

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE ve SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN EKРАН OKUMA VE ÖZ YETERLİK
ALGILAMA DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İzel YILMAZ

ÇANAKKALE
Nisan, 2019

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Ortaokul Öğrencilerinin Ekran Okuma ve Öz Yeterlik
Algılama Düzeylerinin Belirlenmesi

İzel YILMAZ
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Mehtap ÖZDEN

Çanakkale
Nisan, 2019

Taahhütname

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum "**Ortaokul Öğrencilerinin Ekran Okuma ve Özyeterlik Algılama Düzeylerinin Belirlenmesi**" adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

29/04/2019

İzel YILMAZ




Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

İzel YILMAZ tarafından hazırlanan çalışma, 29.04.2019 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10137298.....

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Üye	Prof. Dr.	Çavuş ŞAHİN	
Üye	Dr. Öğr. Üyesi	Nil Didem ŞİMŞEK	
Danışman	Dr. Öğr. Üyesi	Mehtap ÖZDEN	

Tarih:

İmza: 

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Ön söz

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin ekran okumaya karşı öz yeterlik algıları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Çalışmanın birinci bölümünde problem durumu, çalışmanın önemi ve amacı, sınırlılıklar ve sayıtlılar ortaya konarak konu ile ilgili kavramlar açıklanmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde okuma, anlama, ekran okuma ve ekran okuma ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Böylelikle araştırmanın konusu hakkında genel bir çerçeve ortaya konmuştur. Üçüncü bölüm araştırmanın yöntemini içermektedir. Bu bölümde örneklem, veri toplama aracı ve veri toplama sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Çalışmanın dördüncü bölümünü oluşturan bulgular kısmında, katılımcıların demografik özellikleri, Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeği ile bağımsız değişkenler arasındaki analizler yer almaktadır. Araştırmanın son bölümünde sonuçlar paylaşılarak, gelecek çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Bu uzun yolda yanımda her daim tecrübesini ve gülümseyişini esirgemeyen, yol gösteren, yüreğindeki derinlik ve hayata dair inancıyla bana ışık tutan, dünyada bir parça iyilik edebilmekten daha güzel bir şey olmadığını öğreten sevgili danışman hocam Dr. Mehtap Özden'e ve desteğe ihtiyacım olan her anda yanımda olan sevgili aileme teşekkürlerimi sunarım.

Çanakkale, 2019

İzel YILMAZ

Özet

Ortaokul Öğrencilerinin Ekran Okuma ve Öz yeterlik

Algılama Düzeylerinin Belirlenmesi

Bu tez çalışması ortaokul öğrencilerinin ekrandan okumaya karşı öz yeterlik algı düzeylerinin belirlenmesi ve cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş, akademik başarısı olarak belirlenen bağımsız değişkenlere göre öz yeterlik algısının irdelenmesi amacıyla hazırlanmıştır.

Bu çalışmanın örneklemini, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı içerisinde Çanakkale İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı Ömer Mart Ortaokulunda öğrenim gören 386 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Hacer Ulu (2018) tarafından geliştirilen “Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeği; kullanılabilirlik, anlama, sayfayı yönetme, göz sağlığı boyutlarından oluşmaktadır.

Elde edilen bulgular SPSS veri analiz programı kullanılarak hazırlanmıştır. Bulguların normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için tek örneklem Kolmogorov Smirnov Testi ile dağılımları saptamak, frekans ve yüzdeleri incelemek için t- testi yapılmıştır. Öte yandan ekran okumanın öz yeterlik algı düzeyinin bağımsız değişkenlere göre değişiklik gösterip göstermediğini belirtmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi yapılmıştır. Bunun yanı sıra boyutlar arasında korelasyon farkları da incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda cinsiyetin ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinde kullanılabilirlik, anlama ve sayfa yönetimi alt boyutlarında anlamlı bir değişken olmadığı, bunun aksine yaş değişkeninin bu alt boyutlar için anlamlı bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, kız öğrencilerin öz yeterlik puanlarının erkeklere göre daha fazla olduğu ve 11-12 yaş grubu öğrencilerinin ekran okumaya karşı öz yeterlik ortalamalarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Algılama düzeyi, ekran okuma, öz yeterlik.

Abstract

Detecting Secondary School Students' Perception Level of Screen Reading and Self-Efficacy

This study has been designed to scrutinize secondary school students' screen reading self-efficacy perception level in terms of independent variables like gender, class level, and academic success. The population of this study consists of 386 secondary school students who are enrolled in Ömer Mart Ortaokulu, affiliated to Provincial Directorate of Çanakkale in 2018-2019 school year. The items used to detect participated students' screen reading self-efficacy perception level are measured by using Hacer Ulu's short form of "Screen Reading Self-efficacy Scale" (2018), developed basing on literature survey and scanning. Screen Reading Self-Efficacy Level Scale consists of User-friendliness, Understanding, Page Orientation, and Eye Health dimensions.

The results obtained are prepared using SPSS data analysis program. Detecting whether the results show a normal distribution one sample Kolmogorov-Smirnov Test has been used, detecting the distributions, and studying the frequencies and percentages t-test has been used. In order to detect whether screen reading self-efficacy perception level changes in terms of independent variables, one-way analysis of variance test (ANOVA) has been used. In addition, the correlation ratio between the dimensions has also been studied.

As a result of the study, it was found that gender was not a significant variable in screen reading self efficacy perception scale, but a significant variable for age subscales. In addition, it was found that female students' self-efficacy scores were higher than males and the self-efficacy scores of 11-12 age group students were higher for screen reading.

Key Words: Perception level, screen reading, self-efficacy.

İçindekiler

Taahhütname
Onay	i
Ön söz.....	ii
Özet	iii
Abstract	iv
İçindekiler.....	v
Tablolar Listesi.....	viii
Şekiller Listesi.....	xii
Kısaltmalar Listesi.....	xiii
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu	4
Alt problemler.....	4
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi	5
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
Araştırmanın Sayıltıları	6
Tanımlar.....	6
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve.....	7
Okuma ve Anlama	7
Okuma.....	7
Anlama.....	8
Okuduğunu Anlama Stratejileri.....	9
Ekran Okuma.....	12
Ekran Okuma Süreci.....	13
Ekran Okuma Türleri.....	14
Ekrandan Okumanın Önemi	15
Ekrandan Okumanın Özellikleri.....	15
Ekran Okuma Araştırmaları.....	16
Bölüm III: Yöntem	26
Araştırma Modeli.....	26
Evren ve Örneklem.....	26
Veri Toplama Aracı.....	28
Veri Toplama Aşaması.....	29

Bölüm IV: Bulgular ve Yorum.....	30
Bağımsız Değişkenlere (Demografik Bilgiler) Ait Bulgular.....	30
Cinsiyet.....	30
Yaş.....	31
Sınıf Düzeyi.....	31
Not ortalaması.....	32
Göz Sağlığı.....	32
Okuma Ortamı.....	33
Ekran okuma materyali.....	33
Aile Bireylerine Yönelik Bağımsız Değişkenlere (Demografik Bilgiler) Ait Bulgular.....	34
Kardeş sayısı.....	34
Anne eğitim durumu.....	34
Baba eğitim durumu.....	35
Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Alt Boyut Ölçümü.....	36
Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Alt Boyutlarının Demografik Veriler Işığında Karşılaştırılması.....	37
Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Alt Boyutlarının Cinsiyet Verilerine Göre İncelenmesi....	37
Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Alt Boyutlarının Yaş Değişkeni Verilerine Göre İncelenmesi.....	40
Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyi Değişkeni Verilerine Göre İncelenmesi.....	43
Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Alt Boyutlarının Not Ortalaması Değişkeni Verilerine Göre İncelenmesi.....	46
Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Alt Boyutlarının Göz Sağlığı Değişkeni Verilerine Göre İncelenmesi.....	50
Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Alt Boyutlarının Okuma Ortamı Değişkeni Verilerine Göre İncelenmesi.....	53
Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Alt Boyutlarının Ekran Okuma Materyali Değişkeni Verilerine Göre İncelenmesi.....	56
Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeği Korelasyon İlişkileri.....	59
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	61
Tartışma.....	61
Sonuç.....	63
Öneriler.....	65
Kaynakça.....	66

Ekler	73
Ek A.....	74
Ek B.....	77
Özgeçmiş.....	84



Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Okuma stratejilerinin karşılaştırılması	11
2	Öğrencilerin Demografik Özellikleri	27
3	EOÖYAÖ için açımlayıcı faktör analizi sonuçları	28
4	Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinde yer alan seçenekler ve puan aralıkları	29
5	Cinsiyet değişkenine göre katılımcı frekans ve yüzde oranları	30
6	Yaş değişkenine göre katılımcı frekans ve yüzde oranları	31
7	Sınıf düzeyi değişkenine göre katılımcı frekans ve yüzde oranları	31
8	Not ortalaması değişkenine göre katılımcı frekans ve yüzde oranları	32
9	Göz sağlığı değişkenine göre katılımcı frekans ve yüzde oranları	32
10	Okuma ortamı değişkenine göre katılımcı frekans ve yüzde oranları	33
11	Ekran okuma değişkenine göre katılımcı frekans ve yüzde oranları	33
12	Kardeş sayısı değişkenine göre katılımcı frekans ve yüzde oranları	34
13	Anne eğitim durumu değişkenine göre katılımcı frekans ve yüzde oranları	35
14	Baba eğitim durumu değişkenine göre katılımcı frekans ve yüzde oranları	35
15	Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeği alt boyutlarının istatistiksel dağılımı	36
16	Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin “kullanışlılık” alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre yapılan araştırma sonuçları	37
17	Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin “anlama” alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre yapılan araştırma sonuçları	38

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
18	Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin “sayfayı yönetme” alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre yapılan araştırma sonuçları	39
19	Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin “göz sağlığı” alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre yapılan araştırma sonuçları	39
20	Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin “kullanışlılık” alt boyutunun yaş değişkenine göre yapılan araştırma sonuçları	40
21	Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin “anlama” alt boyutunun yaş değişkenine göre yapılan araştırma sonuçları	41
22	Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin “sayfayı yönetme” alt boyutunun yaş değişkenine göre yapılan araştırma sonuçları	42
23	Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin “göz sağlığı” alt boyutunun yaş değişkenine göre yapılan araştırma sonuçları	43
24	Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin “kullanışlılık” alt boyutunun sınıf düzeyi değişkenine göre yapılan araştırma sonuçları	44
25	Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin “anlama” alt boyutunun sınıf düzeyi değişkenine göre yapılan araştırma sonuçları	45
26	Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin “sayfayı yönetme” alt boyutunun sınıf düzeyi değişkenine göre yapılan araştırma sonuçları	45
27	Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin “göz sağlığı” alt boyutunun sınıf düzeyi değişkenine göre yapılan araştırma sonuçları	46
28	Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin “kullanışlılık” alt boyutunun not ortalaması değişkenine göre yapılan araştırma sonuçları	47
29	Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin “anlama” alt boyutunun not ortalaması değişkenine göre yapılan araştırma sonuçları	48

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
30	Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin “sayfayı yönetme” alt boyutunun not ortalaması değişkenine göre yapılan araştırma sonuçları	49
31	Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin “göz sağlığı” alt boyutunun not ortalaması değişkenine göre yapılan araştırma sonuçları	50
32	Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin “kullanışlılık” alt boyutunun göz sağlığı değişkenine göre yapılan araştırma sonuçları	51
33	Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin “anlama” alt boyutunun göz sağlığı değişkenine göre yapılan araştırma sonuçları	51
34	Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin “sayfayı yönetme” alt boyutunun göz sağlığı değişkenine göre yapılan araştırma sonuçları	52
35	Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin “göz sağlığı” alt boyutunun göz sağlığı değişkenine göre yapılan araştırma sonuçları	53
36	Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin “kullanışlılık” alt boyutunun okuma ortamı değişkenine göre yapılan araştırma sonuçları	54
37	Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin “anlama” alt boyutunun okuma ortamı değişkenine göre yapılan araştırma sonuçları	54
38	Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin “sayfayı yönetme” alt boyutunun okuma ortamı değişkenine göre yapılan araştırma sonuçları	55
39	Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin “göz sağlığı” alt boyutunun okuma ortamı değişkenine göre yapılan araştırma sonuçları	56
40	Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin “kullanışlılık” alt boyutunun ekran okuma materyali değişkenine göre yapılan araştırma sonuçları	57

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
41	Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin “anlama” alt boyutunun ekran okuma materyali değişkenine göre yapılan araştırma sonuçları	57
42	Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin “sayfayı yönetme” alt boyutunun ekran okuma materyali değişkenine göre yapılan araştırma sonuçları	58
43	Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin “göz sağlığı” alt boyutunun ekran okuma materyali değişkenine göre yapılan araştırma sonuçları	59
44	Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeği boyutları arasında korelasyon ilişkileri	60

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Okuduğunu anlama için yedi anlama stratejisi	10
2	Teknolojinin gelişim süreci ve ekranların hayatımıza girişi	13



Kısaltmalar Listesi

- EOÖYAÖ** : Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeği
SPSS : Statistical Package for the Social Sciences
TDK : Türk Dil Kurumu



Bölüm I: Giriş

İnsanoğlu yaşamının varlığından kısa bir süre sonra yazıyı daha sonrasında ise okumayı keşfetmiştir. İnsan, okuyarak bilgilerini çoğaltıp, kendini yenilemekte ve edindiği tecrübeleri yazıya aktararak bir başka insana sunmaktadır (Kuş ve Türkyılmaz, 2010).

Zaman içerisinde okumada kullanılan araçlar değişiklik göstererek ilerlemeyi sürdürmüştür. Böylece insan, okuma yapmak için yeni kanallar elde etmiştir. Yirminci yüzyılın başlarından itibaren günden güne hayatımızda daha çok yer kaplayan teknoloji, birçok alanda etkisini göstermiştir. Üretim sistemlerinin kontrolünden, banka hesaplarımıza, kütüphanedeki kitapların ceplerimize taşınmasına kadar birçok alanda teknoloji bizi kuşatmıştır. İnternetin günlük hayattaki yerini almasıyla birlikte birçok okuyucu da bilimsel bilgiyi arama, yaygın bilgileri edinme ve eğlenme amaçlı olarak internet üzerinden okuma yapmak durumunda kalmıştır (Zhang ve Duke, 2008). Tüm dünya ile birlikte uzmanlar da akademik ve profesyonel metinlerin artan kullanılabilirliğine şahitlik ediyorlar (Kol ve Scholnik, 2000). Dahası bilgiye erişim kaynağı olan kütüphanelerin yerini sanal ortamda yüklü kütüphaneler, kitaplar ya da çeşitli siteler almıştır. Böylelikle okuma yapmak isteyen insanların telefon, bilgisayar ya da televizyon gibi araçların ekranları aracılığıyla okuma yapması gündeme gelmiştir. 1960'lı yıllarda televizyonun hayatımıza girmesiyle başlayan ekran deneyimimiz yıllar geçtikçe daha farklı araçların ekranlarının hayatımıza girmesiyle artış gösterdi (Öztürk, 2010). Ekranlar, bilhassa televizyon ekranları çağdaşlığın bir göstergesi olarak algılandı (Introna ve Ilharco, 2006). Zamanla televizyonun yanı sıra evde, iş yerlerinde, yanımızda birçok ekran türü belirdi: sinema ekranı, kişisel bilgisayar ekranı, mobil telefon ekranı, avuç içi bilgisayar ekranları vs. (Introna ve Ilharco, 2006). Böylelikle ekrandan okuma yapmak kaçınılmaz bir son oldu.

Alessi ve Trollip (2001) elektronik ortamdaki bilgi ve metinlerin kolaylıkla güncellendiğini, saklandığını, ihtiyaç duyulduğunda kolaylıkla ulaşılabilirliğini anahtar

sözcükler vasıtasıyla kolaylıkla arama yapılabilirdiğini belirtir. Basılı materyallerin ise sınırlı ve güncellemeden uzak olduğunu, görsel ve işitsel açıdan elektronik ortamdaki materyallere göre daha az işlevsel olduğunu belirtmiştir.

E-okuma “ekran okuma”da kullanılacak hiper metinler, basılı kitaplardaki ve basılı metinlerdeki belli sınırlamaları, özellikle bilgisayar teknolojisi yardımıyla ortadan kaldıran ve dinamik şekilde metinden metine köprüler oluşturmaya olanak sağlayan bir yapıdır. Bu sayede insanlar herhangi bir konu ile ilgili bilgiye ulaşırken, bir yandan da o konudaki farklı bilgilere ve ekranlara köprüler vasıtası ile geçiş yapma olanağına sahip olurlar. Böylece kullanıcılar kâğıttan bir metnin okunmasındaki gibi doğrusal bir şekilde ilerlemek durumunda kalmadan, birbiriyle ilişkili farklı bilgilere erişim olanağına ulaşabilirler (Mcknight, Dillon ve Richardson, 1996).

Güneş (2016) ekran okumayı en genel ifadesi ile kişinin bilgisayar, TV, cep telefonu ve tablet bilgisayar ekranından gerçekleştirdiği bir okuma türü olarak tanımlamaktadır. Zaman içerisinde okuyucular, eski alışkanlıklarını bırakarak yeni alışkanlıklar edinmiş ve geleneksel basılı materyalden okumanın yerine elektronik metinleri okumayı tercih eder hale gelmiştir (Chou, 2012; Leu, Kinzer, Coiro ve Cammack, 2004, s. 1572).Ekran okuma biçimi de basılı okumadan oldukça farklıdır. Bu, ekranda kaydırma metninin dinamik yönlerini, bir öznenin ekranla ilgili konumunu ve kaydırma ve çağrı işlemleriyle aşinalıklarını içerir (Gould, Alfaro, Barnes, Finn, Grischkowsky ve Minuto, 1987; Hansen ve Haas, 1988; Piolat, Roussey ve Thunin, 1997). Okuma yapan bir kişi hangi amaçla olursa olsun büyük ölçekli bilgi ile karşı karşıya kalır (Ulu,2018). Ekran okuma yapan birey ise kitlesel olarak karşılaştığı bu bilginin yanında, çeşitli görseller ve amaç dışı metinlerle de karşılaşabilmektedir. Bu durum ise kişinin okuduğunu anlama ve okunanlar arasında bağlantı kurma oranını düşürebilmektedir (Güneş,2010). Ayrıca, araştırmacılar her ne kadar fazla vakit olsa da gençlerin daha çok elektronik okuma yaptıklarını iddia etmektedir (Chou, 2012).

Dikkatin dağılmasına etkenin fazla olduğu ekran okumada, kişinin kendisini bu eylemi gerçekleştirmekte yeterli görmesi, ekran okumada okuryazarlığa sahip olması da gerekmektedir. Geçmişte kitaplardan okuma yapabilecek seviyede okuryazarlık sahibi olmak yeterli iken masalardan ceplerimize ve hatta gün içerisinde birçok yerde karşımıza çıkan ekranlardan, okuma yapmak zorunda kalınması ile ekran okuryazarlığına da sahip olmak kaçınılmaz olmuştur. Yirmi birinci yüzyılda teknoloji becerileri hayatta kalmak için zorunlu hale gelmiştir (Sutherland-Smith, 2002). Teknolojinin bu hızlı gelişimi eğitimi de etkilemiştir. Teknoloji temelli öğrenmenin yaygınlaşması ile birlikte öğrenciler internet ile tanışarak, internet eğitim hayatında da aktif hale gelmiştir (Yılmaz, 2016). Bu yüzden öğrenciler ve öğretmenler teknolojik araçları kullanmakta yetenekli ve rahat olmalıdır. Ayrıca okul yasalarında, hükümet politikalarında ve endüstride kullanımında teknolojik cihazlar kritik bir rol almaktadır ve bir gereklilik halini almaktadır (Sutherland-Smith, 2002). Bununla birlikte kişinin ekran üzerinden okuma yapmaya karşı kendine olan inancının da sorgulanması gerekmektedir. Bandura (1997)'nin bireyin olası durumlar karşısında, durumlar ile başa çıkabilmek için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiğine ilişkin inançları olarak tanımladığı öz yeterlilik kavramı ekrandan okuma yapan bireyler için de araştırılmalıdır. Çünkü bireyin yaptığı işe karşı sahip olduğu öz yeterliliği işin kalitesi ve eylemin sürekliliği açısından önemlidir. Bu nedenle tüm seviyelerdeki insan gruplarına ekran okumaya karşı öz yeterliliklerinin sorgulanması ve bunun yanında ekran okuma algılama düzeylerinin araştırılması önem arz etmektedir. Özellikle küçük yaş gruplarında ekran okuma oranının hızla arttığı bu dönemde, ortaokul seviyelerinden başlayarak öz yeterlilik algılarının araştırılması gerekmektedir.

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin ekran okuma öz yeterlilik algılarının belirlenmesini amaçlanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin örneklemini oluşturduğu bu çalışmada “z kuşağı” olarak adlandırılan teknoloji çağı çocuklarının cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi ve

akademik başarı bağımsız değişkenlerine göre ekran okuma öz yeterlik algı düzeyleri incelenmiştir. Çalışma, örneklem düzeyi ve araştırılan konu bakımından literatürdeki bir boşluğu dolduracağı temenni edilmektedir.

Problem Durumu

Bu araştırmanın problemi “Ortaokul öğrencileri ekran okuma öz yeterliğine sahip midir?” olarak belirlenmiştir. Araştırma bu problem etrafında gerçekleştirilmiş olup, çeşitli alt problemleri de içermektedir.

Alt problemler

Bu çalışma kapsamında aşağıda yer alan problemler araştırılmıştır. Ortaokul öğrencilerinin,

- a. Ekran okuma ve öz yeterlik algılama düzeyi nasıldır?
- b. Ekran okuma ile öz yeterlik algılama düzeyi arasında bir ilişki var mıdır?
- c. Ekrandan okuduğunu algılama ve anlama düzeyleri nasıl etkilenmektedir?
- d. Ekrandan okumalarının algılama düzeylerine etkisi ne şekilde açıklanmalıdır?
- e. Ekrandan okuma ve öz yeterlik algılama düzeyleri arasında cinsiyete göre ilişki var mıdır?
- f. Ekrandan okuma ve öz yeterlik algılama düzeyleri arasında yaşa göre ilişki var mıdır?
- g. Ekrandan okuma ve öz yeterlik algılama düzeyleri arasında sınıf düzeyine göre ilişki var mıdır?
- h. Ekrandan okuma ve öz yeterlik algılama düzeyleri arasında akademik başarısına göre ilişki var mıdır?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin ekran okuma ve öz yeterlik algılama düzeylerinin belirlenmesidir.

Araştırmanın Önemi

Teknolojinin hayatımıza girmesiyle birlikte, bilginin kaynağı olarak yazılı ve görsel metinler, basılı materyallerin yanı sıra elektronik araçlarda da yerini almıştır. Bilgiye ulaşmaya çalışan her birey gerek erişim kolaylığı gerek başka nedenlerden dolayı elektronik ortamdaki bilgiyi tercih eder duruma gelmiştir. Böylelikle okuryazarlık kavramı da yeni bir boyut kazanmış ve çeşitlilik gösterir hale gelmiştir (Maden ve Maden, 2016). Elektronik ortamda herhangi bir bilgi ancak ekranlar aracılığıyla kullanıcının hizmetine sunulabilmektedir. Bu nedenle kişinin ekran okuma becerisi ve bu alanla ilgili öz yeterlilik algısının araştırması önem kazanmaktadır.

Günümüzde elektronik cihazların başında gelen telefon ve bilgisayarların kullanım yaşı oldukça düşmüştür. Bu durum yetişkin bireylerin ekran okumaya karşı öz yeterliliğin belirlenmesinin yanında ortaokul çağlarındaki çocukların da bu konuda araştırılması gerektiğinin kaçınılmaz bir sonucudur.

Geleceğimizin teminatı olan öğrencilerimizin, gelişen teknolojiye karşı tutumlarını bilmek hem eğitim öğretim sistemindeki gelişmeler hem de ülkenin ilerlemesindeki adımlar nedeniyle önem arz etmektedir. Ayrıca teknoloji kullanım yaşının düşmesi, bilginin kaynağı olarak elektronik cihazların kullanımı ile öğrencilerin ekrandan okumaya maruz kalınması sebebiyle ekran okuma önemli bir hal almıştır. Bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin ekran okuma öz yeterliklerini belirlemek, cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi gibi değişkenlere karşı öz yeterlik düzeyleri arasında farklılık olup olmadığını anlamak açısından önemlidir. İlgili alan yazın incelendiğinde ortaokul düzeyinde bir örneklemin çalışmalara dahil edilmediği görülmektedir. Çalışmanın literatürdeki bu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma Çanakkale'deki İl Milli Eğitime bağlı örgün bir ortaöğretim okuluile sınırlıdır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı *Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeği* (EOÖYAÖ) olup, araştırma ekran okuma ile sınırlıdır.

Araştırmanın Sayıtları

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ölçme aracına verdiği cevaplara içtenlikle ve doğru bir şekilde yanıt verdikleri var sayılmaktadır.

Tanımlar

- **Okuma:** Yazının bulunmasından bu yana bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümleyerek veya seslendirerek anlamlandırma sürecidir (TDK, 2018).
- **Ekran Okuma:** Ekran okuma, kişinin bilgisayar, TV, cep telefonu ve tablet bilgisayar ekranından gerçekleştirdiği okuma türüdür (Güneş, 2016).
- **Öz yeterlik:** Bir insanın kendisine verilen bir göreve ait eylemleri gerçekleştirebileceğine, uygun olan davranışı seçebileceğine ve sergileyebileceğine, eylemle ilgili harekete geçebileceğine ve gerekli olan çabayı sarf edebileceğine olan inancıdır (Bandura,1997). Araştırmalar, öz yeterliğin bir işe girip girmeme seçimini, bunu yaparken harcanan çabayı ve bunu başarmada gösterdiği ısrarı etkileyeceğini söylemektedir (Bandura, 1977,1982; Bandura ve Schunk, 1981; Barling ve Beattie, 1983; Bouffard-Bouchard, 1990; Brown, Hackett ve Betz, 1989; Lent ve Larkin, 1989).

Bölüm II: Kavramsal Çerçeve

Bu bölüm ekran okuma ve öz yeterlik kavramları ile ilgili kavramsal çerçeve oluşturmakta olup ilgili literatürü içermektedir.

Okuma ve Anlama

Okuma ve anlama kavramları birbirleri ile ilişkili kavramlardır. Kişinin okuması, yalnızca bir metin üzerindeki harfleri doğru okuyuş biçimlerinde ağızdan çıkarması ile gerçekleştirilebilmektedir. Okuma yapabilen bir birey doğru sesleri çıkardığında ve gereken birleştirmeleri yapabildiğinde okuma yapmış sayılır. Fakat okuduğundan bir yargı çıkarması ve anlatılmak istenenin zihinde bir algı oluşturması gerekmektedir. Bu nedenle okuma ve anlama birbirine bağlı zihinsel bir süreçtir. Okuma yapan bireyin okuduğundan anlam çıkarabilmesi için kişinin zihninde yoğun bir çaba sarf edilmesi gerekir. Bu nedenle tek başına okuma yeterli olmadığı gibi, tek başına anlama da mümkün değildir.

Okuma. Okumak, yazının bulunmasından bu yana bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümleyerek veya seslendirerek anlamlandırma süreci olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2018). Ateş (2008) ise okumayı, bir yazıdaki harflerin, kelimelerin ve işaretlerin tanınması, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, anlamlandırılması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri bulunan karmaşık bir süreç olarak tanımlamıştır. Göğüş (1968)'e göre ise okumak bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır. Bu eylem görme, seslendirme yönlerinden fizyolojik, kavrama yönünden ruhsal bir süreç olarak tanımlanmıştır.

Okuma ile ilgili yapılan tanımlar, bilimin ilerlemesi ile değişiklikler göstermektedir. Ayrıca okuma kavramına ilişkin tanımlar kişiler arasında da farklılaşabilmektedir. Manguel (2007, s. 19)'e göre sayfa üzerindeki yazılı karakterleri okumak, okuma eyleminin girdiği kılıklardan yalnızca biridir. Bir zoolog ormanda hayvan izlerini okurken, örülmekte olan bir

halının desenini dokumacı okur. Sayfalar içindeki ayrı veya birleştirilmiş notaları ise bir sanatçı okur. Hepsi de işaretleri çözüme ve anlaşılır kılma eylemini gerçekleştirerek okuma eylemi yapar.

Okunacak şekillerin yada harflerin yazıldığı malzemeler zaman içinde değişiklik göstermiştir. Taş, yaprak, papirüs ve kâğıt gibi malzemelerin üzerine yazılan yazılar şimdilerde ekran üzerinde yazılı hale gelmiştir. Okuma da bu araçlar üzerindeki seslendirmek ve şekillerden anlam çıkarmak olarak tanımlanabilir. Türk eğitim sisteminde, eğitime başlayan çocukların okumaya geçmesi kısa bir süreçte gerçekleşir. İlköğretim birinci sınıftaki öğrenciler okulun birinci dönemi bitmeden okur hâle gelebilmektedir (Kuş ve Türkyılmaz, 2010).

Yapılandırmacı yaklaşıma göre okuma, görme, algılama, seslendirme, kelime tanıma, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz ve zihnimizin karmaşık işlemleri sonucunda gerçekleştirilen ön bilgilerle metindeki bilgilerin birleştirildiği ve yeni anlamların oluşturulduğu aktif bir süreçtir. Göz, yazıdan topladığı bilgileri kişinin zihnindeki ön bilgilerle incelemekte, anlamlandırmakta ve yapılandırmaktadır. Okuma süreci dil ve zihinsel beceriler bir bütün olarak çalışarak tüm aşamaları etkilemektedir. Okuma sırasında gerçekleşen tüm işlemler ve süreç ekran okuma sırasında da gerçekleşir. Ekran okumada, kağıt vb. gibi materyallerin yerini ekran almaktadır. Böylelikle ekran okuma adlı yeni bir okuma türü, ekran okuyucu adında yeni bir okuyucu tipi ortaya çıkmaktadır (Güneş, 2010).

Anlama. Okuma ve anlama birbirini tamamlayan kavramlardır. Okumanın gerçekleşmesinin yanı sıra okunanı anlama, zihinde bir uyarı oluşturması gerekir ki bu uyarı yalnızca fiil olarak değil, anlatılmak istenen ile algılanan arasında bir uçurum olmayışıdır. Genel bir ifade olarak “anlama” kavramını Ateş (2008) kişinin duyduğu ses, söz ve anlatımlardan, okunan metinlerden, yaşanan olay ve olgulardan bir sonuca varma; iletilmek isteneni veya işaret edileni kavrama ve kişinin eğitim süreci içerisinde elde ettiği tüm tecrübe

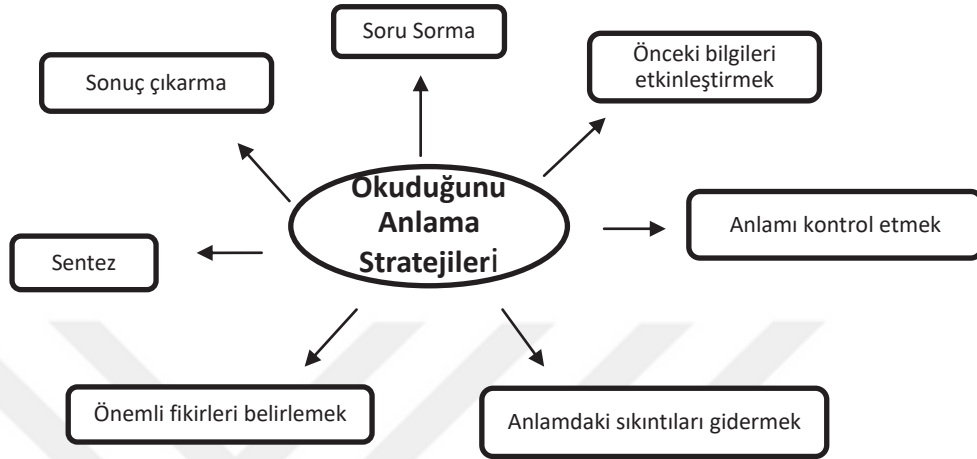
ve öğrenimlerinin tümü olarak ifade etmiştir. Güneş (2007)'e göre ise anlama dinleyerek, okuyarak ya da görsel okuyarak elde edilen bilgilerin üzerinde düşünme, olası nedenleri araştırarak sonuçlar elde etme ve değerlendirme sürecidir.

Okuma eyleminin en görünür çıktısı anlam çıkarma ve çıkarılan anlamı başka bilgilerle sentezleyebilmektir. Ancak bu şekilde bireyin okuduğunu anlaması zengin bir süreç haline gelir. Türk eğitim sisteminde her ne kadar okuma becerisi hızlı bir şekilde kazandırılıyorsa da anlama yetisini geliştirmek eğitim-öğretim süreci içerisinde sağlanamamaktadır. Okuduklarından anlam çıkarmayı sağlayan okuma stratejileri ya da öğretim stratejileri öğrencilere de öğretmenlere de verilmemektedir(Kuş & Türkyılmaz, 2010).

Okuduğunu Anlama Stratejileri

Schmar-Dobler'a (2003) göre okuduğunu anlama stratejileri yedi farklı şekilde gerçekleşmektedir. Kişini okuduğunu anlamada soru sorma, sonuç çıkarma, önceki bilgilerini etkinleştirme, sentez yapma, anlamı kontrol etme, önemli fikirleri belirleme ve anlamdaki sıkıntıları giderme gibi stratejiler kullanarak anlamayı sağlayabilir. Metnin konusu hakkında bilgisi olan stratejik okuyucular, yeni bilgi ile eski bilgileri arasında bir ilişki olup olmadığı kontrol ederek önceki bilgilerini etkinleştirme yoluyla okuduğunu anlamaya çalışır. Okuyucu farklı türdeki metinleri okuma ihtiyacı duyduğunda, okuma oranı ile stratejisini ayarlayarak anlamı kontrol eder. Metnin öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında önemli fikirleri belirlemek ve tahmin etmek diğer bir anlama stratejisidir. Stratejik okuyucular okuma boyunca metindeki bilgileri zihinsel olarak özetler ve anlamı kontrol ederek bir sentez oluşturabilir. Metindeki bilgileri ve önceki bilgilerini birleştiren iyi bir okuyucu metin hakkında bir çıkarımda bulunur. Anlamdaki boşlukları çıkarım, tahmin yada yeni fikirler yoluyla doldurmaya çalışır. Diğer bir yöntem olarak ise metin ile ilgili sorular sorarak anlamı yakalama stratejisidir. Okuyucu, metni okuduğu süre boyunca ilgisinin odaklanması, fikirlerin açığa çıkması ve anlamı kontrol etmek ve eski bilgileri aktive etmek için sorular sorarak

anlamı bulmaya çalışır. İnternet üzerinden yapılan okuduğunu anlama ile basılı materyalden yapılan okuduğunu anlama stratejileri arasında farklılıklar vardır.



Şekil 1. Okuduğunu anlama için yedi anlama stratejisi (Schmar-Dobler, 2003)

Tablo 1.

Okuma stratejilerinin karşılaştırılması (Schmar-Dobler,2003)

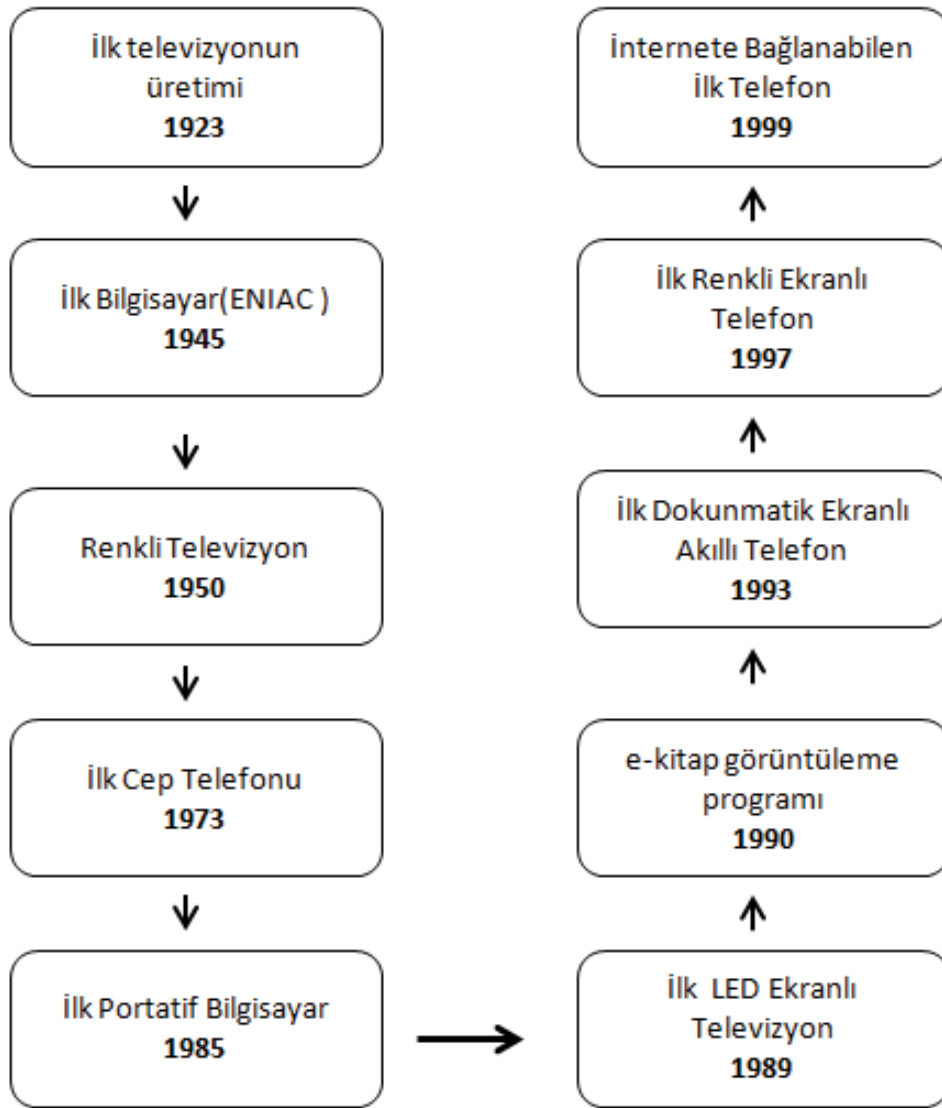
	Kitap	İnternet
Önceki bilgileri etkinleştirme	Okuyucu deneyimlerini ve konu hakkındaki bilgilerini anımsar	Benzer stratejiler kullanılır
Anlamı kontrol etme ve sıkıntıları giderme	Okuyucu okuma amacına bağlı olarak okuma hızını ayarlar	Tarama ve göz gezdirme tüm metin için çok önemlidir.
Önemli fikirleri belireme	Okuyucu metnin anlamındaki önemli yerleri belirlemek için metni bölümlere ayırarak analiz eder	Benzer stratejiler kullanılır
Sentez	Okuyucu düşüncenin özünü belirlemek için önemli olan ayrıntıları önemsizden ayırır	Benzer stratejiler kullanılır
Sonuç çıkarma	Okuyucu satırlar arasında okuma yapar, arka plandaki bilgileri kullanır ve metin içindeki boşlukları doldurur	Benzer stratejiler kullanılır
Soru sorma	Sorular, okuyucunun okumaya devam etmesi için motivasyon sağlayarak okuyucuya okumak için istek verir	Yöneltilen sorular okuyucunun zihninde en öndeki sorular olmalıdır
Seyretme(yönlendirme)	Okuyucu, bilgi için basılı materyalin özelliklerini kullanır(örneğin, içerik tabloları, sözlük, başlık.)	Okuyucu bilgiyi araştırmak için internetin özelliklerini bilir (örneğin, birdenbire çıkan reklamlar, indirme)

Ekran Okuma

Ekran okuma, teknolojik aletlerin sahip olduğu ekranlar aracılığıyla görüntülenen metinlerin elektronik bir biçimde okuma eylemidir (Chou 2009; Güneş 2010). Ekran okuma, internetin insanoğlunun hayatına girmesiyle hız kazanmış ve teknolojik gelişmelerle de gelişen bir okuma türüdür (Yaman ve Dağtaş, 2013, s. 316). Önceki dönemlerde kitap ve dergi gibi basılı metinler üzerinden okuma yapılırken teknolojinin gelişmesiyle basılı kaynaklar yerini dijital kaynaklara bırakmıştır. Böylece e-kitap, e-dergi şeklinde elektronik ortamdaki metinler karşımıza çıkmaktadır. Okuma yapan bir birey, ekran okuma sırasında görme, algılama, kelimeleri tanıma ve zihinde yapılandırma gibi süreçlerin hepsini ekrana bağlı olarak gerçekleştirmektedir (Maden, 2016).

Ekran okuma süreci göme, algılama ve zihinde canlandırma olarak üç aşamada gerçekleşir (Ercan ve Ateş, 2015; Güneş, 2010) Görme aşamasında birey, göz hareketleri ile metin ile ilk etkileşimi gerçekleştirir. Bu aşama basılı materyalden okuma ve ekrandan okumada farklılık gösterebilir. Anlama aşamasında birey, bilgileri anlamlı bir şekilde sıralar, sınıflandırır, anlamsal bağlar kurar ve sorgular. Son aşamada ise önceki bilgiler ile yeni bilgiler yeniden anlamlandırılır. Bu aşamada okuyucunun dikkati ve ön bilgilerini harekete geçirmesi önemlidir. Okuyucunun ön bilgileri, dikkati ve yeni bilgiler bir araya getirilerek zihinde birleşir ve bu aşama son aşama olan zihinde yapılandırmadır. Bu işlemler iç içe geçmiştir.

Ekran okumanın hayatımıza girmesi, teknolojinin yaşamımıza girmesi ile paralellik gösterir. Bu nedenle de ilk bilgisayardan günümüze kadar gelişen teknolojinin seyrini bilmek ekran okumanın geçmişini anlamak açısından önemlidir. Şekil 3'te teknolojik gelişmelerin seyri ve ekranların hayatımıza girişı gösterilmektedir (Duran ve Özkul, 2015).



Şekil 2. Teknolojinin gelişim süreci ve ekranların hayatımıza girişi (Duran & Özkul, 2015)

Ekran Okuma Süreci

Bilgiye erişim isteği taşıyan kişi ekran okuma sürecinde ilk olarak görme duyusunu kullanır. Karşılaştığı ekran ile görme eylemini gerçekleştirdikten sonra anlama ve zihinde yapılandırma işlemleri gelişir. Bu nedenle kişinin görme duyusu, ekran okuma sürecinde önemli bir faktördür. Görme yeteneğindeki bir kayıp veya arıza metnin algılanması ve zihinde yapılanmasını da doğrudan etkilemektedir. Ekrandan okumada, göz basılı materyalden farklı olarak yalnızca sağdan sola hareketlerle değil, yukarı ya da aşağı hareket eden bir metne de

hareket etmek zorunda kalır. Bu durum, ekran okumanın temel sorunlarından biridir. Ayrıca metni bütün olarak görülmediğinden bilgileri zihinde bütünleştirmek ve yapılandırmak basılı materyalden okumaya oranla daha zordur. Ekrandan okumada göz basılı materyalden okumanın aksine sıçramalar yapamaz. Tüm bunların ışığında ekran okuma özel bir zihinsel beceri gerektirmektedir (Güneş, 2010). Belmore (1985) ekran okumanın, basılı materyalden okumaya göre daha fazla vakit aldığı ve metni anlama açısından da ekran okumanın anlamayı olumsuz etkilediğini vurgulamıştır. Tuncer ve Bahadır (2014) ise üniversite öğrencileri ile yaptığı çalışmada basılı materyalden okumanın ekrandan okumaya oranla daha kalıcı olduğu ve daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Mangen, Walgermove ve Brønnick (2013) çalışmalarında basılı materyalden okumanın okuduğunu anlamayı arttırdığını vurgulamıştır. Erdem ve Özen (2014), beşinci sınıfları örneklem olarak kullandıkları çalışmalarında basılı materyalden okumanın metin içi anlam kuram açısından ekrandan okumaya oranla daha etkili olduğunu belirtmiştir.

Ekran Okuma Türleri

Günlük yaşamın içerisine giren ekran okuma, kişinin amacına ve zamanına göre farklılık gösterebilir. Bu nedenle Güneş(2010) ekran okumayı amaca göre değerlendirdiğinde önemli noktalar değerlendirilerek yapılan okumaya seçmeli okuma ya da arayıcı okuma metnin tamamının okunduğu okumaya ise tam okuma demiştir. Maden (2012) ise ekran okumayı ekran üzerinden sesli okuma, ekran üzerinden sessiz okuma, ekrandaki ipuçları ile okuma, elektronik metin/ekranlar arası okuma, ekran üzerinden özetleyerek okuma, ekranı gözden geçirerek okuma, ekran üzerinde biçimlendirerek okuma, ekran üzerinden not alarak okuma, ekran üzerinden soru sorarak okuma, ekran üzerinden eleştirerek okuma, ekran üzerinden müzik destekli okuma gibi türlere ayırmıştır.

Ekrandan Okumanın Önemi

Yirmi birinci yüzyılın eğitim sistemi içerisinde oldukça önemli bir noktada yer alan teknolojik aletler öğrencilerin farklı ortamlarda (bilgisayar, akıllı tahtalar) eğitim görmesine olanak sağlamaktadır. Bilgisayarlar şüphesiz, bilgi çağını başlatan en önemli cihazların başında gelir. Son yıllarda bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hızla artış göstermesi eğitimde öğrencilerin faydalanmasında önemli bir adım olmuştur.

Ekrandan Okumanın Özellikleri

Ekrandan okuma ile basılı materyalden okuma arasında farklar bulunmaktadır. Ekrandan okuma yapan birey, okunacak metne bir ekran aracılığıyla ulaşır. Bu nedenle metin ile kişi arasında birebir dokunma olgusu gelişmez. Ekran okumada kalıcılık diğer okumalara göre daha azdır. Okumanın etkinliği ve verimi kişinin metin ile nasıl etkileşim kurduğuna bağlıdır. Bunun yanında basılı materyaldeki kıyasla işaretleme, not alma durumu daha kısıtlıdır. Ekran okumada daha çok klavye veya farenin yahut parmak hareketlerinin etkinliği ön plandadır (Azizoğlu ve Okur, 2018). Ekran okuma cihazlarının taşınabilirliği (Suyuçok ve Akar, 2018), kolay depolanabilirliği (Suyuçok ve Akar, 2018), kullanım kolaylığı gibi özellikleri kâğıttan okumaya tercih edilmesine neden olmaktadır. Ayrıca metin üzerinde yazı boyutlarının değiştirilebilmeye olanak tanınması, başka bilgi kaynaklarına linkler yoluyla bağlantılar kurarak hızlı ve pratik çözüm sağlaması (Suyuçok ve Akar, 2018), metnin düzenlenebilmesindeki kolaylıkları ve son yıllardaki kâğıt israfına karşı geliştirilen birtakım projelerden dolayı da basılı materyallere oranla daha çok talep edilir hale gelmiştir. Bunun yanı sıra metin içinde hızlı bir göz atma işlemine müsaade ederek, tüm metne hakim olmaya olanak sağlaması ve böylece gereksiz bilginin okunmasının önüne geçmesi, kişinin amacına yönelik aradığı bilginin renk ve boyut büyüklüğü ile amacına kolayca sevk edebilmesi nedeniyle de okuyucular tarafından tercih edilmektedir. Ayrıca, araştırma yapan kişinin anahtar kelimeyi yazdıktan sonra sadece kendini ilgilendiren kısmı okuması da diğer bir

yararıdır (Suyuçok ve Akar, 2018). Tüm bunların yanında sıra kâğıttan okuma ve ekrandan okuma becerilerinin karşılaştırıldığı çalışmalarda kâğıttan okuma lehine farklılık çıktığı çalışmalar mevcuttur (Baştuğ ve Keskin, 2012; Ertem ve Özen, 2014). Ekrandan okumada kâğıt okumada olduğu gibi metnin tamamı görülememektedir. Bunun yanı sıra her ne kadar okuma materyalleri ucuz olmasına rağmen, ekran okuma araçları pahalıdır (Suyuçok ve Akar, 2018). Okuyucu ekranı yana yada aşağı yukarı hareket ettirerek okuma yapmaya çalışmakta bu nedenle de metin parça parça okunmaktadır. Bu durum kişinin gözlerine, anlamasına ve okuma hızına etki edebilmektedir. Ekrandan okuma yapan bireyin beyinde altı bölge harekete geçer. Cümle ve metin okuma sırasında ise beyin daha da aktif hale gelmektedir. Bir yandan zihnimizi geliştiren ekran okuma bir yandan da zihnin yükünü artırır (Güneş, 2010).

Ekran okuma basılı materyalden okumaya göre daha farklı ve daha üst düzey bir beceri gerektirmektedir. Ekrandan metin okuması yapan bir kişinin, sayfayı aşağı yukarı hareket ettirmesi, hareket eden bir metin üzerinde satır takibi yapması ve metnin tamamını görmek için çaba sarf etmesi gerekmektedir. Bu nedenle gözlerin yorulması, okumanın zorlaşması kaçınılmazdır. Ayrıca metnin anlaşılmasında da kopukluklardan kaynaklı zorluklar yaşanabilmektedir. Görsel öğelerle zenginleştirilmiş metinler okuyucunun zihin dünyasını daha da karmaşık hale getirebilmektedir. Yazılarda kullanılan farklı karakterler, renkler, punto çeşitleri de okumayı zorlaştırıcı etki yapabilir (Güneş, 2010; Suyuçok ve Akar, 2018).

Ekran Okuma Araştırmaları

Ekranla sahip elektrikli cihazlar teknolojisi her ne kadar yarım yüzyıldan beri hayatımızda olsa da ekran okuma çalışmalarının geçmişi o kadar da eski değildir. Özellikle bilgisayar kullanımının eğitime etkisinin araştırılmasıyla başlayan çalışmalar daha sonra spesifik hale gelerek ekran okuma ve etkileri de literatürde yerini almaya başlamıştır. Ayrıca internetin de evlerimizin içine kadar girmesi ile ekrandan okuma yapmak kaçınılmaz bir hal almıştır. Bilgi iletişim teknolojilerin okumaya yönelik tutumunu inceleyen Türkyılmaz

(2012), evinde internet bağlantısı olmayan öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları evinde internet bağlantısı bulunanlara göre anlamlı derece daha iyi düzeyde olduğunu bulmuştur. Bu bölümde ekran okuma ve ilgili konular hakkında literatürde yer alan çalışmalar derlenmiştir.

Ekran okuma ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde örneklem olarak ilköğretim düzeyinde (Duran ve Alevli, 2014; Baştuğ ve Keskin, 2012; Ercan ve Ateş, 2015; Ertem ve Özen, 2014; İleri, 2011; Kuru, Kaşkaya ve Calp, 2017; Macit ve Demir, 2016; Yaman ve Dağtaş, 2013), ortaöğretim düzeyinde (Maden ve Maden, 2016), öğretmen adayları (Azizoğlu ve Okur, 2018; Maden, 2012; Esmer ve Ulusoy, 2015; Gömleksiz, Kan ve Fidan, 2013; Timur, Yılmaz ve Timur, 2013) ve öğretmenler (Baş, 2011; Dağtaş, 2013; Elkatmış, 2018) ile ilgili yapılan çalışmalara rastlanılmaktadır. Bu bölümde yukarıdaki sıra takip edilerek literatürdeki çalışmalara yer verilmiştir.

Duran ve Alevli (2014) 8. sınıf öğrencileri üzerinde yaptıkları çalışmada, ekrandan okumanın anlama üzerine etkisini araştırmışlardır. Betimsel tarama modeli yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ders kitaplarından seçilen on farklı metin öğrencilere basılı materyal ve ekran üzerinden okutulmuş sonrasında, metinlerle ilgili sorular sorularak cevaplar analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda öğrencilerin ekrandan okuma puanlarının, basılı materyale göre anlamlı derecede yüksek bulunduğu belirtilmiştir.

Baştuğ ve Keskin (2012) çalışmalarında ilköğretime devam eden 88 öğrenciye ekrandan ve kâğıttan okuma yaptırarak okuma becerilerini okuma ortamı açısından karşılaştırmıştır. Betimsel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada, bir dakikada doğru okunan kelime sayısı ve yüzdesi, anlama testleri veri toplamada kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kâğıttan okuma becerisi, ekrandan okuma becerisine göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Bu sonuca göre öğrenciler kâğıttan okuma yaptıklarında daha hızlı, doğru ve anlama oranı yüksek derecede okuma yapıyorlar.

Ercan ve Ateş (2015) çalışmalarında 123 altıncı sınıf öğrencisine birer bilgilendirici ve öyküleyici metin içeren ve otuzar seçmeli sorudan oluşan veri toplama aracı yardımıyla iki ayrı ölçek kullanarak ekran ile kâğıttan okumayı anlama düzeyi açısından karşılaştırmıştır. Araştırmacılar yöntem olarak betimsel tarama modeli kullanmıştır. Çalışma sonucunda öğrenciler kâğıttan okuma yaptıklarında metinleri daha iyi anladıkları belirtilmiştir. Ayrıca kâğıttan okuma ile ekrandan okuma arasında okuduğunu anlama açısından cinsiyet değişkenine göre bir fark bulunmadığı bulunmuştur. Ancak evinde bilgisayara veya internete ya da ikisine birden sahip olan öğrencilerin hem ekrandan okuma hem de kâğıttan okuduğunu anlamada imkânı olmayan öğrencilere göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Macit ve Demir (2016) çalışmalarında ilkökul dördüncü sınıfta okuyan öğrencilerin kâğıttan okuma yaptıklarındaki becerileri ve ekran okumayı tercih etme düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada, betimsel tarama modeli kullanarak veri elde etmiştir. Çalışma bulgularında kız ve erkek öğrencileri arasında ekran okumayı tercih etme düzeyi arasında bir farklılık olmadığı, kâğıttan okuma becerilerinde ise kız öğrencilerin daha iyi olduğu belirtilmiştir. Ayrıca kâğıttan okuma becerileri ile ekran okuma tercihleri arasında anlamlı bir farklılık olmamasının yanında haftalık kitap okuma süreleri ile ekran okuma tercihi arasında da anlamlı bir ilişki bulunmadığı ortaya konmuştur.

Yaman ve Dağtaş (2013) nitel ve nicel araştırmanın bir arada yürütüldüğü bir yöntem olan karma araştırma modelini kullanarak, ilköğretim sekizinci sınıfta okuyan 41 öğrenci ile yaptıkları çalışmada, öğrenciler iki gruba ayrılarak bir gruba basılı materyalden diğer gruba ise ekrandan okuma yaptırılarak okumaya yönelik tutumlar incelenmiştir. Basılı materyalden okumanın öğrencilerin okumaya yönelik tutumunu düşürdüğü belirlenmiştir. Sekiz hafta boyunca ekrandan okuma yapılan grupta ise okumaya yönelik tutumun arttığı belirtilmiştir. Ekrandan okuma yapan öğrenciler, ekranın metinleri daha canlı ve renkli gösterdiğini bu

nedenle okumaya isteklerinin arttırdığını, kitaptan okuma yapmaktan sıkıldıklarını, ekrandan okumanın daha ilgi çekici olduğunu belirtmişleridir.

Kuru, Kaşkaya ve Calp (2017) ilköğretim öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin kağıttan ve ekrandan okuma yaptıkları metinler arasında bir fark olup olmadığını tarama modeli kullanarak araştırdıkları çalışmalarında, öğrencilerin kağıttan okudukları metinleri anlamalarının, ekrandan okudukları metinleri anlama düzeylerine göre anlamlı derece yüksek olduğu ifade edilmiştir.

Ertem ve Özen (2014) yaptıkları çalışmada nedensel karşılaştırma yöntemi kullanarak, metinleri ekrandan okumanın anlam kurma üzerine etkilerini araştırmayı amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacılar 31 beşinci sınıf öğrencisine ikişer bilgilendirici ve hikâye edici metin kullanmış ve bu metinleri geleneksel ve bilgisayar ortamında öğrencilerin okuması sağlanmıştır. Öğrencilerin anlama becerilerini ölçmek için hazırlanan sorular yöneltilerek veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda metinler arası ilişki kurmak açısından geleneksel okuma ve ekrandan okuma arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

İleri (2011) yüksek lisans tez çalışmasında, beşinci sınıf öğrencilerinden oluşan 60 öğrenciyi deney ve kontrol grubu seçerek deneysel bir çalışma yapmıştır. Veri toplama aracı olarak altı metnin kullanıldığı çalışmada deney grubu öğrencilerine metinler, bilgisayar aracılığı ile okunurken kontrol grubu öğrencilerine ders kitabından okunmuştur. Çalışmada bilgisayardan okunan metinlerin öğrencilerin okuduğunu anlama ve motivasyonuna olan etkisi incelenmiştir. Araştırma sonunda bilgilendirici metinleri deney grubunda yer alan öğrencilerin anlama düzeylerinin, kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Maden ve Maden (2016) yaptıkları çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin ekran okumaya yönelik tutumlarını incelemiş, 480 ortaöğretim öğrencisi ile Ekran Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği kullanarak araştırmayı gerçekleştirmiştir. Betimleyici tarama

modelinin yöntem olarak kullanıldığı çalışma sonucunda öğrencilerin orta düzeyde ($X=2,85$) tutuma sahip oldukları belirtilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre tutumlar incelendiğinde erkek öğrencilerin daha yüksek tutuma sahip olduğu ortaya çıkış ve basılı materyalden okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin ekran okuma tutumlarının daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca okuldaki derslerde teknoloji kullanarak eğitim alan öğrencilerin ekrandan okumaya yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmacılar, basılı kitap okuma ile teknoloji kullanımının ekran okumaya direkt etki ettiğini vurgulamıştır. Ayrıca sınıf düzeyi ve evden internete bağlanma durumlarının ekran okumaya yönelik tutumlarını etkilemediğini belirtmiştir. Diğer bir sonuç ise internete bağlanmanın cep telefonundan evden bağlanmaya göre ekran okuma üzerinde daha etkili olması, fiziki kolaylık, hız ve sosyal eğilime bağlanabileceği vurgusu yapılmıştır.

Azizoğlu ve Okur (2018), 59 Türkçe öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmada, öğretmen adaylarının ekran okumaya yönelik algılarını hangi metaforları kullanarak açıkladıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada fenomenoloji (olgu bilim) yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen adaylarının, ekrandan okumayı faydalı olarak görme, zor olarak görme, değersiz görme gibi 49 metafor belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının basılı okumayı tercih etme sebepleri araştırıldığında ise, dokunarak okuyabilme, basılı kaynaktan okumanın daha samimi görülmesi, basılı kaynaktan okumanın daha zevkli görülmesi, basılı kaynaktan okumanın daha sağlıklı görülmesi, basılı kaynaktan okunanların daha kolay hatırlanması olarak ifade edilmiştir. Öğretmen adayları ekrandan okumayı ise; ekrandan okumanın ekranı daha kolay kontrol edebilme ve daha fazla bilgi görülmesi belirtilmiştir.

Maden(2012) çalışmalarında, 100 Türkçe öğretmen adayı ile Ekran Okumaya Yönelik Görüşme Formu kullanılarak, katılımcıların ekran okumaya yönelik görüşlerini belirlemiştir. Araştırmacı çalışmasında verileri, tarama modeli yöntemini kullanarak elde etmiştir.

Çalışmada öğretmen adaylarının bilgi kaynaklarına daha kolay ulaşma, birden fazla kaynağın kullanılması, ekonomiklik-dayanıklılık-kullanışlılık ve işlevsellik, zamanın etkili kullanımı, paylaşımı kolaylaştırma, iletişim yeteneğini hızlandırma ve geliştirme vb. olumlu yanlarını dile getirmişlerdir. Ekran okumanın olumsuz taraflarında ise bilgiye ulaşırken hazırcılık-rahatlık ve kalıpların etkili olmasıyla bilgiye ulaşma çabasını yok etmesi, sosyal gelişimi olumsuz etkileme, fizyolojik ve psikolojik gelişimi olumsuz etkileme, kitap okuma ve kütüphaneye gitme alışkanlığını engelleme, okuma tembelliğine yol açması, seçiciliği azaltması, göz hastalıklarına ve çeşitli sağlık sorunlarına sebep olma, bilginin güvenilirliğinin ve kalitesinin azalması, dil kullanım becerilerinin zayıflaması vb. birçok olumsuz yönden bahsedilmiştir.

Timur, Yılmaz ve Timur (2013) farklı bölümlerde okuyan 150 öğretmen adayı ile tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada araştırmacılar, katılımcıların bilgisayar kullanımına yönelik öz yeterlik inanç düzeylerini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda ilköğretim bölümünde okuyan öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımına ilişkin öz yeterlik inançlarının orta seviyede olduğu bulunmuştur.

Gömleksiz, Kan ve Fidan (2013) çalışmalarında 695 öğretmen adayı ile 27 maddeden oluşan ekran okuma öz yeterlilik ölçeğini uygulayarak veri toplamıştır. Çalışmada taramana modeli yöntem olarak kullanılmıştır. Araştırmada bulgularında erkek ve kız adayların ekran okumada anlama düzeylerinin yüksek olduğu, bazı bölümlerin ekran okumaya daha olumlu görüşlere sahip oldukları, Matematik öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının en olumsuz görüş bildiren grup olduğu belirtilmiştir. Ayrıca ekranın hareketli olmasının okumayı zorlaştırması, gözleri yorması, okuma hızını düşürmesi, ekrandaki farklı yazı karakterlerinin anlamayı zorlaştırması, yazı karakterlerindeki farklılıkların okuma hızını düşürmesi, renk-boyut gibi fiziksel özelliklerin ve aynı anda iki farklı işlevin yerine getirilmesinin dikkati dağıtması gibi faktörlerin ekran okumayı zorlaştırdığı vurgusu yapılmıştır.

Esmer ve Ulusoy (2015) 24 öğretmen adayı ile nitel olarak yürütülen çalışmalarında yeni okuryazarlık becerileri üzerine yoğunlaşmışlardır. Çalışmada öğretmen adaylarına beş soru yönlendirilerek interneti kullanarak cevaplamaları istenmiştir. Veri toplamada video kayıtları, video gözlem formu, yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacılar tarafından alınan notlar kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının elektronik ortamda okuma becerilerinin yeterli olmadığı ve bu becerinin sağlanabilmesi için öğretmen adaylarına eğitim verilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Baş (2011) çalışmasında 11 ilköğretim okulunda görev yapan 248 ilköğretim okulu öğretmenleri ile eğitsel internet kullanımına yönelik öz yeterlik inançlarını genel tarama modeli yöntemi ile araştırmıştır. Araştırmacı eğitsel internet kullanımı öz yeterlik ölçeği kullanarak, öğretmenlerin eğitsel internet kullanımına yönelik öz yeterliliklerinin oldukça yeterli ($X=102,66$) olduğu ifade edilmiştir. Kız öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre eğitsel internet kullanım öz yeterlik inançlarının daha yüksek düzeyde olduğu ve 1-5 yıl mesleki deneyime sahip öğretmenlerin öz yeterlilik inançlarının en yüksek seviyede olduğu belirtilmiştir. Ayrıca lisansüstü eğitim mezunu olan öğretmenlerin de lisans mezunu ve yüksekokul mezunu öğretmenlere göre öz yeterlik inançlarının anlamlı derecede yüksek olduğu vurgulanmıştır.

Elkatmış (2018) 161 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirdiği çalışmasında, öğretmenlerin ekran okumaya yönelik görüşlerini almıştır. Çalışmada yöntem olarak tarama modeli ve görüşme kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunun ekran okuma konusunda kendilerini yeterli düzeyde gördüklerini fakat kısa süreli olarak okuma yaptıklarını ve kağıttan okumayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar ayrıca ekran okumanın hızlı ulaşım sağlaması ve pratik olması, her zaman her yerde okunabilmesinin ekran okumanın olumlu yönleri olduğuna değinmiştir. Bunun aksine ekrandan okuma yapmak, anlamayı

kolaylaştırması ve okuma alışkanlığı kazandırması açısından, katılımcılar olumlu bir görüşte değildir.

Dağtaş (2013) 16 öğretmen ile gerçekleştirdiği çalışmayı fenomenoloji (olgu bilim) deseni kullanarak tasarlamış ve öğretmenlerin basılı sayfadan ya da ekrandan okuma tercihleri ile eğitimde elektronik metin kullanıma ilişkin öğretmenlerin görüşlerini irdelemiştir. Çalışma sonucunda araştırmacılar, ekrandan okuma sırasında internetteki metinlerin veya sınıftaki öğrenim amaçlı kullanılan metinlerdeki hareketli görsellerin dikkati dağıttığını, bu nedenle de ekrana iyi odaklanama, okumada ve anlamada zorluklar yaşanmasına neden olabildiğini belirtmiştir. Basılı sayfadan okumanın ise sayfadaki yazıyı bütün olarak görmeye olanak sağladığı ve içerik arasındaki bağlantıların daha kolay kurulabilmesi nedeniyle, katılımcıların daha çok basılı sayfadan okuma yapmayı tercih ettikleri ve metni daha kolay anladıklarını belirtmiştir.

Dyson ve Haselgrove (2001) çalışmalarında satır uzunluğu ve hızlı okumanın ekrandan okuma üzerine etkilerini araştırmışlardır. 36 katılımcı ile gerçekleştirilen çalışmada normal hızda ve hızlı olarak, uzun satır uzunluğu ve kısa satır uzunluğuna sahip metinler okunarak anlamaya etkileri incelenmiştir. Araştırma sonunda satır uzunluğunun her satırda 55 karakter olacak şekilde hızlı ve normal okumada uygun olduğu vurgulanmıştır.

Landoni, Wilson ve Gibb (2000) yılında etkili e-kitap ve e-ders kitapları kullanılabilirliğini belirlemek amacıyla çalıştıkları araştırmalarda elde ettikleri sonuçlara göre birçok farklı yönerge geliştirmişlerdir. Öğrencilerin ekran okumasını yapması sunum ve görsellik açısından tercihlerinde önemli bir durum olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öğrencilerin ekrandan okuma yaptıkları cihazların hafif olması, kullanımının kolay olması ve depolama kapasitesinin fazlalığı gibi özellikleri sevdikleri görülmüştür (Gibson ve Gibb, 2011).

Prensky (2001) ise teknolojik gelişmelerinin gençlerin yöneliminde farklılık ve zihinsel yetenekleri olan olağan, kapsayıcı metinler yerine ekranla etkileşime geçmeye ve ekrandan okumaya sevk ettikleri görülmektedir.

Tüm bu çalışmalar göstermektedir ki temelleri 19. yüzyıl başlarında atılan ekran okuma çalışmaları son dönemde çeşitlenerek gelişmiştir. Araştırmalar birçok örneklem üzerinde farklı sonuçlar ortaya koymaktadır.

Elektronik ortamlarda okuduğunu anlamının nasıl gerçekleştiğine dair yeterli araştırmanın olmamasından dolayı, basılı metinlerden okuduğunu anlama ile elektronik ortamdaki okuma yapma süreçleri benzer olarak görülmektedir. Fakat elektronik ortamda okuduğunu anlama, basılı materyaldekiye kıyasla metni yapılandırmak daha bağımsız, okunan metin doğrusal değil, okumanın yapısı ve okuma hızı, doğrusal olmaya düşünme stratejileri geliştirme gerekliliği gibi farklılıklar göstermektedir(Esmer ve Ulusoy, 2015). Bu araştırma gibi pek çok araştırma da internet temelli metinleri okurken elektronik ortamlarda okuma becerilerinin gerekliliğini ortaya koymaktadır(Esmer ve Ulusoy, 2015; Schmar-Dobler, 2003; Zhang ve Duke, 2008). Bir diğer araştırmada Coiro (2011) 7. sınıf öğrencileri elektronik ortamlarda okuma yaparken, okuduğunu anlama becerilerinin ne kadar gerekli olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda elektronik ortamlarda okuma ile basılı metinlerden okumanın aynı süreçler olmadığı, elektronik okumanın daha farklı beceri, strateji ve daha girift uygulamalar gerektiği vurgulanmıştır. Elektronik ortamlarda okuma yapan birinin okuduğunu anlama becerisi zayıfladıkça, sahip olduğu ön bilgilerin önemi artmaktadır.

Öz yeterlik, öğrencilerin motivasyonunda ve öğrenmesinde oldukça etkilidir. Öğrencinin odaklanma ve kontrol gibi motivasyona dayalı eylemlerinde önemlidir (Zimmerman, 2000). Ekran okuma ile öz yeterlik çalışmaları literatürde oldukça azdır (Ulu, 2018; Ulu & Zelzele, 2018) . Öğretmen adaylarının ekran okuma öz yeterlik algılarının cinsiyet, sınıf seviyesi gibi bağımsız değişkenlere göre incelenmesini amaçlayan Ulu ve

Zelzele (2018), sınıf ve matematik öğretmenliğinde okuyan 320 öğrenciye Ekran Okuma Öz Yeterlik Algısı Ölçeği kullanarak araştırmayı gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda, okuma materyali tercihine göre göz sağlığı, ekran okuma aracı tercihine göre kullanışlılık, anlama ve göz sağlığı boyutlarında, günlük internet kullanım süresine göre kullanışlılık, sayfayı yönetme ve göz sağlığı boyutlarında anlamlı farka rastlandığı belirtilmiştir. Ekran okumaya karşı öz yeterlik, alan yazında yeni bir konu olmakla birlikte araştırmacıların son yıllarda dikkatini çeken bir konudur. Teknolojik kavramlarla da iç içe olan ekran okuma yerli ve yabancı alan yazında gün geçtikçe daha fazla yer alacaktır.



Bölüm III: Yöntem

Bu bölüm araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analiz aşaması başlıklarından oluşmakta olup, belirtilen başlıklar hakkında bilgiler içermektedir.

Araştırma Modeli

Ortaokul öğrencilerinin ekran okuma öz yeterlilik algısı üzerine farklı değişkenlerin etkisinin araştırıldığı bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırması, deneysel olmayan araştırmanın, oldukça yaygın olarak kullanılan türüdür. Bu tür araştırmalarda bireyler anket doldurur ya da tutumları, faaliyetleri, düşünceleri ve inanışları hakkında kendileri ile görüşme yapılır. Bir topluluğun belirli özelliklerini belirlemek için veri toplanan araştırmalardır (Aypay, 2015; Büyüköztürk ve diğerleri, 2014). Ayrıca bazı değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyonel çalışma da yapılmıştır.

Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini Çanakkale’de bulunan Ömer Mart Ortaokulu’nda 2017-2018 eğitim öğretim yılının ikinci döneminde öğrenim gören 386 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma yapılmadan önce Milli Eğitim Bakanlığında gerekli izinler alınmıştır. Araştırma gönüllülük esasına göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 2’de belirtilmiştir.

Tablo 2.

Öğrencilerin Demografik Özellikleri

		Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	197	51
	Erkek	189	49
	Toplam	386	100
Sınıf Düzeyi	Beşinci Sınıf	102	26.4
	Altıncı Sınıf	160	41
	Yedinci Sınıf	60	15.5
	Sekizinci Sınıf	64	16.6
	Toplam	386	99,5
Akademik Başarı	0-44 (1)	2	0.5
	45-54 (2)	7	1.8
	55-69 (3)	26	6.7
	70-84 (4)	88	22.8
	85-100 (5)	263	68.1
	Toplam	386	99,9
Yaş	10-11	102	26.4
	11-12	162	42
	12-13	59	15.3
	13-14	63	16.2
	Toplam	386	99,9

Veri Toplama Aracı

Bu araştırma kapsamında Ulu (2018) tarafından geliştirilen *Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeği* (EOÖYAÖ) veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu ölçek 16 maddeden oluşmaktadır. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin kullanışlılık, anlama, sayfayı yönetme ve göz sağlığı olmak üzere 4 boyutta toplandığı araştırmacı tarafından belirtilmiştir. Ölçeğin açıklayıcı faktör analizi sonuçları Tablo2’de sunulmuştur. Ölçeğin güvenilirliğini için Cronbach Alfa güvenilirlik sayısı hesaplanmıştır. Cronbach Alfa değeri her bir alt boyut için sırasıyla; .769, .715, .657,.748 olarak belirtilmiştir. Katsayılar; 0,60 - 0,80 arasında “oldukça güvenli”, 0,80 - 1,00 arasında “yüksek derecede güvenilir”dir(Ulu 2018: 158). Geliştirilen ölçek bir ay sonra öğrenci grubuna tekrar uygulandıktan sonra her iki uygulamadan elde edilen sonuçların hesaplanmasıyla ortaya çıkan Pearson korelasyon katsayısı, .825 olarak belirtilmiştir.

Tablo 3.

EOÖYAÖ İçin Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Boyutlar	Öz değer	Açıklanan Varyans (%)	Boyutta yer alan madde sayısı	Madde Numaraları
Kullanışlılık	2.56	16.04	6	1,2,7,8,11,12
Anlama	2.07	12.94	3	3,4,5
Sayfayı Yönetme	2.04	12.75	3	6,9,10
Göz Sağlığı	1.81	11.32	4	13,14,15,16

Ölçek içerisinde yer alan sorular: (1) Benim için hiç uygun değil, (2) benim için uygun değil, (3) kararsızım, (4) benim için uygun, (5) benim için tamamen uygun şeklinde 5’li likert tipinde derecelendirilmiştir (Ulu 2018, s. 153).

Veri toplama aracı örneklem üzerinde kullanılmadan önce geliştiren kişilerden ve Milli Eğitim Bakanlığının ilgili biriminden izin alınarak, uygulama yapılan okulun yetkililerinin bilgisi dâhilinde gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Aşaması

Araştırma verileri, SPSS (Statistical Package For The Social Science) programı kullanılarak analiz edilmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek için söz konusu program dâhilinde parametrik testler uygulanmıştır. Araştırmanın evrenini oluşturan ortaokul öğrencilerin demografik özelliklerini gösteren frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak, maddeler ve puanlar için (f), ortalama (X) ve standart sapma (ss) değerleri kullanılarak hesaplanmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiğinden dolayı normallik testleri olan t testi, tek yönlü varyans analizi testleri gerçekleştirilmiştir.

Ankette kullanılan likert tipi ölçekte, her bir madde 1 ile 5 arasında numaralandırılmış ve her numaraya karşılık gelen sayılar puanlara dönüştürülmüştür. Ölçekte belirtilen seçenekler ve bu seçeneklere karşılık gelen puanlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinde Yer Alan Seçenekler ve Puan Aralıkları

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Benim için hiç uygun değil	1	1.00-1.79
Benim için uygun	2	1.80-2.59
Kararsızım	3	2.60-3.39
Benim için uygun	4	3.40-4.19
Benim için uygun değil	5	4.20-5.00

Bölüm IV: Bulgular ve Yorum

Tez çalışması sırasında ortaya konulan amaçlar doğrultusunda Çanakkale İlinde bulunan Ömer Mart Ortaöğretim okulunda okuyan 386 öğrenciye, “Ekran Okuma Öz Yeterlik Algılama Ölçeği” uygulanmıştır. Anket çalışması sırasında söz konusu öğrencilere ölçekte yer alan soruların sorulması ile elde edilen veriler aşağıda gösterilmiştir.

Bağımsız Değişkenlere (Demografik Bilgiler) Ait Bulgular

Uygulanan anket çalışması sırasında sorulara katılım gösteren öğrencilerin, cinsiyetleri, yaşları, sınıfı, not ortalamaları, göz sağlığı, okuma ortamı, ekran okuma materyali, okuyucu tipi, anne-baba eğitim durumu, kardeş sayısı değişkenlerine ait elde edilen veriler frekans ve yüzdelik dağılım olarak aşağıda gösterilmiştir.

Cinsiyet. Uygulamaya katılım gösteren 386 öğrencinin 189’u erkek, 197’si kızlardan oluşmaktadır. Kız öğrenciler (%51’i), erkek öğrenciler ise (%49,0) oranına sahiptir. Öğrencilerin cinsiyet dağılımlarında kız katılımcıların fazla olduğu görülmektedir. Katılımcıların cinsiyet dağılımlarına ilişkin veriler Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Cinsiyet Değişkenine Göre Katılımcı Frekans ve Yüzde Oranları

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kız	189	49
Erkek	197	51
Toplam	386	100

Yaş. Uygulamaya katılım gösteren 386 öğrenciden 10-11 yaş aralığında 102 kişi (%26,4), 11-12 yaş aralığında 162 kişi (%42), 12-13 yaş aralığında 59 kişi (%15,3), 13-14 yaş aralığında ise 63 (%16,2) kişi bulunmaktadır. Öğrencilerin yaş grupları içerisinde en fazla katılımı 11-12 yaş grubu oluşturmaktadır. Yaş gruplarına ilişkin bilgiler Tablo 6’te gösterilmiştir.

Tablo 6.

Yaş Değişkenine Göre Katılımcı Frekans ve Yüzde Oranları

Yaş Aralığı	Frekans (f)	Yüzde (%)
10-11	102	26.4
11-12	162	42
12-13	59	15.3
13-14	63	16.2
Toplam	386	100

Sınıf düzeyi. Uygulamaya katılım gösteren 386 öğrencinin; 102’si 5. sınıf (%26,4), 160’ı 6. sınıf (%41,5), 60’ı 7. sınıf (%15,5), 64’ü 8. sınıf (%16,6) oluşmaktadır. Sorulara en çok katılımı gösteren 6. Sınıf öğrencileri olmuştur. Sınıflara ilişkin ayrıntılı veriler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Katılımcı Frekans ve Yüzde Oranları

Sınıf Düzeyi	Frekans (f)	Yüzde (%)
5.Sınıf	102	26.4
6.Sınıf	160	41
7.Sınıf	60	15.5
8.Sınıf	64	16.6
Toplam	386	100

Not ortalaması. Uygulamaya katılım gösteren 386 öğrencinin not ortalamaları dağılımı; 1- 44 arası 2 (%0,5), 45-54 arası 7 (%1,8), 55-69 arası 26 (%6,7), 70-84 arası 88 (%22,8), 85- 100 arası 263 (%68,1) öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin not ortalamalarının %68,1 i 85-100 arasında öğrencilere ait olduğu görülmektedir. Not ortalamalarına ilişkin veriler Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8.

Not Ortalaması Değişkenine Göre Katılımcı Frekans ve Yüzde Oranları

Not Ortalaması	Frekans (f)	Yüzde (%)
1-44	2	0.5
45-54	7	1.8
55-69	26	6.7
70-84	88	22.8
85-100	263	68.1
Toplam	386	100

Göz sağlığı. Araştırmaya katılım gösteren 386 öğrencinin göz sağlığı; 266’sı iyi (%68,9), 108’i orta (%28,0), 12’si kötü (%3,1) dür. Göz sağlığına ilişkin verilere göre ankete katılım gösteren öğrencilerin %68,7 sinin göz sağlığının iyi olduğunu göstermektedir. Göz sağlığına ilişkin veriler Tablo 9’de gösterilmiştir.

Tablo 9.

Göz Sağlığı Değişkenine Göre Katılımcı Frekans ve Yüzde Oranları

Göz Sağlığı	Frekans (f)	Yüzde (%)
İyi	266	68.9
Orta	108	28
Kötü	12	3.1
Toplam	386	100

Okuma ortamı. Öğrencilerin okuma ortamına yönelik yapılan araştırmada ev-okul oranları birbirine yakın çıktığı gözlemlenmiştir. Uygulamaya katılım gösteren 386 öğrencinin okuma ortamı; 202'si ev (%52,3), 184'ü okul (%47,7) dur. Öğrencilerin ekran okuma aktivitesinin %52,3'ü ev ortamında gerçekleştirdiği görülmektedir. Okuma ortamına ilişkin veriler Tablo 10'de gösterilmiştir.

Tablo 10.

Okuma Ortamı Değişkenine Göre Katılımcı Frekans ve Yüzde Oranları

Okuma ortamı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ev	202	52.3
Okul	184	47.7
Toplam	386	100

Ekran okuma materyali. Anket sorularına katılım gösteren 386 öğrencinin ekran okuma materyaline yönelik yapılan araştırmada; 250'si bilgisayar (%64,8), 128'i tablet (%33,2) ve 8'i projeksiyon (%2,1) kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin %64,8'i ekran okuma çalışmasını bilgisayardan yaptığı gözlemlenmiştir. Ekran okuma materyaline yönelik veriler Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11.

Ekran Okuma Değişkenine Göre Katılımcı Frekans ve Yüzde Oranları

Ekran Okuma	Frekans (f)	Yüzde (%)
Bilgisayar	250	64.8
Tablet	128	33.2
Projeksiyon	8	2.1
Toplam	386	100

Aile Bireylerine Yönelik Bağımsız Değişkenlere (Demografik Bilgiler) Ait Bulgular

Bu tez çalışmasında ölçek sorularına cevap veren öğrencilerin anne - baba eğitim durumu ve kardeş sayısı gibi bağımsız değişkenlere ait verilere de yer verilmiştir

Kardeş sayısı. 386 öğrencinin kardeş sayılarını yönelik yapılan frekans analizi testine göre uygulamaya katılan öğrencilerin %65,5'i iki kardeşli bir aile üyesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer veriler ise; 1 kardeş 62 kişi (%16,1), 2 kardeş 253 kişi (%65,5), 3 kardeş 54 kişi (%14), 4 kardeş 11 kişi (%2,8), 5 kardeş 6 kişi (%2,8) olarak belirlenmiştir. Kardeş sayısına ilişkin veriler Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12.

Kardeş Sayısı Değişkenine Göre Katılımcı Frekans ve Yüzde Oranları

Kardeş sayısı	Frekans (f)	Yüzde (%)
1	62	16.1
2	253	65.5
3	54	14
4	11	2.8
5	6	1.6
Toplam	386	100

Anne eğitim durumu. Uygulamaya katılım gösteren öğrencilerin aile eğitim durumlarına yönelik yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar doğrultusunda ebeveynlerin lise ve üniversite mezunları olduğu görülmüştür. Anne eğitim durumuna yönelik araştırmalar katılımcıların annelerinin %30,6'sının lise, %25,6'sının ise üniversite mezunları olduğunu göstermiştir. %11,4'lik bir oran ise yüksek lisans ve üzeri eğitime sahiptir. Anne eğitim durumuna ilişkin veriler Tablo 13'da gösterilmiştir.

Tablo 13.

Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Katılımcı Frekans ve Yüzde Oranları

Anne Eğitim Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
İlkokul	55	14.2
Ortaokul	70	18.1
Lise	118	30.6
Üniversite	99	25.6
Yüksek Lisans ve üzeri	44	11.4
Toplam	386	100

Baba eğitim durumu. Baba eğitim durumuna yönelik araştırmalar ise uygulamaya katılan öğrencilerin babaların %29,5'sinin lise, %33,4'sinin ise üniversite mezunları olduğunu göstermiştir. %13,1'lik bir oran ise yüksek lisans ve üzeri eğitime sahiptir. Baba eğitim durumuna ilişkin veriler Tablo 14'da gösterilmiştir.

Tablo 14.

Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Katılımcı Frekans ve Yüzde Oranları

Baba Eğitim Durumu	Frekans (f)	Yüzde (%)
İlkokul	30	7.8
Ortaokul	63	16.3
Lise	114	29.5
Üniversite	129	33.4
Yüksek Lisans ve üzeri	50	13.1
Toplam	386	100

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Alt Boyut Ölçümü

Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeği için hazırlanan sorulara verilen yanıtlar doğrultusunda ulaşılan verilerin dağılımları Tablo 15’de gösterilmiştir.

Tablo 15.

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeği Alt Boyutlarının İstatistiksel Dağılımı

EOÖY Alt Boyutları	N	\bar{X}	Ss.
Kullanışlılık	386	3.57	7.8
Anlama	386	3.69	16.3
Sayfayı yönetme	386	3.36	29.5
Göz sağlığı	386	3.37	33.4
Genel	386	3.51	0.48

Anket sorularına cevap veren öğrencilerin ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerine göre hazırlanan 16 soruya verdikleri yanıtlar sonucunda alt boyutlara göre genel ortalamanın 3.51’lik bir puan elde edilmiştir.

Tablo 15’te gösterilen verilerin dağılımlarına göre öğrencilerin ekran okuma öz yeterlik algı ölçeği alt boyutlarına ait sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda en yüksek puan 3.69 ile Anlama olmuştur. Diğer puanlar ise; Kullanışlılık $\bar{X}=3,57$; Göz Sağlığı $\bar{X}=3,37$; Sayfayı Yönetme $\bar{X}=3.36$ ’dır.

Elde edilen veriler ışığında öğrencilerin ekran okuma aktivitelerinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ekran okuma ile yapılan çalışmalarda öğrencilerin anlama düzeyleri en yüksek sonucu ortaya koymaktadır. Bu durum ekran okumanın öğrenciler üzerinde olumlu etkilerinin olduğunun en net göstergesidir.

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Alt Boyutlarının Demografik Veriler Işığında Karşılaştırılması

Öğrencilerin ölçeğe verdiği yanıtlar neticesinde demografik veriler ışığında ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinin istatistiksel sonuçları araştırılmıştır. İstatistiksel sonuçlar için ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin alt boyutları içerisinde ve ortalamalarda ANOVA Testi yapılmıştır. Elde edilen veriler ışığında oluşan farklılaşmanın kaynağını göstermek için SPSS programı ANOVA testi- Post Hoc testleri kullanılmıştır. Buna göre elde edilen sonuçlar aşağıda gösterilmiştir.

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Alt Boyutlarının Cinsiyet Verilerine Göre İncelenmesi

Ekran okuma öz yeterlik verilerinin cinsiyet değişkenine göre yönelik sorulara verilen yanıtların kullanılabilirlik alt boyutuna göre içerisinde tespit edilen sonuçlara ilişkin ortaya konulan dağılımlar Tablo 16’te gösterilmiştir. Öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin alt boyutlarına göre anlamlı bir değişikliğin meydana gelip gelmediğine yönelik ortaya koyulan ANOVA testi sonucuna göre; cinsiyet değişkenin kullanılabilirlik alt boyutundaki ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür ($t_{386}=0.40$; $p>.05$). Buna göre cinsiyetin, kullanılabilirlik alt boyutunu etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları ($\bar{X}=3,59$), erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarından ($\bar{X}=3,55$) yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 16.

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin “Kullanılabilirlik” Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Araştırma Sonuçları

Ekran okuma öz yeterlilik alt boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss.	t	P
Kullanılabilirlik	Kız	197	3,59	0,56	0,40	.52
	Erkek	189	3,55	0,67		

Tablo 17’de öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin alt boyutları içerisinde yer alan anlama alt boyutu içerisinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına yönelik yapılan ANOVA testi sonuca göre; cinsiyet değişkeninin anlama alt boyutundaki ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür ($t_{386}=1.66$; $p>.05$). Buna göre cinsiyetin, anlama alt boyutunu etkileyen bir faktör olmadığı söylenebilir. Erkek öğrencilerin aritmetik ortalamaları ($\bar{X}=3,75$), kız öğrencilerin aritmetik ortalamalarından ($\bar{X}=3,64$) yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 17.

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin “Anlama” Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Araştırma Sonuçları

Ekran okuma öz yeterlik alt boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss.	t	P
Anlama	Kız	197	3,64	0,79	1.66	.19
	Erkek	189	3,75	0,80		

Tablo 18’de öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin alt boyutları içerisinde yer alan sayfayı yönetme alt boyutu içerisinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA testi sonuca göre; cinsiyet değişkeninin sayfayı yönetme alt boyutundaki ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı farklılaşmaya neden olmadığı görülmüştür ($t_{386}=0.12$; $p>.05$). Buna göre, öğrencinin kız ya da erkek olması sayfayı yönetme alt boyutunda öz yeterliliği etkileyen bir faktör değildir. Her iki cinsiyet de sayfayı yönetme alt boyutunda aynı seviyededir. Kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları ($\bar{X}=3,38$), erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarından ($\bar{X}=3,35$) yüksek olduğu görülmüştür.

Tablo 18.

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin “Sayfayı Yönetme” Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Araştırma Sonuçları

Ekran okuma öz yeterlilik alt boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss.	t	P
Sayfayı Yönetme	Kız	197	3,38	0,85	0.12	.72
	Erkek	189	3,35	0,81		

Tablo 19’de öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin alt boyutları içerisinde yer alan göz sağlığı alt boyutu içerisinde anlamlı bir değişkenin olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA testi sonuca göre; cinsiyet değişkenin göz sağlığı alt boyutundaki ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($t_{386}=5,21$; $p<.05$). Buna göre, göz sağlığı alt boyutunda öğrencinin kız ya da erkek olması önemlidir. Kız öğrencilerin aritmetik ortalamaları ($\bar{X}=3,45$), erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarından ($\bar{X}=3,29$) daha yüksek olduğundan göz sağlığı alt boyutunda daha iyi olduğu görülmektedir.

Tablo 19.

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin “Göz Sağlığı” Alt Boyutunun Cinsiyet Değişkenine Göre Yapılan Araştırma Sonuçları

Ekran okuma öz yeterlilik alt boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss.	t	P
Göz Sağlığı	Kız	197	3,45	0,63	5,21	.02
	Erkek	189	3,29	0,69		

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Alt Boyutlarının Yaş Değişkeni Verilerine Göre İncelenmesi

Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin yaş değişkenine göre yönelik sorulara verilen yanıtların kullanışlılık alt boyutları içerisinde tespit edilen sonuçlara ilişkin ortaya konulan dağılımlar Tablo 20’de gösterilmiştir. Öğrencilerin yaş değişkenine göre ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin alt boyutları içerisinde yer alan Kullanışlılık alt boyutu içerisinde anlamlı bir değişkenlik meydana gelip gelmediğine ilişkin yapılan ANOVA testi sonuca göre; kullanışlılık alt boyutunda ($t_{386}= 8,49$; $p<.05$) anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Buna göre yaş değişkeni, kullanışlılık alt boyutu için ekran okumada öz yeterlilik açısından önemlidir. Ayrıca kullanışlılık alt boyutunda 11-12 yaş ortaokul öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X}=3.73$) diğer yaş gruplarının ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. 11-12 yaş grubunu, 10-11 yaş ($\bar{X}=3,53$); 12-13 yaş ($\bar{X}=3,46$) ve 13-14 yaş ($\bar{X}=3,31$) öğrencileri izlemektedir.

Tablo 20.

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin “Kullanışlılık” Alt Boyutunun Yaş Değişkenine Göre Yapılan Araştırma Sonuçları

Ekran okuma öz yeterlilik alt boyutları	Yaş	N	\bar{X}	Ss.	t	P
Kullanışlılık	10-11	102	3,53	0,67	8,49	.00
	11-12	162	3,73	0,59		
	12-13	59	3,46	0,55		
	13-14	63	3,31	0,54		
	Toplam	386	3,57	0,62		

Tablo 21’de öğrencilerin yaş değişkenine göre ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin alt boyutları içerisinde yer alan Anlama alt boyutu içerisinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA testi sonuca göre; anlama alt boyutunda ($t_{386}=15,69$;

p<.05) anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Buna göre yaş değişkeni, anlama alt boyutu için ekran okumada öz yeterlilik açısından önemlidir.

Tablo 21.

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin “Anlama” Alt Boyutunun Yaş Değişkenine Göre Yapılan Araştırma Sonuçları

Ekran okuma öz yeterlilik alt boyutları	Yaş	N	\bar{X}	Ss.	t	P
Anlama	10-11	102	3,50	0,75	15,69	.00
	11-12	162	4,00	0,80		
	12-13	59	3,56	0,60		
	13-14	63	3,35	0,76		
	Toplam	386	3,69	0,80		

Aritmetik ortalamalar incelendiğinde ise anlama alt boyutunda 11-12 yaş ortaokul öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X}=4.00$) diğer yaş gruplarının ortalamalarından daha yüksek olduğu için anlama alt boyutunda daha iyi olduğu görülmektedir. 11-12 yaş grubunu, 12-13 yaş ($\bar{X}=3,56$); 10-11 yaş ($\bar{X}=3,50$) ve 13-14 yaş ($\bar{X}=3,35$) öğrencileri izlemektedir.

Tablo 22’de öğrencilerin yaş değişkenine göre ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin alt boyutları içerisinde yer alan Sayfayı Yönetme alt boyutu içerisinde anlamlı bir değişkenlik olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA testi sonuca göre; anlama alt boyutunda ($t_{386}= 6,37$; $p<.00$) anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Buna göre yaş değişkeni, sayfayı yönetme alt boyutu için ekran okumada öz yeterlilik açısından önemli bir faktördür. Aritmetik ortalamalar incelendiğinde, 11-12 yaş ortaokul öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X}=3.57$) diğer yaş gruplarının ortalamalarından daha yüksek olduğu için sayfayı yönetme alt boyutunda daha iyi olduğu görülmektedir. 11-12 yaş grubunu, 10-11 yaş ($\bar{X}=3,26$); 12-13 yaş ($\bar{X}=3,18$) ve 13-14 yaş ($X= 3,16$) öğrencileri izlemektedir.

Tablo 22.

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin “Sayfayı Yönetme” Alt Boyutunun Yaş Değişkenine Göre Yapılan Araştırma Sonuçları

Ekran okuma öz yeterlilik alt boyutları	Yaş	N	\bar{X}	Ss.	t	P
Sayfayı Yönetme	10-11	102	3,26	0,78	6,37	.00
	11-12	162	3,57	0,91		
	12-13	59	3,18	0,70		
	13-14	63	3,16	0,68		
	Toplam	386	3,36	0,83		

Tablo 23’de öğrencilerin yaş değişkenine göre ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin alt boyutları içerisinde yer alan Göz Sağlığı alt boyutu içerisinde anlamlı bir farklılaşma olup olmadığına ilişkin yapılan ANOVA testi sonuca göre; anlama alt boyutunda ($t_{386} = 2,37$; $p > .05$) anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre, göz sağlığı alt boyutunda öğrencilerin yaş aralığı bir anlam taşımamaktadır. Tüm yaş grupları göz sağlığı alt boyutunda aynı seviyededir. Ortaokul öğrencileri arasında en yüksek ortalamanın 10-11 yaş grubundaki öğrencilere ait olduğu görülmektedir ($\bar{X}=3,46$). Bunu 11-12 yaş ($\bar{X}=3,41$); 12-13 yaş ($\bar{X}=3,30$) ve 13-14 yaş ($\bar{X}=3,19$) öğrencileri izlemektedir.

Tablo 23.

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin “Göz Sağlığı” Alt Boyutunun Yaş Değişkenine Göre Yapılan Araştırma Sonuçları

Ekran okuma öz yeterlilik alt boyutları	Yaş	N	\bar{X}	Ss.	t	P
Göz Sağlığı	10-11	102	3,46	0,62	2,37	.06
	11-12	162	3,41	0,73		
	12-13	59	3,30	0,56		
	13-14	63	3,19	0,65		
	Toplam	386	3,37	0,67		

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Alt Boyutlarının Sınıf Düzeyi Değişkeni Verilerine Göre İncelenmesi

Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin sınıf düzeyi değişkenine göre yönelik sorulara verilen yanıtların kullanışlılık alt boyutu içerisinde tespit edilen sonuçlara ilişkin ortaya konulan dağılımlar Tablo 24’de gösterilmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin alt boyutları içerisinde yer alan Kullanışlılık alt boyutu içerisinde anlamlı bir değişkenlik meydana gelip gelmediğine yönelik yapılan ANOVA testi sonuca göre; anlama alt boyutunda ($t_{386} = 8,63$; $p < .05$) anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf düzeyi değişkeni, kullanışlılık alt boyutu için ekran okumada öz yeterlilik açısından önemli bir faktördür. Ortalamalar incelendiğinde, kullanışlılık alt boyutunda 6. sınıf düzeyindeki ortaokul öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X}=3,73$) diğer sınıf düzeylerinin ortalamalarından daha yüksek olduğu için kullanışlılık alt boyutunda daha iyi olduğu görülmektedir. 6. sınıf düzeyini, 5.sınıf ($\bar{X}=3,53$); 7. sınıf ($\bar{X}=3,47$) ve 8. sınıf ($\bar{X}=3,30$) öğrencileri izlemektedir.

Tablo 24.

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin “Kullanışlılık” Alt Boyutunun Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Yapılan Araştırma Sonuçları

Ekran okuma öz yeterlilik alt boyutları	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	Ss.	t	P
Kullanışlılık	5	102	3,53	0,67	8,63	.00
	6	162	3,73	0,59		
	7	59	3,47	0,54		
	8	63	3,30	0,54		
	Toplam	386	3,57	0,62		

Tablo 25’te öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin alt boyutları içerisinde yer alan “anlama” alt boyutu içerisinde anlamlı bir değişkenlik meydana gelip gelmediğine yönelik ANOVA testi sonuca göre; anlama alt boyutunda ($t_{386}= 15,96$; $p<.05$) anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf düzeyi değişkeni, anlama alt boyutu için ekran okumada öz yeterlilik açısından önemli bir faktördür. Ortalamalar incelendiğinde, anlama alt boyutunda 6. sınıf düzeyindeki ortaokul öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X}=4.00$) diğer sınıf düzeylerinin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. 6. sınıf düzeyini, 7.sınıf ($\bar{X}=3,57$), 5. sınıf ($\bar{X}=3,50$) ve 8. sınıf ($\bar{X}=3,34$) öğrencileri izlemektedir.

Tablo 25.

Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin “anlama” alt boyutunun sınıf düzeyi değişkenine göre yapılan araştırma sonuçları

Ekran okuma öz yeterlilik alt boyutları	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	Ss.	t	P
Anlama	5	102	3,50	0,75	15,96	.00
	6	162	4,00	0,80		
	7	59	3,57	0,61		
	8	63	3,34	0,75		
	Toplam	386	3,69	0,80		

Tablo 26’te öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin alt boyutları içerisinde yer alan “sayfayı yönetme” alt boyutu içerisinde anlamlı bir değişkenlik meydana gelip gelmediğine yönelik ANOVA testi sonuca göre; sayfayı yönetme alt boyutunda ($t_{386}= 6,03$; $p<.05$) anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Buna göre sınıf düzeyi değişkeni, sayfayı yönetme alt boyutu için ekran okumada öz yeterlilik açısından önemli bir faktördür.

Tablo 26.

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin “Sayfayı Yönetme” Alt Boyutunun Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Yapılan Araştırma Sonuçları

Ekran okuma öz yeterlilik alt boyutları	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	Ss.	t	P
Sayfayı Yönetme	5	102	3,26	0,78	6,03	.00
	6	162	3,57	0,91		
	7	59	3,21	0,71		
	8	63	3,16	0,68		
	Toplam	386	3,36	0,83		

Ortalamlar incelendiğinde, sayfayı yönetme alt boyutunda 6. sınıf düzeyindeki ortaokul öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X}=3.57$) diğer sınıf düzeylerinin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmüştür. 6. sınıf düzeyini, 5.sınıf ($\bar{X}=3,26$); 7. sınıf ($\bar{X}=3,21$) ve 8. sınıf ($\bar{X}=3,16$) öğrencileri izlemektedir.

Tablo 27’da öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin alt boyutları içerisinde yer alan “göz sağlığı” alt boyutu içerisinde anlamlı bir değişkenlik meydana gelip gelmediğine yönelik yapılan ANOVA testi sonuca göre; göz sağlığı alt boyutunda ($t_{386}= 6,03$; $p<.05$) anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Buna göre, göz sağlığı alt boyutunda 5. sınıf düzeyindeki ortaokul öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X}=3.46$) diğer sınıf düzeylerinin ortalamalarından daha yüksek olduğu için göz sağlığı alt boyutunda daha iyi olduğu görülmektedir. 5. sınıf düzeyini, 6.sınıf ($\bar{X}=3,42$); 7. sınıf ($\bar{X}=3,28$) ve 8. sınıf ($\bar{X}=3,19$) öğrencileri izlemektedir.

Tablo 27.

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin “Göz Sağlığı” Alt Boyutunun Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Yapılan Araştırma Sonuçları

Ekran okuma öz yeterlilik alt boyutları	Sınıf Düzeyi	N	\bar{X}	Ss.	t	P
Göz Sağlığı	5	102	3,46	0,62	2,73	.04
	6	162	3,42	0,73		
	7	59	3,28	0,58		
	8	63	3,19	0,64		
	Toplam	386	3,37	0,67		

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Alt Boyutlarının Not Ortalaması Değişkeni Verilerine Göre İncelenmesi

Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin not ortalaması değişkenine yönelik sorulara verilen yanıtların kullanışlılık alt boyutu içerisinde tespit edilen sonuçlara ilişkin ortaya

konulan dağılımlar Tablo 28’de gösterilmiştir. Öğrencilerin not ortalaması değişkenine göre ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin alt boyutları içerisinde yer alan kullanışlılık alt boyutu içerisinde anlamlı bir değişkenlik meydana gelip gelmediğine yönelik yapılan ANOVA testi sonuca göre; not ortalaması alt boyutunda ($t_{386}= 3,90$; $p<.05$) anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Buna göre, kullanışlılık alt boyutunda 85-100 not ortalamasına sahip ortaokul öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X}=3.65$) diğer not ortalamalarına sahip öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. 85-100 not ortalamasını, 70-84 not ortalaması, ($\bar{X}=3,42$); 55-69 not ortalaması ($\bar{X}=3,40$); 45-54 not ortalaması ($\bar{X}=3,35$) ve 1-44 not ortalaması ($\bar{X}=2,83$) izlemektedir.

Tablo 28.

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin “Kullanışlılık” Alt Boyutunun Not Ortalaması Değişkenine Göre Yapılan Araştırma Sonuçları

Ekran okuma öz yeterlik alt boyutları	Not ortalaması	N	\bar{X}	Ss.	t	P
	1-44	2	2,83	0,23	3,90	.00
	45-54	7	3,35	0,50		
	55-69	26	3,40	0,51		
Kullanışlılık	70-84	88	3,42	0,61		
	85-100	263	3,65	0,62		
	Toplam	386	3,57	0,62		

Tablo 29’de öğrencilerin not ortalaması değişkenine göre ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin alt boyutları içerisinde yer alan “anlama” alt boyutu içerisinde anlamlı bir değişkenlik meydana gelip gelmediğine yönelik yapılan ANOVA testi sonuca göre; anlama alt boyutunda ($t_{386}= 1,69$; $p<.05$) anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Buna göre not ortalaması, anlama alt boyutu için ekran okumada öz yeterlilik açısından önemli bir faktördür.

Ortalamlar incelendiğinde anlama alt boyutunda 85-100 not ortalamasına sahip ortaokul öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X}=3.76$) diğer not ortalamalarına sahip öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. 85-100 not ortalamasını, 55-69 not ortalaması ($\bar{X}=3,65$); 70-84 not ortalaması ($\bar{X}=3,53$); 45-54 not ortalaması ($\bar{X}=3,47$) ve 1-44 not ortalaması ($\bar{X}=3,33$) izlemektedir.

Tablo 29.

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin “Anlama” Alt Boyutunun Not Ortalaması Değişkenine Göre Yapılan Araştırma Sonuçları

Ekran okuma öz yeterlilik alt boyutları	Not ortalaması	N	\bar{X}	Ss.	t	P
Anlama	1-44	2	3,33	0,47	1,69	.01
	45-54	7	3,47	0,95		
	55-69	26	3,65	0,90		
	70-84	88	3,53	0,89		
	85-100	263	3,76	0,74		
	Toplam	386	3,69	0,80		

Tablo 30’da öğrencilerin not ortalaması değişkenine göre ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin alt boyutları içerisinde yer alan “sayfayı yönetme” alt boyutu içerisinde anlamlı bir değişkenlik meydana gelip gelmediğine yönelik uygulanan ANOVA testi sonuca göre; sayfayı yönetme alt boyutunda ($t_{386}= 1,66$; $p<.05$) anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Buna göre not ortalaması değişkeni, sayfayı yönetme alt boyutu için ekran okumada öz yeterlilik açısından önemli bir faktördür. Ortalamalar incelendiğinde sayfayı yönetme alt boyutunda 85-100 not ortalamasına sahip ortaokul öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X}=3.42$) diğer not ortalamalarına sahip öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu için sayfayı yönetme alt boyutunda daha iyi olduğu görülmektedir. 85-100 not ortalamasını,

70-84 not ortalaması ($\bar{X}=3,32$); 55-69 not ortalaması ($\bar{X}=3,16$); 1-44 not ortalaması ($\bar{X}=3,16$) ve 45-54 not ortalaması ($\bar{X}=2,76$) izlemektedir.

Tablo 30.

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin “Sayfayı Yönetme” Alt Boyutunun Not Ortalaması Değişkenine Göre Yapılan Araştırma Sonuçları

Ekran okuma öz yeterlilik alt boyutları	Not ortalaması	N	\bar{X}	Ss.	t	P
Sayfayı Yönetme	1-44	2	3,16	0,23	1,66	.01
	45-54	7	2,76	0,95		
	55-69	26	3,16	0,80		
	70-84	88	3,32	0,85		
	85-100	263	3,42	0,82		
	Toplam	386	3,36	0,83		

Tablo 31’da öğrencilerin not ortalaması değişkenine göre ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin alt boyutları içerisinde yer alan “göz sağlığı” alt boyutu içerisinde anlamlı bir değişkenlik meydana gelip gelmediğine yönelik uygulanan ANOVA testi sonuca göre; göz sağlığı alt boyutunda ($t_{386}= 2,65$; $p<.05$) anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Buna göre not ortalaması değişkeni, göz sağlığı alt boyutu için ekran okumada öz yeterlilik açısından önemli bir faktördür. Ortalamalar incelendiğinde göz sağlığı alt boyutunda 85-100 not ortalamasına sahip ortaokul öğrencilerinin ortalamaları ($\bar{X}=3.43$) diğer not ortalamalarına sahip öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu görülmektedir. 85-100 not ortalamasını, 70-84 not ortalaması ($\bar{X}=3,30$); 55-69 not ortalaması ($\bar{X}=3,14$); 1-44 not ortalaması ($\bar{X}=3,00$) ve 45-54 not ortalaması ($\bar{X}=2,89$) izlemektedir.

Tablo 31.

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin “Göz Sağlığı” Alt Boyutunun Not Ortalaması Değişkenine Göre Yapılan Araştırma Sonuçları

Ekran okuma öz yeterlilik alt boyutları	Not ortalaması	N	\bar{X}	Ss.	t	P
	1-44	2	3,00	0,70	2,65	.03
	45-54	7	2,89	0,62		
	55-69	26	3,14	0,58		
Göz Sağlığı	70-84	88	3,30	0,70		
	85-100	263	3,43	0,66		
	Toplam	386	3,37	0,67		

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Alt Boyutlarının Göz Sağlığı Değişkeni Verilerine Göre İncelenmesi

Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin göz sağlığına göre yönelik sorulara verilen yanıtların kullanışlılık alt boyutu içerisinde tespit edilen sonuçlara ilişkin ortaya konulan dağılımlar Tablo 32’de gösterilmiştir. Öğrencilerin göz sağlığına değişkenine göre ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin alt boyutları içerisinde yer alan “kullanışlılık” alt boyutu içerisinde anlamlı bir değişkenlik meydana gelip gelmediğine yönelik uygulanan ANOVA testi sonuca göre; kullanışlılık alt boyutunda ($t_{386} = 0,58$; $p > .05$) anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin göz sağlığının iyi, orta ya da kötü durumda olması kullanışlılık alt boyutuna anlamlı bir etki göstermemektedir. Ortaokul öğrencileri arasında en yüksek aritmetik ortalamanın kötü durumda olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir ($\bar{X}=3,62$). Bunu iyi durumda olan öğrenciler ($\bar{X}=3,59$) ile orta durumda olan öğrenciler ($\bar{X}=3,51$) izlemektedir.

Tablo 32.

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin “Kullanışlılık” Alt Boyutunun Göz Sağlığı Değişkenine Göre Yapılan Araştırma Sonuçları

Ekran okuma öz yeterlilik alt boyutları	Göz Sağlığı	N	\bar{X}	Ss.	t	P
Kullanışlılık	İyi	266	3,59	0,61	0,58	.55
	Orta	108	3,51	0,63		
	Kötü	12	3,62	0,54		
	Toplam	386	3,57	0,62		

Tablo 33’de öğrencilerin göz sağlığına değişkenine göre ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin alt boyutları içerisinde yer alan anlama alt boyutu içerisinde anlamlı bir değişkenlik meydana gelip gelmediğine yönelik uygulanan ANOVA testi sonuca göre; anlama alt boyutunda ($t_{386}=1,64$; $p>.05$) anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin göz sağlığının iyi, orta ya da kötü durumda olması anlama alt boyutuna anlamlı bir etki göstermemektedir. Ortaokul öğrencileri arasında en yüksek aritmetik ortalamanın kötü durumda olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir ($\bar{X}=4,11$). Bunu iyi durumda olan öğrenciler ($\bar{X}=3,68$) ile orta durumda olan öğrenciler ($\bar{X}=3,68$) izlemektedir.

Tablo 33.

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin “Anlama” Alt Boyutunun Göz Sağlığı Değişkenine Göre Yapılan Araştırma Sonuçları

Ekran okuma öz yeterlilik alt boyutları	Göz Sağlığı	N	\bar{X}	ss.	t	P
Anlama	İyi	266	3,68	0,80	1,64	.19
	Orta	108	3,68	0,80		
	Kötü	12	4,11	0,60		
	Toplam	386	3,69	0,80		

Tablo 34’te öğrencilerin göz sağlığına değişkenine göre ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin alt boyutları içerisinde yer alan “sayfayı yönetme“ alt boyutu içerisinde anlamlı bir değişkenlik meydana gelip gelmediğine yönelik uygulanan ANOVA testi sonuca göre; sayfayı yönetme alt boyutunda ($t_{386}=0,40$; $p>.00$) anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin göz sağlığının iyi, orta ya da kötü durumda olması sayfayı yönetme alt boyutuna bir etkisi yoktur. Ortaokul öğrencileri arasında en yüksek aritmetik ortalamanın iyi durumda olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir ($\bar{X}=3,39$). Bunu orta durumda olan öğrenciler ($\bar{X}=3,32$) ile kötü durumda olan öğrenciler ($\bar{X}=3,25$) izlemektedir.

Tablo 34.

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin “Sayfayı Yönetme” Alt Boyutunun Göz Sağlığı Değişkenine Göre Yapılan Araştırma Sonuçları

Ekran okuma öz yeterlilik alt boyutları	Göz Sağlığı	N	\bar{X}	Ss.	t	P
Sayfayı Yönetme	İyi	266	3,39	0,82	0,40	.67
	Orta	108	3,32	0,86		
	Kötü	12	3,25	0,76		
	Toplam	386	3,36	0,83		

Tablo 35’te öğrencilerin göz sağlığına değişkenine göre ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin alt boyutları içerisinde yer alan “göz sağlığı” alt boyutu içerisinde anlamlı bir değişkenlik meydana gelip gelmediğine yönelik uygulanan ANOVA testi sonuca göre; göz sağlığı alt boyutunda ($t_{386}=1,16$; $p>.05$) anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin göz sağlığının iyi, orta ya da kötü durumda olması göz sağlığı alt boyutuna bir etkisi yoktur. Ortaokul öğrencileri arasında en yüksek aritmetik ortalamanın kötü durumda olan öğrencilere ait olduğu görülmektedir ($\bar{X}=3,47$). Bunu orta durumda olan öğrenciler ($\bar{X}=3,44$) ile iyi durumda olan öğrenciler ($\bar{X}=3,33$) izlemektedir.

Tablo 35.

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin “Göz Sağlığı” Alt Boyutunun Göz Sağlığı Değişkenine Göre Yapılan Araştırma Sonuçları

Ekran okuma öz yeterlilik alt boyutları	Göz Sağlığı	N	\bar{X}	Ss.	t	P
	İyi	266	3,33	0,69	1,16	.31
Göz Sağlığı	Orta	108	3,44	0,64		
	Kötü	12	3,47	0,47		
	Toplam	386	3,37	0,67		

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Alt Boyutlarının Okuma Ortamı Değişkeni Verilerine Göre İncelenmesi

Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin okuma ortamına göre yönelik sorulara verilen yanıtların kullanışlılık alt boyutu içerisinde tespit edilen sonuçlara ilişkin ortaya konulan dağılımlar Tablo 36’de gösterilmiştir. Öğrencilerin ekran okuma ortamına yönelik veriler ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin alt boyutları içerisinde yer alan “kullanışlılık” alt boyutu içerisinde anlamlı bir değişkenlik meydana gelip gelmediğine yönelik uygulanan ANOVA testi sonuca göre; kullanışlılık alt boyutunda ($t_{386}=1,08$; $p>.05$) anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin okuma ortamları kullanışlılık alt boyutuna bir etkisi yoktur. Ortaokul öğrencileri arasında en yüksek aritmetik ortalamanın ev ortamı içerisinde ekran okuma aktivitelerini gerçekleştiren öğrencilerde görülmektedir ($\bar{X}=3,60$). Bunu okul ortamında yapılan ekran okuma aktivitelerine katılan öğrenciler izlemektedir ($\bar{X}=3,53$).

Tablo 36.

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin “Kullanışlılık” Alt Boyutunun Okuma Ortamı Değişkenine Göre Yapılan Araştırma Sonuçları

Ekran okuma öz yeterlilik alt boyutları	Okuma Ortamı	N	\bar{X}	Ss.	t	P
Kullanışlılık	Ev	202	3,60	0,59	1,08	.29
	Okul	184	3,53	0,64		
	Toplam	386	3,57	0,62		

Tablo 37’de öğrencilerin ekran okuma ortamına yönelik veriler ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin alt boyutları içerisinde yer alan “anlama” alt boyutu içerisinde anlamlı bir değişkenlik meydana gelip gelmediğine yönelik uygulanan ANOVA testi sonuca göre; anlama alt boyutunda ($t_{386}=9,30$; $p<.05$) anlamlı bir farklılaşma olduğu görülmektedir. Buna göre okuma ortamının ev veya okul ortamı olması anlama alt boyutunu etkileyen bir faktör olduğu söylenebilir. Ortalamalar incelendiğinde ise öğrencilerin anlama alt boyutunda ev ortamında yapılan okuma ortalamaları ($\bar{X}=3,81$) okul ortamında yapılan okuma ortalamalarından ($\bar{X}=3,57$) daha yüksek olduğu için anlama alt boyutunda daha iyi olduğu görülmektedir.

Tablo 37.

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin “Anlama” Alt Boyutunun Okuma Ortamı Değişkenine Göre Yapılan Araştırma Sonuçları

Ekran okuma öz yeterlilik alt boyutları	Okuma Ortamı	N	\bar{X}	Ss.	t	P
Anlama	Ev	202	3,81	0,81	9,30	.00
	Okul	184	3,57	0,76		
	Toplam	386	3,69	0,80		

Tablo 38’de öğrencilerin ekran okuma ortamına yönelik veriler ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin alt boyutları içerisinde yer alan “sayfayı yönetme” alt boyutu içerisinde anlamlı bir değişkenlik meydana gelip gelmediğine yönelik uygulanan ANOVA testi sonuca göre; sayfayı yönetme alt boyutunda ($t_{386}=2,94$; $p>.05$) anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin okuma ortamları sayfayı yönetme alt boyutuna bir etkisi yoktur. Ortaokul öğrencileri arasında en yüksek aritmetik ortalamanın ev ortamı içerisinde ekran okuma aktivitelerini gerçekleştiren öğrencilerde görülmektedir ($\bar{X}=3,43$). Bunu okul ortamında yapılan ekran okuma aktivitelerine katılan öğrenciler izlemektedir ($\bar{X}=3,29$).

Tablo 38.

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin “Sayfayı Yönetme” Alt Boyutunun Okuma Ortamı Değişkenine Göre Yapılan Araştırma Sonuçları

Ekran okuma öz yeterlilik alt boyutları	Okuma Ortamı	N	\bar{X}	Ss.	t	P
Sayfayı Yönetme	Ev	202	3,43	0,84	2,94	.08
	Okul	184	3,29	0,81		
	Toplam	386	3,36	0,83		

Tablo 39’de öğrencilerin ekran okuma ortamına yönelik veriler ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin alt boyutları içerisinde yer alan “göz sağlığı” alt boyutu içerisinde anlamlı bir değişkenlik meydana gelip gelmediğine yönelik uygulanan ANOVA testi sonuca göre; göz sağlığı alt boyutunda ($t_{386}=0,39$; $p>.05$) anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre, öğrencilerin okuma ortamları göz sağlığı alt boyutuna bir etkisi yoktur. Ortaokul öğrencileri arasında en yüksek aritmetik ortalamanın ev ortamı içerisinde ekran okuma aktivitelerini gerçekleştiren öğrencilerde görülmektedir ($\bar{X}=3,39$). Bunu okul ortamında yapılan ekran okuma aktivitelerine katılan öğrenciler izlemektedir ($\bar{X}=3,35$).

Tablo 39.

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin “Göz Sağlığı” Alt Boyutunun Okuma Ortamı Değişkenine Göre Yapılan Araştırma Sonuçları

Ekran okuma öz yeterlilik alt boyutları	Okuma Ortamı	N	\bar{X}	ss.	t	P
Göz Sağlığı	Ev	202	3,39	0,70	0,39	.53
	Okul	184	3,35	0,63		
	Toplam	386	3,37	0,67		

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Alt Boyutlarının Ekran Okuma Materyali Değişkeni Verilerine Göre İncelenmesi

Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin ekran okuma materyali göre yönelik sorulara verilen yanıtların kullanışlılık alt boyutu içerisinde tespit edilen sonuçlara ilişkin ortaya konulan dağılımlar Tablo 40’de gösterilmiştir. Öğrencilerin ekran okuma ortamına yönelik veriler ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin alt boyutları içerisinde yer alan “kullanışlılık” alt boyutu içerisinde anlamlı bir değişkenlik meydana gelip gelmediğine yönelik uygulanan ANOVA testi sonuca göre; kullanışlılık alt boyutunda ($t_{386}=1,12$; $p>.05$) anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre, ekran okuma materyali kullanışlılık alt boyutuna bir etkisi yoktur. Ortaokul öğrencileri arasında ekran okuma materyali kullanışlılık açısından en yüksek aritmetik ortalamanın bilgisayar olduğu görülmektedir ($\bar{X}=3,58$). Bunu tablet ($\bar{X}=3,57$) ve projeksiyon ($\bar{X}=3,25$) izlemektedir.

Tablo 40.

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin “Kullanışlılık” Alt Boyutunun Ekran Okuma Materyali Değişkenine Göre Yapılan Araştırma Sonuçları

Ekran okuma öz yeterlilik alt boyutları	Ekran Okuma Materyali	N	\bar{X}	Ss.	t	P
Kullanışlılık	Bilgisayar	250	3,58	0,63	1,12	.32
	Tablet	128	3,57	0,59		
	Projeksiyon	8	3,25	0,45		
	Toplam	386	3,57	0,62		

Tablo 41’te öğrencilerin ekran okuma ortamına yönelik veriler ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin alt boyutları içerisinde yer alan “anlama” alt boyutu içeriğinde anlamlı bir değişkenlik meydana gelip gelmediğine yönelik uygulanan ANOVA testi sonuca göre; anlama alt boyutunda ($t_{386}=1,38$; $p> .05$) anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre, ekran okuma materyali anlama alt boyutuna bir etkisi yoktur. Ortaokul öğrencileri arasında ekran okuma materyali kullanışlılık açısından en yüksek aritmetik ortalamanın bilgisayar olduğu görülmektedir ($\bar{X}=3,74$). Bunu tablet ($\bar{X}=3,61$) ve projeksiyon($\bar{X}=3,50$) izlemektedir.

Tablo 41.

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin “Anlama” Alt Boyutunun Ekran Okuma Materyali Değişkenine Göre Yapılan Araştırma Sonuçları

Ekran okuma öz yeterlilik alt boyutları	Ekran Okuma Materyali	N	\bar{X}	Ss.	t	P
Anlama	Bilgisayar	250	3,74	0,79	1,38	.25
	Tablet	128	3,61	0,80		
	Projeksiyon	8	3,50	0,77		
	Toplam	386	3,69	0,80		

Tablo 42’de öğrencilerin ekran okuma ortamına yönelik veriler ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin alt boyutları içerisinde yer alan “sayfayı yönetme” alt boyutu içeriğinde anlamlı bir değişkenlik meydana gelip gelmediğine yönelik uygulanan ANOVA testi sonuca göre; anlama alt boyutunda ($t_{386}=2,95$; $p> .05$) anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre, ekran okuma materyali sayfayı yönetme alt boyutuna bir etkisi yoktur. Ortaokul öğrencileri arasında ekran okuma materyali kullanışlılık açısından en yüksek aritmetik ortalamanın tablet olduğu görülmektedir ($\bar{X}=3,40$). Bunu bilgisayar ($\bar{X}=3,37$) ve projeksiyon($\bar{X}=2,66$) izlemektedir.

Tablo 42.

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin “Sayfayı Yönetme” Alt Boyutunun Ekran Okuma Materyali Değişkenine Göre Yapılan Araştırma Sonuçları

Ekran okuma öz yeterlilik alt boyutları	Ekran Okuma Materyali	N	\bar{X}	Ss.	t	P
Sayfayı Yönetme	Bilgisayar	250	3,37	0,86	2,95	.05
	Tablet	128	3,40	0,77		
	Projeksiyon	8	2,66	0,56		
	Toplam	386	3,36	0,83		

Tablo 43’de öğrencilerin ekran okuma ortamına yönelik veriler ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin alt boyutları içerisinde yer alan “göz sağlığı” alt boyutu içeriğinde anlamlı bir değişkenlik meydana gelip gelmediğine yönelik uygulanan ANOVA testi sonuca göre; göz sağlığı alt boyutunda ($t=2,58$; $p>0,05$) anlamlı bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Buna göre, ekran okuma materyali değişkenliğinin göz sağlığı alt boyutuna anlamlı bir etkisi olmadığı görülmektedir. Ortaokul öğrencileri arasında ekran okuma materyali kullanışlılık açısından en yüksek aritmetik ortalamanın bilgisayar olduğu görülmektedir ($\bar{X}=3,39$). Bunu tablet ($\bar{X}=3,37$) ve projeksiyon($\bar{X}=2,84$) izlemektedir.

Tablo 43.

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeğinin “Göz Sağlığı” Alt Boyutunun Ekran Okuma Materyali Değişkenine Göre Yapılan Araştırma Sonuçları

Ekran okuma öz yeterlilik alt boyutları	Ekran Okuma Materyali	N	\bar{X}	Ss.	t	P
Göz Sağlığı	Bilgisayar	250	3,39	0,65	2,58	.07
	Tablet	128	3,37	0,70		
	Projeksiyon	8	2,84	0,64		
	Toplam	386	3,37	0,67		

Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeği Korelasyon İlişkileri

Tablo 44’te ekran okuma öz yeterlik algı ölçeği alt boyutları arasındaki korelasyon ilişkilerine ait sonuçlar görülmektedir. Alt boyutlar arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon Analizi sonucunda kullanışlılık ile anlama arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.208$; $p<0.01$), kullanışlılık ile sayfayı yönetme arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.181$; $p<0.01$), kullanışlılık ile göz sağlığı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.273$; $p<0.01$), ortaya çıkmıştır. Anlama ile göz sağlığı arasında ise pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu ($r=.136$; $p<0.01$) ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlara göre ortaokul öğrencilerde ekran okumaya karşı duydukları öz yeterlilikleri, göz sağlığı faktörüne verilen puanlar artması durumunda anlama ve kullanışlılık faktörüne de verilen puanların artacağı görülmektedir. Bunun yanı sıra kullanışlılık faktörüne verilen puanların artması durumunda anlama ve sayfayı yönetme faktörünün puanlarının artacağı söylenebilir.

Tablo 44.

Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeği boyutları arasında korelasyon değerleri

	Kullanışlılık	Anlama	Sayfayı Yönetme	Göz Sağlığı
Kullanışlılık	1			
Anlama	.208**	1		
Sayfayı Yönetme	.181**	.075	1	
Göz Sağlığı	.273**	.136**	-.007	1

**0.01 düzeyinde korelasyon anlamlıdır.

Ortaokul öğrencilerinin ekran okuma öz yeterlik algılarının tespit etmek amacıyla yapılan basit doğrusal korelasyon analizinde, ortaokul öğrencilerinin ekran okumada anlama düzeyleriyle ekran okumanın kullanışlılığı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir ($r=0.20$, $p<.01$) . Öğrencilerin ekran okuma materyalini kullanmaya karşı öz yeterliliği ile ekrandan okumaya karşı duyduğu öz yeterlik arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Dahası öğrencinin ekran okuma materyalini kullanmaya karşı öz yeterliliği ile sayfayı yönetmeye karşı duyduğu öz yeterlik arasında da pozitif yönde ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Bir öğrenci eğer ekran okuma materyalini kullanmaya karşı öz yeterliliğe sahipse göz sağlığının da yerinde olduğu sonucuna ulaşılmış, göz sağlığı ile kullanışlılık arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür.

Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde tez çalışmasında yapılan araştırma ve elde edilen bulgulara dayalı verilere dayalı tartışma, sonuç ve öneriler yer almaktadır.

Tartışma

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular literatürdeki çalışmalarda yer alan bulgular ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin ekran okuma öz yeterlik algılarının iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir ($\bar{X} = 3.51$). Bu duruma çocukların çok küçük yaştan itibaren ekranlar ile karşı karşıya kalması, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilen bilişim teknolojileri kullanımının artırılması ve derslerde aktif bir şekilde kullanılmasının da etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca Timur, Yılmaz ve Timur (2013) farklı bölümlerde okuyan 150 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmasında bilgisayar kullanımına ilişkin öz yeterlik inançlarının orta seviyede olduğu bulunmuştur.

Cinsiyet değişkeni ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin kullanışlılık, anlama ve sayfa yönetimi alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, göz sağlığı alt boyutu için cinsiyet anlamlı bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Bunun aksine Ulu ve Zelzele (2018) yaptıkları çalışmada Ekran Okuma Öz yeterlik Algı Ölçeği kullanmış cinsiyet değişkeni incelendiğinde, cinsiyetin sadece anlama alt boyutu için istatistiksel açıdan anlamlı olduğu bulunmuştur.

Yaş grubu değişkeni içerisinde yer alan 11-12 yaş grubundaki öğrencilerinin diğer yaş gruplarına oranla ekrandan okuma ve algılama seviyelerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf düzeyi açısından incelendiğinde kullanışlılık, anlama ve sayfa yönetimi alt boyutlarında 6. sınıfta yer alan öğrencilerin puan ortalamaları diğer sınıflardaki puan ortalamalarının üzerindeyken, göz sağlığı alt boyutunda 5. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları daha yüksektir.

Not ortalaması değişkeni açısından ekran okuma öz yeterlik algısı incelendiğinde tüm alt boyutların her biri için not ortalaması değişkeni anlamlı bir değişken olduğu bulunmuştur. Alt boyutların tümünde not ortalaması 85-100 aralığında olan öğrencilerin puan ortalamaları diğerlerinden daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu duruma göre başarılı olan öğrencilerin öz yeterlik algısının daha yüksek olabildiği görülmektedir.

Göz sağlığı değişkeni incelendiğinde ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğindeki kullanılabilirlik, anlama, sayfayı yönetme ve göz sağlığı alt boyutlarının her biri için göz sağlığı istatistiksel olarak anlamlı bir değişken olmadığı bulunmuştur. Bu sonuçlar ile paralel olarak ekran okuma materyali değişkeni için elde edilen veriler incelendiğinde ekran okuma algı ölçeğinin tüm boyutları için ekran okuma materyalinin anlamlı bir değişken olmadığı görülmüştür. Bunun aksine Ulu ve Zelzele (2018) çalışmalarında okuma materyali tercihine göre göz sağlığı alt boyutu için anlamlı bir değişken olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca göz sağlığı kötü kategorisinde yer alan öğrencilerin testten aldıkları puan ortalamaları diğer kategorilerden yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanında ekran okuma materyali olarak kullanılan bilgisayarların aritmetik ortalaması diğer materyallerden daha yüksek olduğu da bulunmuştur.

Okuma ortamı değişkeni incelendiğinde ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğindeki anlama alt boyutu için okuma ortamı değişkeni istatistiksel açıdan anlamlı bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin evdeki okuma ortamı içerisindeki öz yeterlilik ortalamaları okuldaki algılarına göre daha yüksek çıkmıştır. Evde öğrencinin kendini daha rahat hissetmesi kendini daha öz yeterli olarak hissetmesinin bir nedeni olabilir.

Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeği alt boyutları arasındaki korelasyon sonuçlarında kullanılabilirlik ile anlama, sayfayı yönetme ve göz sağlığı alt boyutları arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bunun yanında anlama ile göz sağlığı arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu sonuçlara göre ortaokul öğrencilerde

ekran okumaya karşı duydukları öz yeterlilikleri, göz sağlığı faktörüne verilen puanlar artması durumunda anlama ve kullanılşılık faktörüne de verilen puanların artacağı görölmektedir. Bunun yanı sıra kullanılşılık faktörüne verilen puanların artması durumunda anlama ve sayfayı yönetme faktörünün puanlarının artacağı söylenebilir.

Sonuç

Araştırma sonuçlarında elde edilen verilere göre cinsiyet değişkeninin ekran okuma öz yeterlik algısı üzerindeki etkisi testin her bir boyutu için incelenmiştir. Cinsiyet değişkeni kullanılşılık, anlama ve sayfa yönetimi alt boyutları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmazken, göz sağlığı alt boyutu için cinsiyet anlamlı bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkenine ait ortalamalar incelendiğinde genellikle kız öğrencilerin ortalamalarının erkek öğrencilerin ortalamalarından daha yüksek olduğu görölmüştür (Tablo 16,16,17,18).

Yaş değişkenine ait veriler incelendiğinde ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğine ait kullanılşılık, anlama ve sayfa yönetimi alt boyutlarında anlamlı bir değişken olduğu görölmüştür. Bunun aksine göz sağlığı alt boyutu için yaş değişkeni istatistiksel olarak anlamlı bir değişken olduğu bulunmuştur. 11-12 yaş grubu kategorisinde yer alan öğrencilerin teste verdikleri yanıt ortalamalarının diğer yaş gruplarından daha yüksek olduğu görölmüştür (Tablo 19, 20, 21, 22).

Araştırma sonuçlarında sınıf düzeyi değişkeni incelendiğinde, ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğinin kullanılşılık, anlama, sayfayı yönetme ve göz sağlığı alt boyutlarının her biri için sınıf düzeyi değişkeni anlamlı bir değişken olduğu görölmüştür. Kullanılşılık, anlama ve sayfa yönetimi alt boyutlarında 6. sınıfta yer alan öğrencilerin puan ortalamaları diğer sınıflardaki puan ortalamalarının üzerindeyken, göz sağlığı alt boyutunda 5. sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları daha yüksektir (Tablo 24, 24, 25, 26).

Not ortalaması değişkeni açısından ekran okuma öz yeterlik algısı incelendiğinde kullanılabilirlik, anlama, sayfayı yönetme ve göz sağlığı alt boyutlarının her biri için not ortalaması değişkeni anlamlı bir değişken olduğu bulunmuştur (Tablo 28, 28, 29, 30). Alt boyutların tümünde not ortalaması 85-100 aralığında olan öğrencilerin puan ortalamaları diğerlerinden daha yüksek olduğu görülmüştür.

Göz sağlığı değişkeni incelendiğinde ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğindeki kullanılabilirlik, anlama, sayfayı yönetme ve göz sağlığı alt boyutlarının her biri için göz sağlığı istatistiksel olarak anlamlı bir değişken olmadığı bulunmuştur (Tablo 32, 32, 33, 34). Bu sonuçlar ile paralel olarak ekran okuma materyali değişkeni için elde edilen veriler incelendiğinde ekran okuma algı ölçeğinin tüm boyutları için ekran okuma materyalinin anlamlı bir değişken olmadığı görülmüştür (Tablo 40, 40, 41, 42). Ayrıca göz sağlığı kötü kategorisinde yer alan öğrencilerin testten aldıkları puan ortalamaları diğer kategorilerden yüksek olduğu görülmüştür. Bunun yanında ekran okuma materyali olarak kullanılan bilgisayarların aritmetik ortalaması diğer materyallerden daha yüksek olduğu da bulunmuştur.

Okuma ortamı değişkeni incelendiğinde ekran okuma öz yeterlik algı ölçeğindeki kullanılabilirlik, sayfayı yönetme ve göz sağlığı alt boyutları için okuma ortamı anlamlı bir değişken değilken, anlama alt boyutu için okuma ortamı değişkeni istatistiksel açıdan anlamlı bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin evdeki okuma ortamı içerisindeki öz yeterlilik ortalamaları okuldaki algılarına göre daha yüksek çıkmıştır (Tablo 36, 36, 37, 38).

Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeği alt boyutları arasındaki korelasyon sonuçlarında kullanılabilirlik ile anlama, sayfayı yönetme ve göz sağlığı alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur. Bunun yanında anlama ile göz sağlığı arasında da pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür (Tablo 44) Bu sonuçlara göre ortaokul öğrencilerde ekran okumaya karşı duydukları öz yeterlilikleri, göz sağlığı faktörüne verilen puanlar artması durumunda anlama ve kullanılabilirlik faktörüne de verilen puanların artacağı

görülmektedir. Bunun yanı sıra kullanılabilirlik faktörüne verilen puanların artması durumunda anlama ve sayfayı yönetme faktörünün puanlarının artacağı söylenebilir.

Öneriler

Anket çalışmasından elde edilen veriler göz önünde bulundurulduğunda aşağıda maddeler halinde öneriler sunulmuştur.

1. Ekran okumaya karşı öz yeterlik algısı üzerine daha küçük sınıf düzeyleri üzerinde çalışma yapılabilir
2. Toplum sağlığı açısından ekran okuma ve göz sağlığı ile ilgili araştırmaların artırılmasının yanında göz sağlığının öz yeterlik algısı üzerine olan çalışmalar genişletilebilir
3. Tablet, bilgisayar vb. teknolojik cihazların kullanılmaya başlama yaşı ile öz yeterlik algısı arasındaki ilişki incelenebilir
4. Erkek öğrencilerin ekran okumaya karşı öz yeterliğinin düşük olmasının nedenleri incelenebilir
5. Belli periyotlarla ekran okumaya duyulan öz yeterlik testi çeşitli yaş grupları için incelenerek yıllar içindeki değişim gözlenebilir

Kaynakça

- ALLESİ, S. M., & TROLLIP, S. R. (2001), *Multimedia for Learning: Methods and Development (3rd edition)*, America: Allyn and Bacon.
- ATEŞ, M. (2008), İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki (Doctoral dissertation, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü).
- AYPAY, A. (2015), *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*, Ankara: Anı
- BANDURA, A. (1977), Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191.
- BANDURA, A. (1982), Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122.
- BANDURA, A. (1997), *Self-efficacy: The Exercise of Control*, New York: Macmillan.
- BANDURA, A., & SCHUNK, D. H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation, *Journal Of Personality And Social Psychology*, 41(3), 586.
- BARLING, J., & BEATTIE, R. (1983), Self-efficacy beliefs and sales performance, *Journal of Organizational Behavior Management*, 5(1), 41-51.
- BAŞ, G. (2011), İlköğretim öğretmenlerinin eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi, *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(2), 35-51.
- BAŞTUĞ, M. ve KESKİN, H.K. (2012). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: Ekran mı kâğıt mı?, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 73-83.
- BELMORE, S. (1985), Reading computer-presented text, *Bulletin of the Psychonomic Society*, 23(1), 12-14.

- BOUFFARD-BOUCHARD, T. (1990), Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *The Journal of Social Psychology*, 130(3), 353-363.
- BROWN, S. D., LENT, R. W., & LARKIN, K. C. (1989), Self-efficacy as a moderator of scholastic aptitude-academic performance relationships, *Journal of Vocational Behavior*, 35(1), 64-75.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş., ÇAKMAK, E., AKGÜN, Ö., KARADENİZ, Ş. ve DEMİREL, F. (2014), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (18.Baskı), Ankara: Pegem
- CHOU, I. C. (2009), Exploring international ESL students' on-screen reading behaviours with two academic reading purposes (Unpublished doctoral dissertation), The Ohio State University, USA.
- CHOU, I. C. (2012). Understanding on-screen reading behaviors in academic contexts: A case study of five graduate English-as-a-second-language students. *Computer Assisted Language Learning*, 25(5), 411-433.
- COIRO, J. (2011), Predicting reading comprehension on the Internet: Contributions of offline reading skills, online reading skills, and prior knowledge. *Journal of Literacy Research*, 43(4), 352-392.
- DAĞTAŞ, A. (2013), Öğretmenlerin basılı sayfa ve ekrandan okuma tercihleri ile eğitimde elektronik metin kullanımına yönelik görüşleri, *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkishor Turkic*. 8(3),137-161.
- DAĞTAŞ, A. ve YAMAN, H. (2013), Ekrandan okumanın okumaya yönelik tutuma etkisi, *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4),314-333.
- DİLLON, A. (1992), Reading from paper versus screens: A critical review of the empirical literature, *Ergonomics*, 35(10).

- DURAN, E. ve ALEVLİ, O. (2014), Ekrandan okumanın sekizinci sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi, *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 1-11.
- DURAN, E. ve ÖZKUL, İ. D. (2015), Ekran okuryazarlığının gelişimi ve geleceğine yönelik tahminler, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 281-297.
- DYSON, M. C., & HASELGROVE, M. (2001), The influence of reading speed and line length on the effectiveness of reading from screen. *International Journal of Human-Computer Studies*, 54(4), 585-612.
- ELKATMIŞ, M. (2018), Sınıf öğretmenlerinin ekran okumaya yönelik görüşleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, 8(1), 203-222.
- ERCAN, A.N. ve ATEŞ, M. (2015), Ekrandan okuma ile kağıttan okumanın anlama düzeyi açısından karşılaştırılması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 395-406.
- ERTEM, İ.S. ve ÖZEN, M. (2014), Metinleri ekrandan okumanın anlam kurma üzerine etkisi, *International Journal of Social Science*, 24, 319-350.
- ESMER, B. ve ULUSOY, M. (2015), Sınıf öğretmeni adaylarının elektronik ortamlarda okuma becerilerinin değerlendirilmesi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 734-746.
- GIBSON, C. ve GIBB, F. (2011). An evaluation of second generation e-book readers, *The Electronic Library*, 29(3),303-19.
- GOULD, J. D., ALFARO, L., BARNES, V., FINN, R., GRISCHKOWSKY, N., & MINUTO, A. (1987), Reading is slower from CRT displays than from paper: Attempts to isolate a single-variable explanation, *Human Factors*, 29, 269-299.
- GÖMLEKSİZ, M.N., KAN, A. ve FİDAN, E. (2013), Öğretmen adaylarının ekran okuma öz yeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri, *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 138-159.

- GÜNEŞ, F. (2010), Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.
- GÜNEŞ, F. (2016), Kağıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-18.
- HACKETT, G., & BETZ, N. E. (1989), An exploration of the mathematics self-efficacy/mathematics performance correspondence, *Journal for Research in Mathematics Education*, 20, 261-273.
- HANSEN, W. J., & HAAS, C. (1988), Reading and writing with computers: a framework for explaining differences in performance, *Communications of the ACM*, 31(9).
- INTRONA, L. D., & ILHARCO, F. M. (2006), On the meaning of screens: Towards a phenomenological account of screenness, *Human Studies*, 29(1), 57-76.
- İLERİ, Z. (2011), Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- KOL, S., & SCHCOLNIK, M. (2000), Enhancing screen reading strategies, *Calico Journal*, 67-80.
- KURU, KAŞKAYA ve CALP (2017), İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin kağıttan ve ekrandan okuduğunu anlama becerilerinin sınanması: Öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(13),70-84.
- KUŞ, Z., VE TÜRKYILMAZ, M. (2010), Sosyal Bilgiler ve Türkçe öğretmeni adaylarının okuma durumları:İlgi, alışkanlık ve okuma stratejilerini kullanım düzeyleri, *Türk Kütüphaneciliği*, 24(1), 11-32.
- LANDONI, M., WILSON, R., & GIBB, F. (2000), From the Visual Book to the WEB Book: the importance of design, *The Electronic Library*, 18(6), 407-419.

- LEU, D. J., KINZER, C. K., COIRO, J. L., & CAMMACK, D. W. (2004), Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication Technologies, *Theoretical Models And Processes of Reading*, 5(1), 1570-1613.
- MACİT, İ., ve DEMİR, M. K. (2016), İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kâğıttan okuma becerileri ile ekran okuma tercih düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Trakya University Journal of Social Science*, 18(1).
- MADEN, S. ve MADEN, A (2016), Ortaöğretim öğrencilerinin ekran okumaya yönelik tutumları, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 5(3).
- MANGEN, A., WALGERMO, B. VE BRØNNICK, K. (2013), Reading lineartexts on paper versus computer screen: effects on reading comprehension, *International Journal of Educational Research*, 58, 61-68.
- MANGUEL, A. (2007), *Okumanın Tarihi* (Çev. Füsun Elioğlu), İstanbul: YKY
- MCKNIGHT, C., DILLON, A., & RICHARDSON, J. (1996), *User Centered Design of Hypertext and Hypermedia for Education*, New York: Macmillan.
- ÖZTÜRK, S. (2010), Türkiye’de sözlü tarihten iletişim araştırmalarında yararlanma üzerine notlar, *Milli Folklor*, 22(87).
- PIOLAT, A., ROUSSEY, J. Y., & THUNIN, O. (1997), Effects of screen presentation on text reading and revising, *International Journal of Human-Computer Studies*, 47, 565-589.
- PRENSKY, M. (2001), Digital natives, digital immigrants part 1, *On the horizon*, 9(5), 1-6.
- ROSE, E. (2011), The phenomenology of on screenreading: University students' livedexperience of digitisedtext, *British Journal of Educational Technology*, 42(3), 515-526.
- SALLABAŞ, M. E. (2008), İlköğretim 8 sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16).

- SCHMAR-DOBLER, E. (2003), Reading on the Internet: The link between literacy and technology, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47(1), 80-85.
- SCHOELLER, B. (2005), The effects of readinggoals on learning in a computer mediated environments, *Journal of Issues in Infirning Science and Infirmination Technology*, 2, 405-422.
- SUTHERLAND-SMITH, W. (2002), Weaving the literacy Web: Changes in reading from page to screen, *The Reading Teacher*, 55(7), 662-669.
- TDK (1998). *Türkçe Sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları
- TEMİZKAN, M. (2007), İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde okuma stratejilerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- TİMUR, B., YILMAZ, Ş. ve TİMUR, S. (2013), Öğretmen adaylarının bilgisayar kullanımına yönelik öz-yeterlik inançları, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1).
- TUNCER, M., & BAHADIR, F. (2014), Effect of Screen Reading and Reading from Printed Out Material on Student Success and Permanency in Introduction to Computer Lesson, *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 13(3), 41-49.
- TÜRKYILMAZ, M. (2012), Bilgi iletişim teknolojilerinin okumaya yönelik tutuma etkisi, *Bilgi Dünyası*, 13(2), 477-493.
- ULU, H. (2018). Ekran okuma öz yeterlik algı ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 148-165.
- YILMAZ, R. (2016), Öğretmenlerin internete yönelik epistemolojik inançlarının incelenmesi, 10th International Computer and Instructional Technologies Symposium (ICITS). Rize.

ZHANG, S., & DUKE, N. K. (2008), Strategies for Internet reading with different reading purposes: A descriptive study of twelve good Internet readers, *Journal of Literacy Research*, 40(1), 128-162.

ZIMMERMAN, B. J. (2000), Self-efficacy: An essential motive to learn, *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82-91.



Ekler

Ek A**Ekran Okuma ve Öz Yeterlik Algı Ölçeği Anketi**

Değerli Öğrenciler;

Örgün Eğitim Kurumunda (MEB) eğitim gören öğrencilerin ekran okuma ve öz yeterlik algılama düzeylerinin belirlenmesi araştırmak ve sonuçları ortaya koymak için anket çalışması yapılacaktır.

Bu çalışmanın başarılı bir şekilde yürütülmesi için sizlerin katkıları büyük önem taşımaktadır. Yapılacak olan çalışma 16 maddeden oluşmaktadır. Uygulama ortalama 5-6 dakikanızı alacaktır. İşaretlemelemleriniz başka bir amaçla kullanılmayacaktır.

Çalışmaya yapmış olduğunuz değerli katkılarınızdan dolayı şimdiden çok teşekkür eder, saygılarımı sunarım...

İzel YILMAZ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Türkçe Eğitimi Bölümü/ Yüksek Lisans

ANKET

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Katılımcılar, bu ölçek Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitim Bölümü, Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisi İzel Yılmaz'ın yüksek lisans tezi için uygulanmaktadır. Ölçeğin amacı ortaokul öğrencilerinin ekran okuma öz yeterlik algı ölçeği düzeylerini belirlemektir. Maddeleri okuduğunuzda size en yakın gelen cevabın kutucuğunu (X) işareti ile doldurunuz. Araştırma bilimsel bir nitelik taşıdığından kişisel bilgileriniz gizli tutulacak olup bize yol gösterici olacaktır.

İzel YILMAZ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Türkçe Eğitimi Bölümü/ Yüksek Lisans

1. Yaşınız: () 10-11 () 11-12 () 12-13 () 13-14
2. Cinsiyetiniz: () Kız () Erkek
3. Annenizin Eğitim Durumu:() İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite
()Yüksek lisans ve üzeri () Okuryazar değil
4. Babanızın Eğitim Durumu:() İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite
()Yüksek lisans ve üzeri () Okuryazar değil
5. Kardeş Sayısı (Kendiniz de Dâhil Olmak Üzere): () 1 () 2 () 3 () 4 () 5
6. Sınıfınız: () 5 () 6 () 7 () 8
7. Son Dönemdeki Not Ortalamanız: () 1-44 () 45-54 () 55-69 () 70-84 () 85-100
8. Göz Sağlığı: () İyi () Orta () Kötü
9. Okuma Ortamı: () Ev () Okul
10. Ekran Okuma Materyali: () Bilgisayar () Tablet () Projeksiyon
11. Okuyucu Tipi: () Çocuk () Yetişkin

EKRAN OKUMA ÖZ YETERLİK ALGI ÖLÇEĞİ

	Aşağıda çeşitli durumlara ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen ifadeyi okuduktan sonra size uyma derecesini sağ taraftaki kutucuklardan birini işaretleyerek belirtiniz.	Benim için hiç uygun değil	Benim için uygun değil	Kararsızım	Benim için uygun	Benim için tamamen uygun
1	Ekran okuma sürecinde okuma amacımdan (oyun, sosyal paylaşım vb. sitelere girme) uzaklaşıyorum.	1	2	3	4	5
2	Ekran okumanın materyalleri depolama kapasitesinden yararlanıyorum.	1	2	3	4	5
3	Ekran okuma sürecinde ana ve alt başlıkları izleyemem.	1	2	3	4	5
4	Bağlantılar (linkler) sayesinde farklı içeriklere ulaşarak metinler arası anlam kurarım.	1	2	3	4	5
5	Bilgiye hızlı ulaşmada ekran okumanın gücüne inanırım.	1	2	3	4	5
6	Ekrandaki metnin tamamını okumaktan ziyade vurgulu yerlerini(kalın, renkli vb. yazılmış) okurum.	1	2	3	4	5
7	Ekran okuma sürecinde sayfalarda gezinmek ve istenilen bölüme atlamak yorucudur.	1	2	3	4	5
8	Ekran okuma sürecinde “bul” komutu sayesinde aradığım bilgiler olup olmadığını değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5
9	Ekran okuma sürecinde metinleri satır satır okumak yerine atlayarak okurum.	1	2	3	4	5
10	Yoğun bilgi içerisinde okumak istediğim bilgiyi seçmedeki esneklik beni ekran okumaya teşvik eder.	1	2	3	4	5
11	Ekrandaki içeriği görsel,ses,animasyon vb. unsurlarla ilişkilendirerek anlamlandırırım.	1	2	3	4	5
12	Ekran okumada metin içi ayrıntıları (ekran ve ekran dışında kalan içerik) hatırlayabilirim.	1	2	3	4	5
13	Okunabilirliği artırmak için ekrandaki öğelerin renk ve boyutlarını (sayfayı yakınlaştırma-%, satır aralığı, yazıtipi-boyutu-rengi) ayarlarım.	1	2	3	4	5
14	Okuma sürecinde göz-ekran arasındaki mesafeyi uygun şekilde (30 cm kısa olmayacak biçimde) ayarlarım.	1	2	3	4	5
15	Ekranı göre basılı metinlerden okurken daha kolay notlar alırım.	1	2	3	4	5
16	Okuma sürecinde ekran parlaklığından dolayı ortamın ışıklandırılmasına (ekran parlaklığı ile ortam ışığının uyumlu olması) dikkat ederim.	1	2	3	4	5

Ek B**Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeği İzin Belgesi**

Ulu (2018) tarafından geliştirilen "Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeği" nin, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi yüksek lisans öğrencisi İzel YILMAZ' ın "Ortaokul Öğrencilerinin Ekran Okuma ve Öz Yeterlik Algılama Düzeylerinin Belirlenmesi " konulu tez projesinde kullanılması tarafımda uygundur.

03.05.2018



Dr. Öğretim Üyesi Hacer ULU



T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : 93130991-044-E.1800076123
Konu : Anket (İzel YILMAZ)

28/05/2018

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi yüksek lisans programı öğrencisi İzel YILMAZ'ın yapmak istediği anket çalışması ile ilgili Çanakkale Valiliği İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 24.05.2018 tarih ve 60305806-44-E.10086992 sayılı yazısı ile ekleri ilişikte gönderilmektedir.

Bilgilerinize arz ederim.

e-İmzalıdır

Sami YILMAZ
Genel Sekreter

Ek: Yazı ve Ekleri (5 sayfa)

ASLI GİBİDİR
[Signature]
Emel YURDABAK
Enstitü Sekreteri

Belge Doğrulamak İçin: <https://ubys.comu.edu.tr/ERMS/Record/ConfirmationPage/Index> adresinden ACCFH4U kodu girerek belgeyi doğrulayabilirsiniz.

Adres : Terzioğlu Yerleşkesi Rektörlük Binası B Blok
Zemin Kat

Bilgi İçin İrtibat : Gül Umut - Bilgisayar İşletmeni

Telefon :

Belgeçer No :

İnternet Adresi :

e-posta :



1800076123 numaralı belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince Sami Yılmaz tarafından 28.05.2018 tarihinde güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 60305806-44-E.10086992
Konu : Anket Çalışması

24.05.2018

ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 16/05/2018 tarihli ve 1800070783 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Öğrencisi İzel YILMAZ tarafından yapılması düşünülen anket çalışması ile ilgili alınan Makam Onayı, Komisyon Raporu ve Mühürlü Anket Formları yazımız ekinde sunulmuştur.

Bilgilerinize arz ederim.

Osman ÖZKAN
Millî Eğitim Müdürü

Ek :

- 1- Makam Onayı (1 sayfa)
- 2- Komisyon Raporları (1 sayfa)
- 3- Mühürlü Form (2 sayfa)

ASLI GİBİDİR

Emel YURDABAK
Enstitü Sekreteri

Güvenli Elektronik İmza

Aşlı ile Aynıdır

24.05.2018

Leyla GÜLEÇ

Şef

Millî Eğitim Müdürlüğü Valilik Binası 3. Kat
Elektronik Ağ: tefbis17@mcb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Melek MORKAVUK GÜNEŞ-Memur
Tel: 0286 217 11 35-117

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.mcb.gov.tr> adresinden cca7-6368-3d52-a384-b0e6 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 60305806-44-E.9990876
Konu: Anket Çalışması

22.05.2018

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ÇANAKKALE

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 16/05/2018 tarihli ve 1800070783 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Öğrencisi İzel YILMAZ tarafından "Ortaokul Öğrencilerinin Ekran Okuma ve Öz Yeterlik Algılama Düzeylerinin Belirlenmesi" konulu tez çalışması kapsamında, 2018 Yılı Mayıs ayında Ömer Mart Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilere yönelik anket çalışması yapılma isteği ilgi yazısıyla teklif edilmekte olup, Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür. Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, Olurlarınıza arz ederim.

İşıl KORKMAZ
Şube Müdürü

OLUR
22.05.2018

Osman ÖZKAN
Millî Eğitim Müdürü

Ek :
1-Komisyon Raporu (1sayfa)



Güvenli Elektronik İmza
Aynı ile Aynısı
22.05.2018
Leyla GÜNEŞ
Şef

Millî Eğitim Müdürlüğü Valilik Binası 3. Kat
Elektronik Ağ: tefbis17@mcb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Melek MORKAVUK-GÜNEŞ
Tel: 0286 217 11 35-117

FORM: 2

T.C.
MILLİ EĞİTİM BAKANLIĞI

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	İzel YILMAZ
Kurumu / Üniversitesi	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Araştırma yapılacak iller/ilçeler	Çanakkale Merkez
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Ömer Mart Ortaokulu
Araştırmanın konusu	"Ortaokul Öğrencilerinin Ekran Okuma ve Öz Yeterlik Algılama Düzeylerinin Belirlenmesi"
Üniversite / Kurum Onayı	Var
Araştırma/Proje/Ödev/Tez Önerisi	Tez Çalışması
Veri Toplama Araçları	Anket Formu
Görüş İstenilecek Birim/Birimler	Öğrenciler
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
UYGUNDUR	
Komisyon Kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalef Üyenin Adı ve Soyadı:	

KOMİSYON

21.05/2018
Komisyon Başkanı
İşıl KORKMAZUye
Süheyla H. YURDUSEV ASLI GIBİDİR Enes ULUEmel YURDABAK
Enstitü Sekreteri

ANKET
KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli Katılımcılar, bu ölçek Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitim Bölümü, Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans öğrencisi İzel Yılmaz'ın yüksek lisans tezi için uygulanmaktadır. Ölçeğin amacı ortaokul öğrencilerinin ekran okuma öz yeterlik algı ölçeği düzeylerini belirlemektir. Maddeleri okuduğunuzda size en yakın gelen cevabın kutucuğunu (X) işareti ile doldurunuz. Araştırma bilimsel bir nitelik taşıdığından kişisel bilgileriniz gizli tutulacak olup bize yol gösterici olacaktır. Değerli vaktinizi ayırıp bu çalışmaya verdiğiniz destekten dolayı teşekkür ederim.

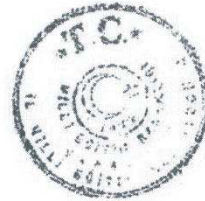
İzel YILMAZ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Türkçe Eğitimi Bölümü/ Yüksek Lisans

1. Yaşınız: () 10-12 () 13-14 () 15-16 () 17-18
2. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
3. Annenizin Eğitim Durumu: () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite
() Yüksek lisans ve üzeri () Okuryazar değil
4. Babanızın Eğitim Durumu: () İlkokul () Ortaokul () Lise () Üniversite
() Yüksek lisans ve üzeri () Okuryazar değil
5. Kardeş Sayısı (Kendiniz de Dâhil Olmak Üzere): () 1 () 2 () 3 () 4 () 5
6. Sınıfınız: () 5 () 6 () 7 () 8
7. Son Dönemdeki Not Ortalamanız: () 0-44 () 45-54 () 55-69 () 70-84 () 85-100
() 1 () 2 () 3 () 4 () 5
8. Göz Sağlığı: () İyi () Orta () Kötü
9. Okuma Ortamı: () Ev () Okul
10. Ekran Okuma Materyali: () Bilgisayar () Tablet () Projeksiyon
11. Okuyucu Tipi: () Çocuk () Yetişkin

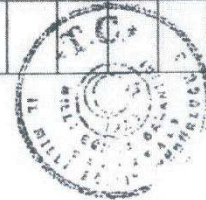
ASLI GİBİDİR
T.C.
Emel YURDABAK
Enstitü Sekreteri



EKRAN OKUMA ÖZ YETERLİK ALGI ÖLÇEĞİ

		Benim için hiç uygun değil	Benim için uygun değil	Kararsızım	Benim için uygun	Benim için tamamen uygun
	Aşağıda çeşitli durumlara ilişkin ifadeler bulunmaktadır. Lütfen ifadeyi okuduktan sonra size uyma derecesini sağ taraftaki kutucuklardan birini işaretleyerek belirtiniz.					
1	Ekran okuma sürecinde okuma amacından (oyun, sosyal paylaşım vb. sitelere girme) uzaklaşıyorum.	1	2	3	4	5
2	Ekran okumanın materyalleri depolama kapasitesinden yararlanıyorum.	1	2	3	4	5
3	Ekran okuma sürecinde ana ve alt başlıkları izleyemem.	1	2	3	4	5
4	Bağlantılar (linkler) sayesinde farklı içeriklere ulaşarak metinler arası anlam kurarım.	1	2	3	4	5
5	Bilgiye hızlı ulaşmada ekran okumanın gücüne inanırım.	1	2	3	4	5
6	Ekrandaki metnin tamamını okumaktan ziyade vurgulu yerlerini (kalın, renkli vb. yazılmış) okurum.	1	2	3	4	5
7	Ekran okuma sürecinde sayfalarda gezinmek ve istenilen bölüme atlamak yorucudur.	1	2	3	4	5
8	Ekran okuma sürecinde "bul" komutu sayesinde aradığım bilgiler olup olmadığını değerlendirebilirim.	1	2	3	4	5
9	Ekran okuma sürecinde metinleri satır satır okumak yerine atlayarak okurum.	1	2	3	4	5
10	Yoğun bilgi içerisinde okumak istediğim bilgiyi seçmedeki esneklik beni ekran okumaya teşvik eder.	1	2	3	4	5
11	Ekrandaki içeriği görsel, ses, animasyon vb. unsurlarla ilişkilendirerek anlamlandırırım.	1	2	3	4	5
12	Ekran okumada metin içi ayrıntıları (ekran ve ekran dışında kalan içerik) hatırlayabilirim.	1	2	3	4	5
13	Okunabilirliği artırmak için ekrandaki öğelerin renk ve boyutlarını (sayfayı yakınlaştırma-%, satır aralığı, yazıtipi-boyutu-rengi) ayarlarım.	1	2	3	4	5
14	Okuma sürecinde göz-ekran arasındaki mesafeyi uygun şekilde (30 cm kısa olmayacak biçimde) ayarlarım.	1	2	3	4	5
15	Ekranla göre başlı metinlerden okurken daha kolay notlar alırım.	1	2	3	4	5
16	Okuma sürecinde ekran parlaklığından dolayı ortamın ışıklandırılmasına (ekran parlaklığı ile ortam ışığının uyumlu olması) dikkat ederim.					

Emel YURDABAK
Enstitü Sekreteri



Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : İzel Yılmaz

Doğum Yeri : İstanbul

Doğum Tarihi :17.09.1993

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Yüksek Lisans : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Yabancı Diller : İngilizce

Bilimsel Faaliyetleri

a) Yayınlar-SCI-Diğer: -

b) Bildiriler-Uluslararası-Ulusal: -

c) Katıldığı Projeler:

- i. Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Denizyıldızı Projesi, 2012, Çanakkale
- ii. Hedef Belirleme ve Zaman Yönetimi Projesi, 2011, Çanakkale

İş Deneyimi

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl: Renkli Kalemler Çocuk Kulübü, Çanakkale, (2017 - Devam ediyor)

İletişim

E-posta Adresi: izelyilmaz6077@gmail.com