

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

**İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ekran ve Kâğıttan Okuma
Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**

İbrahim MACİT
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Mehmet Kaan DEMİR

Çanakkale
Ocak ,2016

Taahhütname

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum "İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Ekran ve Kağıttan Okuma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi" 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.

18/01/2016

İbrahim MACİT

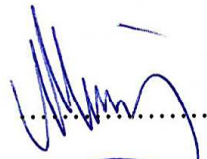
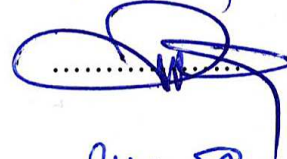



**Çanakkale Onsekiz Mart
Üniversitesi Eğitim Bilimleri
Enstitüsü**

Onay

İbrahim MACİT tarafından hazırlanan çalışma, 18/01/2016 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10097149

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Doç. Dr.	Mehmet Kaan DEMİR	
Üye	Doç. Dr.	Çavuş ŞAHİN	
Üye	Yrd. Doç. Dr.	Metin DEMİR	
Üye

Tarih

İmza: 

Doç. Dr. S. Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Önsöz

Teknolojik gelişmelerin baş döndürdüğü çağımızda insanların okuma tercihleri farklılık göstermektedir. Kâğıttan okuma bir başka deyişle basılı materyalden okumadan ekran üzerinden okumaya geçilmektedir. Bu geçiş sürecinde kişilerin kâğıttan ve ya ekrandan okuma tercihleri ile birlikte, hayatımızın her alanında karşılaştığımız ekran okumanın nasıl bir süreci gerektirdiği, kâğıttan okuma ile nasıl bir ilişkisi olduğu ve ne tür becerileri kapsadığı merak konusu olmuştur. Bu çalışma da bahsedilen noktalara açıklık getirilmeye çalışılmıştır.

Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın problem durumuna, amaçlarına, önemine değinilmiştir. Ayrıca araştırmada söz konusu olan varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar başlığı altında birinci bölüm sonlandırılmıştır.

Çalışmanın ikinci bölümünde alanyazın kısmına değinilmiş araştırma ile ilgili detaylı bilgilere yer verilmiştir. Araştırma konusu olan okuma ve ekran okuma konuları alt başlıklar halinde açıklanmıştır. Okuma tanımından yola çıkılarak okumanın önemi ve okuma sürecine değinilmiştir. Ardından teknoloji ile yeni bir tür olarak ortaya çıkan ekran okuma ile ilgili bilgilere yer verilmiştir. Son olarak bu alanda yapılan araştırmalara değinilmiştir.

Çalışmanın üçüncü bölümünde araştırma modeli, veri toplama araçları ve verilerin analizine yer verilmiştir.

Çalışmanın diğer bir kısmı olan dördüncü bölümde ise verilerin neticesinde elde edilen bulgular tablolaştırılarak değerlendirilmiştir.

Çalışmanın son kısmı olan beşinci bölümde de elde edilen bulgular ışığında tartışma, öneriler ve sonuç başlıklarına yer verilmiştir.

Araştırmamda engin görüşleriyle bana her zaman yol gösteren, çalışmalarımı büyük bir sabırla inceleyip değerlendiren, her zaman daha iyisine ulaşmam için motive eden ve aynı zamanda bana ufuk kazandıran Danışman Hocam Doç. Dr. Mehmet Kaan DEMİR'e çok teşekkür ederim.

Verilerin analizinde kıymetli görüşlerini benden esirgemeyen değerli Hocam Yard.Doç.Dr.Osman Yılmaz KARTAL'a teşekkürü bir borçbilirim.

Tez jürimde yer alan, eleştirileriyle, önerileriyle tezime katkı sağlayan değerli Hocam Yard.Doç.Dr Metin DEMİR'e teşekkür ederim.

Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçeğini kullanmama izin veren Dr. Selda OBALAR'a teşekkür ederim.

Uygulama esnasında gösterdikleri hoşgörü ve iyi niyetlerinden dolayı değerli okul müdürlerine, sınıf öğretmenlerine ve araştırmanın gerçekleşmesinde en büyük rolü oynayan sevgili öğrencilere teşekkür ederim.

Araştırmanın her aşamasında maddi ve manevi yardımları ile yanımda olan, desteklerini her zaman hissettiğim ilk öğretmenim annem Yıldız MACİT, babam İsmet MACİT ve kardeşlerim olmak üzere ailemin diğer tüm kıymetli fertlerine sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Çanakkale, 2016

İbrahim MACİT

Özet

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ekran ve kağıttan okuma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi

Bu çalışmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ekran ve kağıttan okuma beceri düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırmaya Çanakkale ilinde bulunan dört ilkokuldan toplam 102 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların yüzde 47,1'i (48 öğrenci) kız, yüzde 52,9'u (54 öğrenci) erkek öğrencidir.

Araştırma verileri Obalar (2009) tarafından geliştirilen Okuma Becerisi Ölçeği ve araştırmacı tarafından geliştirilen geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Ekran Okuma Tercih Düzeyleri Ölçeği ile toplanmıştır. Verilerin analizi SPSS 21.0 programı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi alt amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmiş olup betimsel analizler için frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları betimsel istatistikler olarak kullanılmıştır. İlişki ve farklılık analizlerinde, analiz varsayımları test edilerek istatistiki testlere karar verilmiştir. Analize tabi tutulacak değişkenlerin aralık ve oran ölçek türlerinde olduğu görülmüştür. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği histogram analizi ile skewness ve kurtosis değerlerine bakılarak incelenmiş ve dağılımın normallik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Grup büyüklükleri dikkate alındığında, farklılık analizleri için cinsiyet dağılımında parametrik testlere uygun grup büyüklüğünün olduğu ($n > 20$) anlaşılmıştır. Ayrıca haftalık kitap okuma süresi ile haftalık bilgisayar kullanma süresi değişkenlerinin dağılımında grup büyüklüklerinde 20 kişiden az grupların olduğu görülmüş ve bu değişkenler için parametrik olmayan testlerin yapılması kararlaştırılmıştır.

Varsayım testlerinden sonra, ilişki analizleri için Pearson korelasyon testinin, cinsiyet değişkenine göre farklılık analizleri için bağımsız örneklem t-Testinin, haftalık kitap okuma süresi ve haftalık bilgisayar kullanma süresi değişkenlerine göre farklılık analizleri için Kruskal Wallis H testinin gerçekleştirilmesi kararlaştırılmıştır. Anlamlılık düzeyi (p) ,05

olarak alınmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre katılımcıların kağıttan okuma becerisi ile ekran okuma becerisi arasında pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Katılımcıların kağıttan okuma becerisi ya da ekran okuma becerisinden herhangi biri arttığında diğesinde de artış olmaktadır. Ekran okuma beceri düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kız öğrencilerin ortalamaları “kısmen yeterli” düzeyde iken, erkek öğrencilerin ortalamaları “yetersiz” düzeydedir. Kızların ekran okuma becerileri, erkeklere göre daha yüksektir. Kağıttan okuma beceri düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Her iki grubun ortalamaları “kısmen yeterli” düzeyde olmasına rağmen, kızların kağıttan okuma becerileri erkeklere göre daha yüksektir.

Anahtar Kelimeler: Okuma, kağıttan okuma, ekran okuma, beceri.

Abstract

Examining the relationship between the skills of reading from paper and screen of the 4th-grade elementary school students

The aim of this study is to examine the skill levels of reading from screen and paper of the 4th-grade elementary school students according to some variables. 102 students in total from four elementary schools within Çanakkale province participated in the research. 47.1% of the participants (48 students) were female, and 52.9% of the participants (54 students) were male students.

The research data were collected using the Reading Skill Scale developed by Obalar (2009) and the Screen Reading Preference Levels Scale developed by the researcher, the validity and reliability study of which is carried out. The data analysis was carried out using SPSS 21.0 programme. While the data analysis was carried out in line with the sub-goals, as for the descriptive analyses, the results of frequency, percentage, arithmetic average and standard deviation were used as descriptive statistics. In relationship and difference analyses, statistical tests were decided by testing the analysis hypotheses. It was observed that variables to be subjected to the analysis were of the range and proportion scale types. Whether the data showed a normal distribution was examined by the histogram analysis and by looking at the skewness and kurtosis values and it was concluded that the distribution showed normality. When the group sizes were taken into account, it was understood that the group size was suitable for the parametrical tests in gender distribution for difference analyses ($n > 20$). Furthermore, in the distribution of the variables of the weekly time to read books and use a computer, groups consisting of less than 20 people were observed in the group sizes, and it was decided to carry out nonparametric tests for these variables.

After the hypothesis testing, it was decided to carry out the Pearson correlation test for relationship analyses, the independent sample t-Test for the difference analyses in accordance

with gender variable, the Kruskal-Wallis H test for the difference analysis in accordance with the variables of weekly time to read books and weekly time for computer usage. Significance level was taken to be (p),05

According to the research results, there is a significant high-level relationship in the positive direction between the skills of reading from paper and reading from the screen of the participants. When either the skill of reading from paper or the skill of reading from the screen of the participants increases, there is an increase in the other one as well. The skill levels of reading from screen show a significant difference in accordance with the gender variable. While the averages of the female students are “partially sufficient”, the averages of the male students are at “insufficient” level. The girls’ skills of reading from the screen are higher in comparison with the boys. The skill levels of reading from paper show a significant difference in accordance with the gender variable. Although the averages of both groups are at “partially sufficient” level, the girls’ skills of reading from paper are higher when compared to that of boys.

Keywords: Reading, reading from paper, screen reading, skill.

İçindekiler

Onay.....	i
Önsöz.....	ii
Özet.....	iv
Abstract.....	vi
İçindekiler.....	viii
Semboller ve Kısaltmalar Listesi.....	xii
Tablolar ve Şekiller Listesi.....	xiii
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu.....	1
Araştırmanın Amacı ve Alt Amaçlar.....	4
Alt Amaçlar.....	4
Araştırmanın Önemi.....	5
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	7
Varsayımlar.....	7
Tanımlar.....	8
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve.....	9
Okuma Kavramı ve Becerisi.....	9
Okumanın Önemi.....	13
Okumanın Amaçları.....	14
Okumanın Fiziksel Unsurları.....	17
Göz Kasları.....	17
Netlik Alanı (Aktif Görme Alanı).....	18
Netlik Açısı ve Okuma Mesafesi.....	19

Okumanın Zihinsel Unsurları.....	19
Görüntü Merkezi.....	20
Tanıma Merkezi.....	20
Görüntü Yorum Alanı (Görüntü Belleği).....	21
Okuma Merkezi.....	21
Konuşma Merkezi.....	22
Okuma Türleri.....	22
Sesli Okuma.....	22
Yarı Sesli Okuma.....	23
Sessiz Okuma.....	23
Ekran Okuma.....	24
Ekran Okuma Süreci.....	28
Ekran Okumanın Özellikleri.....	31
Ekran Okuma Türleri.....	34
Ekran üzerinden sesli okuma.....	35
Ekran üzerinden sessiz okuma.....	35
Ekrandaki ipuçları ile okuma.....	35
Elektronik metin/ekranlar arası okuma.....	35
Ekran üzerinden özetleyerek okuma.....	36
Ekranı gözden geçirerek okuma.....	36
Ekran üzerinden biçimlendirerek okuma.....	37
Ekran üzerinden not alarak okuma.....	37
Ekran üzerinden soru sorarak okuma.....	37
Ekran üzerinden eleştirerek okuma.....	38
Ekran üzerinden müzik destekli okuma:	38

İlgili Araştırmalar.....	39
Bölüm III: Yöntem.....	50
Araştırmanın Modeli.....	50
Evren ve Örneklem.....	50
Veri Toplama Araçları.....	51
Verilerin Analizi.....	54
Bölüm IV: Bulgular.....	56
Katılımcıların Haftalık Kitap Okuma Süresi.....	56
Katılımcıların Haftalık Bilgisayar Kullanma Süresi.....	57
Katılımcıların Ekran Okuma Tercih, Kâğıttan Okuma Beceri ve Ekran Okuma Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi.....	58
Katılımcıların Ekran Okuma Tercih, Kâğıttan Okuma Beceri ve Ekran Okuma Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	60
Katılımcıların Ekran Okuma Tercih, Kağıttan Okuma Beceri ve Ekran Okuma Beceri Düzeyleri ile Haftalık Kitap Okuma ve Bilgisayar Kullanma Süreleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi.....	61
Katılımcıların Ekran Okuma Tercih, Kağıttan Okuma Beceri ve Ekran Okuma Beceri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi.....	62
Katılımcıların Ekran Okuma Tercih, Kağıttan Okuma Beceri ve Ekran Okuma Beceri Düzeylerinin Haftalık Kitap Okuma Süresine Göre İncelenmesi.....	63
Katılımcıların Ekran Okuma Tercih, Kağıttan Okuma Beceri ve Ekran Okuma Beceri Düzeylerinin Haftalık Bilgisayar Kullanma Süresine Göre İncelenmesi.....	65
Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	67
Tartışma	67
Sonuçlar.....	72

Öneriler.....	73
Kaynakça.....	74
Ekler.....	83

Semboller ve Kısaltmalar Listesi

N	: Eleman Sayısı
YD	: YüzdellikDeğişim
\bar{X}	:AritmetikOrtalama
p	: pDeğeri
r	: Pearson Korelasyon katsayısı
SPSS	: Statistical Package for Social Sciences
f	: Frekans

Tablolar ve Şekiller Listesi

Tablo No	Başlık	Sayfa
1	Çalışma Grubuna Giren Öğrencilerin Okullara Göre Dağılımları.....	51
2	Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları.....	51
3	İki Değişken Arasında Pearson Korelasyon Katsayısı Yorumu.....	55
4	Katılımcıların Haftalık Kitap Okuma Sürelerinin Analizi.....	56
5	Katılımcıların Haftalık Bilgisayar Kullanma Sürelerinin Analizi.....	57
6	Katılımcıların Ekran Okuma Tercih, Kâğıttan Okuma Beceri ve Ekran Okuma Beceri Düzeylerinin Analiz.....	58
7	Katılımcıların Ekran Okuma Tercih, Kâğıttan Okuma Beceri ve Ekran Okuma Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki – Pearson r testi.....	60
8	Katılımcıların Ekran Okuma Tercih, Kâğıttan Okuma Beceri ve Ekran Okuma Beceri Düzeyleri ile Haftalık Kitap Okuma ve Bilgisayar Kullanma Süreleri Arasındaki İlişki – Pearson r Testi.....	61
9	Katılımcıların Ekran Okuma Tercih, Kâğıttan Okuma Beceri ve Ekran Okuma Beceri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması (Bağımsız Örneklem t Testi).....	62
10	Katılımcıların Ekran Okuma Tercih, Kâğıttan Okuma Beceri ve Ekran Okuma Beceri Düzeylerinin Haftalık Okuma Süresine Göre Farklılaşması (Kruskall Wallis H Testi).....	64
11	Katılımcıların Ekran Okuma Tercih, Kâğıttan Okuma Beceri Düzeylerinin Haftalık Bilgisayar Kullanma Süresine Göre Farklılaşması (Kruskall WallisH Testi).....	66

Bölüm 1: Giriş

Problem Durumu

Günümüzde toplumların gelişmişlik düzeylerinin belirlenmesinde en önemli faktörlerden biri de okuma-yazma oranının yüksek olmasıdır. Denilebilir ki insanoğlunun ilk dönemlerinden buyana düşünceyi ya da fikri besleyen, geliştiren temel dinamiklerden biri kabul edilmiştir okuma. Ferdin kendini keşfetmenin şuuruna varması, hayatını idame ettirdiği ve üyesi bulunduğu toplum ile ilişkilerini belirlemesi okuma gücünü elde edip, kullanmasına vabestedir (Özdemir, 1995, s.17).

Okuma becerisinin bu denli önem arz etmesi gerçekleştirilen okuma-yazma öğretimlerine dikkati çekmektedir. Akyol'a göre (2006), ilköğretimde okuma öğretimin temel hedefi çocuğun iletişim kurmada yazı dilini etkili ve aktif bir şekilde kullanma yeteneğini kazandırmaktır. Birey, bu amaç doğrultusunda elde ettiği okuma becerisini kullanır ve bilgi düzeyini arttırarak pratik olarak yaşamaya çaba gösterir. Okumayı öğrenen bir fert özgüven sahibi olur, öğrenmeyi merak eder ve çevresinde olan hadiseleri iç yüzleriyle takip edebilir. Okuma öğretimi bir anda başlayıp biten bir süreç olmayıp süreklilik arz eden bir durumdur. Bu sebepten dolayıdır ki bireyleri hayat boyu okuryazar bir birey olarak yetiştirmek okuma eğitiminin önemli amaçlarındanıdır.

Başarılı bir okuma, harfleri tanıma, harfleri seslerle eşleştirme ile kelime ve söz dizimlerini tanıma gibi temel işlevler gerektirir. Okuyucunun nihai amacı metinden öğrenmek; tarif edilen gerçekleri ve olayları tanıma, bunları birbirleriyle ve ön bilgisiyle birleştirmek ve daha sonra kullanacak şekilde sonuçlarını ezberlemektir. Bu amaç ayrıca, çıkarım yapmak ve akıl yürütme gibi üst düzey işlemler gerektirir (Van Den Broek ve Kremer, 2000, s.1).

Coşkun (2006)'a göre yaşadığımız evrendeki muazzam gelişmeler ile birlikte, gelişen ve değişen hayatımızda yazılı iletişime duyulan önem her geçen gün artarak devam

etmektedir. İnsanlar artık kendi evlerinde, okulda, iş sahalarında, toplu taşıma araçlarında, hastahanelerde, kamu kuruluşlarında kısacası yaşamın her alanında okumayla iç içedirler. Günümüzde okuma, entelektüel bir ayrıcalık olmaktan çıkmış, toplumsal ve sosyal yaşama uyum sağlamada en önemli öğelerden biri haline gelmiştir. Hayat boyu okuryazar olacak bir bireyin yetişmesi de okumayı sürekli hale getirecek; okumaya olan isteği artıracak ve okunacak olan materyali ulaşılabilir hale gelmesine sağlayan teknolojik değişimleri takip etmeye bağlı olacaktır.

Okuma kavramı hızlı gelişen teknolojilerle birlikte farklı bir boyut kazanmış durumdadır. Artık belirli bir okuma ortamı ve okuyucu bulunmamaktadır. Bu farklılığın nedeni şu an devam etmekte olan ve geleneksel basıma dayanan okuma yazma biçiminden elektronik metin türlerine doğru gerçekleşen geçişte yatmaktadır (Mckenna, Reinking, Labbo ve Kieffer, 1999). Okuma yazma becerileri de bu değişimin etkisi altına girdiği önemli alanlardan biridir. Bilişim ve ya bilgisayar teknolojileri, bilgisayar ortamında elde edilen ve bu ortamda elektronik bir şekle dönüştürülen metinsel içeriği, basılmış materyallerdeki şeklinden gözle görülür derecede farklı biçimlerde insanlara hizmet etmektedir. İnsanlar, bilgisayar ile hem metinsel içeriklere ulaşmakta hem de birbirileri ile iletişim kurmaktadır. Ayrıca metinsel içeriğin sunum biçimlerinin değişmesi yerleşmiş okuma anlayışında farklılıklara sebebiyet vermiştir. Bilgi ve teknoloji çağında fertlerin birinci derecede okuma ortamı olarak ekrana dayalı metinleri okumayı benimsemeleri, geleneksel türdeki metinleri okumalarından çok daha önemli bir durum halini almıştır (Dillon, 1992).

Güneş'e (2010) göre yaşadığımız zaman diliminde bilim ve teknolojinin büyük bir hızla ilerlemesi ve gelişmesi, bilginin elde edilmesi, üretimi, yaygınlaştırılması ve paylaşımında önemli değişikliklere sebep olmaktadır. Örneğin eski dönemlerde kitap, dergi, gazete, broşür ve benzeri baskı tabanlı ürünlerle yayılan bilgiler şimdilerde bilgisayar, televizyon, radyo, video telefon tablet vb. gibi araçlarla daha hızlı bir şekilde yayılmakta ve

insanlara ulaşmaktadır. Bilhassa bilgisayar, telefon, internet ve benzeri materyaller ve ürünler bilginin üretilmesi, dağıtılması ve kullanılmasını çok kolay hale getirip basitleştirmektedir. Bu durum birçok insanı kitap ve baskı tabanlı materyal yerine bilgisayar benzeri araçlara yöneltmekte, yeni bilgilerin ekran vasıtası ile okunarak elde edilmesini sağlamaktadır. İşte bu sebepten dolayı “ekran okuma” olarak adlandırılan okuma ortaya çıkmıştır.

Yeni olan bu okuma türü çok büyük bir hızla gelişmektedir. Bu yüzden ki ekran okuma ilerleyen zamanlarda hayatımızın vazgeçilemeyecek bir parçası olarak yer alacağı düşünülebilir.

Ekrandan okuma, bilgisayar ekranı ve ya benzeri materyaller gibi bir ekran aracılığı ile görüntülenen metinleri elektronik biçimde okumadır. Ekrandan okumanın en belirgin özelliği basılı metnin belirlenen bir miktarının parça parça ekrandan sunulmasıdır. Okuyucu basılı metinde olduğu gibi yazıları bir bütün halinde görmemektedir. Ayrıca ekran okumada, bazı fiziksel işlem vesüreçlerin kâğıttan okumaya göre daha farklı bir biçimde yürütülmekte olduğu görülmektedir. Buna sebep olan ise göz ve göze ait hususiyetlerdir (Güneş, 2010).

Kâğıttan okuma sırasında göz sıçramaları satırlarla paralel bir şekilde yatay olarak gerçekleştirilir. Böylece okuyucunun gözleri ile okunan metin arasında ahenk sağlanmış olur. Gözün bu yatay hareketinin ekran metinleri üzerinde uygulanması oldukça güçtür. Ekranda metinlerin dikey hareket etmesi, gözümüzün yatay hareketlerini kısıtlayarak hem okumayı hem de zihinsel becerilerin gelişimini zorlaştırmaktadır (Güneş, 2013).

Yılmaz ve Benli’ye (2010) göre okulun en temel ve birinci vazifesi okumayı bir beceri haline getirmektir. Bu şekilde öğrencilerin düşünen, hızlı karar veren, anlayan, yorumlayan, eleştiren, sorgulayan, fikir alış-verişinde bulunan, tartışan, var olan bilgileri ile okudukları arasında anlamlı bağlantılar kuran ve farklı manalara ulaşan okur ve ya okuyucu olmaları hedeflenmektedir. Güngör’ün (2009) Glover’den (1990) aktardığına göre ilköğretim çağında okuma becerisini elde etme, kazanılması gereken gelişim görevlerinden biri olarak ele alınır.

Eğitim s¼reci devam ettiği s¼re içinde, ¼đrencinin bilgiyi elde etmesi ve bağımsız olarak ¼đrenmesine y¼nelik en ¼nemli bir beceri halini alır okuma. Sonraki d¼nemlerde ise okuma, toplumsal zorunluluklara adapte olma ve iş hayattaki muvaffakiyetin kazanılmasında en ¼nemli araç olma vazifesi g¼r¼r. Bu açıdan okuma kavramını ¼đrenciye sevdirmek ve ¼đretmek, okuma ile ilgili becerileri, ¼zellikleri kazanmasına gayret etmek ve ileriye d¼n¼k okumanın hayati vazifesi ile ¼đrencileri şuurlandırmak ilköğretimin en temel ve birincil sorumluluk alanıdır. Bu noktada eğitim camiasına çok b¼y¼k vazifeler d¼řmektedir.

T¼rkiye’de ekrandan okumanın basılı materyalle okumaya g¼re değerlendirme çalışmaları yeterince yapılmadığı hatta ilkokul d¼rd¼nc¼ sınıf ¼đrencileri d¼zeyinde yok denecek kadar az olduğu için bu çalışmanın yapılmasına gerek duyulmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın problem c¼mlesi; “İlkokul d¼rd¼nc¼ sınıf ¼đrencilerinin ekran okuma becerileri ile kâğıttan okuma becerileri arasında nasıl bir ilişki vardır?” şeklinde belirlenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Çalışmada, d¼rd¼nc¼ sınıf ¼đrencilerinin ekran ve kâğıttan okuma beceri d¼zeylerinin bazı değişkenlere g¼re incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaca ulaşmak için aşağıdaki alt amaçlara cevaplar aranmıştır.

Alt Amaçlar.

1. Katılımcıların haftalık kitap okuma s¼resi nasıl bir dağılım g¼stermektedir?
2. Katılımcıların haftalık bilgisayar kullanma s¼resi nasıl bir dağılım g¼stermektedir?
3. Katılımcıların
 - a. Ekran okuma tercih d¼zeyleri
 - b. Kâğıttan okuma beceri d¼zeyleri
 - c. Ekran okuma beceri d¼zeyleri nedir?
4. Katılımcıların ekran okuma tercih d¼zeyleri, kâğıttan okuma beceri d¼zeyleri ve ekran okuma beceri d¼zeyleri arasında istatistik¼ açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Katılımcıların ekran okuma tercih d¼zeyleri, kâğıttan okuma beceri d¼zeyleri ve ekran okuma beceri d¼zeyleri ile
 - a. Haftalık kitap okuma s¼resi

- b. Haftalık bilgisayar kullanma süresi arasında istatistikî açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?
6. Katılımcıların ekran okuma tercih düzeyleri, kâğıttan okuma beceri düzeyleri ve ekran okuma beceri düzeyleri ile
 - a. Cinsiyet
 - b. Haftalık kitap okuma süresi
 - c. Haftalık bilgisayar kullanma süresi değişkenlerine göre istatistiki açıdan anlamlı farklılık göstermekte midir?

Araştırmanın Önemi

İnsan yapısı itibariyle çok karmaşık bir varlıktır. Bu karmaşık yapısı ile beraber karşılamak zorunda olduğu ihtiyaçları vardır. Değişik istekleri duyguları ile sosyal bir varlık olan insan bu gibi özelliklerini tatmin etmek için araştırmaya yönelip okumak durumundadır. Özellikle teknoloji ile bilginin iç içe geçtiği günümüzde insanlar sürekli okuma ve bunu daha hızlı bir şekilde gerçekleştirmek zorundadır. Üstelik her yeni teknolojik gelişmeden sonra okumanın da farklı şekillerde gerçekleştiği göz önünde bulundurulursa okumanın önemi daha net bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Bilgiyi elde edip kullanmak için eskiden ana kaynak basılı materyaller olarak gösterilirken günümüzde teknolojik gelişmelerle ekran temelli kaynaklar da hayattaki yerini almıştır. Artık insanlar bilgiye hem basılı materyallerden hem de ekran temelli materyallerden rahatlıkla ulaşmaktadır. Bu noktada bilgiye ulaşan kişinin hangi okuma türünü tercih edeceği aynı zaman da her iki okuma türünü yapabilecek belli bir beceriye sahip olup olmadığı merak konusudur.

Okuma, günümüzde en temel ve birincil bilgi edinme yollarının başında ilk sırayı almaktadır. Her bir bireyin hayattaki başarısı, bir ölçüde sahip olduğu okuma becerisi niteliğiyle eş değer durumdadır. Yazının icadından önceki dönemler, insanoğlunun kaybolmuş yıllarının bir ifadesi olarak tarihe karanlık dönemler olarak damgasını vurmuştur. Teknolojik değişimle birlikte insanlar kütüphaneler dolusu kitapları gelecek kuşaklara aktarma olanağı yakalamıştır. Bu gelişmelere ayak uyduran milletler ise okumaya yeterince önem vererek,

okuryazarlık düzeyinin kalkınma ölçütü olmasını sağlamışlardır (Çelenk, 2005).

Özdemir'e (2005) göre, okuma başlı başına bir okul olarak ifade edilmektedir. Her birey kendi isteklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik kendini yetiştirebilir. Aynı zamanda hayal gücünü geliştirir; içinde bulunduğu ve idrak ettiği gerçekler dünyasının sınırlarını alabildiğine genişletir, yaşamını monotonluktan ve sıkıcı olmaktan kurtarır. Bu yüzden ister basılı materyalden okuma isterse ekrandan okuma olsun her iki okuma şekli de hayatımızın bütün alanlarında kendilerine yer bulmuştur.

Bilgi teknolojilerini yaşadığımız bu çağda, okuma becerileri de giderek değişmekte ve çeşitlenmektedir. Pont ve Werquin (2001, s.1), internet devriminin, elektronik postaların ve küresel çapta bilgi alışverişinin okuma yazma becerilerini kullanmaksızın hiç kimse tarafından gerçekleştirilemeyeceğini ifade etmektedirler. Bu doğrultuda okuma becerileri de, giderek değişmekte ve farklılaşmakta fakat bireysel ve toplumsal anlamda önemini ve etkisini devam ettirmektedir (Akt; Coşguner, 2013).

Bilişim ve bilgisayar teknolojilerinin günümüzde oldukça hızlı bir şekilde ilerleme kaydetmesi hayatımızın her alanını etkisi altına almaktadır. Hayatımızı kolaylaştırmak amacıyla pek çok alanda kullandığımız bilgisayar, internet, telefon gibi bilişim araçlarının sayısı her geçen gün ise artmaktadır (Bayhan, Olgun ve Yelland, 2002). Günümüz teknolojisindeki muazzam ilerlemelerle birlikte geleneksel tabanlı materyallerin yanısıra tablet, internet erişimi, telefon ve benzeri ürünlerin gelişmesi ve yaygınlaşması ile dil becerilerine ait temel konuların kullanım alanları da değişime uğramıştır. Okuma kavramı ve becerisi kitap, defter ve diğer baskı tabanlı materyallerin haricinde bilgisayar, cep telefonu, tablet, panolar, billboard vb. araçlar içinde kullanılmaya başlanmıştır. Şimdilerde ise ekran üzerinden okuma becerisinin gerçekleştirilmesi için ekran ve ya elektronik okuma kavramı terimsel manada kullanımı telaffuz edilmektedir. Ekrandan ve ya ekran okuma olarak da isimlendirilen e-okuma süreci yalnız alfabeye anlam yükleme ya da resim, şekil ve

grafikleri analiz etme becerileri ile dar bir alana hapsedilmeyip, işitilen ve izlenenler arasında da manalar çıkarabilmeyi içine alacak uzun soluklu bir süreçtir (Foltz, 1996). Ekran okuma veya ekrandan okuma olarak ta adlandırılan bu okuma türü, okumaya farklı bir boyut kazandırmıştır. Günümüz nesillerinin teknoloji ile iç içe olması onları ekran temelli materyalleri kullanmaya mecbur bırakmaktadır. Bu materyallerin kullanımı esnasında bireyler farklı durumlarla karşılaşmaktadırlar. Geleneksel materyaller ile ekrana dayalı materyallerin hayatımızın içinde beraber bulunmaktadır. Bu materyallerin okuma kavramı baz alınarak kullanılma durumlarına göre bazen olumlu bazen de olumsuz sonuçlar elde edilebilmektedir. İşte bu yüzden hem basılı hem de ekran temelli materyallerin üzerinden yapılan okuma işlemine göre birbirileri ile olan ilişkilerinin incelenmesi gerekmektedir. Bu açıdan ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin kâğıttan okuma ile ekran okuma becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması hedeflenmiştir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma,

1. 2014-2015 Eğitim – Öğretim yılı ile
2. Çanakkale İli ilkokullarında öğrenim gören ilkökul dördüncü sınıf öğrencileri ile
3. Veri toplama araçları açısından araştırmacının uyguladığı veri toplama araçları ile ve
4. Ekrandan okuma uygulaması bilgisayar ekranından okuma ile sınırlıdır.

Varsayımlar

1. Araştırmada örneklemin evreni temsil ettiği ve
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin uygulanan ölçeklere verdikleri cevaplarda gerçek görüş ve düşüncelerini yansıttığı varsayılmıştır.

Tanımlar

Okuma: Kimmel ve Segel' a göre (1983) okuma, kişinin bilgi elde etmesini, gelişim göstermesini ve mutlu olmasını sağlayan bir eylem olarak ifade edilmektedir. Öğrenci yalnız ders ile alakalı değil, ders dışındaki kaynakları da okuyarak, araştırarak yeni yerleri, yaşam tarzlarını tanıyabilir, yeni zevkleri keşfedebilir. Genel bir çerçevede içinde tanımlanacak olursa okuma; “Ruhsal bir çalışma sistemi ile harekete geçirilmiş ve okuyucu amaçlarıyla bir düzen içinde bütünleştirilen, karmaşık bir hiyerarşinin birbirine geçişiyle oluşan bir takım alt faktörler tarafından desteklenen, simgesel anlamlandırmanın görsel-işitsel-söze dayalı işlem becerisidir” (Akt. Güngör, 2009, s. 3).

Ekrandan Okuma: Geleneksel basılı metnin dijital ortama aktarılmış halinin bilgisayar ekranından okunmasıdır (İleri, 2011).

Ekran okuma (screen reading): Bir kâğıt sayfanın yarısı kadar yazının ekrandan peş peşe sunulması ve okuyucunun parça parça aldığı bu bilgileri anlamaya çalışmasına dayanan okuma (Güneş, 2009).

Bölüm II: Kavramsal Çerçeve

Okuma Kavramı ve Becerisi

Yazıya aktarılmış sembollerin mevcut deneyimlerle anlamlandırılması süreci olarak ifade edilebilecek okuma, insan hayatındaki en önemli unsurlardan biridir. İnsan okuma yoluyla ait bulunduğu toplumla bütünleşir. Toplumun içinde kendine ait bir bulur. Bilindiği gibi okuyan bireylerin toplum için her zaman bir şey ifade ederler. Bu yüzden sağlıklı toplumların oluşması sürecinde okumanın katkısı yüksektir (Soysal, 2015, s.8).

Okumanın tanımı, onun gelişimine bağlı olarak sürekli olarak değişmektedir. Yirminci yüzyılın ilk yarısında okuma sürecinin ne olduğuna ilişkin yapılan tanımlar, davranışçı yaklaşım etkisindeyken daha sonra okuma tanımları, bilişsel ve lengüistik yaklaşımlara göre yapılandırılmıştır. Yirmi birinci yüzyılda itibaren internetin okuma ile ilişkilendirilmesi ile okuma kavramına bambaşka bir anlam yüklenmiştir. Birçok araştırmacı ve uzmanın okumayı yüzyıllar boyunca farklı açılardan tanımlamalarına rağmen; okuyucunun anlam elde etmek için metinle etkileştiği karmaşık bir süreç olduğu konusunda uzlaşma olduğu söylenilebilir (Esmer, 2013, s.11).

Okuma ile ilgili çok sayıda tanım yapılmıştır. Bu tanımlara baktığımızda okumanın farklı yönlerinin ele alındığı görülmektedir. Yapılan tanımların okumak kelimesine ait 25 ve okuma kelimesine ait 20 anlamı ortaya koyduğu, ancak söz konusu anlamların çoğunluğunun az sayıda temanın değiştirilerek işlenmesinden ibaret olduğu belirtilmektedir (Akt; Yıldız, 2010, Sadoski ve Paivio, 2007, s.341).

Okumanın, temelde birbirleriyle aynı yaklaşımları ortaya koyan birçok tanımı vardır. Bunun nedeni kimi zaman okumanın bir eylem olarak kimi zaman da bir beceri olarak ele alınmasından; ayrıca her araştırmacının okuma eylemini kendi çalışma alanı çerçevesinde tanımlamaya çalışmasından kaynaklanmaktadır (Alevli, 2014). Kurudayıoğlu (2011) okumanın belli kriterler dikkate alınarak pek çok şekilde tanımlanmış olduğunu ifade

etmiştir.Çünkü her tanımın kendi içinde küçük ya da büyük olmak üzere farklılıkları bulunmaktadır. Bu farklılıkları göstermesinin sebebi, okuma eyleminin gözle görülememesi ve bu sürecin zihin yolu ile gerçekleşmesinden kaynaklanmaktadır.Bu tanımlara baktığımızda, okuma, okunanda anlam bulmak ve anlamlama etkinliği olarak ele alınmıştır (Ferah, 2005, s.27). Calp (2007) ise okumayı bir yazıdaki veya metindeki sembolleri, simgeleri, tanıma ve anlamlandırma etkinliği şeklinde dile getirmiştir. Yine benzer bir ifadeyle Tazebay (2005)'a göre okuma bir metnin harflerini, kelimelerini tanıma ve manalarını idrak etmektir.Özdemir (2005)'e göre ise okuma, basılı harfleri ve kelimeleri duyu organlarımız aracılığıyla algılayıp, bunlara bir mana yükleyip kavrama ve ifade etme becerisidir. Zihinsel ve düşünsel bir edinimdir.Basılı ve yazılı simgelerle, sembollerle ve ya ifadelerle iletişimsel bir etkinlik içine girme süreci ve eylemidir. Benzer şekilde Sever (2000) okumayı, kelimelerin duyu organları yoluyla algılanarak anlam kazanması, kavranması ve yorumlanıp ifade edilmesine dayanan zihinsel bir etkinlik olarak belirtmektedir. Genel olarak baktığımızda bu tanımların daha çok okumanın zihinsel bir süreç olarak ele alındığı görülmektedir. Bu süreç ise görme, algılama ve kavrama sözcükleri ile ifade edilmektedir.

Akyol (2006, s.29) okumayı, iletişimin farklı bir biçimi olarak görmüş ve yazar ve okur arasında iletişim aracı olması yönünden tanımlamıştır: “Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkili iletişimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir.” Ses organları ve göz yolu ile algılanıp işaret, simge ve sembol ve simgelerin beynimiz tarafından yorumlanıp ifade edilmesi, değerlendirilmeye tabi tutulması ve anlamlandırılması sürecidir okuma (MEB, 2006, s.6). Okuma, Türkçe Sözlük'e (2005, s. 1494) göre “1. Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek.2.Yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek.”tir.

Yapılan bu tanımları göz önüne aldığımızda okuma kavramının ne kadar geniş bir alanı kapsadığı görülmektedir. Okumanın tanımlarına bakıldığında; metin, okuyucu, duyu

organlarıyla metnin algılanması ve metnin anlamlandırılması şeklinde ortak olan unsurlar göze çarpmaktadır. Kısaca okuma sürecinin gelişigüzel olmadığı, belli bir beceriye bağlı olduğu ifade edilebilir.

Bu durumda okuma, okuyucu ve metin arasında etkileşimli bir süreçtir. Okuyucu sahip olduğu bilgileri metinle bütünleştirerek kendi anlamını yapılandırır. Yukarıda ki tanımlarda da ifade edildiği üzere okuma; sözcüklerin duyu organları aracılığıyla algılanıp anlamlandırılmasına, kavranmasına ve yorumlanmasına dayanan, belli bir süreci gerektiren komplike işlemlere dayalı zihinsel bir etkinliktir. Okumanın fiziksel sürecinde, göz hareketleri, göz duruşları, geri dönüş hareketleri, seslendirme gibi çeşitli işlemler yapılmaktadır. Bilinenin aksine okuma sırasında göz, kayarak değil, sıçramalarla ilerlemektedir. Bu şekilde parça parça alınan görüntüler ağ tabakası yardımıyla birleştirilmekte ve okuma meydana gelmektedir (Arıcı, 2008, s.13).

Zihinsel süreç olarak ifade edilen işlemler ilk olarak çizgi, harf, simge ve sembollerin algılanması ile başlamaktadır. Daha sonra algılama işlemini takiben dikkat yoğunlaştırılarak sözcük ve cümlelere mana yüklenip anlaşılma, ilgi duyulan ve önemli görülen bilgiler ayırte edilip kullanılmaktadır. Seçme sürecinde kişinin ön bilgileri önemli bir role sahiptir. Seçilen bilgiler belli zihinsel işlemlerden sonra yapılandırılır. Bu süreçte sorgulama, anlama, kavrama ve benzeri becerilerle ihtiyaç duyulmaktadır (Güneş, 2007).

Okuma becerisi gözlerle başlayan, beyinde gelişerek devam eden ve bellekte noktalan bir takım karmaşık sistemli etkinliklerdir. Okuma becerisinin diğer dil becerilerinden bazı farklılıkları vardır. Bilindiği gibi okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere dört temel dil becerisi vardır. Bu dört temel beceri, algılayıcı ve üretken beceriler olmak üzere iki alt gruba ayrılabilirler. Buna göre okuma ve dinleme becerileri algılayıcı, yazma ve konuşma becerileri ise üretken beceriler olarak kabul edilmektedir. Genel olarak üretken becerilerde amaç kodlama yapmaktır. Yani bu becerileri kullanan kişiler anlamı ya

sesler aracılığıyla ve ya harfler aracılığıyla kodlarlar. Algılayıcı becerilerde ise tam tersi bir durum söz konusudur. Buradaki amaç ses ya da harfler aracılığıyla kodlanmış olan mesajları çözerek anlama dönüştürmektir. Hem üretken hem de algılayıcı dil becerileri kullanılırken iki farklı yardımcı dil becerisine daha başvurulur. Bunlar dil bilgisi ve kelime bilgisidir (Razı, 2008, s.15).

Okuma, insanoğlunun sonradan kazandığı bir beceridir. Okullarda uygulanan çeşitli, yöntem ve tekniklerle bu beceri çocuklara kazandırılır. Ancak okumayı veya yazmayı sökmek tam olarak okuma becerisine sahip olmak demek değildir. Okuma hızının istenen seviyede olmasıyla okuma becerisine ait işlemler gerçekleştirilebilir. Hızlı bir okuma için belli bir beceriye gerek vardır (Arıcı, 2008). Okuma becerileri içerisinde hız önemli bir faktördür. Dünyadaki yüksek teknolojik gelişmelerin yansıması olarak basılı ve elektronik çok sayıda materyal piyasaya sürülmüştür. Bunları düşük ve ya yetersiz bir okuma ile takip etmek adeta imkânsızdır.

Arıcı'ya göre (2008) okuma becerilerinden biri olarak anlama ele alınabilir. Nitekim sözcüklerin anlamını bilmek ve cümleye anlam vermek okuduğunu anlamaya bağlıdır. Yeterince kelime hazinesine sahip olmak hem hızlı okumayı hem de anlamayı kolaylaştırır. Kısaca fert hem günlük hem de okul hayatında başarı elde etmek için hızlı, doğru, anlayarak ve eleştirerek okuma becerisine sahip olmak zorunda olduğunu bilmelidir (Köksal, 1999, s.4).

Yukarıda ifade edilen bilgiler açısından baktığımızda diğer dil becerilerini de içine almasından dolayı, okuma eğitimi ve öğretimine çok fazla önemverilmekte ve bu sahada çok sıkı araştırmalar yapılagelmektedir. Fakat okuma eğitiminin nasıl yapılacağı konusunda yeterli derecede uygulanacak metotları bilsek bile bu metot ve stratejilerin yeterli olduğunu iddia etmek pek kabul edilebilir bir düşünce olmasa gerek. Okuma alışkanlıklar ile değil, zamanın ilerlemesi ile gelişim gösteren ve belli bir seviyede alınan eğitim faaliyetleri neticesinde elde edilen davranışlar bütünüdür. Okuma, bazı insanların düşüncelerine göre yazılı bir metnin ve

ya parçanın göz aracılığı ile izlenmesi, beyinle algılanması, bazı insanlara göre de tek başına hususi bir eğitime gereksinim duyulmasıdır. Hem fiziksel hem de zihinsel bir süreci kapsamı bakımından çok önemli bir yer işgal etmektedir okuma. Bunlara, teknolojiye yapılan yatırımın artmasıyla büyük bir hızla ilerleyen dünyamızda baskı tabanlı yani geleneksel metinlerden farklı olarak yeni bir okuma türü olan ekrandan okuma da eklenmiştir. Artık okuma becerisinin bir bilgisayar ekranı üzerinde nasıl ve ne tür beceriler gerektirdiği de merak konusu olmuştur.

Okumanın Önemi

Okuma, yazının bulunuşundan günümüze kadar gelen insanlara özgü bir beceridir ve birden çok alt becerinin aynı anda kullanılmasını gerektiren oldukça karmaşık bir süreçtir (Keskin, 2012). Okuma becerisi doğuştan gelen yetenek olmayıp belirli bir eğitimin ardından bireylerin yaşam boyu içerisinde bulunduğu karmaşık bir süreçtir. Bu süreç içerisinde birey farklı okuma becerileri edinebilir, okuma düzeyini daha da geliştirme imkânına sahip olabilir. Okuma becerileri öğretimi ilk okuma yazma döneminden başlayarak örgün eğitim sonuna kadar formal yollarla edinilebilir. Bu dönemde çocuğun okuma becerilerini üst seviyeye taşıması, okuma alışkanlığı edinmesi daha kolay olmaktadır. Fakat yaşam boyu öğrenme savından hareketle okuma becerilerinin hayatın her anında karşılaşılabileceğimiz bir gerçeklik olduğu unutulmamalıdır (Gül, 2013).

İlköğretim döneminde okuma becerisi ve alışkanlığını öğrencilere kazandırmak Türkçe öğretiminin ana vazifelerindendir. Tabii aynı şeyler diğer dersler içinde dolaylı olarak söylenebilir. Okumayan, okuduğunu anlamadan yüzeysel okuyan ve okuduklarından hareket ederek düşünmeyen ve bilgi üretmeyen, kısaca bir fikir sancısı çekmeyen insanın ve toplumun başarı şansı oldukça düşük hatta yok denecek kadar azdır. Bilginin insana verdiği huzur ve itminan ne para ne de mal ile elde edilebilir söyleminin önemini ancak bunu yaşamında sergileyenler hissedebilir. Büyük insanları büyük yapan aslında okumanın değerinin ve

öneminin farkına varmalarındır. Nitekim, İbn-i Sina gibi dünyaca ünlü tıp bilgini “...geceleirim hep okumakla geçerdi” diyor.Kâtip Çelebi “mumlar tükenir, güneş, doğar ve ben hala okurdum” diyerek okuma tutkusunu ortaya koymaktadır (Akt.Özdemir, 2005).Edison, okulda öğrenim görmemiş, ne öğrendi ise annesinden öğrenmiş ve annesi de ona faydalı kitaplar okumayı öğretmişti. Onun buluşlarının arkasında yatan bir gerçek vardı: O konu ile ilgili ne kadar kitap varsa okumak ve kitapların bıraktığı yerden başlamak (Akt. Ömeroğlu, 2005, s.17).

Okuma, adeta insanı diğer varlıklardan ayıran kıymetler üstü bir kabiliyettir. Ayrıca günümüz toplumunda iyi bir yaşam için vazgeçilmezdir. Kişinin okumayı öğrenmesinden sonra ölümüne kadar devam ettireceği hayati bir faaliyettir okuma (Refik, 1999).

Yukarıdaki ifadelere baktığımız zaman okumanın insanoğlu için ne kadar büyük bir öneme sahip olduğu rahatlıkla anlaşılır.İnsanları değerli kılan bu hayati sürecin detaylı olarak araştırılması gerekmektedir. Özellikle de bireylerin küçük yaşlardan itibaren okuma kavramı ile tanıştırılması ve bunun önemi üzerinde durulmalıdır.

Okumanın Amaçları

Duyu organları olmadan dünyayı algılamak mümkün olmamaktadır. Okuma, duyu organlarımızın çeşitli hareketleriyle ve zihnin, anlamı kavrama gayretinden ortaya çıkmış komplike bir eylemler bütünüdür. Genellikle, öğrendiklerimizin büyük kısmını görme duyusuyla elde etmekteyiz. Bu duyulardan biriside görme duyusudur. Herhangi bir şey dikkatlice incelenir ve düşünülürse, basit olduğu sanılan şeylerde bile, çok sayıda özellik ve ayrıntının farkına varılır. Çevre ile etkileşiminde olduğu gibi; gözün görme yeteneği, görüş aralığı gibi faktörler okumada da büyük önem taşımaktadır (Bahadır, 2013).

Türkçe Öğretim Programında Okuma alanı ile ilgili olarak şu bilgiler verilmiştir: Okuma becerisi, öğrencinin farklı kaynakları elde ederek yeni bilgi, olay, durum ve deneyimlerle karşılaşmasını netice verir. Bu yüzden belli bir süreci gerektiren; öğrenme,

araştırma, yorumlama, tartışma ve eleştirel düşünme gibi kavramları kapsar. Ayrıca Türkçe Öğretim Programında okuma öğrenme alanıyla öğrencilerin yazılı ve basılı metinleri doğru ve düzgün bir biçimde okuyabilmeleri, okuduklarını değerlendirmeye tabi tutup içinde bulunulan zamanın fikri malumatını, kültürel,tarihi, folklorik,ekonomik, sanatsal, siyasi, ahlaki vb. değerleri nasıl yansıttığının bilincinde olarak okumayı bir alışkanlık biçiminde hayat felsefesi olarak benimsemeleri hedeflenmiştir. Mevcut programda; metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesine yönelik farklı kazanımlar okuma öğrenme alanında göze çarpmaktadır.Diğer taraftan okuma öğrenme alanındaki kazanımlar anlama, akıcı okuma ve söz varlığı olmak üzere üç alt grupta yapılandırılarak programa konulmuştur (MEB, 2015).

Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007, s.7) çocukların kitap okuma sebeplerini şöyle açıklamışlardır;

- Hoşnut oldukları için,
- Boş vakitlerini değerlendirmek ve eğlenmek için,
- Eğitim düzeylerini daha yükseklerle çıkarmak için,
- Okuyan kişilerden etkilendikleri için,
- Yaşadıkları çevre ortamı istediği için,
- Üyesi olduğu toplumda ve arkadaş çevresinde farklı bir yer edinmek için.

İfade edilen bu amaçların kişiden kişiye değişenlik gösterebildiği gibi, çoğu zaman birden fazla amaç da söz konusu olabileceğini de ifade etmişlerdir. Bir iletişim yolu olan okumanın her bireye göre farklılaşan amaçları da vardır.

Kayalan (2000) bireylerin,

- Düzenli olarak ya da alışkanlıkları zoruyla,
- Güncele ait meseleleri anlamak,

- Kişisel tatmin olmak,
- Zaman geçirmek,
- Hayatın temel ihtiyaçlarını karşılamak,
- Bir alanda uzmanlaşmak yada mesleki ilgileri sürdürmek ve ilerleme sağlamak,
- Hobi amacıyla okumak,
- Gelişim göstermek ve ilerletmek,
- Kişisel-toplumsal istekleri tatmin için okuduklarını belirtmektedir.

Okumadaki asıl amacın, yazılı malzemede sunulan anlamı doğru ve hızlı bir şekilde kavramaktır. Okuduğunu tam olarak anlama süreci, okuyucuların bilgiyi hayat ile değerlendirme, dil ve düşünme becerilerini geliştirmelerine de zemin hazırlar (Akt; Balcı, 2009, Akçamete, 1989, s.735-736).

Okumanın bu kadar farklı amaçlarının olması, okuma alışkanlığını diğer alışkanlıklardan daha farklı bir konuma getirmektedir (Suna, 2006). Gömleksiz'e göre (2003) eğitim alanına yeni ve farklı manaların yüklendiği görülmektedir. Bu sebepten dolayı günümüz toplumundaki fertlerinin, eleştirel düşünebilme yeteneği, üretken bir yapıya sahip olma ve problem çözme yeteneğinin gelişmiş olmasının beklendiği açıkça ifade edilebilir. Ayrıca giderek, daha karmaşık hale gelmiş, fonksiyonel olarak farklılaşmış ve birbirinden farklı insan ilişkilerine adapte olabilecek bir insan modeli oluşturmanın gerekliliği üzerinde durulmuştur. Bütün bunların sağlanması, öğrenme sürecinin etkili bir biçimde yürütülmesine bağlı olduğunu ve etkili biçimde bir öğrenme sürecinin ise işlevsel bir okur kitlesi oluşturmaya bağlı olduğunu vurgulanmıştır. Tabii olarak okuma sadece basılı materyalden değil teknolojinin gelişmesine paralel olarak hayatın her alanına girmiştir. Bu sebepten dolayıdır ki okumadan elde edilmesi gereken kazanımlar sadece kitaplar ile değil ekran yüzeyinden yapılan okumalarla da amacına ulaşılmış olur.

Arıcı (2009) okumayı seven gençlerin, kitap yoluyla bilgi ve birikimlerini artırmakta; insanlar, toplumu ve yaşamı tanıma fırsatı elde etmekte, duygu ve düşünce ufuklarını zenginleştirmekte, hatta kitaplar sayesinde rahatlamakta olduğunu belirtmiştir. Bu düşünceden hareketle öncelikli olarak, okumayı sevmek ve sevdirmek için, fertlere, onların ilgi ve ihtiyaçları dâhilinde, bir kitap okuyup bitirme ve bundan memnuniyet duyma zevki duyurulabilir ve bunun için öğrenciler, sevebilecekleri türde kitaplarla buluşturulmalıdır demiştir. Kısaca öğrencilerle kitaplar arasındaki (geniş manasıyla da okuma arasındaki) engeller kaldırılmalıdır.

Okumanın Fiziksel Unsurları

Okuma becerisinin kazanılmasında insan vücudundaki birden fazla merkezin etkisi görülmektedir. Okumanın görme boyutu okumanın fiziksel unsurlarını oluşturmaktadır. Göz ve gözün yapısı, netlik açısı, netlik alanı, ve okuma uzaklığı gözün yazılı malzemeyi beyne aktarma sürecinde önemli görevler yüklenmektedir (Yalçın, 2002). Göz ve göz kaslarının hareketleri algılama, görme, anlama ve okuma gibi işlemleri sağlayan mekanizmalardır. Daha hızlı ve daha düzgün bir şekilde okumak için göz ile beyin uyumunda çalışmasına bağlıdır (Akt: Kurudayıoğlu, Akçamete, 1989). Basit bir şekilde, görme ve de anlama okuma süreci esnasında okumanın fiziksel ve zihinsel öğelerini meydana getirmektedir. Bundan dolayı, görme ve algılamada çok önemli bir yere sahip olan okumanın fiziksel öğelerinden göz kasları, netlik alanı, netlik açısı - okuma mesafesi kavramları hakkında yeterli düzeyde malumat sahibi olmak gerekmektedir.

Göz kasları: Göz hareketleri gözün satırlar üzerinde yaptığı aşağı-yukarı, sağa-sola ve çapraz hareketler bütünüdür. Okuma esnasında göz bu hareketlerin tamamını yapmaktadır. Bu hareketlerin belli bir eğitim sonunda daha bilinçli olarak yapılıyor olması okumanın kalitesini yükseltmektedir. Göz, okuma esnasında satırlar üzerinde sıçramalar yapar. Belirli bir alanı gördükten sonra duraklar. Bu duraklamalarda zihin görülenleri algılamaya çalışır. Ardından

tekrar sıçrama ve duraklamalar yaparak okuma sürdürülür. Okuma esnasındaki sıçramaların fazlalığı, okuma hızıyla doğrudan ilgilidir. Yani sıçrama arttıkça hız da artmaktadır (Soysal, 2015). Kurudayıoğlu'na (2011) göre geçmiş dönemlerde, okuma esnasında gözlerimizin satır boyunca durmaksızın düz bir şekilde hareket ettiği düşünülürdü. Yapılan araştırmalar ile bu düşüncenin yanlışlığı ortaya çıkmıştır. Bu yanlışlığı yaptığı çalışma ile ispatlayan Emile Javal, gözlerimizin satır boyunca kayarak değil aksine sıçrama yaparak hareket ettiğini belirtmiştir. Kısaca biz gözümüzün defalarca kez sıçrama yapması neticesinde okumayı gerçekleştiriyoruz. Dolayısıyla okumanın esasını oluşturan göz kaslarımızın defalarca gerçekleşen bu küçük sıçrama hareketleridir. Bu sıçramalar ne kadar sistemli ve çabuk gerçekleşirse okuma hızımız da o derece düzenli ve hızlı bir şekilde meydana gelir (Güneş, 1997).

Netlik alanı (aktif görme alanı): Aktif görme alanı okumanın fiziksel öğelerinden biridir. Gözlerimizi okunan satırda bir alana sabitledikten sonra ortaya çıkan bölge denilebilir ya da gözle gözün bir bakışta gördüğü kelimeler arasında meydana gelen alan aktif görme alanı olarak adlandırılır. Gözümüz bu alana dahil olan bütün ifadeleri net bir biçimde görerek beyindeki görme ile ilgili bölüme iletir (Yalçın, 2002). Netlik alanı kişiden kişiye değişmektedir. Geniş alana sahip okuyucular 15-20 harf görebilirken dar bir alana sahip kişiler ise 6 harf görebilme yeteneğine sahiptirler. Bu görme alanı okumada önemli bir yer tutar ve farklı etkinliklerle geliştirilebilme imkanı vardır (Güneş, 1997, s.54). Diğer taraftan gözlerimiz netlik alanının dışındaki bölümleri net olarak göremese de algılayabilme özelliğine sahiptir (Onan, 2009).

Binbaşıoğlu'na (1993) göre gözümüzün aktif görme alanının geniş olması ve sıçrama hareketlerinin de sıklıkla gerçekleşmesi okuma başarısı ve kalitesini artırır. Bu ise iyi bir okur olmanın koşulu olarak belirtiliyor.

Netlik açısı ve okuma mesafesi: Göz sinirleri tarafından uyarılan göz kaslarının 13-19 derecelik yaptığı açığı “netlik açısı” olarak ifade etmektedir. Bu açı, gözün aktif olarak algılayabildiği alanı içine alan açıdır. Yalçın (2002, s.50), aynı durumu “Göz, herhangi bir yazıya baktığında göz kaslarımız göz sinirlerimizin uyarılmasıyla gözümüze 13-19 derecelik bir açı yaptırmaktadır. Bu açığa "netlik açısı" denir” şeklinde ifade etmiştir. Gözlerimiz sadece bu açı içerisinde kalan bölümü algılamaktadır. Bu alanın dışında kalan bölümler net olmayıp bulanık bir yapıda görülmektedir (Soysal, 2015).

Okumanın Zihinsel Unsurları

Bu başlık altında okumanın zihinsel unsurları ele alınacaktır. Bir önceki başlıkta okumanın fiziksel özelliklerine değinilerek okumanın fiziksel öğeleri sağlıklı bir şekilde meydana geldikten sonra, okuma işleminin komplike bir boyut olan zihinsel süreç devreye girmektedir. Aslında hem zihinsel hem de fiziksel unsurlar bir bütün olarak değerlendirilebilir. Fakat bu aşamanın fiziksel unsurlara göre daha karmaşık olduğu bunun sebebi ise zihinsel faktörlerin soyut olması veyahut somut bir şekilde ifade edilmesinin güçlüğüdür. Dolayısıyla okumanın önemini hem ifade etmek hem de anlamak zorlaşmaktadır. Zihinsel unsurlar, okuma esnasında beynimizin devreye girdiği aşamadır. Okumanın zihinsel öğelerini ele alan çok farklı görüşlere rastlamak mümkündür. Okumak, yalnızca kelime ya da cümleleri görmek demek değildir. Okumada asıl amaç anlayarak okumaktır. Bu sebeple görme haricinde başka zihinsel etkinlikler de devreye girmektedir (Kanmaz, 2012).

Zarar görmüş beyinler ve otopsi yoluyla elde edilen bilgiler ışığında beynin ve işlevi ile alakalı çalışmalar yapılmıştır. Yalnız bunlar işlevini büyük ölçüde kaybettikleri için çok sağlıklı neticeler elde edilememiştir. Kesin sonuçlara ulaşmak bu yüzden zor bir hal almıştır. Dolayısıyla beyin üzerindeki deneysel çalışmaların dar bir alanda gerçekleştirilmesi, onun okuma ile ilgili olan kısımları hakkında net bir şekilde fikir beyan etmemize engel teşkil etmektedir. Fakat günümüz teknoloji sistemlerinin yardımı ile bilgisayarlı görüntüleme

aracılığıyla beraber okumanın beyinle alakalı önem arz eden faktörleri daha açık ve somut bir şekile girmiştir.

Brodmann'ın öncülük ettiği bir grup bilim insanı mikroskop altında beyin hücrelerini inceleyerek farklılaşan alanlara numara vermiş ve bundan stioarşiteknotik yapılanma sistemi denilen bir kavram ortaya çıkmıştır. Bu alanların sayısı 100'den fazladır. Burada bizi ilgilendiren alanlar; okumanın meydana gelmesinde etkili olan altı farklı alan (görme, tanıma, görüntü belleği, anlama, okuma ve konuşma) okumanın zihinsel öğelerini oluşturmaktadır (Akt; Kurudayıoğlu, Tanrıdağ 1991).

Okumanın zihinsel unsurları konusunda eğitimciler (Yalçın, 2002; Özbay, 2007) şu kavramlar üzerinde durmuşlardır: Görüntü merkezi, tanıma merkezi, görüntü yorum alanı, okuma merkezi ve konuşma merkezi.

Görüntü merkezi: Bilgilerin gözler aracılığı ile alınması ve elektriğe dönüştürülmesi süreci bu merkezde gerçekleşmektedir. Bu yüzden gözlerimiz çok büyük bir öneme sahiptir. Gözlerimizin okumayı sağlıklı yapabilmesi gözlerimizin sağlıklı olmasına bağlıdır.

Gözlerimiz açık kaldığı sürece elektriğe yüklenmiş bilgiler beyne ulaştırılır ve görme ameliyesi süreklilik gösterir (Güneş, 2009). Aynı şekilde bu merkezi önemli kılan diğer hususlar ise; sembollerin hızla algılanıp kavranması ve beynimizin diğer alanlarına iletmesi ve fiziki unsurlardan dolayı çıkan problemleri çözmekle vazifeli olmasıdır. Eğer görüntü geri dönüyor ve aktifalanda uzun süre bekleme ya da geri dönüş yapmalar gibi sıkıntılar yaşıyorsa bu merkezde problem var demektir (Yalçın, 2002).

Tanıma merkezi: Görme bölümünden alınan verileri hızlı bir şekilde tanıyan merkezdır. Tanıma safhasında görüntü alanından alınan simgelerin yalnız soyut anlamları vardır. "zarf" kelimesi ele alınırsa : Tanıma süreci "z", "a", "r" ve "f" harflerinin kavranması ile gerçekleşmiş olur. Bu sembollerin birleşerek meydana getirdikleri sembol bloğunun anlamı olan "ZARF GÖRÜNTÜSÜ" ise daha kavranmamıştır (Güneş, 2009). O zaman bu,

reel bir görüntü olabileceği gibi simgesel bir tanımlama da olabilir. Beyin bir grafik, bir yazı, bir resim ve ya bir sembol vb. şeylerin her birinin özelliklerini hızla birbirinden farkederek tanımlama becerisi bu merkezde gerçekleştirilmektedir. Ayrıca her türlü şekil, rakam, görüntü, kavram, yazı ve benzeri şeyler burada ayrıştırıldığından dolayı beynimizdeki bu merkezin eğitimi için çeşitli uygulama çalışmaları yapılmaktadır. Bu yüzden önemli işlevleri üstlenen bir bölümdür. Gördüğümüz biçimleri hızla birbirinden ayırt etme de bu merkezde gerçekleştirilmektedir (Kurudayıoğlu, 2011).

Görüntü yorum alanı (görüntü belleği): Kavrama anı olarak ele alınan beynimizin tanıdığı ve ya anımsadığı sembol gruplarına yüklenen imajların, manaların idrak edildiği an denilebilir (Güneş, 2009). Kısaca yorum alanında daha önce görmediğimiz bir nesneyi ve ya imajı tanımak ve kavramak çok zor olacaktır. Bu alanı çok verimli kullanma adına okumaya yeterince önem vermeliyiz. Çünkü okuduklarımızın karşılaştırıldığı yer bu merkezdir.

Bilginin düzenli ve şuurlu bir şekilde bu merkeze aktarılması ile bu merkezden sistemli bir şekilde yeni bir bilgi ortaya çıkar. Ardından eski ile yeni bilgiyi karşılaştırır ve yeni bir kanıya varılır. Bu yüzden bu merkez hayati bir öneme sahiptir. Bilhassa hızlı okumanın gerçekleşmesi için en önemli yerlerden biri konumundadır (Kurudayıoğlu, 2011).

Okuma merkezi: Sessiz okumaya dair işlemlerin beynimizde tamamlandığı bölüm, okuma merkezi olarak adlandırılmaktadır. Bu bölüme kadar olan süreç, okuduğumuz herhangi bir şeyi tam olarak anlamamızı sağlar. Okumaya dair zihinsel süreçler tam anlamıyla bilinemese de okuma merkezi, okuma işleminin tamamlandığı bölümdür. Okuduğunu anlama ve kavrama çalışmaları beynin farklı merkezlerinin uyum içerisinde olması ile mümkündür. Dille, dolayısıyla da okuma ilgili olan merkezler, beynin her iki bölümünde ve birbirlerine uzak yerlerde bulunurlar. Fakat beyin hiyerarşik bir yapıya sahiptir (Soysal, 2015). Kısaca beyin tarafından alınan veriler eski verilerle birleştirilip değerlendirmeye tabi tutulur. Ardından bir imaj meydana gelir. Bu ise insanlarda görme sanısını uyandırır.

Böylelikle gelen frekanslara görme merkezi tarafından karar verilir (Yüksel ve Yurdaşık, 2001).

Konuşma merkezi: Bu merkezde sesli okuma süreci başlar. Beynin psikomotor hareketlerden sorumlu alanı konuşma merkezidir. Ayrıca konuşma merkezi gördüğümüz yazının ve ya metnin konuşma organlarımız tarafından (diyafram, ses teli vb.) sesli bir şekilde dışa vurulmasını sağlar. Sesli okumada birçok organ bu sürece dâhil olmaktadır. Sesli okuma, sessiz okumaya nazaran yaklaşık iki katı bir süre zarfında gerçekleşmektedir (Yalçın, 2002).

Okuma Türleri

Alanyazında çok sayıda okuma türü sayılabilir. Bu okuma türleri çok geniş bir alanı kapsadığından dolayı bu çalışmanın da konusu ile bağlantılı olduğu için sadece sese göre okuma türünden bahsedilecektir. Ekran okuma türleri başlığı altında ise ilgili kısımla ilgili bölümlere yer verilecektir.

Günümüzde okuma farklı biçimlerde yapılmaktadır. Bu biçimler, sese ve metin parçasının okunma durumuna göre kategorize edilebilir. Sese göre, sesli, yarı-sesli ve sessiz olarak, metindeki kelime-cümle ve paragrafların okunma durumuna göre ise tam okuma, seçmeli okuma ve esnek okuma şeklinde gruplara ayrılabilir (Güneş, 2004).

Öz'e (2006) göre ise okuma türleri; sesli okuma, sessiz okuma, anlamlı okuma, sürekli okuma ve serbest okumadır. Bu kısımda sadece sese göre okuma türü ele alınacaktır. Sese göre okuma türleri şu şekildedir;

Sesli okuma: Sesli okuma, yazıyı görme kelimeleri sesli olarak ifade etme ve manayı algılayabilmektir. Gözümüz, yazıyı gördüğü zaman tanıma işlemi gerçekleşmekte, ses organları aracılığı ile sözcükleri seslendirmekte, seslendirdiği bu sözcükleri kulakla işitmekte ve belleğe iletmektedir (Güneş, 2004). Diğer bir ifadeyle bir yazının ve ya metnin, dinleyenlerin işitebileceği ve hoşnut bir şekilde dinleyebileceği yükseklikte bir sesle okunması işlemidir (Öz, 2006).

Sesli okuma yönteminin, öğrencilerin okuma faaliyetini doğru bir şekilde sürdürmesini ve ortaya çıkan okuma hataları yoluyla öğretmenin öğrenciler üzerinde gerekli düzeltme ve yönlendirme çalışmaları yapabilmesini sağlamaktadır (Soysal, 2015).

Güneş'in (2004) Liuey'den (1996) aktardığına göre, yapılan birçok çalışmada, sesli okumanın, okuma hızını düşürdüğünü ve aynı zamanda anlamayı da zorlaştırdığı ifade edilmiştir. Cemiloğlu'na (2005) göre de daha önce görülmemiş, tanınmamış birimler ve ifadeler çoğaldıkça sıçrama hızı yavaşlamakta ve okuma hızı düşmektedir.

Yarı sesli okuma: Sesli okumadaki olumsuzluklar nedeniyle giderek sessiz okumaya geçilmiştir. Ancak bu geçişin bir anda olmadığı, ses seviyesi düşürülmüş ve yarı sesli olarak okumaya devam edilmiştir. Kısaca yarı sesli okuma sesli okumadan sessiz okumaya geçişte köprü görevi görmüştür (Güneş, 2004).

Sessiz okuma: Okumanın diğer bir türü de sessiz okumadır. Hayatta en çok yer alan okuma şeklidir (Öz, 2006). Günümüzde sesli ve yarı sesli okumanın önemini sessiz okumaya göre nispeten kaybettiğinden söz edilebilir. Aslında bu kesin bir şekilde kabul edilecek bir sav değildir. Çünkü bugün okullar başta olmak üzere hayatın her kademesinde sesli okuma ve yarı sesli okuma devam etmektedir. Sessiz okuma ses organlarının devreden çıktığı, okuma sürecinde gözlerimizin aktif olduğu okumadır. Sessiz okuma, ses organları kullanılmadan gerçekleştirildiği için sesli okumaya göre daha çok tercih edilmektedir. Bireyler sessiz okuma yoluyla her türlü ortamda diğer bireyleri etkilemeden okuma yapabilmektedir (Soysal, 2015).

İlköğretimin ikinci devresi ile ikinci kademesinde (4-8.sınıflar) yaptırılan sessiz okumalarda amaç öğrencilerin hem okuma hızlarını geliştirmek, hem de aynı anda anlama ve kavrama güçlerini artırmaktır. Bu tür bir çalışma öğrencinin hayat boyu kullanmak zorunda bulunacağı"en kısa zamanda en fazla metin okuma ve okunanı hızla kavrama" becerisini geliştirmeye yöneliktir (Cemiloğlu, 2009, s.135).

Ekran Okuma

Yaşamımızı kolaylaştırmak amacıyla pek çok alanda kullandığımız bilişim teknolojilerinin oranı her geçen gün artmaktadır. Bunun nedeni de bilişim teknolojilerinin hayati önem taşıyan bilgiler arz edip etkili öğretim talimatları sunabilmeleridir. İnternetin son yıllarda erişilebilirliği artarken bir yandan da WWW'nin yeterlilikleri artmış ve küresel bir ağ gelişmiştir. İnternet kullanıcıları Web'in ilk yıllarında bilgiyi yeniden kazanma amacıyla teknolojiye erişirken; yazılım ve uygulamadaki gelişimler Web'i insanların sadece bilgi bulmak için değil ayrıca bilgi oluşturmak için girdikleri bir yere dönüştürmüştür. Günümüzde öğrenciler önceki nesillerden radikal bir şekilde farklı olan bir ortamda büyümektedir. İnternete ve yirmi yıl önce hayal edilemeyecek bir sürü anlık iletişim cihazına bağlı olarak reşit olmaktadır (İleri, 2011).

Günümüzde bilginin teknolojideki baş döndürücü gelişmelere paralel olarak elde edildiği ve üretildiği bir süreçte bireylerin okuma becerisi değişime maruz kalmıştır. Kalem ve kâğıt ile başlayan okuma süreci, kitaplarla ve ya deri üzerine yazılan vb. basılı materyallerle kayıt altına alınmış böylece günümüzde çok daha modern bir biçimde elektronik ekranlarda daha hızlı ve kullanılır bir biçimde hayatımızın içinde kendine yer bulmuştur. Teknolojik gelişmelerin yansıması olarak okuma, hızlı okuma, bilgisayar destekli okuma, medya okuryazarlığı ve ekran/elektronik okuma ve benzeri kavramlar meydana çıkmıştır. Dijital medya (bilgisayar, dizüstü bilgisayar, tablet, ebook, iphone, akıllı telefon) üzerinde okuma yazılı kelimeye erişimin sağlanması, teknoloji ile kendini göstermiştir (Ivan, 2014). Böylelikle bilgisayar ve bilgi teknolojilerinin hızla gelişmesi insanların bilgisayar ekranlarından okuyabileceği malzemenin artan hacmine katkıda bulunmuştur (SzuYuah Sun, Shieh, &Huang, 2013). Şunu rahatlıkla ifade edebiliriz, teknoloji bizlere her yerden ve her zaman istediğimiz metinlere ulaşma imkanı vermiştir. Bu imkanı en iyi şekilde değerlendirmek bize bağlıdır.

Günümüzde yeni iletişim teknolojileri baş edilemez bir hızda gelişim göstermesi; sadece okuma yazma eğitimlerimizi değil ayrıca okuryazar kavramını da etkilemektedir. Okuma kavramı gelişen teknolojilerle birlikte farklı bir boyut kazanmaktadır. Artık sıradan bir okuma ortamı ve okuyucu bulunmamaktadır. Bu değişikliklerin nedeni şu an devam etmekte olan ve geleneksel basıma dayanan okuma yazmadan elektronik metin türlerine doğru gerçekleşen geçişte yatmaktadır (Mckenna, Reinking, Labbo ve Kieffer, 1999). Web ağının hızlı gelişimi her şeyin ekrandan okunmasına katkıda bulunmuştur (Dyson, & Mark, 2001).

Nitekim ülkemizde de FATİH projesi kapsamında teknolojiden üst seviyede yararlanmak için belli çalışmalar yapılmaktadır. Bu proje de Bilişim Teknolojileri materyallerinin öğrenme-öğretme sürecinde ve aşamasında daha fazla duyu organını kapsayacak şekilde kullanılması amaçlanmıştır. Bu yüzden okulöncesi, ilköğretim ile ortaöğretim düzeyindeki tüm devlet okullarına LCD Panel Etkileşimli Tahta ve internet erişimi için ağ altyapısı sağlanması hedeflenmiştir. Yine aynı şekilde her öğretmen ve öğrenciye tablet imkanı sağlanarak, öğretim programları BT (bilgisayar teknolojileri) destekli öğretime uyumlu hale getirilerek eğitsel e-İçerikler oluşturulmuştur. Bu bilgiler doğrultusunda eğitimde FATİH projesi beş ana dinamikten meydana gelmektedir (MEB, 2012). Bunlar:

1. Donanım ve Yazılım Altyapısının Temin Edilmesi
2. Eğitsel e-İçeriğin Temini ve İdaresi
3. Öğretim Programlarında Aktif BT Kullanılmasının Sağlanması
4. Öğretmenlerin Hizmet içi Eğitim ile Donatılması
5. Şuurlu, Güvenli, Yönetilebilir ve Değerlendirilebilir BT Kullanımının

sağlanmasıdır. Bu çalışmalarını gösteriyor ki; basılı kaynaktan ekrandan okumaya hızlı bir geçiş görülmektedir.

Yapılan araştırmalara baktığımızda ekran okuma kavramı farklı şekillerde ele alınmaktadır.Güneş'e (2010) göre ekrandan okuma, bir ekran vasıtasıyla görüntülenen metinleri, yazıları elektronik ve ya dijital bir şekilde okuma ameliyesidir. Günümüzde süratle gelişen bilgi teknolojileri sebebiyle ekran okuma, zorunlu bir hal almıştır. Artık yaşamımızda okuduğumuz metinler, yazılar bilgisayar ortamına taşınmakta ve onlar aracılığı ile yaygınlaştırılmaktadır. İnsanlar yeni bilgileri elde etmek için mecburi olarak ekrandan okumaları gerekmektedir. Bundan dolayı "ekran okuma" adı verilen yeni bir okuma biçimiyle, "ekran okuyucusu" olarak bireyleri tarif eden yeni kavramları görmekteyiz. Hemen hemen hayatın her safhasında olan ve çok hızlı bir şekilde yaygınlaşan bu okuma şekli kâğıttan okumaya göre belli farklılıklar göstermektedir. Ekran ve ya ekrandan okumada kâğıt sayfanın yarısı kadar yazılar ekrandan arka arkaya gösterilmekte, okuyucu parça parça aldığı bu bilgileri anlamaya ve anlamlandırmaya çalışmak durumundadır. Dolayısıyla ekran okuma "parçacık okuma" da olarak adlandırılabilir (Güneş, 2009).

İleri'ye (2011) göre ise ekran okuma ile ekrandan okuma farklı kavramlardır. Bilgisayar metinleri okunması denilince ekrandan okuma kavramı akla gelmektedir. Bu düşünceye sebep olan temel nokta ise ekranın kullanım amacı olabilir. Ekrandan okuma kavramı dijital kültürle birlikte tanımlanması gereken becerilerden biridir. Ekrandan okuma yapma kavramı ile bilgisayar monitörüne benzer bir ekran aracılığıyla görüntülenen metinleri elektronik ya da dijital bir şekilde okuma eylemine gönderme yapılmaktadır. Ekran okuma herhangi bir ekrandan gördüğünüz her şeyi okumaktır. Ekran okuma ilgili bilişim teknolojileri aracına ait sembolleri, işaretleri, uyarıları vs. her şeyi kapsamaktadır. Ekrandan okuma ise bilişim teknolojilerinin metinsel alanını içermektedir (Örn: word, pdfvs).Bilgisayarın sunduğu metinler çevrimiçi ya da çevrimdışı olarak görüntülenebilir ve hipermetin ya da statik metin formatından olabilir.Örneğin, PDF, JPG dosyaları gibi (İleri, 2011).

Maden'e (2012) göre "ekran okuma" yaşamımızda yer kaplayan ve büyük bir etkiye sahip olan bilgisayar, cep telefonu, tablet, vb. araçlar ile materyallerin okunması olarak tanımlanmaktadır. Aynı şekilde okuma amacıyla kullandığımız kitap, dergi, gazete gibi baskı tabanlı materyaller yerini elektronik sözcüğünün kısaltılmasıyla başlarına -e harfi alarak büyük bir dönüşüm geçiren e-kitap, e-dergi, e-gazete gibi materyallere bırakmış durumdadır. Yukarıda ifade edilen tanımlamalara baktığımızda araştırmacılar tarafından her iki kavrama farklı anlamlar yüklenmiştir. Bu yüzden bu çalışmada hem ekran okuma hem de ekrandan okuma kavramına muğlak bir yapıda olduğu için alanyazında birlikte yer ver verilmiştir.

Ekrandan okuma, her gün değişen bir yapıya sahiptir. Çünkü teknolojik değişimler çok hızlı bir şekilde ilerlemektedir. Her yeni bilgisayar ve ya tablet ya da telefonun bir üst modeli piyasaya çıkmakta ve insanlar bu materyallere eskiye nazaran çok rahat bir şekilde ulaşmaktadırlar. Mali durumu ne olursa olsun insanlar bir telefona, bilgisayara ya da hemen her evde bir televizyona sahiptirler. Bu ise insanların hiç olmadıkları kadar ekran kavramı ile iç içe olduklarını göstermektedir. Eskilere baktığımızda ise çok az sayıda insan televizyon bilgisayar ve ya telefona sahipti. 1980'lerin başlarında kişisel bilgisayarlar hayatımıza girmesiyle kitaptan bilgisayara ufak çaplı bir giriş yapılmıştır. Ama 1990 'lı yılları takiben bu materyallerdeki sayı artmış ve daha çok insan bunlara ulaşmıştır. Ayrıca insanlar bu teknolojiyi iş ve sosyal hayatlarında benimsemişlerdir. 1990'lı yıllarda basılı materyal ekran okumaya göre hala baskındı fakat ilerleyen yıllarda adeta toplumun tüm alanlarında herşey elektronik araçlara teslim edilir hale geldi. Günümüze gelince ise ekran okumanın baskı tabanlı materyallere karşı çok büyük bir oranda insanlar tarafından tercih edildiği görülmektedir (Akt; Yaman ve Dağtaş, 2013, Vandendorpe, 2008).

Gardener'e (2011) göre ise ekran üzerinden son yıllarda fiziksel ve baskı tabanlı metinlerin çok hızlı bir şekilde dijital ve ya elektronik diyebileceğimiz ortamlara dönüştürülmesi büyük bir olay olarak kabul edilebilir. Bu teknolojik gelişmelerin artarak

devam etmesi ekran teknolojisi ile bağlantılı olan ürünlerde de paralel olarak artış gösterecektir. Dolayısıyla bu teknolojik gelişmeler ekran okumanın da hayatın bütün alanlarına girmesine sebep olacaktır. Şimdiki var olan gelişmeleri göz önünde bulundurursak, önümüzdeki yıllarda ekran teknolojisinin bizleri hayrette bırakacak gelişmeler kayedeceğini söylemek pek zor olmasa gerek.

Kısaca bilgisayarın icadı ve onu takip eden baş döndürücü gelişmeler neticesine okuma alanında da bir devrim gerçekleşmiştir. Bu devrim neticesinde geleneksel basılı metin okumadan ekran üzerinden okumaya hızlı bir geçiş başlamıştır. Doğal olarak bu gelişmeler ekran okumanın nasıl bir süreci içerdiğini ve ekran okuma özelliklerinin neler olduğu sorularını da beraberinde getirmiştir. Gelecek olan bölümde bu süreçlerle ilgili bilgiler aktarılacaktır.

Ekran Okuma Süreci

Ekran okuma tanımlarında da gördüğümüz gibi net bir şekilde ifade edilemeyen, araştırmacıların belli özellikleri ile değerlendirdikleri bir kavram olarak karşımıza çıkar. Bu yüzden ekran okuma sürecinin de nasıl gerçekleştiği, ne tür aşamalardan geçtiği ve hangi becerileri gerektirdiği merak konusudur.

Okuma konusunda değinildiği üzere, ön bilgilerimizle parçadaki bilgilerin sentezlendiği ve farklı anlamların meydana getirildiği dinamik bir süreçtir okuma. Bu yüzden yeni anlamların meydana gelmesi için bazı koşullar gereklidir. Bunlar metni veya parçayı görme, algılama, sesli ifade etme, sözcük tanıma, anlam verme, zihinde yapılandırma gibi göz ve zihnimizin komplike işlemleri belli bir süreç izlemesi sonucunda meydana getirilmesidir. Toplanan bilgiler gözün yardımıyla ön bilgilerin ışığında incelenmekte, anlam yüklenmekte ve son olarak zihnimizde yapılandırılma işlemi gerçekleşmektedir. Bu süreçte okuyan kişinin zihinsel ve dil becerilerine ait tüm özellikler devreye girip sürecin tümüne müdahale etmektedir. Buraya kadar olan kısım metinden ya da kağıttan okuma ile ilgili bilgilerdi. Ekran

okuma kavramının gerçekleşmesi süreci ve aşamaları içinde aynı uygulamaların geçerli olduğu söylenebilir (Güneş, 2010).

Murphy, Uzun, Holleran ve Esterly'nin (2003) belirttiği gibi, geleneksel basılı metni anlama becerileri ile bilgisayarlı metinleri anlamak için gerekli beceriler aynı değildir (Akt: Chou, 2009). Ekrandan okuma, baskı tabanlı materyalleri okumaya göre, hem süreç hem de gerekli olan beceriler yönünden bazı yönlerde farklılıklar gösterdiği söylenebilir. İnternet ve bilgisayar teknolojisinin hızlı bir şekilde ilerlemesine paralel olarak ortaya çıkan ve bu teknolojinin gelişmesiyle de çok büyük değişimler geçiren bir okuma türüdür (Altun, 2003).

Güneş'e göre (2009) ekran okuma, ilgili başlık altında ifade ettiğimiz üzere dinamik bir süreç olarak ele alınan ve birbiri ile bağlantılı üç faktörden oluşan bir okuma türü olarak belirtilmiştir. Bu bileşenler metin, ortam ve okuyucudur. Metnin iyi bir şekilde düzenlenmesi önemlidir. Çünkü metnin hem fiziksel özellikleri hem de içerik kısmı anlama işleminin gerçekleşmesi için gerekli olan unsurlardır. Dolayısıyla ekran okuma sürecinde metin ile alakalı olarak okuyucu teknik bilgiler ile uyarılmalıdır. Diğer bir unsur olan ortam da metinle iletişime geçme ve metne anlam yükleme işlemi gerçekleştirilir. Ortam bir çok yönden ele alınıp değerlendirmeye tabii tutulmaktadır. Bunlar psikolojik, sosyal ve fiziksel yönlerdir. Kişinin motive edilmesi ve ortamın fiziksel özelliklerinin düzenlenmesi daha sağlıklı bir ekran okuma süreci için gözardı edilemeyecek gerçekliklerdir. Son olarak en önemli unsur olan okuyucu karşımıza çıkmaktadır. Ekran ile okuyan kişi arasında direkt bir ilişki vardır. Bu ilişki dinamik bir süreci kapsar. Bu süreçte okuyan kişinin hem fiziki hemde psikolojik yönden etkileşim içinde olduğu ifade edilebilir. Ayrıca okuma esnasında *görme, anlamave zihinde yapılandırma* olarak üç ana işlem okuyucu tarafından izlenmektedir (Güneş, 2009).

Bu süreçlerin ilkinin *görme aşaması* oluşturur. Gözümüzdeki duyu alıcıları tarafından bilgiler beynimize iletilir. Ardından gelen bilgiler kortekste işlenerek farklı manalar meydana getirilir. Bu yüzden daha iyi bir okuma yapmak için görme ile ilgili hususlara dikkat etmek gerekmektedir.

Diğer bir aşama olan anlama da ise *gelen bilgilerin işleme alınmasıdır*. Burada okuma aracılığı ile gelen bilgiler belli süzgeçlerden geçirilir. Bunlar sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, analiz-sentez, gibi çeşitli zihinsel işlemlerdir. Bu işlemlerden sonra karşımıza yeni bilgiler çıkar. Dikkat edilmesi gereken bir noktalar vardır. Bunlar; okuyan kişinin sözcüklerin manalarını bilmesi, cümleleri, paragrafları ve aşamalı olarak metni anlaması ve daha önceki bilgilerini kullanması olarak belirtilebilir. Her insanın kendine ait zihin dünyası vardır. Bu dünyada ön bilgilerini kullanarak bilgiye yeniden anlam yükler (Güneş, 2009).

Son olarak ele alınacak olan üçüncü unsur ise *zihinde yapılandırma*dır. Burada daha önce anlamlandırdığımız bilgilerin ön bilgiler vasıtasıyla zihnimize yerleştirilmesidir. Bu yüzden farklı manaları kullanarak ferdin var olan önceki bilgileri arasında bağlantı kurup ardından bütün bir hale getirip son olarak düzenleme işini de zihinde gerçekleştirmektedir. Bu işleme zihinde yapılandırma ya da anlamı yapılandırma olarak adlandırılmaktadır (Akt; Güneş, 2010, Giasson, 1996, 1997, Lachapelle, 2001). Bu üç aşamaya birlikte ele aldığımızda üç kavramın birbiriyle büyük oranda bağlı olduğunu söyleyebiliriz. Dolayısıyla bu işlemler ekran okuma süreci kavramını anlayabilmek için çok önemlidir. Yalnız Güneş'e (2010) göre, ekran okumanın verimli olabilmesi için öncelikle öğrencilere ekran okuma teknikleri ve becerileri kazandırılmalıdır. Bu teknik ve beceriler okuma, yazma ve anlama gibi temel becerileri geliştirildikten sonra verilmelidir. Yetişkinin rehberliği olmadan yapılan çalışmaların ise, okumaya hiçbir katkısı yoktur. Okul bu noktada görevini iyi yaparak yeni ve gerçek ekran okuyucuları yetiştirmelidir.

Görüldüğü gibi ekran okuma için gerekli olan ve şu an bilebildiğimiz üç aşama olduğu söylenebilir. Dikkat edildiği zaman görülecek ki bu işlemler birbiri içine girmiş kompleks yapılardır. Şöyle ki; aynı anda hem geçmiş hem yaşanan an hem de gelecek zamanla ilgili bilgiler beynimizi alakadar ettiğini rahatlıkla söyleyebiliriz. Çünkü okurken sadece var olan

şimdiki bilgileri değil geçmişteki bilgileri de zihnimizde kullanırız. Biz yeni bir şeyler okurken o anda var olan bilgilerle daha farklı bilgileri kullanarak yani anlamlar elde ederiz. Bu ise zihnimizin sürekli bir faaliyet içinde olduğunu göstermektedir (Güneş, 2010).

Ekran Okumanın Özellikleri

Ekran okuma ve ya ekrandan okuma kavramının yeni olmasından dolayı ne tür özellikleri olduğu önem arz etmektedir. Bu başlık altında alanyazında ekran okuma özellikleri ile ilgili bilgilere yer ver verilmiştir.

Ekran okuma süreci başlığı altında ifade edildiği gibi ekran okuyucu ile ekran arasında direkt bir iletişim vardır. Ayrıca bu aktif bir etkileşimdir. Bu etkileşim sürecinde kişi parçayı kendi okumakta ve ekrandan sunulan herşey ile muhatap olmaktadır. Okuyucunun fizksel ve psikolojik özellikleri ile metni okumakta, anlamaya çalışmakta ve son olarak zihninde yapılandırma işlemini gerçekleştirmektedir. Dolayısıyla ekran okumada izlenen işlemler ve süreçler kağıttan okumaya göre belli noktalarda farklılaşmaktadır (Güneş, 2009).

Görme, anlama ve zihinde yapılandırma süreçlerini ekrandan metnin ve ya parçanın sunulması, içeriği, sayfa düzeni, mantık ilişkisi, anlatım şekli, yazarın amacı, metin tipi, yazı stili gibi faktörlerin etkilediği söylenebilir. Dolayısı ile ekran okuma esnasında bazı zorluklar meydana gelmektedir. Bunlar gözlerimizin aşırı derecede hareket edip yorulması ve buna paralel olarak zihninde yorulmasından dolayı anlamlandırma işleminin zor bir hal almasıdır. Bu yüzden ekran okumayı istenen seviyede gerçekleştirmek için daha farklı ve daha üst düzey becerilere sahip olmak gerekmektedir. Çünkü ekranda sürekli bir bilgi hareketliliği görülmektedir. Bunun sebebi ise çoklu medya ve çoklu metin vasıtasıyla kişilere devamlı bilgi sağlanması olarak gösterilebilir. Bu bilgi akışı bir açıdan pozitif bir açıdan da negatif bir özelliğe sahiptir. Şöyle ki; biz bu bilgilerle zengin bir bilgi dağarcığına sahip olurken aynı zaman da çalışma gücümüzü de ister istemez belli bir oranda kaybetmekteyiz. Çünkü hangi bilginin gerekli olup olmadığını anlamak için sunulan bilgilere bakmak zorundayız. Bu ise

bize zaman kaybına sebep olmaktadır. Baccino'nun ifade ettiği üzere çoklu metinler ekran okuma yaparken üzerinde gezmemiz için bir kaç sayfa önümüze getirmektedir. Bizler ise bu sayfalarda dolaşmakta ve vakit geçirmekteyiz. Bu durumun zorunlu bir şekilde çalışma gücümüzün % 30 oranında düşmesine ve ya güç kaybına sebep olduğunu dile getirmektedir. Bilhassa ilköğretim kademesinde olan öğrencilerin dikkat etmesi gerekmektedir. Çünkü Websayfalarında sunulan çok fazla bilgi ve resimlerin anlamaya çok bir katkısı olmamaktadır (Akt; Güneş, 2010, Testart-Vaillant ve Bettayeb, 2009, Baccino, 2009, Colombain, 2009).

Güneş'e göre (2010) ekran metnin bazı özellikleri şu şekildedir;

- Ekran metinleri okuyucunun karşısına düşey bir şekilde gelir. Sayfa hareketleri yukarıdan aşağıya veya aşağıdan yukarıya doğrudur. Okuyucunun gözleri ise satır boyunca soldan sağa hareket etmektedir.
- Ekran metinleri hareket etmektedir. Sayfanın tamamı görülmemektedir. Sadece bir kısmı görünmektedir. Kısaca parça parça metni görebiliriz.
- Ekran metni okurun önüne art arda gelmektedir. Bu durum metindeki bilgileri bir bütün halinde değerlendirmeyi güçleştirmektedir. Zihnimiz, ekran penceresinden gördüğümüz bilgilerle ekrandan kaybolan bölümlerdeki bilgileri sentezlemeye ve aynı anda anlamaya çalışmaktadır. Dolayısıyla bu işlemleri yapmak için daha fazla ve üst düzey zihinsel beceriler gerekmektedir. Belki de en zor işlem budur. Çünkü kaybolan bilgilere geri dönmek zaman kaybına, hatırlayamamak ise bilginin yapılandırılmamasına sebep olmaktadır.
- Ekran okumada geriye dönüşler yukarıdaki madde de belirtildiği gibi okumayı ve anlamayı zor bir hale sokmaktadır. Fakat kâğıt okuma esnasında böyle bir zorluktan bahsedilemez.

- Ekran okuma vasıtası ile kısa ve didaktik parçaları okumanın daha kolay olduğu söylenebilir. Fakat çok uzun hikaye ve roman türü kitapları okumak zor olmaktadır (Akt; Güneş, 2010, Quéré, Leguay, Robert, Mesnager, Jarry, 1997, Baccino, 1996).

Birçok araştırmacıya göre ekrandan okumanın basılı materyalden okumaya göre belirgin farklılıkları vardır (Akt; Alevli,2014,Dillon, 1992; Snowhill, 2001; Wilson ve Landoni, 2001; Altun, 2002; Chen, 2003; Chu, 2003; Rao, 2003; Jewitt, 2005; Burtnet ve 12 Myers, 2006; Merchant, 2007; Carden, 2008; Noorhidawati ve Gibb, 2008a; Muir, Veale ve Nichol, 2009; Jamali, Nicholas ve Rowlands, 2009; Muter1996):

- Ekrandan okunan ve ekrana yazılan metinler dijital metinlerdir ve basılı metinlerin elektronik versiyonlarıdır.
- Dijital metinler, baskı tabanlı metinlerde olduğu gibi yalnız alfabetik sembollerle sınırlı değildir.
- Dijital metinler kâğıt israfını önleyebilirler.
- Dijital metinleri okumak gözü yorucu olabilir ve bel ile omur ağrısına sebep olabilir.
- Dijital metinlerin anlaşılabilirliği düşük olabilir.
- Kâğıttan okumaya alışkın bireylerin ekrandan okumaya geçişleri zor olabilir.
- Ekran yazılan metinler, resim, video, ses, animasyon, vb ile desteklenebilirler.
- Ekran yazılan metinler kâğıda yazılanlara göre daha etkili tasarlanabilirler.
- Ekrandaki metinler kolayca depolanabilir.
- İnsanlar sık sık rengi tercih etseler de rengin metin sunumu üzerinde

birçok

- dezavantajı vardır.
- Pozitif polarite (açık arka olanda koyu renk karakterler) negatif polariteden daha iyidir.
- Çözünürlük ne kadar artarsa okuma performansı da o kadar artar.
- Satır aralığının artması ve harf aralığının azalması metni daha rahat anlaşılır hale getirir.
- Geniş ekranlar metnin anlaşılabilirliğini artırır.
- Sayfa çevirmek kullanıcı tercihi ve performans açısından sayfa kaydırmaya göre daha fazla tercih edilmektedir.
- Büyük harflerle okumada okuma hızı düşer.

Ekran Okuma Türleri

Ekran okuma günümüzde bireylerin çok sık karşılaştığı kimi zaman farkında olduğu ama genel itibariyle bilinçsiz bir şekilde kullandığı bir okuma becerisi ve okuma türü olarak ele alınabilir. Okuma ile ilgili tanımlara baktığımızda ilk amacın bilgi edinim işleminin gerçekleştirilmesidir. Aslında her okuma türü için bu gerçeklik durumu söz konusudur. Ekran okuma türü içinde ilk gaye ve hedef ekran üzerinden bilgi elde etmek ve bu bilgileri yaşantısında kullanmaktır. Bu yüzden bu işlem ilköğretimin kademesinde gerçekleştirilmesi gereken bir zorunluluk olarak değerlendirilebilir. Diğer taraftan bu okuma türü öğrencilere verilirken ne tür becerileri gerektirdiği de öğretilmelidir. Becerileri dışında ise ekran okumanın türleri de belirtilmelidir.

Yapılan araştırmalara baktığımızda elimizde yeterince bu konu ile ilgili veri olduğunu söylemek mümkün görünmemektedir. Ekran okuma türleri amaca göre değerlendirildiğinde, literatürde seçmeli okuma ve tam okuma şeklinde iki türün

tanımlandığı belirtilmektedir (Güneş, 2010).

Ekran okuma türlerine yönelik bir sınıflamayı Maden'in (2012) yaptığını görülmektedir. 11 ekran okuma türünü baskı tabanlı materyallerini okuma türlerini göz önünde bulundurarak bu şekilde bir çalışma yaptığı söylenebilir. Bu düşüncesini yaptığı çalışmada da dile getirmektedir. Kısaca kağıttan okuma yapılan okuma türleri ekran okuma için de yapılabilir. Dolayısıyla ekran ya da elektronik okuma sürecinde ortaya çıkan okuma türleri şu şekilde sınıflandırılabilir (Maden, 2012):

Ekran üzerinden sesli okuma: Genel anlamda sesli olarak ekran üzerinden okuma işleminin yapılmasıdır. Sınıfta bilgisayar ekranından da sesli okuma yapılabilir. Ama yaygın bir şekilde kullanıldığını söylemek zordur (Maden, 2012).

Ekran üzerinden sessiz okuma: Ekran üzerinden metnin ve ya parçanın sessiz okunma işlemidir. Hayatımızda daha çok yer kaplar diğer okuma türlerine göre (Maden, 2012).

Ekrandaki ipuçları ile okuma: Bu okuma türünde metnin içine saklanmış bilgi ve içerikleri bulmak için yapılan okumadır (Maden, 2012). Jakob Nielsen'e göre ekran okuyucularının % 79 'u metinlerdeki bilgileri seçerek okumaktadır. Yani metindeki ihtiyaç duyduğu bilgiyi alarak okumaktır. Diğer bir deyişle ipuçlarından hareketle bilgiyi seçmektir (Akt; Güneş, 2010; Nielsen ve Morkes, 1998).

Elektronik metin/ekranlar arası okuma: Bu okuma türünü gerçekleştirmek için belli bir seviyede beceriye sahip olmak gerekmektedir. Çünkü bir metni okurken aynı anda başka bir metne geçtiğimiz zaman o metinlerdeki bilgileri zihnimize tutmamız ve anlamsal bağlar kurmamız gerekmektedir. Ayrıca okunan metinlerden bilgi çıkarma, karşılaştırma, sentez ve yorumlama için gibi üst düzey becerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yüzden ilköğretim kademesinde bu okuma türünün gerçekleşmesi için öğrencilere yeterli düzeyde becerilerin kazandırılması gerekir (Akt; Güneş, 2010, Quéré, Leguay, Robert, Mesnager, Jarry, 1997, Baccino, 1996).

Yukarıda bahsedilen tüm bu işlemleri gerçekleştirmek çok zordur. Bu işlemler için belli bir süreye ihtiyaç vardır. Aynı zamanda tüm işlemleri gerçekleştirmek için belli bir beceriye sahip olmak gerekir. İlkokul dönemindeki öğrenciler her ne kadar teknolojik araçlarla iç içe olsalar da bu karmaşık faaliyetleri üst düzeyde gerçekleştiremeyebilirler.

Ekran üzerinden özetleyerek okuma: Özetleyerek okuma, okunulan metnin analizini yapma sürecidir. Özetleyerek okuma sayesinde öğrenci olay, yer, şahıs, zaman gibi unsurları daha kolay kavramaktadır (Gül, 2013). Bu okuma türü de günlük yaşamımızın her karesinde görmek mümkündür. Örneğin televizyondaki bir metni ana hatlarıyla okuyup özetleyebilir ya da bilgisayardaki bir parçayı okuyup ihtiyaç duyduğumuz kısmı alabiliriz.

Ekranı gözden geçirerek okuma: Göz atarak okuma daha çok bir konu hakkında genel bir bilgi edinmek amacıyla ya da bir metin hakkında bilgi sahibi olmak amacıyla yapılan okuma şeklidir. “Bu tür okumalarda tarihlere, yerlere, isimlere, grafik, tablo ve bölümlere dikkat edilir.”(Ünalın, 2006, s.75). Bu okuma türünde önemli olan parçanın ana hatları gözönünde bulundurularak okunma işleminin gerçekleşmesidir. Hızlı bir şekilde bize lazım olan yerlere dikkat etmek suretiyle metin okunur. Günlük yaşamımızda hep karşılaştığımız ve bizim için en uygun olan türlerden biridir. Çünkü yeterince vakit harcamadan, derinlemesine bakma ihtiyacı duymadan işlemlerimizi gerçekleştirebiliriz. Örneklendirecek olursak televizyondaki bir haberin alt yazısını, elektronik ev aletlerini, internette ödev ile ilgili kısımları ve ya gelen bir mesajı gözden geçirerek okuyabiliriz. Bu işlemler yapılırken okunan materyal çabuk bir şekilde okunmaktadır. Sadece ihtiyaç duyduğumuz yerler ve hususlar alınır. Bu okuma türünde de yukarıda belirtilen işlemleri ilkökul dönemindeki öğrencilerin ekran üzerinden hızlı akan bir metindeki bilgileri sadece gözden geçirerek özetlemesi zor bir durumdur. Öğrencilerin bu işlemleri istenene seviyede

yapması belli becerilere bağlıdır (Maden, 2012).

Ekran üzerinde biçimlendirerek okuma: Biçimlendirerek okumada, daha çok fiziksel özellikler kullanılarak yapılan okuma türüdür. Şöyle ki; okuduğumuz metnin altını çizebilir, işaretleyebilir, arka plan rengini, yazı stilini ve türünü değiştirebiliriz. Dahası ekran üzerinden sunulan imkanlarla metin ile ilgili olarak bir çok şey yapma imkanı bulunmaktadır. Başka bir kaynağa alıntı yapabilir ve ya köprüler oluşturarak metinler arası okumaya buradan da geçilebilir. Ayrıca bilgisayar teknolojilerinin sundukları powerpoint vb. programlarla metinleri daha eğlenceli hale getirebiliriz. Bu metinlere resim ve müzik ekleyerek öğrenme kalıcılığı sağlanabilir (Maden, 2012). Başka bir ifade ile elektronik parçalara sözlük eklenme özelliği bulunmaktadır. Böylece öğrenciler bilemedikleri kelimelerin anlamlarını bu sözlüğe bakıp bulabilirler. Öğretmen ise önemli gördüğü yerleri istediği şekilde ayarlayıp, sözcükler hakkında notlar alabilir (Başaran, 2014).

Ekran üzerinden not alarak okuma: Not alma, okuma materyalindeki kayda değer bilgilerin hatırlanması, oluşturulması ve dile getirilmesinde izlenen bir yoldur (Belet ve Yaşar, 2007). Burada önemli olan nokta bilgileri unutmamak için ekran üzereiden farklı şekilde notlar almaktır. Bunlar haritalama vb. şekillerde olabilir. Not almayı her türlü ekran üzerinden gerçekleştirme imkanı bulunmaktadır. Telefon, tablet bilgisayar ve elektronik panolar gibi. Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi bilgisayar programlarını da etkilemiştir. Bu yüzden bilgisayar üzerinden de evernote vb. not alma araçlarından not alınabilir. Ayrıca yeni nesil cep telefonlarında geniş ekran özelliğiyle bilgisayarı aratmamakta ve buradan da not alma işlemi gerçekleştirilmektedir (Maden, 2012).

Ekran üzerinden soru sorarak okuma: Soru sorarak okuma, metin okunmadan önce öğrencilerin görsellerden ve metin başlığından hareketle akıllarında oluşan soruları belirlemesiyle ya da metin okunduktan sonra metinle ilgili merak ettikleri soruları yazarak yaptıkları okuma türüdür (Gül, 2013). Okuma yaparken aynı zamanda metinle ilgili sorular

sorup cevaplandırılabilir. Bu işlem okuma anında, sonrasında yapılabilir (MEB, 2006). Aynı şekilde bu işlemler ekran okuma üzerinden okuma yaparken de geçerlidir. Zihnimizi kurcalayan soruları belirleyip okuma esnasında ve ya sonrasında bu sorulara cevap bulunabilir. Böylelikle etkileşimli bir öğrenme ortamı oluşur ve bilgiler zihinde kalıcı hale getirilebilir. Nihayetinde okumanın amacında metni anlamlandırmak ve zihinde yapılandırmaktır (Maden, 2012).

Ekran üzerinden eleştirerek okuma: Günümüz eğitiminin amaçlarından biri de sorgulama gücüne sahip bireyler yetiştirilmesidir. Bu sorgulama işlemi için ise eleştirel okuma birinci önceliktir. Buradaki amaç bireylerin soru sorma alışkanlığı edinmesi metin ve ya konu hakkında fikir sahibi olması ve bu fikrini özgür bir şekilde ifade edebilmesidir (MEB, 2006). Eleştirel okuma kavramı ele alırken, söylenilenlere dönük okurun kabul ettiği ve ya red ettiği hususları kendi iradesi ile belirtip okuma işlemi gerçekleştirilmesi olarak ele alınabilir. Baskı tabanlı metinlerle ve ekran üzerinden yapılan okumalarla kullanıldığını ifade edebiliriz. Bu okumayı kullanırken ekran üzerinde zihni altyapımızı irdelemeli ekrandaki bilgilerle kendi ön bilgilerimizi kullanarak eleştirel sürece dayalı okuma gerçekleştirebiliriz. Bu şekilde ekran üzerinde okuma ile geçirdiğimiz zamanı en verimli bir şekilde değerlendirme imkanı elde ederiz. Bu şekilde eleştirel okumayı sınıf ortamında da gerçekleştirmek mümkündür. Hem bu şekilde dersler daha kalıcı ve eğlenceli bir şekilde işlenebilir (Maden, 2012).

Ekran üzerinden müzik destekli okuma: Son olarak ele alınacak bu okuma türü ekran üzerinden müzik destekli okumadır. Bu okuma türündeki amaç okumayı daha eğlenceli hale getirmektir. Şöyle ki her insan ekran karşısına geçtiğinde müzik dinlemek ve dinlediklerini paylaşmak isteyebilir. Özellikle sınıf ortamında da herhangi bir metni müzik fonları eşliğinde işlenebilir. Ayrıca önemli günler için yapılan etkinliklerde bu okuma türünden de çoklukla yararlanılmaktadır. Ekran üzerinden müzik destekli okuma ile dersler daha eğlenceli hale gelebilir. Yorulan ve ya ilgisi dağılan öğrencileri tekrar motive etmek ve derse katılmalarını

sağlamak için kullanılabilir bir okuma türüdür. Yalnız bir noktaya dikkat etmek gerekir. Bu ise okuma türünü zamanında kullanmak gerekmektedir (Maden, 2012).

İlgili Araştırmalar

Ekrandan okumayla ilgili deneysel literatürün genel anlamda değerlendirilmesi Dillon (1992) aracılığı ile ortaya konmuştur. Okuma performanslarını hız, doğruluk ve anlama yönünden; çalışmaları metodoloji ölçüm süreci gibi farklı yönleriyle ele almış ve bunlar üzerinde çalışmalar yapmıştır. Dillon'un çalışmasında okuma başarıları kağıt-kitap ekrana göre daha yüksek çıkmıştır. Diğer taraftan ekrandan okumada zihnin yükü ile göz yorgunluğunun kâğıttan okumaya göre daha fazla olduğunu belirtmiştir.

Chou'nun aktardığına göre (2009) yapılan araştırmalarda dijital metinlerin okuma açısından öğrencileri daha çok motive ettiği sonucuna varılmıştır (Collombet-Sankey, 1997; Liou, 1997; Kasper, 2000; Reinking & Rickman, 1990 Coiro, 2003)

Matthew (1997) ABD'de ilköğretim öğrencileriyle yaptığı araştırmada, aynı metni ekrandan ve basılı olarak okuyan öğrencilerin anlama düzeyini karşılaştırmıştır. Ekrandan metni okuyan öğrencilerin daha yüksek puanlara ulaştığını ifade etmiştir.

O'Hara ve Sellen (1997), basılı metinlerle online metinlerin okunmaları arasındaki niteliksel farklılıklar hakkında bilgi edinmek için yaptıkları bir araştırmada, bir metni ekrandan ve basılı materyalden okuyan iki grup öğrenciyi videoya çekmişlerdir. Daha sonra her iki gruptan okunan metnin özetini çıkarmaları istenmiştir. Araştırmacılar, basılı metin okuyucularının, metindeki anlamı derinleştirmek için metinler üzerinde önemli noktalarda işaretlemeler yaptıklarını, açıklayıcı notlar aldıklarını ve farklı cümleler arasında karşılaştırmalar yaptıklarını görmüşlerdir. Ekran okuyucularının ise, önemli gördükleri metinleri kalınlaştırdıklarını, bazı işaretlemeler yaptıklarını ve farklı bölümlere geçmek için linkleri kullandıklarını görmüşlerdir.

March (1999) uygulamasında iki grup üzerinde çalışma yapmıştır.1. gruptaki öğrencilerin basılı materyalden okuduğunu anlama puanları ile 2. gruptaki öğrencilerin aynı öyküleri interaktif olarak ekrandan okuduğunu anlama puanlarını karşılaştırmıştır. Araştırmada öykülerin elektronik biçimleri sesli anlatım, sözcük anlamı ve seslendirme ile desteklenmiştir. Katılımcılar 25 kişilik 3.sınıf öğrencisidir. Her katılımcı 4 haftalık bir sürede iki öyküyü baskı tabanlı materyalden, iki öyküyü de ekran üzerinden okumuştur. Okuduğunu anlama seviyelerini ölçmek için 12 açık uçlu soru sorulmuştur. Analiz sonuçlarına göre öyküleri interaktif olarak ekran üzerinden okuyan öğrencilerin başarısı basılı materyalden okuyan öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır.

Doty, Popplewell ve Byers (2001) araştırmalarında ikinci sınıf düzeyinde etkileşimsel elektronik bir metin ya da geleneksel basımlı bir metin okuyan öğrencilerin okuduğunu anlamalarında bir farklılık olup olmadığını incelemiştir. Doty ve diğerleri, iki metin formatı arasında (aynı metnin elektronik formatta ya da geleneksel basımda okunması) öğrencilerin anlama puanlarında herhangi bir istatistiksel farklılık bulamamıştır.

Maynard ve McKnight (2001) bu çalışmalarında elektronik ortamların anlama ve okuma hızı üzerindeki etkisini inceleyen kullanıcıların e-booklarla etkileşimiyle ilgili bir araştırma yürütmüştür. Yazarlar e-kitap okuyan çocuklarla aynı metni iki farklı basılı versiyonda okuyan çocukları karşılaştırmıştır. Araştırmaya 9-11 yaşlarında otuz katılımcı katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, elektronik ortam yolu ile okuyan öğrenci başarısı diğerlerine göre daha düşük olduğu belirtilmiştir. İki grubun anlama düzeyleri arasında da anlamlı farklılık görülmemiştir.

Kurniawan ve Zaphiris (2001), çevrimiçi (online) okuma veya kâğıt okumanın okuma hızına etkisini araştırmışlardır. Bu çalışma: genç (18-40 yaş), orta (40-65 yaş) ve üst (65 yaş üstü) olmak üzere üç gruptan ortalama yaşları 50 olan toplam 42 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar kâğıttan ve ekrandan okumak üzere iki gruba ayrılmışlardır. Her bir gruptaki

katılımcılar eşit atama yapılarak dengelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, üç farklı grubun okuma hızları arasında herhangi anlamlı bir fark bulunamamıştır. Ayrıca araştırmacılar, kendi çalışmaları ile yapılmış olan çalışmalar arasında bir karşılaştırmaya gitmişler ve yapılmış olan çalışmaların bir kısmında bu iki grup arasında farklılık olabileceğini belirtmişlerdir.

Bernard, Chaparro, Mills ve Halcomb (2002) yaptıkları çalışmalarında, 9-11 yaşlarındaki 27 öğrencinin birbirinden farklı tür simgelere verdikleri tepkileri ve harf şekillerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini ortaya koyarak, ekrandan okumanın özelliklerini ayırmaktadır. Araştırma gerçek okunurluğun harf biçimlerinden çok fazla etkilenmediği sonucunu verirken, çocukların algılarıyla ilgili bulguların önemli olduğunu açıklamaktadır.

Andrews (2003) araştırmasında teknolojinin eğitim sürecindeki okuryazarlık gelişimlerine etkisini tartışmıştır. Teknolojinin sadece bir araç olarak kavramsallaştırılmasından kaynaklandığını ve eğitimle ilgili politikalar oluşturan ve uygulamaları somutlaştıran kesimler tarafından hareket ettirildiğini savunmaktadır.

Mercieca (2004), "E-kitap kabulü: Kullanıcılar ekran okumada ne yapabilir?" konulu bir araştırma yapmıştır. Bir odak grup üzerinde yapılan bu çalışmada öğrencilerin ekrandan okuma alışkanlıkları incelenerek, bu okuma türünü ne derecede benimsedikleri araştırılmıştır. Sonuç olarak; teşvik edici bazı çalışmalar yapılmadığı ve erişimin kolay sağlanmadığı sürece, dijital kitap taşıma yönünde bir isteksizlik olduğu görülmüştür. Ayrıca dijital kitapların okunmasına imkân sağlayan PDF ve HTML uzantılı dosyaların, farklı ara yüzlere sahip olmalarından dolayı, ekran okumaya teşvik açısından farklı etkiler bırakabilecekleri belirtilmiştir.

Aksaçlıoğlu'nun (2005) Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi konusunda yaptığı çalışmada öğrenciler müsait vakitlerinde kitap okumaktan ziyade, bilgisayarla uğraşma ve televizyon izlemeyi

istediklerini dile getirmiştir. Kitap ikinci planda kalmıştır öğrenci tercihlerine göre. Ayrıca bilgisayar kullanma süresi ve televizyon izleme süresi ile kitap okuma sıklığı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğunu açıklamıştır.

Baker (2005), online dokümanlarda çoklu sütun sayısı ile metnin sola veya iki yana yaslanması arasındaki etkileşimi ölçen bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, çok sütunlu ekranlardan okunan online bir pasajın, memnuniyet ve okuma performansına etkileri araştırılmıştır. Katılımcılara iki yana veya sola yaslı bir, iki veya üç sütundan oluşan öykünün altı formattan biri okutulmuştur. Analiz sonuçlarından, sütun sayısı ile metni sola veya iki yana yaslama arasında önemli etkileşimler olduğu görülmüştür. Bulgulara göre; İki yana yaslanmış iki sütunlu metin, iki yana yaslanmış tek sütunlu bir metne göre daha hızlı okunmaktadır. Sol yana yaslanmış tek sütunlu bir metin, iki yana yaslanmış tek veya üç sütunlu bir metne göre daha hızlı okunmaktadır. Ayrıca yapılan Posthoc analizine göre okuyucular, iki sütun formatında biçimlendirilmiş metinlerden daha fazla yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Kerr ve Symon (2006) araştırmasında çocukların bir metni kâğıttan, başka bir metni de ekrandan okumasını sağlayarak, basılı ve ekran-temelli metinlerin okuma ve hatırlanma oranlarını karşılaştırmıştır. Ekran temelli metinlerin ve ya parçaların hatırlanmasının basılı ya da geleneksel metinlerin hatırlanmasından daha az olduğunu keşfeden araştırmacılar, uzamsal hafızanın anımsamadaki olası rolü üzerine önemli yorumlarda bulunmuştur.

Spencer (2006), bilgisayar ekranından veya basılı metinlerden okumanın öğrenenler üzerine etkisini araştıran bir çalışma yapmıştır. Royal Roads Üniversitesi öğrencilerinin kendi çevrimiçi dersleri üzerindeki okuma alışkanlıklarını incelemiştir. Yapılan görüşmeler sonucu bazı katılımcıların vermiş oldukları anekdot ve yanıtlarda daha çok uygunluk, taşınabilirlik, güvenilirlik, esneklik ve ergonomi açılarından basılı materyallerin tercih edildiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcıların bazıları seyahat ve maç gibi farklı durumlarda basılı

materyale ulaşmanın daha kolay olduğunu tercih edilebilir bir sebep olarak belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise, kısa zamanda veriye ulaşma imkânı sağladığı için ekran okumayı tercih etmişlerdir.

Grimshaw, Dungworth, McKnight ve Morris (2007), çocukların hikaye kitaplarını anlama ve bunlardan keyif almalarındaki farklılıklarını, kitapların sunum şekline göre incelemiştir. İki farklı hikaye kitabı seçilmiş ve araştırmaya da 132 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın uygulandığı grup 9-10 yaş ve çalışma 18 ay sürmüştür. Bu öğrencilerden 51'i *Caprona Büyücüleri*'nden bir bölüm okumuştur. Bunların da yaklaşık yarısı çevrimiçi bir sözlükle elektronik olarak okunurken, kalanı ayrı bir basılı sözlükle baskılı bir versiyonda okunmuştur. Kalan 81 çocuk *KüçükPrens*'ten bir bölüm okumuştur; bunların 26'sı elektronik olarak, 26'sı aynısını fakat bu kez anlatımlı olarak ve 29'u da baskılı versiyonunu okumuştur. Bu hikaye kitabı için sözlük sunulmamıştır. Farklı şekilde sunum türü çocukların kitaplardan keyif almalarını çok fazla etkilememiştir. Her iki hikaye kitabı için de anlama ile ilgili puanlar, neden-sonuç ilişkisine dayanan soru türü bilgi çıkarma türü sorulardan daha yüksek çıkmıştır. Çocukların bilgisayardaki parçaları okumaları baskılı kitapları okumalarından daha uzun zaman almıştır. Elektronik metinleri takip edememe durumu daha uzun okuma sürelerini açıklayabilir.

İleri (2011) araştırmasında, ekrandan okumanın ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmanın çalışma grubu toplam 60 öğrenciden oluşmuştur. Araştırmanın bağımlı değişkenleri okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeyleridir. Okuma metninin sunulduğu ortam ise araştırmanın bağımsız değişkenidir. İlk olarak uygulamada, öğrencilerin Türkçe dersinden geri kalmamaları için Talim Terbiye Kurulunca onaylanmış ve ilgili okulda kullanılan Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin seçilmesine özen gösterilmiştir. 6. ve 7. temalardan 3'ü öyküleyici (betimleyici), 3'ü de bilgilendirici(didaktik) metin seçilmiştir. Bu

metinler deney grubunda kullanılmak üzere bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testi ve okuma motivasyonu ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada bilgilendirici metinleri bilgisayar ekranının üzerinden okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri baskı tabanlı materyalden okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Ayrıca, öyküleyici metinleri bilgisayar ekranından okuyan öğrenciler ile basılı materyalden okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Metinleri bilgisayar ekranından okuyan öğrenciler ile basılı materyalden okuyan öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Maden (2012) araştırmasında, ekran okuma türlerine yönelik sınıflandırma ile Türkçe öğretmeni adaylarının ekran üzerinden okumaya yönelik görüşlerinin belirlenmesini amaçlanmıştır. Yapılan çalışmada ekran okuma türleri sınıflandırılmıştır. İki farklı üniversitenin Türkçe Eğitimi bölümlerinden toplam da 100 öğretmen adayı katılmıştır. Katılımcıların ekran okumaya yönelik görüşlerini belirlemek için “Ekran Okumaya Yönelik Görüşme Formu” hazırlanarak, uygulanmıştır. Araştırma neticesinde öğretmen adaylarının ekran okumaya yönelik hem pozitif hem de negatif anlamda görüşe sahip oldukları ifade edilmiştir.

Tuncer (2012), basılı materyalden ve projeksiyon perdesinden okumanın öğretmen adaylarının hatırlama, kavrama ve dikkat becerilerine etkisinin belirlenmesine yönelik bir çalışma yapmıştır. Öğretmen adaylarına belirlenen bir metin hem basılı materyal hem de projeksiyon perdesi üzerinden sunulmuştur. Uygulanan metine dair yöneltilen soruların başarı puanlarına dönüştürülmesiyle elde edilen puanlar karşılaştırılmıştır. Katılımcı sayısı toplam 214 kişidir. Araştırma bulgularına bakıldığında, genel olarak basılı materyal üzerinden okuyan katılımcılar lehine kısmen de olsa bir artış gözlenmiştir. Hatırlama becerisi değişkeni

incelediğinde basılı materyalden okuyan katılımcıların puanı daha yüksek bulunmuştur.

Dündar ve Akçayır (2012) araştırmalarında, ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin tablet PC'ler ve basılı kitaplar arasındaki okuma performansı, okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeylerini karşılaştırmışlardır.20 Öğrenci rastgele kontrol grubu ve deney grubu olarak ikiye ayrılmıştır.Kontrol grubu öğrenciler basılı kitaptan, deney grubundaki öğrenciler bir tablet PC ekranından aynı metni okumuştur.İstatistiksel olarak, gruplar arasında okuma hızı ve okuduğunu anlama açısından bir fark çıkmamıştır.

Bahadır'ın (2013) çalışmasının amacı, Bilgisayara giriş dersinin ekran okuma ve basılı materyale göre sunulmasının, öğrenci başarısı ve kalıcılığa etkisinin araştırılmasıdır.Araştırmanın örneklemini Erzincan Üniversitesine bağlı Refahiye Meslek yüksekokulunun Posta Hizmetleri programına kayıtlı 78 birinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Rastgele yapılan bir seçimle bu öğrencilerden 38 öğrenci deney, 40 öğrenci kontrol grubu olarak atanmıştır.Araştırma öntest-sontest ve deney-kontrol grubu desenine uygun olarak planlanmıştır. Deney grubu “Bilgisayara Giriş” dersini ekran okumaya göre alırken, kontrol grubuna ise basılı materyalden okumaya göre öğretim yapılmıştır. Başarı testine dayalı olarak elde edilen verilerin analizi sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır;

- Uygulanan yöntemlerin (Basılı materyalden okuma ve Ekrandan okuma) ve cinsiyetin sontest başarı puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

- Uygulanan yöntemlerin (Basılı materyalden okuma ve Ekrandan okuma) ve cinsiyetin kalıcılık testi başarı puanları üzerindeki ortak etkisinin anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Yaman ve Dağtaş (2013) araştırmalarında, ekrandan okuma ile ilgili çalışma yapmışlardır.Buradaki da amaç öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada karma araştırma modelinden faydalanılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu, 8.sınıf düzeyinde olan 41 katılımcı oluşturmuştur. 2012-2013 öğretim yılında bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Nicel verileri için “Kişisel Bilgi Formu”, “Okuma Metinleri” ve “Okuduğunu Anlama Testi” kullanılmıştır. Nitel verileri elde etmek için ise yarı yapılandırılmış görüşme formuna başvurulmuştur. Araştırmadan elde edilen bulgular ise, ekran üzerinden okumanın deney grubundaki katılımcıların okuduğunu anlamalarını etkilemediği belirtilmiştir. Diğer taraftan araştırmanın nitel verileri de gösteriyor ki, deney grubundaki öğrenciler her iki okuma ortamından okuduğunu anlama hususunda farklı algılara sahiptirler. Ayrıca ekran üzerinde okuma sürecinde katılımcıların fiziksel olarak farklı rahatsızlıklar yaşadığı ifade edilmiştir.

Baştuğ ve Keskin (2013) araştırmalarında toplam 88 öğrenci üzerinde çalışmayı gerçekleştirmişlerdir. Katılımcılar beşinci sınıf düzeyindedir. Çalışmanın amacı öğrencilerin okuma becerileri göz önünde bulundurularak hız, doğruluk ve anlama başarılarının ekran ve kâğıt okuma ortamları perspektifinden karşılaştırılmasıdır. Betimsel tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanması aşamasında öğrencilerin bir dakikada doğru okudukları sözcük sayısı ve yüzdesi ile anlama testlerinden istifade edilmiştir. Okuma hızı ve doğru okuma puanları için ise video kameraya başvurulmuştur. Verilerin analizi yapılırken t-testi ve Mann Whitney-U testi seçilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara baktığımızda ise katılımcıların okuma hızı, doğru okuma ve anlama puanları ekran ve kâğıttan okumaya göre manidar bir biçimde farklılaştığı görülmektedir. Farklılaşma kâğıttan okuma lehine gerçekleşmiştir. Araştırmanın neticesinde katılımcıların kâğıttan okumada hız, doğruluk ve anlama yönünden daha başarılı olduğu görülmektedir

Mangen, Walgermo ve Bronnick (2013) çalışmalarının amacı okuduğunu anlama becerisinin ölçümünde, okuma modelinin öğrenci puanlarını ne ölçüde etkilediğini belirlemektir. Çalışmaya onuncu sınıf düzeyindeki öğrenciler katılmıştır. Çalışmanın sonuçlarına bakıldığında, metni basılı olarak okuyan katılımcıların okuduğunu anlama test

puanları dijital ekran üzerinden okuyan öğrenci puanlarından anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Ayrıca çalışmada öyküleyici ve bilgilendirici metin türleri arasında okuduğunu anlama açısından anlamlı bir fark bulunmadığı ifade edilmiştir.

Kim ve Kim (2013) 108 lise öğrencisinin katıldığı bir araştırma yapmışlardır. Araştırmada, kâğıttan okuyan katılımcıların 10 dakikada parçayı okuduklarını ve bunlar ile ilgili soruları yanıtladıklarını belirtmişlerdir. Ekran üzerinden okuyan katılımcıların ise 16 dakika içinde parçayı okudukları ve sorulara yanıt verdiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca okuduğuanlama testinde kâğıttan okuyanların ortalaması 76 çıkmıştır. Ekrandan okuyanların ortalaması ise 61 olarak görülmüştür..

Alevli (2014) ekrandan okumanın 8.sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisinin belirlenmesi amacı ile ilgili betimsel tarama modeline uygun olarak bir araştırma yapmıştır. Uşak ili Eşme ilçesi Öğretmen Ali Baykal Ortaokulu ve Şehit Alibey Ortaokulunda bu çalışma yapılmıştır. Araştırmada iki farklı çalışma grubu kullanılmıştır. Birinci çalışma grubu, 8.sınıfta öğrenim gören 74 gönüllü öğrencidir. Bunlar rastgele örnekleme yoluyla seçilerek araştırmaya dahil edilmiştir. İkinci çalışma grubunu ise, ekrandan okuma uygulamasına katılan 74 gönüllü öğrenci arasından amaçlı örnekleme yolu ile seçilen 30 öğrencidir. Araştırmada, öncelikle uygulamada kullanılacak metinler belirlenmiştir. Bunun için, 2013-2014 eğitim öğretim yılında okutulmak üzere MEB'in belirlediği Türkçe ders kitabından öyküleyici türde 10 farklı metin seçilmiştir. 10 farklı metinden sadece 6 tanesi uygunluğu belirlenmiştir. Metinlerle ilgili basit ve derin anlamaya dayalı 4 ucu açık anlama sorusu oluşturulmuştur. Bu sorular öğrenci çalışma kitabındaki ve öğretmen kılavuz kitabındaki metin içi sorulardır. Öğrencilerden 3 metni direkt basılı materyalden, diğer 3 metni de 17 inch LCD ekrandan sessiz okumaları istenmiştir. Daha sonra öğrencilere metinle ilgili hazırlanan anlama soruları sorulmuş ve öğrencilerden bunları yazılı bir şekilde cevaplamaları istenmiştir.

Araştırmanın son aşamasında, öğrencilerle yapılan görüşmede 4 farklı soru sorulmuştur. Bu sorularla öğrencilerin ekrandan okumaya yönelik görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin ekrandan okuduğunu anlama puanları, basılı materyalden okuduğunu anlama puanlarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Buna göre anlamlı bir fark mevcuttur. Kız öğrencilerin erkeklere göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

Başaran'ın (2014) araştırmasında, bir metni kâğıttan ve ekrandan okumanın, okuduğunu anlama, metne karşı geliştirilen tutum ve okuma hızı üzerinde bir etkisi olup olmadığının tespit etmek üzere bu çalışma yapılmıştır. Bu yüzden, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kütahya ili Tavşanlı ilçe merkezinde bulunan özel ve devlet ilkokulların 4. sınıflarına devam eden öğrenciler çalışmaya katılmıştır. 46'sı kız ve 68'i erkek olmak üzere toplam 114 öğrenci örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bilgilere göre dördüncü sınıf öğrencilerinin hem hikâye edici hem de bilgi verici metinleri ekrandan ya da kâğıttan okumalarının öğrencilerin metni anlaması ve okuma hızları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını göstermiştir. Diğer taraftan öğrenciler hikâye edici metinleri kâğıttan okumayı ekrandan okumaya göre daha çok hoşlandıkları sonucuna varılmıştır.

Ercan ve Ateş'in (2015) bir metni ya da parçayı ekran üzerinden ve ya kâğıttan okumanın öğrencilerin okuduklarını anlama düzeyine etkisini tespit etmek amacıyla bu çalışmayı yapmışlardır. Betimsel tarama biçiminde gerçekleştirilmiştir. Konya ilinde beş farklı devlet okulunda öğrenim gören 123 altıncı sınıf öğrencisi araştırmaya katılmıştır. Çalışmada birer bilgilendirici, birer hikaye edici metin içeren ve 30'ar seçmeli sorudan oluşan denkliği sağlanmış iki farklı ölçek kullanılmıştır. Uygulama iki hafta sürmüştür. İlk hafta kâğıttan okuduğunu anlama ölçeği; ikinci hafta ise ekrandan okuduğunu anlama ölçeği ile çalışılmıştır. Spss 19,0 paket programı yardımıyla veriler analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin kâğıttan okudukları metinleri ekrana göre daha iyi anladıkları sonucu elde edilmiştir. Cinsiyete göre ise herhangi bir değişiklik gözlenmemiştir. Fakat kendi bilgisayarına

sahip olan ve ya internet erişimine rahatlıkla ulaşan kişilerin hem ekran hem de kağıttan okuduğunu anlamada daha başarılı olduğu ifade edilmiştir.

Bölüm III: Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli açıklanarak, örneklem seçimi, veri toplama araçları, araştırma süreci ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu araştırma betimsel tarama modelinde planlanmıştır. Deneysel olmayan bu modelde var olduğu düşünülen bir durum araştırılır. Betimsel yöntem; olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların “ne” olduğunu betimlemeye ve açıklamaya çalışmaktır (Kaptan, 1998, s.59). Karasar (2013) tarama (survey) modelinin var olan durumu aynen resmetmeyi esas aldığını ifade etmektedir. Çalışmada var olan durum betimlenerek, değişkenler ile ilişkinin ne düzeyde olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Tarama modelinde, önemli olan var olanı değiştirmeden gözlemleyebilmektir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın gerçekleştirildiği eğitim öğretim yılında öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencileri araştırma evrenini oluşturmaktadır. Araştırma evreninin tamamına ulaşmak mümkün olmadığından örneklem alma yoluna gidilmiştir. Araştırmanın örnekleme, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Çanakkale ili merkezinde bulunan 4 okuldan random yöntemiyle belirlenen ilkokul dördüncü sınıf öğrencileridir. Örneklem büyüklüğünün yeterliliği sağlanmıştır. Örnekleme alınan okulların isimleri ve çalışmaya katılan öğrenci dağılımı tablo1’de belirtilmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Okullara Göre Dağılımları

Okul Adı	Bulunduğu Yer	Öğrenci Sayısı
Mustafa Kemal İlkokulu	Merkez	36
Hüseyin Akif Terzioğlu İlkokulu	Merkez	24
Ticaret Borsası İlkokulu	Merkez	22
Özel Gökkuşuğu İlkokulu	Merkez	20
Toplam 102		

Tablo 1 incelendiğinde, Çanakkale iline bağlı merkezdeki 4 okulun(Mustafa Kemal İlkokulu, Hüseyin Akif Terzioğlu İlkokulu, Ticaret Borsası İlkokulu ve Özel Gökkuşuğu İlkokulu) dördüncü sınıf şubelerinden toplam 102 öğrencinin çalışmaya katıldığı görülmektedir.

Tablo 2

Katılımcıların Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımları

		n	%
Cinsiyet	Kız	48	47,1
	Erkek	54	52,9
	Toplam	102	100,0

Tablo 2'e göre katılımcıların yüzde 47, 1'inin (48 öğrenci) kız, yüzde 52, 9'unun (54 öğrenci) erkek öğrenci olduğu görülmektedir. Katılımcılar arasında cinsiyet açısından kısmi düzeyde eşit bir dağılım olduğu söylenebilmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmaya Çanakkale ilinde bulunan dört ilkokuldan toplam 102 öğrenci katılmıştır. Katılımcıların %47,1'i (48 öğrenci) kız, %52,9'u (54 öğrenci) erkek öğrencidir.Araştırma verileri Obalar (2009) tarafından geliştirilen Okuma Becerisi Ölçeği ve araştırmacı tarafından

geliştirilen, geçerlik ve güvenirlik çalışması yapılan Ekran Okuma Tercih Düzeyleri Ölçeği ile toplanmıştır.

Okuma Becerisi Ölçeği: Obalar (2009, s.118) tarafından geliştirilen ölçek 2007-2008 eğitim-öğretim yılında Şehit Öğretmen Nurgül Kale İlköğretim Okulunda dört farklı sınıfta öğrenim gören toplam 141 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin okuma becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilen "Okuma Becerisi Ölçeği"nin güvenirlik çalışması için sırayla aşağıdaki uygulamalar yapılmıştır. Öğrencilerin okumalarını değerlendirmek amacıyla objektifliği sağlamak adına öğrencilerin sınıf öğretmenleri dışında daha önce birinci sınıf okutmuş iki değerlendirici öğretmen belirlenmiştir. Bu değerlendiricilerden biri araştırmacı diğeri ise deneyimli bir sınıf öğretmenidir. I.Değerlendirici dört sınıfa da aynı metni okutmuş ve her bir öğrenci için Okuma Becerisi Ölçeği'ni doldurmuştur. II.değerlendirici ise iki sınıfa I. Değerlendirici ile aynı metni, iki sınıfa ise farklı bir metni okutmuş ve her bir öğrenci için Okuma Becerisi Ölçeği'ni doldurmuştur. Böylece öğrencilerin yarısına aynı metin okutularak diğeri yarısına ise farklı metin okutularak iki farklı değerlendirmeci tarafından değerlendirilmiştir. İki farklı değerlendirici tarafından Okuma Becerisi Ölçeği yoluyla aynı metin, farklı metin ve bu ikisinin toplamı farklı metindeğerlendirmeleri arasındaki uyum için yapılan pearson korelasyon katsayısına bakılmıştır. İki farklı değerlendirici tarafından "OkumaBecerisi Ölçeği" ile yapılan değerlendirmeleri arasındaki korelasyon. 73 olup. 001düzeyinde anlamlıdır. Farklı metnin değerlendirilmesi ile elde edilen korelasyondeğeri ise. 83 olup bu değer de. 001 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu iki değerlendirme için ayrı ayrı yapılan t Testleri de anlamlı bulunmuştur. Genel toplam üzerinden yapılan analizler ise iki değerlendirmecinin puanlamaları arasında korelasyon değeri. 781'dir ve. 001 düzeyinde anlamlıdır. Aynı zamanda t Testi de anlamlı değildir. Bu değerler aynı ölçek ile iki farklı değerlendirme arasında fark olmadığını pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğunu göstermiştir. Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı değerleri iki farklı değerlendirici tarafından 141

öğrencinin "Okuma Becerisi Ölçeği" ile değerlendirilmesinden elde edilen veriler üzerinden ayrı ayrı hesaplanmıştır. I. değerlendiricinin puanları üzerinde hesaplanan CronbachAlpha değeri. 953; II. değerlendiricinin puanları üzerinde hesaplanan CronbachAlpha değeri ise. 968 bulunmuştur. Bu değerler "Okuma Becerisi Ölçeği"nin güvenilir olduğunu göstermiştir. Okuma becerisi ölçeğinde yer alan maddelerin madde-kalan değerleri. 386 ile. 888 arasında, madde-toplam değerleri de. 495 ile. 902 arasında değişmekte ve maddelerin tamamı. 001 düzeyinde anlamlıdır. Ayrıca madde ayırt edicilik değerleri de tüm maddeler için .001 düzeyinde anlamlıdır. Okuma becerileri için elde edilen bu değerler okuma becerileri ölçeği maddelerinin ayırt edici ve iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermiştir.

Ekran Okuma Tercih Düzeyleri Ölçeği: Ölçek, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla, Cronbach alpha değeri hesaplanmıştır. Yapılan uygulama sonucunda maddelerin güvenirlik katsayısının .0761 olarak görülmüştür. Alfa değerinin .070 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2014). Bu sonuç Ekran okuma tercih düzeylerini ölçmek için kullanılan maddeelerin güvenilirliğini göstermektedir. Araştırmanın geçerliği için de uzman görüşü alınmıştır.

Uygulama aşamasında dördü bilgisayar ekranından, dördü de kâğıttan okuma için toplamda sekiz okuma metni okutulmuştur. Metinlerin kelime sayısı, zorluk düzeyi, öğrenci seviyesine uygunluk durumu için 2 alan uzmanından görüş alınmıştır. Çalışmada kullanılan metinlere ekler kısmında yer verilmiştir.

Araştırmanın veri toplama süreci şu şekilde gerçekleştirilmiştir: Araştırma için gerekli yasal izinler alındıktan sonra random olarak uygulama okulları tespit edilmiştir. Okulun ilgili makamlarından da izin alınarak öğrencilerin etkinlik saatlerinde uygulama gerçekleştirilmiştir. İlk olarak araştırmacı tarafından geliştirilen Ekran Okuma Tercih Düzeyleri Ölçeği sınıflara araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Daha sonra Obalar (2009)

tarafından geliştirilen Okuma Becerisi Ölçeği uygulamasına geçilmiştir. Uygulama esnasında boş bir sınıfa öğrenciler dörderli gruplar halinde alınmış ve aynı düzeyde dört farklı metin sırayla öğrencilere hem ekrandan hem de kağıttan okutulmuştur. Her öğrenciye ilk olarak bir bilgisayar ekranından ekran okuma metni ardından da farklı bir metin kağıttan okuma metni olarak okutulmuştur. Okuma esnasında hem araştırmacı tarafından hem de diğer değerlendirici tarafından öğrenciler gözlemlenerek Okuma Becerisi Ölçeği doldurulmuştur. İki farklı değerlendiricinin tespitleri arasında farklılık olması durumunda ortalama alınarak veriler elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizi SPSS21.0 programı ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizi alt amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmiş olup betimsel analizler için betimsel istatistikler olarak frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma sonuçları kullanılmıştır. İlişki ve farklılık analizlerinde, analiz varsayımları test edilerek istatistiki testlere karar verilmiştir.

- Analize tabi tutulacak değişkenlerin aralık ve oran ölçek türlerinde olduğu görülmüştür.
- Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği histogram analizi ile skewness ve kurtosis değerlerine bakılarak incelenmiş ve dağılımın normallik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.
- Grup büyüklükleri dikkate alındığında, farklılık analizleri için cinsiyet dağılımında parametrik testlere uygun grup büyüklüğünün olduğu ($n > 20$) anlaşılmıştır. Ayrıca haftalık kitap okuma süresi ile haftalık bilgisayar kullanma süresi değişkenlerinin dağılımında grup büyüklüklerinde 20 kişiden az grupların olduğu görülmüş ve bu değişkenler için parametrik olmayantestlerin yapılması kararlaştırılmıştır.

Varsayım testlerinden sonra, ilişki analizleri için Pearson korelasyon testinin, cinsiyet değişkenine göre farklılık analizleri için bağımsız örneklem t Testinin, haftalık kitap okuma süresi ve haftalık bilgisayar kullanma süresi değişkenlerine göre farklılık analizleri için Kruskall Wallis H testinin gerçekleştirilmesi kararlaştırılmıştır. Anlamlılık düzeyi (p), 05 olarak alınmıştır.

Korelasyon analizi sonuçları değerlendirilirken ilişki düzeyleri şu şekilde tanımlanmıştır:

Tablo 3

<i>İki Değişken Arasında Pearson Korelasyon Katsayısı Yorumu</i>					
R	0,00-0,25	0,26-0,49	0,50-0,69	0,70-0,89	0,90-1,00
İlişki	Çok Zayıf	Zayıf	Orta	Yüksek	Çok Yüksek

Farklı değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek için gerçekleştirilen Pearson Korelasyon analizi sonucunda ulaşılan Pearson Korelasyon katsayısı (r) 0,00 ile 0,25 arasında olursa ilişki düzeyi çok zayıf; 0,26 ile 0,49 arasında olursa ilişki düzeyi zayıf; 0,50 ile 0,69 arasında olursa ilişki düzeyi orta; 0,70 ile 0,89 arasında olursa ilişki düzeyi yüksek; 0,90 ile 1,00 arasında olursa ilişki düzeyi çok yüksek olarak yorumlanmaktadır. İlişkinin pozitif ya da negatif yönde çıkması değişkenlerin birbirleri ile olan ilişki yönünü belirtmektedir.

Bölüm IV: Bulgular

Çalışmanın bu aşamasında, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda ulaşılan bulgulara ve bulguların yorumlanmasına yer verilmektedir.

Katılımcıların Haftalık Kitap Okuma Süresi

Katılımcıların haftalık kitap okuma süreleri saat üzerinden incelenmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların Haftalık Kitap Okuma Sürelerinin Analizi

	f	%
Hiç	1	1,0
1 saat	8	7,8
2 saat	4	3,9
3 saat	10	9,8
4 saat	7	6,9
5 saat	10	9,8
6 saat	3	2,9
7 saat	29	28,4
8-14 saat arası	24	23,5
15 saat ve fazlası	6	5,9
Toplam	102	100,0

Tablo 4'te katılımcıların kitap okuma süreleri incelenmektedir. Buna göre, katılımcılardan sadece 1 kişi hiç kitap okumamaktadır. Katılımcıların %7,8'i haftada 1 saat, %3,9'u haftada 2 saat, %9,8'i haftada 3 saat, %6,9'u haftada 4 saat, %9,8'i haftada 5 saat, %2,9'u haftada 6 saat, %28,4'ü ise haftada 7 saat kitap okumaktadırlar. Haftada 8-14 saat arası kitap okuyanlar, katılımcıların %23,5'i oluştururken, haftada 15 saat ve fazlası saat kitap okuyanlar %5,9'unun oluşturmaktadırlar. Tablo 4 dikkate alındığında katılımcıların %57,0'sinin (haftada 7 saat ve daha fazlası) günde ortalama en az 1 saat ve daha fazla kitap okuduğu anlaşılmaktadır.

Kitap okuma süreleri dikkatli incelendiğinde haftada 7 saat ve haftada 8-14 arası saat kitap okuyan öğrenciler örneklemin (%51,9) yarısından fazladır. Bu durum gelecek nesiller adına önemli bir oran olup ilkokuldaki bu durumun üst örgün eğitim kademelerinde de sürmesi gereklidir.

Katılımcıların Haftalık Bilgisayar Kullanma Süresi

Katılımcıların haftalık bilgisayar kullanma süreleri saat üzerinden incelenmiştir.

Tablo 5

Katılımcıların Haftalık Bilgisayar Kullanma Sürelerinin Analizi

	f	%
Hiç	11	10,8
1 saat	6	5,9
2 saat	17	16,7
3 saat	28	27,5
4 saat	11	10,8
5 saat	6	5,9
6 saat	4	3,9
7 saat	6	5,9
8-14 saat arası	10	9,8
15 saat ve fazlası	3	2,9
Toplam	102	100,0

Tablo 5’te katılımcıların bilgisayar kullanma süreleri incelenmektedir. Buna göre, katılımcılardan %10,8’i hiç bilgisayar kullanmamaktadır. Katılımcıların %5,9’u haftada 1 saat, %16,7’si haftada 2 saat, %27,5’i haftada 3 saat, %10,8’i haftada 4 saat, %5,9’u haftada 5 saat, %3,9’u haftada 6 saat, %5,9’u ise haftada 7 saat bilgisayar kullanmaktadırlar. Haftada 8-14 saat arası bilgisayar kullananlar, toplam katılımcıların %9,8’ini oluştururken, haftada 15 saat ve fazlası saat bilgisayar kullananlar %2,9’unu oluşturmaktadırlar. Tablo 4’e göre yoğunluğun haftada 2 ile 4 saat arasında (%55,0) olduğu dikkati çekerken, daha üst zaman aralıklarında katılımcı oranının düştüğü görülmektedir.

Haftalık bilgisayar kullanım süreleri de araştırmanın önemli bir değişkeni olup tablo detaylı incelendiğinde öğrencilerin yaklaşık onda birinin hiç bilgisayar kullanmaması ilginç bir durumdur ve öğrencilerin ekonomik durumundan kaynaklanabilir. Bunun dışında öğrencilerin %55'inin 2-4 saat haftalık bilgisayar kullanım süresinin olduğu göze çarpmaktadır. Burada akla gelmesi gereken soru bilgisayar başında geçirilen bu sürenin veli denetiminde olup olmadığı ve ne kadarının eğitsel amaçlı olduğudur.

Katılımcıların Ekran Okuma Tercih, Kâğıttan Okuma Beceri ve Ekran Okuma Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi

Katılımcıların ekran okuma tercih, kâğıttan okuma beceri ve ekran okuma beceri düzeylerinin dağılımı ve grup ortalamaları tablo 6'da sunulmaktadır.

Tablo 6

Katılımcıların Ekran Okuma Tercih, Kâğıttan Okuma Beceri ve Ekran Okuma Beceri Düzeylerinin Analizi

	Düzeyler	f	%	\bar{X}	s
Ekran Okuma Tercih Düzeyi	Düşük	11	10,8	2,01*	,36
	Orta	84	82,4		
	Yüksek	7	6,9		
	Toplam	102	100,0		
Kâğıttan Okuma Beceri Düzeyi	Çok Yetersiz	1	1,0	3,15**	,71
	Yetersiz	19	18,6		
	Kısmen Yeterli	50	49,0		
	Yeterli	29	28,4		
	Mükemmel	3	2,9		
	Toplam	102	100,0		
Ekran Okuma Beceri Düzeyi	Çok Yetersiz	2	2,0	2,73**	,69
	Yetersiz	40	39,2		
	Kısmen Yeterli	48	47,1		
	Yeterli	12	11,8		
	Mükemmel	0	0,0		
	Toplam	102	100,0		

*Min: 1 max: 3

**min: 1 max: 5

Katılımcıların ekran okuma tercih düzeyleri düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç kategori altında betimlenmektedir. Katılımcıların %10,8'i "düşük" düzeyde ekran okuma tercihine, %82,4'ü "orta" düzeyde ekran okuma tercihine ve %6,9'u "yüksek" düzeyde ekran okuma tercihine sahiptir. Grup ortalaması dikkate alındığında katılımcıların "orta" düzeyde ($\bar{X}=2,01$) ekran okuma tercihine sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Katılımcıların kâğıttan okuma beceri düzeyleri ile ekran okuma beceri düzeyleri çok yetersiz, yetersiz, kısmen yeterli, yeterli, mükemmel olmak üzere beş kategori altında betimlenmiştir.

Kâğıttan okuma beceri düzeyleri incelendiğinde, katılımcıların %1,0'inin "çokyetersiz", %18,6'sının "yetersiz", %49,0'unun "kısmen yeterli", %28,4'ünün "yeterli" ve %2,9'unun "mükemmel" düzeyde beceriye sahip oldukları anlaşılmaktadır. Grup ortalamasının "kısmen yeterli" düzeyinde ($\bar{X}=3,15$) olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ilk defa karşılaştıkları metinlerle yapılan bu çalışma (kağıttan metin okuma) 2 farklı değerlendirici ile gerçekleştirildiğinden alınan ortalamalara göre öğrencilerin yarısından fazlasının çeşitli düzeylerde yeterli okuma becerisine sahip olarak görülmüştür. Bu durum sevindirici bir bulgu olarak değerlendirilebilir.

Katılımcıların ekran okuma beceri düzeyleri incelendiğinde ise %2,0'sinin "çok yetersiz", %39,2'sinin "yetersiz", %47,1'inin "kısmen yeterli", %11,8'inin "yeterli" düzeyde beceriye sahip oldukları anlaşılmaktadır. "Mükemmel" düzeyde ekran okuma becerisine sahip olan katılımcı bulunmamaktadır. Katılımcıların ekran okuma becerisine yönelik grup ortalamasının "kısmen yeterli" düzeyinde ($\bar{X}=2,73$) olduğu görülmektedir. Kağıttan okuma becerisine göre ($\bar{X}=3,15$) daha düşük bir okuma becerisi düzeyini temsil eden bu durum öğrencilerin ekran okuma becerisinin kağıttan okumaya göre daha yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır. Yani katılımcıların kâğıttan okuma beceri düzeylerine yönelik ortalamalarının

ekran okuma beceri düzeylerine yönelik ortalamalarından kısmi düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Fakat yukarıda belirtildiği gibi, her iki beceri türüne yönelik ortalamalar kısmen yeterli düzeyindedir.

Katılımcıların Ekran Okuma Tercih, Kâğıttan Okuma Beceri ve Ekran Okuma Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu başlık altında katılımcıların ekran okuma tercih, kâğıttan okuma beceri ve ekran okuma beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin mevcut olup olmadığı ortaya konulmaktadır.

Tablo 7

Katılımcıların Ekran Okuma Tercih, Kâğıttan Okuma Beceri ve Ekran Okuma Beceri Düzeyleri Arasındaki İlişki – Pearson r Testi

		Ekran Okuma Tercihi	Kâğıttan Okuma Becerisi	Ekran Okuma Becerisi
Ekran Okuma Tercihi	Pearson Correlation	1	,104	,072
	Sig. (2-tailed)		,298	,470
	N	102	102	102
Kâğıttan Okuma Becerisi	Pearson Correlation	,104	1	,811(**)
	Sig. (2-tailed)	,298		,000
	N	102	102	102
Ekran Okuma Becerisi	Pearson Correlation	,072	,811(**)	1
	Sig. (2-tailed)	,470	,000	
	N	102	102	102

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Katılımcıların ekran okuma tercihleri ile kâğıttan okuma becerileri ($r=,104$; $p>,05$) ve ekran okuma becerileri ($r=,072$; $p>,05$) arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Yani katılımcıların kâğıttan okuma becerileri ve ekran okuma becerilerinin yetersiz ya da yeterli düzey aralığında olma durumu, ekrandan okuma ya da farklı okuma yapma isteğinde olup olmamaları ile bağlantılı olmamaktadır.

Katılımcıların kâğıttan okuma becerisi ile ekran okuma becerisi arasında ise pozitif yönde, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=,811$; $p<,05$). Katılımcıların kâğıttan okuma becerisi ya da ekran okuma becerisinden herhangi biri arttığında diğesinde de artış olmaktadır.

Katılımcıların Ekran Okuma Tercih, Kâğıttan Okuma Beceri ve Ekran Okuma Beceri Düzeyleri ile Haftalık Kitap Okuma ve Bilgisayar Kullanma Süreleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Bu başlık altında katılımcıların ekran okuma tercih, kâğıttan okuma beceri ve ekran okuma beceri düzeyleri ile haftalık kitap okuma ve bilgisayar kullanma süreleri arasında anlamlı bir ilişkinin mevcut olup olmadığı sunulmaktadır.

Tablo 8

Katılımcıların Ekran Okuma Tercih, Kâğıttan Okuma Beceri ve Ekran Okuma Beceri Düzeyleri ile Haftalık Kitap Okuma ve Bilgisayar Kullanma Süreleri Arasındaki İlişki – Pearson r Testi

		Correlations				
		Haftalık Kitap Okuma Saati	Haftalık Bilgisayar Kullanma Saati	Ekran Okuma Tercihi	Ekran Okuma Becerisi	Kâğıttan Okuma Becerisi
Haftalık Kitap Okuma Saati	Pearson Correlation	1	,015	-,073	,264**	,241*
	Sig. (2-tailed)		,885	,468	,007	,015
	N	102	102	102	102	102
Haftalık Bilgisayar Kullanma Saati	Pearson Correlation	,015	1	,163	-,102	-,116
	Sig. (2-tailed)	,885		,102	,310	,246
	N	102	102	102	102	102

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Katılımcıların haftalık kitap okuma süreleri ile ekran okuma tercihi arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır ($r=-,073$; $p>,05$). Yani haftalık kitap okuma saatinde artış ya da azalış olması ile ekran okuma tercihi arasında herhangi bir ilişki yoktur.

Katılımcıların haftalık kitap okuma süreleri ile ekran okuma becerileri ($r=,264$; $p<,05$) ve kâğıttan okuma becerileri ($r=,241$; $p<,05$) arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı ilişkiler mevcuttur. Yani kitap okuma süresi arttıkça, ekran okuma becerisi ile kâğıttan okuma becerisinde artış olma durumu söz konusudur.

Katılımcıların haftalık bilgisayar kullanma süreleri ile ekran okuma tercihleri ($r=,163$; $p>,05$), ekran okuma becerileri ($r=-,102$; $p>,05$) ve kâğıttan okuma becerileri ($r=-,116$; $p>,05$) arasında ise anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Katılımcıların Ekran Okuma Tercih, Kâğıttan Okuma Beceri ve Ekran Okuma Beceri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Bu başlık altında katılımcıların ekran okuma tercih, kâğıttan okuma beceri ve ekran okuma beceri düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmektedir.

Tablo 9

Katılımcıların Ekran Okuma Tercih, Kâğıttan Okuma Beceri ve Ekran Okuma Beceri Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşması (Bağımsız Örneklem t Testi)

	Cinsiyet	n	\bar{X}	S	sd	t	p
Ekran Okuma Tercihi	Kız	48	2,04	,33	100	,701	,485
	Erkek	54	2,00	,38			
Ekran Okuma Becerisi	Kız	48	3,00	,64	100	4,077	,000*
	Erkek	54	2,48	,64			
Kâğıttan Okuma Becerisi	Kız	48	3,44	,70	100	4,262	,000*
	Erkek	54	2,88	,63			

* $p<,05$

Katılımcıların ekran okuma tercih düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir ($t(100) = 701; p > .05$). Bu bulguya göre öğrencinin kız ya da erkek olması ekran okumayı tercih etme konusunda belirleyici değildir.

Katılımcıların ekran okuma beceri düzeyleri cinsiyet değişkenine göre ise anlamlı farklılık göstermektedir ($t(100) = 4,077; p < .05$). Kız öğrencilerin ortalamaları “kısmen yeterli” düzeyde ($\bar{X} = 3,00$) iken, erkek öğrencilerin ortalamaları “yetersiz” ($\bar{X} = 2,48$) düzeydedir. Bu bulguya göre kızların ekran okuma becerileri, erkeklere göre daha yüksektir.

Katılımcıların kâğıttan okuma beceri düzeyleri de cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ($t(100) = 4,262; p < .05$). Her iki grubun ortalamaları “kısmen yeterli” düzeyde olmasına rağmen, kızların kâğıttan okuma becerileri ($\bar{X} = 3,00$), erkeklere ($\bar{X} = 2,48$) göre daha yüksektir.

Katılımcıların Ekran Okuma Tercih, Kâğıttan Okuma Beceri ve Ekran Okuma Beceri Düzeylerinin Haftalık Kitap Okuma Süresine Göre İncelenmesi

Katılımcıların ekran okuma tercih, kâğıttan okuma beceri ve ekran okuma beceri düzeylerinin haftalık kitap okuma süresine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği Tablo 10’da incelenmektedir.

Tablo 10’da sunulan test sonuçlarına göre, katılımcıların ekran okuma tercih düzeyleri ($\chi^2 = 6,618; p > .05$), kâğıttan okuma beceri düzeyleri ($\chi^2 = 11,586; p > .05$) ve ekran okuma beceri düzeyleri ($\chi^2 = 15,072; p > .05$) haftalık kitap okuma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Haftalık kitap okuma süresinin az ya da çok olması katılımcıların ekran okuma tercihlerini, kâğıttan ve ekran okuma becerilerini farklılaştırmamaktadır.

Tablo 10

Katılımcıların Ekran Okuma Tercih, Kâğıttan Okuma Beceri ve Ekran Okuma Beceri Düzeylerinin Haftalık Kitap Okuma Süresine Göre Farklılaşması (Kruskall Wallis H Testi)

Faktör	Haftalık Kitap Okuma Saati	n	Sıra Ortalamaları	χ^2	sd	Anlamlılık Düzeyi
Ekran Okuma Tercihi	Hiç	--	--	6,618	8	,578
	1 saat	8	61,19			
	2 saat	4	27,63			
	3 saat	10	53,75			
	4 saat	7	56,43			
	5 saat	10	41,60			
	6 saat	3	68,17			
	7 saat	29	54,00			
	8-14 saat arası	24	47,50			
	15 saat ve fazlası	6	48,67			
	Toplam	101				
Kâğıttan Okuma Becerisi	Hiç	--	--	11,586	8	,170
	1 saat	8	24,88			
	2 saat	4	52,88			
	3 saat	10	45,10			
	4 saat	7	42,57			
	5 saat	10	57,95			
	6 saat	3	71,83			
	7 saat	29	52,09			
	8-14 saat arası	24	53,33			
	15 saat ve fazlası	6	67,67			
	Toplam	101				
Ekran Okuma Becerisi	Hiç	--	--	15,072	8	,058
	1 saat	8	24,88			
	2 saat	4	43,75			
	3 saat	10	46,45			
	4 saat	7	30,57			
	5 saat	10	63,30			
	6 saat	3	57,83			
	7 saat	29	51,57			
	8-14 saat arası	24	59,00			
	15 saat ve fazlası	6	63,42			
	Toplam	101				

Bu durumun ortaya çıkmasında kitap okuma sürelerinin birbirine yakın olmasının etkisi olabilir.

Katılımcıların Ekran Okuma Tercih, Kâğıttan Okuma Beceri ve Ekran Okuma Beceri Düzeylerinin Haftalık Bilgisayar Kullanma Süresine Göre İncelenmesi

Katılımcıların ekran okuma tercih, kâğıttan okuma beceri ve ekran okuma beceri düzeylerinin haftalık bilgisayar kullanma süresine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği tablo 11’de incelenmektedir.

Tablo 11’de sunulan test sonuçlarına göre, katılımcıların ekran okuma tercih düzeyleri ($\chi^2=4,938$; $p>.05$), kâğıttan okuma beceri düzeyleri ($\chi^2=8,120$; $p>.05$) ve ekran okuma beceri düzeyleri ($\chi^2=15,419$; $p>.05$) haftalık bilgisayar kullanma süresine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Haftada bilgisayar kullanma süresinin az ya da çok olması katılımcıların ekran okuma tercihlerini, kâğıttan ve ekran okuma becerilerini farklılaştırmamaktadır.

Tablo 11

Katılımcıların Ekran Okuma Tercih, Kâğıttan Okuma Beceri ve Ekran Okuma Beceri Düzeylerinin Haftalık Bilgisayar Kullanma Süresine Göre Farklılaşması (Kruskall Wallis H Testi)

Faktör	Haftalık Bilgisayar Kullanma Saati	n	Sıra Ortalamaları	χ^2	sd	Anlamlılık Düzeyi
Ekran Okuma Tercihi	Hiç	11	40,73	4,938	9	,840
	1 saat	6	59,92			
	2 saat	17	48,71			
	3 saat	28	47,91			
	4 saat	11	50,77			
	5 saat	6	61,08			
	6 saat	4	59,00			
	7 saat	6	52,92			
	8-14 saat arası	10	62,45			
	15 saat ve fazlası	3	57,67			
Toplam		102				
Kâğıttan Okuma Becerisi	Hiç	11	48,91	8,120	9	,522
	1 saat	6	51,17			
	2 saat	17	51,74			
	3 saat	28	57,50			
	4 saat	11	46,05			
	5 saat	6	56,00			
	6 saat	4	77,38			
	7 saat	6	32,75			
	8-14 saat arası	10	44,50			
	15 saat ve fazlası	3	41,67			
Toplam		102				
Ekran Okuma Becerisi	Hiç	11	39,55	15,419	9	,080
	1 saat	6	43,50			
	2 saat	17	54,79			
	3 saat	28	64,98			
	4 saat	11	35,59			
	5 saat	6	53,75			
	6 saat	4	66,25			
	7 saat	6	44,42			
	8-14 saat arası	10	48,70			
	15 saat ve fazlası	3	24,50			
Toplam		102				

Bu durumun ortaya çıkması bilgisayar başında geçirilen sürenin niteliği ile ilgili olabilir.

Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın temel amacı ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ekran ve kâğıttan okuma beceri düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesidir. Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin tartışma ve geliştirilen öneriler yer almaktadır.

Tartışma

Bu araştırma kapsamında verilerin analizinden elde edilen bulgular araştırmanın amaç ve alt amaçları doğrultusunda incelenmiş ve tartışılarak yorumlanmıştır.

Birinci alt amaç olan” *Katılımcıların haftalık kitap okuma süresi nasıl bir dağılım göstermektedir?*” sorusu ele alındığında elde edilen bulgulardan hareketle katılımcılardan sadece 1 kişi hiç kitap okumamaktadır. Katılımcıların %7,8’i haftada 1 saat, %3,9’u haftada 2 saat, %9,8’i haftada 3 saat, %6,9’u haftada 4 saat, %9,8’i haftada 5 saat, %2,9’u haftada 6 saat, %28,4’ü ise haftada 7 saat kitap okumaktadırlar. Haftada 8-14 saat arası kitap okuyanlar, katılımcıların yüzde 23,5’i oluştururken, haftada 15 saat ve fazlası saat kitap okuyanlar yüzde 5,9’unu oluşturmaktadırlar. Millî Eğitim Bakanlığı (2007) ilk ve ortaöğretim kurumlarında öğrenimini devam ettiren öğrencilerin okuma seviyelerini ve okuma seviyelerini etkileyen faktörlerin neler olduğu ile ilgili bir çalışma yapmıştır. Analizler sonucunda, şunlara dikkat çekilmektedir. Birçok ailede kitap edinme ve ya kitap sahibi olma düşüncesinin bir ihtiyaç olmadığı belirtilmektedir. Ayrıca boş vakitlerini kitap okuyarak değerlendiren öğrencilerin sayısının çok düşük olduğu ve evde kitap okuma gibi bir aktivite süresinin çok az olduğu dile getirilmiştir.

İkinci alt amaç olan” *Katılımcıların haftalık bilgisayar kullanma süresi nasıl bir dağılım göstermektedir?*” sorusu ele alındığında, katılımcıların bilgisayar kullanma süreleri incelendiğinde %10,8’i hiç bilgisayar kullanmamaktadır. Katılımcıların %5,9’u haftada 1 saat, %16,7’si haftada 2 saat, %27,5’i haftada 3 saat, %10,8’i haftada 4 saat, %5,9’u haftada 5 saat,

%3,9'u haftada 6 saat, %5,9'u ise haftada 7 saat bilgisayar kullanmaktadırlar. Haftada 8-14 saat arası bilgisayar kullananlar, toplam katılımcıların %9,8'ini oluştururken, haftada 15 saat ve fazlası saat bilgisayar kullananlar %2,9'unu oluşturmaktadırlar. Yoğunluğun haftada 2 ile 4 saat arasında (%55,0) olduğu dikkati çekerken, daha üst zaman aralıklarında katılımcı oranının düştüğü görülmektedir. Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007) yaptıkları araştırmada öğrencilerin yarıdan fazlasının (%56,8) hafta sonu günde 2 saat ve üzerinde bilgisayar kullandığı görülmektedir. Kullanım süresinin hafta sonu artmasında ana faktörün, öğrencilerin de boş zamanlarının artması olduğu ifade edilebilir.

Üçüncü alt amaç olan “*Katılımcıların, Ekran okuma tercih düzeyleri, Kâğıttan okuma beceri düzeyleri, Ekran okuma beceri düzeyleri nedir?*” sorusu ele alındığında katılımcıların ekran okuma tercih düzeyleri düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç kategori altında betimlenmiştir. Burada elde edilen grup ortalaması dikkate alındığında katılımcılar “orta” düzeyde ekran okuma tercihinine sahiptirler. Kâğıttan okuma beceri düzeyleri incelendiğinde kısmen yeterli düzeyde oldukları görülmektedir. Katılımcıların ekran okuma beceri düzeyleri incelendiğinde grup ortalamasının “kısmen yeterli” düzeyde olduğu görülmektedir. Katılımcıların kâğıttan okuma beceri düzeylerine yönelik ortalamalarının ekran okuma beceri düzeylerine yönelik ortalamalarından kısmi düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Blanco ve Leiros (2000)'a göre ekranların kâğıttan daha parlak olması sebebiyle okuyucular göz yorulmasını azaltmak için kâğıttan okumaya yönelmektedirler. Ayrıca ekran okuma becerilerinin yeteri kadar öğrencilere aktarılmamış olmasında bir diğer sebep olarak gösterilebilir. Mercieca (2004), “E-kitap kabulü: Kullanıcılar ekran okumada ne yapabilir?” konulu araştırmasında ekran okumaya karşı öğrencilerin ilgisizliğinin sebebi olarak; teşvik edici bazı çalışmalar yapılmaması ve kişilerin bu materyallere erişiminin kolay olmamasıdır. Ama diğer taraftan Alevli'nin (2014) yaptıkları çalışmada, görüşmeye katılan öğrencilerin büyük bir kısmı metni ekran üzerinden okumayı tercih ederken, diğer bir kısmı ise metni

baskı tabanlı materyalden okumayı yeğlemektedir. Çünkü ekran üzerinden okuma yaparken sayfalar kişiselleştirilebilir, istenilen bilgilere daha çabuk ve basit bir şekilde erişim sağlanabilir. Görsellerle, animasyonlarla, tasarımlarla, dizayn edilen sayfalarla ve bazen sesle desteklenen içerikler daha iyi öğrenilip ve zihinde kalıcı hale getirilebilir. Ayrıca zamanı verimli kullanma ve değerlendirmeye de imkân tanıyabilir.

Dördüncü alt amaç olan” *Katılımcıların ekran okuma tercih düzeyleri, kâğıttan okuma beceri düzeyleri ve ekran okuma beceri düzeyleri arasında istatistikî açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?*” sorusu incelendiğinde, katılımcıların kâğıttan okuma becerileri ve ekran okuma becerileri yetersiz ya da yeterli düzey aralığında olma durumu, ekrandan okuma ya da farklı okuma yapma isteğinde olup olmamaları ile bağlantılı olmamaktadır. Fakat kâğıttan okuma becerisi ya da ekran okuma becerisinden herhangi biri arttığında diğesinde de artış olmaktadır. Bu ise okullarda uygulanan okuma saatlerinin hem kâğıttan okuma hem de ekran okuma becerisine pozitif yönde katkısı olduğunu göstermektedir. Bu iki okuma türüne ait becerilerin gelişmesi okumayı pozitif yönde etkilemektedir. Baştuğ ve Keskin (2013) araştırmalarında öğrencilerin okuma becerileri olarak hız, doğruluk ve anlama başarılarının ekran ve kâğıt okuma ortamları açısından karşılaştırmıştır. Araştırmada elde edilen veriler ışığında, öğrencilerin ekrandan okumaya göre kâğıttan okumada hız, doğruluk ve anlama yönünden daha başarılı olduğu ifade edilebilir.

Beşinci alt amaç olan” *Katılımcıların ekran okuma tercih, kâğıttan okuma beceri ve ekran okuma beceri düzeyleri ile haftalık kitap okuma ve bilgisayar kullanma süreleri arasında anlamlı bir ilişkinin mevcut olup olmadığı*” sorusu incelendiğinde kitap okuma süresi arttıkça, ekran okuma becerisi ile kâğıttan okuma becerisinde artış olma durumu söz konusudur. Dündar ve Akçayır (2012) araştırmalarında, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin tablet PC'ler ve basılı kitaplar arasındaki okuma performansı, okuma hızı ve okuduğunu anlama düzeylerini karşılaştırmışlardır. 20 öğrenci rastgele kontrol grubu ve deney grubu olarak ikiye ayrılmıştır.

Kontrol grubu öğrenciler basılı kitaptan, deney grubundaki öğrenciler bir tablet PC ekranından aynı metni okumuştur. Gruplar arasında okuma hızı ve okuduğunu anlama açısından istatistiksel olarak bir fark bulunmamıştır. Bu veri yapılan araştırma sonucuyla çelişmektedir.

Altıncı alt amaç olan“*Katılımcıların ekran okuma tercih düzeyleri, kâğıttan okuma beceri düzeyleri ve ekran okuma beceri düzeyleri cinsiyet değişkenine göre istatistikî açıdan anlamlı farklılık göstermekte midir?*” sorusu incelendiğinde kız ya da erkek olmak ekran okumayı tercih etme konusunda belirleyici olmadığı anlaşılmıştır. Katılımcıların ekran okuma tercih düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği görülmektedir. Katılımcıların ekran okuma beceri düzeyleri ise cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kızların ekran okuma becerileri, erkeklere göre daha yüksektir. Buna sebep olan faktörlerden biri erkeklerin bilgisayarı oyun ve eğlence amaçlı kullanmış olması olabilir. Katılımcıların kâğıttan okuma beceri düzeyleri cinsiyet değişkenine göre de anlamlı farklılık göstermektedir. Her iki grubun ortalamaları “kısmen yeterli” düzeyde olmasına rağmen, kızların kâğıttan okuma becerileri erkeklere göre daha yüksektir. Ercan ve Ateş’in (2015) ekrandan okumanın 6. sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisini araştırdığı betimsel çalışmasında cinsiyete göre baktığımızda kız öğrenciler erkeklere göre daha başarılıdır. Alevli’nin (2014) de 8.sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada yine kızların erkeklere göre daha yüksek puan aldıkları görülmüştür. Yükseköğretim düzeyinde ise Arı ve Demir (2013) okuma alışkanlığını ölçtükleri çalışmalarında kızların erkeklere daha iyi bir okuma becerisine sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuç kızların bilgisayarı ve basılı materyali daha verimli bir şekilde kullandıklarını gösterebilir. Çünkü Akkoyunlu ve Orhan’a (2004) göre erkek öğrencilerin büyük çoğunluğu interneti “oyun” vb etkinlikler için kullanmaktadırlar. Tam aksi olarak ise kız öğrenciler interneti “bilgiye ulaşma” için kullandıkları belirtilmektedir. Balcı (2009)’da yaptığı çalışmasında, bilgisayar ve interneti kullanan erkek öğrencilerin,

kitapokuma alışkanlığını negatif manada etkilediğini dile getirmiştir. Ayrıca Horzum'un (2011) yaptığı bir araştırmada benzer bir sonuç görmekteyiz. Cinsiyet değişkeni göz önüne alındığında, erkek öğrencilerin oyun oynamadan vazgeçememe, oyunuyaşadığı hayat ile bağlantılı olarak anlayamama, oyun oynama sebebi ile işlerini ihmal etme, oyun oynamayı başka şeylere tercih etme ve toplam oyun bağımlılığı düzeylerinin kız öğrencilere göre oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç yapılan çalışmanın cinsiyet değişkenine göre uygunluk göstermektedir. Başaran'ın (2014) çalışmasında ise, hem basılı materyalden hem de ekrandan okurken metni anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerinde cinsiyet değişkeninin anlamlı bir etkisinin olmadığı ifade edilmektedir.

Yedinci alt amaç olan *“Katılımcıların ekran okuma tercih düzeyleri, kâğıttan okuma beceri düzeyleri ve ekran okuma beceri düzeyleri haftalık kitap okuma süresine göre istatistikî açıdan anlamlı farklılık göstermekte midir?”* sorusu ele alındığında haftalık kitap okuma süresinin az ya da çok olması katılımcıların ekran okuma tercihlerini, kâğıttan ve ekran okuma becerilerini farklılaştırmamaktadır.

Sekizinci alt amaç olan *“Katılımcıların ekran okuma tercih düzeyleri, kâğıttan okuma beceri düzeyleri ve ekran okuma beceri düzeyleri haftalık bilgisayar kullanma süresine göre istatistikî açıdan anlamlı farklılık göstermekte midir?”* sorusu ele alındığında ise haftalık bilgisayar kullanma süresinin az ya da çok olması katılımcıların ekran okuma tercihlerini, kâğıttan ve ekran okuma becerilerini farklılaştırmamaktadır.

Sonuç

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Araştırmada, ekran okuma ve kâğıttan okuma becerisi kitap okuma süresine bağlı olarak anlamlı olarak artış göstermiştir. Yani kitap okuma süresinin artması hem ekran okuma becerisini hem de kâğıttan okuma becerisini geliştirmiştir. Bu önemli sonuç bize gösteriyor ki basılı materyalden ya da diğer bir söylemle geleneksel anlamda kitap okuma hala önemini korumaktadır. Farklı bir açıdan bakıldığı zaman teknolojik gelişmelerin baş döndürücülüğü karşısında okumanın değerinin daha iyi anlaşılması gerekir. Çünkü bu kadar ilerleme kaydetmenin birinci yolu okumaktır. Bu yüzden nitelikli kitap okuma süresinin hayatın her kademesinde arttırılması gerekmektedir. Özellikle ilkokulda öğrencilerin okuma becerilerinin artırılması için teşvik edilmelidir. Araştırmadan elde edilen bir diğer sonuç ise; cinsiyet değişkeni baz alındığında kız öğrencilerin erkeklere göre hem ekran okuma hem de kâğıttan okuma becerisi puanları daha yüksek çıkmıştır. Kız öğrencilerin hem basılı materyali hem de bilgisayar erkeklere göre daha verimli kullandıkları söylenebilir. Diğer taraftan bu bulgudan hareketle erkeklerin bilgisayarda kitap okumaktan çok oyun, eğlence ve benzeri işlemlerle uğraştıkları ifade edilebilir. Bu sebepten dolayı erkeklerin de okuma becerisinin artırılması için bilgisayarda okuma etkinlikleri anlamında daha verimli kullanmaları için yönlendirilmelidir.

Öneriler

Bu çalışma çerçevesinde geliştirilen öneriler şu şekildedir:

Bu araştırmada kitap okuma süresinin hem ekran hem de kâğıttan okuma becerisini olumlu yönde ilişkisi olduğu görülmüştür. Kitap okuma süresinin hem okulda artırılması hem de bu konuda ebeveynlerin bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda ebeveynlerin çocukları ile beraber evde bir kitap okuma saati oluşturmaları konusunda teşvik edilebilir.

Öğrencilere basılı materyalden okuma eğitimi yeterli seviyede kazandırıldıktan sonra ekrandan okumaya geçilmesi öğrenciler için daha iyi olabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın teknolojik gelişmelerin hızına paralel olarak dersliklerdeki altyapı eksikliklerinin giderilmesiyle ekran okuma becerisi ile ilgili geniş çaplı araştırmalara destek vermesi ve öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmesi önem arz etmektedir.

Öğrencilerin özellikle de erkeklerin bilgisayar, okuma konusunda daha etkin kullanmaları için ebeveynler bilinçlendirilmelidir. Kitle iletişim araçlarının etkisinin had safhaya ulaştığı günümüzde çocukların teknolojik aletlerin başında geçirdikleri zamanın denetlenmesi azami öneme sahiptir. Özellikle de ilköğretim döneminde bu konuda tüm bireylerin daha hassas ve dikkatli olması gerekmektedir.

Bu çalışma dördüncü sınıf düzeyinde yürütülmüştür. Yeni yapılacak olan araştırmalarda farklı düzeydeki ilkokul öğrencilerinin ekran okuma becerisi ile ilgili çalışmaları yapılabilir. Deneysel ve nitel araştırmalara bu konuda önem verilmelidir.

Bu çalışma sadece bilgisayar ekranından okuma ile sınırlıdır. Yapılacak diğer çalışmalarda farklı ekran temelli materyaller kullanılabilir.

Kaynaklar

- Aksaçlıoğlu A., Yılmaz B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi.*Türk Kütüphaneciliği* 21(1), 3-28.
- Aksaçlıoğlu, A. (2005). *Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Akyol, H. (2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alevli, O. (2014).*Ekrandan okumanın 8.sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi*. Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Uşak.
- Altun, A. (2003). E-okuryazarlık.*Milli Eğitim Dergisi*, 158, 1-9.
- Andrews, R. (2003). Where next in research on ICT and Literacies.*English in Education*, 37(3), 28–41.
- Arı, E. ve Demir, M. K. (2013).İlköğretim Bölümü Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi.*Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 116-128.
- Arıcı, A. F. (2008). *Okuma eğitimi*. Pegem Akademi.
- Arıcı, A. F. (2009). Okumayı nasıl sevdiler?Üniversite öğrencileri ile mülakatlar.*Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26(1), 47-58.
- Bahadır, F. (2013).*Bilgisayara Giriş Dersinin Ekran Okuma ve Basılı Materyale Göre Sunulmasının Öğrenci Başarısı ve Kalıcılığa Etkisi*.(Yüksek Lisans Tezi).Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Baker, J. R. (2005). Is Multiple-Column Online Text Better? It Depends! *Usability News*, 7(2), 1-8.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8.Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir*

- araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başaran, M. (2014).4.Sınıf Seviyesinde Ekrandan ve Kâğıttan Okumanın Okuduğunu Anlama, Okuma Hızı ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerindeki Etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2014(18).
- Baştuğ, M., ve Keskin, H. K. (2013). Okuma Becerilerinin Okuma Ortamı Açısından Karşılaştırılması: Ekran mı kâğıt mı? Comparison of Reading Skills in Terms of the Reading Environment: Screen vs. paper. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3).
- Bayhan, P., Olgun, P., & Yelland, N. J. (2002).A study of pre-school teachers' thoughts about computer-assisted instruction. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(2), 298-303.
- Belet, Ş. D. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Bernard, M. L., Chaparro, B. S., Mills, M. M., & Halcomb, C. G. (2002). Examining children's reading performance and preference for different computer-displayed text. *Behaviour & Information Technology*, 21(2), 87-96.
- Binbaşıoğlu, C. (1993). Okumanın Mekanizması ve Okuma Aracının Bazı Nitelikleri. *Çağdaş Eğitim*. 18(193), 15-20.
- Blanco, M. J. & Leiros, L. I. (2000). Temporal variation in the luminance level of stimuli displayed on a cathode-ray tube monitor: Effects on performance on a visual vigilance task. *Ergonomics*, 43, 239- 251.
- Büyüköztürk, Ş. (2014), *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı.İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorum*. (Genişletilmiş 20.Baskı) Ankara: Pegem A

Yayıncılık.

- Calp, M. (2007).*Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Çelenk, S. (2005).*İlkokuma -yazma programı ve öğretimi*.(5.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cemiloğlu, M.(2009).*İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*(5.Baskı).Bursa: Alfa Aktüel.
- 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.
- Coşguner, T. (2013).*Uluslar arası öğrenci başarı değerlendirme programı (pisa) 2009 uygulaması okuma becerileri okuryazarlığı'ni etkileyen faktörler*. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Antalya.
- Coşkun, E. (2006). Lise Öğrencilerinin Okuma Hızı ve Anlama Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma.*Milli Eğitim* 172, 29-39.
- Dillon, A. (1992). Reading from paper versus screens: A critical review of the empirical literature.*Ergonomics*, 35(10), 1297-1326.
- Doty, D. E., Popplewell, S. R., & Byers, G. O. (2001). Interactive CD-ROM storybooks and young readers' reading comprehension. *Journal of Research on Computing in Education*, 33(4), 374-384.
- Dündar, H. ve Akçayır, M. (2012). Tablet vs. Paper: The effect on learners' reading performance. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(3).441-450.
- Duran, E., ve Alevli, O. (2014).Students' Opinions: Digital Text Or Printed Text?/ Öğrenci Görüşleri: Dijital Metin mi Basılı Metin mi?*International Journal of Language Academy*, 2(2), 110-126.
- Dyson, Mary C., & Mark Haselgrove (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.

- Ercan, A, N. ve Ateş, M. (2015).Ekrandan Okuma İle Kâğıttan Okumanın Anlama Düzeyi Açısından Karşılaştırılması.*Turkish Studies*, 10(7), 395-406.Doi Number:10.7827/TurkishStudies.803.
- Esmer, B. (2013). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Elektronik Ortamlarda Okuma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı, Ankara.
- Ferah, A. (2005).*Her yönüyle Türkçe İlkokuma Yazma*. İstanbul: M.E. B.
- Foltz, P. W. (1996). Latent Semantic Analysis for text-based research. *Behavior Research Methods, Instruments and Computers*, 28(2), 197-202.
- Gardener, L. (2011). A Kindle in the Classroom: E-Reading Devices and Reading Habits. *Language Arts Journal of Michigan*, 27(1).<http://dx.doi.org/10.9707/2168-149X.1832>
- Gömleksiz, M. N. (2003). Geleceğin öğretmenlerinin kitap okumaya ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği).*Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi* 1(1), 1-21.
- Grimshaw, S., Dungworth, N., McKnight, C., & Morris, A. (2007). Electronic books: Children's reading and comprehension. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 583-599.
- Gül, M. (2013).*Ortaokul 6-7-8.sınıf öğrencilerinin kitap okuma amaç ve stratejileri*. Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kayseri.
- Güneş, F. (1997).*Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2004).*Okuma-Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi* (3 Basım).Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2007).*Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2009).Ekran okumada verimlilik. *Kalkınmada Anahtar Verimlilik Gazetesi*, *Milli*

Prodüktivite Merkezi Aylık Yayın Organı, 248, 26-28.

Güneş, F. (2010).Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme/Thinking based on screen and screen reading of students. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14).

Güneş, F. (2013).*Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*.Ankara: PegemA Yayınları.

Güneş, F. (2009).*Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güngör, E. (2009).*5.Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı İle Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Horzum M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi.*Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56-68.

İleri, Z. (2011).*Ekrandan okumanın ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.

Ivan, S. (2014). *The book and the screen.A new paradigm of reading and a new type of culture*. Studia Universitatis Petru Maior.*Philologia*, (16), 46-52. Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1642618074?accountid=15572>

Kanmaz, A (2012). *Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlam Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi*. (Doktora Tezi).Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Kaptan, S. (1998).*Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*. Ankara: Tekişik web ofset.

Karasar, N. (2012).*Araştırmalarda Rapor Hazırlama (17.Basım)*.Ankara: Nobel.

Karasar, N. (2013).*Bilimsel Araştırma Yöntemi (25.Basım)*.Ankara: Nobel.

Kayalan, M. (2000). *Etkili Ve Hızlı Okuma Sanatı*, İstanbul: Alfa Basım Yayım-Dağıtım.

- Kerr, M.A. & Symons, S.E. (2006). Computerized presentation of text: Effects on children's reading of informational material. *Reading and Writing*, 19(1), 1– 19.
- Keskin, H. K. (2012). *Akııcı okuma yöntemlerinin okuma becerileri üzerindeki etkisi*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kim, H., & Kim, J. (2013). Reading from an LCD monitor versus paper: Teenagers' reading performance. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2(1), 1-10.
- Köksal, K. (1999). *Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kurniawan, S. H., & Zaphiris, P. (2001). Reading online or on paper: Which is faster? *Computer*, 43(29), 29.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). Zihinsel ve fiziksel bir süreç olarak okuma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(31), 15-29.
- Landow, George. P. (1992) *Hypertext: The Convergence of Contemporary Critical Theory and Technology*. John Hopkins University Press, Baltimore.
- Maden, S. (2012). Ekran okuma türleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 1-16.
- Mangen, A., Walgermo, B. R. & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research*. 58, 61–68.
- March, G. S. (1999). *Multimedia CD-storybooks and traditional print storybooks: A comparison of the reading comprehension and attitude third grade students*. (Unpublished Master's Thesis). The University of British Columbia, Canada.
- Matthew, K. (1996). The impact of CD-ROM storybooks on children's reading comprehension and reading attitude. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 5, 379-394.

- Maynard, S. & McKnight, C. (2001). Electronic books for children in UK public libraries. *The Electronic Library*, 19 (6), 405-423.
- Mercieca, P. (2004). E-book acceptance: what will make users read on screen? Vala12th Biennial Conference and Exhibition, February 3-5, Melbourne, Australia.
- Michael C Mckenna, David Reinking, Linda D Labbo, Ronald D Kieffer (1999). The electronic transformation of literacy and its implications for the struggling reader., *Reading & Writing Quarterly*, 15(2), 111-126, DOI: 10.1080/105735699278233
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006).*İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8.Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). FATİH projesi hakkında. Aralık, 12, 2015. <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/tr/icerikincele.php?id=6> adresinden ulaşılmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-8.Sınıflar).http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/xml/rss_duyurular.xml adresinden ulaşılmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *Öğrencilerin Okuma Düzeyleri*. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Obalar, S. (2009).*İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin İlk Okuma Yazma Becerileri İle Sosyal Duygusal Uyum ve Zeka Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- O'hara, K., & Sellen, A. (1997, March). A comparison of reading paper and on-line documents. In *Proceedings of the ACM SIGCHI Conference on Human factors in computing systems*.335-342. ACM.
- Ömeroğlu, Y. (2005).*Niçin Okumalıyız?* İstanbul: Rehber Yayınları.
- Onan, B. (2009). Türkçe Dil Yapılarının Ana Dili Eğitimindeki İşlevleriyle İlgili Bazı Tespitler.*Gazi Türkiyat Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi* 3(4).83-92.

- Orhan, F., ve Akkoyunlu, B. (2004). İlköğretim öğrencilerinin internet kullanımları üzerine bir çalışma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(26).
- Orhan, F., ve Akkoyunlu, B. (2004). İlköğretim öğrencilerinin internet kullanımları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(26), 114-115.
- Öz, M, F. (2006). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi* (3.Baskı).Ankara: Anı.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*, Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (1995). *Okuma Sanatı*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Özdemir, E. (2005). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Razı, S. (2008). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayıncılık.
- Refik, İ. (1999). *Başarı Üzerine Söz Cevherleri*. İstanbul: Erkam Matbaası.
- Sever, S. (2000). Çocuk kitaplarında dilsel ve görsel duyarlık. Sedat Sever (Ed.) .I. Ulusal Çocuk Kitapları Sempozyumu Bildiri Kitabı: Ocak 2000-Ankara: Bildiriler (s.631-647).Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri ve TÖMER Dil Öğretim Merkezi.
- Soysal, T. (2015) *Hızlı Okuma Tekniklerinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuma Hızlarına ve Anlama Düzeylerine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Sözlük, T. (2005). Ankara: TDK Yayınları. Türkçe Sözlük.
- Spencer, C. (2006). Research on learners' preferences for reading from a printed text or from a computer screen. *Journal of Distance Education*, 21(1), 33-50.
- Suna, Ç. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Okuma İlgi ve Alışkanlıklarını Etkileyen Etmenlerin Analitik Olarak incelenmesi ve Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Szu-Yuan Sun, Shieh, C., & Huang, K. (2013).A research on comprehension differences between print and screen reading. *South African Journal of Economic and Management Sciences*, 16, 87-n/a. Retrieved from

<http://search.proquest.com/docview/1466125037?accountid=15572>

- Tazebay, A. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Tuncer, M. (2012). Basılı materyal ve projeksiyon perdesinden okumanın öğretmen adaylarının hatırlama, kavrama ve dikkat becerilerine etkisi. *International Journal of Social Science*, 5(7), 695-705.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi* (3.Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Van Den Broek, P., & Kremer, K. E. (2000). The mind in action: What it means to comprehend during reading. *Reading for meaning: Fostering comprehension in the middle grades*, 1-31.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2013). Ekrandan okumanın okuduğunu anlamaya etkisi/Impact of reading from screen on reading comprehension. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(2), 64-79.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2013). Ekrandan okumanın okumaya yönelik tutuma etkisi/Impact of screen reading towards attitudes of reading. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(4).314-333.
- Yıldız, C. (2010). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Pegem Akademi.
- Yılmaz, M., ve Benli, N. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 281-291.
- Yüksel, A. F. ve Yurdaşık, I. (2001). Göz ve Görme. *Popüler Bilim*, 8(88), 41-42.

Ekler

Ek A-Anket Uygulama İzni

Ek B Okuma Becerisi Ölçeği

Ek C- Okuma Becerisi Ölçeği İzni

Ek D -Ekran Okuma Tercih Düzeyleri Ölçeği

Ek E- Ekran Okuma Metni

Ek F-Ekran Okuma Metni

Ek G-Ekran Okuma Metni

Ek H-Ekran Okuma Metni

Ek I-Kâğıttan Okuma Metni

Ek J-Kâğıttan Okuma Metni

Ek K-Kâğıttan Okuma Metni

EkL-KâğıttanOkumaMetni

EK A-Anket Uygulama İzni



T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 60305806/44/5157740
Konu: Tez Çalışması

18.05.2015

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE ÇANAKKALE

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 12/05/2015 tarihli ve 5763 sayılı yazısı.

Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi İbrahim MACİT tarafından "İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Ekran Okuma Becerileri, Kağıttan Okuma Becerileri ve Medya Okuryazarlığının İncelenmesi" başlıklı tez çalışması için ekli listede adı bulunan Merkez İlçe ilkokullarında öğrenim gören 4. sınıf öğrencilerine yönelik anket çalışması yapılması isteği ilgi yazı ile teklif edilmektedir.

Söz konusu anket çalışması Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olur'larınıza arz ederim.

İşıl KORKMAZ
Şube Müdürü

OLUR
18.05.2015

Zülküf MEMİŞ
Millî Eğitim Müdürü

İmzalı Elektronik İmza
Aşlı ile Aynıdır.
20.05/2015

Özlem Emine AYDIN V.H.K.1
VHK1

Çanakkale İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ek Binası
Strateji Geliştirme Bölümü Merkez/ÇANAKKALE
e-posta: istatistik17@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Özlem Emine AYDIN V.H.K.1
Tel: (0286) 212 94 55- 115
Fax: (0286) 217 29 72

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 4a5e-db99-3adf-b985-b806 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	İbrahim MACİT
Kurumu / Üniversitesi	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
Araştırma yapılacak iller/ilçeler	Çanakkale Merkez
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	İlkokullar
Araştırmanın konusu	İlköğretim 4.Sınıf Öğrencilerinin Ekran Okuma Becerileri Kağıttan Okuma Becerileri ve Medya Okur Yazarlığı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Tez
Veri toplama araçları	Anket
Görüş istenilecek Birim/Birimler	Ekli Listede Adı Bulunan İkokul 4.Sınıf Öğrencileri
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
UYGUNDUR	
Komisyon kararı	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhalef üyenin Adı ve Soyadı:	

KOMİSYON

15/05/2015
Komisyon Başkanı
İş/ KORKMAZI

Üye
Süheyla Haney YURDUSEV

Üye
Serçin ÖZTECİK

Ek B- Okuma Becerisi Ölçeği

Kazanımlar	1	2	3	4	5
1. Materyali uygun uzaklıkta tutarakokur.					
2. Parmakla yada herhangi bir şeyle izlemedenokur.					
3. Vücudunu (el, kol, baş, ayak ... gibi) sallamadanokur.					
4. Harf, hece, kelime, satır atlamadanokur.					
5. Harf, hece, kelime, satır eklemedenokur.					
6. Harf, hece, kelime, satır tekrarlamadanokur.					
7. Harf, hece ve kelimeleri duraksamadanokur.					
8. Harf, hece ve kelimeleri uydurmadanokur.					
9. Harfleri, eksiksiz ve doğru telafuz ederekokur.					
10. Heceleri, eksiksiz ve doğru telafuz ederekokur.					
11. Kelimeleri, eksiksiz ve doğru telafuz ederekokur.					
12. Cümleleri, eksiksiz ve doğru telafuz ederekokur.					
13. Normal bir hızda (ne çok yavaş, ne çok hızlı) okur.					
14. Normal bir ses tonuyla (ne yüksek, ne alçak ne de düzensiz) okur.					
15. Mırıltı çıkarmadan, düzensiz nefes alıp vermedenokur.					
16. Noktalama işaretlerine dikkat ederekokur.					
17. Vurgu ve tonlamaya dikkat ederekokur.					
18. Akıcıokur.					

1-çok yetersiz, 2-yetersiz, 3-kısmen yeterli, 4-yeterli, 5- mükemmel

Ek C- Okuma Becerisi Ölçeği İzni

26.04.2015

Sayın İbrahim Macit,

Geliştirmiş olduğum, Okuma Becerisi Ölçeğini, "İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin ekran okuma becerileri ile kâğıttan okuma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi "adlı yüksek lisans tez çalışmanızda kullanılması benim tarafımdan, ilgili yerlerde kaynak gösterilme şartıyla uygun bulunmuştur.

Dr. Selda OBALAR

selda.obalar@gmail.com

Ek D -Ekran Okuma Tercih Düzeyleri Ölçeği

Ekran Okuma Tercih Düzeyleri Ölçeği

Bu ölçek 4.sınıf öğrencilerinin Ekran Okuma Tercih Düzeylerini ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Soruları cevaplarırken göstereceğiniz samimiyet sonuçların daha güvenilir olmasını sağlayacaktır. Hiçbir soruyu yanıtız bırakmayınız. Teşekkürler

İBRAHİM MACİT

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Yüksek Lisans Öğrencisi

Kişisel Bilgi Formu

1. Cinsiyetiniz: Kız (...) Erkek (...)

2.Haftalık kaç saat kitap okuyorsunuz? Yazınız.....

3.Haftalık bilgisayarda kaç saat vakit geçiriyorsunuz? Yazınız.....

1. Bir metni bilgisayarda okumayı kâğıt üzerinde okumaya tercih ederim.			
2. Bilgisayarda okuduğum bir metindeki bilgileri kitaptaki bilgilere göre daha hızlı anlarım.			
3. Bir metni bilgisayardan okumak bana zaman kazandırır.			
4. Bilgisayarda okuduğum metinleri daha iyi anlarım.			
5. Bilgisayarda yukarıdan aşağı doğru hareket eden bir metni okumak, okuma hızımı düşürür.			
6. Bilgisayarda bir metni okurken önemli bilgileri seçebilirim.			
7. Bilgisayarda okuduğum metinler arasında kıyaslama yapabilirim.			
8. Bilgisayarda okuduğum bir metni kitaptaki bir metne göre daha iyi özetleyebilirim.			
9. Bilgisayardaki bir metni okurken metinde verilen resimler metni anlamamı kolaylaştırır.			
10. Bilgisayardaki bir metni okurken ekranın renk, boyut gibi fiziksel özellikleri dikkatimi dağıtır.			
11. Bilgisayardan okuma kâğıttan okumaya göre daha eğlencelidir.			
12. Bilgisayardan okuma, okuma isteğimi artırır			
13. Bilgisayardan okuma kâğıttan okumaya göre daha çok dikkatimi dağıtır.			
14. Bilgisayardan okuma hızım kâğıttan okumaya göre daha düşüktür.			
15. Bilgisayardan okuma kâğıttan okumaya göre daha çok ilgimi çeker.			
16. Bilgisayardaki görseller kitaptakilerden daha etkileyicidir.			

1-Düşük2-Orta3-Yüksek

Ek E- Ekran Okuma Metni

VATAN NEDİR?

Sen nerede büyüdün? İlk adımlarını nerede attın? Nerede konuşmaya başladın? Bilir misin yavrum?

Sevgili vatanında!

Koşup eğlendiğin, zıplayıp şarkı söylediğin yemyeşil kırlar, baktıkça sevdiğin ve karşısında göğsünü kabarttığın anıtlar, eserler... Hep vatanımızdan birer parçadır.

Anan, baban ve kardeşlerinle rahat rahat yaşadığın ev, vatan toprakları üstünde güven içinde bulunuyor. Burada annenin, babanın çalışarak kazandığı ekmeği gönül rahatlığıyla yersin.

Bir vatan içinde yaşayan insanlar, iyi günlerin neşesi ve kötü günlerin acısı ile birbirlerine daha yakın olurlar.

Seni çevreleyen, gözlerini sevgi, göğsünü övünç ve gönlünü güvenle dolduran her şey vatan demektir. Sen onu görür, onu duyar, onunla yaşarsın.

Dünyada en derin, en güçlü, en büyük sevgi vatan sevgisidir. Tanrı, kimseyi vatanından ayırmasın. Onun adını en büyük heyecanla ve en büyük sevginle an.

Türk yavrusu! Vatanın için çalış, vatanınla övün, vatanına güven.

<http://www.dersteknik.com/2013/02/vatan-nedir-4-sinif-turkce-calisma.html>

16.03.2015 tarihinde alınmıştır.

Muhittin Nalbantoğlu Vatanımızın Hikâyesi

Ek F-Ekran Okuma Metni

MUTLU KALEM

Ben bir kurşun kalemim. Dışım ağaçtan, içim ise kömürdür. Beni bir fabrikada yaptılar. Adamın biri beni ve arkadaşlarımı satın aldı. Arabayla uzun bir yolculuk yaptık. Sonunda bir dükkâna konuk olduk.

Güzel bir gündü. Vitrinde durmuş çevremi seyrediyordum. Çocuğun biri içeriye girdi. Beni satın alıp çantasına koydu. Evine götürdü. Kalem tıraşı çıkarıp ucumu açmaya başladı. O an çok heyecanlandım. Biraz da korktum. Ama o ucumu dikkatli bir biçimde açtı. Canımı hiç acıtmadı. Sonra da bir kâğıda adını ve soyadını yazdı. Okudum. Adı Zeynep Çalışkan'mış.

Zeynep'in yazısı inci gibi güzeldi. O benimle ödevini yazarken mutluluktan uçuyordum. O hep böyle güzel ve doğru yazdıkça da mutluluktan uçacağım.

<http://www.egitimdunyamiz.com/pnum=140&st=HIKAYELER,ŞİİRLERVE>

ÖZLÜSÖZLER16.03.2015 tarihinde alınmıştır.

Ek G-Ekran Okuma Metni

KÜFEYİ ATMA

Çin'in kırsal kesiminde yaşam savaşı veren bir aile vardı. Dede, baba, anne ve çocuktan oluşan bu aile oldukça sıkıntı çekiyordu. Bir gün baba, yılların verdiği yorgunlukla bir köşede oturmaktan başka işe yaramayan dedeyi, pazar küfesine koyarak nehre doğru yola çıktı. Nehrin kenarında arkadaşlarıyla oynayan çocuk, merakla babasına ne yaptığını sordu. Baba "Büyük babanın bize yük olmaktan başka yaptığı bir şey yok. Onu bu küfe ile beraber nehre atmaya karar verdim" dedi. Çocuk heyecanlı bir şekilde "Aman baba, küfeyi atma. Çünkü bir gün gelip sen de yaşlandığında o küfe bana lazım olacak".

<http://alacasite.blogspot.com.tr/2011/11/kufeyi-atma.html>16.03.2015 tarihinde alınmıştır.

Ek H-Ekran Okuma Metni

KÜÇÜK ÇOBAN VE KURT

Çoban, bir süredir hayvanları otlatma işini oğluna bırakmıştı. Küçük çoban, her gün koyunları çayıra götürüyor, otlatıyordu. Bir gün canı sıkıldı. Biraz heyecan yaratmak için, “kurt geliyor!” diye bağırarak köye doğru koşmaya başladı. Köylüler, derhal sopalarına sarıldılar; kurdu yakalamak için çayıra koşarlarsa da, tabii kurdu göremediler. Çocuğun bu yalancılığı öylesine inandırıcı idi ki, aynı yalanı iki defa daha tekrarladı ve her defasında da, “koca adamları nasıl da aldatıyorum,” diye içinden köyünün insanları ile alay etti. Ama bir gün, bir kurt gerçekten sürüye hücum etti. Çocuk, heyecan ve korku içinde, “kurt geliyor!” diye köye gidip yardım istedi ise de, bu defa kimse kendisine inanmadı. Kurt o koyunların hepsini parçaladı, öldürdü.

<http://www.egitimdunyamiz.com/pnum=140&st=HİKAYELER,ŞİİRLERVE>

ÖZLÜSÖZLER16.03.2015 tarihinde alınmıştır.

Ek I-Kâğıttan Okuma Metni

KURBAĞALARIN YARIŞI

Bir gün kurbağaların yarışı varmış. Hedef, çok yüksek bir kulenin tepesine çıkmakmış.

Bir sürü kurbağa da arkadaşlarını seyretmek için toplanmışlar. Ve yarış başlamış. Gerçekte seyirci kurbağalardan hiçbiri yarışmacıların kulenin tepesine çıkabileceğine inanmıyormuş. Sadece seyirci kurbağalardan gelen;“Zavallılar! Hiçbir zaman başaramayacaklar!” sesi duyulabiliyormuş. Yarışmaya başlayan kurbağalar kulenin tepesine ulaşamayınca teker teker yarışı bırakmaya başlamışlar.İçlerinden sadece bir tanesi inatla ve yılmadan kuleye tırmanmaya çalışıyormuş ve sonunda başarmış.Diğerleri hayret içinde bu işi nasıl başardığını öğrenmek istemişler. Bir kurbağa ona yaklaşmış ve sormuş bu işi nasıl başardın diye. O anda farkına varmışlar ki kuleye çıkan kurbağa sağırmış!

<http://home.anadolu.edu.tr/~sturkyilmaz/dokuman/kurbaga.html> 15.03.2015 tarihinde alınmıştır.

Ek J-Kâğıttan Okuma Metni

ASLANIN SARAYI

Aslan ormandaki hayvanları sarayına davet etmiş. Hem onlarla tanışmak, hem de ormanın sorunlarını konuşmak istiyormuş.

İçeri ilk olarak giren ayı saraydaki kokuyu beğenmemiş. Eliyle burnunu tutup yüzünü buruşturmuş. Ağzından da “Öfff çok pis kokuyor.” sözleri dökülmüş. Aslan bu işe çok kızmış. Sarayını kötüleyen ayıyı bir pençede yere serip öldürmüş.(50)

İkinci olarak saraya giren maymun olanları gördüğü için “Efendim sarayınız mis gibi kokuyor.” Aslan maymuna da kızmış. Abartıyor, bana şirin görünmek istiyor diyerek bir pençede maymunun da işini bitirmiş.

Bütün bu olayları gören tilki aslanın huzurunda tek bir söz bile söyleyememiş. Bu kez aslan sormuş; Söyle bakalım sarayımı beğendin mi? Kokusu nasıl? Tilki işi kurnazlığa vurarak “Sayın kralım ben bu günlerde nezle olmuşum da burnum koku almıyor.” demiş.

Kaynak:<http://www.dersimiz.com/masal/Aslanin-Sarayi-Masal-Oku-235.html>

15.03.2015 tarihinde alınmıştır.

Ek K-Kâğıttan Okuma Metni

ÖNYARGI

Uzaklarda bir köyde, kocası, çocuğu doğmadan ölmüş, tek başına yaşayan hamile bir kadın kendisine arkadaş olması için dağda yaralı olarak bulduğu bir gelinciği evinde beslemeye baslar. Gelincik kadının yanından bir an bile ayrılmaz. Her ne kadar evcil bir hayvan olmasa da, oldukça uysallaşır. Bir kaç ay sonra kadının çocuğu doğar. Tek başına tüm zorluklara göğüs germek ve yavrusuna bakmak zorundadır. Günler geçer ve kadın bir gün bir kaç dakikalığına da olsa evden ayrılmak ve yavrusunu evde bırakmak zorunda kalır. Gelincikle bebek evde yalnız kalmışlardır. Aradan biraz zaman geçer ve anne eve gelir. Gelinciği ve kanlı ağzını görür. Anne çıldırılmışçasına gelinciğe saldırır ve oracıkta öldürür hayvanı. Tam o sırada içerdeki odadan bir bebek sesi duyulur. Anne odaya yönelir. Ve odada beşiği, beşiğin içindeki bebeği ve bebeğin yanında duran parçalanmış bir yılanı görür.

<http://www.alacaste.blogspot.com.tr/16.03.2015> tarihinde alınmıştır.

Ek L-Kâğıttan Okuma Metni

YE KÜRKÜM YE

Akşehir'in beyleri Hoca'yı yemeğe davet etmişler. Hoca nereden bilsin; davete, günlük kıyafetiyle katılmış. Katılmış ama ne hoş geldin, ne sefa getirdin diyen var. Herkes, allı pullu kıyafetlilere el pençe duruyormuş. Hoca, bir koşu evine giderek, sandıktaki işlemeli kürkünü giyip yemeğe geri dönmüş. Az evvel hoş geldin bile demeyenler, önünde yerlere kadar eğilmişler. Hoca'yı, yere göğe sığdıramayıp başköşeye oturtmuşlar. Kuzunun en hasını önüne koymuşlar. Herkes Hoca'nın yemeğe başlamasını bekliyormuş. Hoca, bir taraftan kürkünün kolunu sofrada sallamaya, bir taraftan da "Ye kürküm ye, ye kürküm ye!" demeye başlamış.

- İlahi Hoca, demişler, kürkün yemek yediğini kim görmüş?

Hoca taşı gediğine koymakta gecikmemiş:

- Kürksüz adamdan sayılmadık... İtibarı o gördü, yemeği de o yesin.

<http://www.nasrettinhoca.info/16.03.2015> tarihinde alınmıştır.