanın akıcı okuma becerilerine katkısının olduğunu göstermektedir.

Eşli Okuma: Okuma konusunda eğitim almış bir gönüllünün yardımıyla yapılan okumadır. Aile bireylerinde birisi, öğretmen veya iyi okuyan bir çocuk çalışmada zayıf okuyucuya eş olabilir. Bu okuma zayıf okuyucu ile iyi okuyucunun metni birlikte okuması ile gerçekleşir (Akyol, 2008, s. 78) .

Koro Halinde Okuma: "Koro halinde okuma akıcı okumayı geliştirdiği gibi en iyi ve zayıf okuyucuyu da bir araya getirmektedir. Tekniğin uygulanmasında şiirlerden yararlanılabilir. Öğretmen bir şiiri her gün birkaç defa okutturabilir. Bu durum en çok okuma yetersizliği olan öğrencilere katkı sağlayacaktır" (Akyol, 2008, s. 79).

Nörolojik Etki Modeli: Destekli okumanın bir türü olan nörolojik etki modeli (Rasinzki, 2010), iyi okuyan birinin zayıf okuyan okuyucunun biraz gerisinden gelerek sesli şekilde yapılan okumadır. Bu yöntemde okuyucu kendisine sesli okuma için iyi bir model görmekte ve okumasını bu modele göre şekillendirmektedir. Diğer taraftan okuma sırasında zorlandığı ya da zorlanacağı yerler için kendisine bir destek bulmaktadır. Çünkü okuyucu, kelime ve kelime gruplarının doğru seslendirilmesi ile otomatik ve prozodik olarak okumanın nasıl olduğunu görerek, okumakta güçlük çektiği yerler için daha iyi okuyucuyu kendisine örnek almaktadır. Bu durum okuyucuyu okuma kaygısına karşı koruyabilir (Baştuğ & Kaman, 2013, s. 292).

Yankılayıcı Okuma: İyi okuyucu bir kelimeyi ya da cümleyi okurken zayıf okuyucu okunanı parmağı veya kalem ile takip eder. İyi okuyucu, kelimeyi ya da cümleyi okuduktan sonra zayıf okuyucunun aynen tekrar etmesini ister. Zayıf okuyucunun hata yaptığı ya da takıldığı bölümler iyi okuyucu tarafından tekrar okunur. Zayıf okuyucu ise bu bölümleri tekrar okur (Uluç, 2014, s. 90). Bu şekilde tekrarlar zayıf okuyucunun okumada hız kazanmasını ve prozodik olarak okumasını sağlamaktadır.

Okuyucu Tiyatroları Oluşturmak: Çocuklara sınıf içerisinde uygulayaabilecekleri kısa roller vermek okuma hızını artırmakta ve anlamayı geliştirmektedir. Ayrıca şiirleri, hikâyeleri ve tarihi kısa alıntıları dramatize etmek öğrenciyi okumaya karşı motive etmektedir (Akyol, 2008, s. 78).

Akıcı okuma yöntemleri öğrencilerin okuma becerilerini geliştirerek akıcı bir şekilde okumalarını sağlayan tekniklerdir. Sınıf içerisinde ve sınıf dışında uygulanabilen bu teknikler okuma becerisini geliştirmek isteyen öğrenciler üzerinde etkili olmaktadır. Öğrenciler bazı teknikleri kendi başlarına uygulayabilirken bazı teknikleri de grup olarak ve bir rehber eşliğinde uygulayabilmektedirler.

Tekrarlı okuma akıcı okumayı ve kavramayı geliştirmek için önerilen en etkili stratejidir (Mayer & Felton, 1999; Wise vd., 2010). Tekrarlı okumada öğrenciler okuma parçalarını tekrar tekrar okurlar. Bu alıştırma ile kelime kodlama otomatikleşir. Böylece daha hızlı okuyabilirler ve okudukları şeyin anlamına konsantre olabilirler (Tan, Chen & Lee, 2013,

s. 235). Tekrarlı okumanın etkisi anlama ve dil becerilerini geliştirmede de görülmektedir (McGee & Schickendanz, 2007, s. 747). Yapılan araştırma sonuçlarına göre, yapılan her tekrar okuma becerilerini geliştirmeye katkı sağlamaktadır (Kostewicz & Kubina, 2010; Musti-Rao, Hawkins & Barkley, 2009; Therrien & Hughes, 2008). Bu katkı, okuma sırasında hata sayısını azaltmakta veya hatasız okuma gerçekleştirebilmektedir.

Sessiz Okuma

Sessiz okuma, kelimelerin ve cümleleri seslendirmeden, gözle takip ederek yapılan okumadır (Güneş, 2014, s. 152). Öğrencilerin bireysel okuyup öğrenmelerini sağlar (Arıcı, 2006, s. 35). Günlük hayatımızda da önemli bir yer tutan sessiz okuma ile gazete, dergi, kitap gibi materyaller okunmaktadır. Sessiz okuma ile hemen hemen her ortamda okuma çalışmaları yapılabilmemesinden dolayı tercih edilmektedir. İlkokul öğrencilerinde 1. sınıftan sonra kullanılması uygun görülmektedir (Güneş, 2014; Arıcı, 2012).

Okuma Tutumu

Tutum, "bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu, ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve güdülerine dayanarak örgütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir" (İnceoğlu, 2010, s. 13). Tutum kavramı Latince "uyum" anlamındaki "aptus" kökünden gelmektedir. "Tutumlar insanın herhangi bir konu, nesne, durum, olay vb. karşısında sahip olduğu ön algılama biçimidir" (Temizkan & Sallabaş, 2009, s. 155). "Bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda gelişen; onun bir obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını gösteren; bilişsel, duygusal ve psikomotor davranışlarını etkileyen, nispeten kalıcı izli eğilimlerdir" (Başaran & Ateş, 2009, s. 77). Bireyin öğrenme-öğretme süreci başta olmak üzere okul içinde ve dışında pek çok etkinlikte, onun davranışlarına yön veren bir durumdur (Baştuğ & Keskin, 2013, s. 296).

Tutumun üç farklı unsuru bulunmaktadır. Bunlar, duygusal, zihinsel ve davranışsal unsurlardır. Bu üç unsurun arasında içsel bir uyumun olmaması halinde tutumun oluşması beklenilemez. Kişinin bir durum hakkında geçmiş öğrenmeleri, nasıl bir duygu içerisinde yaklaşacağı ve ona nasıl bir tavır alacağını tutumun unsurları belirlemektedir. Bir bakıma kişinin olaylar ve durumlar karşısında duygusal, zihinsel ve davranışsal olarak ortaya koyduğu tavır kişinin tutumunu yansıtmaktadır (Balcı, 2009; İnceoğlu, 2010; Temizkan & Sallabaş, 2009, s. 159). Tutumun "bireyin davranışlarını yönlendirmede önemli bir güce sahip, sonradan kazanılmış duygu, düşünce ve eğilimler" olduğu düşünülebilir. Buna göre

tutum, bireyin bir davranışı yapıp yapmaması konusunda onun kararını etkileyen hissi ve duygusal yönü olan zihinsel bir tavidir (Baştuğ & Keskin, 2013, s. 296).

Tutum oluşturmaın iki farklı yönü bulunmaktadır. Kişi bir durum karşısında kendi iç dünyasında olumlu veya olumsuz olmak üzere eğilimler göstermektedir. Göstereceği eğilimler olumlu yönde ise olumlu tutum, olumsuz yönde ise olumsuz tutum geliştirmektedir (Temizkan & Sallabaş, 2009, s. 157). Kişinin belirli bir duruma yönelik geliştirmiş olduğu tutum bilinirse, ne gibi tepkiler göstereceği tahmin edilebilir ve diğer değişkenlerle birlikte kullanılabilir. Eğitim ve öğretim faaliyetlerinde süreç çıktılarının tahmin edilmesinde veya yorumlanmasında duyuşsal değişkenlerle birlikte tutumlar eskiden beri kullanılmaktadır (Özbay & Uyar, 2009, s. 633).

Bireysel ve toplumsal yararların sağlanmasında öğrencilerin okumayı sevmesi ve okumaya istekli olması gerekmektedir. Bu durum özellikle okuma eğitiminden beklenmekte ve okuma eğitimi öğrencilere verilirken bu yönde bir gelişim göstermesi gerekmektedir. Öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri bu bakımdan önemlidir (Akkaya & Özdemir, 2013, s.77). Bu bağlamda okumaya karşı tutum açısından bakacak olursak; Sainsbury ve Schagen (2004) tutumu, "okuyucu olarak kendini olumlu algılama şeklinde ortaya çıkan içsel motivasyon fikri, istek, okumaya eğilimli olmak, okuma ilgisi ya da tersine; okuyucu olarak kendini olumsuz algılama, okumadan kaçınma isteği ya da bu etkinlikten hoşlanmama" olarak tanımlamışlardır (s. 373). Öğrenciler eğitim ve öğretimin hayatı boyunca okula, derslere, öğretmenlere olumlu veya olumsuz tutum geliştirmektedirler (Baştuğ & Keskin, 2013, s. 296). Bu durum öğrencilerin akademik başarılarına yansımakta ve ileriki yıllarında başarısızlığı dönüşebilmektedir.

Öğrencilerin geçmiş yıllarda edindiği öğrenme ile ilgili yaşantıları okumaya karşı geliştirdikleri tutumu etkilemektedir. Okuduğunu tam ve doğru anlayamama öğrenciler için önemli bir sorundur. Bu durum diğer derslerdeki başarıyı da etkileyeceğinden göz ardı edilmemelidir. Bu durum öğrencilerin kendileri ile ilgili sebeplerden olsa da, okudukları okulun, öğretmenin niteliği ve farklı çevresel etkenlerinde etkisi görülmektedir. Bu etkilerin sonucunda öğrenciler olumlu veya olumsuz tutum geliştirebilmektedirler. (Sallabaş, 2008, s. 146). Bu durumda öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmesinde okul içerisinde sürekli bir arada olduğu öğretmenin önemi ön plana çıkmaktadır.

Öğretmenin sadece bilgi aktarıcı bir görevi yoktur. Öğretmen sınıf içerisinde ve sınıf dışında davranışları ile öğrencilerini etkilemektedir. Bilgi ve becerileri ile eğitim öğretim faaliyetlerini yürüten öğretmenin sabırlı, anlayışlı ve içten yaklaşımı ile öğrencide olumlu düşünceler oluşurken, aksi davranışlarda olumsuz düşünceler oluşturacaktır (Deniz & Tuna, 2006, s. 340). Benzer şekilde anne ve babalarda çocukları için yapacakları değişiklikler ile çocuklarının okumaya karşı tutumlarını etkileyebilirler. Çocukları için bir kütüphane oluşturmaları, düzenli olarak kitap, dergi ve gazete alınması, okuma esnasında ortamın fiziki şartlarının hazırlanması gibi etkinlikler okumaya karşı olumlu tutum geliştirmede etkili olacaktır (Başaran & Ateş, 2009, s. 77). Ebeveynlerin evde çocukları ile okuma yapmaları onlara model teşkil edeceğinden çocukları üzerinde etkili bir yöntemdir.

Çocuk kitaplarla ne kadar erken yaşta tanışırsa onlarla ilişkisi o kadar etkili ve kalıcı olacaktır. Sürekli yanı başında bulunan metinler, resimler ve çocuk kitapları ile arkadaş olması onu heyecanlandıracak ve içerisinde neler olduğunu merak edecektir. Bu merak çocuğu öğrenmeye ve okumaya yönlendirecektir (Özbay & Uyar, 2009). Ebeveynleri tarafından okunan resimli hikâye kitapları çocukların erken yaşta dinleme becerisini kazanmaları ve okumayla tanışmaları açısından önemlidir. Kitaplarında bir dilinin olduğunu erken yaşlarda öğrenen çocuk, ileriki yıllarında yazma becerisi gelişmiş, dilin inceliklerini ve özelliklerini bilen ahenk içerisinde kullanan bireyler olacaktır (Eroğlu, 2013, s. 1443).

Alanyazında yapılan araştırmalar incelendiğinde, Durualp, Durualp ve Çiçekoğlu (2013) araştırmalarında altı, yedi ve sekizinci sınıflara devam eden çocukların kitap, gazete ve dergi okuma ve kütüphane kullanım durumları ile bu özelliklerin okuma tutumlarını etkileyip etkilemediğinin incelemiştir. Sonuç olarak kitap okumaya zaman bulan, annesi ve babası kitap okuyan, ailesi gazete alan, kütüphaneye haftada iki-üç kez giden çocukların okumaya yönelik tutum puanlarının anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulmuştur. Sainsbury ve Schagen (2004) yaptığı araştırmada 4. ve 6. sınıflardaki öğrencilerin okuma tutumlarını belirlemeyi ve bu tutumların 1998 ve 2003 yılları arasındaki süreçte değişip değişmediğini belirlemeyi amaçlamıştır. Ankete 5076 öğrenci katılmıştır. Tutumları genellikle olumludur. Fakat küçük ve büyük yaş gruplarının tutumları arasında fark vardır. Bu beş yıllık süreçte okumadan zevk alma oranı önemli ölçüde azalmış, okuyucu olarak kendilerine güvenleri artmıştır. Sallabaş (2008), İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, okumaya yönelik tutumları ve akademik başarıları arasında

bir ilişki olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Buna göre öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin akademik başarıları ile okuduğunu anlama düzeyleri arasında orta düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

Okuma tutumunun yüksek olması öğrenci başarısını artırmakta ve farklı becerileri geliştirmede etkilidir. Yapılan farklı çalışmalar (Akkaya & Özdemir, 2013; Baş & Şahin, 2012; Başaran & Ateş, 2009; Temizkan & Sallabaş, 2009) bu durumu ortaya koymaktadır. Öğrenciler çok farklı materyallerden okuma yapmak durumunda kalmaktadırlar. Televizyon, bilgisayar, tablet bilgisayarlar, projeksiyonlar, akıllı tahtalar ve akıllı telefonlar bunlara örnek verilebilir. Neredeyse basılı kitap tercih edilmemektedir. Eğitim sistemimizde de teknolojik aletlerin sıklıkla kullanılmaya başlandığı düşünülürse bu tür araçların okuma tutumu üzerindeki etkisi önem kazanmaktadır.

Eğitim Teknolojisi

Teknoloji " Bir sanayi dalı ile ilgili yapım yöntemlerini, kullanılan araç, gereç ve aletleri, bunların kullanım biçimlerini kapsayan uygulama bilgisi" (Türk Dil Kurumu [TDK], 2017), olarak tanımlanmıştır. Artık bu tanımlamadan daha fazla içeriği karşıladığını düşünmek mümkündür. Teknoloji denilince akla ilk gelen yeniliktir. Her geçen gün yaşantımıza giren yeniliklerin hızına yetişmek pek mümkün olmamaktadır. Bu yenilikler bazen otomobil, bazen beyaz eşya, bazen de bilgisayar ürünleri olarak karşımıza çıkmaktadır. Teknoloji elbette sadece bunlarla kendini göstermemektedir. İnşaat, iletişim, sağlık ve ulaşım gibi sayamayacağımız birçok alanda teknoloji kullanılmaktadır.

İnsanlar kendi yaşam alanları içerisinde teknolojik yenilikleri takip etmeye çalışıyor olsalar da kendi ilgi ve uğraşları doğrultusunda teknolojik gelişmeleri daha yakın takip ettikleri söylenebilir. Bu bakımdan her alana girmiş olan teknolojinin, eğitim alanından uzak kaldığını düşünmek pek mümkün görünmemektedir. McDermott ve Gormley'nin (2016) de belirttiği gibi "teknoloji hayatımızın vazgeçilmez bir parçası halini almıştır" (s.121). İçerisinde yaşadığımız toplum geçmiş toplumlara göre toplumlara göre en ileri düzeyde teknolojiye sahiptir. İnsanlar teknolojiyi ve getirdiği yenilikleri yaşamın her alanında kullanarak güçlü etkisini hissetmektedir. Böylesine bir gelişmenin olduğu zamanda eğitim ortamlarına da bilimsel ve teknolojik bir nitelik kazandırma zorunluluğu ortaya çıkmıştır (Alkan, 2011, s. 9).

Günümüz dünyasında gelişmelerin, yeniliklerin ve üretimlerin temel kaynağı bilgidir. Bilginin üretilmesinde, yönetilmesinde, geliştirilmesinde, paylaşılmasında ve verimli kullanılmasındaki ihtiyaçlar teknolojinin ilerlemesini sağlamıştır. Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemeler ve bunun sonucunda meydana gelen hızlı değişimler dünyayı yeni teknolojilerle şekillendirmiştir (Değirmenci, 2014, s. 33). Bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler ülkeleri kaçınılmaz bir yarışın içine sokmuştur. Artık yeni teknolojik araçların geliştirilmesi ayrıcalık değil zorunluluktur (Şimşek vd., 2008, s. 440). Ülkelerin durumu böyle olunca meydana gelen değişimlerin bireylerin ve toplumun yararına olmasını sağlayabilmek önem kazanmaktadır. Bu hızlı değişimden eğitim sektörü de etkilenmiştir (Değirmenci, 2014, s. 33). Çağın gereklerine ayak uydurmada ve gelişimi yakalamada en önemli rol şüphesiz eğitime düşmektedir. Bu rolün gerçekleştirilebilmesi için ise eğitim etkinliklerinde teknolojinin sunduğu imkanlardan verimli biçimde yararlanmak gerekmektedir (Şimşek vd., 2008, s. 440). Özellikle 21. yüzyılda teknolojinin toplumdaki yeri gün geçtikçe daha çok ağırlık kazanmakta ve giderek vazgeçilmez bir hale gelmektedir (Güllüpınar vd., 2013, s. 196).

Dünyada bilişim ve iletişim teknolojilerinin her geçen gün hızlı artışı ve bu artışa paralel olarak çeşitlenen ve yenilikler sunan akıllı teknolojik araçların gerek Türkiye’de gerek dünyada özellikle dijital nesil olan çocuklarda ve gençlerde etkin bir şekilde kullanılmaktadır (Çubukçu & Bayzan, 2013, s. 148). Hayatın tüm alanlarında olduğu gibi eğitimde de dünya genelinde köklü değişimlerin yaşanmasına sebep olmuştur. Bu teknolojiler eğitim sisteminin planlanması ve işletilmesinde yaygın olarak kullanılıyor olmakla beraber, daha çok öğretim yöntemleri üzerinde etkili olmuştur (Demirci, Taş & Özel, 2007, s. 38).

Dünya genelinde yeni teknolojilerin hayatın her alanında önemi giderek artmaktadır (Wagner, Castillo, Murphy, Crofton, & Zahra, 2014, s. 119). Her alana olduğu gibi eğitim alanına da bilgi ve iletişim teknolojileri entegre edilmeye çalışılmaktadır (Güngören, Bektaş, Öztürk & Horzum, 2014, s. 69). Bu değişimler, eğitim kurumlarının yapı ve işlevlerini de etkilemektedir (Cüre & Özden, 2008, s. 41). İletişim ve bilgi teknolojilerinden özellikle taşınabilir (mobil) cihazlar hem okul içerisinde hem de okul dışında öğrenme amaçlı kullanılmakta ve oldukça yarar sağlamaktadır (Wagner, vd., 2014, s. 119). Özellikle tablet bilgisayarlar eğitsel çalışmaların etkililiğini ve verimini arttırmada önemli bir role sahiptir (Güngören, vd., 2014, s. 69). Bunun sonucunda günümüz sınıflarında okuma eğitimi de çeşitli değişimlere maruz kalmaktadır (Larson, 2010, s. 15).

Bu bakımdan, eğitim ve eğitimde teknoloji kullanımı, birbirinden ayrı düşünölemeyen iki kavram olmuştur (Komis, Ergazakia & Zogzaa, 2007; McCannon & Crews, 2000).

Alkan (2011, s. 13), eğitim teknolojisini kavramsal düzeyde açıklamadan önce "eğitim" ve "teknoloji" alt kavramlarını açıklamıştır. Ona göre eğitim, "davranış geliştirme, yetenek geliştirme, bilgi beceri ve tutum kazanma sürecidir". Teknoloji ise, "kazanılmış yeteneklerin işe koşulmasıyla doğaya egemen olmak için gerekli işlevsel yapılar oluşturma olarak ifade etmiştir". Bu alt kavramlardan sonra eğitim teknolojisi, "genelde eğitime, özelde öğrenme durumuna egemen olabilmek için ilgili bilgi ve becerilerin işe koşulmasıyla öğrenme ya da eğitim süreçlerinin işlevsel olarak yapısalştırılmasıdır." şeklinde tanımlamaktadır.

Eğitim teknolojisi kavramı başlangıçtaki "eğitimde kullanılan araç-gereç" tanımından zamanla uzaklaşmış, süreç içinde daha da gelişerek insan-teknoloji etkileşiminden performans teknolojilerine kadar birçok konuyu kapsayarak başlı başına bir disiplin haline gelmiştir (Şimşek vd., 2008, s. 440). Bilim ve teknoloji arasındaki fark, bilmek ve yapmak arasındaki farka benzetilebilir. Kısa bir ifadeyle Bilim bilme; Teknoloji ise yapma ve geliştirmedir. Eğitim Teknolojisi bireyi geliştirme ve ona öğretme için etkili yöntemler, ortamlar bulmak görevini üstlenmiştir (Varol, 1997, s. 1). Teknolojilerin toplumlar üzerinde büyük etkisi vardır. Toplumda yaygınlaşmaya ve kullanılmaya başladıktan sonra, değişme kaçınılmaz hale gelmektedir. Eğitimin amaçlarından biri de toplumun gereksinimleri doğrultusunda bireyler yetiştirmek olduğuna göre bilgi çağına uygun, bilgi toplumlarının özelliğı göz önüne alınarak öğrencileri yetiştirme zorunluluğı ortaya çıkmıştır (Akkoyunlu, 1995, s. 105). Teknolojinin getirdiğı yenilikler özellikle öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini (Janassen, 1999) geliştirmelerine imkân tanımaktadır. En ücre okullarda bile, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımında eşitlik sağlanması adına internete ulaşım, bilgisayar ve taşınabilir (mobil) cihazların kullanımı oldukça yaygındır (Wagner, vd., 2014, s. 120). Teknolojideki hızlı gelişmeler sayesinde eğitim-öğretim süreçlerinde kullanılabilecek araç gereçlere her gün yenileri eklenmektedir (Kutluca & Ekici, 2010, s. 177). Eğitimde teknolojinin sunduğı imkânları kullanarak, öğrencilerin öğrenmede tercih ettikleri öğrenme modeline uymak için seçeneklere sahip olmaları sağlanabilir. Böylece öğrenmeye motivasyonları artabilir (Boeglin & Donovan, 2013, s. 50).

İletişim ve bilgi teknolojileri öğrenmenin doğasını değiştirmektedir (Wagner, vd., 2014, s.194). Bilgi ve iletişim teknolojileri eğitim programlarının amaçlarına ulaşabilmesi ve kaliteli gelişimler sağlayan önemli araçlardır (Tolani, McCormac & Zimmermann, 2009, s. 7). Gelişmiş toplumlarda öğrenciler, internet, mesaj, mail ve sosyal medya ile iç içe etkileşim halindedirler. Teknoloji ve internet öğrencilerin öğrenme ve gelişimlerini değiştirmeye devam ederken, eğitimcilerde okuma eğitiminde dijital metinlerden internete kadar değişik materyaller kullanabilmektedirler (Thoermer & Williams, 2012, s. 441). Öğrenciler her geçen gün artarak okul dışında (Jahson, Adams & Cummins, 2012) ve sınıf içerisinde (Akbar, vd., 2015) okuma yazma öğreniminde teknolojik materyallerden (Walsh & Simpson, 2013) yararlanmaktadır. Günümüz öğrencileri sınıfta öğretmeni dinlemek ve basılı materyaller okumak yerine, internetten dersleri takip etmeyi ve okuma yapmayı tercih edecek duruma gelmişlerdir.

Dünyamızı her yönüyle saran elektronik bilgi kaynakları şimdiden vazgeçilmez olmuştur. Özellikle de internetin yaygınlaşması, istediğimiz belge, ses, video, resim gibi materyalleri bilgisayarımıza indiriyor oluşumuz bizi nasıl bir etkileşimin ortasında kaldığımızı göstermektedir (Özen & Ertem, 2014, s. 321). Teknolojinin gelişmesi ile birlikte taşınabilir daha küçük araçların kullanımı ihtiyaç haline gelmiştir (Güngören, vd., 2014, s. 76). UNESCO raporuna göre, tarihte ilk defa dünya insanları taşına bilir (mobil) cihazlarla daha ilişkili bir haldedir (Wagner, vd., 2014, s. 191). Mobil araçlar olarak nitelendirdiğimiz, cep telefonu, tablet bilgisayar vb. gibi taşınabilir araçlar her alanda olduğu gibi eğitim-öğretim alanında da kullanılmaya başlanmıştır (Güngören, vd., 2014, s. 76). Yetiştirilen bireylerin bilgiye ulaşma, bilgiyi düzenleme, bilgiyi değerlendirme, bilgiyi sunma ve iletişim kurma becerileri ile donatılmış hale getirilmesi gerekir (Akkoyunlu, 1995, s. 105).

Bilgi ve iletişim teknolojileri öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini ve öğrenilen şeyleri değiştirirken okumanın sonuçlarını da değiştirir. E-kitapların ve sosyal medyanın gelişmesiyle, taşınabilir (mobil) araçları kullanan öğrenciler yeni fırsatlara sahip olmakta ve okuryazar olmak için yeni yöntemler elde edebilmektedir. Ayrıca, taşınabilir (mobil) aletler öğrencilerin kendi başlarına yazılı materyal oluşturmalarını kolaylaştırmakta ve öğrenciler yazılı materyal oluşturmak için yeni yollar deneyebilmektedir (Wagner, vd., 2014, s. 194). Ülkelerde, başta bilgisayar ve mobil araçlar olmak üzere bu teknolojilerin önemli olduğunu vurgulamakta ve bu teknolojilerin kullanılmasını desteklemektedirler (Güngören, vd., 2014, s. 69). Teknoloji bu kadar hızlı gelişirken teknolojiyi algılayan, doğru yorumlayan, bilgi yığınları altında ezilmeyen, bilgiyi doğru kaynağında arayıp

bulan, bilgi teknolojilerini bilen insanlar yetiştirmek kaçınılmaz olmaktadır (Özen & Ertem, 2014, s. 321).

Teknoloji; birçok eğitimci, öğretmen ve araştırmacı tarafından eğitimde yüksek kalitenin göstergesi olarak görülmektedir (Çakır & Yıldırım, 2009, s. 953). İletişim ve bilgi teknolojileri bilgiye ulaşımı kolaylaştırarak iletişimi güçlendirmektedir. Bu teknolojik yeniliklerin temin edilmesi için ödenecek tutarların azalmasıyla, dünya genelinde bu cihazlara olan ilgi artmıştır. Bu sayede geleneksel sınıfların içinde ve dışında bu tür cihazlara ulaşmak ve kullanmak daha da kolaylaşmıştır (Wagner, vd., 2014, s. 192). Okullardaki teknoloji entegrasyonunun önemini günbegün arttığı gözlenmektedir. Bilgiye ulaşan ve bu bilgiyi kullanan bireyler yetiştirebilmek için öğretmenlerin teknolojik araç gereçleri etkili bir biçimde kullanabilmesi ve bu yeteneklere sahip olması gerekmektedir (Çakır & Yıldırım, 2009, s. 953). Telefon ve tablet gibi teknolojik araçlar sınıflarda oldukça yaygındır. Dokunmatik araçların kullanımının artması okuma yazma uygulamalarının kavramsallaştırmasını da zorlaştırmaktadır (Walsh & Simpson, 2013, s. 148).

Teknolojinin sunduğu imkânların değerlendirilmesi gerekliliği her geçen gün önem kazanmaktadır. Teknolojinin eğitim ortamlarında kullanılması ile birlikte eğitim teknolojileri de gelişim göstermiştir. Yazılımcılar farklı eğitim yazılımları oluşturarak eğitim ortamına katkı sağlamaktadırlar. Bu yazılımları üniversiteler, okullar ve kütüphaneler gibi eğitim ortamları kullanılmaktadır. Eğitim teknolojileri konusunda alanyazında çok farklı bilgiler yer almaktadır. Teknolojinin her alanda kullanıldığını ve hızla gelişim gösterdiğini düşünürsek bu durum olası görülebilir. Aşağıda şekil 1 de belirtilen eğitim teknolojileri yedi başlık altında toplanmış ve kısaca açıklanmıştır.



Şekil 1. Eğitim teknolojileri

Sesli kitaplar: Stüdyo ortamında yüksek sesle okunarak kayıt altına alınması ile oluşturulur. Bu kitaplar çoğunlukla görme engelliler için üretilse de, farklı yaş gruplarına yönelik sesli kitaplarda üretilmektedir.

Elektronik kitaplar: Dijital ortamda kullanılmak üzere oluşturulmuş olan kitaplardır. E-kitaplar temel olarak ePub, mobi, pdf ve word formatlarında yayınlanabilmektedir.

Online metinler: Online metinler, internete çevrimiçi olarak bağlandığımızda, ekranda çıkan metinlerin genel adıdır.

Etkileşimli e-kitap: E-kitaplara benzer gibi görünse de içerisinde ses, video ve animasyon gibi çoklu ortam öğeleri ile zenginleştirilen dijital ortamda kullanılabilecek kitaplardır. Okuyucuyu metin içerisine çekerek etkileşime geçmesini sağlar. Bu şekilde öğrenmenin verimli olmasına katkıda bulunur.

Okuma öğretim yazılımları: Ders içeriklerinin bulunduğu yazılımlardır. Özellikle ilköğretim 1. sınıf düzeyinde okuma yazma çalışmalarının öğretilmesinde etkilidir. Seslerin verilmesinde ve harflerin yazılmasının gösterilmesinde etkili olmaktadır.

Elektronik hikâye kitapları: Elektronik ortamda kullanılmak üzere hazırlanmış olan çocukların seveceği resimlerin ve renklerin bulunduğu çocuk kitaplarıdır.

Online kütüphaneler: İnternet bağlantısı ile çevrim içi olup kütüphanelerin arşivlerine ulaşmaya imkân verir.

Yukarıda bahsedilen eğitim teknolojileri öğretmenler tarafında da kullanılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı'nın farklı zamanlarda geliştirdiği projeler ile sınıflarda teknolojinin sunduğu imkânlar ile donatılmaktadır. FATİH (Fırsatları artırma ve teknolojiyi iyileştirme hareketi) projesi ile sınıflar internet, akıllı tahta ve tablet bilgisayarlar ile donatılmakta ve devam etmektedir. Öğretmenler bu teknolojik araçları eğitim öğretim süreci içerisinde derslerinde ve sosyal etkinliklerde kullanmaktadırlar. Eğitim sistemimizde reform olarak görülen FATİH projesi sadece teknolojik aletlerden ibaret olmamakla birlikte eğitim yazılımlarının bulunduğu EBA platformu ile birlikte gelişim göstermektedir.

Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH)

FATİH Projesi ile ülkemizde bulunan okulöncesi, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde bulunan okullarımızın 620.000 dersliğine akıllı tahta, internet alt yapısı ve tablet bilgisayarlar ile donatılacaktır. Bilgisayar teknolojilerinden eğitim ve öğretim ortamlarında etkili bir şekilde kullanmak için tasarlanan proje ile öğretmenlere hizmet içi eğitim verilerek projenin uygulayıcı kadroları yetiştirilmek amaçlanmıştır. Proje beş ana bileşenden oluşmaktadır. Bunlar;

- 1- Donanım ve Yazılım Altyapısının Sağlanması,
- 2- Eğitsel e-İçeriğin Sağlanması ve Yönetilmesi,
- 3- Öğretim Programlarında Etkin BT Kullanımı,
- 4- Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitimi,
- 5- Bilinçli, Güvenli, Yönetilebilir ve Ölçülebilir BT Kullanımının sağlanmasıdır.

Eğitim Bilişim Ağı (EBA)

EBA kısaca çevrim içi sosyal eğitim platformudur. İnternetin olduğu her alanda platforma girip ihtiyaçlar doğrultusunda yararlanmak mümkündür. Ücretsiz olarak kullanıma sunulan EBA evde, okulda, işte her mekânda kullanılabilir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin kullanımına açık olan sistemin amacı, bilgi teknolojileri aracılığıyla etkili ve işlevsel materyal kullanımını destekleyip teknolojinin eğitim ortamına entegrasyonunu sağlamaktır. Her sınıf seviyesine uygun e-içerikler uzman kişiler tarafından incelemeyen geçirilerek

sisteme yüklenmekte ve öğretmen ve öğrencilerin kullanımına sunulmaktadır. EBA bütün bu işleri yaparken bazı modüllerden oluşmaktadır. Bunlar; haber modülü, e-içerik modülü, e-kitap modülü, e-dergi modülü, video modülü, ses modülü, görsel modülü, tartışma modülü, arama modülüdür. Bu modüller aracılığı ile kitaplara ve dergilere ulaşip okumak, ders içerikli videoları izlemek, diğer üyelerle tartışıp fikir alışverişinde bulunmak mümkün hale gelmektedir.

21. Yüzyıl Becerileri

21. yüzyıl becerilerinin neler olduğu üzerinde genel bir görüş bulunmamasına (Eryılmaz & Uluyol, 2015) rağmen bazı araştırmacılar bu becerilerin neler olduğunu açıklamışlardır (Trilling & Fadel, 2009; Wagner, 2008). 21. yy becerilerini; Cheryl (2002), "kişinin öğrenmesini; yaratıcı düşünme, etkili iletişim ve dijital okuryazarlık aracılığıyla gerçekleştirme" olarak tanımlarken, Wagner (2008) "hayatta kalma" ifadesini kullanarak önemine dikkat çekmeye çalışmıştır. Bu yüzyılda bireylerin yaşamlarına devam edebilmeleri ve üretime katkı sağlayabilmeleri için temel bilgi ve becerileri yeterli olmayacaktır. Mezun oldukları okullardan aldıkları diplomanın ötesinde, 21. yüzyıl becerileri olarak isimlendireceğimiz bazı becerilere sahip olmaları gerekmektedir (Eryılmaz & Uluyol, 2015. s. 210).

Wagner (2008)' in 21. yy Becerileri

Wagner (2008) "hiçbir çocuk geride kalmamasın" kuralından yola çıkarak, bu becerileri yedi madde halinde oluşturmuştur. Bu beceriler;

- Eleştirel düşünme ve problem çözme,
- Sistemler ve bireyler arası işbirliği ve liderlik,
- Kıvrak zekâ ve uyum sağlama,
- Girişimcilik ve risk alma,
- Etkili, sözlü ve yazılı iletişim,
- Bilgiye erişebilme ve analiz edebilme,
- Merak ve hayal gücüdür.

Yukarıda sıralanan yedi beceri 21. yüzyıl insanında bulunması gerekmektedir. Becerilere bakıldığında, ulaşılan yeni bilgilerin doğruluğunun kontrol edilmesi ve problemler karşısında öğrenilen bilgilerin kullanılmasının gerekliliği, çalıştıkları sistemlere uyum sağlayabilmesi ve işbirliği içerisinde çalışmalarını geliştirmeleri gerekliliği, öğrenmelerinin hızlı olması ve sorunlar karşısında hızlı çözümler bulunmasının gerekliliği, iş yaşamı sürecinde karşılaşılan zorluklar karşısında risk alma gerekliliği, basılı ve dijital ortamda etkili konuşma ve yazma becerilerinin gerekliliği ve bilginin fazlaca olduğu bu çağda doğru bilgiye ulaşıp analiz etme gerekliliği 21. yüzyıl insanında görülmesi istenilen becerilerdir (Göksun, 2016, s. 12).

Trilling ve Fadel (2009)' in 21. yy Becerileri

21. yy. becerilerini üç ana başlık altında 13 alt başlık olarak incelemektedirler. Bu ana başlıklar "Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri", "Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri" ve "Yaşam ve Kariyer Becerileri" biçiminde sıralanmaktadır. Şekil 2 de temel konular gösterilmektedir (Trilling & Fadel, 2009, s. 48).



Şekil 2. 21. yüzyıl bilgi ve beceri kuşağı

Trilling ve Fadel (2009), bu üç becerinin 21. yüzyıl değişimlerinden etkilendiğini ve bu değişim ile birlikte kendini yenilenmekte olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu nedenle de güncelliğini kaybetmemektedir. Buradan yola çıkılarak bu bilgi ve beceri kuşağının her duruma uyarlanabilir ve her çağda geçerli veriler üretebilir nitelikte olduğu söylenebilir (Göksun, 2016, s. 9). Bu becerileri kısaca açıklayacak olursak;

Öğrenme ve Yenilikçilik Becerileri

Yaratıcı Düşünme: Olaylar karşısında yeni fikirler geliştirerek uygulamak ve farklı kişiler ile geliştirdiğimiz fikirleri ve sonuçlarını paylaşmak.

Eleştirel Düşünme: Bir durumu anlamaya çalışırken mantık çerçevesinde akıl yürüterek zor kararlar alabilmek.

Problem Çözme: Karşılaştığımız problem karşısında bilgi yığınlarının arasında doğru bilgiyi bularak sınırlandırmak.

İletişim: Farklı ortamlarda sözlü iletişimi, yazılı iletişimi ve çoklu ortamda iletişim araçlarını en etkili şekilde kullanabilmek.

İşbirliği: Takım çalışmasına açık olmak. Gerektiğinde lider olarak farklı rol ve sorumluluklardan kaçınmamak. Empati yeteneğini geliştirerek başkaları ile verimli çalışabilmek (21stcenturyskills, 2015).

Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri

Bilgi Okuryazarlığı: Bilgi okuryazarlığı bilgiye etkili ve verimli biçimde erişebilmek, bilgiyi eleştirel bir bakış açısıyla bütüncül olarak değerlendirebilmek ve bu bilgiyi doğru ve yaratıcı biçimde kullanabilmektir (Göksun, 2016, s. 12).

Bilgi ve İletişim Teknolojileri (BİT) Okuryazarlığı: Dijital teknolojileri, iletişim araçlarını ve ağları; bilgiye erişmek, yönetmek, bütünleştirmek, değerlendirmek, düzenlemek ve paylaşmak için uygun şekilde kullanmaktır (Partnership For 21st Century Skills, 2018).

Medya Okuryazarlığı: 21. yüzyıl öğrenenlerinin video, podcast, web sayfaları, web 2.0 araçları gibi 21. yy. medya ve iletişim araçlarını öğrenme süreçlerinde etkili ve verimli biçimde kullanabilme becerilerini ifade etmektedir (Göksun, 2016, s: 12). Ayrıca, medya mesajlarının nasıl ve niçin oluşturulduğunu, bireylerin mesajları nasıl yorumladıklarını, medya araçlarının inançları nasıl etkilediğini anlamak da önemlidir (Partnership For 21st Century Skills, 2018).

Yaşam ve Kariyer Becerileri

Esneklik ve Uyum: Övgü ve eleştirel bir davranış ile davranmak. Kendinize yapılan geri bildirimleri etkili bir şekilde birleştirebilmek. Çeşitli rollere, iş sorumluluklarına ve programlara uyum sağlamak (Partnership For 21st Century Skills, 2018). Takım çalışması ve liderlik gösterme; farklı rol ve sorumluluklara uyum gösterme; başkaları ile verimli

çalışma; kendini başkalarının yerine koyma; değişik farklılıklara saygı gösterme (21stcenturyskills, 2015).

Kendini Yönetme: Kendi anlama ve öğrenme ihtiyaçlarını takip etme; uygun kaynakları belirleme; öğrenmeyi bir alandan bir başka alana aktarma şeklinde açıklanabilir (21stcenturyskills, 2015).

Sosyal Beceriler: Karşınızdakine saygın ve profesyonel bir şekilde davranın. Ne zaman dinlemek gerektiğini ve ne zaman konuşacağınızı iyi bilin.

Üretkenlik ve Hesap Verebilirlik: Engeller ve rakip baskılar karşısında bile hedefler belirleyin ve toplayın. İstenen sonuca ulaşmak için işi planlayın ve yönetin. Olumlu ve etik olarak çalışın. Zamanı ve projeleri etkili bir şekilde yönetin. Hem aktif hem de güvenilir ve dakik olun. Kendinizi profesyonelce ve uygun görgü kuralları ile sunun. Ekiplerle etkin bir şekilde işbirliği yapın. Takım çalışmasına saygı gösterin ve takdir edin. Sonuçlardan sorumluluk alın.

Liderlik: Başkalarını etkilemek ve yönlendirmek için kişilerarası ve problem çözme becerilerini kullanın. Ortak bir hedefe ulaşmak için başkalarının güçlü yanlarından yararlanın. Başkalarına örnek ve özverilikle ulaşmaları için ilham verin. Etki ve güç kullanımında bütünlük ve etik davranış sergileyin.

Bu beceriler ışığında öğrencilerin, kendi sorumluluklarını bilen, iletişim becerilerini geliştirmiş, merak duygusuna sahip, teknolojinin sunduğu imkânları kullanan, işbirliğine önem veren, karşılaştığı problemi önemseyip onun çözümü için çaba sarf eden ve öğrendiği yeni bilgileri farklı alanlara aktararak kendini geliştiren bireyler olmaları, onların 21. yy dünyasında başarılı olmalarını sağlayacaktır. Çağımızda bilim ve teknolojinin hızla ilerlemesi bilginin üretimi, dağıtımı ve paylaşımında önemli değişikliklere neden olmaktadır. Önceleri kitap, dergi, gazete gibi basılı ürünlerle dağıtılan bilgiler bilgisayar, televizyon, radyo, video gibi araçlarla yayılmaktadır. Özellikle bilgisayar, internet gibi araçlar bilginin üretilmesi, yayılması ve kullanılmasını çok kolaylaştırmaktadır (Güneş, 2010, s. 2). Hızla yayılan ve hayatımızın önemli bir parçası olan teknolojik gelişmeler, kullanıcıların her türlü bilgiye hızlı bir şekilde ulaşabilmelerini sağlamaktadır.

Okuryazarlık

Okuryazarlık kavramı okumak ve yazmak eylemlerinden oluşan yapısı ile genel anlamda semboller kullanarak yapılan yazı ve yazıların (sembollerin) seslendirilmesi eylemini çağrıştırmaktadır (Altun, 2005, s. 2). Toplumun küçük bireylerini, çocukları yetiştirirken kullandıkları söylemler arasında en sık rastladığımız "okur" ve "yazar" kavramlarıdır. Ülkemizde ilkokul ile başlayan okuma ve yazma eğitimi hayat boyu devam etmektedir. Aileler çocuklarının bu döneminde, özellikle birinci sınıfta okuma ve yazma kavramlarıyla yatıp kalmaktadırlar. Çünkü bu kavramları bu yıllarda kazanmış olmaları son derece önemlidir. Bu durum ülke yöneticileri içinde geçerlidir. Pek çok ülkede ilkokulda okuma becerisinin yetersizliği; eğitimsel, sosyal ve ekonomik göstergeler bağlamında geleceğin en önemli sorunlarından biri olarak görülmektedir (Wagner, vd., 2014, s. 193). Çocukların okuma ve yazma becerisini kazanmaları için gerekli çalışmalar ve programlar hazırlayarak daha anlamlı ve kalıcı öğrenmeleri amaçlamaktadır.

TDK (2017) okuryazarlığı "okuması yazması olan, öğrenim görmüş (kimse)" olarak tanımlamaktadır. Bu tanım toplumun genelinde kabul görmüş ve gündelik konuşma dilimizde de yerini almıştır. Geleneksel olarak okuma-yazmadan bahsettiğimizde, harflerin üzerine yazılı olduğu bir materyale, bu materyal üzerine harfleri işleyecek bir yazara ve bu harfleri çözümleyecek bir okura ihtiyaç vardır (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010, s. 284). Yazılı tarihin başladığı günden bu yana, "okuryazarlık" kavramı tek başına bir anlam ifade etmeyen "kargacık, burgacık" harfleri bir kâğıt parçası üzerinde bir araya getirerek, anlam içeren sözcükler üretme becerisi olarak açıklanmıştır (Jols & Thoman, 2008, s. 11). Okuryazarlık, toplumca tasarlanmış iletişim becerilerini etkili bir biçimde kullanmayı içeren yetenekler kazanmayı içerir (Kellner, 2002, s. 113). Tarih boyunca, okuma ve yazma becerisi okuryazarlık tanımlarının temelini oluşturmuştur. Okumanın yapılan pek çok tanımı yazılı kelimelerin anlamlarını anlamak ve okuma parçasının verdiği mesajı alabilmektir (Wagner, vd., 2014, s. 193).

Uzun yıllar basılı metin ve kitaplardan okuma etkili olmuş ve okuryazarlık kalem-kâğıt kavramlarıyla birlikte değerlendirilmiştir (Esmer, 2013, s. 13). Yüzyıllar boyunca okullar resmi eğitim politikaları çerçevesinde, öğrencilerin test sorularının yanıtlarını bulmak için dünya gerçeklerini öğrendiklerinden emin olunan bir eğitim kurumu şeklinde çalışmıştır. Bu şekilde çalışan eğitim sistemleri, birçok güncel habere bir düğmeye basılarak ulaşılabilmesiyle geçerliliğini yitirmiştir. Yaşanan bilgi patlaması dünya da uygulanan

resmi eğitim politikaları için önemli bir sorun olarak ortaya çıkmıştır (Jols & Thoman, 2008, s. 11). Rekabet ortamının her geçen gün artması, bireylerin başarılı olabilmeleri için alışılmışın dışında becerilere sahip olmalarını zorunlu kılmaktadır (Polat, 2006, s. 249). Günlük dilde ayırımına varmadan birbirlerinin yerine kullanılan okuma-yazma ve okuryazar kavramları arasındaki anlam farkı giderek daha fazla açılmaktadır. Kâğıt üzerindeki harfleri çözümlemeye dayanan okur-yazar görüntüsünün karşısında anlamlandırmaya dayalı okuryazarlık görüntüsü her geçen gün yeni terimlerle birleşerek (medya okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, dijital okuryazarlık, vb.) anlam sahasını genişletmektedir (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010; Özbay & Çelik, 2013).

Tarih boyunca toplumların yaşantısının sürekli değişip gelişmesiyle bilginin önemli bir güç oluşu da önem kazanmaktadır. Bilginin önemini kavrayan, onu etkin bir şekilde kullanan, üreten ve geliştiren toplumlar daha hızlı ilerlemektedirler (Önal, 2010, s. 115). Teknolojideki gelişmelerinde etkisiyle yaşanan değişimler bilgi ve becerilerin çok kısa zamanda geçerliliğini yitirmesine neden olmaktadır. Gelişimin süreklilik arz etmesi, iyi eğitilmiş olmanın anlamını değiştirmiştir. Bu bakımdan başarılı bireyler yaşam boyu öğrenme becerilerine sahip bireyler olacaktır (Polat, 2006, s. 249). Öğrencilerin eğitim ve öğretimin süreklilik arz ettiğini bilerek kendilerini yetiştirip geliştirmeleri gerekmektedir.

Teknolojide yaşanan hızlı gelişmeler yaşadığımız çağda değişmeyen gerçeğin değişim olduğu yargısını doğurmuştur (Polat & Odabaş, 2008, s. 2). Toplumlar çok hızlı bir şekilde gelişmekte ve değişmektedir. Her gün yeni bir gelişme ile insanoğlu karşı karşıya kalmaktadır. Durum böyle olunca bahsettiğimiz okur-yazarlık günümüz için pek yeterli olamamaktadır. Toplumlar artık 21. yüzyıl insanının özelliklerini taşımaları ve okur-yazarlık kavramlarını tekrar gözden geçirmeleri gerekmektedir. Real (2008), 21.yüzyıldan önce okuryazar olabilmek için sadece nasıl okunup yazılabileceğini bilmenin yeterli olduğunu ifade ederken, Toffler (1980), "21. yüzyılda okuryazar olmayan kişiler, okuma yazmayı bilmeyenler değil; öğrenmeyi bilmeyen, öğrendiklerini unutup yeniden öğrenmeyi beceremeyen kişiler olacaktır" sözü ile bu konunun önemini belirtmektedir.

Tarihteki en belirgin teknolojik değişimleri yaşarken, insanların çalışma tarzları, iletişim tercihleri ve boş zaman değerlendirme şekilleri de değişmektedir (Kellner, 2002, s. 107). Öğrenciler interneti araştırma, oyun oynama, müzik dinleme, film izleme, sohbet etme, okuma, yazma vb. birçok etkinlik için kullanmakta ve internet çocuklar, gençler ve yetişkinler arasındaki popülaritesini devam ettirmektedir. Bu durum insanların teknolojik

aletleri kullanırken farklı okuma türlerini kullanmalarını sağlamaktadır. Dijital ortamda zaman geçiren kişiler elbette dijital okuma adı verilen okumayı gerçekleştirmiş olacaktır. Dijital metinleri okurken okuyucu, karşısına çıkan linklere sıklıkla tıklamakta, yeni sayfalara yönelmekte, istediği zaman başka linke geçebilmekte ve okumanın doğrusal yapısı böylelikle değişmektedir (Ulusoy, 2011, s. 2).

Okuduğunu kavrama ile ilgili diğer bir yaklaşımda okuryazarlığın sosyal pratiğe dayanmasıdır. Okuryazar bir kişi kendi kültürü bağlamında anlaşılabilir. Bir öğrenci bir kitap ya da akıllı telefonla okuma yaparken, bu eylem çeşitli sonuçlar ortaya çıkartabilir. Her araç kullanıcının niyetine ve aracın özelliğine bağlı olarak kullanılabilir. Bir çocuğun elinde kitap varsa okuma yapabilir, elinde akıllı telefon varsa okur ve mesaj gönderebilir. Aynı gibi görünen etkinlikler farklı okuma yazma etkinlikleridir. Buradaki fark; temel becerilerin kazanımını vurgulayan okumayı öğrenmek ile yazılı materyallerin anlaşılmasını vurgulayan öğrenmek için okumak arasındadır (Wagner, vd., 2014, s. 193). Çevremizde olup bitenler hakkındaki bilgiler sadece bir kâğıt parçası üzerindeki sözcüklerle bize ulaşmamakta ondan çok daha fazla bir şekilde çeşitli medya araçları yardımıyla etkili resim ve sesler olarak bize ulaştırılmaktadır (Jols & Thoman, 2008, s. 11). Okumanın çeşitliliği gelişen teknoloji ile değişmektedir. İnsanlar teknolojiyi çok sık kullanmakta ve farklı uyarıcılara maruz kalmaktadırlar. Metin okuma, köşe yazısı okuma, haberleri takip etme, mail yoluyla iletişim ve okuma, sosyal paylaşım ağlarını takip etme gibi gündelik yapılan becerileri teknolojik aletleri kullanarak yeni bir okuryazarlık geliştirilmiş olmaktadır. Gelişmekte olan yeni okuryazarlığı faydalı ve etkili kullanmak için bazı becerilerin toplumun bireylerinde olması gerekmektedir. Bireyin okuyup yazabilmesi ve hesaplama bilgisine sahip olması çok önemlidir. Ancak bu iki beceriye sahip olmak, modern yaşamda bireyin karşılaştığı güçlükleri aşmasında ve hayatını normal şekilde sürdürmesinde yeterli olmamaktadır (Macit & Demir, 2016, s. 332). Bilginin kapsamı her geçen gün artarak, farklı iletişim araçları içerisinde farklı formatlarda kaydedilmekte ve karşımıza çıkmaktadır. Bilginin bu şekilde karşımıza çıkması bu tür araçları etkili bir şekilde kullanmayı beraberinde getirmektedir (Alakoç, 2003, s. 44).

Öğrencilerin en önemli ihtiyacı, gerekli olan bilgiye zamanında ve nasıl ulaşacaklarını öğrenmeleri ve buldukları bilgilerin istedikleri bilgi olup olmadığını ayırt etmelerine yarayacak üst seviyede analiz ve değerlendirme yeteneğine sahip olmalarıdır. Jols ve Thoman (2008) eğitim kurumlarının bunu nasıl başarabileceğine yönelik üç öneri sunmuşlardır. Birinci olarak, okullar ve sınıflar sadece bilginin depolandığı yerler

olmaktan çıkarılıp, bir anlamda korunak sağlayan ve öğrencilerin dışarıya çıkıp araştırma yaptığı, soru sorduğu, deneyler yaptığı ve en önemlisi keşfettiği çadırlar haline dönüştürülmelidir. İkinci olarak, artık öğretmenlerin öğrencilerin kafalarına bilgileri depolamasına gerek yoktur. Onun yerine öğretmenler yan tarafta duran bir rehber rolünü üstlenerek öğretim sürecinde; teşvik eden, rehberlik yapan ve destekleyen bir konumda olmalıdırlar. Yaratıcı sınıf demek öğretmen dâhil herkesin bir şeyler öğrendiği sınıf demektir. Üçüncü olarak, programlar, sınıflar ve etkinlikler öğrencilerin problem çözme ve keşfetme ile iç içe olabileceği şekilde düzenlenmelidir. Günümüz medya kültürü gerçek dünya hakkında sınırsız kaynaklar sağlamakta ve bu noktada bir fotoğraf makinesinin hangi açıdan resmi çektiğinin, bizim düşüncelerimizi nasıl etkileyebileceğini belirlemek veya bir internet sitesinin sahte ya da gerçek bilgi verip verdiğini tespit etmek önemli bir hal almaktadır. Sahip olduğumuz kültürün ‘Endüstriyel Çağdan’ ‘Bilgi Çağına’ geçiyor olması da bu yeni okuryazarlık türlerinin 21. yüzyıl için ne kadar önemli olduğunu göstermektedir (s. 12).

Okuryazarlık bireyleri günlük hayatın içerisinde aktif bireyler olmaya doğru yönlendirmede bir araç olarak görülmüştür (Altun, 2005, s. 3). Bu bakımdan işlevsel okuryazarlık kavramı 1970 yılında literatürümüze girmiştir. İşlevsel okuryazarlık, sosyal ve kültürel çevre ile de genişletilerek, mekanik olarak yazılı materyalleri seslendirebilmeyi; bunları sözcüklerle ve cümlelerle kullanabilmeyi; harfleri ve noktalama işaretlerini de metnin yapısına uygun olarak kullanıp bireylerin kendilerini ifade edebilme becerilerini kazanmış olma durumlarını tanımlamaktadır. Örneğin, bir birey tüm harfleri tanıyabiliyor, seslendirebiliyor; ancak, bir devlet dairesinde işini görebilmek için gerekli basamakları izleyemiyor ve bir dilekçe yazamıyorsa bu kişinin okuryazar olmadığını değil, işlevsel okuryazar olmadığını söyleyebiliriz (Altun, 2005, s. 3).

Her türlü gelişme ve ilerlemeye kaynaklık eden okuma becerisinin geliştirilmesi ve yaşam boyu sürdürülmesi ancak çağdaş bir eğitimle mümkün olabilir. Günümüz eğitim anlayışında yeni yöntem ve tekniklerin yanında bilgisayar, tablet ve telefon gibi teknolojik aletler de önemli bir yer tutmaktadır. Teknolojik araçlar ve internet, bilgiye ulaşımı kolaylaştırıp kişilerin gelişimine büyük katkı sağlamaktadır. Ayrıca 1990’lı yıllardan sonra yaygınlaşan internet kullanımını, insan hayatında önemli değişiklikler meydana getirmiştir. Bu değişimden okuma kavramı da etkilenmiştir. Literatürde hızlı okuma, ekran okuma, bilgisayardan okuma, medya okuryazarlığı ve elektronik okuma, dijital okuma, taşınabilir (mobil) cihazdan okuma gibi yeni okuma terimleri görülmeye başlanmıştır (Yıldız &

Keskin, 2016, s. 346). Teknolojik ürünlerin toplum tarafından kabul görmesi ve hayatın her alanında kullanılması ile teknolojinin okuryazarlıkta kullanılması önem kazanmıştır. Öğrencilerin severek kullandıkları bu araçları eğitim ortamlarında etkili ve kontrollü bir şekilde kullanmanın gerekliliği ortaya çıkmıştır. Mobil araçları kullanmanın amacı bazen açıkça belirtilse de, bazen de bu amaçlar yazılan raporlarda belirtilmektedir. Bazen tek bir amaçla kullanılmış, bazen de birden çok amaca hizmet etmişlerdir. 51 proje incelenerek, okuryazarlıkta mobil aletlerin etkililik çerçevesi belirlenmiş ve altı temel amaç altında açıklanmıştır (Wagne'den aktaran Wagner, vd., 2014, s. 194). Bu amaçlar;

Örgün Eğitim ve Öğretim: Bu tür bir programda amaçlar ve kullanıcı bellidir. Kullanıcı genellikle öğrencidir. Öğrenme sürecinin okulda olması gerekmez. Kişi evde veya dışarıda mobil cihazlarla çalışabilir. Burada amaç yeni bilgi ve yeteneklerin edinimidir (kelime bilgisi ya da hece farkındalığı gibi).

Yaygın Eğitim: Öğrencilerin okul dışında mesaj (sms) kullanmalarını ya da mobil araçlardaki dijital materyalleri kullanmalarını sağlayarak öğrenmede farklı sonuçlar elde etmek için kullanıcıların teknolojik yenilikleri davranış haline getirmesini amaçlamaktadır.

İçerik: Bazen yazılı materyallerin yetersiz olduğu ve okuma yazmayı destekleyen etkinliklerin az olduğu zamanlarda mobil araçlar kullanılır. Mobil araçlara çeşitli seviyelerde e-kitaplar yüklenerek çeşitlilik sağlanabilir.

Eğitim: Eğitimde müdahale, araya girme yani yetişkin bireylerin çocukların eğitiminde aracı buluculuk yapması için verilen direk ya da rehberli eğitimidir. Eğitimsel müdahalenin asıl amacı, öğretmenlerin pedagojik yeteneklerini geliştirmektir. Onlara ders planı gibi yeni müfredatlar ve eğitimsel içerikler tanıtılır.

Veri Toplama: Bazı mobil araçlar bireyleri değerlendirmek ve okuma başarılarını ölçmek için kullanılır. Öğrencilerin ne yapıp ne yapamadıklarını ölçer ve öğretmenlerin neye odaklanmaları gerektiği belirlenir.

İletişim: Mobil araç kullanıcısı direk olarak okuma yazma eğitimine odaklanmaz ama okuma yazma ve dil becerileri okul dışında aktif olarak yapılan konuşmalarla tekrar edilmiş olur.

Bahsedilen amaçlar incelendiğinde, öğrencilerin ve öğretmenlerin teknolojik araçları ihtiyaç duymaları halinde kullanabilecekleri görülmektedir. Gerek okul içerisinde ve gerekse okul dışı öğrenme amaçlı kullanmaya uygun olan teknolojik araçlar uygun

programlar ile desteklenerek kullanılabilirliği artmaktadır. Öğrenciler kendilerini 21. yüzyıla hazırlayarak hızla gelişen dünyaya uyum sağlamalıdır.

Geçmiş yüzyıllarda salt bilgi değerli ve geçerli iken artık tek başına bilgi ve bilgi sahibi olunması yeterli olmamaktadır. 21. yüzyıl bireyinin gerek eğitim yaşamında gerekse iş yaşamında başarılı olabilmesi için; yaratıcı ve eleştirel düşünebilen, başkaları ile işbirliği yapabilen, problem çözücü ve yüksek iletişim becerilerine sahip, gerekli bilgiye nasıl ulaşabileceğini bilen, bilgiye ulaşırken teknoloji kullanabilen, yeni fikirlere açık, esnek ve uyumlu, sorumluluklarını bilen, öz-yönetimli ve inisiyatif sahibi, sosyal ve kültürel becerileri gelişmiş, üretken ve liderlik becerilerine sahip bir birey olması gerekmektedir (Eryılmaz & Uluyol, 2015, s. 210). Bu bağlamda eğitim programları güncellenerek çağımıza uygun insanların yetiştirilmesi gerekmektedir.

Bilişim, dijital ya da elektronik çağ olarak değerlendirilen günümüz dünyasında medya araçlarının bireyin toplumsallaşması, bilişsel, sosyal, duygusal ve kişilik gelişimi üzerinde önemli etkilerde bulunduğu kabul edilen bir gerçektir. Bu anlamda medya araçlarının etkisini çözümlemek, değerlendirmek ve eğitim sisteminin bir parçası haline getirmek ve buradan yola çıkarak eğitsel çıktılar elde etmek, temel bir amaç olarak değerlendirilmelidir (Jols & Thoman, 2008, s. 3). Uluslararası Okuma Birliği (2009) ve İngilizce Öğretmenleri Ulusal Kurulu (2013) gibi profesyonel topluluklar öğrencilerin 21. yüzyılın okuryazarlık isteklerine hazırlanmaları için sınıfta teknolojinin kullanılması gerektiğini söylemektedirler (Chesley & Jordon, 2012; Hutchinson & Reinking, 2011; Scherer, 2011). Araştırmacılar, öğrencilerin yeteneklerinin bilgi ve iletişim teknolojileri ile geliştirerek 21. yüzyıla daha iyi hazırlanacaklarını belirtmişlerdir (Johson, vd., 2012; National Education Technology Standards 2012). Teknolojinin sınıf içerisinde kullanılması ile öğrencilerin, sınıfa uyumunu (O'Brien, Beach & Scharber, 2007; Scherer, 2011) ve akademik başarılarını (Storz & Hoffman, 2013) artırdığını söylemişlerdir. Ceplerimize bile sığabilecek kadar küçük olan mobil aletlerin geliştiği çağımızda, istediğimiz her yerde bilgiye ulaşabilirken, mobil aletleri kullanarak dijital okuma yapılmaktadır. Bu durumda dijital okumanın araştırılmasının önemi ortaya çıkmaktadır (Akbar, vd., 2015, s. 195).

Yeni Okuryazarlıklar

Okuma yazmayı bir süreç olarak ele alırsak, bu sürecin kutupsal değil süregelen ve devamlı değişken bir yapıda olduğunu görebiliriz (Altun, 2005, s. 2). Bilişsel

yapılandırmacı teori, yeni okuryazarlığın var olduğunu açıklayarak, öğretmenlerin okuma yazma eğitimini verirken öğretim programlarını bilgi iletişim teknolojilerine uygun olarak hazırlamak zorunda kaldığını belirtmiştir (Larson, 2010, s. 16). Bu bakımdan eğitimciler ve araştırmacılar popülaritesi her geçen gün artan yeni okuryazarlık terimiyle ilgilenmeye başlamışlardır (Comber & Kamler, 2005; Lankshear & Knobel, 2003; Streer, 1997; Yelland, 2005). Okuryazarlık kavramı popüler olmakla beraber, zaman içerisinde çeşitlenmiş ve değişen ihtiyaçlar ölçüsünde yeniden yapılandırılması gerekli olmuştur (Altun, 2005, s. 4). Kullanılan yeni teknolojiler yeni okuma yazma becerilerini de beraberinde getirmektedir (Leu, Kinzer, Coiro & Commack, 2004).

Yeni okuryazarlık teorisini okuma programlarına uyarılmanın ilk aşaması, metinleri oluşturma şeklini yeniden tanımlamaktır (Larson, 2010, s. 15). Sınıflarda kullanılan metinler artık bilgisayarlardan, akıllı tahtalardan ve tablet bilgisayarlardan okunmakta ve çoğunlukla dersler bu şekilde işlenmektedir. Bu bağlamda öğretmenler dijital metin ve elektronik kitapları içeren yeni alternatif kaynaklar aramaktadırlar (Booth, 2006; Kucer, 2005). Bilgisayarlar ve internet başta olmak üzere bilgi teknolojilerinin günlük hayata girerek bilginin dağıtımına zaman ve mekân olarak bağımsız boyutlarda katkıda bulunması yeni okuryazarlık türlerini ortaya çıkartan tartışmaları başlatmıştır (Önal, 2010, s. 106). Toplumun değişen şartlarına uyum sağlamada yeni okuryazarlıkların gündeme gelmesi, okuryazarlık kavramının farklı işlevleri olduğu gerçeği toplumlara farklılık kazandıracaktır (Altun, 2005). Yeni okuryazarlık kavramının kullanılması ve önerilmesi (Leu, vd., 2004) alanyazında bahsedilen bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık vb. okuryazarlıkları içerisine alan geniş içerikli bir kavram oluşundan kaynaklanmaktadır. Teknolojideki ve insan yaşamındaki gelişmeler göz önüne alınırsa bu durum olası görülebilir. Aşağıda bahsedilen okuryazarlık türleri kısaca açıklanmıştır.

Bilgi Okuryazarlığı

Bu yüzyılda veya bilgi çağında birey, pek çok farklı uyarıcı aracılığıyla adeta bilgi bombardımanına tutulmaktadır. Dolayısıyla bireyin doğru kaynağa yönlendirilmesi, bulunduğu kaynaktan nasıl faydalanması gerektiğini bilmesi, belirli bir işlem sürecinden geçirip bunu eyleme dökmesi ve ulaştığı bilgiyi kurallar dâhilinde diğer bireylerle paylaşması son derece önem kazanmıştır (Özbay & Çelik, 2013, s. 11). Bilgi okuryazarlığı

1990'lı yıllarda popülerliği hızla artan bir kavram haline gelmiş; çok sayıda yayına konu olmuş; pek çok akademisyen, meslek derneği ve eğitim kurumu tarafından ele alınmış; çok sayıda yükseköğretim kurumu tarafından mezun öğrencilerde aranacak nitelikler arasında gösterilmiş; üniversitelerde bu amaçla komiteler kurulmuş ve tüm bu çalışmaları yürüten kişiler, kurumlar, gruplar ve dernekler literatüre yeni tanımlar kazandırmıştır (Kurbanoğlu, 2013, s. 724).

Bilgi okuryazarı, karşılaşılan problemler karşısında bilgiye dayalı çözüm üretmek için bilgi kaynaklarını kullanan, çeşitli bilgi kaynaklarının kullanımı için gerekli becerilere sahip olan kişilerdir (Zurkowski, 1974, s. 6). Taylor (1979) ise, gerçek yaşamla ilgili problemleri çözebilmek için bilgiye ulaşabilme, farklı türdeki kaynaklardan bilgiye ulaşabilme, bilgilenmenin sürekliliğini sağlayabilme, bilginin ne zaman ve nasıl elde edileceğine ilişkin stratejiler belirleyebilme olarak tanımlamıştır. Bilgi okuryazarlığı kısaca, bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bilgi okuryazarı olmak, bilgiye gereksinim duyulduğunda bunu hissetmek ve gereksinim duyulan bilgiye ulaşmak, değerlendirmek ve etkili olarak kullanabilmektir. Bilgi okuryazarı bireyler, öğrenmeyi öğrenme becerisine de sahiptirler. Çünkü onlar bilgiye nasıl ulaşacaklarını, bilgiyi nasıl düzenleyeceklerini ve başkalarının kendilerinden öğrenmesi için bilgiyi nasıl kullanacaklarını bilirler (Akkoyunlu, 2008, s. 179).

Bu yaklaşımla Bruce'den aktaran Polat ve Odabaş (2008, s. 5)'a göre bilgi okuryazarlığı becerilerinin yedi boyutundan bahsedilebilir.

Bilgi teknolojisinin kullanma becerisi: Bilgi okuryazarlığının merkezinde bilgiye erişme ve iletme için gerekli olan bilgi teknolojisi kullanma becerileri vardır. Bu bağlamda bilginin aranması ve elde edilmesi ile bu bilginin kullanılması becerileri ön plandadır.

Bilgi kaynaklarını kullanma becerisi: Bilgi okuryazarlığı elektronik ortamı da içeren bilgi kaynaklarındaki bilginin bulunmasına ilişkin beceriler olarak görülür.

Süreci yönetme becerisi: Bilgi okuryazarlığı bir süreç olarak görülür ve bu sürecin başarıyla yürütülmesine ilişkin beceriler kazandırılır.

Bilgiyi kontrol etme becerisi: Bilginin kontrol altında tutulması bilgi okuryazarlığının özü olarak düşünülür ve bu kontrolün sağlanmasına yönelik beceriler kazandırılır. Teknolojik olanaklardan yararlanma becerileri, bu kontrolün sağlanmasında önemli bir araçtır.

Bilgi birikimi oluşturma becerisi: Bilgi okuryazarlığı ilgilenilen konuda kişisel bir görüşün ve belirli yargıların kazanılmasına ilişkin beceriler olarak düşünülür. Elde edilen bilgilerin eleştirel olarak değerlendirilmesine yönelik beceriler ön plandadır. Kişide belli bir bilgi altyapısının oluşumu ve bilgi teknolojisi kullanımı bu becerilerin kazanılmasında temel unsurlardır.

Bilgi birikimini geliştirme becerisi: Temel hedef mevcut bilgi, kişisel görüş ve yaratıcı düşünmenin birleştirilmesi ile ilgilenilen konuda yeni bir görüş kazanılmasını sağlamaktır.

Bilgelik becerisi: Bilginin kullanımı becerilerinin kazanılmasındaki temel hedef başkalarına yararlı olma olarak düşünülür. Bireysel nitelik, değer yargıları ve etik kurallar ön plana çıkan konulardır.

Bilgi okuryazarlığının sadece bilgi becerileriyle ve eğitim alanıyla sınırlı bir kavram olmadığı, yaşamın her alanını (kişisel, mesleki, sosyal, toplumsal, kültürel) ilgilendiren ve demokrasiden yaşam boyu öğrenmeye kadar birçok unsuru bünyesinde barındıran bir kavram olduğu görülmektedir (Kurbanoglu, 2010, s. 743).

Teknoloji Okuryazarlığı

Teknoloji bireylerin yaşam biçimlerini ve toplumsal gelişmelerini etkilemektedir. Bireylerin günlük yaşamları ile toplumsal değişim ve dönüşümleri teknoloji ile şekillenmektedir. Bu gelişmeler teknoloji okuryazarlığını doğurmuştur (Kurt & Orhan, 2016, s. 73). Teknoloji okuryazarlığı insanların teknoloji dünyasını ve bu teknolojiden hayatını kolaylaştıracak şekilde yararlanmayı bilmesini ve teknolojik gelişmeleri anlamasını gerektirmektedir. Bu bağlamda, teknolojinin eğitim öğretim sürecine dâhil edilmesi ve bireylerin bu gelişimlere yönelik bir eğitim sürecinden geçmelerinin gereği ortaya çıkmıştır (Bacanak, Karamustafaoğlu & Köse, 2003, s. 191). Bilgi teknolojilerindeki yenilikleri anlamayı, yeni teknolojilere uyum sağlamayı, değerlendirmeyi ve kullanmayı kapsamaktadır (Kızıl, 2007, s. 13). Kurt ve Orhan (2016) teknoloji okuryazarlığına sahip bir bireyde olması gereken becerileri şu şekilde sıralamıştır (s.73):

- Teknolojinin ne olduğunu, nasıl ortaya çıkarıldığını, toplumu nasıl şekillendirdiğini ve toplum tarafından nasıl şekillendirildiğini bilme,

- Teknolojinin araç-gereç, bilgi, kültürel gereksinim ve ekonomik-politik kararlarla yakından ilişkili olduğunun farkında olma,
- Teknolojinin toplumu etkilediğinin ve toplum tarafından etkilendiğinin bilincinde olma,
- Teknolojik konulardaki farklı yargı, yorum ve görüşlerin birbiriyle çatışabileceğini kabullenmiş olma,
- Akıllı seçimler yapabilmeyi olası kılacak verilere karar verme yeteneğine sahip olma,
- Toplumsal konularda sorumluluk alma bilinç ve yeteneğine sahip olma,
- Teknoloji kullanımı sırasında rahat ve tarafsız olma.

Görsel Okuryazarlık

Meydana gelen teknolojik gelişmeler ve medya sektöründeki ilerlemelere bağlı olarak görsellerin kullanımı önemli ölçüde artmış, bu da görsel okuryazarlığına duyulan ihtiyacı beraberinde getirmiştir (Aytaş & Kaplan, 2017, s. 294). Medya, bilgi teknolojileri, kültürel çalışmalar ve görsel sanatlar alanında çalışmaların hız kazanması ile görsel okuryazarlık etkin şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Akyol, 2008, s. 114). Zihinde, resimlerin kelimelere oranla 60.000 kat daha hızlı işlendiği düşünüldüğünde görsel okuryazar olmanın önemi ve sağladığı avantajlar ortaya çıkmaktadır (Kurudayıoğlu & Tüzel, 2010, s. 289). Okullarda yeni nesillere okuma yazmanın öğretildiği gibi görsellerin okunması da öğretilerek, öğrencilerin görseller arası ilişkiler kurması sağlanarak daha üst düzey zihinsel süreçleri kullanmaları sağlanabilir (Akyol, 2008, s. 115). Günümüz sınıflarında kullanılan teknolojik aletlerin çeşitliliği düşünüldüğünde görsel okumanın öğretilmesi gerekliliği önem kazanmaktadır.

Akyol (2008, s. 116) görsel okuryazarlığın neden öğrenilmesi gerektiğini sekiz madde ile açıklamıştır.

- Pek çok bilgi verici metin görsel kullanmaktadır.
- Görsel metinler her düzeydeki okuyuculara hitap etmektedir.
- Görsel metinler karmaşık ve farklı bilgilerden oluşmaktadır.
- Görsel metinler bilgileri yazılı ve sözlü metinlerden daha açık ve anlaşılır şekilde aktarmaktadır.

- Görsel metinler elektronik ortamda daha fazla kullanılmaktadır.
- Görsel metinler anlamaya daha fazla katkı sağlamaktadırlar.
- Görsel metinler makalenin veya yazının planlanmasına daha fazla katkı sağlar.
- Görsel okuryazarlık hayat boyu kullanılabilen bir beceridir.

Dijital Okuryazarlık

Teknolojinin ilerlemesi ile birlikte dijital metinlerin yaygınlaşması hızlanmıştır. Öğrenciler de bu metinleri gerek okullarında gerekse sosyal hayatlarında kullanmaya başlamışlardır. Dijital okuryazarlık, farklı teknolojilerin doğru kullanılabilmesi ile birlikte doğru bilgiye ulaşma, üretme ve paylaşımda bulunabilme ve öğrenme-öğretme süreçlerinde teknolojiyi kullanabilme becerilerine sahip olmayı gerektirmektedir (Hamutoğlu, Canan Güngören, Kaya Uyanık & Gür Erdoğan, 2017, s. 411). Dijital okumada iki farklı süreçten bahsedilebilir. Bunlar metin tabanlı süreç ve bilgi tabanlı süreçtir. Metin tabanlı süreç; yazının görünümü ve insan bilgisayar ara yüzü ile ilgilidir. Bunlar; ışık oranı, çözünürlük, yazı tipi, ışık titremesi, parılda, harflerin büyüklüğü. Bilgi tabanlı aşama ise, okuyucunun okuduğu metni anlama derecesi ile ilgilidir (Sackstein, vd., 2015, s. 2). Öğrenciler dijital medya becerilerini ihtiyaçları doğrultusunda kullanmak istemektedirler ve öğrenmelerinde aktif rol almaktadırlar (Robinson & Sebba, 2010, s.771). Öğrenciler teknolojiyi sevmekte ve eğitim ortamlarında da kullanmak istemektedirler. Bilgisayar kullanımının çok küçük yaşlarda başladığını düşünürsek çocuklarımıza bu imkânın verilmesi gerekmektedir.

Farklı teknolojileri kullanarak güvenli internet kullanımını arttırmak, edinilen bilginin doğruluğu ve ya yanlışlığı hakkında karar verebilmek vb. becerilere sahip olabilmek için yapılan çalışmaların yanı sıra; bireylerin karşılaştıkları problemleri çözmede dijital okuryazarlık becerilerinin önemli olduğu düşünülmektedir (Hamutoğlu, vd. 2017, s. 410). Bu bağlamda araştırmacılar tarafından dijital okuryazar bireylerde olması gereken beceriler şu şekilde sıralanmıştır (Kurt & Orhan, 2016, s. 75).

Dijital okuryazar bireylerin;

- Dijital araçları diğer bireylerden daha etkin biçimde kullanabilen
- Dijital araçlarla iletişim kurabilen

- Dijital araçları günlük yaşamda etkin biçimde kullanabilen, bir başka deyişle dijital katılımcı olan
- Dijital araçlar ile bilgiye ulaşabilen ve bu bilgiyi paylaşabilen
- Dijital ortamlarda işbirliği yapabilen
- Farklı formatlardaki bilgileri analiz edebilen ve bütünleştirebilen eleştirel düşünebilen
- Dijital ortamların kültürel ve sosyal etkilerini fark edebilen
- Dijital araçları kullanarak yaratıcı ürünler oluşturabilen bireyler olduğu söylenebilir.

Dijital okuryazar bireylerde olması gereken becerilere baktığımızda dijital ortamda etkin ve etkili olması gerektiği görülmektedir. Etkin olması içinde dijital ortamda online yani çevrim içi olması gerekmektedir. Öğrencilerin çevrim içi olarak teknoloji kullanmaları, onları farklı becerilerini kullanmada cesaretlendirmektedir (Warner & Jones, 2011, s. 8). Bunlara; kendi internet sitelerini yapmaları, sosyal medya araçlarında gruplar kurarak farklı konularda duyarlılık geliştirmeleri ve yerel veya genel haber sayfaları oluşturma gibi yapılan çalışmalar örnek gösterilebilir. Ayrıca teknolojik araçların öğrencilere uyarlanabilir olmasından dolayı öğretmenler yeni teknolojik materyallerle öğrencilerin motivasyonunu artırabilirler (Lacina, 2008, s. 248). Teknolojik aletler geleneksel kitaplara göre, online giriş yapabilme, araştırma yapabilme, fiyat ucuzluğu ve kolay taşınabilir gibi avantajlarından dolayı da tercih edilmektedir (Jamali, Nicholas & Rowlands, 2009, s. 36).

Okuma ve Teknoloji

Elektronik ortamdaki metinlerin, hiperlinkler, video klipler, dokümanı değiştirme, internet üzerinden bilgi aranması gibi farklı özellikleri bulunmaktadır. Bu özelliklerin bulunması elektronik ortamda okuduğunu anlamanın basılı materyallerden çok da farklı olduğunu göstermez. Her iki okuma arasında benzerlikler ve farklar bulunmaktadır (Ertem, 2014, s. 54). Okunacak materyal ister basılı ister dijital olsun, öğrencilerin kullanılan tüm kelimeleri fark edip anlayabileceği uygun eğitim seviyesinde olmalıdır. Okunacak materyal akıcı bir şekilde okunabilmelidir (Sackstein, vd., 2015, s. 2). Aksi takdirde öğrenci okumasını uygun şekilde yapamayacak ve okumanın asıl amacı olan anlama gerçekleşmeyecektir. İyi okuyucular anlama stratejilerini dijital metinler içinde kullanır. Bunlar; amaçlı okuma, planlama, ön bilgileri aktif hale getirme, gözden geçirme, tahmin

etme, metin yapısını inceleme, ana fikri bulma, metindeki bilgileri değerlendirme ve anladığını kontrol etmedir (Ertem, 2014, s. 54). Okunan materyal değişiklik gösterse de okunanı anlamak için gerekli olan stratejiler değişmemekle beraber basılı materyalden elektronik metinlere geçilmesi öğrencilerin okuma şekillerini ve anlamalarını etkilemektedir (Sackstein, vd., 2015).

Öğrenciler farklı okuma materyalleri ile aynı şekilde okumazlar. Basılı metinlerde doğrusal bir yaklaşım varken dijital metinlerde durum farklıdır. Okuyucu dijital metinlerde daha aktiftir, karar vericidir, metinler okuyucunun kontrolündedir. Bu durum okuyucunun basılı metin okuma sırasında harcayacağı bilişsel enerjiyi artırmaktadır (Ertem, 2014, s. 54). Öğrenciler dijital metinleri yeni bir araç olarak görmekte ve dijital metinleri daha fazla okumaktadırlar. Ayrıca dijital metinlerin donanımsal olarak doluluğu ve özellikleri, okuyucunun okuma parçasını elle hareket ettirmesine olanak vererek etkileşime geçmesini sağlamaktadır (Larson, 2010, s. 12).

Dijital okuyucular teknolojik araçlardan okuma yaparken farklı bilgi kaynaklarının arasında kaybolmamalıdır. Özellikle internet bağlantısının olduğu ve bir konu hakkında araştırma yaparken bu durumla karşılaşılması mümkündür. Burada okuyucunun okuma amacına bağlı kalarak okumalarını gerçekleştirmesi gerekmektedir. Kontrolünün kendinde olduğunu bilmeli ve dijital dünyada kaybolmamalıdır. Özellikle küçük yaş grubu öğrencilerinin bu olumsuz duruma düşmeleri kaçınılmazdır. Öğretmenlerin veya ebeveynlerin kontrolünde araştırma yapıp dijital okumalarını gerçekleştirmeleri daha doğru olacaktır.

Teknolojinin gelişimi insanların yaşam standartlarını artırmakta ve üretim sürecini hızlandırmaktadır. Bu durum her alanda olduğu gibi eğitim alanında da görülmektedir. Son yıllarda hızla gelişen bilim ve teknoloji eğitim alanında önemli değişikliklere neden olmaktadır. Bu durum öğrencilerin basılı ürünler yerine elektronik araçlara yönelmesini de beraberinde getirmektedir. Öğrenciler derslerde kitap okumanın yanında dijital metinler okuma, online olma gibi kavramları kullanmaktadırlar. Bu kavramlar ile öğrencilerin okuma becerileri, tutum ve alışkanlıkları değişmektedir (Güneş & Susar Kırmızı, 2014, s. 197). Öğrenciler bilgi ve iletişimin her zaman ulaşılabilir olduğu dijital bir dünyada yaşamaktadır (Williams, 2010, s. 1). Öğrencilerin bu cihazları severek ve isteyerek kullanmaları onların olumlu tutum içinde olduğunu göstermektedir. Bu durumu eğitim ortamında düşündüğümüzde okumaya karşı tutumu geliştirmede kullanılabilir.

Ruyter (2014) çalışmasında ilköğretim öğrencilerinin tablet bilgisayar kabulünü incelemiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin tablet bilgisayara yönelik olumlu bir tutum sergiledikleri gözlenmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin tablet bilgisayarda kullandıkları programları kendi tercih ve özelliklerine göre kendilerinin seçmesi tablet bilgisayar kabulünü arttırdığı ifade edilmiştir. Dijital metinlerde tablet bilgisayar kabulündeki etkisi çalışma kapsamında önemli bulunmuştur. Ayrıca tablet bilgisayarlardan dijital metin okumanın okuma tutumu üzerinde (VanAken, 2014) ve okumaya karşı motivasyonu artırmada (Boeglin & Donovan, 2013) etkili olduğu araştırmacılar tarafından bulunmuştur.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ilgili literatür taranarak teknolojinin eğitim ortamlarında kullanılmasıyla öğrencilerin okuma hatalarını giderme veya azaltma, okuduğunu anlama ve okuma tutumu üzerindeki etkisini belirleyen yurt içi ve yurt dışı çalışmalara yer verilmiştir.

Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Ocak (2004) araştırmasında "ilköğretim okulu 5.sınıf öğrencilerinin okuma anlama seviyesini, videonun etkileme düzeyi nedir?" sorusuna cevap aramıştır. Araştırmada deneysel bir yöntem izlenmiştir. Veriler 10'ar kişilik deney ve kontrol grupları oluşturularak elde edilmiştir. Deney grubundaki 10 öğrenci okuma sırasında kamerayla kaydedilmiştir. Kayıtlar 3 ayrı öğretmen tarafından izlenerek, oluşturan okuma gözlem formlarında öğrencilerin okuma hataları işaretlenmiştir. Öğrencilere okumalarına ilişkin anlama testi uygulanmış ve sonuçlar kaydedilmiştir. Daha sonra öğrencilerin okumaları kayıtlardan izlettirilerek hataları gösterilmiştir. Hatalarını izleyen öğrencilere bir süre sonra tekrar okuma yaptırılmış ve anlama testi tekrar uygulanarak sonuçlar kaydedilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere aynı işlemler kamera kayıtsız bir şekilde uygulanmıştır. Sonuçlar kaydedilerek deney ve kontrol grupları arasındaki farkları ortaya çıkartmak için dört farklı istatistiki test kullanılmıştır. Deneysel olarak yapılan bu çalışma sonucunda; okumaları video ile desteklenen öğrenciler ile bu araçla desteklenmeyen öğrenciler arasındaki farkın deney grubu öğrencileri lehine anlamlı olduğu bulunmuştur. Grupların karşılaştırılması sonucunda, okuma kayıtlarını izleyen öğrencilerin izlemeyen öğrencilere göre anlama düzeyi bakımından daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

Çakmak ve Altun (2008) ilköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin hipermetinsel okuma süreçlerini araştırmışlardır. Çalışmanın katılımcı grubu 5. ve 6. sınıfa devam eden 45 ilköğretim öğrencisinden oluşmaktadır. Ön-test son-test kontrol gruplu desenlenmiş yarı deneysel tasarlanan bu çalışmada veriler üç farklı kaynaktan toplanmıştır. Bunlar; Hipermetinsel Yönelim Bozukluğu Ölçeği, Hatırlama Ölçüm Aracı ve Okuma Süreleri çizelgesidir. Verilerin analizi ile çalışma sonunda öğrencilerin, hipermetinsel okuma sürecinde kendilerini yönelimsiz olarak değil, kararsız olarak algıladıkları; kız ve erkek öğrencilerin yönelim bozukluğu algılarının benzer olduğu görülmüştür. Öğrencilerin hipermetinsel okuma ortamında harcadıkları zaman arttıkça okuduklarından daha fazla hatırladıkları ve şaşırma algılarının azaldığı tespit edilmiştir. Fakat okuma sürelerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Çatak ve Tekinarslan (2008) PowerPoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyalinin hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada PowerPoint programında hazırlanan okuma materyaliyle hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuduğu kelimeyi, cümleyi ve metni anlama düzeylerinin gelişimi sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden AB modeli kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları ilköğretim okuluna devam eden kaynaştırmadan yararlanan üç zihinsel engelli öğrencidir. Araştırma, başlama düzeyi verisi toplama ve uygulama süreci olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. Başlama düzeyinde ve uygulama sürecinde veri toplamak amacıyla; okuduğu kelimeyi anlama, cümleyi anlama ve metni anlama becerisini geliştirmek amacıyla hazırlanan slaytlar kullanılmış, elde edilen veriler kayıt formlarına kaydedilmiş, veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir. Elde edilen verilere göre, PowerPoint programıyla geliştirilen ve görselliğin ön planda olduğu materyallerin öğrencilerin kelimeyi, cümleyi ve metni somutlaştırmasına ve anlamlandırmasına yardımcı olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, PowerPoint sunu programıyla hazırlanan okuma materyalinin hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede etkili olduğu düşünülmektedir.

Özak ve Avcıoğlu (2008) zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma becerilerinin öğretiminde bilgisayar aracılığıyla sunulan eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini belirlemişlerdir. Araştırmada tek denekli araştırma modellerinden yoklama evreli denekler arası çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya altı denek katılmıştır. Denekler öğretim için iki gruba ayrılmıştır. Deneklere öğretilmek üzere yer ve yön bildiren toplam

on sözcük belirlenmiştir. İlk gruptaki üç deneğe yön bildiren sözcükler bilgisayar aracılığıyla sunulan eş zamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak öğretilmiş ve süreç ikinci gruptaki deneklere yer bildiren sözcüklerin aynı yöntemle öğretimi ile yinelenmiştir. Araştırma sonucunda, zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma becerilerinin öğretiminde bilgisayar aracılığıyla sunulan eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkili olduğu görülmüştür. Araştırma bulgularına göre, deneklerin kalıcılık ve genellemeyi yüksek düzeyde sağladıkları görülmüştür.

Durukan (2011) bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına ve kavram yanlışlarına etkisini değerlendirmiştir. Uygulama için araştırmacı tarafından yapılandırmacı yaklaşıma ve dil bilgisi öğretimi ilkelerine uygun bir öğretim yazılımı hazırlanmıştır. Yazılımda; isimler, zamirler, hâl ekleri ve iyelik ekleri konuları örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmada "ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen" kullanılmıştır. Araştırmada hem nicel hem nitel veriler toplanmıştır. Nicel veriler; Dil Bilgisi Başarı Testi ile, nitel veriler Açık Uçlu Soru Formu ile toplanmıştır. Nicel veriler SPSS 16 programında frekans, yüzde, Mann Whitney U ve Wilcoxon analizleriyle; nitel veriler ise içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Araştırma sonunda, bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin geleneksel öğretime göre başarıyı daha fazla artırdığı, dil bilgisi kavram yanlışısını ise azalttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Türkyılmaz ve Başarmak (2011) çalışmalarını, köprülü metinlerin (hyper texts) basılı metinler ve dinleme karşısında anlama üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirmişlerdir. Araştırma, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Kırşehir il merkezinde gerçekleştirilmiştir. Örneklem belirlenmesi sırasında Başarı Testi-I, Kırşehir il merkezindeki farklı sosyoekonomik düzeyden ilköğretim okullarının yedinci sınıflarında uygulanmıştır. Bu sınıflar arasından test başarı puanları açısından homojen olan dört sınıf belirlenmiştir. Bu dört sınıf, çalışmanın örneklemi oluşturmuştur. Örneklem; il merkezinde bulunan Prof. Dr. Erol Güngör İlköğretim okulundan 24, Cumhuriyet İlköğretim okulundan 31, yine aynı ilköğretim okulundan 29, Vali Mithat Saylam İlköğretim okulundan 30 yedinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından önceki yıllarda dinleme metni olarak kullanılmış olan Miras Keçe isimli metin, ders aracı olarak belirlenip dinletilmiş, basılı metin olarak okutulmuş ve hipermetin olarak sunulmuştur. Araştırmanın verileri, geliştirilen Başarı Testi II ile elde edilmiştir. 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 değildir. Miras Keçe başlıklı metni hipermetin olarak okuyan grup, metinle ilgili görsellere, animasyonlara köprüler sayesinde erişebilmiş; aynı zamanda sessiz okuma gerçekleştirmiştir. Buna rağmen ön görülen başarı elde edilememiştir.

Dündar ve Akcayır (2012) yapmış oldukları çalışmalarında 5. sınıf öğrencilerin tabletten ve kitaptan okuma becerilerini; okuma hızı, okuma performansı ve okuduğunu anlamayı incelemiştir. Nitel ve nicel veri toplama araçları toplanarak çalışma 20 öğrenci ile sürdürülmüştür. Kontrol grubu öğrencileri kitaptan okuma yaparken, deney grubu öğrencileri tablet bilgisayardan okumalarını gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, okuma hızları veya okuduğunu anlama bakımından gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur.

Aydemir, Öztürk ve Horzum (2013) ekrandan okumanın 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metin türünde okuduğunu anlama düzeylerine etkisini belirlemiştir. Araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu seçkisiz model tercih edilmiş olup; çalışma grubu 2010-2011 eğitim-öğretim yılı Sakarya İli merkez ilçesinde bulunan bir devlet okulunda öğrenim gören 60 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmada kullanılmak üzere toplam 6 metin seçilmiş ve bu metinler kontrol grubunda basılı materyalden, deney grubunda ise bilgisayardan okutulmuştur. Araştırmacılar tarafından geliştirilen farklı metin türlerine yönelik okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Bilgilendirici metinlerin değerlendirilmesinde alternatif değerlendirme yaklaşımlarından yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak 5N1K metodu; öyküleyici metinlere ait sorular hazırlanırken ise genel bir metinde bulunması gereken hikâye unsurları kullanılmış ve buna uygun olarak hikâye haritası yöntemi hazırlanmıştır. Okuduğunu anlama puanlarının analizi metin türü gözetilerek üç ilişkili ölçüm ile yapılmıştır. Bu nedenle iki faktörlü ANOVA tercih edilmiş ve anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Elde edilen bulgulara göre, bilgilendirici metinleri ekrandan okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri basılı materyalden okuyan öğrencilerinkinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bunun yanında, öyküleyici metinleri ekrandan okuyan öğrenciler ile basılı materyalden okuyan öğrenciler arasında okuduğunu anlama düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Ulu ve Başaran (2013) video Öz Değerlendirme Tekniği (Video Self Modeling) uygulamalarının fiziksel ve zihinsel bir engel olmamasına rağmen okuduğunu anlamada ve akıcı okumada problemler yaşayan ilköğretim öğrencilerinin, akıcı okuma ve okuduğunu

anlama becerilerinin gelişimine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada denek olarak Kütahya ili Fatih İlköğretim Okulu dördüncü sınıfa devam eden bir ilköğretim öğrencisi denek olarak seçilmiştir. Uygulamalar üç ay sürmüştür. Bu uygulamalarda "Video Öz Değerlendirme Tekniği" kullanılmıştır. Uygulamalar öncesinde deneğin okuma seviyesinin "endişe düzeyinde" olduğu tespit edilmiştir. Uygulamalar sonrasında ise deneğin okuma düzeyinin ve okumaya yönelik olumlu tutumların arttığı tespit edilmiştir.

Yaman ve Dağtaş (2013a.) ekrandan okumanın, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisini belirlemişlerdir. Araştırmada nitel ve nicel araştırma tekniklerinin bir arada kullanıldığı karma araştırma modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2012-2013 öğretim yılında Kocaeli ili Kandıra ilçesindeki bir devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan toplam 41, 8. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın nicel verileri "Kişisel Bilgi Formu", "Okuma Metinleri" ve "Okuduğunu Anlama Testi" ile elde edilmiştir. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri içerik analizi kullanılarak; nicel verileri, betimsel ve çıkarımsal istatistikler kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları, ekrandan okumanın deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamalarını etkilemediği; okuma metinlerini ekrandan okuyan deney grubu öğrencileri ile okuma metinlerini basılı sayfadan okuyan kontrol grubu öğrencileri arasında okuduğunu anlama bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı sonucunu ortaya koymuştur ($p>05$). Ayrıca araştırmanın nitel verileri, deney grubundaki öğrencilerin her iki okuma ortamında okuduğunu anlama noktasında farklı algılara sahip olduğunu ve ekrandan okuma sürecinde göz, baş ve vücutlarında çeşitli rahatsızlıklar yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır.

Yaman ve Dağtaş (2013b.) ekrandan okumanın, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına etkisini belirlemişlerdir. Araştırma, nitel ve nicel analiz tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma modeline (mixed methods) göre yürütülmüştür. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ön-test son-test kontrol gruplu model; nitel araştırma yöntemlerinden de mülakat tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni, öğrencilerin okumaya yönelik tutum düzeyleridir. Araştırmanın bağımsız değişkeni de okuma metninin sunulduğu ortamdır. 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. Araştırmanın nicel verileri "Kişisel Bilgi Formu", "İlköğretim İkinci

Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" (Özbay ve Uyar, 2009) ve "Okuma Metinleri" ile elde edilmiştir. Nitel verileri de yarı yapılandırılmış mülâkat formu ile elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri içerik analizi, içerik analizi türlerinden de kategorisel analiz kullanılarak; nicel verileri ise "SPSS 17 for Windows" paket programına aktarılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, uygulamaların yapıldığı ortaokulda 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.

Akgün, Özden, Çinici, Aslan ve Berber (2014) araştırmalarında teknoloji destekli öğretimin 8. Sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarılarına etkisini incelemişlerdir. Araştırmada son test kontrol gruplu zayıf deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2012-2013 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Kâhta Akıncılar Ortaokulunda öğrenim gören 64 (32 deney, 32 kontrol) 8.sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Deney ve Kontrol grubunda "Canlılar ve Enerji İlişkileri" ünitesi için dörder haftalık öğretim süreci tasarlanmış ve uygulanmıştır. Ünite konuları deney grubunda mevcut öğretim programının belirlemiş olduğu etkinliklere ek olarak teknoloji destekli etkinlikler kullanılarak işlenmiş, kontrol grubunda ise mevcut öğretim programın belirlediği etkinliklerle öğretim gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak 39 soruluk akademik başarı testi ile 26 sorudan oluşan bilimsel süreç becerileri testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre teknoloji destekli öğretimin 8. sınıf öğrencilerinin fen dersindeki akademik başarı ve bilimsel süreç becerilerinin gelişimi üzerinde olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Başaran (2014) çalışmasında, bir metni kâğıttan ve ekrandan okumanın, okuduğunu anlama, metne karşı geliştirilen tutum ve okuma hızı üzerinde bir etkisi olup olmadığının tespitini amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kütahya ili Tavşanlı ilçe merkezinde bulunan özel ve devlet ilkokulların 4. sınıflarına devam eden öğrencilerin oluşturduğu çalışma evreninden, 46'sı kız ve 68'i erkek olmak üzere toplam 114 öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Araştırma sonucunda dördüncü sınıf öğrencilerinin hem hikâye edici hem de bilgi verici metinleri ekrandan veya kâğıttan okumalarının onların metni anlaması ve okuma hızları üzerinde manidar bir etkisi olmadığı

ancak öğrencilerin hikâye edici metinleri ekrandan ziyade kâğıttan okumaktan daha çok hoşlandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Duran ve Alevli (2014) ekrandan okumanın 8. sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisini belirlemişlerdir. Araştırma betimsel tarama modeline uygun olarak yürütülmüştür. Araştırmada çalışma grubunu, Uşak ili Eşme ilçesi Öğretmen Ali Baykal Ortaokulu ve Şehit Alibey Ortaokulunda 8. sınıfta öğrenim gören öğrenciler arasından rastgele örneklemle seçilen 74 gönüllü öğrenci oluşturmuştur. Uygulama için, 2013-2014 eğitim öğretim yılında okutulmak üzere Milli Eğitim Bakanlığının belirlediği Türkçe ders kitabından 10 farklı metin seçilmiştir. Metinler öyküleyici türdedir. 10 farklı metinden biçim ve içerik olarak birbirine en yakın 6 metin, uygulamada kullanılmak üzere, Türkçe öğretmenleri ile yapılan grup çalışması ve alan uzmanları ile belirlenmiştir. Her metinle ilgili basit ve derin anlamaya dayalı 4 ucu açık anlama sorusu oluşturulmuştur. Öğrencilerden 3 metni doğrudan basılı materyal üzerinden, diğer 3 metni ise 17 inç LCD ekran üzerinden sessiz okumaları istenmiştir. Metin okutulduktan sonra öğrencilere metinle ilgili hazırlanan anlama soruları verilmiş ve onlardan bu soruları yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Araştırmada; ekrandan okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları, basılı materyalden okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bunun yanında, kız öğrencilerin hem ekrandan okuduğunu anlama puanları hem de basılı metinden okuduğunu anlama puanları erkek öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksektir.

Karsak (2014) bilgisayar destekli öğretimin ilk okuma yazma başarısına etkisini incelemiştir. Son-test kontrol gruplu desene sahip bu araştırma yarı deneysel bir çalışmadır. Araştırmanın çalışma grubunu deney grubunda 32, kontrol grubunda 32 öğrenci olmak üzere toplam 64 ilköğretim 1.sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Uygulama, deney grubunda bilgisayar destekli öğretimle yürütülürken kontrol grubunda geleneksel öğretimle sürdürülmüştür. Veriler, "Veli Anketi", "Okuma Kavramları Ölçeği", "Başarı Testi", "Okuma Değerlendirme Formu" ve "Yazı Değerlendirme Formu" ile toplanmış ve ki kare, frekans ve t testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre bilgisayar destekli okuma yazma öğretimi gören öğrenciler ile geleneksel öğretim görenlerin yazı, noktalama ve okuma başarılarında anlamlı fark bulunmuş ancak okuduğunu anlama ve yazma başarılarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Genele bakıldığında ilk okuma yazma başarılarında anlamlı fark bulunmuştur. Evinde bilgisayar olmayan deney ve kontrol grubu

öğrencilerinin ilk okuma yazma başarılarında anlamlı fark bulunmuş ancak evinde bilgisayar olanların ilk okuma yazma başarılarında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Özen ve Ertem (2014) çalışmalarında 5. sınıf öğrencilerinin, ekran okuma ile geleneksel okuma arasında, cevap kaynaklarına göre anlam kurma farkının ne olduğunu incelemişlerdir. Cevap kaynakları metin içi anlam kurma, metin dışı anlam kurma ve metinler arası anlam kurma şeklinde düzenlenmiştir. Araştırmada, ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde ekran okumanın anlam kurmaya etkisini belirlemek amacıyla karşılaştırma türü ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Ekran okumanın anlam kurmaya etkisini belirlemek için geleneksel okumaya göre anlam kurma düzeyi karşılaştırılmıştır. Araştırma, Aksaray ilinde 2011-2012 yılında Mustafa Yazıcı İlköğretim Okulu'nda eğitim-öğretim gören 31 tane beşinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Bu araştırmada uzman görüşleri doğrultusunda belirlenen geleneksel ortamda ve bilgisayar ortamında iki tane bilgilendirici ve iki tane hikâye edici metin olmak üzere dört farklı metin kullanılmıştır. Geleneksel ortamdaki 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 geleneksel 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 geleneksel okuma lehine anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Bilgilendirici ve hikâye edici metinlerde ise geleneksel okuma ile ekrandan okuma arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Ercan ve Ateş (2015) bir metni ekrandan ya da kâğıttan okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyine etkisini tespit etmek amacıyla yürüttükleri çalışmalarında; veriler cinsiyet, evinde kullanabileceği bir bilgisayarı olup olmama ve evinde internet erişimine sahip olup olmama açılarından da ele almışlardır. Betimsel tarama biçiminde gerçekleştirilen bu çalışmanın verileri, Konya ilinde beş farklı devlet okulunda öğrenim gören 123 altıncı sınıf öğrencisinden elde edilmiştir. Çalışmada birer bilgilendirici, birer öyküleyici metin içeren ve 30'ar seçmeli sorudan oluşan birbirine denk iki ayrı ölçek kullanılmıştır. İki hafta süren uygulamada, ilk hafta kâğıttan okuduğunu anlama ölçeği,

ikinci hafta ise ekrandan okuduğunu anlama ölçeği ile çalışılmıştır. Spss 19.0 paket programı yardımıyla analiz edilen veriler neticesinde 6. sınıf öğrencilerinin kâğıttan okudukları metinleri daha iyi anladıkları sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca öğrencilerin ekrandan ya da kâğıttan okuduğunu anlama düzeyinin cinsiyete göre değişmediği saptanmıştır. Ancak evinde bilgisayara ve/veya internet erişimine sahip olan öğrencilerin hem ekrandan hem de kâğıttan okuduğunu anlamada bu imkânlarla sahip olmayan arkadaşlarına göre daha başarılı oldukları görülmüştür.

Duran ve Topbaşoğlu (2015) öyküleyici metinlerin okuma ortamlarının (basılı veya dijital-etkileşimli kitaptan) okuduğunu anlamaya etkisini ve dijital-etkileşimli kitaplarla ilgili öğrenci görüşlerini belirlemişlerdir. Araştırmada iki farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. Birinci çalışma grubu, Afyonkarahisar ili Evciler ilçesi Nedim Turan İlkokulunda 4. sınıfta öğrenim gören 53 öğrenciden oluşmaktadır. İkinci çalışma grubu ise birinci çalışma grubu olan 53 öğrenci arasından rastgele örnekleme yolu ile seçilen 20 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada ilk olarak uygulamada kullanılmak üzere, üçü dijital-etkileşimli üçü basılı altı metin ile metinlerle ilgili derin ve basit anlamaya dayalı altı ucu açık anlama sorusu belirlenmiştir. Öğrencilere, üç dijital-etkileşimli metin tablet bilgisayar aracılığı ile üç basılı metin ise basılı kitaptan ikişer defa okutulmuştur. Metin okutulduktan sonra öğrencilere metinle ilgili hazırlanan anlama soruları verilmiştir. Öğrencilerden verilen anlama sorularını yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. Son olarak 20 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Görüşmede sorulan altı soru ile öğrencilerin, dijital-etkileşimli kitaplara yönelik düşünceleri alınmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarına ilişkin yapılan eşleştirilmiş t-testinde, dijital-etkileşimli kitaptan ve basılı materyalden okuma ortamları arasında okuduğunu anlama açısından anlamlı farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır ($p>.05$). Öğrencilerin dijital-etkileşimli kitaptan okuduğunu anlama puan ortalaması, basılı materyalden okuduğunu anlama puan ortalamasından 1,2 puan daha yüksek çıkmıştır. Fakat bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu söyleyemeyiz. Çalışmada öğrencilerin basılı kitaptan ziyade, tablet bilgisayarlara karşı daha olumlu bir tutum sergilediği görülmüştür.

Kırmızı ve Güneş (2015) 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin e-kitap okumaya yönelik tutumlarını bazı değişkenler açısından değerlendirmişlerdir. Verilerin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen E-Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği (EKOT) kullanılmıştır. Ölçeğin birinci alt boyutu olan “olumlu özellikler” 17 maddeden, ikinci alt boyutu olan "farklılıklar" ise 9 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada nicel araştırma

desenlerinden "tarama (survey) araştırması" tercih edilmiştir. Ölçeğin uygulaması Fatih projesi kapsamındaki 8 ilde (Ankara, İzmir, Hatay, Samsun, Mersin, Kayseri, Rize, Diyarbakır), 10. ve 11. Sınıflarda, 1191 öğrenci (Kız=623; Erkek=568) ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın Alpha güvenirlik katsayısı 0,93'tür. Araştırma sonuçlarına göre: Ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin e-kitap okumaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Başka bir deyişle cinsiyet değişkeni e-kitap okumaya yönelik tutumu etkilememektedir. Öğrencilerin serbest okuma zamanlarında e-kitap tercih etme ya da basılı kitap tercih etme durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin tümü ile farklılıklar alt boyutlarında 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin e-kitap okumaya yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. E-kitap okumaya yönelik olarak 11. sınıf öğrencilerinin tutumları 10. sınıf öğrencilerinin tutumlarından daha olumludur. İl değişkenine göre yapılan değerlendirmede Hatay, Ankara, İzmir, Diyarbakır ve Mersin'de yaşayan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Türkyılmaz (2015) dinleme, görsel destekli dinleme, sesli ve sessiz okumanın anlamaya olan etkisini belirlemek amacıyla, Kırşehir ilinde bulunan Prof. Dr. Erol Güngör İlköğretim Okulunda 48 altıncı sınıf öğrencisi ile araştırmasını gerçekleştirmiştir. Öğrencilerin seçiminde 5. sınıf Türkçe dersi not ortalamaları esas alınmıştır. 48 kişi dört gruba bölünmüştür. 12 kişilik bir gruba kendi sınıflarında dinleme metni dinlettirilmiştir ve 12 kişilik diğer gruba yine sınıflarında metin, sessiz okutturulmuştur. Diğer gruplara slayt destekli metin dinletilmiş ve sesli okuma yaptırılmıştır. Çalışma sonucunda başarı testi uygulanmıştır. Test sonucunda görsel destekli olarak metni dinleyen grubun başarı puanı ortalaması (37,872), sessiz okuyan grubun başarı puanı ortalaması (35,238), dinleyen grubun başarı puanı ortalaması (32,577), sesli okuma yapan grubun başarı puanı ortalaması (27,662) şeklinde gerçekleşmiştir. Araştırma sonuçlarına bakıldığında ABT'den elde edilen en yüksek puan ortalamasının görsel materyallerle desteklenmiş dinleme sonrasında yapılan testten elde edilen başarı puanlarında gerçekleştiği görülmektedir.

Macit ve Demir (2016) ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ekran okuma beceri düzeylerini bazı değişkenlere göre incelemiştir. Araştırmaya Çanakkale ilinde bulunan dört ilkokuldan toplam 102 öğrenci katılmıştır. Araştırma verileri Obalar (2009) tarafından geliştirilen Okuma Becerisi Ölçeği ve araştırmacılar tarafından geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Ekran Okuma Tercih Düzeyleri Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırmada farklı ortamlarda, öğrencilere tek tek aynı düzeyde olan farklı metinler ekrandan

okutulmuş, 2 gözlemci okuma becerilerini değerlendirmiş ve aynı öğrencilere Ekran Okuma Tercih Düzeyleri Ölçeği uygulanarak veriler elde edilmiştir. Verilerin analizi SPSS 21.0 programı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi alt amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmiş olup betimsel analizler için frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları betimsel istatistikler olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ekran okuma tercih düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği ve ekran okuma beceri düzeylerinin ise cinsiyet değişkenine göre kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık gösterdiği görülmüştür. Öğrencilerin %82,4'ünün ekran okumayı orta düzeyde tercih ettiği ve öğrencilerin %47,2'sinin de ekran okuma becerilerinin kısmen yeterli düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin haftalık kitap okuma süreleri ile ekran okuma tercihi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış, haftalık kitap okuma süreleri ile ekran okuma becerileri arasında ise pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin haftalık bilgisayar kullanma süreleri ile ekran okuma tercihleri ve ekran okuma becerileri arasında ise anlamlı bir ilişki ortaya çıkmamıştır.

Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Larson (2010) çalışmasını Batı Amerika'da 6000 öğrencisi olan K-12 bölgesinde yapmıştır. 17 tane ikinci sınıf öğrencisinden iki tanesini seçerek e-okuma yaptırmıştır. Öğrencilerin ilgilerine göre internetten bir kitap satın alarak o kitabı okutmuştur. Öğrenciler okuma sırasında ekranı yakınlaştırma, altını çizme, bilmedikleri kelimeleri kitapla verilen ekte bulma gibi fiziksel etkileşimler gerçekleştirmişlerdir. Öğrenciler okuma sırasında kitaba not alıyormuş gibi küçük notlar yazarak her katılımcı kendi notunu bilgisayara kaydetmiştir. Bu notlar her gün saklanmıştır. Çalışma sonunda, ikinci sınıf öğrencileriyle dijital okuma araçlarını kullanmanın yeni okuryazarlık uygulamalarını geliştirdiği ve okuyucu ile okuma arasında etkileşimi artırdığı bulunmuştur. Ayrıca elektronik araçlar ve onların özellikleri bu okuma metinlerini elle hareket ettirebilmeyi sağlamakta ve okuma metinleri ile etkileşimi artırmaktadır.

Williams (2010) öğrencilerin tablet bilgisayar kullanmalarının, okuduğunu anlama ve derse yönelik tutumlarındaki etkisini araştırmıştır. Araştırma ön-test-son-test kontrol gruplu yarı deneysel desende tasarlanmıştır. Araştırmaya ortaokul 6. sınıf düzeyinde 155 öğrenci katılmıştır. Araştırmada 3 tane deney grubu ve 1 tane de kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubundaki öğrencilere tablet bilgisayar kullanılarak okuma programı uygulanmış

ve araştırma sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama testlerindeki puanlarında bir azalma olduğu, derse yönelik tutumlarında ise bir artış olduğu görülmüştür.

Boeglin ve Donovan (2013) çalışmalarında okulda sessiz okuma sırasında ipad gibi sesli kitapların öğrenciler üzerinde etkisini araştırmışlardır. Altı hafta boyunca, ana okulu öğrencileri ya sessiz okuma yapmışlardır ya da ipad da kayıtlı hikâyeyi dinlemişlerdir. Sonuç olarak bu çalışma ipad kullanımının akıcı okuma üzerinde etkisinin olmadığını göstermektedir. Ancak öğrencilerin okumaya karşı motivasyonlarının arttığını ve hikaye okumaya karşı olan ilgilerinin daha uzun sürdüğünü gözlemlemişlerdir.

MacEwen (2013)'in öğrenme güçlüğü olan lise öğrencilerinin tablet bilgisayarın bağımsız okuma üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasında, 19 öğrenciye günlük 20 dakika bağımsız okumalarını tablet bilgisayar üzerinden yapma imkânı verilmiştir. Her öğrenci okuma seansları bittikten sonra okudukları sayfa sayısını ve üç cümlelik bir özeti kaydetmiştir. Sonuç olarak 19 öğrenciden 12'sinin tablet bilgisayardan okudukları sayfa sayısı fazla iken, 7 öğrencinin ise kitaplardan okuduğu sayfa sayısı daha fazladır. Sonuçlar öğrencilerin tablet bilgisayardan daha fazla okuma yaptığını göstermektedir.

Schneps, Thomson, Sonnert ve Pomplun (2013) elektronik cihazdan okuma ile basılı materyal üzerinde yapılan okumaları, okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeyleri açısından karşılaştırmışlardır. Öğrenciler dört gruba ayrıldıktan sonra deney sürecinde iki gruba önce tablet bilgisayardan sonra basılı materyal üzerinden okuma yaptırılmış, diğer gruba ise önce basılı materyalden sonra tablet bilgisayardan okuma yaptırılarak veriler toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre cihazdan okumanın grubun tümü için olmasa da önemli bir bölümünün okuma akıcılıklarını ve okuduklarını anlamalarını anlamlı derecede etki ettiği bulunmuştur.

Walsh ve Simpson (2013) çalışmalarında okuma yazma derslerinde basılı metin kullanan ve ipad kullanan 5. sınıf öğrencilerini gözlemleyerek bir karşılaştırma yapmışlardır. Öğrencilerin kendi tablet bilgisayarlarını sınıflara getirmeleri istenerek okuma yazma derslerinde kullanmaları sağlanmış ve haftada bir kez araştırmacılar tarafından gözlemlenmişlerdir. Gözlem sırasında video kayıt kullanarak öğrencilerin ve öğretmenlerin sınıf içerisinde teknolojik araçları nasıl kullanacaklarını öğrenme şekillerini belirlemişlerdir. Sonuç olarak öğrencilerin tablet bilgisayarlar ile etkileşim halinde olmalarının anlamaya olumlu etkisinin olduğunu bulmuşlardır.

Reichenberg (2014) ikinci sınıf öğrencilerinin tablet bilgisayar ile kitap okumalarının okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma ön-test-son-test kontrol gruplu yarı deneysel modelde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2. sınıf öğrencileri arasından 39'u deney grubu 39'u kontrol grubu olmak üzere 78 öğrenci oluşturmuştur. Verilerin analizinde ANCOVA kullanılmıştır. Deney grubu öğrencilere 6 hafta boyunca tablet bilgisayarlar ile kitaplar okutulmuş, kontrol grubunda ise aynı kitaplar basılı materyallerle okutulmuştur. Araştırma sonunda, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları ile kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Fakat deney grubu öğrencilerin okuduğunu anlama puanları kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır.

Ruyter (2014) ilkokul öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada tablet bilgisayar kullanmanın öğrencilerin okuma tutumu üzerindeki etkisini incelemiştir. Çalışmada iki çeşit tablet bilgisayar kullanmıştır. Birinde sabit bir yazılım programı varken diğerinde ise öğrencinin isteğine göre değiştirebileceği yazılım programı kullanılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin etkileşimde bulundukları yazılımlarının öğrencilerin tablet kabulunu ve tutumu üzerinde olumlu etki sağladığını bulmuştur.

VanAken (2014) 2. sınıf öğrencileri ile yarı deneysel olarak yapmış olduğu çalışmada e-kitap ve basılı kitapların okuma düzeylerine ve okuma tutumlarının etkilerini karşılaştırmıştır. Çalışmaya 88 öğrenci katılmıştır. Okuma düzeyleri " gelişimsel okuma değerlendirme ölçeği" ile ölçülmüştür. Okuma tutumları ise 20 sorudan oluşan grup değerlendirmesi ile belirlenmiştir. Okuma becerilerini belirlemek için bireysel okuma ölçeği kullanılmıştır. Sonuç olarak, e- kitap ya da basılı kitaptan okumanın okuma düzeyi ve okuma tutumlarını etkilediğini ama okuma becerilerini etkilemediğini bulmuştur.

Sackstein, Spark ve Jenkins (2015) okuma hızını ve anlamanın akademik başarı ve kişisel gelişim için önemli olan e-kitap ve bununla ilgili tablet bilgisayar kullanılarak okumanın etkililiğini değerlendirmişlerdir. Yarı deneysel tasarladıkları çalışmalarını 68 öğrencinin okuma hızını ve anlama düzeylerini karşılaştırmışlardır. Bu çalışmanın sonunda katılımcıların çoğunun ipad ile daha hızlı okuduğu görülmüştür. Ayrıca tablet ve ipad karşılaştırıldığında anlama puanlarında bu iki araç arasında fark olmadığı tespit edilmiştir.

McDermott ve Gormley (2015) ilkokul okuma derslerinde öğretmenlerin teknoloji kullanımı adlı çalışmalarında, çalışmalarını bir kırsal kesim okulunda 2012 bahar -2013 bahar yılları arasında dört öğretmen ile gerçekleştirmişlerdir. Öğretmenlerden üçü; 1. 2. ve

4. sınıfı, biri de 5. ve 6. sınıfı okutmaktadır. Her sınıf toplamda 25 ders saati olarak beş defa gözlemlenmiştir. Teknolojik ürün olarak, masaüstü bilgisayar, akıllı telefon ve akıllı tahtalar kullanılmıştır. Gözlem sırasında alınan notlar, öğretmen öğrenci arasında geçen diyaloglar ve her bir öğretmenle yapılan görüşmeler ile sonuçlar elde edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre okuma derslerinde teknolojik ürünleri kullanmanın sınıf durumuna göre değiştiğini ve 1. ve 2. sınıflarda çocukların derse fiziksel katılımını sağlamak için kullanırken, 4. 5. ve 6. sınıf seviyesindeki öğrenciler grup okumalarında, kısa sınav etkinliklerinde ve akıllı tahta üzerinden not alma sürecinde teknolojiyi kullandıklarını bulmuşlardır.

Akbar, Tagi, Dashti ve Sedeg (2015) çalışmalarında temel eğitim okulunda okuyan 40 öğrenciden oluşan bir grupta e-okumanın akıcı okuma üzerindeki etkisini incelemiştir. Veriler öğrencilerin yazmış oldukları günlüklerden ve yapılan anketler aracılığı ile toplanmıştır. Sonuç olarak, e-okumanın öğrencilerin akıcı okumasını artırırken, okuduğunu anlama ve okuma tutumları üzerinde etkisinin olumsuz olduğunu bulmuşlardır.

İlgili araştırmalar incelendiğinde; 2 araştırma anaokulu, 9 araştırma ilkokul, 13 araştırma ortaokul ve 1 araştırma lise düzeyinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmalarda etkililiğini ölçmek için kullanılan teknolojik araçlar ise; 7 tane ekran okuma, 7 tane tablet bilgisayar, 8 tane dijital ve e-okuma, 4 tane bilgisayar ve 4 tane de farklı teknolojik araçlardır. Araştırmalar ile ölçülmek istenen beceriler; 17 çalışma anlama, 6 çalışma akıcı okuma, 6 çalışma tutum, 8 çalışma farklı becerilerdir. Yapılan araştırmaların bulgularını genel olarak değerlendirdiğimizde çalışmalarda elde edilen 21 tane bulgunun anlamlı düzeyde etkisinin olduğu görülmektedir. Teknolojik araçların olumlu katkıları vardır. Farklı okuma materyalleri (Dijital metin, e-kitap) öğrencilerin okuduğunu anlama ve akıcı okumalarına katkı sağlamaktadır.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmektedir.

Araştırmanın Deseni

Bu çalışmada, dijital ve geleneksel metin temelli okuma çalışmalarının okuduğunu anlama, okuma hataları ve tutumları açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı eş zamanlı karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntemin seçilme nedeni, elde edilen nicel verilerin nitel veriler ile desteklenerek sonuçların daha anlaşılır olmasını sağlamaktır.

Karma yöntemler, araştırmacının araştırma sürecinde kendisinden veya araştırmanın doğasından kaynaklanabilecek yanlılıkları en aza indirmesine büyük katkılar sağlamakta ve çalışmada veri kaynaklarını çeşitlendirme, elde edilecek sonuçların daha geçerli olmasına olanak sağlamaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2014). Karma yöntem, araştırma sürecinde nitel ve nicel verilerin birlikte toplanarak, analiz edilmesidir (Creswell, 2003). Karma yöntem araştırmanın esas etkililiği, tek bir çalışmada nicel ve nitel araştırmanın güçlerini birleştirerek ikisinin zayıf yönlerini en aza indirmesidir (Christensen, Johnson & Turner, 2015, s. 429). Karma yöntem araştırması, bir araştırma problemini araştırırken, nicel veya nitel yaklaşımların tek başlarına yaptığından daha fazla delil ortaya koyar. Araştırmacıların, genellikle nicel araştırma veya nitel araştırmayla ilgili veri toplama türleri ile sınırlandırılmalarından ziyade mevcut tüm veri toplama araçlarını kullanmaları sağlanmıştır (Creswell & Plano Clark, 2015, s.14). Bu sayede benzer konu üzerinde eş

zamanlı olarak elde edilen nicel ve nitel veriler birbirini destekleyecek şekilde elde edilmiştir (Punch, 2005). Karma yöntemli bir araştırmada, araştırmacı nicel araştırmayı araştırmanın bir safhasında, nitel araştırmayı da başka bir safhasında kullanmaktadır. Örneğin bir araştırmacı önce deneysel bir araştırma yapabilir. Sonra deneysel araştırmaya katılmış olan katılımcılara deneysel araştırmayı nasıl algıladıklarını tespit etmek amacıyla görüşme yapabilir. Bunlardan sonra bu iki yöntemden elde edilmiş olan bulguları karşılaştırabilir (Kıral & Kıral, 2011, s. 295).

Creswell ve Plano Clark (2015, s. 6) karma yöntemi tanımlamak için bazı özellikler sıralamışlardır. Bunlar:

- Araştırma sorularına dayalı olarak hem nitel hem de nicel verileri ikna edici ve titiz bir şekilde toplar ve analiz eder;
- Aynı anda iki veri türünü, bu veri türlerinden birini diğerinin içine yerleştirerek veya sırasıyla birini diğerinin üzerine inşa ederek birleştirmek (bütün oluşturmak) kaydıyla harmanlar.
- Araştırmanın vurgusuna göre veri türlerinden birine veya her ikisine öncelik verir,
- Bu prosedürleri tek bir çalışma içerisinde veya bir çalışma programının birden fazla aşamasında kullanır;
- Bu, prosedürleri felsefi dünya görüşleri ve kuramsal bakış açıları kapsamında çerçeve içine alır ve bu işlemleri, çalışma yürütme planını yönlendiren özel araştırma deseni ile birleştirir.

Karma yöntem araştırmalarında araştırma amaçlarına, araştırma örnekleme, araştırma kapsamına ve araştırmanın derinliğine bağlı olarak izlenebilecek çeşitli aşamalar mevcuttur. Ancak genel olarak bir karma yöntem araştırmasında izlenebilecek adımları planlama, uygulama ve değerlendirme aşamaları içerisinde özetlemek mümkündür. Şekil 6' da karma yöntem araştırmalarında izlenebilecek adımlar özetlenmiştir.



Şekil 3. Karma yöntem araştırmalarında izlenebilecek adımlar

Görüldüğü gibi, karma yöntem araştırmalarında genel olarak izlenen aşamalar; araştırma probleminin belirlenmesi, araştırmanın karma desene uygunluğuna karar verilmesi, karma yöntem veya karma model araştırma deseninin seçilmesi, verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi, verilerin yorumlanması, sonuçların ortaya konması ve raporlaştırılması biçiminde sıralanabilir (Johnson & Onwuegbuzie'den aktaran, Fırat, Yurdakul Kabakçı & Ersoy, 2014, s. 73).

Araştırmada en önemli aşama araştırma probleminin karma araştırma desenine uygun olup olmadığına karar vermektir. Karma araştırmanın pek çok güçlü tarafı yanında zayıf tarafları da bulunmaktadır. Ancak en güçlü tarafı nitel ve nicel paradigmanın her ikisinin kullanımını, birinin eksik kaldığı noktada diğeri tarafından bu eksikliğin giderilmesi ve daha etkili sonuçlara ulaşılabilmenin sağlanmasıdır. Çalışmanın karma yöntemine uygunluğuna karar verildikten sonra bir başka aşama ise karma yöntem deseni seçimidir. Creswell ve Plano Clark (2015, s. 76) başlıca karma yöntem desenlerini şu şekilde açıklamışlardır.

Eş zamanlı desen: Araştırmacının, nitel ve nicel aşamaları araştırma sürecinin aynı olan bir aşamasında eş zamanlı olarak uygulamasıyla oluşur. Bu desen yöntemlere eşit öncelik verir, çözümleme sırasında bu aşamaları birbirinden ayrı tutar ve daha sonra genel yorumlama yaparken sonuçları birleştirir.

Açımlayıcı sıralı desen: Araştırma sorusuna birincil öncelikle karşılık veren nicel verilerin toplanması ve çözümlemesiyle başlar. Bu ilk aşamanın ardından nitel verilerin toplanması ve çözümlemesi gelir. Nitel aşamanın gerçekleştiği ikinci aşama, birinci aşamanın (nicel aşama) sonuçlarının (yani birinci sonuçların) takip edilmesiyle gerçekleşir. Araştırmacı,

nitel sonuçların ilk aşamadaki nicel sonuçların açıklanmasına nasıl yardımcı olduğunu yorumlar.

Keşfedici sıralı desen: Bu desende de sıralı bir zamanlama kullanılır. Açıklayıcı desenin tersine, keşfedici desen nitel verilerin toplanması ve çözümlemesine öncelik verir ve bunlarla başlar. Keşfedilen sonuçlar üzerinden araştırmacı ikinci aşamayı, yani nicel verileri birincil nitel verilerin üzerine nasıl inşa ettiğini açıklar.

İç içe desen: Araştırmacının verileri geleneksel nicel ve nitel desenler içinde topladığı ve çözümlediği durumlarda oluşur. İç içe karma desende, araştırmacı deneysel çalışma gibi nicel bir aşama içerisine, nitel bir aşama veya durum çalışması gibi nitel bir çalışma içerisine nicel bir aşama ekleyebilir. İç içe desende, destekleyici aşama, genel deseni bir şekilde geliştirmek amacıyla eklenir.

Dönüştürücü desen: Araştırmacının dönüştürücü bir kuramsal çerçeve dâhilinde şekillendirdiği bir karma desendir. Alınan bütün kararlar (etkileşim, öncelik, zamanlama ve birleştirme) dönüştürücü kuramsal çerçeve içerisinde biçimlenir.

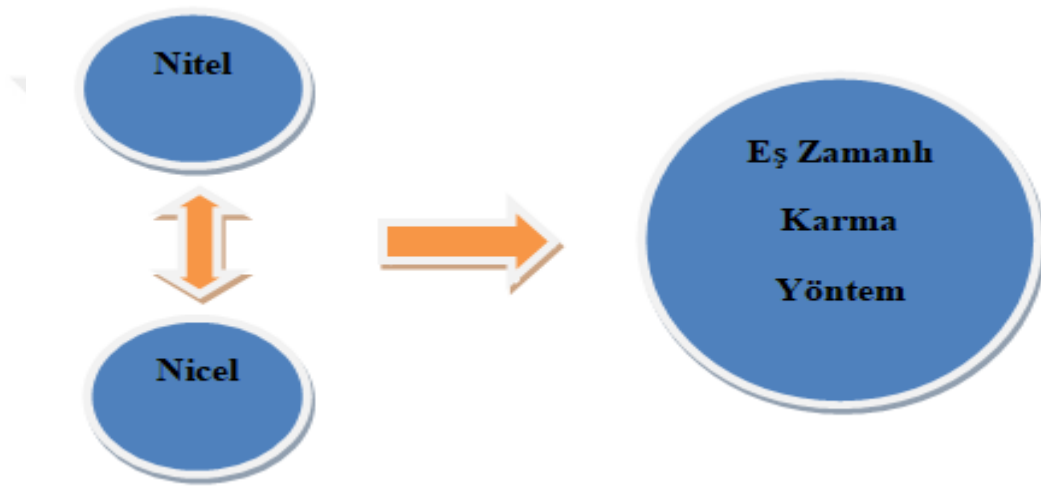
Çok aşamalı desen: Araştırmacı, sıralı ve eş zamanlı aşamaları genel program hedefini karşılayacak şekilde çalışmanın bir programı içinde belirli bir süre boyunca birleştirir.

Bu çalışmada eş zamanlı desen kullanılmıştır. Eş zamanlı desenin kullanılma nedeni, desenin araştırma bulgularını toplamak için en uygun desen olmasıdır. Çünkü araştırma bulguları toplanırken nicel veriler ve nitel veriler belirlenirken araştırmanın iki boyutu arasında geçişlerin olması gerekmektedir. Deney grubu öğrencileri dijital metinler ile okuma çalışmalarını yaparken çalışma süreci içerisinde nicelden nitel boyuta veya nitelden nicel boyuta geçişlere izin vermesi gerekmektedir. Bu bakımdan eş zamanlı desen uygun görülmüştür. Eşzamanlı desen ile ilgili detaylı bilgi aşağıda verilmiştir.

Yöntemlerin en bilinen yaklaşımı, eş zamanlı desendir. Bilim insanları bu deseni 1970'li yıllarda tartışmaya açmıştır. Bu desen, başlangıçta tek bir konu üzerine üçgenlenmiş sonuçlar elde etmek için kullanılan iki farklı yöntemin bulunduğu "üçgenleme deseni" olarak kavramsallaştırılmıştır. Araştırma süresinin aynı aşamasında araştırmacı hem nitel hem nicel veri topladığı ve analiz ettiği ve ardından da iki sonuç kümesini tek bir yorum halinde birleştirdiği zaman bu desen ortaya çıkmaktadır. Desenin amacı; süreci desteklemek ve doğrulamak için, araştırmacı nicel istatistik yöntemleri üçgenlemek istediği zaman, nitel sonuçlarla nicel bulguları açıklamak için, bir olgunun tam olarak anlaşılmasını geliştirmek için nicel ve nitel sonuçları birbirini tamamlayıcı şekilde sentezlemek ve bir

sistemdeki çok sayıda seviyeyi karşılaştırmak için kullanılır (Creswell & Plano Clark, 2015). Karma yöntem deseni olan eş zamanlı desen ile araştırmacı veriyi aynı anda toplar ve daha sonrasında elde ettiği sonuçları genel sonuçların yorumlanmasında kullanır.

Eş zamanlı karma yöntem araştırmalarında ise amaç eş zamanlı olarak hem nitel hem de nicel verileri toplamak, bu verileri birleştirmek ve bir araştırma problemini anlamak için çıkan sonuçları kullanmaktır. Eş zamanlı karma yöntem araştırmalarında nitel ve nicel yaklaşımlar eşit statüde olup veriler eş zamanlı toplanır. Bu durum aşağıda şekil 7’de özetlenmiştir (Fırat, vd., 2004, s. 73).



Şekil 4. Eş zamanlı karma yöntem

Creswell ve Plano Clark (2015) nicel ve nitel aşamaların karma yöntem deseninde üç çeşit ağırlık durumu olduğunu belirtmiştir.

- Her iki yöntem eşit önceliğe sahip olabilir,
- Çalışma nicel öncelik kullanabilir,
- Çalışma nitel öncelik kullanabilir,

Bu çalışmada kullanılan eş zamanlı karma yöntemde süreç nitel veri toplama ile başlayıp nicel veri toplama ile devam eder. Nitel veri toplayarak başlamadaki amaç, deney grubu öğrencilerinin çalışma öncesi düşüncelerini, duygularını beklentilerini ortaya çıkarmak ve uygulama sonrası ile karşılaştırarak nicel aşamaya etkisini belirleyerek bulguları daha anlamlı hale getirmeye çalışmaktır. Nitel veriler gözlem ve görüşme yaparak toplanmıştır. İlk olarak görüşme formu ile nitel veriler elde edilir. Görüşme gerçekleşikten sonra nicel verilerin elde edilmesine geçilir. Bu işlem çalışma süresince devam eder ve bulguların

yorumlanma aşamasında her iki yöntemde elde edilen veriler birleştirilir. Eş zamanlı karma yöntemin avantajı, nitel-nitel ve nicel-nitel değişimine imkân vermektedir. Bu sayede çalışma esnasında çalışma grubu ile her an nitel boyutu kullanılabilmektedir.

Araştırmanın Nicel Bölümü

Karma yöntem ile gerçekleştirilen araştırmaların nicel boyutunda, temel amaç sayısal varsayımlar geliştirerek istatistiksel yöntemler aracılığıyla olgu veya olgular arasındaki ilişkilere ait bulguların sayısal değerlerle ifade edilerek ölçülmesidir (Condrad & Serlin, 2011). "Deneyisel araştırmalarda temel amaç değişkenler arasında oluşturulan neden sonuç ilişkisinin test edilmesidir" (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2014, s.195). Bu çalışmada da, verilerin toplanmasında değişkenler arasındaki neden sonuç ilişkisini belirlemeyi amaçlayan desenlerden biri olan ön-test son-test kontrol gruplu gerçek deneysel desen kullanılmıştır. Gerçek deneysel desenin ortak özellikleri, birden çok grup kullanılması ve grupların yansız atama (örnekleme) ile oluşturulmasıdır. Bu grupların biri deney, öteki kontrol grubu olarak kullanılır (Karasar, 2008, s. 97). Bu çalışmada bağımsız değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisi test edilmiştir. Bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi incelenirken değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisi, değişkenler kontrol altında tutularak incelenir (Karakaya, 2011).

Deneyisel nicel veriler, davranış, performans ve tutum gibi ölçeklerle elde edilen kapalı uçlu bilgiler içeren ve istatistiksel yollarla analiz edilen verilerdir (Creswell & Plano Clark, 2015). Ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desenle gerçekleştirilen bu araştırmada; deney grubuna dijital metinler okutturulurken kontrol grubuna ise geleneksel metinler okutturulmuştur. Bu çerçevede yapılandırılan araştırmada; deney ve kontrol grubunun ön-test ve son-test puanlarına ilişkin nicel veriler; Hata Analiz Envanteri, Okuduğunu Anlama Ölçeği ve Okuma Tutum Ölçeği aracılığıyla elde edilmiştir. Bu araçlarla elde edilen ön-test ara-test ve son-test puanlarına ilişkin veriler arasındaki değişim ve farklılıklar incelenmiştir.

Araştırmanın Nitel Bölümü

Araştırmanın bu boyutunda ise nicel verileri nitel verilerle desteklemek ve elde edilen verileri çoklu bakış açısıyla derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama

yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak açıklanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2014). Bu bağlamda araştırmanın nitel boyutunda veri toplama tekniklerinden olan görüşme ve gözlem tekniği kullanılmıştır.

Görüşme: Görüşme, "sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniğidir" (Karasar, 2008, s. 165). Görüşme en az iki kişi arasında sözlü olarak sürdürülen bir süreçtir (Büyüköztürk vd., 2008). Katılımcılarla yapılan görüşmeler, yüz yüze, telefonla veya grup halinde de yapılabilir (Creswell, 2003). Araştırmada cevapları aranılan sorular çerçevesinde görüşmenin yapıldığı kişiden veri toplamaktır. Belirli bir konuda veya soruda derinlemesine bilgi edinilmesini sağlar (Büyüköztürk vd., 2008, s. 158). Nitel araştırma yönteminde görüşme tekniği en sık kullanılan veri toplama aracıdır (Yıldırım & Şimşek, 2014, s. 119). Görüşme tekniği araştırma sürecinin her aşamasında kullanılabilmektedir. Örneğin; detaylı bir araştırmanın başlangıç aşamasında, farklı veri toplama araçlarının doğrulanmasında, temel veri toplama aracı olarak, elde edilen bulguların doğruluğunu ve geçerliliğini kontrol etmede kullanılabılır (Büyüköztürk vd., 2008). Araştırmanın her aşamasında kullanılabilecek olan görüşme tekniğinin bazı kuvvetli ve zayıf yönleri bulunmaktadır.

Karasar (2008, s. 175) görüşme tekniğinin kuvvetli ve zayıf yönlerini şu şekilde belirtmiştir;

Görüşme tekniğinin kuvvetli yönleri:

- Bireyler arasındaki doğrudan sözlü ilişkiler.
- Değişik ve anında değişen koşullara uyabilme esnekliği.
- Okuma yazma bilmeyenler dâhil, hemen herkese uygulanabilirliği.
- Geri besleme mekanizmasının anında işleyebilmesi.
- Derinlemesine bilgi elde edebilme.
- Alınan ilk tepkilere göre izleyici ve zaman zaman da onları kontrol edici soruların sorulabilmesi ile yanlış anlamaların azaltılması.
- Cevaplarda bireyselliğin korunması.
- Soruları cevaplama oranını yüksek tutabilme.
- Özellikle, karmaşık ve duygusal ağırlıklı kişisel sorunların ortaya çıkarılmasında uygun bir teknik oluşu.

Görüşme tekniğinin zayıf yönleri:

- Bireyler arasındaki doğrudan sözlü ilişkiler.
- Yanlılığa çok açık bir tekniktir.
- Görüşmecinin iyi niyet ve yetişmişliği ile sınırlıdır.
- Pahalı ve zaman alıcı bir süreci gerektirir.

Görüşmeler, kaynakların ulaşılabilirliğine ve araştırmada toplanmak istenen verilerin özelliklerine göre farklı şekiller alabilir. Yapılandırılmış görüşmeler, yapılandırılmamış görüşmeler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, etnografik görüşmeler ve odak grup görüşmeleri gibi farklı görüşme türleri bulunmaktadır (Büyüköztürk vd, 2008, s. 159). Bu araştırmada; deney grubundaki öğrencilerin okuma sürecinde dijital metinleri kullanmaya ilişkin görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş ve öğrencilerin görüşleri bu şekilde belirlenmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine bilgi toplamayı birleştirmektedir. Analizlerin kolaylığı, kendini ifade etme ve derinlemesine bilgi sağlama avantajları iken; önemsiz konulara fazla zaman harcaması, güvenilirliğin azalması gibi dezavantajları da vardır (Büyüköztürk vd., 2008, s. 160).

Karasar (2008, s. 176) görüşme amacıyla hazırlanan sorularda aşağıdaki özelliklerin bulunması gerektiğini belirtmiştir;

- Soru, ne tür bilgi istendiğini açıkça belirtmelidir, soruya cevap verecek kişi tarafından kolayca anlaşılır nitelikte olmalıdır.
- Sorulardan herkes aynı şeyi anlayabilmelidir; herkesin anlayabileceği bir dil kullanılmalıdır.
- Soru, tek amaçlı ve varsayımsız olmalıdır.
- Soru, soruya cevap verecek kişinin verebileceği verileri içermelidir. Kişinin bilgisini aşmamalıdır.
- Sorular yansız olmalı. Kişiyi, belli cevaplara yöneltecek sorulardan kaçınılmalıdır.

Bu araştırmanın nitel bölümünde deney grubu öğrencileri ile görüşmeler uygulama öncesi ve uygulama sonrasında gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler için hazırlanan sorulara öğrencilerin içtenlikle cevap vermeleri sağlanmış dijital metinlerin; okuma ve anlamayı kolaylaştırma/zorlaştırma durumu, okumayı sevme/sevmeme ve devam ettirme durumu,

okuma sürecini kolaylaştırma/zorlaştırma durumunu belirlemek için genelleme yapılmadan derinlemesine betimlenmesi yapılmıştır.

Gözlem: Araştırmada ihtiyaç duyulan verilerin insan, toplum ya da doğa gibi belli hedeflere odaklanarak çıplak gözle ya da bir araç kullanılarak izlenmesi suretiyle toplanması sürecini tanımlar (Büyüköztürk vd, 2008, s. 141). Gözlem yalnızca göz ile değil, bütün duyu organlarının faal olmasıyla gerçekleştirilir (Karasar, 2008, s. 156). Gözlem pek çok araştırmada farklı amaçlar için kullanılabilir. Genellikle araştırmaların başlangıç aşamasında, ilk hipotezi oluşturmada keşif amaçlı kullanılır. Özellikle de gözlemden diğer elde edilmiş bilgilerin desteklenmesinde veya tamamlanmasında yararlanılır (Büyüköztürk vd, 2008, s. 141). Bu araştırmada da araştırmacı tarafından deney grubu öğrencilerin uygulama sürecindeki durumlarının daha derinlemesine betimlenmesi amacıyla gözlem formu hazırlanmış ve uygulanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı güz yarısında Kırşehir ili Kaman ilçe merkezinde bulunan sekiz ilkokul arasından sosyo-ekonomik düzeyi denk olan dört ilkokul seçilmiştir. Seçilen ilkokulların 4. sınıfına devam eden 75 öğrenci vardır. Bu öğrencilerin okuma düzeyleri belirlenerek içerisinde okuma düzeyi en düşük 30 öğrenci seçilmiş ve tesadüfî olarak 15 öğrenci deney gurubuna 15 öğrencide kontrol grubuna atanmıştır. Araştırma belirlenen bu gruplar ile gerçekleştirilmiştir.

Okullar belirlenirken, amaçlı örnekleme yolu ile söz konusu okulların, gerek fiziksel imkânları gerekse de okulların başarı düzeyleri dikkate alınmıştır. Amaçlı örnekleme çalışmanın amacına bağlı olarak bilgi açısından zengin durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına olanak tanır (Büyüköztürk, vd., 2008, s. 88). İlçe merkezinde bulunan diğer ilkokullara kıyasla öğrencilerin başarısı istenilen düzeyde değildir. Bu şekilde okul seçilmesinin amacı, çalışmanın uygulanmasıyla öğrenci başarısına katkı sağlaması düşüncesidir.

Belirlenen okullar içerisinde 4. sınıfa düzenli olarak devam eden 75 öğrencinin tamamının okuma düzeyleri tespit edilmiştir. Okuma düzeyleri puanları tespit edilirken çalışma sürecinde de kullanılacak olan okuma metinleri "Morpa Kampüs" adlı eğitim sitesinde Türkçe dersi temalar bölümündeki metinlerden seçilmiştir. Yapılan tarama sonucunda 75 öğrencinin okuma düzeyi puanları yüksek puandan başlanarak sıralanmış (Bkz. Ek-21) ve

puanı en düşük 30 öğrenci çalışma için seçilmiştir (Bkz. Ek-22). Öğrencilerden Y17 kodlu öğrencinin okuma düzeyi puanı (110) çok düşük olması ve okumasının çok yavaş olması sebebiyle çalışma dışında bırakılmış ve bu öğrencinin yerine sıralamaya göre bir sonraki öğrenci çalışmaya dâhil edilmiştir.

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı

Okullar	Tarama yapılan öğrenci		Çalışmaya katılan öğrenci	
	f	%	f	%
C. İlkokulu	25	33.33	10	33.33
G. ilkokulu	20	26.66	8	26.66
V. ilkokulu	13	17.33	2	6.66
Y. ilkokulu	17	22.66	9	30
Toplam	75	100	30	100

Tablo 1 incelendiğinde 75 öğrencinin okullara göre dağılımı görülmektedir. En fazla öğrencinin C ilkokulunda olduğu görülürken en az öğrencinin V ilkokulunda olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçları, özellikleri ve kullanılma amaçlarına yönelik bilgiler verilmiştir. Araştırmada, eş zamanlı karma modelin nicel verilerin elde edilmesinde "Hata Analizi Envanteri, Okuduğunu Anlama Ölçeği ve Okuma Tutumu Ölçeği" kullanılmıştır. Nitel verilerin toplanmasında ise "Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme ve Gözlem Formu" kullanılmıştır. Bu veri toplama araçları ve kullanım yerleriyle ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2

Eş Zamanlı Karma Yöntemin Veri Toplama Araçları

Ölçme Araçları	Kime Uygulandı	Deseni	Araştırmanın hangi aşamasında kullanıldı				
			İşlem öncesi	Ön test	Ara test	Son test	İşlem sonrası
Hata Analizi Envanteri	Deney						
	Kontrol	Nicel		x	x	x	
	Gurubuna						
Anlama Ölçeği	Deney						
	Kontrol	Nicel		x	x	x	
	Gurubuna						
Tutum Ölçeği	Deney						
	Kontrol	Nicel	x				x
	Gurubuna						
Görüşme Formu	Deney	Nitel	x	x	x	x	x
	Gurubuna						
Gözlem Formu	Deney	Nitel	x	x	x	x	x
	Gurubuna						

Hata Analizi Envanteri

Öğrencilerin okuma hatalarını ve anlama seviyelerini belirlemek için hata analizi envanteri kullanılmıştır. Hata analizi envanteri öğretmenlere, öğrencilerin okuma düzeylerini belirlemede fayda sağlamaktadır. Bu envanter ile okuyucuların bireysel olarak okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri belirlenmeye çalışılmaktadır. Hata analizi envanteri; seslendirme ölçeği, ortam ölçeği ve anlama ölçeğinden oluşmaktadır. Bu üç ölçek türünden alınan puanlar öğrencinin okuma düzeyini belirlemektedir. Bu envanterle üç tür okuma düzeyi tespit edilmektedir:

Serbest (Bağımsız) Düzey: Bireyin öğretmen veya bir yetişkinin yardımına ihtiyaç duymadan, düzeyine uygun materyalleri okuması ve anlamasını ifade eder. Almış olduğu puan (ortam ölçeği+seslendirme ölçeği+anlama ölçeği) 240 ve üzeri ise serbest düzey olarak belirlenir.

Öğretim Düzeyi: Bireyin istenilen şekilde okuması ve anlaması için bir öğretmen veya bir yetişkinin desteğine ihtiyaç duyduğunu ifade eder. Almış olduğu puan (ortam ölçeği+seslendirme ölçeği+anlama ölçeği) en az 180 ise öğretim düzeyidir.

Endişe Düzeyi: Bireyin çok sayıda okuma hatası yaptığını ve okuduğunun çok azını anladığını gösterir. Almış olduğu puan (ortam ölçeği+seslendirme ölçeği+anlama ölçeği) 180 altı ise endişe düzeyidir (Akyol, 2008, s. 89; May, 1986, s. 357).

Hata analizi envanteri; ortam ölçeği, seslendirme ölçeği ve soru ölçeğinden oluşmaktadır. Hata analiz envanteri ölçeği şu şekilde puanlanmıştır:

Ortam Ölçeği: Ortam ölçeğindeki değerlendirme puanları 0–5 puan aralığındadır. Buna göre;

0 puan: Hiç okumadı,

1 puan: Kelimeyi öğretmen verdi,

2 puan: Aynı kelimeleri/yapıları içermedi; kendi koyduğu kelime harf eksikliği var. Kelimeyle anlam benzerliği yok,

3 puan: Aynı kelimeleri, yapıları içerdi; kendi koyduğu kelime harf benzerlikleri var. Kelimeyle yakın anlamda,

4 puan: Aynı kelimeleri, yapıları içerdi; kendi koyduğu kelimeler yazarla aynı ifade de,

5 puan: Kendini–hatasını düzeltti, anlamlarına gelmektedir.

Seslendirme Ölçeği: Seslendirme ölçeğindeki puanlar, ilgili kelimedeki harf sayısı ile orantılı olmak üzere 0–n puan aralığındadır. Buna göre;

0 puan: Kendi koyduğu kelimeyle harf benzerliği yok,

1 puan: Kendi koyduğu kelimeyle 1 harf benzerliği var,

2 puan: Kendi koyduğu kelimeyle 2 harf benzerliği var,

n puan: Kendi koyduğu kelimeyle “n” harf benzerliği var, anlamlarına gelmektedir.

Soru Ölçeği: Soru ölçeğindeki puanlar; basit anlama soruları için, 0–2 puan aralığında ve derinlemesine anlama soruları için de 0–3 puan aralığındadır.

Değerlendirmede metin içi (basit) anlama sorularına; tam olarak cevaplananlar için "2" puan; kısmen cevaplananlar için "1" puan ve hiç cevaplanmayanlar için "0" puan

verilmiştir. Aynı şekilde metin dışı (derin) anlama sorularına; tam ve etkili verilen cevaplar için "3" puan; doğruya yakın ancak eksik verenler için "2" puan; cevabı kısmen verenler için "1" puan ve hiç cevaplanmayanlara ise "0" puan verilmiştir (Akyol, 2008). Anlama için okuma parçaları, 3 adet metin içi (basit) anlamayı ölçen ve 3 adet metin dışı (derin) anlamayı ölçen toplam 6 soru ile değerlendirilmiştir. Ölçmeden alınan toplam puan, alınabilecek en fazla puana bölünerek anlama yüzdesi bulunmuştur. Örnekleme gerekirse; 3 metin içi (basit) anlama sorusu toplam puanı 6, 3 metin dışı (derin) anlama sorusunun toplam puanı da 9 olduğuna göre testten alınabilecek en fazla puan 15'tir. Testten 9 puan alan bir öğrenci için anlama yüzdesi $9/15=0,60$ 'tır. Bu sonuç, öğrencinin anlama düzeyinin % 60 olduğunu göstermektedir (Akyol, 2008).

Okuma Tutum Ölçeği

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama öncesi ve sonrasında dijital okumaya yönelik tutumlarını ve bu tutumlar arasındaki farkı belirlemek amacıyla McKenna, Conradi, Lawrence, Jang ve Meyer (2012) tarafından geliştirilen, Baştuğ ve Keskin (2013) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Ergenlik Dönemi Okuma Tutumu Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin orijinali 18 maddeden ve "Akademik Dijital, Serbest Dijital, Akademik Kâğıt ve Serbest Kâğıt" olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Uyarlama çalışması sürecinde yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi ve Doğrulamalı Faktör Analizi çalışmalarına göre 3 maddenin çıkarılmasıyla, ölçeğin orijinal halindeki 4 alt boyutu koruduğu görülmüştür. Cronbach alfa güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için .691, Serbest Dijital alt boyutu için .802, Serbest Kağıt alt boyutu için .690, Akademik Kağıt alt boyutu için .606 ve Akademik Dijital alt boyutu için .623 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğunu göstermektedir. Bu çalışmada ölçeğin sadece dijital alt boyutunu ölçen 7 maddesi kullanılmıştır. Ölçek, 6'lı likert tipinde bir ölçme aracı olup, cevaplar çok iyi ve çok kötü aralığında olup, 6 değerden birini seçerek puanlanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme ve Gözlem Formu

Araştırmada deney grubu öğrencilerinin tablet bilgisayar kullanarak dijital metin okuma çalışmaları ile ilgili, uygulamaya karşı düşüncelerini ve uygulama esnasındaki davranışlarını belirlemek için görüşme ve gözlem yapılmıştır. Gözlem ve görüşme formu hazırlanırken alanyazın taranmış ancak alanyazında ilgili görüşme ve gözlem ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda araştırmanın amacı göz önüne alınarak öğrencilere yönelik görüşme soruları uzman görüşü alınarak belirlenmiştir. Araştırmacı

tarafından bu yaş grubu çocukların ilgilendikleri konular göz önünde bulundurularak onların ilgisini çekecek konularda sohbet edilmiştir. Bu sayede öğrencilerin rahat cevaplaya bilmesi için sorular sohbet ortamında sorulmuş ve sorulara verilen cevaplar kayıt altına alınmıştır. Öğrenciler ile görüşmeler uygulamaya başlamadan önce yapılmış ve öğrencilerin dijital metin okuma konusundaki fikirleri alınarak, uygulama sonrasındaki fikirleri ile kıyaslanarak değerlendirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin uygulama sürecindeki davranışları araştırmacı tarafından gözlenerek not edilmiştir.

Verilerin Toplanması

İşlem Basamağı

1. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılı 1. döneminde (güz) araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Çalışmanın amacına uygun olarak belirlenen okulların okul idaresi ve uygulamanın yapılacağı 4. sınıf öğretmenleri ile görüşülmüştür. Görüşme neticesinde okul idaresi ve 4. sınıf öğretmenleri olumsuz bir tutum içerisinde olmayıp çalışmanın rahat bir şekilde sürdürülmesi için gereken desteği vermişlerdir.
2. Uygulama yapılacak okulların isimleri açıkça yazılmamış ve harfler ile kodlanmıştır. Dört okul için; Okul-C, Okul-G, Okul-Y ve Okul-V kodları kullanılmıştır. Uygulama yapılacak okulların tamamı tam gün eğitim yapmakta ve sabah 08.30'da ders başlayıp 14.30'da ders bitmektedir. Öğlen saat 12.00- 13.00 arası ise öğle yemeği için bir saatlik ara verilmektedir. Çalışma saatleri ve yer seçilirken uygun ders saatlerinde çalışmalar yapılmıştır. Aşağıda tablo 3'te uygulamanın yer ve zaman olarak okulların bilgisine yer verilmiştir.

Tablo 3

Uygulamanın Okullarda Yer ve Zamana Göre Planlanması

	Okul- C	Okul- G	Okul- Y	Okul- V
Gün	Pazartesi	Salı	Çarşamba	Perşembe
Saat	13:00-14:30	13:00-14:30	13:00-14:30	12:20-13:00
Yer	Kütüphane	Öğret. Odası	Boş Sınıf	Kütüphane

3. Okul idaresi ve sınıf öğretmenlerinin bilgilendirilmesinden sonra tarama çalışmasına katılacak dört tane ilkokulun 4. sınıfına devam eden 75 öğrenciye araştırmanın amacına yönelik gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğrencilerin katılmalarının gönüllülük esasına

dayandığı ve yapılan çalışmanın bir sınav olmadığı sadece okuma etkinliği olduğu açıklanmıştır.

4. Araştırmanın tarama çalışmasına 75 öğrenci gönüllü olarak katılmıştır. Öğrencilere "Morpa Kampüs" adlı eğitim sitesinde Türkçe dersi temalar bölümünde bulunan metinlerden seçilmiş olan "İçimizdeki Güzellikler (Ek-1)" adlı metin ile ortam ölçeği ve seslendirme ölçeği puanları, "Ah Şu Görgü Kuralları (Ek-2)" ile de anlama puanları belirlenmiştir. Öğrenciler metinleri sesli okumuş ve araştırmacı tarafından sesli okumaları ses kayıt cihazı kullanılarak kayıt edilmiştir. Sesli okuması biten öğrenciye anlama soruları için diğer metin verilmiş ve 6 soruya cevap vermeleri istenmiştir. Soruların 3'ü metin içi, diğer 3'ü ise metin dışı sorulardır.

5. Öğrencilerin ses kayıtları araştırmacı tarafından sessiz bir ortamda dinlenilmiş, anlama sorularına verilen cevaplar değerlendirilmiş ve öğrencilerin okumaları Hata Analizi Envanterine işlenmiştir. Böylece öğrencilerin okuma düzeyleri puanları belirlenmiştir.

6. Okuma düzeyleri belirlenen 75 öğrencinin Hata Analizi Envanterinden almış oldukları puanlar yüksek olandan sıralanmış ve en düşük 30 öğrenci çalışmanın deney ve kontrol grubunu oluşturmak için seçilmiştir. Seçilen 30 öğrenci ile görüşülmüş ve araştırmanın ne kadar süreceğini ve neler yapılacağı hakkında bilgiler verilmiştir. Gönüllülük esası olduğu vurgulanmış ve istemeyen öğrencinin çalışmaya katılmama hakkının olduğu söylenmiştir. Öğrencilerin tamamı gönüllü olarak çalışmaya katılacaklarını söylemişlerdir.

7. Çalışmaya katılan 30 öğrencinin isimleri yazılarak bir torbaya atılmıştır. Tesadüfi olarak gurupların oluşturulması amaçlandığı için kura yöntemi kullanılmıştır. Torbadan çekilen isimler gurplara yazılarak deney grubuna 15, kontrol grubuna 15 öğrenci atanmıştır. Tablo 4'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okullara göre dağılımı verilmiştir.

Tablo 4

Araştırmaya Katılan Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımı

Gruplar	Okullar			
	Okul-C	Okul-G	Okul-Y	Okul-V
Deney Grubu	4	4	5	2
Kontrol Grubu	6	4	5	-
Toplam	10	8	10	2

Tablo 4 incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okullara dağılımları görülmektedir. Çalışmaya en az öğrenci Okul-V' den katılırken, en fazla öğrencinin Okul-C ve Okul-Y' den katıldığı görülmektedir. Okul-V 'de kontrol grubu öğrencisi katılmazken deney grubuna en az öğrenci bu okuldan katılmıştır.

8. Deney ve kontrol grubu oluşturulduktan sonra öğrencilerin okudukları sınıfların öğretmenleri ile tekrar görüşülmüştür. Sınıf öğretmenlerinden öğrenciler ile herhangi bir ekstra okuma çalışması yapmamaları hatırlatılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri müfredat çerçevesinde eğitim öğretimlerine devam etmişlerdir.

9. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çalışmada kullanılan metinlere ulaşmaları morpa kampüs üyeliği ile gerçekleştirilmektedir. Bu üyelik ücretlidir. Bu bakımdan öğrencilerin hiç birinin üyeliği bulunmamaktadır. Sınıf öğretmenleri bu siteyi öğretmen girişi ile ücretsiz kullanabilmektedir. Sınıf öğretmenlerinden ders esnasında metinleri sınıf içerisinde kullanmamaları rica edilmiş ve öğretmenler tarafından gerekli hassasiyet gösterilmiştir. Uygulama sürecinde deney ve kontrol grubu öğrencilerine her hafta bir metin olmak koşuluyla 14 metin okutulmuştur. Metinler hakkında bilgi tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 5

Uygulama Süresince Kullanılan Okuma Metinleri ve Uygulanma Durumları

Metin Adı	Uygulama Zamanı	Uygulama Nedeni
İçimizdeki Güzellikler	Ön-test	Ortam ve seslendirme puanı
Ah Şu Görgü Kuralları	Ön-test	Anlama puanı
Atatürk ve Köylü	Ara-test	Ortam ve seslendirme puanı
Durak Usta	Ara-test	Anlama puanı
Bebek Takımı	Son-test	Ortam ve seslendirme puanı
Mustafa Kemal'in Anadolu Yolculuğu	Son-test	Anlama puanı
Atatürk'ün İnsan Sevgisi	1. Hafta	Haftalık çalışma
Çay Ağacı	2. Hafta	Haftalık çalışma
Çocuklar Büyüdüğü Zaman	3. Hafta	Haftalık çalışma
Evliya Çelebi	4. Hafta	Haftalık çalışma
Fiyonk Makarna	5. Hafta	Haftalık çalışma
Gelin Geldi Gölü	6. Hafta	Haftalık çalışma
Hasta	7. Hafta	Haftalık çalışma
İlk Hava Şehidimiz	8. Hafta	Haftalık çalışma
Karlı Yollarda	9. Hafta	Haftalık çalışma
Kuşlar ve Yemek Arkadaşları	10. Hafta	Haftalık çalışma
Kütüphanedeki Kedicik	11. Hafta	Haftalık çalışma
Mustafa'nın Doğuşu	12. Hafta	Haftalık çalışma
Mutlu Adam	13. Hafta	Haftalık çalışma
Okula Dönüş	14. Hafta	Haftalık çalışma

Tablo 5 incelendiğinde, "İçimizdeki Güzellikler (Ek-1)" adlı metin ile ortam ölçeği ve seslendirme ölçeği puanları, "Ah Şu Görgü Kuralları (Ek-2)" ile de anlama puanları belirlenmiştir. Bu puanlar çalışma grubunun aynı zamanda ön-test puanlarıdır. Ayrıca, ara-test puanları için "Atatürk ve Köylü (Ek-3)" seslendirme ve ortam ölçeği puanları, "Durak Usta (Ek-4)" anlama puanları için kullanılmıştır. Son-test puanları içinde "Bebek Takımı (Ek-5)" seslendirme ve ortam ölçeği puanları, "Mustafa Kemal'in Anadolu Yolculuğu (Ek-6)" ile de anlama puanları için kullanılmıştır. Çalışma 14 hafta sürmüş ve her hafta bir metin okutulmuştur. Bu metinler; "Atatürk'ün İnsan Sevgisi (Ek-7)", "Çay Ağacı (Ek-8)", "Çocuklar Büyüdüğü Zaman (Ek-9)", "Evliya Çelebi (Ek-10)", "Fiyonk Makarna (Ek-11)",

"Gelin Geldi Gölü (Ek-12)", "Hasta (Ek-13)", "İlk Hava Şehidimiz (Ek-14)", "Karlı Yollarda (Ek-15)", "Kuşlar ve Yemek Arkadaşları (Ek-16)", "Kütüphanedeki Kedicik (Ek-17)", "Mustafa'nın Doğuşu (Ek-18)", "Mutlu Adam (Ek-19)" ve "Okula Dönüş (Ek-20)" adlı okuma metinleridir.

10. Deney gurubu ve kontrol grubu belirlendikten sonra öğrencilere "Ergenlik Dönemi Okuma Tutumu Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçekten alınan puanlar okuma tutumu ön-test puanlarını belirlemiştir. Çalışmanın bitmesi ile iki gruba da tekrar uygulanan ölçek ile de okuma tutumu son-test puanları belirlenmiştir.

11. Deney gurubu öğrencileri ile uygulamalara başlamadan önce ve uygulamaların sonrasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğrencilerin dijital metin okuma konusunda fikirleri çalışmanın yapıldığı (Kütüphane, boş bir sınıf, öğretmenler odası) yerde alınmıştır. Bu bulgular araştırmanın nitel boyutunda kullanılmış ve yorumlanmıştır.

12. Deney grubu ve kontrol grubunun okudukları metinler aynıdır. Her iki grupta, morpa kampüs eğitim sitesinde bulunan Türkçe dersi tema metinleri arasından, hikâye edici, bilgi verici ve şiir olmak üzere üç metin türünden 14 tanesini okumuştur. Deney grubu tablet bilgisayar ile dijital metinleri okurken, kontrol grubu aynı metinleri basılı olarak okumuşlardır.

13. Araştırma sürecinde öğrenciler 14 metin okuyarak haftalık çalışmalarını tamamlamışlardır. Ön-test, ara-test ve son-test puanlarını belirlemek içinde 6 metin okumuşlardır. Toplamda 20 metin kullanılarak araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın uygulama süreci 14 hafta sürmüştür.

Verilerin Analizi

Nitel Verilerin Analizi

Bu çalışmada deney ve kontrol grupları 15 öğrenciden oluştuğu için non-parametrik testler kullanılmıştır. Grup büyüklüğünün 15 ve altı olduğu ve evrenin dağılım yapısının tam olarak bilinemediği durumlarda non-parametrik testlerin kullanılması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2008; Cohen, Manion & Morrison, 2007). Araştırmanın tamamında anlamlılık düzeyi $p > .05$ olarak kabul edilmiştir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test, ara-test ve son-test puanlarında Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerini kendi içerisinde değerlendirirken Wilcoxon işaretler sıralar testi kullanılmıştır. Karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi .05 olarak değerlendirilmiştir.

Nitel Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen nitel verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, önceden belirlenmiş soruların cevaplarına göre özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Betimsel analizde, görüşmenin yapılacağı bireylerin görüşlerini açıkça ortaya koymak için doğrudan alıntılara fazlaca yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları belirli bir düzen içerisinde ve yorumlanmış haliyle okuyucuya sunmaktır. Bu doğrultuda elde edilen veriler önce anlaşılır biçimde betimlenmiş ve sonrasında ise yorumlanmıştır.

Betimsel analiz dört aşamadan oluşur:

1. Araştırma sorularından ve görüşmede yer alan boyutlardan yola çıkarak veri analizi için bir çerçeve oluşturulmuştur.
2. Oluşturulan çerçeveye göre elde edilen veriler okunmuş ve organize edilmiştir. Bu aşamada veriler tanımlama amacıyla seçilmiş, anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiştir. Ayrıca bu aşamada, sonuçlar yazılırken kullanılacak doğrudan alıntılar da belirlenmiştir.
3. Bulgular organize edilmiş, gerekli yerlerde doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.
4. Bulgular yorumlanmıştır. Bulgular arasında neden-sonuç ilişkileri açıklanmıştır (Yıldırım & Şimşek, 2014, s. 224).

"Deney grubundaki öğrencilerin okuma sürecinde dijital metinleri kullanmaya ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde ifade edilen alt problem doğrultusunda, uygulamaya ilişkin deney grubu öğrencilerinin görüşleri alınmıştır. Böylece uygulama sürecinde toplanan nicel veriler, nitel verilerle desteklenmiştir. Bu bağlamda deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmelerde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- Okuma ve anlamayı kolaylaştırma durumu,
- Okumayı sevme, devam ettirme durumu,
- Okuma sürecini kolaylaştırma/zorlaştırma durumu.

Betimsel analizin dört aşaması araştırmanın nitel bölümünde kullanılmış ve analizler bu doğrultuda yapılmıştır. Araştırmanın nitel boyutu betimsel analiz aşamalarına göre şu şekildedir;

1. Araştırmanın nitel boyutuna uygun olarak hazırlanan sorular; dijital metinlerin okumayı kolaylaştırma durumu, okumayı sevme ve devam ettirmede istekli olma durumu, okuma sürecindeki zorlukları kaldırarak okumayı kolaylaştırma durumu genel bir çerçeve oluşturmak için seçilmiştir.
2. Deney gurubu öğrencilerine yöneltilen sorular anlaşılır ve cevaplanabilir niteliktedir. Belirlenmiş olan genel çerçeveyi anlaşılır hale getirmek için öğrencilerin verdikleri cevaplar not edilmiş ve sistematik olarak kategorilere ayrılmıştır.
3. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar sistematik olarak kategorilere ayrılırken, öğrencilerin cevapları doğrudan da aktarılmıştır.
4. Elde edilen nitel bulgular değerlendirilmiş ve yorumlanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutu bu şekilde analiz edilerek bulgular elde edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin araştırmanın uygulama sürecinde gözlemlenmiş ve gözlem sonuçları araştırma bulgularında ve araştırmanın sonuç bölümünde nicel verileri desteklemek için kullanılmıştır.

BÖLÜM 4

BULGULAR ve YORUM

Bu bölümde araştırma problemi ve alt problemler çerçevesinde araştırmanın nicel ve nitel boyutuna yönelik bulgular sunulmuştur. Araştırmanın nicel boyutunda ön-test, ara-test ve son-test puanlarına ilişkin analizlere ve bulgulara yer verilmiştir. Nitel boyutunu ise deney grubu öğrencileri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem oluşturmaktadır.

Araştırmada birinci; "Dijital metinlerin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel metinlerin kullanıldığı kontrol grubu öğrencileri arasında okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?", ikinci; "Dijital metinlerin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel metinlerin kullanıldığı kontrol grubu öğrencileri arasında okuma hatalarını azaltmada anlamlı bir farklılık var mıdır?" ve üçüncü; "Dijital metinlerin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel metinlerin kullanıldığı kontrol grubu öğrencileri arasında okuma tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?" şeklinde ifade edilen nicel boyutuna ilişkin üç alt problem doğrultusunda, deney ve kontrol grubunun ön-test, ara-test ve son-test puanlarına ilişkin bulgular ve yorumlara aşağıda yer verilmiştir. Ayrıca araştırmanın nitel boyutunu belirlemek için, "Deney grubundaki öğrencilerin okuma sürecinde dijital metinleri kullanmaya ilişkin görüşleri nelerdir?" sorusuna cevap aranmış ve elde edilen bulgularda bu bölümde yer verilmiştir.

Tablo 6

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hataları ve Okuma Tutum Ön-test Puanlarının U-testi Sonuçları

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okuduğunu Anlama	Deney	15	16.80	252.00	93.00	.406
	Kontrol	15	14.20	213.00		
Okuma Hataları	Deney	15	17.60	264.00	81.00	.190
	Kontrol	15	13.40	201.00		
Okuma Tutumu	Deney	15	15.67	235.00	110.00	.917
	Kontrol	15	15.33	230.00		

$p > .05$

Araştırmaya katılan öğrencilerin, deney öncesi okuduğunu anlama, okuma hataları ve okuma tutumu puanlarının deney ve kontrol grubuna göre Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir. Analiz sonuçları deney öncesi okuduğunu anlama, okuma hataları ve okuma tutumu puanlarının deney ve kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Sonuçlara göre, okuduğunu anlama ($U=93.00$, $p > .05$), okuma hataları ($U=81.00$, $p > .05$) ve okuma tutumu ise ($U=93.00$, $p > .05$)' dir. Bu bulgu, okuduğunu anlama, okuma hataları ve okuma tutumu üzerinde deney öncesinde deney ve kontrol gruplarının birbirine denk olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 7

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Hataları Ara-test Puanlarının U-testi Sonuçları

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okuduğunu Anlama	Deney	15	19.17	287.50	57.500	.019
	Kontrol	15	11.83	177.50		
Okuma Hataları	Deney	15	18.23	273.50	71.500	.088
	Kontrol	15	12.77	191.50		

$p > .05$

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ara-test okuduğunu anlama ve okuma hataları puanlarının deney ve kontrol grubuna göre Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 7'de verilmiştir. Analiz sonuçları ara-test okuduğunu anlama puanlarının deney ve kontrol grubuna göre ($U=57.500$, $p < .05$) anlamlı fark varken okuma hataları puanlarının deney ve kontrol grubuna göre ($U=71.500$, $p > .05$) anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını göstermektedir. Bu

sonuçlar, deney grubu öğrencilerinin dijital metinleri okumasının okuduğunu anlamaya etkisinin olduğunu ortaya koyarken, okuma hataları becerisi üzerinde anlamlı düzeyde bir etkisinin olmadığı söylenebilir.

Tablo 8

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Hataları ve Okuma Tutum Son-test Puanlarının U-testi Sonuçları

	Gruplar	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Okuduğunu Anlama	Deney	15	18.03	270.50	74.500	.107
	Kontrol	15	12.97	194.50		
Okuma Hataları	Deney	15	18.70	280.50	64.500	.046
	Kontrol	15	12.30	184.50		
Okuma Tutumu	Deney	15	16.30	244.50	100.500	.618
	Kontrol	15	14.70	220.50		

$p > .05$

Araştırmaya katılan öğrencilerin, son-test okuduğunu anlama, okuma hataları ve okuma tutumu puanlarının deney ve kontrol grubuna göre Mann Whitney U-Testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir. Analiz sonuçları son-test okuduğunu anlama ve okuma tutumu puanlarının deney ve kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını gösterirken, okuma hataları puanı deney ve kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir. Sonuçlara göre, okuduğunu anlama ($U=74.500$, $p > .05$), okuma hataları ($U=64.500$, $p < .05$) ve okuma tutumu ise ($U=100.500$, $p > .05$)' dir. Bu bulgu, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre okuduğunu anlama ve okuma tutumu üzerinde dijital metin okumanın anlamlı derecede etkisinin olmadığını gösterirken, okuma hataları üzerinde anlamlı derecede etkisinin olduğunu göstermiştir. Başka bir ifade ile dijital metin okumanın okuduğunu anlamaya ve okuma tutumu üzerinde etkisinin olmadığı, okuma hataları üzerinde etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 9

Deney Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön-test	Negatif sıra	2	3.50	7.00	-2.103	.035
Ara-test	Pozitif sıra	8	6.00	48.00		
	Eşit	5				
Ara-test	Negatif sıra	3	5.33	16.00	-1.181	.238
Son-test	Pozitif sıra	7	5.57	39.00		
	Eşit	5				
Ön-test	Negatif sıra	0	.00	.00	-3.076	.002
Son-test	Pozitif sıra	12	6.50	78.00		
	Eşit	3				

$p > .05$

Tablo 9'da deney grubu öğrencilerinin ön-test, ara-test ve son-test okuduğunu anlama puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretler testi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerinin ön-test ve ara-test arasında anlamlı bir farkın olduğunu ($z = -2,103$, $p < .05$); ön-test ve son-test arasında da anlamlı bir farkın olduğunu ($z = -3,076$, $p < .05$) göstermektedir. Ara-test ve son-test arasında ise anlamlı bir farkın olmadığı görülmektedir ($z = -1,181$, $p > .05$). Bu bulgular deney grubu öğrencilerine uygulanan dijital metin okuma etkinliğinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini ortaya koyarken, etkinliğin uygulama süresi uzadıkça öğrencilerde dijital metin okumanın okuduğunu anlamaya etkisini azalttığı görülmektedir.

Tablo 10

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Testi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön-test	Negatif sıra	2	6.00	12.00	-1.587	.112
Ara-test	Pozitif sıra	8	5.38	43.00		
	Eşit	5				
Ara-test	Negatif sıra	1	10.00	10.00	-2.284	.022
Son-test	Pozitif sıra	11	6.18	68.00		
	Eşit	3				
Ön-test	Negatif sıra	2	4.75	9.50	-2.875	.004
Son-test	Pozitif sıra	13	8.50	110.50		
	Eşit	0				

$p > .05$

Tablo 10'da kontrol grubu öğrencilerinin ön-test, ara-test ve son-test okuduğunu anlama puanlarının anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretler testi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve ara-test arasında anlamlı bir farkın olmadığını ($z = -1.587$, $p > .05$), ara-test ve son-test arasında anlamlı bir farkın olduğunu ($z = -2.284$, $p < .05$), ön-test ve son-test arasında ise anlamlı bir farkın olduğunu ($z = -2.875$, $p > .05$) göstermektedir. Bu bulgular kontrol grubu öğrencilerine uygulanan, geleneksel metin okuma etkinliğinin kısa sürede olumlu yönden etkisinin olmadığını ortaya koyarken sürecin uzaması ile okuduğunu anlama becerilerinde anlamlı düzeyde etkinin olduğunu ortaya koymuştur.

Tablo 11

Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma Hatası Testi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön-test	Negatif sıra	2	5.50	11.00	-2.784	.005
Ara-test	Pozitif sıra	13	8.38	109.00		
	Eşit	0				
Ara-test	Negatif sıra	3	5.33	16.00	-2.503	.012
Son-test	Pozitif sıra	12	8.67	104.00		
	Eşit	0				
Ön-test	Negatif sıra	0	.00	.00	-3.415	.001
Son-test	Pozitif sıra	15	8.00	120.00		
	Eşit	0				

$p > .05$

Deney grubu öğrencilerin ön-test, ara-test ve son-test okuma hataları puanları arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretler testi sonuçları Tablo 11'de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan deney grubu öğrencilerin; ön-test ve ara-test ($z = -2.784$, $p < .05$), ara-test ve son-test ($z = -2.503$, $p < .05$), ön-test ve son-test ($z = -3.415$, $p < .05$) puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Bu bulgular dikkate alındığında, deney grubu öğrencilerine uygulanan dijital metin okuma etkinliğinin öğrencilerin okuma hatalarını gidermede önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 12

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma Hatası Testi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön-test	Negatif sıra	3	7.17	21.50	-2.189	.029
Ara-test	Pozitif sıra	12	8.21	98.50		
	Eşit	0				
Ara-test	Negatif sıra	3	5.17	15.50	-2.530	.011
Son-test	Pozitif sıra	12	8.71	104.50		
	Eşit	0				
Ön-test	Negatif sıra	1	1.00	1.00	-3.352	.001
Son-test	Pozitif sıra	14	8.50	119.00		
	Eşit	0				

$p > .05$

Kontrol grubu öğrencilerin ön-test, ara-test ve son-test okuma hataları puanları arasında anlamlı bir fark gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretler testi sonuçları Tablo 12'de verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerin; ön-test ve ara-test ($z = -2.189$, $p < .05$), ara-test ve son-test ($z = -2.530$, $p < .05$), ön-test ve son-test ($z = -3.352$, $p < .05$) puanları arasında anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Bu bulgular dikkate alındığında, kontrol grubu öğrencilerine uygulanan geleneksel metin okuma etkinliğinin öğrencilerin okuma hataları becerilerini geliştirmede etkisinin olduğu söylenebilir.

Tablo 13

Deney Grubu Öğrencilerinin Okuma Tutumu Testi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön-test	Negatif sıra	9	5.39	48.50	-.655	.513
Son-test	Pozitif sıra	6	11.92	71.50		
	Eşit	0				

$p > .05$

Tablo 13'de deney grubu öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası okuma tutumu puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretler sıralar testi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan deney grubu

öğrencilerin ön-test ve son-test ($z=-655$, $p>.05$) puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular ışığında deney grubu öğrencilerine uygulanan dijital metin okuma etkinliğinin öğrencilerin okuma tutumlarını değiştirmedeği söylenebilir.

Tablo 14

Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okuma Tutumu Testi Puanları Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları

		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Ön-test	Negatif sıra	7	5.50	38.50	-.039	.969
Son-test	Pozitif sıra	5	7.90	39.50		
	Eşit	3				

$p>.05$

Tablo 14'de kontrol grubu öğrencilerin deney öncesi ve deney sonrası okuma tutumu puanları arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin Wilcoxon işaretler sıralar testi sonuçları verilmiştir. Analiz sonuçları, araştırmaya katılan kontrol grubu öğrencilerin ön-test ve son-test ($z=-039$, $p>.05$) puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular ışığında kontrol grubu öğrencilerine uygulanan geleneksel metin okuma etkinliğinin öğrencilerin okuma tutumlarını değiştirmedeği söylenebilir.

Deney Grubundaki Öğrencilerin Okuma Sürecinde Dijital Metinleri Kullanmaya İlişkin Görüşleri

"Deney grubundaki öğrencilerin okuma sürecinde dijital metinleri kullanmaya ilişkin görüşleri nelerdir?" şeklinde ifade edilen dördüncü alt problem doğrultusunda, uygulamaya ilişkin deney grubu öğrencilerinin görüşleri alınmıştır. Böylece uygulama sürecinde toplanan nicel veriler, nitel verilerle desteklenmiştir. Bu bağlamda deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşmeler aşağıdaki sorular çerçevesinde sorulmuş ve cevaplar alınmıştır.

- Okuma ve anlamayı kolaylaştırma durumu,
- Okumayı sevme, devam ettirme durumu,
- Okuma sürecini kolaylaştırma/zorlaştırma durumu.

Deney grubunda bulunan ($f=15$) ilkokul 4. sınıf öğrencilerine dijital metinleri okumaya yönelik uygulama ile ilgili görüşlerini almak için araştırmanın amacına uygun sorular sorulmuştur. Bu sorular ile araştırmanın nitel boyutu belirlenmiştir.

Deney gurubu öğrencilerine "Dijital metin okuma fikrini nasıl bulursun?" sorusu sorulduğunda, öğrencilerin %80'ni olumlu cevap vermiştir. Öğrenciler dijital metinleri seveceklerini, onları okumanın hoşuna gideceğini, okuduklarında mutlu olacağını, farklı olacağını ve heyecanlandığını söylemiştir. Öğrencilerin %20'si ise olumsuz cevap vermiştir. Bu öğrencilerden; C16 kodlu öğrenci, bir defa okuduğunu ve az hoşlandığını; G10 kodlu öğrenci, dijital metinlerin iyi olmadığını kitapların daha iyi olduğunu; C23 kodlu öğrenci, kitaptan okumayı sevdiğini söylemiştir. Üç öğrencinin cevapları aşağıda verilmiştir.

"Bir defasında kuzenimde görmüştüm. Tabletinden masal okuyordu. Bende okudum fakat çok fazla hoşuma gitmedi." (C16)

"Dijital kitaplar yani hikâyeler iyi olmaz, ders kitabımızdan okumak daha iyi." (G10)

"Kitaplıktaki hikâyeler çok güzel. Ben onlardan okurum." (C23)

Deney grubu öğrencilerine "Dijital metin okumak nasıldı?" sorusu sorulduğunda, öğrencilerin %93.33'ü olumlu cevap vermiştir. Dijital metin okuyan öğrenciler, iyi olduğunu, beğendiğini, eğlenceli olduğunu ve güzel bulduğunu söylemiştir. Dijital metin okuma fikrine olumlu bakmayan bir ve fikri değişen iki öğrencinin verdiği cevaplar ise şu şekildedir.

"Daha önce küçük ekranlı bir tablettten okumuştum çok beğenmemiştim. Şimdi ise ekranı büyük olan tablettten okuma yaptığım için rahat okudum. Güzeldi beğendim." (C16)

"Fikrim değişmedi ders kitabından okurum ben." (G10)

"Hoşuma gitti. Fikrim değişti." (C23)

Deney grubu öğrencilerine "Diyelim ki bir hikâye okuyacaksınız. Masanızın üzerinde içerisinde dijital hikâyenin olduğu bir tablet ve birde hikâye kitabınız var. Okuyacağınız hikâye her ikisinde de mevcut. Okumak için hangisini seçerdiniz?" sorusu sorulduğunda, öğrencilerin %66.66'sı dijital olan hikâyeyi, %13.33'ü her ikisini de, %20'si de hikâye kitabını seçeceğini söylemiştir. Öğrencilerin verdikleri cevaplar şu şekildedir.

"Eğlenceli olacağından ve resimlerin renginden dolayı dijital hikâyeyi seçerdim." (f=10)

"İkisi de güzel ben ikisini de seçerdim." (f=2)

"Daha kolay okuma yapacağımdan dolayı hikâye kitabını seçerdim." (f=3)

Deney grubu öğrencilerine "Okuma sırasında fiziksel bir yorgunluk (göz ağrısı, baş ağrısı, sırt ağrısı gibi.) oldu mu?" sorusu sorulduğunda, %80'ni olumlu cevap vermiştir. Fiziksel bir yorgunluğun olmadığını, renklerin canlı olması okumalarını kolaylaştırdığını söylemiştir. Öğrencilerin %20'si olumsuz cevap vermiştir. Bu öğrencilerin cevabı şu şekildedir.

"Elektronik aletlerin göze zarar verdiğini, çok baktığımda gözlerim ve başım ağrıyor." (G10)

"Ekрана baktığında gözlerim az da olsa yoruluyor." (V4)

"Biraz gözlerim ağrıdı." (G7)

Deney grubu öğrencilerine "Dijital metinleri okumanın metni anlamınıza katkısı oldu mu?" sorusu sorulduğunda, %66.66'sı dijital metinden okumanın akıllarında daha iyi kaldığını söylemişlerdir. Öğrencilerin %33.33'ü herhangi bir farkın olmayacağını, kitaptan da okusam anlamam aynı olurdu demişlerdir. Örnek cevaplar şu şekildedir.

"Evet okuduğum hikaye aklımda daha iyi kaldı." (Y10)

"Bir defa okudum aklımda kaldı." (G2)

"Hikâye kitabımdan okusam gene aklımda kalırdı." (G19)

"Hayır hiç bir etkisi olmadı." (C6)

Deney grubu öğrencilerine "Tablet üzerinden dijital metin okuma yapmanın zorluğu var mıdır? Varsa nelerdir?" sorusu sorulduğunda; %86.66'sı herhangi bir zorluğunun olmadığını, %13.33'ü şarjı biterse okumamız yarım kalabilir demişlerdir. Örnek cevaplar şu şekildedir.

"Hiç bir zorluğu yok çok kolay." (Y17)

"Neden zor olsun ki bence çok kolay." (G1)

"Şarjı biterse okuma yapamayız." (V3)

Deney grubundaki öğrencilerin okuma sürecinde dijital metinleri kullanmaya ilişkin görüşlerini belirlemek için öğrencilere yöneltilen sorular; okuma ve anlamayı kolaylaştırma, okumayı sevme-devam ettirme, okuma sürecini kolaylaştırma-zorlaştırma durumlarına göre görüşme gerçekleştirilmiştir. Uygulamaya ilişkin deney grubu öğrencileri

(f=15) genel olarak tablet üzerinden dijital metin okuma fikrine %80, dijital metin okunduktan sonra %93.33, okumak için dijital metin seçme sorusuna %66.66, fiziksel bir yorgunluğun olmadığına %80, dijital metin okunmasının anlamayı geliştirmesine %66.66 ve dijital metinleri tablet ile okumanın zor olmadığına %86.66 öğrenci olumlu cevap vermiştir. Bu yüzdeler oranlar deney grubu öğrencilerinin dijital metin okuma, okumayı devam ettirme, okuduğunu anlamayı kolaylaştırma, herhangi bir zorluğunun ve olumsuz etkisinin olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin büyük bir bölümü severek ve isteyerek dijital metinleri okumuşlardır. Okuma çalışmaları yapılırken öğrencileri gözlemleyen araştırmacı bulguları da bu sonuçları desteklemektedir. Öğrencilerin olumsuz bir davranışa girmedikleri, okuma çalışmalarını severek yaptıkları, fiziksel olarak öğrencilerin olumsuz etkilenmediği de gözlem sonucunda elde edilen bulgulardır. Uygulama süresi 14 hafta ile sınırlı tutulmuştur. Bu süre zarfında öğrencilerde herhangi bir sıkılma gözlenmemiştir. Aksine haftalık okuma çalışmasını heyecanla beklediklerini söylemişlerdir. Öğrencilerin dijital metin okuma saatlerinin bitmesini istememeleri, onların farklı bir materyalden ve farklı içerikli bir metni okumalarından dolayı okumaya karşı isteklerinin arttığını göstermektedir.

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı eş zamanlı karma yöntem ile tasarlanan bu çalışmanın temel amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerin dijital metin okumalarının; anlama, okuma hataları ve tutumları üzerindeki etkisini ortaya koymak ve deney grubu öğrencilerinin dijital metin okumaları hakkındaki görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, araştırma sürecinin başında ve araştırmanın sonucunda; öğrencilerin okuma hatalarını azaltma, okuduğunu anlama ve okuma tutumları belirlenmiş ve süreç içerisinde dijital metinler ile bahsedilen becerilerdeki değişimler incelenmiştir. Çalışma süreci içerisinde yapılan uygulamaların derinlemesine ve ayrıntılı irdelenmesi amacıyla gözlem ve görüşme kayıtları ile öğrenci ürünleri değerlendirilmiştir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın nicel kısmında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Dijital metinlerin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile basılı metinlerin kullanıldığı kontrol grubu öğrencileri arasında okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Dijital metinlerin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile basılı metinlerin kullanıldığı kontrol grubu öğrencileri arasında okuma hatalarını düzeltmede anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Dijital metinlerin kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile basılı metinlerin kullanıldığı kontrol grubu öğrencileri arasında okuma tutum ölçeğinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Araştırmanın nicel boyutuyla ilgili araştırma sorularına ilişkin ulaşılan sonuçları desteklemek, ulaşılan sonuçların uygulanan yöntemden mi yoksa farklı değişkenlerin de bu

süreçte etkili olup olmadığını ortaya koymak, araştırma sürecine ilişkin daha zengin ve derinlemesine bilgilere ulaşmak amacı ile araştırmada ayrıca aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır. Eş zamanlı karma yöntemin nitel boyutuna ilişkin sorular aşağıdaki gibi ifade edilmiştir:

4. Deney grubundaki öğrencilerin okuma sürecinde dijital metinleri kullanmaya ilişkin görüşleri nelerdir?

- Okuma ve anlamayı kolaylaştırma durumu,
- Okumayı sevme, devam ettirme durumu,
- Okuma sürecini kolaylaştırma/zorlaştırma durumu.

Sonuçlar

Tezin bu bölümünde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar nicel ve nitel alt amaçlara göre sunulmuştur:

Nicel Sonuçlar

1. Uygulama sonucunda dijital metinleri okuyan deney grubu öğrencilerinin ara-test okuduğunu anlama puan ortalamalarının arttığı görülürken, son-test puan ortalamalarında herhangi bir artışın olmadığı görülmüştür. Bu bulgu bize deney grubu öğrencilerinin belirli bir zaman diliminde (6 hafta) dijital metin okumalarının okuduğunu anlama becerisini geliştirdiğini, daha sonra sürenin uzaması ile olumlu etkisini kaybettiğini göstermektedir.
2. Uygulama sonucunda dijital metinleri okuyan deney grubu öğrencilerinin ara-test okuma hataları puan ortalamalarında herhangi bir artışın olmadığı görülürken, son-test puan ortalamalarında artışın olduğu görülmüştür. Bu bulgu bize dijital metin okumanın deney grubu öğrencilerinde okuma hataları üzerinde belirli bir zaman diliminden (6 hafta) sonra etkili olduğunu göstermektedir.
3. Dijital metinleri okuyan deney grubu öğrencilerinin son-test okuma tutumu puan ortalamalarına göre olumlu bir tutum geliştirmedikleri görülmüştür.

Nitel Sonuçlar

1. Deney grubundaki öğrencilerin (f=15) okuma sürecinde dijital metinleri kullanmaya ilişkin; okuma ve anlamayı kolaylaştırma durumuna, okumayı sevme, devam ettirme durumuna ve okuma sürecini kolaylaştırma/zorlaştırma durumuna ilişkin yapılan yarı yapılandırılmış öğrenci görüşmeleri ve gözlemlerinin betimsel analizine göre sonuçlar şunlardır.

a) "Dijital metin okuma fikrini nasıl bulursun?" sorusuna f=12 öğrenci olumlu bakmış ve "heyecanlı olduğunu, mutlu olacağını, hoşuna gideceğini, iyi olacağını" dile getirerek olumlu düşüncelerini belirtmişlerdir. Diğer f=3 öğrenci ise, "hoşlanmadığını, kitabın daha iyi olduğunu" söyleyerek olumsuz düşüncelerini belirtmişlerdir.

b) "Dijital metin okumak nasıldı?" sorusuna f=14 öğrencinin okuma sonrası düşünceleri olumludur. Kitaptan okumanın daha güzel olduğunu f=1 öğrenci belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin tabletin büyük olmasının hoşuna gittiğini, bazı öğrencilerinde okuma sonrası olumsuz fikirlerinin olumlu olduğunu söylemişlerdir.

c) Dijital metin ile basılı metin okuma arasında tercih yapma durumlarına; f=10 öğrenci eğlenceli ve resimlerin renkli olmasından dolayı dijital metin okuyacağını, f=2 öğrencinin ikisini de güzel bularak ikisini seçeceğini, f=3 öğrenci ise kolay okuma yapacağından basılı metni seçeceğini söylemiştir.

d) Okuma sırasında fiziksel bir yorgunluğun olmamasına; f=12 öğrenci olumlu cevap verirken, f=1 öğrenci başının ağrıdığını, f=2 öğrencinin azda olsa gözlerini yorduğunu belirtmiştir.

e) Dijital metin okumanın f=10 öğrenci okuduğu metni anlamasını kolaylaştırdığını söylerken f=5 öğrenci herhangi bir etkisinin olmadığını, basılı metinde okusak anlamamız değişmezdi şeklinde düşüncelerini ifade etmişlerdir.

f) Tablet bilgisayar kullanarak dijital metin okumanın herhangi bir zorluğuna veya olumsuzluğuna f=13 öğrenci kolay ve olumsuzluğu yok şeklinde düşüncelerini ifade ederken, f=2 öğrenci şarjının bitebileceğini ve okumasının yarım kalacağını belirtmiştir.

Tartışma

Teknolojinin eğitim ortamlarında kullanılmasının farklı beceriler üzerinde olumlu sonuçlar verdiğini belirten araştırmalar mevcuttur (Akgün, vd., 2014; Alevli, 2014; Aydemir, vd., 2013; Çakmak & Altun, 2008; Çatak & Tekinarslan, 2008; Duran & Karsak, vd., 2014; Durukan, 2011; Larson, 2010; MacEven, 2013; Ocak 2004; Reichenberg, 2014; Sackstein, vd., 2015; Schneps, vd., 2013; Türkyılmaz, 2015; Ulu & Başaran, 2013; Williams, 2010). Bu araştırmalar bize teknolojinin eğitim ortamlarında korkmadan kullanılması gerekliliğini göstermektedir. Özellikle popüler olan tablet bilgisayarlar eğitim ortamlarında kullanılabilmektedir (Sackstein, vd., 2015). Bu bağlamda dijital metinlerin tablet bilgisayar ile okunmasının; okuduğunu anlama, okuma tutumu ve okuma sırasında yapılan hatalar üzerindeki etkisi incelenmiştir.

Deney grubunda bulunan öğrenciler ile dijital metinlerden okuma yapılması, geleneksel metinleri okuyan kontrol grubu öğrencilerine göre okuduğunu anlama becerisini uygulamanın ilk haftalarında olumlu etkilediği bulunmuştur. Araştırmanın bu aşaması farklı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Reichenberg (2014) ikinci sınıf öğrencilerinin tablet bilgisayar ile kitap okumanın okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiş ve deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek çıktığını bulmuştur. Schneps vd. (2013) de elektronik cihazdan okuma ile basılı materyal üzerinde yapılan okumaları akıcı okuma ve okuduğunu anlama düzeyleri açısından karşılaştırmışlardır. Araştırma sonuçları cihazdan okumanın grubun tümü için olmasa da önemli bir bölümünün okuma akıcılıklarını ve okuduklarını anlamalarını anlamlı derecede etkilediğini bulmuştur. Aydemir vd. (2013) ekrandan okumanın 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisini belirlemişlerdir. Araştırma sonucunda ekrandan okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarını daha yüksek bulmuşlardır. Bu bulguyu araştırmanın nitel sonuçları da desteklemektedir. Çalışmaya katılan (f=15) öğrenciden (f=10) tanesi dijital metin okumasının anlamasını kolaylaştırdığını söylemiştir.

Bahsedilen bu çalışmalar araştırma bulgularımızla benzerlik göstermesine rağmen, Çakmak ve Altun (2008) ilköğretim öğrencilerinin dijital metin okuma süreçlerini araştırmışlar ve öğrencilerin dijital metin okuma için harcadıkları zamanın artmasıyla okuduklarını daha fazla hatırladıklarını ve okuma sırasında yapılan hatalarda azalmanın görüldüğünü tespit ederek farklı bir bakış açısı ortaya koymuşlardır. Bu bulgu bize dijital

metin kullanma süresinin önemli olduğunu göstermektedir. Çünkü uygulama süresinin uzun veya kısa olması öğrenci davranışlarını etkileyebilmektedir. Duran ve Topbaşoğlu (2015) basılı ve dijital-etkileşimli kitaptan okumanın okuduğunu anlamaya etkisini belirledikleri çalışmalarında, öğrencilerin dijital-etkileşimli kitaptan okuduğunu anlama puan ortalaması, basılı materyalden okuduğunu anlama puan ortalamasından 1-2 puan daha yüksek çıkmasına rağmen istatistiksel olarak anlamlı olduğunu söyleyememişlerdir. Türkyılmaz ve Başarmak (2011)'da çalışmalarını, köprülü metinlerin (hyper texts) basılı metinler ve dinleme karşısında anlama üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla gerçekleştirmişlerdir. Miras Keçe başlıklı metni dijital metin olarak okuyan grup, metinle ilgili görsellere, animasyonlara köprüler sayesinde erişebilmiş; aynı zamanda sessiz okuma gerçekleştirmiştir. Buna rağmen ön görülen başarı elde edilememiştir.

Araştırma bulgularına göre dijital metin okumanın 6. haftaya kadar okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu ve daha sonraki 14. haftada bu olumlu etkinin istenilen düzeyde olmadığına görülmesi de sürenin ne derecede önemli olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, dijital metin kullanımının veya tablet bilgisayardan okuma yapılmasının okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisinin olumsuz bulunması (Ercan & Ateş, 2015; VanAken, 2014; Williams, 2010) ve herhangi bir etkisinin bulunmaması (Başaran, 2014, Duran & Topbaşoğlu, 2015; Dündar & Akçayır, 2012; Sackstein, vd., 2015; Yaman & Dağıstan, 2013) araştırma sonuçlarında görülmektedir. Boeglin ve Donovan (2013) teknoloji ile öğrenme etkinliklerinin başarılı olduğunu vurgularken, öğrencilerin teknoloji tabanlı öğrenme ortamlarında yaptıkları etkinliklerle ilgilendiklerini ve içerikle kendilerini daha etkileşimli halde görmekte olduklarını tespit etmişlerdir. Bu bakımdan teknolojinin öğrenciler ile kullanılmasında; kullanım süresinin, ortamın fiziki yapısının, teknolojik aletin özellikleri gibi birtakım durumların önem kazandığı görülmektedir.

Geleneksel metinleri okurken kullanılan birtakım yöntemler okuma hatalarını gidermekte ve okuyucular akıcı okuma becerilerini geliştirmektedir. Yapılan çalışmalarda bunu göstermektedir (Baştuğ & Kaman, 2013, Kaman, 2012; Kaman & Şahin, 2013; Keskin, 2012). İlgili literatür incelendiğinde tablet bilgisayarların taşınabilirliğinin kolay olması ve eğitim ortamlarında da artarak kullanılmasına rağmen, bu cihazların eğitimde kullanılmasının çıktılara dair çok az deneysel çalışma bulunmaktadır (Boeglin & Donovan, 2013). Thoermer ve Williams (2012)'da dijital metinlerin öğrencilerin okuma

hatalarını gidermede etkili olduğunu ve okuyuculara akıcı okuma becerilerini geliştirmekte kullanılabileceğini söyleyerek bu alanın önemine dikkat çekmişlerdir.

Okuma sırasında yapılan hataların azalmasında dijital metinlerin etkili olduğu görülmüştür. Deney grubu öğrencileri okuma sırasında yaptıkları hataları kontrol gurubu öğrencilerine göre azaltmışlardır. Bu bulgular bize okuma sırasında okuma hatası yapan öğrenciler üzerinde dijital metinlerin kullanılabileceğini göstermektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Akbar vd. (2015) çalışmalarında temel eğitim okulunda okuyan 40 öğrenciden oluşan bir grupla dijital metin okumanın okuma hatalarını gidermede ve akıcı okuma üzerindeki etkisini incelemişlerdir. Sonuç olarak, dijital metin okumanın öğrencilerin okuma hatalarını giderdiğini ve bununla beraber öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirdiğini bulmuşlardır. Schneps vd. (2013) elektronik cihazdan okuma ile basılı materyal üzerinde yapılan okumaları karşılaştırmışlardır. Elektronik cihazdan okumanın okuma hatalarını gidermede ve akıcı okumalarını geliştirmede etkili olduğunu bulmuşlardır. Bu bağlamda dijital metinler öğrencilerin okuma hatalarını gidermede kullanılabilir.

Deney gurubu öğrencilerinin dijital metin okuma çalışmaları, öğrencilerin okumaya karşı geliştirdikleri tutum üzerinde etkili olmamıştır. Başaran (2014) çalışmasında, 4. sınıf öğrencilerinin ekrandan ziyade kâğıttan okumaktan daha çok hoşlandıklarını bularak çalışmamızın bulguları ile benzerlik göstermiştir. Ayrıca farklı araştırmacılar teknolojik araçların okuma tutumu üzerinde olumlu etkisinin olduğunu tespit etmişlerdir (Duran & Topbaşoğlu, 2015; Kırmızı & Güneş, 2015; Ulu & Başaran, 2013; VanAken, 2014; Yaman & Başaran, 2013; Williams, 2010;). Öğrencilerin teknolojik araçlara olumlu tutum geliştirdiğini ilgili çalışmalar göstermektedir. Dijital metin okumanın okuma tutumu üzerindeki etkisini inceleyen araştırmanın sayıca az oluşu bu alanda çalışmaların yapılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır.

Araştırmanın nitel bulgularına göre öğrencilerin %93.33 dijital metin okuma etkinliğinden hoşlandıklarını ve okuma etkinliğini yapacakları günü sabırsızlıkla beklediklerini söylemişlerdir. Öğrenciler farklı materyallerden okuma yapmayı sevmektedirler. Bu durum özellikle teknolojik araçlar üzerinde daha belirgin bir haldedir. Okul içi ve okul dışı yaşamlarında isteyerek veya istemeden teknolojik araçlardan okuma yapmak durumunda kalmaktadırlar. Bu durum dijital dünyada yaşayan insanlar için kaçınılmaz olmaktadır.

Sonuç itibari ile eğitim ortamlarında teknoloji ihtiyaç duyulduğunda planlı bir şekilde kullanılabilmelidir.

Öneriler

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Öğretmenler sınıflarında öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için dijital metinleri derslerinde ve okuma saatlerinde kullanabilirler.
- Öğretmenler sınıflarında öğrencilerin okuma hatalarını gidermek için dijital metinleri kullanabilirler.
- Öğretmenler öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri için farklı teknolojik araçlar (akıllı tahta, tablet bilgisayar, e-kitap okuyucu gibi.) kullanabilirler.
- Öğretmenler okuma saatlerinde öğrencilerine geleneksel metinlerin yanı sıra dijital metin okuma seçeneğini de sunmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Araştırmacılar öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için farklı teknolojik araçlar (akıllı tahta, e-okuma, etkileşimli metin, z-kitap, bilgisayar vb.) kullanarak çalışmalarını yapabilirler.
- Araştırmacılar dijital metin okuma çalışmalarının ilkokulun farklı sınıflarında uygulayıp sınıf düzeyinde etkisini belirleyerek alana katkı sağlayabilirler.
- Okuma hatalarının giderilmesi öğrencilere okumada akıcılık kazandırmaktadır. Araştırmacılar dijital metin okuma çalışmalarında farklı akıcı okuma yöntemlerini kullanarak okuma becerilerini geliştirebilirler.

KAYNAKLAR

- 21stcenturyskills (2015). <http://www.21stcenturyskills.org> adresinden erişilmiştir.
- Akaydın, Ş., & Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 183-198.
- Akbar, R. S., Taqi, H. A., Dashti, A. A., & Sadeq, T. M. (2015). Does e-reading enhance reading fluency? *English Language Teaching*, 8(5), 195-207.
- Akça, M. A., Aytan, N., & Ünlü, S. (2016). Seslendirme destekli animasyonlaştırma programının geliştirilmesi ve hikâye uygulaması. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 9(42), 1185-1191.
- Akgün, A., Özden, M., Çinici, A., Aslan, A., & Berber, S. (2013). Teknoloji destekli öğretimin bilimsel süreç becerilerine ve akademik başarıya etkisinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 27-46.
- Akkaya, N. (2011). İlköğretim 8. sınıf Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerini kullanmanın, tutuma etkileri. *Milli Eğitim*, 191, 68-77.
- Akkaya, N., & Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi (İzmir-Buca Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 75-96
- Akkoyunlu, B. (1995). Bilgi teknolojilerinin okullarda kullanımı ve öğretmenlerin rolü. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 105-109.
- Akkoyunlu, B. (2008). *Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme*. 8. Uluslararası Eğitim Teknolojisi 2008 Konferansı'nda sunulmuş bildiri, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir. <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/1b.doc> sayfasından erişilmiştir.
- Akyol, H. (2008). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök.

- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akedemi.
- Alakoç, Z. (2003). Matematik öğretiminde teknolojik modern öğretim yaklaşımları. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(1), 43-49.
- Alkan, C. (2011). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Ankara: Anı.
- Arıcı, A. F. (2012). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, M., & Adem, E. (2010). Yabancılar türkçe öğretiminde görsel ve işitsel araçların etkin kullanımı. *Dil Dergisi*, 147, 63-86.
- Aslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 251-265.
- Aydemir, Z., Öztürk, E., & Horzum, B. M. (2013). Ekrandan okumanın 5. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metin türünde okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2263-2276.
- Aytan, N. (2016). Öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde nedensellik ilişkisi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 40-55.
- Aytaş, G., & Kaplan, K. (2017). Medya okuryazarlığı bağlamında yeni okuryazarlıklar. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 291-310.
- Azizoğlu, N. İ., & Okur, A. (2016). 7. sınıf öğrencilerinin dinleme, izleme ve okuma becerilerine yönelik karşılaştırmalı bir araştırma. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 68, 161-172.
- Bacanak, A., Karamustafaoğlu, O., & Köse, S. (2003). Yeni bir bakış: Eğitimde teknoloji okuryazarlığı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 191-196.
- Baker, S. K., Smolkowski, K., Katz, R., Fien, H., Seeley, J. R., Kame'enui, E. J., & Beck, C. T. (2008). Reading fluency as a predictor of reading proficiency in low-performing, high-poverty schools. *School Psychology Review*, 37(1), 18-37.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 265-300.

- Balta, E. E., & Demirel, Ş. (2012). Waldmann modelinin 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Turkish Studies*7(3), 469-479.
- Bashir, A. S., & Hook, P.E. (2009). Fluency: A key link between word identification and comprehension. *Language, Speech, and Hearing Servicesin Schools*, 40, 196-200.
- Baş, G., & Şahin, C. (2012). İlköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ve yazma eğilimleri ile türkçe dersindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 7(3), 555-572.
- Başar, M. (2013). Okuma yazma öğrenerek ilkokula başlayan çocukların karşılaştıkları sorunların değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 17(56), 275-294.
- Başaran, M. (2014). 4. sınıf seviyesinde ekrandan ve kâğıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 248-268.
- Başaran, M., & Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.
- Başaran, M. (2014). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.
- Baştuğ, M. (2012). *İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin akıcı okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Baştuğ, M., & Akyol, H. (2012). Akıcı Okuma becerilerinin okuduğunu anlamayı yordama düzeyi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 5(4), 394-411.
- Baştuğ, M., & Kaman, Ş. (2013). Nörolojik etki yönteminin öğrencilerin akıcı okumalarına ve anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(25), 291-309
- Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2013). Ergenlik dönemi okuma tutumu ölçeği'nin türkçeye uyarlanması. *Turkish Studies*, 8(4), 295-311.

- Bayat, S. (2015), İlkokul birinci sınıf öğrencilerin sesli okuma becerilerinin okula başlama yaşına göre değerlendirilmesi [Özel Sayı]. *KSBD, Hüseyin Hüsnü Tekışık*, 1(7), 241-251.
- Baytak, A. (2014), Eğitimde veb teknolojilerinin kullanımı A. Baytak (Ed.), *Dünden bugüne web teknolojisi ve eğitim içinde* (s. 1-11). Ankara: Pegem Akademi.
- Bilge, H., & Sağır, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma hatalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 77-88.
- Boeglin, Quintana, B., & Donovan, L. (2013). Storytime using ipods: using technology to reach all learners. *TechTrends*, 57(6), 49-56.
- Booth, D.W. (2006). *Reading doesn't matter anymore: Shattering the myths of literacy*. Portland, ME: Stenhouse.
- Bülbül, F. (2015). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde kavram haritalarının okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 187-201.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Çakmak, E., Erkan, Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceran, E., Oğuzgiray Yıldız, M., & Özdemir, İ. (2015). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 5(3), 151-166.
- Cheryl, L. (2002). *21st century skills: Literacy in the digital age*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED463753.pdf> sayfasından edinilmiştir.
- Chesley, G., & Jordan, G. (2012). What's missing from teacher prep. *Educational Leadership*, 69(8), 41-45.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz* (A. Aypay, Çev.). Ankara: Anı.
- Cline, F., Johnstone, C., & King, T. (2006). *Focus group reactions to three definitions of reading*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506575.pdf> sayfasından erişilmiştir.

- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Comber, B., & Kamler, B. (2005). *Turn-around pedagogies: Literacy interventions for at-risk students*. Newtown: Primary English Teaching Association.
- Condrad, C. F., & Serlin, R. C. (2011). *Research education*. USA: SAGE.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. London: Sage.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). Karma yöntem araştırmaları. Y. Dede & S. B. Demir (Ed.), *Karma yöntem araştırmalarının doğası* içinde (Y. Dede & S. B. Demir, Çev.) (s. 1-22). Ankara: Anı.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2015). Karma yöntem araştırmaları. Y. Dede & S. B. Demir (Ed.), *Karma yöntem desen seçimi* içinde (A. Delice, Çev.) (s. 61-117). Ankara: Anı.
- Cüre, F., & Özdenler, N. (2008). Öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri (bit) uygulama başarıları ve bit'e yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 41-53.
- Çakmak, E., & Altun, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin hipermetinsel okuma süreçlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 63-74.
- Çakır, R. & Yıldırım, S. (2009). Bilgisayar öğretmenleri okullardaki teknoloji entegrasyonu hakkında ne düşünürler? *İlköğretim Online*, 8(3), 952-964.
- Çatak A., A., & Tekinarslan, E. (2008). Powerpoint programında hazırlanan okuma materyalinin 12-13 yaşlarında kaynaştırma programına devam eden hafif düzeyde zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Abant Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 107-124.
- Çelik, H. C., & Kayaoğlu, M. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının kümeleme analizi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 571-586.

- Çubukçu, A., & Bayzan, Ş. (2013). Türkiye'de dijital vatandaşlık algısı ve bu algıyı internetin bilinçli, güvenli ve etkin kullanımı ile artırma yöntemleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 148-174.
- Değirmenci, H. (2014). Okuma yazma eğitimi ve teknoloji. İ. S. Ertem (Ed.), *İlk okuma öğretimi ve teknoloji* içinde (s. 30-48). Ankara: Nobel.
- Demir, N., & Tiryaki, E. N. (2014). Ortaokulda öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(2), 9-25.
- Demirci, A., Taş, H. İ., & Özel, A. (2007). Türkiye'de ortaöğretim coğrafya derslerinde teknoloji kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 15, 37-54.
- Demirel, Ö. & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Deniz, K., & Dinçel, K. B. (2015). Anlama becerilerine yönelik ölçme ve değerlendirme araştırmalarının incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(29), 16-46.
- Deniz, S., & Tuna, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin türkçe dersine yönelik tutumları: köyceğiz örnekleme. *Milli Eğitim, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 35(170), 339-350.
- Dillon, A. (1992). *Reading from paper versus screens: a critical review of the empirical literature*. <https://www.ischool.utexas.edu/~adillon/Journals/Reading.htm> sayfasından erişilmiştir.
- Duran, N., & Tekinarslan, Ç. İ. (2007). Hikâye haritası yönteminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 33-55.
- Duran, E., & Alevli, O. (2014). Ekrandan okumanın sekizinci sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitim Araştırmaları*, 2(1), 1-11.
- Duran, E., & Ertuğrul, B. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin elektronik ders kitaplarına yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 347-365.
- Duran, E., & Özkul, İ. (2015). Ekran okuryazarlığın gelişimi ve geleceğe yönelik tahminler. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 281-296.

- Duran, E., & Topbaşıoğlu, N. (2015). Dijital etkileşimli öyküleyici metinler ve anlama. *Turkish Studies*, 10(11), 519-532.
- Durualp, E., Durualp, E., & Çiçekoğlu P. (2013). 6-8. sınıftaki öğrencilerin okumaya ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 159-174.
- Durukan, E. (2011). İlköğretim 6. sınıfta bilgisayar destekli öğretimin dil bilgisi başarısına ve kavram yanlışlarına etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31, 319-334.
- Dündar, H., & Akçayır, M. (2012). Tablet vs. Paper: The effect of learners' reading performance. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(3), 441-450.
- Dündar, H., & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Elbir, B., & Bağcı, C. (2013). Birinci ve ikinci kademe okuma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 229-248.
- Epçaçan, C. (2013). Sokrat semineri tekniğine dayalı öğretimin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine ve okumaya ilişkin tutuma etkisi. *Akademik Araştırma Dergisi*, 58, 93-116.
- Ercan, N. A., & Ateş, M. (2015). Ekrandan okuma ile kâğıttan okumanın anlama düzeyi açısından karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 10(7), 395-406.
- Eroğlu, Z. D. (2013). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile doğru yazma becerileri arasındaki ilişki. *Turkish Studies*, 8(9), 1441-1453.
- Ertem, İ. S. (2014). Okuma yazma eğitimi ve teknoloji. İ. S. Ertem (Ed.), *Akıcı okuma ve teknoloji içinde* (s. 1-16). Ankara: Nobel.
- Eryılmaz, S., & Uluyol, Ç. (2015). 21. yüzyıl becerileri ışığında FATİH Projesi değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.
- Esmer, B. (2013). *Sınıf öğretmen adaylarının elektronik ortamlarda okuma becerilerinin değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I., & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 65-86.
- Gaskin, I. W. (2005). *Success with struggling readers: The Benchmark School approach*. New York: Guilford.
- Goodman, K.S., Flurkey, Alan D., & Xu, J. (2003). *On the revolution of reading: the selected writings of Kenneth S. Goodman*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Göksun, D., O. (2016). *Öğretmen adaylarının 21. yy. öğrenen becerileri ve 21. yy. öğreten becerileri arasındaki ilişki*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Gömleksiz, M. N., Kan, A. Ü., & Fidan, E. K. (2013). Öğretmen adaylarının ekran okuma özyeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 138-159.
- Gunning, T. G. (2005). *Creating literacy instruction for all students*. Boston: Allyn and Bacon.
- Güngören, Ö. C., Bektaş, M., Öztürk, E., & Horzum, M. B. (2014). Tablet bilgisayar kabul ölçeği-geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 69-79.
- Güldenoğlu, B., & Kargın, T. (2012). Karşılıklı öğretim tekniğinin hafif derecede zihinsel engelli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkililiğinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(1), 17-34.
- Güllüpınar, F., Kuzu, A., Dursun, Ö. Ö., Kurt, A. A., & Gültekin, M. (2013). Milli eğitimde teknoloji kullanımı ve sonuçları: velilerin bakış açısından fatih projesi'nin pilot uygulanmasının değerlendirilmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 195-216.
- Güneş, F. (2003). Okuma yazma öğretiminde cümlelerin önemi. *TÜBAR*, 13, 39-48.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.
- Güneş, F. (2011). İlköğretimde sesli okumanın önemi ve yararları. *Milli Eğitim*, 191, 7-23.

- Güneş, F. (2012). Okumada küçük harflerin büyük gücü. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi*, 5(10), 93-109.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F., & Susar Kırmızı, F. (2014). E-kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 196-212.
- Güzeller, C., & Korkmaz, Ö. (2007). Bilgisayar destekli öğretimde bir ders yazılımı değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 155-168.
- Hamutoğlu, N. B., Canan Güngören, Ö., Kaya Uyanık, G., & Gür Uyanık, D. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Eğre Eğitim Dergisi*, 18(1), 408-429.
- Harris, A. J., & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability: A guide to developmental & remedial methods*. New York: Longman.
- Hasbrouck, J., & Tindal, G. A. (2006). Oral reading fluency norms: a valuable assessment tool for reading teachers. *Reading Teacher*, 59(7), 636-644.
- Hutchison, A., & Reinking, D. (2011). Teachers' perceptions of integrating information and communication technologies into literacy instruction: A national survey in the United States. *Reading Research Quarterly*, 46(4), 312-333.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim*. Beykent Üniversitesi.
- İslamoğlu, H., Ursavaş, F.Ö., & Reisoğlu, İ. (2015). Fatih projesi üzerine yapılan akademik çalışmaların içerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 161-183.
- İşman, A. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Jamali, H. R., Nicholas, D., & Rowlands, I. (2009). Scholarly e-books: the views of 16,000 academics: Results from the JISC national e-book observatory. *Aslib Proceedings*, 61(1), 33-47.
- Jennings, F. G. (1982). *What is reading? US: Springer*, <http://link.springer.com> adresinden erişilmiştir.

- Johnson, L., Adams, S., & Cummins, M. (2012). *Join the conversation. Join the community. Join the NMC.* (Horizon Report).<https://www.nmc.org/pdf/2012-horizon-report-K12.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Jols, T. & Thoman, E. (2008). *21.yy okuryazarlığı: Medya okuryazarlığına genel bir bakış ve sınıf içi etkinlikler* (C. Elma & A. Kesten, Çev.). Ankara: Ekinoks.
- Jonassen, D. H. (1999). *Computers As Mindtools For Schools: Engaging critical thinking* (2.b.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kaman, Ş., & Şahin, A. (2013). İlköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinin okuma düzeylerinin geliştirilmesine akıcı okuma stratejilerinin kullanmanın etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 639-657.
- Kaplan, A., & Maltepe, S. (2016). Türkçe derslerinde anlama stratejileri kullanmanın öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(34), 1447-1453.
- Karakaya, İ. (2011). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıögen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 57-83). Ankara: Anı.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Karsak, H. G. (2014). Bilgisayar destekli öğretimin ilk okuma yazma başarısına etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7(1), 114-134.
- Karsak, H. G., Ada, S., & Aşıcı, M. (2014). Bilgisayar destekli öğretimin okul öncesinde eğitim alma ve anne baba çabasına göre ilk okuma yazma başarısına etkisinin incelenmesi. *NWSA-Education Sciences*, 9(3), 276-292.
- Keskin, H. K. (2012). *Akıcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi.* (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Keskin, H. K., & Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerine etkisi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Keskin, H. K., & Baştuğ, M. (2012). Geçmişten günümüze akıcı okuma. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171, 171-188.

- Kellner, D. (2002). Yeni teknolojiler/yeni okuryazarlıklar: Yeni binyılda eğitimin yeniden yapılandırılması. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 2(1), 105-132.
- Kıral, B., & Kıral, E. (2011, 27-29 April). *Karma araştırma yöntemi (mixed research design)*. 2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications'da sunulmuş bildiri, Antalya.
- Kırmızı, B. (2010). Almanca derslerinde tekrarlı okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 209-228.
- Kırmızı Susar, F., & Güneş, F. (2015). Orta öğretim öğrencilerinin e-kitap okumaya ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(15), 787-800.
- Kızıl, M. (2007). *Yükseköğretimde bilgi okuryazarlığı*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Kim, Y-S., Wagner, R. K., & Foster, E. (2011). Relations among oral reading fluency, silent reading fluency, and reading comprehension. *Scientific Studies Reading*, 15, 338-362.
- Klauda, S.L., & Guthrie, J. T. (2008). Relations of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310-321.
- Koçak, B., Çermik, F., Polat, S., & Şahin, N. (2016). Öğretmen adaylarının kitap okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 395-411.
- Komis, V., Ergazakia, M, & Zogzaa, V. (2007). Comparing computer-supported dynamic modeling and 'paper & pencil' concept mapping technique in students' collaborative activity. *Computers & Education*, 49(4), 991-1017.
- Kostewicz, D. E., & Kubina, R. M. (2010). A comparison of two reading fluency methods: Repeated readings to fluency criterion and interval sprinting. *Reading Improvement*, 47(1), 43-63.
- Köse, S., Ayas, A., & Taş, E. (2003). Bilgisayar destekli öğretimin kavram yanılgıları üzerine etkisi: fotosentez. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(4), 106-112.

- Kucer, S.B. (2005). *Dimensions of literacy: A conceptual base for teaching reading and writing in school settings* (2.b.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45, 230-251.
- Kurbanoğlu, S. S. (2010). Bilgi okuryazarlığı: Kavramsal bir analiz. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(4), 723-747.
- Kurudayıoğlu, M., & Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Tübar*, 28(Güz), 283-298.
- Kurt, A. A., & Orhan, D. (2016). Eğitim teknolojileri 2015. Akkoyunlu, B., İşman, A., & Odabaşı, H. F. (Ed.), *Okuryazarlıkların yükseköğretime yansımaları içinde* (s. 65-88). Ankara: Tojet.
- Kuşdemir, Y., & Güneş, F. (2014). Doğrudan öğretim modeli'nin okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 86-113.
- Kutluca, T., & Ekici, G. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime ilişkin tutum ve öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 177-188.
- Lacina, J. (2008). Learning English with iPods. *Childhood Education*, 84(4), 247-249.
- Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *New Literacies: Changing knowledge and classroom learning*. Buckingham: Open University.
- Larson, L. C. (2010). Digital readers: the next chapter in e-book reading and response. *The Reading Teacher*, 64(1), 15-22.
- Leu, D.J. (1997). Exploring literacy on the internet: Gaiety's question: Literacy as deixis on the Internet. *The Reading Teacher*, 55(1), 62-67.
- Leu, D.J., Kinzer, C.K., Coiro, J., & Cammack, D.W. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. R.B. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (ss. 1568-1611). Newark, DE: International Reading Association.
- Luke, A. (2012). Talking and reading and writing the world, journal of adolescent & adult literacy. *International Reading Association*, 56(1), 8-13.

- Longman. (2003). *Dictionary of contemporary english*. UK: Pearson Longman.
- MacEwen, J. (2013). *The effects of ipads on the independent reading of high school students with learning disabilities*. (Master's Thesis).<https://rdw.rowan.edu>. sayfasından erişilmiştir.
- Macit, İ. & Demir, M. K. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kâğıttan okuma becerileri ile ekran okuma tercih düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 331-346.
- Maden, S. (2012). Ekran okuma türleri ve türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri. *Dil ve Edebiyat Dergisi*, 1(3), 1-6.
- May, F., B. (1986). *Reading as communication: an interactive approach*. USA: Merrill Publishing Company.
- Mayer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49(1), 283–306.
- McCannon, M., & Crews, T. B. (2000). Assessing the technology needs of elementary school teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, 8(2), 111-121.
- McDermott, P., & Gormley, K. A. (2015). Teachers' use of technology in elementary reading lessons. *Reading Psychology*, 37(1), 121-146.
- McGee, L., & Schickedanz, J. (2007). Repeated interactive read-alouds in preschool and kindergarten. *The Reading Teacher*, 60(8), 742-751.
- Musti-Rao, S., Hawkins, R. O., & Barkley, E. A. (2009). Effects of repeated readings on the oral reading fluency of urban fourth-grade students: Implications for practice. *Preventing School Failure*, 54(1), 12-23.
- National Educational Technology Standards. (2012). *The standards for learning, leading, and teaching in the digital world*. <http://www.iste.org/standards> sayfasından erişilmiştir.
- O'Brien, D., Beach, R., & Scharber, C. (2007). "Struggling" middle schoolers: Engagement and literate competence in a reading writing intervention class. *Reading Psychology*, 28(1), 51–73.
- Ocak, G. (2004). İlköğretim okulu 5. sınıf öğrencilerinin okuma anlama düzeyine videonun etkisi, *İlköğretim- Online*, 3(2), 19-25.

- Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., & Polat C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2), 431-465.
- Orhan Karasak, H. G., Ada, S., & Aşıcı, M. (2014). Bilgisayar destekli öğretimin okul öncesinde eğitim alma ve anne baba çabasına göre ilk okuma yazma başarısına etkisinin incelenmesi. *NWSA-Education Sciences*, 9(3), 276-292.
- Özak, H., & Avcıoğlu, H. (2008). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere okuma becerilerinin öğretiminde bilgisayar aracılığıyla sunulan eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. 18. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan bildiri, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özbay, M & Çelik, M. E. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 10-21.
- Özbay, M., & Özdemir, B. (2012). Okuduğunu anlama sürecinde çıkarım yapma becerisinin işlevi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 9(18), 17-28.
- Özbay, M., & Özdemir, O. (2014). Türkçe öğretim programı için bir öneri: Dijital okuryazarlığa yönelik amaç ve kazanımlar. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(2), 31-40.
- Özbay, M., & Uyar, Y. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencileri için okumaya yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 632-651.
- Özel, E. (2013). İlköğretim 1. kademe öğrencilerinin bilgisayar destekli öğrenmelerin başarıya etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38, 263-270.
- Önal, İ. (2010). Tarihsel değişim sürecinde yaşam boyu öğrenme ve okuryazarlık: Türkiye deneyimi. *Bilgi Dünyası*, 11(1), 101-121.
- Özen, M., & Ertem, İ. S. (2014). Metinleri ekrandan okumanın anlam kurma üzerine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 24, 319-350.
- Özmuş, M. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin bilişim teknolojilerinden yararlanma düzeyleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(39), 75-89.

- Özyılmaz, G., & Alcı, B. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 4(1), 71-94.
- Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly*, 38, 36–76.
- Partnership For 21st Century Skills (2018). <http://www.p21.org> adresinden erişilmiştir.
- Piper, L.E. (2010). Parent involvement in reading. *Illinois Reading Council Journal*, 38(2), 48-51.
- Polat, C. (2006). Bilgi çağında üniversite eğitimi için bir açılım: bilgi okuryazarlığı öğretimi. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 29, 249-266.
- Polat, C. & Odabaş, H. (2008). *Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: Bilgi okuryazarlığı*. Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası 2008 Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Antalya. <http://eprints.rclis.org/12661/1/37.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş: nitel ve nicel yaklaşımlar*(D. Bayrak, H. B. Arslan, Z. Akyüz, Çev.). Ankara: Siyasal.
- Rasinski, T. V. (2004). Creating fluent readers. *Educational Leadership*, 61(6), 46–52.
- Rasinski, T, Rikli, A., & Johnston, S. (2009). Reading fluency: more than automaticity? More than a concern for the primary grades? *Literacy Research Instruction*, 48(4), 350-361.
- Rasinski, T. V. (2010). *The fluent reader*. New York: Scholastic.
- Rasinski, T., & Hoffman, J. V. (2003). Theory end research into practice: Oral reading in the school literacy curriculum. *Reading Research Quarterly*, 38(4), 510-522.
- Real, Y. M. (2008). *An assessment of the relationship between creativity and information and media literacy skills of community college students for a selected major*. (Doctoral Dissertation), Pepperdine University Graduate School of Education and Psychology, Malibu.
- Reichenberg, J. L. (2014). *The use of iPads to facilitate growth in reading comprehension skills of second grade students*. (Doctoral Dissertation), Liberty University. Lynchburg, VA.

- Robinson, C., & Sebba, J. (2010). Personalizing learning through the use of technology. *Computers & Education*, 54(3), 767-775.
- Ruyter, L. P. (2014). *Using the tablet pc for education? the adoption process of primary schools and children's acceptance* (Doctoral Dissertation). University of Twente, Behavioral Science/ Communication Studies. Retrieved from <http://essay.utwente.nl/64610/1/Ruyter%20Laura%20-%201235621%20scriptie.pdf>
- Sackstein, S., Spark, L., & Jenkins, A. (2015). Are e-books effective tools for learners? Reading speed and comprehension ipad vs.paper. *South African Journal of Education*, 35(4), 1-14.
- Sainsbury, M., & Schagen, I. (2004). Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading*, 27(4), 373-386.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Samuels, S.J. (1979). The method of repeated readings. *The Reading Teacher*, 32, 403–408.
- Samuels, S. J. (2006). Looking backward: Reflection on a career in reading. *Journal of Literacy Research*, 38(3), 327-344.
- Sarıpınar, E. G., & Erden, G. (2010). Okuma güçlüğünde akademik beceri ve duygusal-motor işlevleri değerlendirme testlerinin kullanılabilirliği. *Türk Psikoloji Dergisi*, 25(65), 56-66.
- Scherer, M. (2011). Transforming education with technology: A conversation with Karen Cator. *Educational Leadership*, 68(5), 17–21.
- Schneps, M. H., Thomson, J. M., Sonnert, G., Pomplun, M., Chen, C. ve HeffnerWong, A. (2013). Shorter lines facilitate reading in those who struggle. *PloSome*, 8(8), 1-16.
- Storz, M., & Hoffman, A. (2013). Examining response to a one-to-one computer initiative: Student and teacher voices. *Research in Middle Level Education*, 36(6), 1–18. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/EJ995733.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Street, B. (1997). The implications of the 'new literacy studies' for literacy education. *English in Education*, 31(3), 45–59.

- Şengül, M., & Yalçın, S. (2004). Okuma ve anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik olarak hazırlanan bir model önerisi. *Milli Eğitim Dergisi* (164). http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/164/icindekiler.htm sayfasından erişilmiştir.
- Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y., & Yıldırım, Y. (2008). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 439-458.
- Tan, C. C., Chen, C. M., & Lee, H. M. (2013). Using a paper-based digital pen for supporting english courses in regular classrooms to improve reading fluency. *International Journal of Humanities and Arts Computing Supplement*, 7, 234-246.
- Taylor, R. S. (1979). Reminiscing about the Future: Professional education and the information environment. *Library Journal*, 104(16), 71-75.
- Temizkan, M., & Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and comprehension gains as a result of repeated reading. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252-262.
- Therrien, W. J., & Hughes, C. (2008). Comparison of repeated reading and question generation on students' reading fluency and comprehension. *Learning Disabilities - A Contemporary Journal*, 6(1), 1-16.
- Thoermer, A., & Williams, L. (2012). Using digital texts to promote fluent reading. *The Reading Teacher*, 66(7), 441-445.
- Toffler, A. (1980). *Third wave*. New York: William Morrow and Company.
- Tolani, B. N., McCormac, M., & Zimmermann, R. (2009). An analysis of the research and impact of ICT in education in developing country contexts. *Journal of Education for International Development*, 4(2), 1-12.
- Tompkins, G.E. (2006). *Literacy for the 21st century: a balanced approach*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Topuzkanamış, E., & Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Tübar*, 27, 655-677.

- Tosunoğlu, M. (2010). Farklı yazı stillerinin okuduğunu anlama sürecine etkisi. *Tübar*, 27, 679-690.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times: learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass A Wiley Imprint, <https://yasamboyuogrenme.wikispaces.com/file/view/21st+CENTURY+SKILLS.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Türk Dil Kurumu. (2017). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- Türkyılmaz, M. (2015). Bir ders aracı olarak dinleme metinlerinin anlamaya etkisi: "Eskici" metin örnekleminde deneysel bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 207-220.
- Türkyılmaz, M., & Başarmak, U. (2011). Ana dil öğretiminde hiper metin kullanımının okuduğunu anlamaya etkisi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 197-212.
- Ulu, M., & Başaran, M. (2013). Video öz değerlendirme tekniğinin akıcı okuma becerisinin gelişimine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 38, 1-10.
- Uluç, Ü. (2014). Okuma yazma eğitimi ve teknoloji. İ. S. Ertem (Ed.), *Akıcı okuma ve teknoloji içinde* (s. 82-97). Ankara: Nobel.
- Ulusoy, M. (2011). 5. sınıf öğrencilerinin yeni okur-yazarlık stratejilerini uygulayabilme becerilerinin değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 1-27.
- UNESCO (2015). <http://en.unesco.org/themes/literacy-all> adresinden erişilmiştir.
- VanAken, A. M. (2014). *Effect of ebooks on reading level, reading behaviours and attitude of second grade students* (Doctoral Dissertation). Liberty University, Lynchburg, VA. <http://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/956>. sayfasından erişilmiştir.
- Varol, N. (1997). *Bilgisayar destekli eğitim*. Türk Cumhuriyetleri ve Asya Pasifik Ülkeleri Uluslararası Eğitim 1997 Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Elazığ. <https://uzaktanegt.wordpress.com/2011/12/25/102/> sayfasından erişilmiştir.

- Wagner, T. (2008). *The global achievement gap: Why even our best schools don't teach the new survival skills our children need-and what we can do about it*. New York: Basic.
- Wagner, D. A., Castillo, N. M., Murphy, K. M., Crofton, M., & Zahra, F. T. (2014). Mobiles for literacy in developing countries: An effectiveness framework. *Prospects*, 44(1), 119-132.
- Walsh, M., & Simpson, A. (2013). Touching, tapping ... thinking? Examining the dynamic materiality of touch pad devices for literacy learning. *Australian Journal of Language and Literacy*, 36(3), 148-157.
- Warner, W., & Jones, J. (2011). The wonder of words: Using technology to support vocabulary instruction. *The Agricultural Education Magazine*, 83(6), 7-9.
- Wilger, M. P. (2008). *Reading fluency: A bridge from decoding to comprehension*. AutoSkillInternationalInc.http://edtechpartners.com/wpcontent/uploads/2013/10/Fluency_Research.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Williams, M. A. (2010). *Examining the efficacy of using iPod touches to deliver reading comprehension strategy instruction and to provide electronic text support on the reading comprehension performance of sixth-grade students*. (Doctorial Dissertation). University of Oregon, Oregon.
- Wise, J. C., Sevcik, R. A., Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Kuhn, M., ... Schwanenflugel, P. (2010). The relationship between different measures of oral reading fluency and reading comprehension in second-grade students who evidence different oral reading fluency difficulties. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 41(3), 340-348.
- Yaman, H., & Dağtaş, A. (2013a.). Ekrandan okumanın okumaya yönelik tutuma etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4), 314-333.
- Yaman, H., & Dağtaş, A. (2013b.). Ekrandan okumanın anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitim Araştırmaları*, 1(2), 64-79.
- Yangın, S., & Sidekli, A. (2006). Okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin kelime tanıma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 1-18.

- Yanık, C. (2010). Öğretmen adaylarının bilgisayar okuryazarlık algıları ile internet kullanımına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 371-382.
- Yelland, N.J. (2005). Curriculum practice and pedagogies with ICT in the information age. I.N.J. Yelland (Ed.), *Critical Issues in Early childhood* içinde (ss. 224–242). Buckingham, UK: Oxford University.
- Yıldız, N., & Keskin, H. (2016). Ergenlik dönemindeki öğrencilerin dijital ve matbu okumaya karşı tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 344-361.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2014). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, K. (2012) *.İş birlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yöneme ilişkin öğrenci-veli görüşleri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarının düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yılmaz, M. (2008), Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Young, C., & Rasinski, T. (2009). Implementing readers theatre as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4–13. doi:10.1598/RT.63.1.1
- Zurkowski, P. G. (1974). *The information service environment: relationships and priorities*. (Report No. 100391). <https://eric.ed.gov/?id=ED100391> sayfasından erişilmiştir.
- Zutell, J. & Rasinski, T. V. (1991). Training teachers to attend to their students' oral reading fluency. *Theory Into Practice*, 30, 211-217.

EKLER



EK 1. "İçimizdeki Güzellikler" Adlı Okuma Metni

İÇİMİZDEKİ GÜZELLİKLER

İçimizdeki en büyük güzellik, sevgidir. Sevmekten korkmayın; sevdikçe dünyanız renklenecek, yalnızlık nedir bilmeyeceksiniz. Sadece aile bireylerini ve arkadaşlarınızı sevmek yetmez. İnsanları sevin, hayvanları sevin, çiçekleri, doğayı sevin. Çocukları, yaşlıları, müziği, tüm sanatları sevin.

Gözümün Önünden gitmeyen bir görüntüyü sizlerle paylaşmak istiyorum: Kızımı yolcu ediyorduk. Onunla birlikte okula dönen bir grup arkadaşıyla bir çember oluşmuş, gülüyor, konuşuyorlardı. Ben de onları izliyordum.

Birden, kızımın arkadaşlarından Burak adlı delikanlı dönüp dönüp bir yere baktığını fark etmiş, ama gecenin karanlığında neye baktığını görememiştim. Az sonra Burak kayboldu. Otobüsün kalkmasına beş dakika kalmıştı. Herkes vedalaşıyor, bu arada da Burak'ı arıyorlardı. Derken Burak görüldü. Yaşlı bir kadının koluna girmiş, ağır ağır onun yürümesine yardımcı oluyor, bir yandan da "şimdi geliyorum" diye sesleniyordu.

Yaşlı kadının bir elinde bastonu vardı, öbür eliyse Burak'ın kolundaydı. Delikanlı, onu otobüsün merdivenlerinden kucaklarcasına çıkardı, yerini bulup oturttu. Sonra indi, bu kez de onun bavulunu yerleştirdi ve koşarak arkadaşlarının yanına geldi.

"Nerelerdeydin?" sorusuna: "Kadıncağızı getirip bıraktılar ve gittiler. Zavallının gözleri doğru dürüst görmüyor, yürümekte zorluk çekiyor; öylece orada kalakaldı. İnsan otobüse yerleştirirde gider." diyerek yanıt verdi.

O an Burak'la öyle gurur duydum ki... Sevgisiz İnsan mutlu olamaz. İstedığımız kadar başarılı olalım, bunu paylaşacak sevdiklerimiz yoksa mutlu olamayız.

İpek OLGUN

Bir Pırıltıdır Yaşamak

EK 2. "Ah Şu Görgü Kuralları" Adlı Okuma Metni ve Anlama Soruları

AH ŞU GÖRGÜ KURALLARI

Küçükken arkadaşlarımla oynadıktan sonra açlıktan karnım guruldayarak eve gelirdim. Acıkmış karnımı bir an önce doyurmak umuduyla annemin hazırladığı yemekleri yemek üzere sofraya oturdum. Bir yandan da sofradakilere bir şeyler anlatmaya çalışırdım.

Her şey çok güzel giderken birden annemden bir çılgılık kopardı: "Ağızda yemek varken konuşulmaz! "Bütün heyecanım bir anda sönerdi ve "Neden anne? Neden?" diye düşünürdüm; ama hiç anlayamazdım neden böyle kızdığını.

Bıçak kullanmayı ilk öğrenmeye başladığım zamanları anımsıyorum da benim için kâbus gibiydi. İnatla sol elimle ve ters tutmaya çalıştığım bıçak bir türlü kesmezdi. Ensemden ter boşanırdı ve o sert eti hiçbir zaman kesemezdim. Derken kulağıma doğru eğilen annem, "Yanlış elinle ve ters tutuyorsun o bıçağı. Bak, et böyle kesilir!" derdi; ama başaramazdım işte. Ben sağ elimle tutsam da, düz tutsam da o bıçak bir türlü kesmezdi.

Eve gelen telefonları yanıtlamaya başladığım ilk zamanlarda, babam evde yokken onu telefonla arayanlar, kendisiyle görüşmek istediklerini söylerler, ama kendi adlarını söylemezlerdi. Ben de "Siz kimsiniz?" diye sorardım. Babam eve geldiğinde, onu arayanların olduğunu haber verirdim. O da bana onlarla ne konuştuğumu ve nasıl konuştuğumu sorardı.

Ben de anlatırdım. Tam "Siz kimsiniz?" kısmına geldiğimde olan olurdu. Babam, "Nasıl yani? şimdi sen, adama 'Siz kimsiniz?' mi dedin? Ama olmaz ki be çocuğum. Ayıp! Biri beni aradığında, eğer adını vermezse 'Kiminle görüşüyorum?' dersin çok daha kibar olur." derdi bana. Ne fark ederdi? Sonuçta önemli olan, onun kim olduğunu öğrenmek değil miydi? Bende bir şekilde öğreniyorum işte. Neden bundan memnun olmuyordu?

Hiç unutmam, ilk misafirlik deneyimimdi. Bir sürü börek çörek, onları yememi bekliyordu. İstersem kola, istersem meyve suyu içebilirdim. Seçimimi koladan yana kullanmış, yiyecek dolu tabağımı da bacaklarımın üstüne koyup yemeye başlamıştım. hem kolamı hem de tabağımdakileri bitirdim. Ama pek doymamıştım. Oysa oradaki herkes gönül rahatlığıyla tabağında birkaç börek bırakmış ve teşekkür etmişti. Ben yalnızca kibarlık olsun diye ve başkaları da öyle yaptığı için börek çörek istememiş, isteyememiştım. Oysa içim gitmişti. Kibar olmuşum sözde; ama aklım yiyeceklerde kalmıştı.

Zamanla anladım ki bunların bir kısmı boşuna değilmiş. Bu kuralların birçoğunun altında bir neden varmış. İnsanların kibar ve saygılı davranmasının ilişkilerimizi olumlu etkilediğini de unutmamak gerek. Ancak bunları yalnızca kural oldukları için kabul etmek gerekmez. Kimi görgü kurallarını yeniden gözden geçirdiğimizde, belki de gereksiz olduklarını düşünebiliriz. Her konuda olduğu gibi bu konuda da zaman zaman sorgulama yapmak, üzerinde düşünmek iyi olabilir.

Bilim ocuk Dergisi

şubat 2001, sayı:38

"Ah şu Görgü Kuralları" Metnine Göre Okuduğunu Anlama Soruları

1. ocuk eve geldiğinde ilk ne yapmak istiyormuş?
2. Annesi çocuğuna neden kızarmış?
3. ocuk misafirlikte nasıl davranıyormuş?
4. Görgü kurallarına uymak bizler için neden önemlidir?
5. Yemek yerken uymamız gereken görgü kuralları nelerdir?
6. Yaşantımızda kurallara uymak neden önemlidir?

EK 3. "Atatürk ve Köylü" Adlı Okuma Metni

ATATÜRK ve KÖYLÜ

Atatürk'ün, Etimesgut köyünde ihtiyar bir ahababı vardı. Adam, eski Rumeli göçmenlerindendi. Pek teklifsiz, senli benli konuşurlardı. Fidan dikme, Ankara'yı ağaçlandırma ve yeşertme merakı, Atatürk'ü her gün çiftliğe çekiyordu. Bir kısım arazide türlü denemelere rağmen ağaç yetiştirmek mümkün olamamıştı. Atatürk ısrar ediyor, toprağı inceletiyor, çeşitli ağaçları tecrübeden geçiriyordu. Hiçbiri istenen ve beklenen sonucu vermiyordu.

Ata'nın bu işle çok uğraşıp didindiğini ve bu yüzden çok üzüldüğünü gören Etimesgutlu köylü bir gün:

- A be Paşam, dedi. Zor işlerden hoşlanırsın, olmayacağı oldurmak istersin, ama bu toprak kıraçtır. Fidan tutmaz, niye bu kadar zorlanırsın?

Atatürk:

- Mademki topraktır, mutlaka tutacak!

İhtiyar köylü:

- Benim toprak dediğime bakma, diye ilave etti; toprak dedimse sözün gelişi söyledim. Burası toprak olsaydı, dediğin doğru olurdu. Fakat bu, toprak değil.

Her fikre hürmet eden Atatürk:

- Ya nedir öyleyse?

İhtiyar köylü:

- Kayadır, cevabını verdi.

- Amma yaptın ha! Bunca ziraat memuru baktı, topraktır dediler!..

- Ne dediklerini bilmem, ince yüzün alt tarafı boydan boya kayalıktır. İstersen kazdır.

Atatürk, bu cahil fakat toprağın dilinden çok iyi anlayan tecrübeli köylünün sözünü dinledi. Arazinin çeşitli yerlerini kazdırdı. Nereye kazma vurulduysa otuz-kırk santim alttan sert bir kayalığın olduğu anlaşıldı.

Atatürk sordu:

- Neden bunu şimdiye kadar bana söylemedin?

İhtiyar köylü:

- Sen, okumuşların sözüne daha çok inanırsın da ondan.

Ata:

- Bu sözün doğrudur, dedi. Ben, okumuşların sözüne daha çok inanırım. Fakat bu yaşa kadar toprakla uğraşan sana da inanırım. Çünkü bu işte sen de "okumuş" sayılırsın.

Rıza Rüşen YÜCEL

Belirli Gün ve Haftalar



EK 4. "Durak Usta" Adlı Okuma Metni ve Anlama Soruları

DURAK USTA

Köylüler ona "Aksakal" derlermiş. Kimi kimsesi yokmuş. Aslı buralı değilmiş. Nereden geldiğini soran olursa;

- Ben de unuttum, dermiş. Bağlık, bahçelik, meyvelik bir yerd. Ama nereydi şimdi bilemiyorum.

Çocukluğunda savaş çıkmış. Köyünü düşmanlar basmış. Her şeylerini yağma etmişler. Büyükleri öldürüp, küçükleri alıp götürmüşler. Yağmurda, fırtınada günlerce yürümüşler. Neresi olduğunu bilmedikleri bir yere getirmişler. Durak Usta, yıllarca bu yaban ellerde kalmış. Biraz büyüyünce de bir yolunu bulup kaçmış. Ta bizim köye kadar gelmiş.

Durak Usta sessiz bir adammış. Akşamlara kadar dağda, bayırda sığır peşinde dolaşmış. Bir ağacın gölgesinde oturup dinlenecek olsa başını kaldırıp dallara bakar, uzun düşüncelere dalmış.

O yıllarda ne bizim köyde ne de çevre köylerde aşı bilinmediği için bol sulu, tatlı, iri meyveler yetişmezmiş. Susuz yaban armutları, taş gibi ahlatlar, alıçlar varmış.

Durak Usta, birkaç kez söylemiş:

- Bu ağaçlar aşılansa, dipleri bellenip sulansa, gübre verilse ne güzel meyveler yetişir.

Köylüler, Durak Usta'nın bu sözlerine hiç kulak asmamışlar. Durak Usta, kendi kendine "Şu insanların bol bol meyve yemesini istiyorum. Bunun yollarını bulmalıyım." demiş. Ağaçlara aşı yapıldığı, çocukluğundan beri belleğinde yer etmiş. Ama nasıl yapıldığını bir türlü çıkaramıyormuş.

Bir gün denemeye karar vermiş. "Deneye deneye bulurum." demiş. Başlamış dağda, kırd aşı denemeleri yapmaya. Durak Usta, Aşı denemeleri yaparken " İnekleri, öküzleri kendi haline bırakıyorsun, boşu boşuna ağaçları kesiyorsun, dağ meyvelerini harap ediyorsun." diyerek köylülerden azar işitmiş.

Yaptığı aşı denemelerini tutturamadığı için başka yöntemler düşünmeye başlamış. Güçlkle karşısında yılmamış. Kimse görmeden yeniden aşılar yapmaya başlamış. Bir, iki, üç, beş... "Biri tutmazsa, biri tutar gayrı." diyormuş. Hiçbirinden olumlu sonuç alamamış. Ama doğanın birçok gizini de öğrenmiş. Aşığı, genç dalların tomurcuklarından almak

gerektiğini bulmuş. Aşırı, aşılacak ağacın kabuğu altına yerleştirmek gerektiğini anlamış.

O kış daha ağaçlar uyanmadan yeni denemeler yapmış. Aşılacağı dalları rüzgarda kımıldamasın diye çaputlarla sarıp bağlamış. Üç beş günde bir sulamış. Sonucu merakla beklemeye başlamış. Kimselere görünmeden gizlice dağa gider ve ağacına bakarmış. Bir gün ne görsün? Aşılacağı ağaç tomurcuk vermiş. Heyecandan donakalmış. Ne yapacağını bilememiş. Sonra kollarını Açıp;

- Yaşasın, diye göklere bağırmış. Tutturdum, yaşasın!

Talip APAYDIN

O Güzel İnsanlar

"Durak Usta" Metnine Göre Okuduğunu Anlama Soruları

1. Durak ustanın geldiği yer nasıl bir yermiş?
2. Durak Usta köylüler için ne yapmak istemiş?
3. Köylüler Durak Usta'ya hangi konuda inanmamışlar?
4. İnsanlar için faydalı şeyler yaptığınızda neler hissedersiniz?
5. Zorluklarla karşılaştığımızda neler yapmalıyız?
6. Çevrenizde toplumun faydasına hangi işler yapılmaktadır?

EK 5. "Bebek Takımı" Adlı Okuma Metni

BEBEK TAKIMI

Evde kime bir şey gerekli olsa halamdan isterdi. Her aradığımız şeyi de onda bulurduk. Kumaş parçaları, renk renk yünler, iplikler, iğneler, tığlar, şişler, düğmeler... Çünkü hiçbir şeyi atmaya kıyamazdı. Boş şişeleri, şişe mantarlarını, kullanılmış zarfları saklardı. Bunlar, günün birinde işine yarardı.

Zarflar, müsveddelik kâğıt olurdu. Kumaş parçalarını yeni bir elbise yapımında kullanıverirdi. Boş şişeleri, mantarları, temiz kutuları gerekli oldukça komşulara verirdi... Doğum günlerimizde, bayramlarda bize vereceği hediyelere pek dikkat ederdi. Bunların hem hoşumuza gitmesini hem de işimize yaramasını isterdi.

Ne kadar temiz giyinirdi! Ama bir paltoyu bir kere ters yüz ederdi. Bir kere yakasını, kol uçlarını, bir kere de biçimini değiştirir, yıllarca kullanırdı. Sokaktan döndü mü, ilk önce ayakkabılarını temizler, sonra kaldırırdı. Elbiselerini kendi diker, mendillerini kendi işlerdi. Kendi diktiği mutfak önlüğü bile şık bir elbise gibi ona yakışırdı.

O, sık sık:

- Hüner, almakta değil, tutmakta; eskiyi yeni yapmakta, derdi. Bir gün annem bir arkadaşının yeni doğan bebeğine hangi hediye alacağını düşünüyordu. Çarşıda bir bebek takımı görmüş, alamamıştı.

Halam:

- Güzel bir bebek takımını evde de yapabiliriz, dedi. Odasına çıktı, sandığını açtı. Birçok kutu, bohça çıkardı. Annemle baş başa verdiler. İki gün içinde bebeğe patikler, başlıklar örüldü; entariler, hırkalar dikildi. Çok güzel ve ilginç hediyeler hazırlanmış oldu.

Annem:

- İşte, işe yaramaz sandığımız kumaş parçalarından, yün artıklarından ne güzel şeyler yaptık, diye sevindi.

M. Kâmil SU

Okuma Kitabı

EK 6. "Mustafa Kemal'in Anadolu Yolculuğu" Adlı Okuma Metni ve Anlama Soruları

MUSTAFA KEMAL'İN ANADOLU YOLCULUĞU

Mustafa Kemal, vapurla İstanbul'dan Anadolu'ya gidiyordu. Yanında emir subayı olarak bende vardım. Hareketimizden az önce Rauf Bey (Rauf Orbay) yanımıza gelip önemli bir haber verdi:

- İngilizlerin, bineceğimiz vapuru izleme, hatta batırma olasılığı var, dedi.

Mustafa Kemal Paşa, Anadolu'ya gitmekte kararlıydı. Küçük ve yıpranmış Bandırma Vapuru'na binerken Rauf Bey'e:

- Burada tutsak gibi yaşamaktansa Karadeniz'de batmayı yeğlerim, dedi.

Gerçekten vapur, Kız Kulesi açıklarındayken İtilaf Devletleri Denetleme Kurulu geldi. Mustafa Kemal, ne istediklerini anlayınca onlara:

- Görevinizi yapın, sonucundan beni haberdar edin, dedi. Sonra bize döndü. Dolmabahçe önlerinde demirli bulunan yabancı zırhlıları göstererek:

- Bunlar işte böyledirler, diyerek konuşmasını sürdürdü. Yalnız demire, çeliğe ve silah gücüne dayanırlar. Maddeden başka bir şey bilmezler. Bağımsızlık ve özgürlük uğruna savaş vermeye kararlı olan bir ulusun erk ve gücünü anlamaktan yoksundurlar. Bu nedenle de yanıhırlar. Gerçekten biz, silah ve cephane değil, ülkü ve inanç götürüyoruz.

Vapur, Boğaz'dan çıktıktan sonra gece yarısına doğru Mustafa Kemal, kaptanın yanına gitti. Ona:

- Karadeniz'in tehlikeli noktalarını biliyor musunuz? Gerektiğinde nerelere yanaşa bilirsiniz, diye sordu.

Kaptan, harita üzerinde göstererek:

- Paşam, dedi. Şu Kerempe Burnu'nu geçerse tehlikeyi bir ölçüde atlatmış oluruz.

Mustafa Kemal:

- Demek sürekli tehlike içindeyiz, dedikten sonra haritayı göstererek şunları söyledi:

- Normal yolu izlemeyeceksiniz! Kayalara çarpmamak koşuluyla olabildiğince sahile yakın gideceksiniz. Gerektiğinde gemiyi sahile vuracaksınız! Kaptan, kendisinden istenileni yaptı

ve hemen yolu değiştirdi. Samsun'a vardığımızda Mustafa Kemal'in, vapurun yolunu değiştirmekte ne kadar haklı olduğunu anladık. Çünkü bizi izlemeye gönderildiği anlaşılan İngiliz torpidosu da bir saat sonra Samsun'a geldi.

Yahya GALİP

Nükte ve Fıkralarıyla Atatürk

"Mustafa Kemal'in Anadolu Yolculuğu" Metnine Göre Okuduğunu Anlama Soruları

1. Mustafa Kemal nereden nereye gidiyordu?
2. Rauf Bey Mustafa Kemal'i hangi konuda uyarmış?
3. Mustafa Kemal'in haklı olduğu nasıl anlaşılıyor?
4. İleri görüşlü olmak ne demektir?
5. Bağımsız yaşamak neden önemlidir?
6. Tutsak kalmak denince aklınıza ne geliyor?

EK 7. "Atatürk'ün İnsan Sevgisi" Adlı Okuma Metni

ATATÜRK'ÜN İNSAN SEVGİSİ

Atatürk'ün düşünceleri, milli ve evrensel olarak ikiye ayrılır: Türk ulusunun kurtuluş ve yükselişi milli yönünü gösterir. Evrensel düşünceleri insanlıkla ilgilidir.

Atatürk'ün insanlık anlayışı, onun ulusal olduğu kadar hümanist ve evrensel olan anlayışının en canlı ilkesiydi. Bu ilkeyi gerek içeride, gerek dışarıda "Yurtta barış, dünyada barış!" diye yansıtmıştır. Atatürk'e göre Türkiye, devletler ailesinin bir üyesidir. Türkiye'nin bu ailede görevi, kendisi için olduğu kadar, diğer devletlerin de barış içinde mutlu olarak yaşamaları yolunda çalışmaktır.

Atatürk, bunu şu sözlerle anlatmaktadır:

"Bugün bütün dünya ulusları aşağı yukarı akraba olmuşlardır. Bu nedenle insan, bağlı olduğu ulusun mutluluğunu düşündüğü kadar dünya uluslarının huzur ve mutluluğunu da düşünmelidir."

Atatürk: "Dünyanın filan yerinde bir rahatsızlık varsa, bana ne dememeliyiz. Böyle bir rahatsızlık varsa, tıpkı kendi aramızda olmuş gibi onunla ilgilenmeliyiz. Olay ne kadar uzak olursa olsun, esastan şaşmamak gerekir. İşte bu düşünüş; insanları, ulusları ve hükümetleri bencillikten kurtarır." demiştir.

Atatürk'ün bu sözleri, bütün insanların her türlü kaygıdan uzak, sevgi, saygı ve ortamı içinde yaşamalarını gerektiriyor. O, her zaman insan ve yurt sevgisini içinde taşımış bir lider olarak şunları söylüyor: "Yurt toprağı: Sana her şey feda olsun. Kutlu olan sensin. Hepimiz senin için fedaiyiz. Fakat sen, Türk ulusunun sonsuza kadar yaşatmak için verimli kalacaksın."

Görüldüğü gibi Atatürkçülükte insanların başta gelen görevi, ulusunu ve yurdunu sevmektir. Hiçbir sevgi, ulus ve yurt sevgisinin üzerinde değildir. Kendi yurduna ve dolayısıyla insanlığa hizmet eden kişiler, Atatürkçü düşüncede değerli ve kahramandırlar.

Enver Ziya KARAL

Atatürk'ten Düşünceler

EK 8. "Çay Ağacı" Adlı Okuma Metni

ÇAY AĞACI

Bir yanı masmavi deniz, bir yanı yemyeşil bayırlar: Kışın ılık, yazın sıcak, her zaman yağışlı, nemli bir hava. Burası Doğu Karadeniz kıyılarında Rize, Trabzon çevreleri. Otların, ağaçların, çiçeklerin her çeşit bitkinin coşup taşıdığı yerler. Ağaçların yaprakları öyle parlak ki başka hiçbir yerde öylesini göremezsiniz. Bahar aylarında filizler, gözle görülürcesine çabuk büyür.

Tomurcuklar sabah patlar, öğleye yaprak olur, akşama sürgün verir. Bunlardan birisi de çay. Hani şu ince belli bardaklara doldurup içtiğimiz çay.

Çayı, ülkemize bundan yıllar önce, bitkiler bilgisi öğretmeni Zihni Bey getirmiş.

Zihni Bey, kırlarda dolaşırken yaprakları çaya benzeyen bitkilere rastlamış. Rize'de de çay yetişebileceğini düşünmüş.

Batum'a akrabalarının yanına gitmiş. Oradan çay tohumları getirmiş. Tohumları ekebileceği bir karış toprağı bile yokmuş. Kimden böyle bir yer istediye olumsuz yanıt almış. Rize'de çay yetişebileceğine kimseyi inandıramamış. Çaresiz kalınca valiye gitmiş. Ona düşüncelerini anlatmış. Vali ona Tarım Müdürlüğünün fidanlığından biraz yer verdirmiş. Zihni Bey, tohumları oraya ekmiş.

Tohumlarda hiçbir çimlenme belirtisi yokmuş. Her gün gidip çay bahçesine bakıyormuş. Tohumlar yeşermediği için onun çay yetiştirme düşüncesi, herkesin alay konusu olmuş. Sonunda tohumlardan bir kaçı yeşermiş. Ama çok cılızmış. Belli ki getirdiği tohumlar sağlıklı değilmiş.

Batum'daki akrabalarına mektup yazmış. Yeni tohumlar getirtirmiş. Seyhan büyük elçisine mektup yazıp yardım istemiş. Oradan tohum gelmiş. Kısa sürede Zihni Bey'in oluşturduğu bahçede çaylar yetişmiş. Bu olumlu gelişmeden sonra herkes çay yetiştirmeye başlamış. Üretilen çay, önceleri elle işlenmiş. Üretimin artması üzerine fabrika kurulmuş. Çay, o yörenin önemli gelir kaynaklarından biri durumuna gelmiş. İle gelen valiler artık çay üretimini arttırmanın ve ürün kalitesini yükseltmenin yollarını araştırmaya başlamışlar.

Şimdi soracaksınız: Çayı ilk getiren Zihni Bey nerede, ne oldu?

Söyleyelim: Mezarında mutlu bir uykuda. Ama Rizeliler onu unutmadılar. Tunçtan büstünü yapıp çay fabrikasının önüne diktiler. Gelene geçene gülümseyerek bakıyor Zihni Bey. Sevgi dolu yüzünde, halka hizmet etmiş olmanın mutluluğu var.



EK 9. "Çocuklar Büyüdüğü Zaman" Adlı Okuma Metni

ÇOCUKLAR BÜYÜDÜĞÜ ZAMAN

İnsanlık bu sefer anladı. Oxford bilim adamları 150 ülkede doksan beş bin bilgisayarla yaptıkları araştırmada, en geç 45 yıl içinde sıcaklığın 11 derece artacağını ve denizlerin en az 6 metre yükseleceğini saptadılar.

Bu bir felaket, Çukurova'nın yarısı yok olacaktı. Mersin, Tarsus, Silifke, Bodrum, Marmaris, Kemer, Fethiye, İzmir, Ayvalık, Edremit, Çanakkale, Yalova, Kocaeli, daha binlerce yerleşim yeri sular altında kalacak. Haliç, sekiz kat büyüyecek ve İstanbul'un yarısı sular altında kalacak. Tüm nehirler tersine akmaya başlayacak. Çok uzak değil, çocuklar büyüdüğü zaman...

45 yıl içinde durumumuzun ne olacağını merak ediyorsanız, metreyi alıp ölçün, denizin üzerine (en az) altı metre koyun. Kimse yardıma gelemeyecek; çünkü dünyanın her yerinde herkes kendi canını kurtarmaya bakacak. Bu size yine de senaryo gibi gelebilir; ama ileri ülkelere öyle gelmiyor, dünyayı korku sardı.

Bu tehdit, depremden daha ciddidir.

Diyelim ki İstanbul'da depremin ne zaman olacağı belli değildir. Ama ciddi bilim otoritesi, en geç 45 yıl içinde İstanbul'un yarısının sular altında kalacağını biliyor.

Artık dönüp doğaya bir bakmak gerekiyor. Ormanın, denizin, ırmağın, gölün, ovaların, yayların insanlık için ne kadar önemli olduğunu öğrenmemiz gerekiyor. Ağaca, sazlıklara, sulaklara, kuşa, kurda saygı göstermemiz gerekiyor.

Köylülerin anızları artık yakmaması, ormanların satılmaması, fabrikatörlerin pis suları nehirlere, denizlere akıtmaması; zenginlerin, ellerini doğanın yakasından çekmeleri gerekiyor.

Doğaya düşman, sevgisiz, merhametsiz, acımasız insanların yakasına yapışmamız gerekiyor.

Dünyanın sadece insanlar için yaratılmadığını artık anlamamız gerekiyor. En büyük otorite açıkladı; en geç 45 yıl sonradır büyük felaket. Dönüp çocukların yüzüne bakmamız gerekiyor. Hepimizin yapacağı bir şey var.

Bekir COŞKUN

EK 10. "Evliya Çelebi" Adlı Okuma Metni

EVLİYA ÇELEBİ

Zil sesiyle kendime geldim. Defterimi, kalemlerimi, kitabımı çantamdan çıkarıp masanın üzerine koydum. Derse hazırdım artık. Kim bilir, bu derste öğretmenimiz neler neler anlatacaktı bize... Öğretmenimiz sınıfa girdi, derse hazırlıklarını tamamladı. Derse hazır olan bizlere dönüp:

- Çocuklar! Kendi memleketinden başka yerlere gezmeye giden kişilere ne ad verilir, diye sordu.

Hepimiz parmak kaldırdık. Öğretmenimiz, sözü Ferhat'a verdi:

- Turist denir öğretmenim.

- Turist zevk için, dinlenmek, eğlenmek için kısa süre gezmeye çıkan kişilerdir. Benim sorduğum kişiler başka. Onlar yıllarca gezerler. Ama amaçları yalnızca gezmek değildir. Gezdikleri yerler hakkında bilgi toplarlar. O yerleri anlatan kitaplar yazarlar.

- Evliya Çelebi gibi mi öğretmenim?

Öğretmenimiz, Mahmut'a gülümseyerek:

- Aferin, dedi. Evliya Çelebi, ünlü bir gezginimizdir çocuklar. 1611 yılında İstanbul'da doğmuş. Babası sarayda görevliymiş. İlk ve orta öğrenimini tamamladıktan sonra saray görevlisi yetiştiren bir yüksek okula girmiş. Yüksek öğreniminden sonra sarayda görev almış. Ancak görevini bir türlü sevmemiş. O, yeni yerler gezip yeni insanlarla tanışmak istiyormuş.

Öğretmenimiz, elindeki kalın ciltli bir kitabın ön yüzünü bize çevirerek:

- Hepiniz buraya bakın, dedi. Okuyun bakalım, ne yazıyor kitabın üstünde?

Kitabın üzerinde büyük harflerle "EVLİYA ÇELEBİ SEYAHATNAMESİ" yazılıydı.

- Evliya Çelebi gezip gördüğü yerleri, gezi notlarını "seyahatname" adlı kitabında toplamış. Tamamı on cilt. Yani elimdeki gibi on ayrı kitap, dedi öğretmenimiz.

Öğretmenimiz, kitabı masanın üzerine bırakıp sözlerine devam etti:

- Evliya Çelebi, bu on ciltlik kitabında gezip gördüğü yerlerin dağlarını, denizlerini, ovalarını, insanların, yaşayışlarını anlatıyor. Ayrıca kendi başından geçen ilginç

olaylardan da söz ediyor. İnsanlar bilmedikleri pek çok yer ile ilgili bilgileri bu kitaplar sayesinde edinmişler. Bu yüzden Evliya Çelebi hâlâ aramızda yaşıyor.

- Yaşıyor mu?

- Bedeniyle değil, ama eserleriyle yaşıyor.

Öğretmenime, Evliya Çelebi'nin kaç yaşında öldüğünü sordum.

- 1682 yılında, diye cevap verdi.

Buna göre Evliya Çelebi yetmiş bir yıl yaşamış. Bunun elli bir yılını gezilerle geçirmiş. Uçağın, trenin, otobüsün olmadığı zamanlar için Evliya Çelebi'nin yaptığı çok büyük işti. Bu kadar zor bir işi başardığı için ünlü gezginimize hayranlığımız daha da arttı.

Mustafa ÖZÇELİK

Son Günün Sevinci

EK 11. "Fiyonk Makarna" Adlı Okuma Metni

FİYONK MAKARNA

Sibel okula bu yıl başlamıştı. Henüz çok küçük olduğundan her sabah annesi hazırlar onu. O gün Sibel'in neşesi yoktu. Annesi saçlarını tararken aynaya bakmıyordu bile, durmadan kıpırdıyordu.

"Dur kızım," dedi annesi, "Az kaldı."

Bu arada Sibel, babasının patronunu düşünüyordu. Önceki akşam onlara gelmişti. Babasıyla hep tartışmışlardı. Babası, "Efendim," demişti patronuna, "Farklı biçimlerde, farklı boyutlarda makarna üretirsek satışlarımız artar. Hem sofraları da süslemiş oluruz." Patron da, "Düşündüğünü doğru bulmuyorum. Ben fabrikamda farklı biçimde makarna görmek istemiyorum. Çocukluğumda annemin yaptığı, kısa çubuk makarnaları seviyorum. İşte bu yüzden fabrikamda annemin Makarnalarına benzeyen makarnalar üretiyorum. Hem böyle yapmazsam annem bana darılır." demişti. Babası patronunun söylediklerine çok anlam vermese de susmuştu.

Annesi, Sibel'i okula bıraktı, işine gitti. Birinci dersin sonuna doğru, babasının patronu takıldı Sibel'in aklına. Dirseklerini masaya koydu. Ellerini yanaklarına dayadı, istediği gibi düş kurabiliyordu artık.

Babasının çalıştığı fabrikaya gitti Sibel. Bütün çubuk makarnalar başına toplandılar. Patron, bütün makarnaların toplandığını görünce, "Hey neler oluyor orada!" diye bağırdı. Orta yerde Sibel'i görünce de, "Sen de kimsin?" diye sordu. "Ben, fiyonk makarnayım." dedi Sibel.

Patron, "Ama burası çubuk makarna fabrikası, sizi dışarı çıkarmak zorundayım." dedi.

Sibel kararlı bir şekilde, "Dışarı çıkmayacağım!" dedi. "Niçin beni burada istemiyorsunuz?"

Patron "İstemez olur muyum hiç? Elbette istiyorum. Farklı biçimlerde makarna üretmek benim de hoşuma gider, ancak annemden korkuyorum." dedi.

Sibel, "Size inanmıyorum, para harcamaktan korkuyorsunuz. Yeni kalıplar, makineler sizin için para harcamak demektir." Patron dudak büktü, kaçarcasına uzaklaştı yanından.

Sibel'in kendini fiyonk makarna sanması, babasının fabrikasına gittiğini düşlemesi canının sıkıntısını gidermişti.

Annesi iş dönüşü Sibel'i okuldan aldı. Eve vardıklarında annesinden fiyonk makarna pişirmesini istedi. Annesi, Sibel ödevlerini yaparken makarnayı hazırladı. Bu arada kapı zili çaldı. Sibel kapıya koştu. Gelen babasıydı. Yanında iki konuk vardı. Patron içeri girerken, "Kızınız çok nazıkmış, bugün fabrikaya telefon açarak bizi yemeğe davet etti. Ben de annemi aldım, geldim." dedi.

Konukları ile birlikte sofraya oturdular. Annesinin yaptığı fiyonk makarnayı afiyetle yediler. Patron, yediğı fiyonk makarnadan sonra, "Şimdiye kadar hiç fiyonk makarna yememiştım. Bugün Sibel'in sayesinde yedim ve çok beğendim." dedi. "Bundan sonra fabrikada farklı biçimlerde makarna üreteceğiz." diyerek Sibel'e gülümsedi.

Gülhan KARLI

Kırmızı Fare Dergisi

EK 12. "Gelin Geldi Gölü" Adlı Okuma Metni

GELİN GELDİ GÖLÜ

Erzurum'a giderken mutlaka içinden geçtiğimiz şirin bir bucağımız vardır. Hem kara yolu, hem demir yolu, bu kasabamızın içinden geçer. Çok uzaklardan dikkatimizi çeken şeker fabrikasının bacası ile Ilıca'ya yaklaştığımızı anlarız. Bugün Ilıca istasyonunun bulunduğu yer, vaktiyle bir gölmüş. Zamanla kaybolan bu gölün yerine istasyon kurulmuş. Bu gölün adı ile ilgili şu güzel efsane anlatılır:

Çevredeki köylerden birinde güzel bir kız varmış. Bu kıza, komşu köylerden bir delikanlı aşık olur. Kızın da gönlü delikanlıda. Durumlarını ailelerine açarlar. Bu iki gencin evlendirilmesine karar verilir. Fakat araya, delikanlının askerliği girer. Kız ile delikanlı murat alıp veremeden ayrı düşerler. Kız, baba evinde; delikanlı, asker ocağında kavuşacakları günü beklemeye başlarlar.

Bir gün köye, delikanlının şehit olduğuna dair bir haber gelir. Gelinlik giymeyi bekleyen genç kız, bu haber karşısında sarsılır. Ama elden ne gelir ki... Artık sevgilisi ölmüştür; ağlamanın, sızlanmanın bir faydası yoktur.

Kıza yeni talipler gelir, babası bunlardan birine kızını verir. Düğün kurulur, davullar vurulup zurnalar üflenmeye başlanır. Gelin adayı, vakti gelince gelinin atını çeker ve yola çıkarlar.

Alay, yolda bir gölün kıyısına gelince bir müddet dinlenmeye karar verilir. Atından inip gölün berrak sularına dalgın dalgın bakan genç kızın aklı hep eski sevgilisindedir. Onu düşünmektedir. Gölün pırıl pırıl sularına bakarken onu sanki suyun içindeymiş gibi görür. Hemen doğrulur, suya doğru koşmaya başlar. Suların sakın güzelliğini boza boza ilerler ve alaydakilerin şaşkın bakışları arasında gözden kaybolur.

Kafiledekiler her an gelinin sudan çıkacağını ümitle beklemeye başlar. Gölde görülen herhangi bir değişiklik, gelinin geldiğine yorulur ve bekleyenler; "Gelin geldi!" diye haykırmaya başlarlar.

O gölün adı da hâlâ "Gelin Geldi" olarak söylenir.

Saim SAKAOĞLU

101 Anadolu Efsanesi

EK 13. "Hasta" Adlı Okuma Metni

HASTA

Maliye veznesinden Tevfik Efendi, banka önünde vezne arabasından inerken nasıl oldu ise ayak bileğini incitmiş. İki gündür hasta, evde yatıyor. Komşuları, hatır sormaya geliyorlar. İki gündür evde yaşayış değişmiş, herkesten sıcak bir sevgi görüyor. Karısı, sanki o eski karısı değil; tanıdıkları, eski tanıdıkları değil. Hepsi değişmiş.

İki gündür, tavuk suyuna çorba pişiyor, ıhlamur kaynatılıyor, ayağını sedef yağı ile ovup üstüne sıcak tülbent koyuyorlar. Komşular içinde öyleleri var ki sabahleyin işlerine giderken uğramışlardı. "Bize bir hizmet varsa yapalım." diyorlar. Herkes, her şey tatlı, ılık, yumuşak!

Tevfik Efendi yatağa uzanmış, bu tatlı yaşayışı sanki yudum yudum içiyor. İnleyerek, gözlerini bayıltarak, nasıl düştüğünü anlatıyor. Yoklayıcıları ile konuştukça Tevfik Efendi açılıyor, inlemesi kesiliyor. Kahveler içiliyor, konuşuluyor, sonra misafirler giderken Tevfik Efendi yeniden hasta. İnliyor, göz süzüyor...

- Iıh, eksik olmayınız, size de rahatsızlık oldu...

Yataktan doğrulmak ister, arkadaşları bırakmazlar, selamlaşırlar, çıkıp giderler. Tevfik Efendi yeniden yumuşak yatağa uzanır.

Biraz sonra karısı gelir:

- Nasılsın? Biraz rahat ettin mi? İstersen tülbendi gene ıslatalım.

- Bilmem, sen bilirsin! Hem zonkluyor hem ateş gibi yanıyor. Ne zor şeymiş...

- Geçer, bir şeyciğin kalmaz inşallah! Yatak yumuşak, oda ılık, yaşayış tatlı, herkes sevimli; yalnız ne kadar yazık ki çok sürmüyor! On gün sonra gelen giden seyrekleşti. Karısı da tavuk suyuna çorbayı pişirmez oldu.

- Sen, pek gayretsiz oldun. İnan olsun ben senden daha hastayım. Yatsam yatacağım. Bak bugün gene başım ağrıyor, ayakta zorla geziyorum, demeye başladı.

Tevfik Efendi'nin bileğinde şişlik kalmamışsa da daha ağrısı varmış. Bir sargı üstüne bir çorap, daha üstüne bir terlik, eline de bir baston aldı, sokağa çıktı. Haber alamamış, alıp da gelememiş olanlar rastladıkça soruyor, o da nazlarını yapıyor, anlatıyor, kırıttıyor.

Dinleyenler de:

- Vah vah, geçmiş olsun. Büyük kaza geçirmişsin, diyorlardı.

Tevfik Efendi e e tanışa birazda böyle nazlandıktan sonra bir gün kalemine gidip i e başladı. Bütün arkadaşları:

- Acele ettin, dediler. Birkaç gün daha  ıkmamalıydın. Dedi ki:

- Doğru söylüyorsunuz, bizim evden de çıkma dediler ama doğrusu dayanamadım. Yatak g  ...  ıktım i te!

Memduh Şevket ESENDAL

Bütün Hik yeleri



EK 14. "İlk Hava Şehidimiz" Adlı Okuma Metni

İLK HAVA ŞEHİDİMİZ

İlk havacılarımızdan olan Binbaşı Fazıl Bey son derece yurtsever, olağanüstü cesur, mesleğine aşık ve bilgili bir havacıydı. Birinci Dünya Savaşı'nın son günlerinde İstanbul üzerine gelen beş İngiliz uçağı ile tek başına savaşıması onu milli kahraman yapmıştır. Fazıl Bey bu saldırıda bir düşman uçağını hasara uğratmış, kendiside ağır şekilde yaralanmıştı. Buna rağmen, benzinini tükenen uçağını alana indirmeyi başarmıştı.

Kurtuluş Savaşı başında o da birçok arkadaşı ile Anadolu'ya kaçmıştı. Savaş boyunca Uçak Bölümü komutanı olarak hizmet görmüş, 5 Eylül 1922 günü de binbaşılığa yükselmişti.

21 Ocak 1923'te Binbaşı Fazıl, öğrencisi Deniz Astsubayı Emin ile havalanmıştı. Motor üst üste arıza yaptı. Binbaşı Fazıl alana inmek için dönmek istedi. Fakat hızı azalan ve yerden sadece 35 metre yükseklikte olan uçak bu dönüşü dayanamadı, yere çakıldı. Öğrenci Astsubay Emin hemen şehit oldu. Beyin kanaması geçiren Binbaşı Fazıl da hastaneye kaldırıldıktan altı gün sonra, yani 27 Ocak'ta şehit oldu.

Bu gün, Hava Şehitlerini Anma Günü olarak kabul edildi. Bu anma günü yıllarca devam etti. Daha sonra ocak ayında havaların genellikle kötü olması, bu yüzden törenlere gerektiği kadar kalabalığın katılmaması göz önünde bulundurularak Hava Şehitlerini Anma Günü, 15 Mayıs'a alındı.

Artık her 15 Mayıs günü, yurt için görevlerini başarıya uğrunda canlarını esirgemeyen havacılarımızı saygı ile anıyoruz. Türk Hava Kuvvetlerinde görev almış olanlara sağlık ve başarılar diliyoruz.

Doğan Kardeş Dergisinden

EK 15. "Karlı Yollarda" Adlı Okuma Metni

KARLI YOLLARDA

Kar bir yağar, bir yağar bizim köye. Savrulur durur dağ başlarından, ağaçsız yamaçlardan. Kara kayalar apak olur, bir iki gün içinde. Kerpiç evlerin damlarına yığılır kalır. Babalar analar karı kürerler, damın kıyısına yığar, aşağıya atarlar.

Bizim köyün okulu yok! Yanımızdaki köyün de okulu yok. ta uzakta bir köy var, okuma için oraya gideriz. Analarımız torbalarımıza azıklarımızı koyar, sabahın erken saatlerinde düşeriz yola. İlk kardan sonra analarımız babalarımız bizi okula salmak istemezler. "Kar, canavar olur." derler.

Biz çocuklar, var gücümüzle analarımızı babalarımızı kandırırız. Razı ederiz onları okula gitmemiz konusunda. İçimizden en büyüğümüzü öncü seçerler. Öncü öne düşer, öteki çocuklar ardına. Altı çocuk, yedi çocuk, on çocuk... Dere tepe başlarız karlı yollarda yürümeye. Okula gitmek için yürüyüp Martepe'yi aştığımızda içimize bir korku düşer. Korktuğumuzu belli etmemek için türküler söyleriz. Ama korkumuz yüreğimizden silinmez. Hele içimizden biri canavarın sesini öykünmeye görsün, onu gerçek sanır, olduğumuz yerde kalırız. Öykünen çocuk kahkahayı basar. Basar ama korku yine yüreğimizde kalır. Ona kızarız, ceza olarak en arkadan yürütürüz.

Fakat bu kez de bir çıtırtı durdurur bizi. Yerdeki kar gibi dondurur yüreklerimizi. Kimse kıpırdamaz yerinden. Gözlerimiz çıtırtının olduğu yere dikilir. Hiç konuşmadan bir süre bekleriz. İşte o an neler düşünmeyiz neler? Canavarın dişlerini bileyerek "Acaba önce hangi çocuğa saldırsam?" diye düşündüğünü düşünür, korkarız. Küçükler ortada kalır, biz büyükler yanlarda. Tam yola devam edecekken bir çıtırtı daha. Yüreklerimiz bir yürek olur, köyümüzden uzakta, okul yolunda. O soğukta kurt korkusundan boncuk boncuk terler olur alnımızda.

Öncü:

- Korkmayın, korkmayın. Korkacak ne var ki? Diye söylese de biz her an kurdun saldırısını bekleriz. Öncümüz, elindeki uzun demir ile çıtırtının geldiği yere yaklaşmaya çalışır. Birkaç arkadaşımız da ona yardım eder. Bizler de gözlerimizi kocaman açıp arkadaşlarımızı izleriz.

Az daha, biraz daha. İşte yaklaşıyor. İşte öncü eğildi... Çığlıklar...

Evet evet, ne canavar ne bir şey; bir kuş... Kanadı karda gömülmüş, yüreği tıp tıp bir kuş. Hemen oracıkta kara, ekmeğimizden, önüne ufalarız, gagasını ekmeğe dayarız. "Ye kuş, ye."deriz. Kuş, bir bize bakar, bir yerdeki ekmek kırıntılarına. Yüreği tıplaya tıplaya gagalamaya başlar kırıntıları. O yerken, biz sevinçle bağırırız. Sonra birimiz onu azık torbasının içine atar. Kuş mutlu, biz mutlu okulumuzun yolunu tutarız.

Muzaffer İZGÜ

Karlı Yollarda



EK 16. "Kuşlar ve Yemek Arkadaşları" Adlı Okuma Metni

KUŞLAR ve YEMEK ARKADAŞLARI

Kuşların nelerle beslendiğini biliyor musunuz? Çevremizdeki kuşları bir düşünün. Onları, yemek yerken ya da yiyecek ararken hiç gördünüz mü? Neler yediklerine hiç dikkat ettiniz mi?

En oyuncu kuşlardan biri olan karga, tohumdan çöpe kadar birçok şey yer. Sadece kendi bulduklarını değil, arkadaşlarının yiyeceklerini de oyun olsun diye yer. Bu karşın kargalara göre oldukça sakın olan büyük baştankaralar yalnızca böceklerle beslenir. Böcek bulabilmek için ağaçtan ağaca dolaşır.

Peki kuşların besinlerini nasıl bulduklarını biliyor musunuz? Her kuş türü farklı bir yolla besin arar. Akbabalar, leş yerler ve leş bulabilmek için gökyüzünde neredeyse bütün gün süzülürler, leş gördükleri zaman da yere inerler. Kartallar da besin bulabilmek için uzun süre havada süzülürler. Uygun bir av bulduklarında hiç zaman kaybetmeden avlarına saldırırlar. Bir başka kuş türü olan kerkenezler, farelerle beslenirler. Ancak kerkenez için fare bulmak o kadar kolay değildir.

Fareler kolay kolay ortaya çıkmazlar. Çıksalar bile yer altında kazdıkları sayısız tünele giden deliklerin yakınından ayrılmazlar. Kerkenezler, bunun üstesinden gelmenin yolunu bulmuşlar. Kanatlarını hızlıca çırpıyor, kendisi için uygun bir alan bulduğunda kanat çırpmayı durduruyor ve havada asılı kalarak hareket etmeden öylece duruyorlar. Bunu yapmanın kolay olduğunu sanmayın. Kerkenezler bunu yapmak için çok enerji harcarlar. Bu enerjiyi sağlayabilmek için de bol bol fare yemeleri gerekir.

Bütün kuşlar besin bulmak için bu kadar çok enerji gerektiren yollara başvurmaz. Hatta bazıları, avlanmak için hiç enerji harcamaz. Avlanmak için uğraşmayanlar, işin kolayına kaçarak başkalarının yemlerine ortak olurlar. Besin bulmaya çalışan hayvanları izleyerek kimi zaman bu hayvanların artıklarını yerler, kimi zaman da yiyeceklerini çalarlar. Bu davetsiz konuklar için yaşam daha kolaydır.

Deniz kuşlarından sümsük kuşu, yunusların peşine takılır. Yunusların kimi zaman yemek için, kimi zaman da oyun için kovaladıkları balıkları yakalayabilmek için onları gözlerler. Balıkları gördüklerindeyse hızla denize dalarak onları avlarlar. Martılar ve yelkovanlar da balinaların peşine takılır.

Kuşlar, kolay yoldan besin bulmak için canlı cansız birçok varlığı izleyebilirler.

Traktörlerin arkasından giden karabaş martılar ve harman makinelerini izleyen şahinler buna en güzel örnektir. Bu makineler tarlayı kazdıka ortaya çıkan tohumların martıları nasıl sevindirdiğini düşünün. şahinler de bu makinelerden kaçan fareleri avlamakla uğraşır. Martılar ve şahinler bu araçların yakınlarında dururular ve böylece besin bulmak için bütün gün dolaşmak zorunda kalmazlar.

Bilim ocuk Dergisi

Ocak 2001, sayı:37



EK 17. "Kütüphanedeki Kedicik" Adlı Okuma Metni

KÜTÜPHANEDEKİ KEDİCİK

Tıpış, bahar güneşinin ılıkılığı altında yarım saatçik uyumuştı. Ne yaramaz bir çocuk, ne bir köpek, hiçbir şey rahatsız etmemişti onu. Uyanınca bir güzel gerindi, uzun uzun esnedi. Yarı kapalı gözleri, yerde kırıntı arayan serçelere ilişince kocaman oldu. "Şunlardan birini kapsam ne güzel olur." diye düşündü. Karnını yere yapıştırarak, neredeyse sürünerek yaklaştı ürkek serçeye. Serçelerden bir tanesi kendisini görse hepsi birden kaçardı.

Kedicik, bıyıkları titreyerek yaklaştı, yaklaştı... Gözüne kestirdiği küçük bir serçenin atıldı üzerine... Olmadı, belki bir saniye önce atlayabilseydi başaracaktı. Bütün kuşlar uçup en yakın ağacın dallarına konmuşlardı. Tıpış, başarısızlığın verdiği moral bozukluğu ile olduğu yerde kalakaldı.

"Ne yapmalı, ne etmeli de şu kuşları avlamayı öğrenmeli?" diye mırıldandı. Sonra Selin'i anımsadı. Selin, içinden çıkamadığı bir ödevi olduğunda, bir şeyler araştırmak istediğinde kütüphaneye giderdi. Ağır ağır kütüphanenin yolunu tuttu kedicik. Bahçe duvarına geldi. Bir zıplayışta duvarın üzerine çıktı. Oradan "hooop" bahçe çimlerinin üzerine.

"Ooo... Burası tam bana göre." diye düşündü. Bir kaç ot çiğnedi, keyfi yerine geldi. Şimdide açık bir açık pencere bulmalıydı. Binanın çevresini dolaştı. Bodrum katın demirli penceresinden, zayıflığı sayesinde süzülüyordu. Raflarla dolu kocaman bir odadaydı artık. Biraz karanlık da olsa Tıpış, raflara ulaştı. Raflardan birine yaklaştı, patisiyle kitaplardan birini çekti. Üzerindeki resme baktı. Çiçek resimleri vardı, bıraktı.

Raftaki diğer kitabı çekmeye çalıştı. Kitap "pat" diye yere düştü. "Kuş avlamaktan daha zor." diye geçirdi aklından. Kalın kitabın kapağındaki kocaman hayvanı görünce irkildi. Bu hayvan, Tıpış'ın hiç sevmediği köpekti. Hemen bıraktı kenara kitabı.

"Üff! Kuşlarla ilgilenmiyor mu kimse?" diyerek üçüncü kitabı çekti patisiyle. Onu da düşürdü. Kapakta resim yoktu. Tıpış nereden bilsin yazı okumayı. Kapağı mutlaka açmalıydı. "Ya, yine sipsivri dişli bir köpek çıkıverirse karşıma!" diye düşünüp tedirgin olsa da patisiyle kapağı açmayı başardı. Bu siyah kapağın altında, her tür kuş vardı: Serçeler, papağanlar, muhabbet kuşları, kanaryalar, saka kuşları, bülbüller, kumrular...

Tıpış, yalanmaya başladı. "Acaba kâğıdı yesem mi?" diye düşündü. Vazgeçti sonra bu düşüncesinden. Ya Selin kuşlarla ilgili bir ödev alırsa? Kaynak kitap arayıp da bulamazsa ne olacak? Hayır, resimleri yememeliydi. En iyisi resimlere bakarak eğlenmekti...

"İstedğim zaman gelirim buraya." dedi kendi kendine. "Umarım, bodrum penceresini hep açık unuturlar." diyerek veda etti kuşlara ve kütüphaneye...

Miyase SERTBARUT

Çocuk Edebiyatı Dergisi



EK 18. "Mustafa'nın Doğuşu" Adlı Okuma Metni

MUSTAFA'NIN DOĞUŞU

Yıl 1881,
Kiraz mevsimi.
Vakit alaca karanlık.
Ay batacak, güneş doğmak üzere.
Toprak kabardı,
Gök gerine gerine uyanıyordu.
Ve ansızın,
Sarı, gür bir kadın saçı gibi
Dalga dalga esti rüzgâr;
Havalarda bir doğum müjdesi var.
Kiraz ağaçları meyve yüklü pıtrak pıtrak.
Gün ağardı, taze apak.
Ve öptü yeni doğanın,
Küçük Mustafa'nın,
Parlak, ışıklı yüzüne güneş.
Çocuğun tirşe mavisi
Gözleri ılık dolu.
Uyuyor,
Mor menekşe yorganı altında,
Sofuzade Feyzullah'ın kızı,
Zübeyde'nin mutlu oğlu Mustafa.
Şerbetler içildi,
Müjde salındı dört bir tarafa.

Uğurlu olsun!

Mutlu olsun!

Kutlu olsun!

Mustafa.

İlhami Bekir TEZ

Atatürk Şiirleri Antolojisi



EK 19. "Mutlu Adam" Adlı Okuma Metni

MUTLU ADAM

Altmış dört yaşındaki "yaşlanmayan adam" sağ kolunu başhemşireye uzattı. Yeniden beş yüz gramlık şişeyi, kanla dolduruyordu. Seviniyor ve şöyle mırıldanıyordu: "Bu verdiğim kanı, bir can kurtarması dilerim." Bundan dolayı Kızılay Kan Merkezinde ona "kan fabrikası" deniliyordu.

Evet, insan bir fabrika olsaydı ancak onun verdiği kanı verebilirdi. Ahmet Andiçen, şimdiye kadar seksen beş defa kan vermişti. Bugüne kadar toplam otuz dört kilo kan vermiş oluyordu.

O, her kan verişinde çok mutlu oluyordu. Bunun sebebini de şöyle anlatıyordu:

- Kan verdikten sonra on- on beş gün, dünyanın en mutlu insanı oluyorum. Bu sürede, kanımı hangi vatandaşımızın hayatını kurtarıyor diye düşünüyorum. Ben, ilk kan bağışımı 1957 yılında yaptım. O gün, kan merkezine gittim. Kolumu hemşireye uzattım. Hemşire, damar bulamamıştı. Bu defa sağ kolumu uzattım. Damar kolayca bulundu. O günden beri hep sağ kolumdan kan veririm.

Belki bana, bu kadar çok kan verebilmemin sebebini soracaksınız. Hemen söyleyeyim: Sabahları, kahvaltıda şekerli su içerim. Ayrıca bol limon ve portakal yerim. Yaz kış, her gün soğuk suyla banyo yaparım. İşte her üç ayda, kan verebilmemin sırrı budur.

Belirli Gün ve Haftalar

Celâl EREN

EK 20. "Okula Dönüş" Adlı Okuma Metni

OKULA DÖNÜŞ

Gezdik, eğlendik, koştuk bütün yaz,

Ah ne güzeldi dereler, dağlar,

Toplandık, yedik vişne, dut, kiraz,

Ah ne şirindi bahçeler, bağlar,

Artık sekiz ay çalış, oku, yaz.

Fazlası eder çocuğu haylaz,

Dört ay eğlence yeter bize,

Ne tatlı, ne hoş geçti bütün yaz,

Gidelim artık okulumuza.

Bugün uslandı dünkü yaramaz,

Artık sekiz ay çalış, oku, yaz.

Çocuğuz, ama biliri ki yaz,

Saf hava, uyku, su, oyun demek,

Böyle olursa hastalık olmaz,

Bugün uslandı dünkü yaramaz,

Artık sekiz ay çalış, oku, yaz.

Aka GÜNDÜZ

EK 21. Taramaya Katılan Öğrencilerin Okuma Düzeyleri Puanları

SIRA	ÖĞRENCİ	CİNSİYET	ORTAM ÖLÇEĞİ	SES. ÖLÇEĞİ	ANLAMA	TOPLAM
1	Y17	ERKEK	38	71	1	110
2	G2	KIZ	44	76	40	160
3	Y4	ERKEK	43	65	53	161
4	C4	ERKEK	43	73	46	163
5	Y2	ERKEK	45	77	46	168
6	G15	ERKEK	48	75	46	169
7	Y5	ERKEK	46	77	46	169
8	Y10	ERKEK	49	74	46	169
9	C7	ERKEK	49	81	40	170
10	V3	ERKEK	50	80	40	170
11	G10	ERKEK	45	73	53	171
12	G9	KIZ	50	82	40	172
13	Y16	KIZ	42	77	53	172
14	V4	ERKEK	55	78	40	173
15	C16	ERKEK	48	80	46	174
16	G1	ERKEK	40	74	60	174
17	G16	KIZ	47	81	46	174
18	Y8	KIZ	40	61	73	174
19	C21	ERKEK	49	80	46	175
20	C2	KIZ	48	75	56	176
21	C24	ERKEK	46	77	53	176
22	Y9	ERKEK	44	79	53	176
23	G7	ERKEK	38	79	60	177
24	G19	KIZ	49	82	46	177
25	Y1	ERKEK	50	82	46	178
26	C13	KIZ	48	86	46	180
27	Y6	KIZ	46	89	46	181
28	C6	ERKEK	50	86	46	182

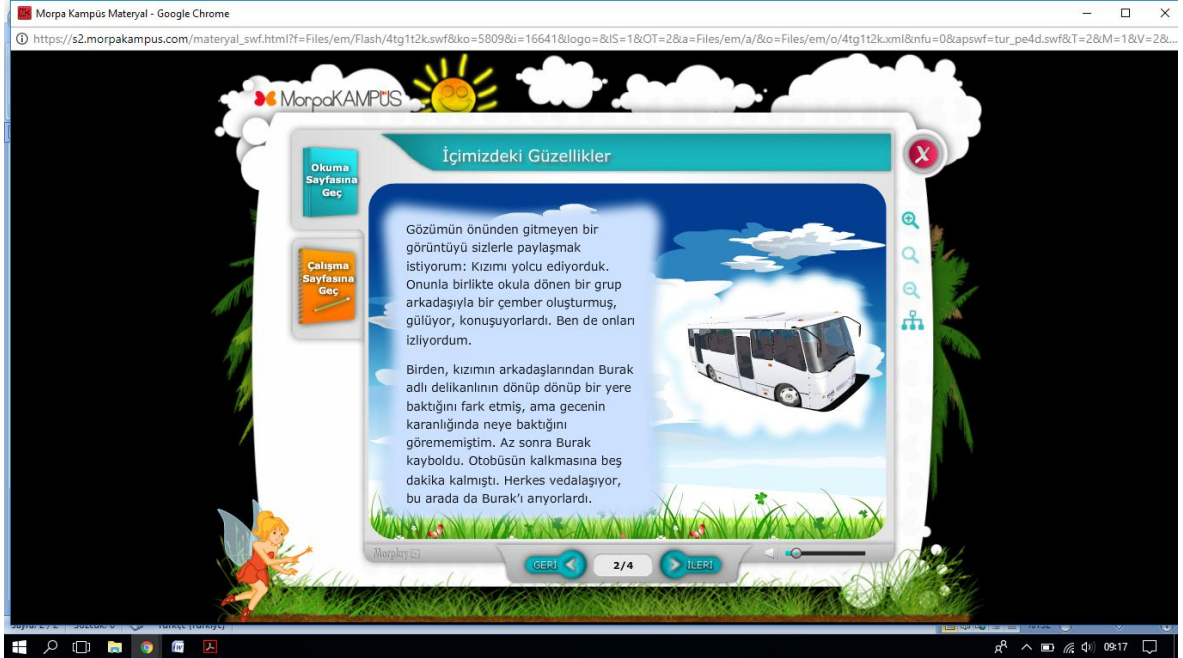
29	Y14	KIZ	49	80	53	182
30	C19	KIZ	49	81	53	183
31	C23	ERKEK	49	81	53	183
32	G11	ERKEK	46	77	60	183
33	G13	ERKEK	43	81	60	184
34	Y11	KIZ	51	87	46	184
35	C3	KIZ	50	82	53	185
36	G14	ERKEK	45	74	66	185
37	G18	ERKEK	48	77	60	185
38	C22	ERKEK	50	83	53	186
39	V8	ERKEK	52	88	46	186
40	Y12	KIZ	48	85	53	186
41	C10	KIZ	44	84	60	188
42	G6	KIZ	48	60	80	188
43	V11	KIZ	50	85	53	188
44	V7	ERKEK	51	86	53	190
45	Y15	KIZ	52	85	53	190
46	V1	ERKEK	50	88	53	191
47	C1	ERKEK	50	77	66	193
48	V9	KIZ	45	88	60	193
49	G3	KIZ	49	85	60	194
50	C17	ERKEK	47	88	60	195
51	V10	ERKEK	41	94	60	195
52	C9	KIZ	51	85	60	196
53	C18	ERKEK	56	80	60	196
54	G12	KIZ	51	86	60	197
55	C25	KIZ	49	61	90	200
56	Y3	KIZ	54	86	60	200
57	G4	KIZ	66	84	53	203
58	C20	KIZ	49	82	73	204
59	G5	KIZ	43	81	80	204
60	G8	ERKEK	60	71	73	204
61	G20	KIZ	52	79	73	204

62	C11	KIZ	52	88	66	206
63	C12	ERKEK	47	89	73	209
64	V2	ERKEK	52	84	73	209
65	Y13	KIZ	50	87	73	210
66	C15	KIZ	50	95	66	211
67	V12	ERKEK	58	87	66	211
68	C14	ERKEK	50	90	66	212
69	C5	ERKEK	51	90	73	214
70	V6	ERKEK	50	91	73	214
71	G17	KIZ	54	82	80	216
72	V5	ERKEK	60	90	66	216
73	V13	KIZ	53	88	80	221
74	Y7	ERKEK	60	83	80	223
75	C8	ERKEK	92	95	46	233

EK 22. Çalışma için Seçilen Öğrencilerin Okuma Düzeyi Puanları

SIRA	ÖĞRENCİ	CİNSİYET	ORT. ÖL.	SES. ÖL.	ANLAMA	TOPLAM
1	Y17	ERKEK	38	71	1	110
2	G2	KIZ	44	76	40	160
3	Y4	ERKEK	43	65	53	161
4	C4	ERKEK	43	73	46	163
5	Y2	ERKEK	45	77	46	168
6	G15	ERKEK	48	75	46	169
7	Y5	ERKEK	46	77	46	169
8	Y10	ERKEK	49	74	46	169
9	C7	ERKEK	49	81	40	170
10	V3	ERKEK	50	80	40	170
11	G10	ERKEK	45	73	53	171
12	G9	KIZ	50	82	40	172
13	Y16	KIZ	42	77	53	172
14	V4	ERKEK	55	78	40	173
15	C16	ERKEK	48	80	46	174
16	G1	ERKEK	40	74	60	174
17	G16	KIZ	47	81	46	174
18	Y8	KIZ	40	61	73	174
19	C21	ERKEK	49	80	46	175
20	C2	KIZ	48	75	56	176
21	C24	ERKEK	46	77	53	176
22	Y9	ERKEK	44	79	53	176
23	G7	ERKEK	38	79	60	177
24	G19	KIZ	49	82	46	177
25	Y1	ERKEK	50	82	46	178
26	C13	KIZ	48	86	46	180
27	Y6	KIZ	46	89	46	181
28	C6	ERKEK	50	86	46	182
29	Y14	KIZ	49	80	53	182
30	C19	KIZ	49	81	53	183
31	C23	ERKEK	49	81	53	183

EK 23. Dijital Metin Örneği



Morpa Kampüs Materyal - Google Chrome

https://s2.morpakampus.com/materiyal_swf.html?Files/em/Flash/4tg1t2k.swf&ko=5809&i=16641&logo=&IS=1&OT=2&a=Files/em/a/&o=Files/em/o/4tg1t2k.xml&nfu=0&apswf=tur_pe4d.swf&T=2&M=1&V=28...

MorpaKAMPÜS

Okuma Sayfasına Geç

Çalışma Sayfasına Geç

İçimizdeki Güzellikler

Derken Burak göründü. Yaşlı bir kadının koluna girmiş, ağır ağır onun yürütmesine yardımcı oluyor, bir yandan da "Şimdi geliyorum." diye sesleniyordu.

Yaşlı kadının bir elinde bastonu vardı, öbür eliyse Burak'ın kolundaydı. Delikanlı, onu otobüsün merdivenlerinden kucaklırcasına çıkardı, yerini bulup oturttu. Sonra indi, bu kez de onun bavulunu yerleştirdi ve koşarak arkadaşlarının yanına geldi.

Morphy

GERİ 3/4 İLERİ

Morpa Kampüs Materyal - Google Chrome

https://s2.morpakampus.com/materiyal_swf.html?Files/em/Flash/4tg1t2k.swf&ko=5809&i=16641&logo=&IS=1&OT=2&a=Files/em/a/&o=Files/em/o/4tg1t2k.xml&nfu=0&apswf=tur_pe4d.swf&T=2&M=1&V=28...

MorpaKAMPÜS

Okuma Sayfasına Geç

Çalışma Sayfasına Geç

İçimizdeki Güzellikler

"Nereledeydin?" sorusuna:

"Kadıncağızı getirip bıraktılar ve gittiler. Zavalının gözleri doğru dürüst görmüyor, yürümekte zorluk çekiyor; öylece orada kalakaldı. İnsan otobüse yerleştirir de gider." diyerek yanıt verdi.

O an Burak'la öyle gurur duydum ki...

Sevgisiz insan mutlu olamaz. İstedğimiz kadar başarılı olalım, bunu paylaşacak sevdiklerimiz yoksa mutlu olamayız.

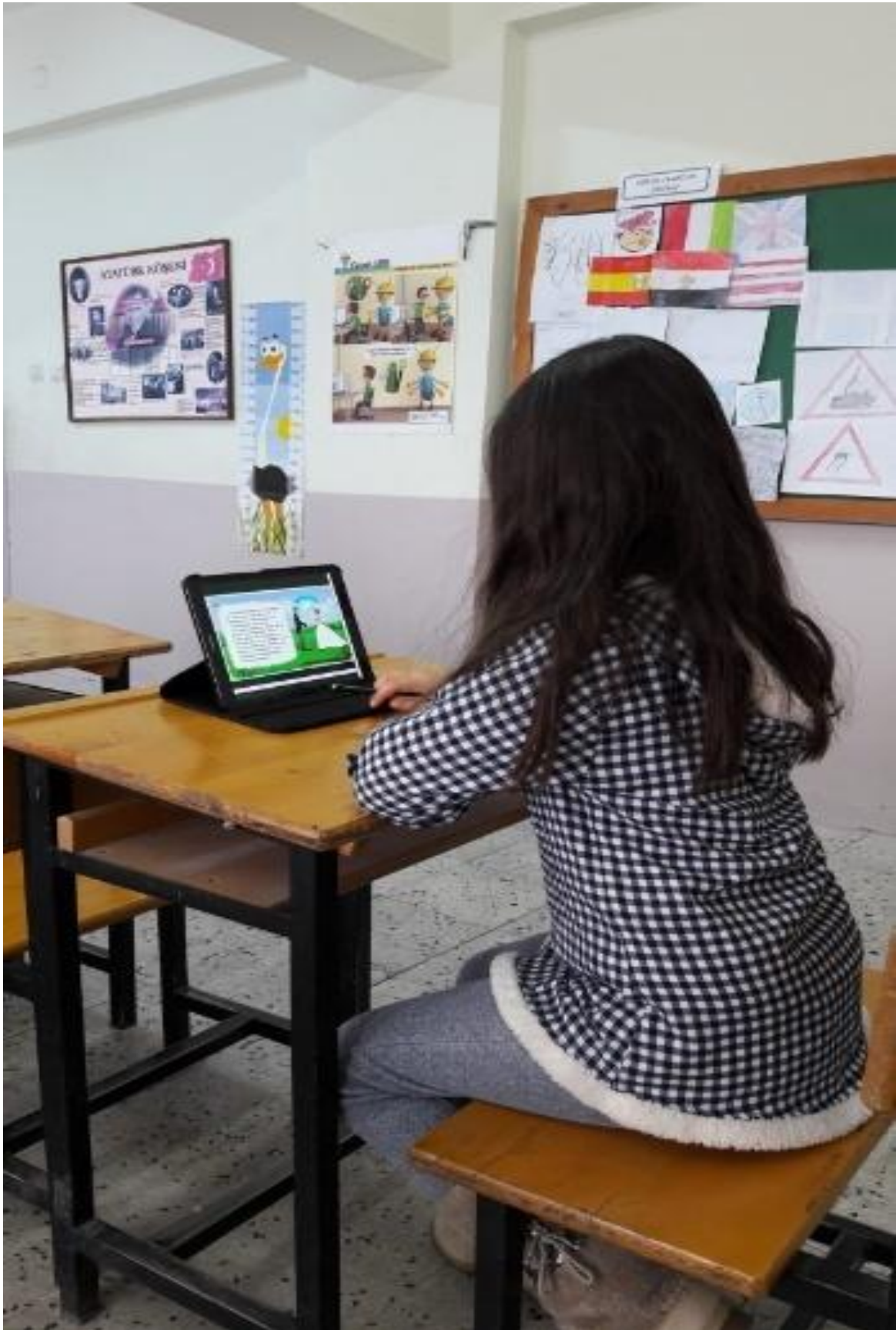
İpek ONGUN
Bir Pırıltıdır Yaşamak

Morphy

GERİ 4/4 İLERİ

EK 24. Çalışma Fotoğrafları







EK 25. Hata Analizi Envanteri

Öğrenci (Kodlanacak)

"İçimizdeki Güzellikler" Metnine Göre

Ortam Ölçeği ve Seslendirme Ölçeği Puanları

Yapılan Hatalar		Sonuç		Ölçüm Kriterleri
		Ortam Ölçeği	Seslendirme Ölçeği	Ortam Ölçeği Puanları
D				- Hiç okumadı = 0 - Kelimeyi öğretmen verdi = 1 - Aynı kelimeleri, yapıları içermedi = 2 - Aynı kelimeleri, yapıları içerdi=3 - Aynı kelimeleri, yapıları içerdi; kendi koyduğu kelimeler yazarla aynı ifadede = 4 - Kendini düzeltti = 5
Y				
D				
Y				
D				
Y				
D				
Y				
D				
Y				
D				
Y				
D				Seslendirme Ölçeği Puanları - Kendi koyduğu kelimeyle harf benzerliği yok = 0 - Kendi koyduğu kelimeyle 1 harf benzerliği var = 1 - Kendi koyduğu kelimeyle 2 harf benzerliği var =2 - Kendi koyduğu kelimeyle N harf benzerliği var = N
Y				
TOPLAM				
YÜZDE				

"İçimizdeki Güzellikler" metni ile öğrencilerin akıcı okuma seviyelerini belirlemek amacı ile yapılan ortam ve seslendirme ölçüm puanları (Ekwall ve Shanker'dan 1988'den Akt: Akyol, 2008) uyarlanmıştır.

"Ah Şu Görgü Kuralları" Metnine Göre Anlama Ölçeği Puanları

Sorular ve Cevaplar		Açıklama	Puan	Ölçüm Kriterleri
Soru 1	Çocuk eve geldiğinde ilk ne yapmak istiyormuş?	Basit anlama sorusu	0/2	Basit Anlama Soruları İçin; - Hiç cevaplanmayan sorular = 0 - Cevabı kısmen verilen sorular = 1 - Tam cevaplanan sorular = 2
C				
Soru 2	Annesi çocuğuna neden kızarmış?	Basit anlama sorusu	0/2	
C				
Soru 3	Çocuk misafirlikte nasıl davranıyormuş?	Basit anlama sorusu	0/2	
C				
Soru 4	Görgü kurallarına uymak bizler için neden önemlidir?	Derinlemesine anlama sorusu	0/3	Derinlemesine Anlama Soruları İçin; - Hiç cevap verilmeyen sorular = 0 - Cevabı kısmen verilen sorular = 1 - Doğruya yakın ancak eksik cevaplanan sorular = 2 - Tam ve etkili cevaplanan sorular = 3
C				
Soru 5	Yemek yerken uymamız gereken görgü kuralları nelerdir?	Derinlemesine anlama sorusu	0/3	
C				
Soru 6	Yaşantımızda kurallara uymak neden önemlidir?	Derinlemesine anlama sorusu	0/3	
C				
TOPLAM				
YÜZDE				

(Ekwall ve Shanker'dan 1988'den Akt: Akyol, 2008) uyarlanmıştır.

Ortam Ölçeği + Seslendirme Ölçeği + Soru Ölçeği = ...

EK 26. Dijital Okuma Tutum Ölçeği

1. Bir dersin içeriğine yönelik, sınıfınızda internet üzerinden haber okuma fikrini nasıl bulursunuz?

Çok iyi

6

5

4

3

Çok kötü

2

1

2. Boş zamanlarınızda arkadaşlarınıza kısa mesaj atma veya e-posta yazma fikrini nasıl buluyorsunuz?

Çok iyi

6

5

4

3

Çok kötü

2

1

3. Bir derse yönelik internet üzerinden okuma yapılmasını nasıl karşılırsınız?

Çok iyi

6

5

4

3

Çok kötü

2

1

4. Sınıfta internet üzerinden bir kitabın okunması düşüncesini nasıl karşılırsınız?

Çok iyi

6

5

4

3

Çok kötü

2

1

5. Boş zamanlarınızda arkadaşlarınızla cep telefonundan mesajlaşma düşüncesini nasıl buluyorsunuz?

Çok iyi

6

5

4

3

Çok kötü

2

1

6. Boş zamanlarınızda sosyal medyaya yönelik internet sitelerine (Facebook, Twitter) gezinme düşüncesini nasıl buluyorsunuz?

Çok iyi

6

5

4

3

Çok kötü

2

1

7. Derse yönelik sınıfta internet üzerinden araştırma yapılmasını nasıl karşılırsınız?

Çok iyi

6

5

4

3

Çok kötü

2

1

EK 27. Araştırma İzin Belgesi (MORPA KAMPÜS eğitim sitesi)

FW: www.morpakampus.com da form dolduruldu.



Gelen Kutusu x



Morpa Kampüs <info@morpakampus.com>

21 Eyl ☆



Alıcı: bana ▾

Merhaba;
Tez çalışmanızda Türkçe okuma parçalarından faydalanabilirsiniz.
Saygılarımızla
Morpa Kültür Yayınları

-----Original Message-----

From: Morpa Kampüs [mailto:info@morpakampus.com]

Sent: Wednesday, September 21, 2016 10:44 AM

To: info@morpakampus.com

Subject: www.morpakampus.com da form dolduruldu.

Importance: High



EK 28. Araştırma İzin Belgesi (Kırşehir Valiliği)

	T.C. KIRŞEHİR VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Sayı : 24512418-605.01-E.10370815 Konu: Şafak KAMAN Araştırma İzni	28/09/2016
VALİLİK MAKAMINA	
Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü 22.09.2016 tarih ve 29707 sayılı yazıları ile; Enstitünün Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı Doktora öğrencisi Şafak KAMAN'ın "Dijital Metinlerin 4.Sınıf Öğrencilerinde Okuduğunu Anlama, Akıcı Okuma ve Okuma Tutumu Üzerindeki Etkisi" konulu doktora çalışmasında kullanmak üzere Kaman ilçemizdeki 5 ilkokulun 4.sınıf öğrencilerine yönelik araştırma yapma isteği bildirilmektedir. Gazi Üniversitesi Doktora öğrencisi Şafak KAMAN'ın söz konusu araştırma anketlerini, Kaman ilçesindeki Şehit Bahtiyar Şimşek Cumhuriyet İlkokulu, Fatih İlkokulu, Galip Demir İlkokulu, Vali Recep Yazıcıoğlu İlkokulu ve Yavuz Selim İlkokullarındaki 4.Sınıf öğrencilerine, Millî Eğitim Bakanlığı Yerel ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07.03.2013 tarihli ve 3616 sayılı 2012/13 nolu genelge esaslarına göre, araştırmacının ve okul yönetiminin sorumluluğunda, gönüllülük esasına göre görüşme formu şeklinde uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir. Makamunuzca da uygun görüldüğü takdirde ohurlarınıza arz ederim.	
Aslan TEKEŞ İl Millî Eğitim Müdürü V.	
OLUR 28/09/2016 Gökhan GÜRBÜZEROL Vali B. Vali Yardımcısı	
Forma Cad. 40203 Meriç/KIRŞEHİR Elektronik Ağ/Kırşehir.meb.gov.tr e-posta: kırsehir@meb.gov.tr	Ayrıntılı bilgi için: Sevil KARADENİZ-Md.Yrd. Tel: (0 386) 2135150-1315 Faks: (0 386) 213 10 03
Belgenin güvenli olarak elektronik imza ile onaylanması için: http://sakaoglu.meb.gov.tr/soyadlar 7650-08e0-2837-b376-6c44 kodu ile teyit edilebilir.	