

**T.C.
KÜTAHYA Dumlupınar Üniversitesi
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**BASILI VE DİJİTAL ORTAMLARDA ORTAOKUL
ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI**

Çağrı BATLURALKIZ

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Esra KARAKUŞ TAYŞI

Kütahya, 2018

Yemin Metni

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum “Basılı ve Dijital Ortamlarda Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların “Kaynaklar” bölümünde gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.



Çağrı BATLURALKIZ

Kabul Onay

Çağrı BATLURALKIZ'a ait "Basılı ve Dijital Ortamlarda Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması" başlıklı yüksek lisans tez çalışması, jüri tarafından lisansüstü yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği ile kabul edilmiştir.

17/10/2018

Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU

Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL

Dr. Öğr. Üye. Esra KARAKUŞ TAYŞİ (Danışman)

Doç. Dr. Baykal BİÇER
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Önsöz

Okuma, insanın hayatı boyunca bilgi edinmek ve bilgi aktarmak için kullandığı önemli bir iletişim becerisidir. Harflerin, sembollerin, işaretlerin seslendirilip anlam kazanmasıyla meydana gelen bilgilerin, duyguların, düşüncelerin, kültürlerin nesilden nesile aktarılması okuma sayesinde olmaktadır. Okuma becerisinin iyi bir şekilde öğrenilmesi özellikle anlama boyutunun iyi kavranması bireylerin yeni bilgilere ulaşmasını sağlamak için önemlidir. Türkçe derslerinde okuma becerisi planlı ve programlı bir şekilde öğretilmeye başlanmıştır.

Bilgi gün geçtikçe artmaya ve yaygınlaşmaya başlamıştır. İnsanlar sahip oldukları bilgilerin çoğuna okuma sayesinde ulaşmakta, özellikle teknolojinin gelişmesiyle teknolojik aletlerden takip etmektedir. Günümüzde hızla gelişen teknoloji nedeniyle gazete, dergi, kitap gibi basılı kitle iletişim araçlarının yerini bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi teknolojik aletler almaktadır. Teknoloji hayatın her alanını etkilediği gibi eğitim hayatını da etkilemiştir.

Okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için farklı okuma türleri ve okuma ortamları ortaya çıkmıştır. Özellikle teknolojinin eğitim hayatının içine girmesiyle birlikte okuma eğitimi alanında meydana gelen yeni okuma ortamı ekran okuma ya da dijital aletlerden yapılan okuma olarak adlandırılmaktadır. Bu yeni okuma ortamlarının doğru kullanımı için de bireylere ekran okuma eğitimi verilmeli ve ekrandan okuduğunu anlama becerileri geliştirilmelidir. Teknolojinin gelişmesi ve bilgiye teknolojik aletlerden ulaşılması ekran okuma eğitimini vazgeçilmez hâle getirmiştir.

Ekran ve kâğıttan okuma ortamlarında okuduğunu anlama becerileri arasında fark olup olmadığı araştırılmalıdır. Bu nedenle ortaokul altıncı sınıf öğrencileri üzerinde basılı ve dijital ortamlarda okuduğunu anlama becerileri karşılaştırılmıştır.

Teşekkür

Yüksek lisans tez döneminde tanıdığım, araştırmanın planlanması, hazırlanması, uygulanması ve sunulması süreci boyunca bana her türlü kolaylığı ve desteği sağlayan, bu süreçte bana yol gösteren, sabır ve samimiyetle her sorduğum soruya cevap veren ve benim bu sürece gelmemi sağlayan saygıdeğer danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Esra KARAKUŞ TAYŞI'ye teşekkürlerimi sunarım.

Türkçe eğitimi alanında var olan bilgilerime katkılar sunan ve tez jürimde bulunan değerli hocam Doç. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL'a; tez jürimde bulunarak eleştirileriyle ufkumu genişleten saygıdeğer hocam Doç. Dr. Deniz MELANLIOĞLU'na; araştırma süresince her zaman yardımına başvurduğum, çalışkanlığı ve kişiliğiyle bana örnek olan, ne yazsam az kalır diyebileceğim çok değerli hocam Arş. Gör. Abdullah KALDIRIM'a; yüksek lisans eğitimi konusunda bana cesaret veren, kişiliğini her zaman örnek aldığım, benim için çok değerli olan hocam Prof. Dr. Ali TORUN'a; yüksek lisans eğitimim boyunca Kütahya'ya her geliş gidişimde bana evini açan, destek olan değerli dostum, kardeşim Hakan OKKA'ya; her zorlukta yanımda olan bütün hocalarıma, arkadaşlarıma, dostlarıma, büyüklerime teşekkür ederim.

Bu günlere gelmemde üzerimde büyük emeği olan anneme çok teşekkür ediyorum. Bugünleri görmesini çok istediğim babamı saygı ve rahmetle anıyorum.

İçindekiler

Yemin Metni	i
Kabul Onay	ii
Önsöz	iii
Teşekkür	iv
İçindekiler	v
Tablolar Dizini	vii
Özet	viii
Abstract	ix
Birinci Bölüm.....	1
Giriş.....	1
Kuramsal Çerçeve	4
Dil öğretimi ve temel dil becerileri.....	4
Okuma.....	5
Okumanın önemi.....	8
Okumanın unsurları.....	10
Okumanın fiziksel unsurları.....	10
Okumanın zihinsel unsurları	10
Okuduğunu anlama	11
Okuma becerisi	13
Okuma eğitimi	16
Türkçe dersi öğretim programlarında okuma eğitimi	19
Okuma tür ve yöntemleri	24
Ekran okuma	25
İlgili araştırmalar.....	28
Problem Durumu	32
Alt problemler.....	38
Araştırmanın Amacı	38
Araştırmanın Önemi	38
Varsayımlar	39
Sınırlılıklar.....	40
İkinci Bölüm	41
Yöntem.....	41
Araştırmanın Modeli	41
Evren ve Örneklem.....	42
Veri Toplama Araçları.....	44
Verilerin Analizi.....	46
Üçüncü Bölüm	47
Bulgular ve Yorumlar	47
Dördüncü Bölüm.....	52
Tartışma, Sonuç ve Öneriler	52
Tartışma ve Sonuç	52
Öneriler.....	57
Kaynakça.....	59
Ekler	68
Ek-1: Uygulama İzin Dilekçesi	68

Ek-2: Başarı Testi Kullanım İzni.....	71
Ek-3: Okuduğunu Anlama Başarı Testi -1	73
Ek-4: Okuduğunu Anlama Başarı Testi -2	77
Ek-5: Okuduğunu Anlama Başarı Testi -3	80
Özgeçmiş.....	83



Tablolar Dizini

Tablo 1. Kişisel Bilgi Formuna Verdiği Cevaplara Göre Öğrencilerin Frekans ve Yüzdeleri.....	43
Tablo 2. Okuduğunu Anlama Başarı Testi 1'in Madde İstatistikleri.....	44
Tablo 3. Okuduğunu Anlama Başarı Testi 2'nin Madde İstatistikleri.....	45
Tablo 4. Okuduğunu Anlama Başarı Testi 3'ün Madde İstatistikleri.....	45
Tablo 5. Okuma Ortamına Göre Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılması (TEST-1).....	47
Tablo 6. Okuma Ortamına Göre Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılması (TEST-2).....	48
Tablo 7. Okuma Ortamına Göre Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılması (TEST-3).....	48
Tablo 8. Evlerinde Bilgisayar Bulunma Durumlarına Göre Grupların Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılması (Aşama-2).....	49
Tablo 9. Evlerinde Tablet Bulunma Durumlarına Göre Grupların Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılması (Aşama-2).....	49
Tablo 10. Evlerinde Kütüphane Bulunma Durumlarına Göre Grupların Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılması (Aşama-2)....	50

Özet

Basılı ve Dijital Ortamlarda Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması

Teknolojinin gelişmesi ve eğitimin içine girmesiyle birlikte öğrenciler dijital aletlerden okuma yapmaya başlamış ve ekran okuma diye bir okuma türü ortaya çıkmıştır. Bu türün ortaya çıkmasıyla basılı ve dijital okuma ortamları arasında okuduğunu anlama başarıları açısından fark olup olmadığı ve öğrencilerin hangi okuma ortamında okuma yapmayı tercih ettikleri önemli hâle gelmiştir. Bu araştırmanın amacı basılı ve dijital ortamlarda ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılmasıdır. Verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırma araştırması kullanılmıştır. Araştırma, Kütahya il merkezinde bulunan Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ortaokullarında 2017-2018 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan 6. sınıf öğrencileri eşit gruplar haline getirilerek toplam 397 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada nicel olarak elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler sonucunda eşit seviyedeki öğrenci grupları arasında ekran ve kâğıttan okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Bu sonuçlara göre ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin ekran ve kâğıttan okuduğunu anlama başarıları seviyeleri eşit seviyededir. Ekran okuma son yıllarda eğitimde yaygın kullanılmasına rağmen kâğıttan okuduğunu anlama başarısına ulaşmıştır. Öğrencilerin ekrandan okuduğunu anlama başarılarının artması ekran okumayı önemli bir okuma türü hâline getirmiştir.

Anahtar kelimeler: Ekran okuma, okuduğunu anlama, okuma ortamı

Abstract

Comparing the Reading Comprehension Skills of Primary School Students In Print vs Digital Setting

With the development of technology and the introduction of education, students started to read from digital devices and a type of reading appeared. With the emergence of this genre, it became important whether there was a difference between the printed and digital reading environments in terms of reading comprehension achievement and the reading environment in which the students preferred to read. The aim of this research is to compare the comprehension skills of middle school sixth graders in the printed and digital environment. A causal comparison study of quantitative research methods was used in the collection, analysis and interpretation of the data obtained in this direction. The research was carried out on 397 students in the 6th grade students who were studying in the secondary schools in Ministry of National Education in the city center of Kütahya in 2017-2018 academic year. A reading achievement test was applied. SPSS t-test was applied on quantitatively obtained data.

According to these results, the level of reading and paper-reading comprehension achievements of the sixth grade students in the middle school is equal. Although screen reading has been widely used in education in recent years, it has achieved a successful reading comprehension. An increase in students' reading comprehension success has made screen reading an important reading type.

Keywords: Reading environment, screen reading, what you read

Birinci Bölüm

Giriş

Bireylerin iletişim kurabilmesi, duygu ve düşüncelerini aktarması için en önemli iletişim araçlarından biri olan dil, toplumda insanların anlaşmaları için sembollere anlam yüklenmesi ve seslendirilmesidir. Dil öğretiminde bireylerin ana dilini iyi öğrenmesi ve kullanması çok önemlidir. Ana dilinde hedeflenen biçimde okuyamayan, dinleyemeyen, anlayamayan, kendini anlatamayan bir bireyin hayatın birçok alanında güçlükler yaşaması beklenmektedir (Kurban, Ö., 2014). Ana dilini iyi bir şekilde öğrenemeyen bireyler başka bir dili öğrenirken zorluk yaşamaktadır. Kendi ana dilinde iyi bir okur olanlar, ikinci bir dili öğrenirken olumlu aktarım yapmaktadır (Karakuş, T., 2017).

Bir dilin eğitimini almış ve onu öğrenmiş olmak o dille konuşabilmek, yazabilmek, okuyabilmek ve dinlemeyi gerektiren etkinlikleri yerine getirebilmekle mümkündür (Temizkan, 2008). Dil becerileri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olarak dört temel başlıkta öğretilmektedir. Temel dil becerilerini, dilin kurallarına uygun bir şekilde kullanan bireyler yetiştirilmesi için planlı ve programlı bir şekilde amaç ve kazanımlar öğretilmeli, dil becerileri etkinlikleri gerçekleştirilmelidir (Çeçen ve Deniz, 2015). Dil becerileri birbirleriyle ilişkili ve programlı bir şekilde öğretildiğinde dil öğretimi kolaylaşmaktadır. Türkçe dersi öğretim programının genel amaç ve kazanımları etkinlikler yoluyla öğretilmeye çalışılmaktadır. Dil becerilerinin kazanımları da bu etkinliklerle olmalıdır. Temel dil becerileri bir bütünlük içerisinde öğretilmeli ve ele alınmalıdır. Dil öğrenimi tek yönlü olmadığı için dört temel dil becerisinin kazandırılmasında farklı öğretim yaklaşımları bir arada öğretilmelidir (TTKB, 2018). Dil becerilerinin ortak yönleri olduğu gibi farklılıkları da vardır. Bu nedenle öğretim programlarında her dil becerisiyle ilgili hedef kazanımlar, etkinlikler ve öğretim yöntemleri ayrı ayrı ele alınmıştır (Çeçen ve Deniz, 2015). Dil becerileri ve öğretim yöntemleri çağın gereklerine uygun olarak hedef kitlenin özellikleri göz önünde bulundurularak kullanılmalıdır.

Dil öğretiminin amaç ve kazanımlarının etkinliklerle öğretilmesinin temelinde yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı vardır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre öğretmen bilgi aktarmaktan ziyade öğrencilere öğrenmeyi öğreten rehberlik eden, yol gösteren bir konumdur (Dağ ve Geçer, 2010). Uygulanan öğretim yaklaşımıyla eğitimde sürekli kendini geliştiren ve bilgiye kendi kendine ulaşabilen bireyler yetiştirilmesine çalışılmalıdır. Bu yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde öğrenme, öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırması ve yeniden üretmesi temeline dayalıdır. Türkçe öğretiminde amaç, öğrencinin dil bilgisi kurallarını öğrenmesi değil, bilgiyi anlaması ve ifade edebilmesidir (Çetin ve Kurudayıoğlu, 2015).

Bireylerin sahip olduğu bilgilerin çoğu basılı ve dijital kaynaklardadır. Bu bilgilere ulaşmamız da okuma sayesinde olmaktadır. Okuma, harflerin seslendirilmesi dışında okunan kelimelere anlam verilerek metinlerde verilmek istenen mesajı, duygu ve düşünceleri anlamlı hâle getirme becerisidir. Epçaçan'a göre (2009) okuma becerisinin başlangıcında bireyin harfleri görmesi ve seslendirmesi vardır. Ancak harfleri sadece seslendirmek yeterli değildir. Okuma becerisinde okumaya hazırlık çok önemlidir ve bireyler okuduğu bilgileri iyi algılamalı, anlamalı ve yorumlayabilmelidir. Okuma, başlangıcı, gelişimi ve sonucu olan bir süreçtir. Birey okuma öncesinde hazırlık yapmalı, ortamda dikkati dağıtacak unsurları kaldırmalı, okuma sırasında okumaya odaklanmalı, okuduğu bilgileri iyi algılamalı ve anlamalıdır. Bireylere sürekli öğrenmeyi öğreten okuma, bilgilere ulaşım kaynağı niteliği taşıyan öğretimin vazgeçilmez araçlarından biri haline gelmiştir (Balcı, Büyükkiz ve Uyar, 2012). Bu nedenle okuma, bireyin kendi kendine öğrenebilmesi için önemli bir dil becerisidir.

Okuma becerisinin gelişmesinde sosyal çevre ve aile çok önemlidir. Çocuk hayatta ilk ailesini örnek almaya başlar. Bu yüzden eğitim ilk olarak ailede başlamaktadır. Topçuoğlu, Ü., ve Yiğit'e göre (2014) öğrenciler okul dışındaki zamanlarının büyük bölümünü evlerinde anne ve babasını örnek alarak geçirmektedir. Bu nedenle okuma becerisinin gelişiminde ailenin etkisi çok büyüktür. Yetişkinler çocuklar için birer modeldir ve çocuklar yetişkinleri örnek alarak onlara benzer tutum ve davranışlar sergiler. Anne ve babanın çocuklarına anlattığı bilgiler de çocukları etkileyebilir ve okumaya ilgili olmalarını

sağlayabilir (Black ve Young 2005; McCarty ve diğ. Akt.: Arıkan, İşcan ve Küçükaydın, 2013).

Günlük yaşantıda, ekonomide, siyasette, alışverişte, yer-yön bulmada, iletişimde ve özellikle akıllı telefonların yaygın bir şekilde kullanılmasıyla birçok yerde ve alanda teknoloji hayatın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Gelişen teknoloji ile birlikte boş zamanları değerlendirme nitelik olarak farklılaşmıştır. Kitap, dergi, gazete gibi geleneksel kitle iletişim araçlarının yerini televizyon, bilgisayar, VCD, tablet gibi elektronik aletler almaya başlamıştır (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007). Yaşamın kolaylaşması ve insan ilişkilerinin artması için teknolojinin tüm imkânlarından yararlanılmalıdır. Teknolojik aletlerden bilgiye ulaşma durumu bilgi teknolojilerinin kullanımını kaçınılmaz hâle getirmiştir.

Bilgisayar, internet gibi elektronik araçlar geleneksel kitle iletişim araçlarına göre bilgiyi daha hızlı üretmekte ve yaymaktadır. Bireyler yazıları ekrandan okumaya başlamakta ve ekran okuma ortaya çıkmaktadır (Güneş, 2010). Ekran okuma dünyada ve ülkemizde hızla yaygınlaşmaktadır (Aydemir, Horzum ve Öztürk, 2013). Akıllı telefonlar ve tabletlerin yaygın kullanılması nedeniyle erken yaşlardan itibaren bireyler ekrandan okumayla karşı karşıya kalmakta ve ekran okumaya alışkın olarak yetişmektedirler. Ekran okumanın eğitim-öğretimde yaygın hâle gelmesi öğretmenlerin ekrandan okuma yöntemini öğretilmelerine ve dersi teknolojik aletlere göre anlatmalarına imkân sağlamıştır. Bu nedenle öğretmenler bilgi teknolojilerini kullanmayı çok iyi bilmeli ve bunu öğretim ortamında dersin içeriğine göre kullanabilmelidir. Öğretmenler bilgisayar, tablet gibi teknolojik aletlerle bilgiye ulaşma konusunda öğrenciyi motive etmelidir. Öğrenciler bilgisayar, tablet, akıllı tahta gibi teknolojik aletleri öğrenmeye teşvik edilmelidir. Öğretmen bu süreçte teknolojiyi dil becerilerini öğretme konusunda nasıl kullanacağını gösteren bir rehber olmalıdır. Türkçe dersi öğretim programının özel amaçlarında, yazılı kaynaklar ve bilgi teknolojilerinden bilgiye erişme, üretme, düzenleme, sorgulama olarak belirtilmektedir (TTKB, 2018). Türkçe dersi öğretim programında belirtildiği gibi bilgi teknolojileri dil öğretiminde etkin ve aktif olarak kullanılmalı, öğrencinin bilgiyi edinmesine katkı sağlamalıdır. Dil öğretiminde teknolojiyen yararlanarak etkinlikler yaptırılmalı, öğrencinin bilgiyi keşfetmesi sağlanmalıdır. Temel dil becerileri planlı, programlı

ve bütünlük içinde öğretilip, farklı öğretim yaklaşımları kullanılırken teknolojinin imkânlarından yararlanılmalıdır.

Kuramsal Çerçeve

Kuramsal bilgiler kısmında temel dil becerileri, okuma, okuma becerisi, okuma eğitimi, okuduğunu anlama, okuma yöntem ve stratejileri, ilgili araştırmalar ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Dil öğretimi ve temel dil becerileri

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan bir araçtır. İnsanlar duygularını, düşüncelerini, sevinçlerini, üzüntülerini dil vasıtasıyla aktarırlar. Dil, bireylerin anlaşabilmesini ve iletişimi sağlayan, bir topluluğun bir arada yaşayabilmesini sağlayan önemli araçtır (Doğan, 2013). Dil, insanın var olduğu günden bugüne gelişerek günümüze kadar gelmiştir. Çeşitli dillerin ortaya çıkmasıyla birlikte dil öğretimi de önem kazanmıştır.

Günümüzde dil öğretimi temel dil becerileri aracılığıyla öğretilmektedir. Bu beceriler okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerileridir. Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin temel dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanan, kazandıkları becerilerle kendilerini geliştirmeyi sağlayan, etkili iletişim kuran, Türkçe sevgisiyle istekli bir şekilde bunları uygulayacak şekilde oluşturulmuştur (MEB, 2018). Temel dil becerileri birbirleriyle ilişkili ve birbirlerini tamamlayıcı özelliktedir. Bu nedenle bir bütün halinde öğretilmelidir. Dil öğretiminde temel dil becerilerinden birinin eksik öğrenilmesi o dile tam anlamıyla hâkim olunmasına engel olmaktadır.

Dil öğrenmenin en önemli becerilerinden biri dinlemedir. İşitilen seslerin anlamlandırılması olarak tanımlanan dinleme becerisi insanın kazandığı ilk dil becerisidir. İşitme seslerin beyine iletilmesi, dinleme ise işitilen seslerin anlamlı hâle getirilmesidir. Günlük hayatta en çok kullandığımız iletişim becerilerinden biri olan dinleme insanın doğmadan önce edindiği ve ölümüne kadar kullandığı dil becerilerinden biridir (Melanlioğlu, 2012). Dinleme becerisi insanın yaşamı boyunca devam eden ve toplum hayatına uyum sağlaması için önemlidir. Çünkü insan topluma dair öğrendiği bilgilerin çoğunu dinleyerek öğrenmektedir. Birey hayatta dinleyerek bilgi edinirken aynı zamanda topluma uyum sağlayan sosyal bir varlık haline dönüşmektedir (Karadüz, 2010).

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerden biri konuşma becerisidir. İnsanlar günlük yaşantılarının büyük bölümünde iletişim kurmaktadır. İnsanların iletişim kurmalarını ve devam ettirmelerini sağlayan en önemli dil becerisi konuşma becerisidir. İnsanın duygu ve düşüncelerini çevresine aktarmada kullandığı iletişim aracıdır (Özden ve Topçuoğlu, Ü., 2014).

Yazma becerisi, bireylerin iletişim kurmak için anlatmak istediklerini harf ve sembollerle anlatma becerisidir. Yazma, bireyin duygu ve düşüncelerini hayal gücüyle tasarlayıp kâğıda dökerek kalıcı hale getirmesidir (Göçer, 2014). Yazma becerisi dinleme ve konuşma becerileri gibi bireyin doğuştan kazandığı becerilerden değildir. Dinleme ve konuşma becerilerinin aksine okuma becerisiyle birlikte daha geç dönemlerde örgün eğitimde öğrenilmektedir (Özdemir, 2014). Yazma becerisi, bilginin planlı ve düzenli olarak aktarıldığı bir süreçte meydana gelmektedir. Yazma becerisi diğer dil becerilerini de kapsayan ve geniş kazanımlara sahip olan bir beceridir. Yazma bireyin öğrenmesi için en kalıcı ve en etkili dil becerilerinden biridir (Bağcı, 2012).

Dinleme ve konuşma okula başlamadan öğrenilen becerilerdir. Ancak okuma ve yazma becerileri örgün eğitime başlanılmasıyla öğrenilen becerilerdir. Bu nedenle okuma örgün eğitime başlanılmasıyla planlı ve programlı öğretilmesi gereken bir beceridir.

Okuma

İnsanoğlu var olduğu günden bugüne kadar merak ederek yeni bilgilere ulaşmaya çalışmıştır. Sürekli yeni ve farklı bilgilere ulaşan insanoğlu zaman içinde bu bilgilerini harf ve sembollerle yazıya geçirerek gelecek nesillere ulaşmasını sağlamıştır. Okuma göz ile algılanan yazıların zihinde yapılandırılması ve anlamlandırılması sonucunda ortaya çıkmıştır.

Okumanın sembolleri görme ve seslendirilmesi somut, seslendirilen sembollerin anlamlandırılması soyut sürecidir. Okuma yaparken göz ve ağız organları aktif olarak kullanılmaktadır. Anlama ve kavram sürecinde ise okumanın anlamlı olup olmadığını takip edebilmek için dinleme yapılmaktadır. Okuma, duyu organlarının kullanıldığı bir dil becerisidir. Okumaya psikomotor beceriler açısından bakıldığında, beyin ve gözün aktif olması; yapılandırma açısından bakıldığında, okuduğunu anlama ile ilgili stratejilerin kullanılması;

duyuşsal açıdan bakıldığında ise, okumanın günlük yaşamdaki yeri ve okunan yazılardan zevk alma, okumayı etkileyen unsurlardır (Karakuş, T., 2007).

Okumanın temelinde anlama becerisi bulunmaktadır. Dil, insanların anlaşabilmesini ve iletişimi sağlayan, insanların öğrenme ve öğretmesi için önemli bir araçtır (Balcı, 2009). Öğrenmeye yönelik çalışmaların ve uygulamaların geneli okuma becerisiyle elde edilmektedir. Okuma, bireylerin zihinsel, sosyal ve kişilik gelişimlerini etkilemiştir (Kocaarslan, 2013). Bireylerin buldukları ortamlar uyumlu olmasını, çevresini tanımasını ve anlamasını sağlayan, toplumsal rolünü kazanmasında yardımcı olan öğrenildikten sonra hayatın her alanında kullanılan bir beceridir (Arıkan, İşcan ve Küçükaydın, 2013) Her geçen gün artan bilgi kaynakları ve niteliğiyle okuma önem kazanmıştır. Kitle iletişim araçlarının artması, bilgi teknolojilerinin hızlı bir şekilde gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla okuma da farklı bir boyutta değerlendirilmeye başlanmıştır.

Okumanın amacı, okunan yazıyı anlamak ve yeni bilgiler ortaya çıkarmaktır. Yeni bilgilerin ortaya çıkması okunan yazının anlaşılmasıyla mümkündür. Anlama bireyin okuduğu yazıyı zihninde yapılandırmasıdır. Birey ön bilgileriyle metinden aldığı bilgileri birleştirerek metni anlamlı hâle getirmektedir. Birey anlamlı okumalar sonucunda yeni bilgiler ortaya çıkarmakta, sözcük dağarcığını geliştirmekte, dil bilgisi kullanımını öğrenmekte ve noktalama işaretlerinin işlevlerini anlamaktadır.

Okumada bilginin artması ve yaygınlaşması nedeniyle olumlu ve olumsuz durumlar ortaya çıkmıştır. Bilgi teknolojilerinin kullanılmasıyla bilginin hızla değiştiği ve bilgi akışının sürekli olması gerektiği bilgi çağında birey de bilgilerin değişme hızına ayak uydurmalı ve kendini yenilemelidir (Can, Karadeniz ve Türkyılmaz, 2010). Özellikle bilgi teknolojilerinin artması ve internetin aktif bir şekilde kullanılması bilgiye erişim konusunda kolaylık sağlarken aynı zamanda bilgi kirliliğini de ortaya çıkarmıştır. İnternet ortamında kaynağı verilmeden paylaşılan bilgiler okuyucular tarafından olduğu gibi kabul edilmektedir. Bu durum okumanın niteliğini düşürmektedir. Bilgi teknolojilerinin kullanımının başarılı olması öğretmen, öğrenci, idareci ve velinin ortak bir şekilde planlı, programlı ve yeterli olarak bilişim yatkınlığı kazanmasıyla mümkündür (Polat, 2015). Okumada böyle bir sorunla karşılaşılmasından dolayı bireyler eleştirel ve sorgulayıcı okuma yapmaya başlamalıdır. Öğrenme; iyi bir okuma, okuduğunu

anlama, sözlü ve yazılı aktarabilmedir. Öğrenmede okuduğunu anlama ve eleştirel okuma öğrenmenin en önemli faktörlerinden biri haline gelmiştir (Karabay, 2013). Eleştirel ve sorgulayıcı okumalar yapılarak bilgi mantık süzgecinden geçirilmekte ve olduğu gibi kabul edilmemektedir.

Okumanın alışkanlık haline getirilmesi de önemlidir. Bireyler okumayı öğrendikten sonra aktif olarak kullanılmalıdır. Okumayı eğlenceli ve zevkli hale getirmek okumaya karşı tutumları olumlu hâle getirmektedir (Demir ve Erdoğan, 2016). Okumaya yönelik ilginin artması ve alışkanlık kazanılmasında zevk alınarak okuma yapılması çok önemlidir. Bireyin sevdiği bir şeyi yaparken ilgi ve isteği daha fazladır. Okumada hedeflenen amaca ulaşmanın yolu düzenli, planlı, programlı ve sürekli bir şekilde kitaplarla iç içe olmaya ve okumanın alışkanlık hâline getirilmesine bağlıdır (Deniz, 2015).

Okumanın alışkanlık haline getirilmesi ve öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının gelişmesinde ailenin de etkisi vardır. Çocuğun okuma alışkanlığının gelişmesinde aile içinden bir rol modele ihtiyacı vardır (Mete, 2012). Birey eğitiminin çoğunu toplumun temeli olan ailede alır. Bu nedenle her konuda olduğu gibi bireyin okumaya teşvik edilmesi konusunda da aile, bireye örnek olmalıdır. Çocuğun büyüdüğü aile ortamı, ailenin eğitim seviyesi okuma alışkanlığını etkileyen unsurların başında gelmektedir. Ailenin eğitim seviyesi okuma tutumlarını da etkilemektedir (Ateş ve Başaran, 2009).

Okuma yapılmadan önce hazırbulunuşluk da göz önünde bulundurulmalıdır. Çocuğun okulla tanışması için bir hazırlık dönemi gereklidir ve çocuk bu dönemde okula güdülenmelidir. Bu dönem genellikle anaokulları ve kreşlerde gerçekleşmekte ve çevre faktörü de etkili olmaktadır (Çakmak ve Yılmaz, 2009). Okuma yapılmadan önce birey okumaya hazır duruma gelmelidir. Okumanın yararlı olabilmesi için bireyleri okumaya istekli hâle getirmek gerekmektedir (Yıldız, 2013).

Okuma ortamı, okuma yapmaya uygun olmalıdır. Okuma yapılacak ortamdaki okuyucunun dikkat ve motivasyonunu bozacak durumlar kaldırılmalıdır. Okuma metni, okuyucunun seviyesine uygun olmalıdır.

Okuma, akıcı ve anlaşılır olmalıdır. Akıcı okuma, kelimeleri tanıma, okuma hızı ve kelimeleri düzgün bir şekilde okumadır (Duran ve Sezgin, 2012).

Okumanın akıcı olması vurgu ve tonlamaya dikkat edilerek anlaşılır şekilde okunmasıdır. Okuyucuların metni anlayabilmesi için akıcı okuma önemli bir faktördür. Akıcı okumayı öğrenmeden okuyucunun anlama ve kavramayı öğrenmesi oldukça zordur (Çetinkaya, Ülper ve Yağmur, 2015).

Okuma, aktif olarak planlı bir şekilde yapıldıkça gelişmektedir. Okumanın gelişmesi bireyin sözcük dağarcığını ve anlama düzeyini de geliştirmektedir. Düzenli olarak okuma yapan bireylerin başarı düzeyleri de gelişmiştir.

Okuma, kazanılması ve uygulanması zor bir beceridir. Okumanın gelişmesi ve alışkanlık haline getirilmesi sürecinde okuyucu, okuma yöntem ve tekniklerini iyi bir şekilde öğrenmeli ve uygulamalıdır.

Stauffer'e (1995) göre okuma belirli aşamalara göre sıralanmaktadır:

- Okuma, karmaşık ve zor bir süreçtir.
- Okuma, sembollerin yazıya döküldüğü metinlerden anlam çıkarmadır.
- Okuma, sembollerini seslendirme ve anlama yeteneğidir.
- Okuma, yazıya dökülen sembollerini yorumlamaktır.
- Okuma, yazarın kelimelerle anlatmak veya vurgulamak istediği mesajın alınmasıdır (Stauffer'den (1995) Akt: Karatay, 2014:9).

Bireyin toplumda, eğitimde, teknolojiye ve her yerde bilgiye ulaşmasının ve sorunları çözmesinin en iyi yolu okumadır.

Okumanın önemi

İnsanın toplumda iletişim kurmasını sağlayan önemli bir iletişim aracı olan okuma; bilgilerin, duyguların, düşüncelerin, kültürlerin gelecek nesillere aktarılmasını sağlamaktadır.

Okuma; yazıyı ve yazıda oluşan bütün dil bilimsel kuralları görme, kavrama ve yorumlamadır (Çetin ve Sidekli, 2018). Türkçe sözlüğe göre; yazıyı meydana getiren sembolere bakıp bunları seslendirmek, anlamak, iletilmek istenilen mesajı öğrenmektir (TDK, 2011). Okuma, yazıda geçen bütün işaretleri anlamak, kavramak ve yorumlamaktır (Göğüş'ten (1978) Akt: Çiftçi ve Temizyürek, 2008). Okuma ön bilgilerle okunan bilgilerin bir araya getirilip yeniden anlam kazandığı bir süreçtir (Güneş, 2014). Tanımlara bakıldığında okuma insanlar arası bilgi alışverişini sağlayan, anlaşılmayı sağlayan önemli bir dil becerisidir.

İnsanlığın sahip olduğu bilgilerin büyük bir bölümü kitaplardadır. Kitaplardaki bilgilere ulaşmanın en kolay yolu okumadır ve bireyler okuma sayesinde bilgilerden yararlanabilirler (Arıcı, 2012). Bu nedenle okuma bilgiye ulaşmada, gelecek nesillere bırakılan eserlerin anlaşılmasında çok önemli bir yere sahiptir.

Tanımlara göre, okuma harf ve sembollerin, zihinde yapılandırılarak anlamlı hâle gelmesidir. İnsan okumayı öğrendikten sonra birçok bilgiye okuma sayesinde ulaşmaktadır. Bu nedenle insan hayatında okuma önemli bir yere sahiptir. Okuma, bilgi edinimi ve aktarımı konusunda bir araçtır. İnsan hayatındaki gündeme dair haberler, insanlar arasındaki ilişkiler, iş anlaşmaları, toplumsal kurallar, bilgi aktarımı vb. gibi birçok olay okuma yoluyla aktarılmaktadır.

Okumanın önemi son dönemde daha fazla artmıştır. Kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması ve teknolojinin eğitim hayatına girmesiyle birlikte okuma önem kazanmıştır. Gazete, dergi, kitap gibi kitle iletişim araçları yaygınlaşmıştır. Tablet, bilgisayar, akıllı telefon gibi teknolojik aletlerin bilgiye ulaşmada kullanılması da okumanın önemini arttırmıştır. Metinlerin büyük kısmının bilgisayar ortamında oluşturulduğu, bilgisayar, tablet, cep telefonu gibi bilgi teknolojilerinden bilgiye ulaşmanın yaygın olarak kullanıldığı günümüzde ekran okuma zorunluluk haline gelmiştir (Başaran, 2014).

Yazılı ve görsel iletişim araçlarının yaygınlaşması ve toplumun büyük kesiminde yaygın olarak kullanılması okumaya farklı bir boyut kazandırmıştır. Basılı ürünlerde bilgiye tek kaynaktan ulaşılırken bilgisayar ortamında bilgiye farklı ve çeşitli kaynaklardan ulaşılmaktadır. Bilginin farklı ortamlarda edinimi arasındaki anlam farklarından dolayı bireylerin okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerileri geliştirilmelidir.

İnternet ortamında çok fazla kaynaksız bilginin bulunması bilgi kirliliğine neden olmaktadır. Bu nedenle dijital aletlerden okuma yapılırken eleştirel okuma yapılmalıdır. Teknolojik aletlerden okumanın olumsuz yönlerinden biri kaynağı belli olmayan bilgilerin fazla olmasıdır. Ancak bilgiye çeşitli kaynaklardan ulaşılması, kolay, hızlı ve ekonomik olmasından dolayı ekran okuma günümüzde çok sık kullanılmaktadır. Bu nedenle ekrandan ve kâğıttan okuduğunu anlama becerileri arasındaki fark, tercih edilme durumları önemlidir ve araştırılmalıdır.

Okumanın unsurları

İyi bir okuma yapılabilmesi için okuma sırasında meydana gelen okuma unsurlarına dikkat etmek gerekmektedir. Okuma, fiziksel ve zihinsel olarak iki başlıkta ele alınmaktadır.

Okumanın fiziksel unsurları

Okumanın fiziksel unsuru görmedir. Okunacak yazı gözle görülmelidir. Gözle görülen yazı beyine iletilir ve zihinsel süreci başlatır. Okumada gözlerin yazıyı nasıl takip ettiği önemlidir. Yapılan araştırmalara (Güneş, 2010; Arıcı, 2012; Karatay, 2014) göre, yazı gözlerin sağdan sola kaymasıyla değil göz sıçramalarıyla okunmaktadır.

Rahat okuma yapabilmek için göz ile kitap arasındaki mesafeyi ayarlamak, dik oturmak ve 10-15 derecelik bir açıyla eğimli olmak hem okurken netlik açısını ayarlama hem de dik oturma için gereklidir (Karatay, 2014).

Okuma sırasında gözün hareketleri şu şekilde sıralanmıştır:

- Okuma sırasında okuyucunun gözü, satır üzerinde soldan sağa kayarak değil sıçramalarla hareket etmektedir.
- Göz, sıçrama esnasında değil, durduğu zaman bilgileri toplamaktadır.
- Göz duruşları, ortalama saniyenin dörtte biri kadar sürmektedir.
- Göz, duraklama anında kelimeyi bütün olarak görmektedir (Güneş, 2014).

Görme alanının oluşması, okurken gözlerin yorulmaması için göz ile metin arasında 30 cm'lik mesafe bırakılması gereklidir (Karatay, 2014).

Okumanın zihinsel unsurları

Okumanın zihinsel unsurlarının en önemlisi anlamadır. Gözle görülen yazının beyine iletilerek anlamlı hâle getirilmesi zihinde yapılandırılmasıyla mümkün olmaktadır.

Zihinsel süreç çizgi, harf ve sembollerin algılanmasıyla başlamakta, kelimelerin dikkatli bir şekilde okunmasıyla devam etmekte ve bilgiler seçici olarak okunmaktadır (Güneş, 2014).

Okuma, beyinde sağ ve sol yarımküre olarak adlandırılan bölümlerde anlamlandırılır. Beynin sağ ve sol yarımküreleri okuma işlevi sırasında farklı işlevleri yerine getirir, okuma daha çok sol yarımkürenin işlevidir. Tek tek harfler, heceler ya da sözcükler ayrı ayrı belirlenir daha sonra sağ yarımküre anlamı vermek üzere sözcükleri bir araya getirir (Townsend'den Akt: Arıcı, 2012).

Görme alanına giren kelime gruplarının beyinde değerlendirilme merkezleri şunlardır:

1. Görüntü
2. Görüntü tanıma
3. Görüntü yorum alanı
4. Okuma merkezi (Yalçın, 2006).

Okuma sırasında göz önce görüntüyü almakta, görüntüyü tanımakta, beyinde ön bilgileriyle birleştirerek netleştirmekte ve seslendirme yapmaktadır. Okumanın meydana gelmesi için okumanın zihinsel unsurları çok önemlidir ve okuma yapılırken zihnin kullandığı bu alanlara dikkat etmek gerekmektedir.

Okuduğunu anlama

Okumanın amacına ulaşabilmesi ve bilgileri doğru bir şekilde edinebilmesi için okuduğu bilgiyi anlaması önemlidir. Birey anlama sayesinde bilgileri öğrenmektedir. Okuduğunu anlama, metindeki iletileri kavrama olarak da tanımlanmaktadır (Palavuzlar, 2009).

Okuduğunu anlama, gözle görülen harflerin kodlarla beynimize gönderilmesi zihinsel süreçten geçerek beyinde anlamlı hâle gelmektedir. Okuma ön bilgilerin kullanıldığı okuyucu ve yazar arasında etkili bir iletişimin olduğu anlam kurma sürecidir (Akyol, 2011). Okuma harfleri seslendirme anlamına gelmektedir ancak anlama boyutuyla birlikte harfleri anlamlı bir şekilde seslendirme olarak tanımlanmıştır.

MEB'e (2018) göre, altıncı sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri kazanımlarını akıcı okuma, söz varlığı ve anlama olarak üç başlık altında toplamıştır. Türkçe dersi öğretim programında okuduğunu anlama becerisi üzerinde önemle durulmaktadır.

Okuma ve okuduğunu anlamının kazanımları Türkçe dersi öğretim programında belirtilmektedir. Okuma insan hayatının her aşamasında olan ve insan yaşantısını etkileyen önemli dil becerilerinden biridir. Okumanın insan hayatına faydalı olabilmesi için en önemli etken okunan yazının anlaşılmasıdır. Okuma, öğrencileri her açıdan etkileyen ve geliştiren bir beceridir. Okumanın etkili olabilmesi için öğrencilerin okumaya yönelmesi ve okuduğunu anlaması gerekmektedir (Akyol ve Yıldız, 2011).

Okumanın temelinde harflerinden seslendirmesinden ziyade okuduğunu anlama vardır. Okuduğunu anlama metindeki bilgilerle ön bilgilerin bütünleşerek yeni bilgiler oluşturduğu aktif bir süreçtir. Beynin çeşitli bölümlerinde yapılandırılan görme, seslendirme, anlamlandırma vb. gibi çeşitli eylemler okumayı meydana getirmektedir (Güneş, 2014). Okuma sürecinde metinden algılanan bilgilerin beyinde yapılandırma işlevi çok önemlidir. Bu yüzden alanyazında okuma karmaşık bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Okuma, öğrencilerin farklı becerilerinin ortak ve uyumlu bir şekilde çalışmasıyla sembollerden anlam çıkarması sonucu ortaya çıkan bir beceridir (Demirel'den Akt: Mete, 2012). Bu nedenle okuma becerisinin temelinde anlam kurma vardır.

Bireyler okumayı anlamak için yapmaktadır. Bilgiye ulaşmanın en kolay yolu olan okumalarda anlama becerisi çok önemlidir. Okumanın amacı, anlamayı sağlamak ve görüneni, işitileni kavramaktır (Temizkan, 2008). Birey gerek hayatta gerekse eğitim-öğretim hayatında sorunlarla karşılaşır. Sorunlara çözüm yolları aramanın en önemli kaynaklarından biri okumadır ve çözüm üretebilmek için okunan yazıyı anlamak önemlidir.

Amacı bilgiyi anlamak ve kavramak olan okumanın etkili ve aktif bir şekilde yapılması anlama becerisinin etkili olmasına bağlıdır. Birey okuma sonunda amacına ulaşabilmek için okuduğu metni anlamalı ve ön bilgileriyle metindeki bilgileri zihninde yapılandırarak ve yeni bilgilere ulaşmalıdır.

Smith ve Dechant'a göre okuduğunu anlamının farklı aşamaları şu şekilde verilmiştir:

- Semboller ve işaretler arasındaki bağlantıyı kurma.
- Kelimelere metne uygun anlamlar verebilme.

- Deyimlerin, kelimelerin, paragrafların arasındaki ilişkiyi kurma ve bir bütün olarak anlaşılabilmelerini sağlama.
- Okuduğunu anlama, değerlendirme ve metindeki duygu ve düşünceleri anlayabilme.
- Okuduğu bilgilerle ön bilgilerini bir araya getirerek yaşantısıyla bağdaştırma (Smith ve Dechant'tan Akt: Arıcı, 2012).

Dünyada bilim, eğitim-öğretim, toplum, insan yaşantısı vb. gibi durumlar günden güne hızla değişmektedir. Bu değişimlere uyum sağlayabilmek için bilgiye ihtiyaç vardır. Bireyler eleştirel ve sorgulayıcı okumalar yaparak okuduğu bilgiyi anlama, yorumlama ve sonuç çıkarma gibi becerilere sahip olmalıdır.

Okuma bir iletişim sürecidir. Okumanın amaçlarından biri anlamayı doğru ve etkili bir şekilde kavrama ve yorumlamadır (Temizkan, 2008). Okuma becerisi olmayan bireyler ancak dinledikleriyle bilgi sahibi olur. Bu durum günümüz yaşantısı için yeterli değildir. Günümüzde bilginin büyük çoğunluğu kitaplarda ve internet ortamında bulunmaktadır. Bu ortamlardan bilginin öğrenilmesi için anlayarak okumalar yapılmalıdır.

Okumanın vazgeçilmez kuralı anlamlı okumadır. Bilginin zihinde kalıcı olabilmesi için okuma, anlamlı bir şekilde yapılmalıdır. Öğrenmeye istekli bireylerin yetişmesi okuduğunu anlayan bireylerin yetişmesiyle mümkündür. Okuduğunu anlama sadece Türkçe dersi veya okulla sınırlı bir beceri değil hayatın her alanında öğrenme ve öğretme amacıyla çok sık kullanılan bir beceridir. Okuduğunu anlama becerisinde anlama eksiklikleri giderilmeli ve anlamayı kolay hâle getirecek ortamlar hazırlanmalıdır. Bilgiler anlamayı sağlayacak şekilde okuyucuya verilmelidir.

Anlama becerisinin verimli olması için çoklu öğretim uygulamalarından yararlanılmalıdır. Günümüzde bilgi teknolojileri hayatın her alanında yer almaktadır. Bu nedenle anlama becerisinin gelişmesi için teknolojiden yararlanılmalıdır.

Okuma becerisi

Okuma becerisi bir metni yorumlama ve bir metinden anlam çıkarmadır. Okuma becerisi metindeki sembollerin seslendirilmesi ve sembollerden oluşan birliği kavramak anlamına gelmektedir (Kara, 2013). Bireyler bilgileri öğrenmek,

anlamak için okuma becerisine ihtiyaç duymaktadır. Okuma becerisiyle öğrenciler farklı kaynaklara ulaşarak yeni bilgi ve deneyimlere erişebilmektedir (Balcı, 2009). Bu nedenle okuma becerisi bireylerin öğrenmesi gereken önemli dil becerilerinden biridir.

Okuma becerisi karmaşık bir beceridir. Grabe'ye (2003) göre karmaşık becerileri şu şekilde sıralamıştır:

- Kelimeleri doğru ve etkili bir şekilde kullanma.
- Geniş ve yaygın bir kelime dağarcığı kullanma.
- Kelime ve cümleleri yapılandırarak anlam çıkarma.
- İşlem basamaklarına sıralı bir şekilde konuyu ele alma.
- Metinden çıkardığı anlamı yorumlayabilme.
- Kendi okuma amacına göre metni değerlendirme (Grabe'den (2003) Akt: Razi, 2007).

Okuma becerisi, istisnalar dışında bireylerin okula başlamasıyla birlikte öğrendiği bir dil becerisidir. Okuma becerisinin amacına ulaşması anlama becerisinin gerçekleşmesiyle olmaktadır. Okuma eyleminin amacı anlamayı sağlamak, anlama ise görüleni ve işitilene kavrayabilme becerisidir (Temizkan, 2008). Gözle görülen harflerin, sembollerin, kavranarak zihinde yapılandırılması ve yeni bilgiler ortaya çıkması anlama boyutunun gerçekleştiğini göstermektedir. Anlama, okumanın en önemli parçasıdır ve asıl amacı öğrencilerin düşünmesini ve okuduklarına tepki vermelerini sağlamaktır (Çetin ve Sidekli, 2017). Bu nedenle okuma, okuma becerisi ve okuduğunu anlama önemlidir.

Günümüzde okuma becerisi yaygın olarak kullanılan bir beceridir. Okuma becerisi bireyin yeni bilgileri öğrenmesini ve anlamasını kolaylaştırır, düşünce gücünü ve söz varlığını geliştirir (İşeri, 2010). Bilginin yaygınlaşması ve bilgiye ulaşımında internet ortamı ve kitle iletişim araçlarının artması okumayı önemli hâle getirmiştir.

Okuma becerisinin geliştirilmesinde akıcı okuma yapma önemlidir. Akıcı okuma becerilerini geliştiremeyen bir öğrenci, yavaş, kesik kesik, vurgusuz ve tonlamasız okur, kelimeyi tanımaya çok zaman harcar ve metnin anlamakta güçlük yaşar (Duran ve Sezgin, 2012). Okuma becerisinde metindeki kelimelerin, cümlelerin, paragrafların bir bütün halinde anlaşılabilir olarak öğrenilmesi gerekmektedir.

Okuma bir beceri olarak geliştirilmeli, planlı ve programlı bir şekilde öğretilmelidir. Bu şekilde öğretilen okuma, anlamayı kolaylaştırmada etkili olmaktadır. Öğrencinin aktif bir şekilde bilgiye ulaşmasının sağlandığı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında okuma becerisi etkinlikler ve kazanımlar yoluyla bir bütünlük içinde öğretilmelidir.

Tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanan öğretim programında okuma ve yazma kazanımları metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam oluşturmayı sağlayacak şekilde yapılandırılmıştır. Birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar kazanımların yapısı ve hiyerarşisi, öğrencilerin temel dil becerilerinin yanı sıra üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmiştir. Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak yapılandırılmıştır (MEB, 2018).

Türkçe öğretim programında belirtildiği gibi okuma becerisi anlam oluşturmaya ve öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini geliştirmelerine katkı sağlamalıdır. Öğrencilerin okuma becerisine tam ve etkin bir şekilde sahip olmaları sağlanmalıdır.

Okuma becerisinin geliştirilmesi ve etkili bir şekilde kullanılmasının yollarından biri eleştirel okumadır. Eleştirel okuma okuyucunun okuduğu metinle ilgili sorular sorması; hipotezler ve yargılar geliştirmesi; parçadan elde ettiği verilerle problem çözmesi; metinde verilen bilgilerin doğruluğuna, mantıklı olup olmadığına, güvenilirliğine veya anlatılanlardaki çelişkilere dikkat etmesi olarak tanımlanmıştır (Sever'den (2003) Akt: Akar, Başaran ve Kara, 2016). Eleştirel okuma, okumanın anlamlı bir şekilde öğrenilmesine katkı sağlamaktadır. Bu nedenle okuma becerisinde eleştirel okuma önemli bir yere sahiptir.

Okuma becerisinde anlama, akıcı okuma, eleştirel okuma gibi okuma teknikleri göz önünde bulundurularak okuma yapılmalıdır. Okuma becerisinin tam ve etkili bir şekilde öğretilmesi için bireylere okuma eğitimi verilmelidir.

Okuma eğitiminin dil öğreniminde yeri büyüktür. Türkçe dersi öğretim programlarının tamamında okuma eğitimine yer verilmekte ve önemi vurgulanmaktadır.

Okuma eğitimi

Okuma eğitimi, bireylere okuma becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Yeni bilgi ve beceriler kazandırılırken bireylerin davranışlarında değişiklikler meydana gelmiştir.

Okuma becerisi birbiri ile bağlantılı olan sembolleri birleştiren sesleri tanımak, semboller ve sesler arasındaki ilişkiyi kavramak, dikkatli okumak ve okuma sırasında dikkati devam ettirmek, okuduğunu anlamak, hatırlamak ve metinden hareketle yeni bilgilere ulaşmak gibi durumları içermektedir (Başaran, 2013). Okuma eğitimi de bu becerilerin uygulanmasını sağlamak için verilen planlı ve programlı eğitimidir.

Okuma eğitiminin amacı anlam kurma ve bilgiyi yorumlayabilme becerilerinin kazandırılmasıdır. Okuma eğitimi, okuduğu bilgilerle ön bilgilerini bir araya getirerek yeni bilgiler oluşturması, anlamlı bilgiler ortaya çıkarması ve yorumlamalarla çıkarımlar yapması nedeniyle okuma eğitimi bir üretim aracına benzemektedir (Arı, 2014).

Okuma eğitimi, bireylerin bilgi edinimini sağlayan, sözcük ve kelime dağarcığını geliştiren, bireylerin toplumda kişilik kazanmasına yardımcı olan bir eğitimidir (Demirel ve Epçaçan, 2012). İnsanoğlu okumayı öğrendikten sonra yaşamının temel bir parçası haline getirmiştir.

Öğrenciler okuma yazmayı öğrendikten sonra pek çok bilgiyi yazılı materyaller sayesinde kazanmaktadır (Ateş, 2013). Yazma becerisinin meydana gelmesi için öncelikle bireylerin alfabeye ihtiyaçları vardır. Okuma, yazılı sembollerin seslendirilmesi, seslendirilen sembollerin anlam kazanması ve yorumlanması, okunan yazıların kavranması gibi geniş bir anlama gelmektedir (Akaydın ve Çeçen, 2015). Alfabeler bilgilerin, düşüncelerin, kültürlerin gelecek nesillere aktarılmasını sağlamaktadır. Ancak alfabeler sesli olarak ifade edilmedikleri sürece iletişim için eksik kalmaktadır. Ungan'a (2008) göre, toplumların iletişim kurabilmesi için gerekli olan alfabe kültürlerin aktarılması için herkesin üzerinde anlaştığı sembollerdir. Okuma eğitiminin diğer bir amacı da kültürler arası bilgi, duygu ve düşünceleri aktarmaktır.

Okuma eğitimi, örgün eğitim yoluyla kazandırılan bir eğitimidir. Bireylerin okula başlamasıyla birlikte başlamaktadır. İlköğretimde öğrenim görmekte olan

öğrencilerin okuyan, eleştiren, sorgulayan, ön bilgileriyle okuduğu bilgileri bir araya getirerek yeni bilgiler meydana getiren bireyler olmaları amaçlanmaktadır (Çiftçi ve Temizyürek, 2008).

Okuma becerisi ömür boyu devam eden bir beceridir. Okuma eğitimi de bu becerinin iyi bir şekilde öğrenilmesi için gerekli bir eğitimidir. Bir toplumun okuma eğitiminden yararlanabilmesi ve topluma faydalı olan bireyler yetiştirilmesi için okumayı sevmesi ve okumaya istekli hâle gelmesi gerekmektedir (Akkaya ve Özdemir, 2013). Okuma eğitiminin geliştirilmesi için bireyler okumaya teşvik edilmeli ve okuma bir zevk haline getirilmelidir. Bireyin okumayı öğrenmesiyle birlikte onu okumaya teşvik eden, okumayı sevdiren ve zevkli hâle getiren etkinlikler yapılmalı ve ortamlar oluşturulmalıdır (Ceran, Sevmez ve Yıldız, 2015).

Okuma tanımlarına bakıldığında harflerdeki kodları çözme, sesleri anlamlandırma, iletilen mesajları anlama gibi tanımlar yapılmaktadır. Ancak dil öğretiminde temel dil becerilerinin bir bütün halinde öğretilmeye başlanmasıyla birlikte okumanın fiziksel, zihinsel, duyuşsal ve psikomotor becerileri üzerinde de durulmaya başlanmıştır. Zamanla okumanın fiziksel, zihinsel ve duyuşsal becerilerin bir arada çalıştığı daha karmaşık bir süreç olduğu ortaya konmuştur (Sever'den (2000) Akt: Özdemir, 2017). Okuma eğitimi, okuma ve okuma becerisinin öğretimlerini kapsayan geniş bir süreçtir.

Okuma eğitimi, bireylerin sözcük ve bilgi dağarcığını geliştirmektedir. Okuma eğitimi sayesinde bireyler yeni bilgilere daha kolay ulaşabilmektedir.

Okuma eğitiminde okuma-anlama süreci şu şekilde sıralanmaktadır:

- Okuyucu alfabe bilgisine sahip olmalıdır.
- Gözde algılanan kelime ve sembollerin gözün organları aracılığıyla beyne iletilmesi sağlanmalıdır.
- Metindeki bilgilerle ön bilgiler arasındaki ilişkinin beyinde yapılandırılması sağlanmalıdır.
- Ön bilgilerle metindeki bilgilerin, şemaların, görsellerin, sembollerin arasındaki ilişkinin analiz edilerek, yorumlanması, eleştirilmesi ve değerlendirilmesi sağlanmalıdır.

- Metinden elde edilen bilgilerin kalıcı olabilmesi için depolanması ve kodlanması sağlanmalıdır.
- Kodlanan, depolanan bilgilerin istenildiği zamandan bellekten geri getirilmesi ve kullanılması sağlanmalıdır (Karatay, 2014).

Okuma sürecinde iki ana öge vardır. Bunlardan biri görsel uyaran metin diğeri etkin alıcı okurdur (Karakuş, T., 2017). Okuma sürecinin gelişmesi, metnin kavranması ve anlaşılması için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası okuduğunu anlama aşamaları bulunmaktadır.

Okuma öncesinde, metnin içeriğini tahmin etme ve planlama yapılmalıdır. Metnin başlığına bakarak ve metinde göz gezdirilerek zihnimizde yer alan ön bilgiler harekete geçirilmeli, okuma amacı oluşturulmalıdır. Akyol'a göre (2014) okuma öncesi göz gezdirme çok önemlidir çünkü okuyucunun amaç oluşturmasına, ön bilgilerini okuma ortamına aktarmasına, anlaşılmayan noktaları açıklığa kavuşturmasına katkı sağlamaktadır. Birey okuma öncesinde metni gözden geçirir ve ön bilgilerle metin hakkında fikir sahibi olur. Güneş'e göre (2014) okuma öncesi aşama, ön bilgileri harekete geçirme, tahmin etme, okuma amacını belirleme, metni tanıma ve yöntem belirleme, metni gözden geçirmedi. Okuma öncesinde yapılan planlama tekniği sayesinde doğru ve etkili bir şekilde okuma yapılmakta ve anlama sağlanmaktadır.

Okuma sırası aşamada izleme ve düzenleme stratejilerinin uygulanması ve metnin anlaşılması sağlanmalıdır. Akyol'a göre (2014) okuma sırasında akıcı okuma, anlamayı kontrol etme ve yardımcı stratejileri kullanma okumanın anlaşılması için önemlidir. Okuma sırasında kelimeler, cümleler, paragraflar arasında bağ kurulmalı, metin anlaşılmalı, düzenlenmeli ve yapılandırılmalıdır. Okuma sırasında kavrama eksiklerinin ve yanlışlarının telafisi metnin gözden geçirilerek yeniden yapılandırılmasını sağlar (Karatay, 2014). Okumanın konusu belirlendikten sonra metnin ana fikri ve yardımcı fikirler bulunmalıdır. Okuma sırasında metindeki görseller incelenmeli ve metnin içeriğiyle ilişki kurulmalıdır. Bu aşamada bilgi yapılandırılırken önemli noktalar belirlenmeli, okuma öncesi yapılan tahminler kontrol edilmeli, kendi bilgileri ve okuduğu bilgiler arasında bağ kurmalı, benzetmelerden yararlanılmalı, sınıflama, sıralama ilişkilendirme, sorgulama ve çıkarım yapılmalıdır (Güneş, 2014).

Okuma sonrası aşamada metni değerlendirme tekniklerinden yararlanılmalıdır. Metindeki bilgiler sorgulanmalı, eleştirilmeli ve yorumlanmalıdır. Metnin amacına ulaşma durumu ve okuduğunu anlama değerlendirilmelidir. Okuma sonrası okunanlarla ilgili yorumlar değerlendirilerek metne yönelik sorular sorulmalıdır (Karakuş, T., 2017).

Okuma eğitiminde okuma öncesi, sırası ve sonrasında okuma tür ve yöntemleri uygulanmalıdır.

Türkçe dersi öğretim programlarında okuma eğitimi

Okuma eğitimi, Türkçe dersi öğretim programlarının hepsinde yer almıştır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulanmaya başlanması, amaç ve kazanımların sınıf düzeyinde etkinlikler yoluyla öğretilmesinin amaçlanması açısından 2005 Türkçe dersi öğretim programı önemlidir.

Teknolojinin eğitim-öğretim hayatının içine girmesi dil öğretimi dolayısıyla Türkçe derslerini de etkilemiştir. Türkçe dersi öğretim programında teknolojinin önemi vurgulanmıştır. Etkinliklerin yapılmasında teknolojinin kullanılması ve imkânlarından yararlanılması amaçlanmıştır.

2005 Ortaokul Türkçe Programında Okuma Eğitimi

2005 Türkçe dersi öğretim programı bilişsel yöntemlerin uygulanmasının amaçlandığı ve öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerine imkân sağlanması bakımından önemli bir programdır. Bu programla birlikte geleneksel ve davranışçı öğretim yaklaşımlarının yerini daha çağdaş bir öğretim yöntemi olan yapılandırmacı öğrenme almıştır.

2005 Türkçe dersi öğretim programıyla birlikte öğrenci merkezli öğretmenin rehber öğrencinin aktif olduğu yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı uygulanmaya başlamıştır. Temel dil becerileri okuma, yazma, dinleme, konuşma becerileri olarak dört temel dil becerisi olarak ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu becerileri öğrencilerin etkinlikler ve kazanımlar yoluyla öğrenmeleri planlanmıştır. Programda okuma becerilerinin amaç ve kazanımları 6., 7. ve 8. sınıflar için beş ana kazanım ve buna bağlı olarak toplam 48 alt kazanımı kapsamaktadır.

1- Okuma kurallarını uygulama

- Sesini ve beden dilini kullanır.

- Akıcı biçimde okur.
- Kelimeleri doğru telaffuz eder.
- Sözüün ezgisine dikkat ederek okur.
- Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.

2- Okuduğu metni anlama ve çözümleme

- Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamını çıkarır.
- Metindeki anahtar kelimeleri belirler.
- Metnin konusunu belirler.
- Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
- Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.
- Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.
- Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.
- Metindeki sebep-sonuç ilişkisini fark eder.
- Metindeki amaç-sonuç ilişkisini fark eder.
- Kalıplaşmış cümle yapılarının kuruluş ve kullanım özelliklerini kavrar.
- Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.
- Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
- Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.
- Metne ilişkin sorulara cevap verir.
- Metne ilişkin sorular oluşturur.
- Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.
- Metnin planını kavrar.
- Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.
- Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.
- Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.
- Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.
- Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.
- Metinde ortaya konulan sorunlara farklı çözümler üretir.

- Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.
- Metnin öncesi veya sonrasına ait kurgular yapar.
- Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.
- Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
- Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.
- Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.
- Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.
- Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.
- Metnin yazarı ve şairi hakkında bilgi edinir.

3- Okuduğu metni değerlendirme

- Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
- Metni içerik yönünden değerlendirir.

4- Söz varlığını zenginleştirme

- Kelimeler arasındaki kavram ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.
- Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.
- Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.
- Okuduklarından hareketle öğrendiği kelimelerden cümle oluşturur.

5- Okuma alışkanlığı kazanma

- Okuma planı yapar.
- Farklı türlerde metinler okur.
- Süreli yayımları takip eder.
- Okuduğu kitaplardan kitaplık oluşturur.
- Kitaplık, kütüphane, kitap fuarı ve kitap evlerinden faydalanır.
- Okuduklarıyla ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır.
- Şiir ezberler, şiir dinletileri düzenler, ezberlediği şiirleri uygun ortamlarda okur.
- Ailesi ile okuma saatleri düzenler.
- Beğendiği kısa yazıları ezberler (MEB, 2005).

2005 Türkçe dersi öğretim programı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanmıştır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının en çok destek aldığı bilgi teknolojileri olmasına rağmen o dönemde okullarda bilgisayar teknolojilerinin yaygın olmamasından dolayı programın genel amaçlarında bilgi teknolojileri, kitle iletişim araçlarının kullanılması şeklinde ifade edilmiştir.

2018 Türkçe Öğretim Programında Okuma Eğitimi

Bu programın amacı ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi”nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamaktır (MEB, 2018:3). Temel dil becerileri okuma, yazma, konuşma ve dinleme olmak üzere dört temel başlıkta hazırlanmıştır. Programda okuma becerisinin amaç ve kazanımları 6., 7. ve 8. sınıflarda akıcı okuma, söz varlığı ve anlama olmak üzere üç ana okuma becerisi ve buna bağlı olarak 35 alt kazanımı kapsamaktadır. Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma, söz varlığı ve anlama becerileri şu şekildedir:

Akıcı Okuma

1. Noktalama işaretlerine dikkat eder ve farklı okuma türlerinde okur.
 2. Metni türe özgü şekilde okur.
- Öğrencilerin seviyelerine uygun okumaları sağlanır.
3. Farklı yazı karakterleri yazılmış yazıları seviyelerine göre okur.
 4. Okuma stratejilerini kullanır.

Okuma yöntem ve tekniklerini kullanarak okumalar yapar.

Söz Varlığı

1. Bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.
 - a) Sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğünü kullanır.
 - b) Sözlük oluşturmaları teşvik edilir.
2. Deyim ve atasözlerinin metin içindeki yerini öğrenir.

3. Çekim eklerinin ne işe yaradığını öğrenir.
4. İsim ve sıfatların metne katkısını fark eder.
5. İsim ve sıfat tamlamalarının anlama katkısını açıklar.
6. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metne olan katkısını açıklar.
7. Kelimeleri basit, türemiş ve birleşik olarak ayırt eder.
8. Zamirlerin metne katkısını açıklar.
9. Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen gibi ifadelerin anlama olan katkısını açıklar.

Anlama

1. Metindeki söz sanatlarını açıklar.
Konuşturma (intak) ve karşıtlık (tezat) söz sanatları verilir.
2. Görsel ve başlığa bakarak metnin içeriğini tahmin eder.
3. Okuduklarını özetler.
4. Metinle ilgili soruları cevaplar. İç ve dış anlamları bulur.
5. Metinle ilgili sorular sorar.
6. Metnin konusunu açıklar.
7. Metnin ana fikrini açıklar.
8. Metnin içeriğine uygun başlık belirler.
9. Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı gibi hikâye unsurları üzerinde durulur.
10. Sorunlara farklı çözümler üretir.
11. Metnin içeriğini yorumlar.
 - a) Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır.
 - b) Metindeki öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır.
 - c) Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.
12. Metinler arasında karşılaştırma yapar.
13. Metin türlerini ayırt eder.

14. Şiirde kafiye, redif gibi şekil ve ahenk unsurları üzerinde durulur, bunların türlerine değinilmez.

15. Metindeki gerçek ve kurgusal unsurları ayırt eder.

16. Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma üzerinde durur ve çıkarımlar yapar.

17. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.

18. Metinde önemli noktaların vurgulanış biçimlerini kavrar.

19. İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.

20. Bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır.

21. Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.

22. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar (MEB, 2018).

2018 Türkçe dersi öğretim programının amacı öğrencilerin yeterliliklerini geliştirmek ve bilinç uyandırmaktır. Öğrencilerin, Türkçeyi doğru, güzel ve iyi kullanmaları ve temel dil becerilerini etkili olarak öğrenmeleri amaçlanmıştır. Öğrencilerin bilgi teknolojilerinden faydalanması, aktif ve etkili bir şekilde kullanması da programın kazanımları arasındadır. Bilgi teknolojilerinin kullanım yetkinlikleri MEB'e göre (2018),

Dijital yetkinlik: İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir.

Programda öğrencilerin bilgi teknolojilerinden faydalanmaları ve kullanım yetkinliklerinin arttırılması amaçlanmıştır.

Okuma tür ve yöntemleri

Okuma becerisinin gelişmesi ve okuduğunu anlamının etkili olması farklı okuma türlerini de ortaya çıkarmıştır. Okuma türlerinin ortaya çıkmasında en temel etken anlamadır. Okuma türlerinin yaygın şekilde kullanılmasının nedenlerinden biri de kullandığı materyaller ve ortamlardır. Türkçe dersi öğretim

programında okuma türlerinin, okuma üzerindeki etkisi vurgulanmıştır. Okuma stratejilerini, yöntem ve tekniklerini kullanarak okumalar yapar (MEB, 2018). Okuma yöntem ve tekniklerinin kullanılması ve okumanın planlı ve programlı bir şekilde yapılması okuduğunu anlama becerisini kolaylaştırmaktadır. Bireyler kendilerine en uygun okuma yöntemini seçmekte ve buna göre okuma yaparak okuduğunu anlama becerilerini geliştirmektedir. Okuma ortamlarının farklılaşması ve seçeneklerin artması bireylerin okumaya yönelik ilgilerini arttırmıştır.

Okuma türleri okuyucunun amacına, kullandığı yönteme, metnin türüne, kullanılan materyale, göz hareketlerine ve kişilere göre değişmektedir (Güneş, 2014). Okuma tür ve yöntemlerini kullanmadan önce amaç belirleme çok önemlidir. Okumanın hangi amaca yönelik yapılacağı belirlenmeli, tür ve yöntem amaca göre seçilmelidir. Amaç belirlenmeden yapılan okumalar anlamayı zorlaştırmaktadır.

Türkçe programında okuma stratejilerinin ve okuma türlerinin kullanılmasından bahsedilmektedir. Okuma stratejilerini kullanır. Sesli, sessiz, tahmin ederek, not alarak, soru sorarak, okuma tiyatrosu ve hızlı okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır (MEB, 2018). Ekran okumanın yaygınlaşması diğer okuma türlerini de etkilemiştir. Bu nedenle okuma tür ve yöntemleri ekran okumayı da içine alarak yeniden şekillendirilmelidir.

Teknolojik aletlerden yapılan okumalarda metnin türüne göre doğru okuma tür ve yöntemleri seçilmeli ve uygulanmalıdır.

Ekran okuma

Ekran okuma, bilginin bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi bilgi teknolojilerinin ekranından okumadır. Ekran okuma bilgisayar, tablet, televizyon, VCD, e-kitap gibi elektronik araçlarda yazılan yazıların okunmasıdır (Fidan, Gömleksiz ve Kan, 2013). Hayatın her alanında, okulda, evde, iş yerinde edinilen bilgilerin çoğunluğu okuyarak elde edilir. Ekran okuma, bilgi teknolojilerinin hayatın içine girmesiyle edinilen bilgilerin büyük kısmının ekrandan okunarak elde edilmesidir (Baştuğ ve Keskin, 2012). Ekran okuma genel olarak dijital aletlerde yazılan yazıları okuma olarak tanımlanmaktadır.

Bilgisayar, tablet gibi teknolojik aletlerin okullarda kullanılması bir ihtiyaç haline gelmiştir. Bu aletlerin okullarda kullanılması öğrenmeyi de etkilemiş ve eğitim-öğretimde bilgi teknolojilerinden yararlanılmaya başlanmıştır.

Bilgi teknolojilerinin eğitim-öğretim hayatının içine girmesiyle birlikte bilgisayar, bilgilerin edinimi için ortam oluşturan bir araç haline gelmiştir (Arıcı, 2012). Öğretmenin rehber olması, öğrenciye öğrenmeyi öğretmesiyle birlikte Türkçe dersi öğretim yöntemi de değişmiştir. Kitap, dergi, gazete gibi geleneksel kitle iletişim araçlarının yerini bilgi teknolojilerinin almasıyla birlikte bilgiye ulaşma daha hızlı duruma gelmiştir. Bu nedenle ekran okuma günümüzde daha yaygın bir şekilde kullanılan okuma ortamı haline gelmiştir (Maden, 2012). Çoklu öğretim uygulamalarının eğitim içine girmesi özellikle bilgi teknolojilerinin eğitim-öğretim hayatında kullanılmaya başlanması bunun temel nedenlerinden biridir.

Bilgi teknolojilerinin eğitim-öğretim hayatında kullanılmasının olumlu ve olumsuz tarafları bulunmaktadır. İnternetin yaygınlaşmasıyla birlikte bilgiye erişim kolay hale gelmiştir. Bilgiye ulaşımın bilgi teknolojileri vasıtasıyla kolaylaşması öğrencileri bilgi teknolojilerini aktif olarak kullanmaya teşvik etmektedir. Bilgi teknolojileri aracılığıyla araştırma ve okuma yapma, hem zaman hem de ekonomik olarak kazanç sağlamaktadır. Basılı ortamlara göre ekrandan okumada görsellere ve şekillere daha kolay ulaşılmakta ve değiştirilmektedir. Elektronik metinlerde bilgiler daha iyi bir şekilde saklanmakta ve güncellenmektedir.

Ekrandan okumada sayfalar arası geçiş sağlandığından zihnimiz okunan yazıya daha çok yoğunlaşmaktadır. Ekranda metnin yazılışı, sayfa düzeni, yazı biçimi gibi özellikler önemlidir. Bu özellikler beynimizin metne yoğunlaşmasını, metni algılanmasını ve anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır.

Ekrandan okumanın bazı özellikleri şu şekildedir:

1- Ekranda sayfalar aşağı-yukarı hareket etmekte göz ise soldan sağa doğru kayma yaparak okuma gerçekleşmektedir. Aşağı-yukarı doğru hareket eden bir metni soldan sağa doğru okumak bireylerin zihnini yormakta ve okumayı güçleştirmektedir.

2- Ekranda sayfalar birbiri ardına geldiği için metindeki bütünlük kaybolmaktadır. Ekran sayfasından sayfanın yarısı görüldüğü için başlıklar, alt başlıklar görünmemesi metni anlamayı zorlaştırmaktadır.

3- Ekran metninin parça parça görünmesi metni birleştirmeyi ve anlamayı zorlaştırmaktadır. Sayfalar arası geçişlerde tüm bilgiyi organize etmek için beynimiz daha fazla çalışmakta bu nedenle üst düzey zihinsel beceriler gerekmektedir.

4- Ekranda çeşitli ve zengin bilgiler sunulmaktadır. Bu kadar bilgiyi hızlı bir şekilde depolayacak bir zihinsel esnekliğe sahip olmalıdır.

5- Ekrandan bilgilendirici kısa metinleri okumak kolay öyküleyici uzun metinleri okumak ise ekranın aşağı-yukarı kaymasından dolayı oldukça zordur (Güneş, 2014).

Ekran okumanın olumsuz tarafları da vardır. Bunlar genellikle ekran okumanın standart bir zeminde yapılmaması üzerine olmaktadır. Elektronik ortamda hazırlanan metinlerde standart bir ölçü olmadığı için ekrandan okunan metinleri okuma ve anlamada zorlanmaktadır (Başaran, 2014). Ekrandan okumada basılı okumalar gibi standart bir ölçüde yapılmalıdır. Ekran boyutları, yazı şekilleri, boşluk bırakmalar ortak bir formata göre belirlenmeli ve o formatın dışına çıkılmamalıdır.

Gazete, dergi, kitap gibi basılı kitle iletişim araçları da yaygınlaşmaktadır. Ancak yine de teknolojinin hızı karşısında yavaş kalmakta ve teknolojiye yetişememektedir. Gazete, dergi ve kitaplar artık teknolojik aletlerden takip edilmektedir. Gazete ve dergiler bilgisayar ortamında, kitaplar ise e-kitaba yüklenerek okunmaktadır. Bu durum ekonomik olarak oldukça iyidir. Kâğıt tasarrufu sağlamakta, maliyeti azalmaktadır. E-kitaba birden fazla kitap yüklenmektedir. İstenilen kitaba daha çabuk ulaşılmakta ve kitapta gerekli olan bölümün kopyalanıp alınması daha kolay olmaktadır.

Ekran okumada üzerinde durulması gereken önemli etkenlerden biri de anlamadır. Ekrandan okuma anlamayı doğrudan etkilemez ancak anlamayı etkileyen unsurlar üzerinde etkilidir. Ekrandan okumada sayfalar arasında geçişler olduğu için okuma satır satır değil de göz gezdirilerek olmaktadır. Ekranda bulunan yazılar sabit değil sürekli, hareketli ve geçicidir (Başaran, 2014).

Ekrandan okumada zihin yoğun bir şekilde çalışmakta, sayfa atlamalarından dolayı göz daha çok yorulduğu için anlama zorlaşmakta veya yavaşlamaktadır.

İlgili araştırmalar

Okuma ortamları günümüzde hızlı bir şekilde değişmeye başlamıştır. Ekran okumanın alanyazına girmesiyle birlikte okuma türleri ekrandan okuma ortamına göre yeniden düzenlenmiştir. Okuma ortamlarının farklılaşması ve okuma türlerinin yaygın bir şekilde kullanılmasından dolayı okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi için birçok araştırma yapılmıştır.

Baştuğ ve Keskin'in (2012) çalışmasında Konya ili Kulu ilçesi 60. Yıl İlköğretim Okulu 5. sınıf öğrencisi 88 öğrenci üzerinde iki gruba ayrılarak basılı ve dijital ortamlarda okuduğunu anlama hızı, doğru okuma ve anlama gibi değişkenlere göre karşılaştırılmıştır. Okuma hızı, anlama ve doğru okuma becerilerinin karşılaştırıldığı bu çalışmada kâğıttan okuyan öğrenciler daha başarılı olmuşlardır.

Başaran'ın (2014) çalışmasında 2013-2014 eğitim-öğretim döneminde Kütahya ili Tavşanlı ilçesinde özel ve devlet okullarında 4. sınıfa giden öğrencilerle ekrandan ve kâğıttan okuduğunu anlama hızları ve metne karşı tutumlarını öğrenmek için çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda dördüncü sınıf öğrencilerinin hikâye edici ve bilgilendirici metinleri basılı ve dijital ortamlarda okumaları arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Ertem ve Özen'in (2014) çalışmasında ekrandan okumanın anlam kurmaya etkisi araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Aksaray ilinde 2011-2012 yılında Mustafa Yazıcı İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 31 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonucunda bilgilendirici ve hikâye edici metinlerde okuma ortamları arasında fark bulunamamıştır. Genel olarak bakıldığında ise geleneksel okuma ekrandan okumaya göre daha anlaşılır olmaktadır.

Dağtaş ve Yaman'ın (2013) çalışmasında ekrandan okumanın okumaya yönelik tutuma etkisi üzerine bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubu, 2012-2013 öğretim yılında Kocaeli ili Kandıra ilçesindeki Tasvire Hurşit Güneş Ortaokulu'nun 8/A ve 8/B sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 41 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda kâğıttan okuyan kontrol grubu

öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları düşmesine rağmen deney grubunda bulunan öğrencilerin ekrandan okuma tutumlarında artış olmuştur.

Baştuğ ve Keskin'in (2013) çalışmasında öğrencilerin hikâye edici metinlerdeki problemleri inceleme ve belirleme becerileri araştırılmıştır. Araştırma örneklemini ise Konya ili Büyükşehir belediyesi sınırlarında bulunan okullardan farklı sosyoekonomik çevreye sahip 5 okuldan rastgele seçilen 3., 4. ve 5. Sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma sonucuna göre araştırma grubunda yer alan öğrencilerin hikâye edici metinlerin problemlerini belirleme ve inceleme başarıları düşüktür.

Aydemir, Horzum ve Öztürk'ün (2013) çalışmasında 5. sınıf öğrencilerinin farklı metin türlerinde dijital ortamlarda okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 eğitim öğretim yılı Sakarya İli merkez ilçesinde bulunan bir okulun 5. sınıfında öğrenim gören 60 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda dijital ortamlarda bilgilendirici metinleri okuyan öğrencilerin başarıları basılı ortama göre daha yüksek çıkmıştır.

Başer, Gür ve Özoğlu'nun (2010) okullarda bilgisayar kullanımı ve karşılaşılan sorunlar çalışması Ankara ilindeki 10 lise ve 33 ilköğretim okulunu kapsamaktadır. Bunlardan, 6 lise ve 20 ilköğretim okulu merkez ilçelerde, 4 lise ve 9 ilköğretim okulu ilçelerde, 4 ilköğretim okulu ise köylerde. Araştırmanın sonucunda katılımcıların çoğu dili Türkçe olan yeterli sayıda materyal bulunduğu düşüncesindedir. Araştırmaya katılanların büyük çoğunluğu internet ortamında yeterli bilgi olduğunu belirtmektedir. Bunun nedeni internetteki bilginin güvenilirliğini tespit etmeden düşünmelerinden dolayıdır. Araştırmacıların büyük çoğunluğu internette ortamındaki bilginin güvenilirlik ve kalitesini değerlendirdiğinde bilgilerin çoğunun sorunlu ve güvenli olmadığı yönündedir.

Ekrandan okuduğunu anlama becerileri her yaş ve sınıf düzeyinde araştırılmıştır. Öğretmenlerin dijital aletleri verimli kullanmaları ve öğrenciyi dijital aletlerden okumaya teşvik etmeleri önemlidir. Bu nedenle üniversite yıllarından itibaren öğretmen adaylarının ve farklı meslek gruplarında öğrenim gören üniversite öğrencilerinin ekran okumaya yönelik tutum, ilgi ve görüşleri de araştırılmıştır.

Fidan, Gömleksiz ve Kan'ın (2013) çalışmasında öğretmen adaylarının ekran okuma özyeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırmanın amacı öğrencilere eğitim verecek öğretmen adaylarının ekran okuma yeterliliklerini ölçmektir. Araştırmanın örneklemini, 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE), Türkçe Eğitimi, Güzel Sanatlar Eğitimi (Resim İş Öğretmenliği), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü (DKAB) ile İlköğretim Bölümünün Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Matematik Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği programlarının 1. sınıfına devam eden öğretmen adayları oluşturmaktadır. Yapılan değerlendirmede öğretmen adaylarının ekrandan okudukları metinleri çok iyi anladıkları görülmüştür. Metni anlamaya dönük olarak kadın ve erkek öğretmen adaylarının görüşleri farklılaşmamaktadır.

Maden'in (2012) çalışmasında 2011-2012 yılında Giresun ve Karadeniz Teknik Üniversitesi eğitim fakültesi Türkçe eğitimi bölümünden 100 Türkçe öğretmeni adayı ile yapılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik tutum ve görüşleri araştırılmıştır. Teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesi ve eğitimin içine girmesi nedeniyle ekran okumanın önemli olduğu ve ilköğretimde temel dil becerileri ortaöğretimde ise dil ve anlatım dersleri içinde ekran okuma eğitimi verilmesi görüşüne ulaşılmıştır.

Göçer ve Dağ'ın (2010) çalışması, üniversite öğrencilerinin bilgisayar okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi için Kocaeli Üniversitesi'nde 4 yıllık eğitim veren fakültelerde 4138 öğrenci ile yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı Kocaeli Üniversitesi'ndeki öğrencilerin bilgisayar okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesidir. Çalışmanın sonucunda, cinsiyet, yaş grubu, sınıflar arası, sayısal ve sözel bölümler arası farklılık, fakülteler arası farklılık ve bilgisayar kursu alan ve almayan öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır.

Okuma becerisinin ve ekran okumanın başarıya ulaşması için okuma hızları, okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum ve görüşlerde de yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmaların amacı öğrencilerin okuma hızları ve okuduğunu anlama becerilerini belirlemektir. Bu çalışmanın amacına yardımcı olabilecek okuduğunu anlama ile ilgili çalışmalar yapılmıştır.

Kanmaz ve Saracaloğlu'nun (2012) alışması, okuduğunu anlama strateji, yöntem ve tekniklerinin okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi araştırılmıştır. Bu araştırma, 2010-2011 bahar döneminde dokuz haftalık süre içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın alışma örneklemini Denizli İli Merkez ilçede bulunan beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın alışma grubunu, bu okullardan yine Merkez ile sınırları içinde yer alan Denizli Ticaret Borsası İlköğretim Okulu beşinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Türkçe dersi ğretim programına göre deney ve kontrol grupları arasında ön test ve son test başarı puanlarına göre okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Dedebali, Karasakaloğlu ve Saracaloğlu'nun (2011) araştırmasında ortaokul 8. sınıf ğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri araştırılmıştır. Araştırmanın rneklemini, İzmir'in Karşıyaka ilçesinden sistematik tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 185 sekizinci sınıf ğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda ortaokul 8. sınıf ğrencilerinin sessiz okuma hızları cinsiyet, okul, anne ve babanın eğitim düzeyi gibi değişkenler açısından anlamlı bir fark ortaya koymamıştır. Okuduğunu anlama düzeylerinde ise öğrenim grdđđ okul değişkeninde fark olduğu ortaya konulmuştur.

Karahan ve Taşdan'ın (2016) alışmasında 5. ve 6. sınıf ğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi araştırılmıştır. Çalışmanın amacı; 5. ve 6. sınıf ğrencilerinin okumaya karşı tutumlarını ve okuma motivasyonlarını ortaya koymak ve anlama düzeyi, okuduğunu anlama becerisini araştırmaktır. Araştırmanın rnekleme byklđđ Kars il merkezinde bulunan 0,98 güven düzeyinde 438 kişi olarak belirlenmiştir. Araştırmada veriler, 5. ve 6. sınıf ğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının, okuduğunu anlamayı yordamadığı tespit edilmiştir. Çalışmada 5. ve 6. sınıf ğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının, kişisel eğilimden kaynaklanan okumayı yordamadığı tespit edilmiştir.

Yılmaz'ın (2008) alışmasında okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi araştırılmıştır. Bu çalışmanın sonucunda ğretmen öğrencilere okuma yaptırılmadan önce okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında kullanılacak olan strateji, yöntem ve teknikleri öğretmelidir. Hem sınıf ortamında

hem de bireysel okumalarda öğrencilerin bu stratejileri kullanarak okuma yapmaları teşvik edilmelidir.

Alcı ve Özyılmaz'ın (2001) çalışmasında ortaokul 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin okuduğunu anlama başarılarına etkileri araştırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2008-2009 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Kocaeli ili İzmit ilçesinde, MEB'e bağlı Hızır Reis İlköğretim Okulu'nda okuyan, altı sınıf içinden başarı düzeyleri en yakın olan ve aynı öğretmenden eğitim alan 36 mevcutlu 7-B sınıfı ve 33 mevcutlu 7-C sınıfı oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda öncelikle "İlköğretim 7.sınıf öğrencilerinden okuduğunu anlama stratejileri öğretimi ile ders alan deney grubu öğrencileri ile geleneksel eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinin ön test sonuçları kontrol altına alındığında son test puanları arasında anlamlı farklılık var mıdır?" problemi araştırılmış, ön test ve son test puan ortalamaları arasında deney grubu lehine bir fark bulunmuş fakat bu fark istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır.

Problem Durumu

İnsanoğlu var olduğu günden bugüne yaşamını kolaylaştırması için sürekli arayış içinde olmuştur. Arayışlar sonucunda elde edilen bilgilerin öğretilmesi ve yaygınlaşması için planlı ve programlı bir eğitim gerekmektedir. Bilginin toplum içinde planlı ve programlı bir şekilde öğretilmesi için bireylerin ana dilini çok bilmesi gerekmektedir. Bilginin yaygınlaşması nedeniyle bir anlaşma aracı olan dile ait olan beceriler de geliştirilmelidir.

Toplumları bir arada tutan ve millet olma bilincini sağlayan en önemli araçlardan biri dildir. Milletlerin dünya çapında söz sahibi olması ekonomik ve politik yapısı gibi görünse de aslında bunun alt yapısında nitelikli bir eğitim sistemi, uzantısında da ana dili eğitimi bulunmaktadır (Karakuş, T., 2014). Bu nedenle ana dili eğitimi çok iyi yapılmalıdır. Toplumların ana dili eğitimlerini tam olarak alabilmeleri temel dil becerilerini öğrenmekle mümkün olmaktadır. Bu beceriler bir dilin öğrenilebilmesinin en iyi yoludur. Temel dil becerilerinin öğretildiği en iyi yer Türkçe dersleridir. Türkçe dersi öğretim programında temel dil becerileri, etkinlikler ve kazanımların öğretim yöntemi üzerinde önemle durulmuştur. Örgün eğitim sürecine kadar konuşma ve dinleme becerisi etkin

kullanılıyorken eğitim hayatıyla birlikte okuma becerisi, temel dil becerilerinin ediniminde, bilgilerin öğrenilmesinde ve anlamlandırılmasında önemli bir yere sahip olmuştur.

Dil alanları temelde iki gruba ayrılır: Anlama ve anlatma. Okuma ve dinleme becerileri anlama, konuşma ve dinleme becerileri anlatmadır (Arıcı, 2012). Okuma becerisi, anlatmaya dayalı becerilerden konuşma ve yazma gibi becerilerin aktarılmasına yardımcı olmaktadır. Bireylerin okuma becerisini kazanabilmesi için okuma eğitimini almış olmaları gerekmektedir (Topçuoğlu, Ü., ve Yiğit, 2014).

Okuma, gözle algılanan harflerin, sembollerin, işaretlerin zihinde yapılandırılarak anlamlı hâle getirilmesidir. Okumanın gerçekleşebilmesi için sembollerin seslendirilmesi ve seslendirilen sembollerin anlamlandırılması gerekmektedir (Akın, 2015). Okuma, harflerin ve sembollerin görülerek algılanmasının dışında anlam boyutuyla da önemli bir beceridir. Okuyucunun metni anlayarak önceki bilgileriyle birleştirdiği okuyucu ve yazar arasındaki bir görüş alışverişidir (Akyol, 2007). Okuma, bireyin yeni öğrendiği bilgilerle önceki bilgilerini zihinde birleştirdiği karmaşık bir süreçtir.

Sever'e göre (1995) okuma aşağıdaki süreçleri kapsamaktadır:

- Okuma bir iletişim sürecidir.
- Okuma bir algılama sürecidir.
- Okuma bir öğrenme sürecidir.
- Okuma bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir süreçtir (Sever'den (1995) Akt: Epçaçan, 2009).

İnsanlar geçmişten bugüne kadar gelen yazılı kültürü okuma becerisiyle öğrenmiştir. Beydoğan'a (2010) göre, içinde bulunulan bilişim çağında okuma, öğrenme yollarından biridir. Okuma becerisi, bireyler arasında bilgi alışverişini sağlamakta, bireylerin öğrenmesinde ve toplumun gelişmesinde büyük öneme sahiptir. Yazar ve okuyucu arasındaki görüş alışverişini sağlaması nedeniyle okuma, bilgilerin aktarılması için vazgeçilmez bir iletişim becerisidir. Okuma becerisi diğer temel dil becerileriyle ilişkili ve bir bütün hâlinde öğretilmelidir. Okuma becerisinin diğer temel dil becerileriyle ilişkili ve bir bütün hâlinde öğretilmesi diğer dil becerilerinin gelişmesine de katkı sağlar.

Anlama becerisi gelişmemiş bireylerin okuma becerilerinin gelişmesi beklenmemelidir. Çünkü okuduğunu anlama becerisi bireylerin hayat boyu kullanacakları becerilerden biridir. Anlayarak okuma süreci iyi okumak ve okunan yazıyı kavramaktır (Demirel'den (1999) Akt: Güngör, 2005) Okuduğu yazıyı dikkatli, iyi ve kavrayarak okuyan bireyler yazının içeriğini ve vermek istediği bilgiyi anlayarak okuma yapar. Okuduğunu anlama, ön bilgilerle metinde verilen bilgileri zihinde yapılandırarak verilen bilgiyi çözmek ve anlamaktır (Yılmaz, 2008). Okuyucu bilgiyi gözüyle algıladıktan sonra zihninde yapılandırmaya başlamalı ve anlamlı hâle getirmelidir. Bu süreç zihnin yapılandırma hızı ve kelime hazinesinin geniş olmasıyla ilgilidir. Zihinde yapılandırma sürecinde edinilen bilgiler kavranmalı, değerlendirilmeli ve birbirleriyle ilişkili hâle getirilmelidir. Zihinde birbiriyle ilişkili hâle getirilen bilgilerden yeni bilgiler ortaya çıkarılmalıdır.

Teknolojinin gelişmesi, insanların ihtiyaçlarına katkı sağlaması toplum hayatını kolaylaştırmıştır. Günümüz insanının yeryüzündeki gelişmeleri takip edebilmesi bilime ve teknolojiye katkıda bulunabilmesinin yolu eğitimidir (Alpar, Avcı ve Batdal, 2007). Teknolojinin hayatın her alanında kullanılması eğitim alanında kullanılmasını da vazgeçilmez hâle getirmiştir. Teknoloji bu kadar hızlı gelişirken teknolojiyi doğru algılayan, yorumlayan, bilgiyi kontrol edebilen bir nesil yetiştirmek zorunlu hâle gelmiştir (Ertem ve Özen, 2014). Bu nedenle teknoloji ve eğitim birlikte yürütülmeli ve teknolojiyi doğru kullanabilen bireyler yetiştirilmelidir. Ülkemizde farklı eğitim projeleri uygulanmıştır ancak teknolojinin eğitimin içine girmesini sağlayan önemli eğitim projelerinden biri Kasım 2010'da kamuoyuna duyurulan ve Millî Eğitim Bakanlığı ile Ulaştırma Bakanlığı'nın iş birliği içinde yürüttüğü, Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi isimli ve kısaca FATİH olarak bilinen projedir (Kayaduman, Seferoğlu ve Sırakaya, 2011). Bu proje kapsamında 42 bin okuldaki 570 bin dersliğe dizüstü bilgisayar, projeksiyon cihazı, internet, çok amaçlı yazıcı ve akıllı tahta sağlanması planlanmaktadır (Çelen, Çelik ve Seferoğlu, 2011).

Başlangıç olarak 2012 yılında 17 ilde 52 okulda pilot uygulama başlatılmıştır. Pilot uygulama olarak 2011- 2012 öğretim yılında proje hayata geçirilmiş, bu okullarda geniş bant internet altyapısı kurulmuş, öğretmen eğitimleri tamamlanmış, okullardaki pilot sınıflara etkileşimli tahtalar kurulmuş,

öğrencilere de tablet bilgisayarlar dağıtılmıştır (Dursun, Güllüpinar, Gültekin, Kurt ve Kuzu, 2013). Bu projenin en önemli amaçlarından birisi öğrenciler arasında fırsat eşitliği sağlayarak tüm öğrencilerin teknolojik aletlerden yararlanmasını sağlamak ve eğitim öğretimi kolaylaştırmaktır. Teknolojik aletlerin okullarda yerini alması ve öğrencilere tablet dağıtılmasıyla birlikte Eğitim Bilişim Ağı (EBA) sistemi oluşturulmuştur. EBA FATİH projesinin donanım, erişim, veri merkezi, yönetim yazılımları, içerik yazılımları, içerik, sosyal paylaşımlar, destek ve öğretmen eğitimi olmak üzere 9 temel bileşeninden bir tanesidir (Erbay, 2018). EBA sisteminde sınırsız kaynak bulunmakta öğrenciler bilgiye bu sistem üzerinden ulaşmaktadır. Ödevler, araştırmalar bu sistem üzerinden yapılmakta, bu nedenle öğrenciler çok sık bir şekilde ekran okuma yapmaktadır. Fatih projesiyle birlikte dijital ortamlardan bilgiye ulaşan, teknolojiyi eğitim ve araştırma amacıyla kullanan bir nesil yetiştirmek amaçlanmıştır. Dinçer'e göre (2016) Millî Eğitim Bakanlığının teknoloji kullanması ile ilgili görev alanı şu şekildedir:

- 1- Bireyleri ömür boyu e-öğrenme kullanmaya hazırlamak bunun alt yapısını oluşturmak.
- 2- Liselerden mezun olan öğrencilerin temel bilgiler yanında teknolojiyi kullanma becerilerine sahip olması.
- 3- İnternetin yaygın kullanımı nedeniyle herkesin e-eğitim hizmetlerinden faydalanması.
- 4- Toplumdaki tüm bireylerin teknolojiyi kullanma olasılığının sağlanması.
- 5- Herkesin en az işini görebilecek kadar internet kullanması hedeflenmiştir.

Bu amaçla proje kapsamında her yıl daha fazla dijital alet okullara girmekte öğrencilerin bu aletleri kullanması planlanmaktadır. Ülkemizde ve dünyanın birçok yerinde uygulanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı teknolojiyle birlikte kullanılmalıdır. Öğrenmeyi öğrenen bir nesil yetiştirmeyi amaçlayan ve onlara öğrenme sürecinde rehberlik edecek olan öğretmenler teknoloji konusunda bilinçli ve duyarlı olmalıdır. Öğretmenler hızla gelişen teknolojiyi iyi takip etmeli ve bu değişikliklerin derslerin işlenişinde kullanımına dikkat etmelidir. Öğrenciler, teknolojinin kullanılmasına teşvik edilmelidir.

Güneş'e göre (2014),

Hızla gelişen bilim ve teknoloji eğitim hayatını da etkilemektedir. Okullarda geleneksel kitle iletişim araçları kitap, dergi gibi basılı ürünlerin yerini artık bilgisayar, televizyon, video gibi teknolojik araçlar almaktadır. Bilgi teknolojileri, bilgiyi araştırma, paylaşma ve öğrenmeyi oldukça kolaylaştırmaktadır. Bu nedenle bireyler geleneksel kitle iletişim araçları yerine bilgi teknolojilerini kullanmaya yönelmektedir.

Teknolojinin eğitim hayatına girmesi dil öğretimini de etkilemiştir. Teknolojinin her geçen gün hızlı bir şekilde gelişmesiyle bireyler artık elektronik ortamlarda okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini kullanmaya ve geliştirmeye çalışmaktadır.

Arıcı'ya göre (2012) günlük hayata tamamen yerleşen bilgisayar ve internetle yeni bir kültür oluşmaktadır. İnternet kültürü, bilginin hızlı, yaygın ve kolay ulaşılabilir olmasıyla oluşmuştur. İnternet bilgiye ulaşılmasını hızlandırmış, bir konu hakkında çabuk bilgi sahibi olmayı sağlamış ve öğrenme hızını arttırmıştır.

Gelişen teknolojiyle birlikte kitap, dergi, gazete gibi kitle iletişim araçlarının yerini bilgisayar tablet, e-kitap gibi elektronik aletler almaya başlamıştır. Bilgiye ulaşımın daha kolay ve daha hızlı bir şekilde olması bunun en önemli nedenidir. Bu durum elektronik aletlerden okumaya ilgiyi de arttırmıştır. Güneş'e (2014) göre, ekran okuma bilgisayar, tablet, e-kitap gibi elektronik aletlerden bilgiyi okumaya denilmektedir. Elektronik aletlerden yapılan okumalar sonucunda ekran okuma diye bir okuma türü alanyazına girmiştir. Bireyin kolay bir şekilde ulaştığı bilgiyi beyinde hızlı bir şekilde yapılandırarak yeni bilgilere ulaştığı aktif bir süreçtir.

Yeni bilgilere ulaşmanın en hızlı yollarından biri elektronik aletlerden okumadır. Ekran okuma günümüzde bireyin çok sık karşılaştığı ve bilgi edindiği bir okuma türüdür (Maden, 2012). Bilgi teknolojilerinin gelişmesi ve internet kullanımının yaygınlaşmasıyla birlikte okuduğunu anlama becerisi de farklı bir boyuta ulaşmıştır. Bireylerin ekrandan okuma yaparken farkında olmadan anlama becerilerinde de değişiklik meydana gelmiştir. Ekrandan okuma yapılmasıyla birlikte bireyler ekrandaki bilgileri zihinde görsel hâle getirmekte ve anlamlı bir şekilde seslendirmektedir. Bu işlem zihni sürekli aktif halde tutmaktadır. Ekran

okumanın avantajları olduğu kadar dezavantajları da vardır. Zihnin sürekli aktif ve işlevsel hâlde tutulması zihnin çabuk yorulmasına neden olmaktadır. Ekran okumada zihin daha seçici davranmaktadır. Bu durum ekran okuma yapan bireylerin okuduğunu anlama becerilerini etkilemektedir.

Güneş'e göre (2014),

Bilgiyi yapılandırma süreci, sembollerin görüldüğü, anlamlandırıldığı ve beyinde yapılandırıldığı zihinsel bir süreçtir. Ekran okuma sırasında birey beyinde yapılandırma işlemini hızlı bir şekilde yaparak bilgide seçici olmakta ve gerekli bilgileri almaktadır. Okuyucunun hazırbulunuşluğu, bilgileri anlamlandırması, ilgisi, amacı ve güdülenmesi ekran okumayı olumlu yönde etkilemektedir.

Zihnin çabuk yorulması okumanın zorlaşmasına neden olabilir. Bu durum ekran okumanın tercih edilmesinde olumsuzluk oluşturabilir.

Ekran ve kâğıttan okuma ortamları arasında okuduğunu anlama, metin türleri, okuma hızları, öğrencilerin sınıf düzeyi göz önünde bulundurularak birçok çalışma yapılmıştır (Dağtaş ve Yaman, 2013; Baştuğ ve Keskin, 2012; Ertem ve Özen, 2014; Başaran, 2014). Yapılan araştırmalar sonucunda ekran okuma bireylerin okuduğunu anlama, okuma becerileri ve tutumları üzerindeki etkilerini ortaya koymuştur. Dağtaş ve Yaman'ın (2013) ekrandan okumanın okumaya yönelik tutuma etkisi araştırmasında 8. sınıfta öğrenim gören 41 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada deney grubuna ekrandan kontrol grubuna kâğıttan okuma yaptırılmıştır. Ekran okumanın kolay, ilgi çekici, dikkati artırması, yazıların daha iyi görülmesi gibi algılarından dolayı tutumlarını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Baştuğ ve Keskin (2012) ekran ve kâğıttan okuma ortamlarının karşılaştırılması üzerine 5. sınıfta öğrenim gören 88 öğrenci üzerinde araştırma yapmıştır. Kâğıttan okumanın ekrandan okumaya göre okuma hızı, okuma ve okuduğunu anlamaya göre daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Ertem ve Özen (2014) metinleri ekrandan okumanın anlam kurma üzerine etkisi üzerine 5. sınıfta okuyan 31 öğrenciyle yaptığı araştırmada kâğıttan okumanın ekrandan okumaya göre daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Başaran'ın (2014) 4. sınıf seviyesinde ekrandan ve kâğıttan okuduğunu anlama, okuma hız ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi araştırması 114 öğrenci üzerinde uygulanmıştır ve ortamlar arasında okuduğunu anlama açısından fark bulunmamıştır. Ancak öğrencilerin hikâye edici metinleri kâğıttan okumayı tercih ettikleri gözlenmiştir.

Yapılan çalışmaların tarihleri göz önüne alındığında farklı sınıf düzeylerinde kâğıttan okumalarda daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu tarihlerde yapılan farklı sınıf düzeylerindeki araştırmalarda FATİH projesi pilot okullarda uygulamalarını yeni bitirmekteydi. Bu tarihe kadar öğretmenlerin proje hakkında bilgi sahibi olması için seminerler yapılmıştır ve okullarda alt yapı kurulmuştur. Aynı zamanda da günlük yaşamda teknoloji hızla ilerlemiş ve yaygınlaşmıştır. Bütün bu süreçler sonunda 2018 yılında 6. sınıfta öğrenim gören öğrenciler okula başladıkları tarihten itibaren ekran okumaya alışkın bir şekilde bu sınıf düzeyine gelmiştir. Bu çalışmada da eğitimde yaşanan teknolojik gelişmelerden dolayı okuduğunu anlama başarısı açısından ekrandan okumanın kâğıttan okumaya göre daha başarılı olup olmadığını araştırmak hedeflenmiştir.

Alt problemler

1. Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarı seviyeleri ne düzeydedir?
2. Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin basılı ve dijital ortamlarda okuduğunu anlama başarı testi puanları anlamlı bir fark oluşturmuş mudur ?
3. Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin basılı ortamda okuduğunu anlama başarı testi puanları ne düzeydedir?
4. Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dijital ortamda okuduğunu anlama başarı testi puanları ne düzeydedir?

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin basılı ve dijital okuma ortamlarında başarı testi puanlarına göre okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılmasıdır. Bu karşılaştırmanın amacı öğrencilerin hangi ortamlarda okuma yapmayı daha çok tercih ettiklerinin nedenlerini araştırmaktır.

Araştırmanın Önemi

Bilgiye ulaşma ortamları hızlı bir şekilde değişmektedir. Bu değişikliğin nedenlerinden biri de bilgisayar teknolojilerinin eğitim hayatında kullanılmasıdır. Bilgisayar teknolojileri, öğrenmenin gerçekleşmesinde öğretmenler ve öğrenciler açısından için iyi bir destek ortamıdır. Bilgisayar teknolojilerine dayalı öğretim ortamlarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması gün geçtikçe önem kazanmaktadır

(Dağ ve Geçer, 2010). Kitle iletişim araçlarının yerini dijital aletlerin almasıyla birlikte okuma becerisinde ekran okuma diye bir tür ortaya çıkmıştır. Ekrandan okuma, bilgisayar ve internet teknolojisinin gelişmesiyle ortaya çıkan, bilgisayar ve internet teknolojisi geliştikçe değişikliğe uğrayan bir okuma türüdür (Alevli ve Duran, 2013).

Ekrandan yapılan okumalarda zihin daha seçici davranmakta, aktif ve hızlı çalışmaktadır. Bu nedenle bilginin anlaşılmasında ve zihinde yapılandırılmasında ekrandan okumada zihin çok fazla yorulmaktadır. Ekran okumada sayfalar arasında aşağı yukarı geçişler olması yazının bir bütün olarak anlaşılmasını zorlaştırmaktadır. Bu okuma türünün olumsuz yönleri olduğu kadar bilgiye ulaşımın kolay, hızlı ve ekonomik olması gibi olumlu yönlerinin de olması tercih edilmesini arttıran sebeplerdendir.

Okumada en önemli amaç anlam kurmadır ve bu yüzden günümüzde gelişen bilgi teknolojileri ışığında ekran okumayla geleneksel okuma ortamları arasında anlam kurma farklılıkları ya da benzerlikleri en önemli sorunlar arasındadır (Ertem ve Özen, 2014). Bilgisayar, tablet, akıllı telefon ve e-kitap gibi aletlerin yaygın olarak kullanılması ve FATİH projesinin eğitim-öğretim hayatının içine girmesiyle ekran okuma önem kazanmıştır. Bu araştırma okuma ortamları arasında okuduğunu anlama farkı olup olmadığını göstermesi ve bu nedenlerin çözümlerini ortaya koyabilmesi açısından önemlidir. Bu çalışmanın önemi ekran okumanın olumlu ve olumsuz yönlerini ortaya çıkarmaktır. Okuma ortamları arasındaki başarı farkı öğretmenlerin okuma ortamı seçimlerine ve teknolojiyi kullanmalarına yardımcı olmalıdır. Öğretmenler, okuma ortamı arasındaki okuduğunu anlama başarılarını göz önünde bulundurarak öğrencileri ekran veya kâğıttan okumaya yönlendirmelidir.

Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğrenciler başarı testlerine içtenlikle cevap vermişlerdir.
2. Eşit başarı seviyesinde iki grup oluşturulduğu varsayılmıştır.
3. Araştırma süresinin yeterli olduğu düşünülmektedir.

Sınırlılıklar

1. 2017-2018 ders yılında Kütahya ili merkez ilçesinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencilerinden belirlenecek olan öğrencilerle,

2. Araştırmada kullanılacak olan veri toplama aracı “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ile sınırlanmıştır.



İkinci Bölüm

Yöntem

Bu bölümde çalışmada kullanılan modeli, araştırmanın çalışma grubu veri analizi ve verileri toplama aracını içermektedir. Araştırma yönteminin amacı verilerin nasıl toplandığının ve analiz edildiğinin, çalışma grubunun hangi aralıkta olduğunun ve kullanılan modelin neyi ölçtüğünü içermektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, ortaokul öğrencilerinin basılı ve dijital ortamlarda okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması için nedensel karşılaştırma araştırma deseni uygulanmıştır.

Nedensel karşılaştırma araştırma deseni incelemeye konu olan durum veya olayın mevcut şartları içerisinde gerçekleştikten sonra incelemenin yapıldığı ve elde edilen verilere dayalı olarak değişkenler arasında var olan farklılıkların sebep ya da sonuçlarının nelerden kaynaklandığını belirlenmeye çalışıldığı bir araştırma yöntemidir (Sözbilir, 2014).

Nedensel karşılaştırma araştırma deseninin amacı ortamlar arasındaki farkların neden ve sonuçlarını ortaya çıkarmaktır. Nedensel karşılaştırma araştırma deseninde en az iki grup vardır. Bu iki grup arasında neden-sonuç ilişkilerine göre değerlendirmeler yapılmaktadır. Nedensel karşılaştırma araştırmaları deneysel araştırma desenine iki grup olması yönüyle benzemektedir. Ancak deneysel araştırma deseninden farklı olarak nedensel karşılaştırma araştırmalarına araştırmacı müdahale etmemektedir.

Nedensel karşılaştırma araştırmaları doğal olarak ortaya çıkan bir olayın nedenlerini bu nedenlere etki eden durumları ya da bu etkinin var olan üzerindeki değişikliğini belirlemeye yönelik araştırmalardır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel'den Akt: Emrahoğlu ve Öztürk, 2010).

Nedensel karşılaştırma araştırmaları bireylerin ya da farklı gruplara ayrılmış insanların arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını grupların

doğal durumlarını bozmaksızın belirlemeyi amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk, 2014).

Nedensel karşılaştırma araştırmalarında ortamlara müdahale edilmemektedir. Ortamlar olağan haliyle karşılaştırılmalı ve neden ve sonuçlar bu duruma göre saptanmalıdır.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2017-2018 eğitim-öğretim yılında Kütahya ili merkez ilçesi Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet ortaokullarında öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Altıncı sınıf öğrencileri hazırbulunuşluk ve dijital ortamları kullanma becerilerini aktif kullanması nedeniyle tercih edilmiştir. Başarı testleri ile eşitlenen altıncı sınıf şubelerinin sınıf mevcutlarının, Türkçe ders notlarının birbirine denk olmasına dikkat edilecektir. Belirlenen sınıflara “Okuma Başarı Testi” uygulanmıştır.

Araştırmanın evrenini Kütahya ili merkez ilçesinde öğrenim görmekte olan 4489 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Güven aralıkları her bir tahminin ne kadar kesin olduğunu ve bulguların istatistiksel olarak önemli olup olmadığını göstermektedir (Akgöz, Ercan ve Kan, 2004). Bu evrenden hareketle %95 güven düzeyi temel alınarak 397 öğrenci örnekleme dâhil edilmiştir.

Tablo 1

Kişisel Bilgi Formuna Verdiği Cevaplara Göre Öğrencilerin Frekans ve Yüzdeleri

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	180	45,3
	Erkek	217	54,7
Bilgisayar	Evet	318	80,1
	Hayır	79	19,9
Tablet	Evet	287	72,3
	Hayır	110	27,7
Kütüphane	Evet	337	84,9
	Hayır	60	15,1
	Okumam	29	7,3
Kaç Sayfa Kitap	1-10	63	15,9
	11-20	94	23,7
	21-30	78	19,6
	31-40	48	12,1
	41-50	39	9,8
	51 ve üzeri	46	11,6
	Okumam	257	64,7
Bilgisayardan Kitap	1-10	57	14,4
	11-20	42	10,6
	21-30	17	4,3
	31-40	12	3,0
	41-50	4	1,0
	51 ve üzeri	8	2,0
	Kullanmıyorum	32	8,1
İnternette Vakit	1-60	156	39,3
	61-120	99	24,9
	121-180	40	10,1
	181-240	27	6,8
	241-300	14	3,5
	301 ve üzeri	29	7,3
	Kullanmıyorum	51	12,8
Televizyon İzleme	1-60	137	34,5
	61-120	104	26,2
	121-180	64	16,1
	181-240	18	4,5
	241-300	8	2,0
	301 ve üzeri	15	3,8

Tablo 1’de öğrencilerin kişisel bilgi formunda cinsiyet, bilgisayar ve tabletlerinin olması, kütüphanelerini olması, günlük kaç sayfa kitap okudukları, bilgisayardan kitap okumaları, internette kaç saat vakit geçirdikleri, kaç saat televizyon izledikleri gibi sorulara verdikleri cevaplar ve yüzdeleri yer almaktadır.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilere ait bilgileri tespit etmek amacıyla Karatay'ın (2014) "Okuma Başarı Testi" kullanılmıştır.

Tablo 2

Okuduğunu Anlama Başarı Testi 1'in Madde İstatistikleri

Maddeler	Madde güçlük indeksi (pij)	Madde ayırtıcılık indeksi (rij)
Madde 1	,78	,47
Madde 2	,43	,32
Madde 3	,55	,55
Madde 4	,52	,63
Madde 5	,41	,49
Madde 6	,40	,45
Madde 7	,66	,64
Madde 8	,59	,55
Madde 9	,17	,31

Tablo 2 incelendiğinde okuduğunu anlama ve söz varlığına ilişkin çoktan seçmeli başarı testinde yer alan 9 maddenin madde güçlük indeksinin 0,17 ile 0,78 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Maddelerin madde ayırt edicilik indeksleri 0,31 ile 0,64 arasında değişmektedir. KR-20 güvenirlik katsayısının 1,00'e yakın olması testin güvenirliğinin yüksek olduğu, 0,00'a yakın olması da güvenirliğin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Okuduğunu anlama başarı testi test-1'de okuduğunu anlama ve söz varlığı testine öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda hesaplanan güvenirlik değeri (KR-20) 0,63'tür. Testin ortalama ayırt ediciliği 0,36 olarak hesaplanmıştır (Karatay, 2016). Maddelerin bilen öğrenci ile bilmeyen öğrenciyi birbirinden orta ya da yüksek düzeyde ayırabildikleri görülmektedir.

Tablo 3

Okuduğunu Anlama Başarı Testi 2'nin Madde İstatistikleri

Maddeler	Madde güçlük indeksi (pij)	Madde ayırcılık indeksi (rij)
Madde 1	,37	,35
Madde 2	,69	,42
Madde 3	,55	,32
Madde 4	,78	,47
Madde 5	,73	,32
Madde 6	,36	,48
Madde 7	,89	,25
Madde 8	,47	,31
Madde 9	,44	,37

Tablo 3 incelendiğinde çoktan seçmeli başarı testi 2'de yer alan 9 maddenin güçlük indeksinin 0,36 ile 0,89 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Maddelerin ayırt edicilik indeksleri de 0,25 ile 0,47 arasında değişmektedir. KR-20 güvenirlik katsayısının 1,00'e yakın olması testin güvenirliğinin yüksek olduğu, 0,00'a yakın olması da güvenirliğin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Okuduğunu anlama başarı testi test-1'de okuduğunu anlama ve söz varlığı testine öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda hesaplanan güvenirlik değeri (KR-20) 0,75'tür. Testin ortalama ayırt ediciliği 0,25 olarak hesaplanmıştır (Karatay, 2016). Maddelerin bilen öğrenci ile bilmeyen öğrenciyi birbirinden orta ya da yüksek düzeyde ayırt edebildikleri görülmektedir.

Tablo 4

Okuduğunu Anlama Başarı Testi 3'ün Madde İstatistikleri

Madde	Madde güçlük indeksi (pij)	Madde ayırcılık indeksi (rij)
Madde 1	,48	,37
Madde 2	,46	,40
Madde 3	,76	,46
Madde 4	,61	,54
Madde 5	,53	,53
Madde 6	,39	,43
Madde 7	,78	,43
Madde 8	,79	,45
Madde 9	,48	,39
Madde 10	,40	,43
Madde 11	,38	,34

Tablo 4 incelendiğinde çoktan seçmeli başarı testi 3’de yer alan 11 maddenin güçlük indeksinin 0,38 ile 0,79 arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Maddelerin ayırt edicilik indeksleri de 0,34 ile 0,46 arasında değişmektedir. KR-20 güvenirlik katsayısının 1,00’e yakın olması testin güvenirliğinin yüksek olduğu, 0,00’a yakın olması da güvenirliğin düşük olduğu anlamına gelmektedir. Okuduğunu anlama başarı testi test-1’de okuduğunu anlama ve söz varlığı testine öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda hesaplanan güvenirlik değeri (KR-20) 0,72’tür. Testin ortalama ayırt ediciliği 0,28 olarak hesaplanmıştır (Karatay, 2016). Maddelerin bilen öğrenci ile bilmeyen öğrenciyi birbirinden orta ya da yüksek düzeyde ayırt edebildikleri görülmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğrencilerin eşit gruplara ayrılması için öncelikle tüm öğrencilere okuduğunu anlama başarı testi, test-1 uygulanmış ve dağılımın normalliğini tespit edebilmek için IBM SPSS Statistics 21.0 paket programından yararlanılarak grup istatistiği yapılmış ve öğrenciler eşit gruplara ayrılmıştır.

A ve B grupları oluşturulduktan sonra okuduğunu anlama başarı testi test-2 A grubuna basılı ortamda B grubuna dijital ortamda uygulanmıştır. Bir hafta sonra okuduğunu anlama başarı testi test-3 A grubuna dijital B grubuna basılı ortamda uygulanmıştır. Okuduğunu anlama başarı testi test-1’in sonucunda dağılımın normalliği tespit edilip eşit gruplar oluşturulduktan sonra basılı ve dijital ortamlarda okuduğunu anlama başarı testi 2 ve 3 uygulanmış ve elde edilen veriler sonucunda okuma ortamları arasında fark olup olmadığının belirlenmesi için Independent Samples Test yapılarak analiz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen istatistiksel analizlerde anlamlı fark olup olmadığını tespit etmek için 0.05 düzeyi dikkate alınmıştır.

Üçüncü Bölüm

Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın bu bölümünde çalışma gruplarıyla yapılan uygulamalar sonucu elde edilen bulgulara ve bunlara ait yorumlara yer verilmiştir.

Basılı ve Dijital Ortamlarda Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testleri açısından eşit gruplara ayrılabilmesi için Test-1 uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin eşit grupları arasında fark olup olmadığını belirlemek için okuduğunu anlama başarı Test-1'in istatistiksel verileri tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

Okuma Ortamına Göre Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılması (TEST-1)

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Grup A	198	5,80	2,22	395	1,01	,309
Grup B	199	5,59	1,86			

Bu uygulamanın amacı basılı metinlerden ve ekrandan okumalar yapacak grupların okuduğunu anlama başarı açısından eşit olduklarını ortaya koymaktır. Tablo 5'e göre A ve B grupları okuduğunu anlama başarıları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $t(395)=1,01$, $p>,05$. Tablo 5'e göre A grubu 1.testten ($\bar{X}=5,80$), B grubu 1. testten ($\bar{X}=5,59$) ortalama puan olarak okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Uygulamanın gerçekleştirilebilmesi amacıyla örnekleme dâhil edilen katılımcılar okuduğunu anlama başarısı açısından iki eşit gruba ayrılmıştır. Bunun sonucunda okuduğunu anlama başarı testi-2, A grubuna basılı ortamda, B grubuna dijital okuma ortamında uygulanmış ve eşit gruplara ayrılan öğrenciler arasında okuduğunu anlama başarı testi-2 açısından anlamlı bir fark olup olmadığının istatistiksel verileri tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

Okuma Ortamına Göre Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılması (TEST-2)

Grup	Ortam	N	\bar{X}	S	sd	T	p
Grup A	Basılı	198	6,12	1,87	395	1,59	,112
Grup B	Dijital	199	5,83	1,71			

Tablo 6'ya göre A ve B grupları arasında okuduğunu anlama başarıları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $t(395)=1,59$, $p>,05$. Tablo 6'ya göre A grubu basılı ortamda 2. testten ($\bar{X}=6,12$), B grubu dijital ortamda 2. testten ($\bar{X}=5,83$) ortalama puan alarak okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Okuduğunu anlama başarı testi-3, A grubuna dijital ortamda, B grubuna basılı okuma ortamında uygulanmış ve eşit gruplara ayrılan öğrenciler arasında okuduğunu anlama başarı testi-3 açısından anlamlı bir fark olup olmadığının istatistiksel verileri tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7

Okuma Ortamına Göre Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılması (TEST-3)

Grup	Ortam	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Grup A	Dijital	198	6,27	1,80	395	,513	,819
Grup B	Basılı	199	6,18				

Tablo 7'e göre A ve B grupları okuduğunu anlama başarıları açısından anlamlı bir fark bulunmamaktadır, $t(395)=,513$, $p>,05$. Tablo 7'ye göre A grubunun dijital ortamda 3. testten ortalaması ($\bar{X}=6,27$), B grubu basılı ortamda 3. testten ortalaması ($\bar{X}=6,18$) olarak hesaplanmıştır.

Eşit gruplara ayrılan öğrencilerin kişisel bilgi formunda yer alan evlerinde bilgisayar olup olmadığına dair soruya verdikleri cevapların okuduğunu anlama başarı puanlarına göre karşılaştırılmasının istatistiksel verileri tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8

Evlerinde Bilgisayar Bulunma Durumlarına Göre Grupların Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılması (Aşama-2)

Bilgisayar	Grup	N	\bar{X}	S	sd	T	p
Var	Grup A	159	6,01	1,87	316	1,17	,239
	Grup B	159	5,77	1,74			
Yok	Grup A	39	6,53	1,86	77	1,25	,213
	Grup B	40	6,05	1,58			

Eşit gruplara ayrılan örneklem grubunun evlerinde bilgisayar olan ve olmayan öğrencilerin belirlenmesi için kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Tablo 8'e göre A ve B gruplarında okuduğunu anlama başarısı açısından evlerinde bilgisayar olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir, $t(316)=1,17$, $p>,239$. Tablo 8'e göre evlerinde bilgisayara sahip olan A grubu ($\bar{X}=6,01$), B grubu ($\bar{X}=5,57$) ortalama puan olarak okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 8'e göre A ve B grupları okuduğunu anlama başarısı açısından evlerinde bilgisayarı olmayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir, $t(77)=1,25$, $p>,213$. Tablo 8'e göre evinde bilgisayara sahip olmayan A grubu ($\bar{X}=6,53$), B grubu ($\bar{X}=6,05$) ortalama puan olarak okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Eşit gruplara ayrılan öğrencilerin kişisel bilgi formunda yer alan evlerinde tablet olup olmadığına dair soruya verdikleri cevapların okuduğunu anlama başarı puanlarına göre karşılaştırılmasının istatistiksel verileri tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9

Evlerinde Tablet Bulunma Durumlarına Göre Grupların Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılması (Aşama-2)

Tablet	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Var	Grup A	137	6,13	1,90	285	1,60	,110
	Grup B	150	5,79	1,75			
Yok	Grup A	61	6,08	1,82	108	,370	,712
	Grup B	49	5,95	1,59			

Tablo 9'e göre A ve B grupları arasında okuduğunu anlama başarısı açısından evlerinde tableti olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir, $t(285)=1,60$, $p>,05$. Tablo 9'e göre evinde tableti olan A grubu ($\bar{X}=6,13$), B grubu

($\bar{X}=5,79$) ortalama puan olarak okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Tablo 9'e göre A ve B grupları okuduğunu anlama başarısı açısından evlerinde tableti olmayan öğrenciler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir, $t(108)=,370$. $P>,05$. Tablo 9'e göre evinde tableti olmayan A grubu ($\bar{X}=6,08$), B grubu ($\bar{X}=5,95$) ortalama puan olarak okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Eşit gruplara ayrılan öğrencilerin kişisel bilgi formunda yer alan evlerinde kütüphane olup olmadığına dair soruya verdikleri cevapların okuduğunu anlama başarı puanlarına göre karşılaştırılmasının istatistiksel verileri tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Evlerinde Kütüphane Bulunma Durumlarına Göre Grupların Okuduğunu Anlama Başarı Puanlarının Karşılaştırılması (Aşama-2)

Kütüphane	Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Var	Grup A	173	6,21	1,89	335	1,90	,057
	Grup B	164	5,83	1,73			
Yok	Grup A	25	5,48	1,63	58	-,824	,413
	Grup B	35	5,82	1,59			

Eşit gruba ayrılan örneklem grubunda evlerinde kütüphanesi olan ve olmayan öğrencilerin belirlenmesi için kişisel bilgi formu uygulanmıştır. Tablo 10'a göre A ve B grupları arasında okuduğunu anlama başarısı açısından evinde kütüphanesi olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark göstermemektedir, $t(335)=1,90$, $p>,05$. Tablo 10'a göre evinde kütüphane bulunan A grubu ($\bar{X}=6,21$), B grubu ($\bar{X}=5,83$) ortalama puan olarak okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. A ve B grupları arasında ortalama başarı puanları arasında anlamlı bir fark olmamasına rağmen evinde kütüphane bulunan A grubunun okuduğunu anlama başarı ortalaması evinde kütüphane bulunan B grubuna göre yüksek çıkmıştır.

Tablo 10'a göre A ve B grupları okuduğunu anlama başarısı açısından evinde kütüphanesi olmayan öğrenciler arasından anlamlı bir fark bulunmamıştır, $t(58)=-,824$, $p>,05$. Tablo 10'a göre evinde kütüphane olmayan A grubu ($\bar{X}=5,48$), B grubu ($\bar{X}=5,82$) ortalama puan olarak okuduğunu anlama başarıları arasında

anlamli bir fark çıkmamıştır. Evinde kütüphanesi olmayan A grubu öğrencileri ve evinde kütüphanesi olmayan B grubu öğrencileri arasında okuduğunu anlama başarıları açısından anlamli bir fark ortaya çıkmamasına rağmen B grubu ($\bar{X}=5,82$) ortalama puan olarak A grubuna ($\bar{X}=5,48$) göre daha başarılıdır.



Dördüncü Bölüm

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tartışma ve Sonuç

“Basılı ve Dijital Ortamlarda Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması” adlı tez çalışmasında ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin ekran ve kâğıttan okuduğunu anlama becerileri arasındaki fark karşılaştırılmıştır. Bu çalışmanın alt problemleri “Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ne düzeydedir?”, “Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin basılı ve dijital ortamlarda okuduğunu anlama başarı testi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”, “Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin basılı ortamda okuduğunu anlama başarı testi puanları ne düzeydedir?” ve “Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dijital ortamda okuduğunu anlama başarı testi puanları ne düzeydedir?” sorularıyla ifade edilmektedir. Uygulamanın gerçekleştirilebilmesi amacıyla örnekleme dâhil edilen katılımcılar okuduğunu anlama başarısı açısından iki eşit gruba ayrılmıştır. Okuduğunu anlama başarı testleri eşit gruplara basılı ve dijital ortamlarda uygulanmıştır. Çalışmanın sonucunda basılı ve dijital okumalar sonucunda öğrenciler arasında okuduğunu anlama açısından bir farklılık bulunmamıştır.

Ekran okuma ve kâğıttan okuduğunu anlama becerileri çalışmaları yapılmadan önce öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, okuma alışkanlıkları, okumanın kalıcılığı gibi etkenler göz önünde bulundurulmalıdır. Bu etkenlerle ilgili yapılan çalışmaların neden ve sonuçları da bu çalışmanın amacına ulaşmasında kaynak olmalıdır. Çalışmalar arasındaki tutarlılıklar belirlenerek eksikler tamamlanmalıdır.

Dağtaş ve Yaman’ın (2013) ekrandan okumanın okumaya yönelik tutuma etkisi çalışmasında basılı sayfadan okuma yapan öğrencilerin okumaya yönelik tutumları düşmüştür. Bu çalışmada öğrencilerin basılı ve dijital ortamda okuduğunu anlama başarıları eşit seviyede çıkmıştır. İki çalışma arasında tutarlılık bulunmasının nedeni teknolojinin gelişmesiyle ekran okuma kâğıttan okuma seviyesine ulaşmış ve daha çok tercih edilmeye başlamıştır.

Çalışmanın alt problemlerine göre basılı ve dijital ortamlarda öğrencilerin okuduğunu anlama başarı seviyeleri arasında anlamlı bir fark olmadığı anlaşılmıştır. Ortamlara göre okuduğunu anlama başarıları eşit seviyede olmasına rağmen ekran okuma son yıllarda hızlı ilerleme göstermiş ve kâğıttan okuma seviyesine ulaşmıştır.

Çalışmanın birinci alt problemine göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarı seviyeleri tespit edilmiş ve eşit gruplara ayrılmıştır.

Çalışmanın ikinci alt problemine göre basılı ve dijital ortamlarda okuduğunu anlama başarısı açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Teknolojinin hayatın her alanında kullanılması ve yaygınlaşması ekran okumayı önemli bir hâle getirmiştir. Alanyazın incelendiğinde (Baştuğ ve Keskin, 2012; Aydemir, Horzum ve Öztürk, 2013; Holum ve Ghala, 2001; Başaran, 2014; Ateş ve Ercan, 2015) kâğıttan okuduğunu anlama ekrandan okumaya göre daha başarılı çıkmıştır. Geçmişte yapılan araştırmalarla bu araştırma arasında tutarlı bir sonuç ortaya çıkmamasının nedeni tarihsel zaman farkı, sınıf düzeyi ve FATİH Projesi gibi eğitimde teknolojiyi destekleyen etkenlerdir.

Uygulanan sınıf düzeyi aynı olan çalışmalarda Baştuğ ve Keskin (2012) basılı ve dijital ortamda beşinci sınıf öğrencileri okuduğunu anlama hızı, doğru okuma ve anlamada kâğıttan okumayı başarılı bulmuştur. Beşinci sınıf düzeyinde Aydemir, Horzum ve Öztürk, (2013) çalışmasında metin türlerine göre basılı ve dijital ortamlarda okuduğunu anlama başarıları karşılaştırılmış ve kâğıttan okuduğunu anlama başarı seviyesi yüksek çıkmıştır. Bu çalışma ve yapılan çalışmalar arasında bir tutarlılık bulunmamıştır. Çalışmaların tutarlı olmamasının nedeni çalışmalar arasındaki tarihsel zaman farkı olduğu düşünülmektedir. Günümüzde teknolojinin gelişmesi ve eğitimin içine girmesiyle ekrandan okuduğunu anlama seviyesi artmıştır.

Başaran (2014) çalışmasında dördüncü sınıf öğrencilerinin metin türlerine göre ekran ve kâğıt okumalarda okuma hızı ve tutumlarını karşılaştırmış ve kâğıttan okuduğunu anlama seviyesinin ekran okumaya göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ateş ve Ercan (2015) çalışmasında altıncı sınıf öğrencilerinin metin türlerine göre ekran ve kâğıttan okuduğunu anlama başarılarını karşılaştırmış ve kâğıttan okuduğunu anlama seviyesi yüksek çıkmıştır. Yapılan

çalışmalar ve bu çalışma arasında tutarlı bir sonuç ortaya çıkmamıştır. Özellikle FATİH Projesinin uygulanmasıyla birlikte öğrenciler arasında fırsat eşitliği oluşturulmuştur ve teknolojiyi aktif ve etkili olarak kullanmaları için imkân sağlanmıştır. Çalışmaların tarihsel zamanları arka arkaya ve farklı sınıf düzeylerinde olmasına rağmen yapılan tüm çalışmalarda kâğıttan okuduğunu anlama seviyesi yüksek çıkmıştır. Çalışmalar arasında tutarlı bir sonuç ortaya çıkmamasının nedeni eğitimde teknoloji uygulamasının son zamanlarda yaygın bir şekilde kullanılmasıdır.

Holum ve Gahala'nın (2001) çalışmasında okuryazarlığı geliştirmek için teknolojiyi eğitimde kullanmanın önemi vurgulanmıştır. Öğrencilerin hızlı okuma yapılması nedeniyle ekran okumayı çok fazla tercih etmedikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışmalar arasında tutarlı bir sonuç ortaya çıkmamıştır. Teknolojinin son yıllarda gelişmesi ve yaygınlaşması, çalışmaların yapıldığı ülkeler arasındaki farklardan dolayı çalışmalar arasında tutarlı bir sonuç ortaya çıkmamıştır.

Çalışmanın üçüncü ve dördüncü alt problemine göre basılı ortamda ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile dijital ortamda okuduğunu anlama düzeyleri eşit seviye çıkmıştır. Gazete, dergi, kitap gibi basılı kitle iletişim araçlarının yerini bilgisayar, tablet, cep telefonu gibi dijital aletler almaya başlamıştır. Günlük hayatta teknolojinin bu kadar kullanılması eğitim hayatında kullanılmasını da kaçınılmaz hâle getirmiştir. Ülkemizde bulunan okulların teknolojik gelişmeleri takip etmesi, uyum sağlaması ve bu gelişmeleri kullanması amacıyla öğrenciler bu konuda eğitilmekte, öğretmenler hizmet içi ve hizmet dışı eğitimlerle kendilerini geliştirmektedir. Eğitim-öğretimde uygulanan yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı da teknoloji verimli bir şekilde kullanmaya teşvik etmektedir. Bilgiye teknolojik aletlerden kolay, hızlı ve ekonomik olması ekran okumanın sık bir şekilde kullanılmasını sağlamıştır.

Yapılan çalışmalarda (William, 2010; Alevli ve Duran, 2013; Ertem ve Özen, 2014) ekran okumanın okuduğunu anlama başarıları yüksek çıkmıştır. William (2010) çalışmasında 6. sınıf öğrencilerinin İpod kullanımları ve okuduğunu anlama başarılarını incelemiş ve başarılı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Alevli ve Duran (2013) çalışmasında 8. sınıf öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlama başarılarını araştırmış ve ekrandan okuma başarılarının yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ertem ve Özen (2014) çalışmasında 5. Sınıf

öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlama başarılarını karşılaştırmış ve öğrencilerin ekran ve kâğıttan okuduğunu anlama seviyeleri arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan çalışmalar ve bu çalışma arasında tutarlı bir sonuç ortaya çıkmıştır. Çalışmaların yapıldığı tarihlerde ülkemizde teknolojik aletler eğitimde yeni kullanılmaya başlanmıştır. Buna rağmen öğrencilerin ekrandan okuduğunu anlama başarılarının yüksek çıkması öğrencilerin evlerinde tablet, bilgisayar, cep telefonu gibi dijital aletlerinin olduğunu göstermektedir. Amerika'da yapılan çalışmayla bu çalışma arasında tutarlı bir sonuç ortaya çıkmasına rağmen Amerika'da dijital alet kullanımının ülkemizden daha olduğu görülmektedir.

Okuduğunu anlama becerilerinin okuma ortamları arasında eşit veya farklı çıkmasının nedenlerinden biri de okulların teknoloji eğitimine uygunluğu ve öğretmenlerin teknolojik okumaya yönelik görüşleridir. Okullarda teknolojinin kullanılması için alt yapı yeterli olmalıdır. Öğrencilere teknolojiyi kullanabilecekleri ortam oluşturulmalıdır. Öğretmenler teknoloji kullanımında iyi bir rehber olmalı ve teknolojik aletleri etkili bir şekilde dersin amaç ve kazanımlarına göre kullanılmalıdır. Öğretmenler, öğrencileri teknolojik aletleri kullanmaya ve ekran okumaya teşvik etmelidir.

Yapılan çalışmalarda (Dağtaş, 2013; Başer, Gür ve Özoğlu, 2010) okullarda bilgisayar kullanımı ve öğretmenlerin bilgisayar kullanmaya yönelik görüşleri araştırılmıştır. Örneğin; Dağtaş'ın (2013) araştırmasında öğretmenler kâğıt üzerinde okuma-yazma becerilerinin not alma, altını çizme gibi davranışların kalem aracılığıyla daha kolay yapılmasından dolayı okuma sürecinde katkıda bulunduğu görüşlerini ifade etmişlerdir. Başer, Gür ve Özoğlu'nun (2010) çalışmasında okullarda bilgisayar ve internet bağlantısı konusunda sorun olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmalar ve bu çalışma arasında tutarlı bir sonuç ortaya çıkmamıştır. Teknolojin gelişmesi ve bilgiye ulaşımın ekrandan olması nedeniyle ekran okuma kâğıttan okuma seviyesine ulaşmıştır. Okullarda bilgisayar ve internet kullanımı konusunda sorun çıkmamış olmaması sonuçları arasında da tutarlı sonuç çıkmamıştır. Her ne kadar bu çalışmanın sonucunda ekrandan okuduğunu anlama seviyesi son yıllarda artmış olsa da okullarda internet alt yapısı ve bilgisayar çokluğu yeterli seviyeye gelmemiştir.

Üniversite öğrencilerinin ve öğretmen adaylarının ekran okumaya yönelik ilgi, tutum ve görüşlerinin olduğu (Dağ ve Geçer, 2010; Maden, 2012; Fidan, Gömleksiz ve Kan, 2013) çalışmalar yapılmıştır. Öğretmen adaylarının ekran okumaya yönelik ilgi ve görüşlerine göre öğrencileri meslek hayatlarında öğrencileri teşvik etmeleri sağlanmalı ve bu konuda öğretmen adaylarına teknoloji aletleri kullanma eğitimi verilmelidir. Çünkü öğretmenlerin ekran okuma ve teknolojik aletleri kullanma konusunda öğrencilere rehber olmaları gerekmektedir. Dağ ve Geçer (2010) çalışmasında üniversite öğrencilerinin bilgisayar okur-yazarlık düzeyleri araştırılmış ve bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmalar arasında tutarlı bir sonuç ortaya çıkmıştır. Teknolojik aletleri kullanma motivasyonu yüksek olan bireylerin ekrandan okuduğunu anlama başarılarının da artacağı düşünülmektedir.

Maden (2012) çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik olumlu ve olumsuz görüşleri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının olumsuz görüşleri de olmasına rağmen çalışmalar arasında tutarlı bir sonuç ortaya çıkmıştır. Teknolojinin bilgiye ulaşma kaynağı olmasıyla birlikte ekran okuma önemli hâle gelmiş ve kâğıttan okuma seviyesine ulaşmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri olsa bile teknolojiyi zorunlu olarak kullanmaktadırlar. Örneğin; Fidan, Gömleksiz ve Kan'ın (2013) çalışmasında öğretmen adaylarının ekran okuma öz yeterlik düzeylerine ilişkin görüşlerinde ekrandan okuduğunu çok iyi anladıkları görülmüştür. Çalışmalar arasında tutarlı bir sonuç ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin ekrandan okuduğunu anlama başarılarının artması öğretmenlerinin derslerde teknolojiyi aktif ve etkili bir şekilde kullanması, öğrencileri ekran okumaya teşvik etmesi ve ekran okuma konusunda öğrencilere örnek olmasından kaynaklanmaktadır.

Okuma ortamlarının okuduğunu anlama üzerindeki etkisi ile ilgili çalışmalara göre ekran okumaya önem verildiği ve kısa zaman içinde hızla ilerleyerek kâğıttan okuma seviyesine ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalar (Temizkan, 2008; Karahan ve Taşdan, 2016) öğrencilerin okuma motivasyonları, okumaya yönelik tutum ve görüşleri, okuma alışkanlıkları, sosyal çevreleri vb. gibi etkenler göz önünde bulundurularak yapılmıştır.

Temizkan'ın (2008) çalışmasında bilişsel okuma stratejilerinin bilgiye dayalı metinlerde kullanılmasında öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının

artış gösterdiği görülmüştür. Ekran okuma seçici ve bilgilerin zihinde yapılandırılmasının hızlı olduğu bir okuma türü olmasından dolayı bilişsel okuma stratejilerinin ekran okuma yapılırken kullanılmasının okuduğu anlama başarısını arttıracaklarını göstermektedir. Bu nedenle çalışmalar arasında tutarlı bir sonuç ortaya çıkmıştır. Karahan ve Taşdan'ın (2016) çalışmasında 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının yüksek derecede olduğu tespit edilmiştir. Çalışmalar arasında tutarlılık ortaya çıkmıştır. Okumaya karşı tutum ve motivasyonu yüksek öğrencilerin ekrandan okuduğunu anlama başarılarının da yüksek olacağı sonucu düşünülmektedir.

Teknolojinin hızlı bir şekilde gelişmesi ve küçük yaşlardan itibaren kullanılmaya başlanması, bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarının yerini teknolojik aletlerin alması, ilerleyen yıllarda ekran okumayı kâğıttan okumaya göre daha üst seviyeye getirmesi beklenmektedir.

Öneriler

Araştırma sonucu elde edilen bulgulara dayalı olarak öğrencilerin basılı ve dijital ortamlarda okuduğunu anlama becerileri karşılaştırılmış ve şu öneriler sıralanmıştır.

- Ekran okuma yapan öğrencilerin ekranik düşünmelerinin değerlendirileceği çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin farklı teknolojik araçlardan ekrandan okuduğunun anlama becerilerinin karşılaştırılması ve öğrencileri ekrandan okuma yapmaya motive edecek nedenlerin araştırılması çalışması yapılabilir.
- Metin uzunluğunun veya metin türünün öğrencilerin ekrandan okuduğunu anlama becerilerine etkisi ve öğrencilerin yaş ve sınıf düzeyi arttıkça hangi okuma ortamında daha başarılı olduğu çalışması yapılabilir.
- Ailelerin dijital aletlerden çocuklara masal ve hikâye gibi metinler okumalarının çocuğu okumaya motive edip etmediğinin nedenleri araştırılabilir.
- Öğretmenlerin öğrencileri dijital aletlerden bilgi edinmeye yönelik teşvik etmesinin ekran okumaya yönelik tutum ve motivasyonları araştırılabilir.

- Okuma ortamlarının okuma türlerine göre karşılaştırılması üzerine çalışmalar yapılabilir.



Kaynakça

- Akar, C., Başaran, M. ve Kara, M. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Turkish Studies*, 11(3), 1-14.
- Akaydın, Ş. ve Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik çalışması. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 178, 183-198.
- Akgöz, S., Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Meta-analizi. *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30, 107-112.
- Akın, E. (2015). Çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretimin 6. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerine ve Türkçe dersi tutumlarına etkisi (Doktora Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 75-96.
- Aksaçlıoğlu, A. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21, 3-28.
- Akyol, H. (2014). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Alevli, O. ve Duran, E. (2013). Ekrandan okumanın sekizinci sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2, 1-11.
- Alcı, B. ve Özyılmaz, G. (2011). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerine etkisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4, 71-94.
- Alpar, D., Avcı, Y. ve Gülşah, B. (2007). Öğrenci merkezli eğitimde eğitim teknolojileri uygulamaları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 19-31.

- Arı, G. (2014). Beşinci sınıf öğrencilerinin kullandığı Asoat ve Yo-de okuma stratejilerinin anlamaya etkisi. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 10(2), 535-555.
- Arıcı, Ali F. (2012). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arıkan, İ., İşcan, A. ve Küçükaydın, M. (2013). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okumaya ilişkin tutumları. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 11, 1-16.
- Ateş, S. (2013). Eleştirel okuma ve bir beceri olarak öğretimi. *Turkish Journal of Education*, 2(3), 40-49.
- Ateş, M. ve Ercan, Nur A. (2015). Ekrandan okuma ve kağıttan okumanın anlama düzeyi açısından karşılaştırılması. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10, 395-406.
- Ateş, S. ve Başaran, M. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 73-92.
- Aydemir, Z., Horzum, B. ve Öztürk, E. (2013). Ekrandan okumanın beşinci sınıf bilgilendirici ve öyküleyici metin türünde okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13, 2263-2271.
- Bağcı, H. (2012). Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım alan bilgisi başarı düzeyleri üzerine bir araştırma. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 907-919.
- Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığına yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 265-300.
- Balcı, A., Büyükkız, K. ve Uyar, Y. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4, 965-985.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri*, 13(4), 2277-2290.

- Başaran, M. (2014). 4. sınıf seviyesinde ekrandan ve kâğıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 248-268.
- Başer, T., Gür, B. ve Özoğlu, M. (2010). Okullarda bilgisayar teknolojisi kullanımı ve karşılaşılan sorunlar. İçinde S. Gür (Ed.), *9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu (20-22 Mayıs 2010), Elazığ*, (s. 929-934).
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2013). Öğrencilerin hikaye edici metinlerdeki problemi belirleme becerilerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1, 284-290.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2012). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: ekran mı kağıt mı ? *Erzurum Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3, 73-83.
- Beydoğan, Hacı Ö. (2010). Okuma ve anlamayı etkileyen stratejiler. *Milli Eğitim*, 39(185), 8-20.
- Bozkurt, M. ve Memiş, A. (2013). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ve okuma motivasyonları ile okuma düzeyleri arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 147-160.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, R., Karadeniz A. ve Türkyılmaz, M. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 1-21.
- Ceran, D., Sevmez, H. ve Yıldız, D. (2015). Eğitim fakültesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları profili. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 141-166.
- Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığı üzerine durumları üzerine bir araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 3, 489-509.
- Çeçen, Mehmet A. ve Deniz, E. (2015). Lise öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 30, 193-212.

- Çelen, F. K., Çelik, A. ve Seferoğlu, S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. İçinde S. Seferoğlu (Ed.), *XIII. Akademik Bilişim Konferansı (2-4 Şubat), İnönü Üniversitesi*, s.765-773.
- Çetin, E. ve Sidekli, S. (2018). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 285-303.
- Çetin, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2015). Temel beceriler ve Türkçe eğitimi. *Anadili Eğitim Dergisi*, 3, 1-19.
- Çetinkaya, G., Ülper, H. ve Yağmur, K. (2015). Öğrencilerin doğru ve akıcı sessiz sözcük okuma becerileriyle kavrama başarıları arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 3, 993-1004.
- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 109-129.
- Dağ, F. ve Geçer, A. (2010). Üniversite öğrencilerinin bilgisayar okur-yazarlık düzeylerinin belirlenmesi: Kocaeli üniversitesi örneği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 20-44.
- Dağtaş, A. (2013). Öğretmenlerin basılı sayfa ve ekrandan okuma tercihleri ile eğitimde elektronik metin kullanımına yönelik görüşleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 137-161.
- Dağtaş, A. ve Yaman, H. (2013). Ekrandan okumanın okumaya yönelik tutuma etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 4, 314-333.
- Dedebali, N., Karasakaloğlu, N. ve Saracaloğlu, A. (2011). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 177-193.
- Demirel, Ö. ve Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 71-106.

- Demir, Y. E. ve Erdoğan, D. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 85-96.
- Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *MEB Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(2), 46-64.
- Dinçer, A. (2016). *Türkiye’de milli eğitimde e-devlet uygulamaları: Aydın örneğinde Fatih Projesi* (Yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Doğan, Y. (2013). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Duran, E. ve Sezgin, B. (2012). Yankılayıcı okuma yönteminin akıcı okumaya etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 2, 145-149.
- Dursun, Ö. Ö., Güllüpinar, F., Gültekin, M., Kurt, A. A. ve Kuzu, A. (2013). Milli eğitimde teknoloji kullanımı ve sonuçları: velilerin bakış açısından Fatih Projesinin uygulanmasının değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 195-216.
- Emrahoğlu, N. ve Öztürk, A. (2010). Fen bilgisi öğretmen adaylarının akademik başarılarına bilişsel farkındalığın etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 18-30.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-208.
- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2010). Okuduğunu anlama becerileri ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim*, 39(185), 22-31.
- Erbay, A. (2018). *Fatih Projesi kapsamında kullanıma sunulan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) ders İngilizce içeriklerinin ortaokul İngilizce öğretim programı açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Ergül, C., Güldenoğlu, B. ve Kargın, T. (2016). Sesbilgisel farkındalık becerilerinin okuma ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisi: Boylamsal bir çalışma. *İlköğretim Online*, 1, 251-272.

- Ertem, İ. ve Özen, M. (2014). Metinleri ekrandan okumanın anlam kurma üzerine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 24, 319-350.
- Fidan, E., Gömleksiz, M. ve Kan, A. (2013). Öğretmen adaylarının ekran okuma özyeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 138-159.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerden ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-27.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.
- Göçer, A. (2014). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Holum, A. and Gahala, J. (2001). Critical Issue: Using Technology to Enhance Literacy Education. *North Central Regional Educational Laboratory*. 512(376), 1-18.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 468-487.
- Kanmaz, A. ve Saracaloğlu, Asuman S., (2012). Okuduğunu anlama stratejisi kullanımının, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 2, 764-776.
- Kara, M. (2013). Zenica Üniversitesi Türkoloji Bölümündeki Boşnak öğrencilerin Türkçe metin okumadaki sorunları. *Turkish Studies*, 8(4), 939-950.
- Karabay, A. (2013). Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(13), 1107-1122.

- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmenleri adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29(2), 39-55.
- Karahan, B. ve Taşdan, M. (2016). 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutum ve motivasyonlarının okuduğunu anlama becerileri ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Eğitim Dergisi*, 2, 949-969.
- Karakuş, T., E. (2007). *İlköğretim 5. ve 8. sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türü metinlerindeki okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakuş, T., E. (2014). *Öğrenme stiline dayalı eğitimin ortaokul öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerine ve dinlemeye yönelik tutumları* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakuş, T., E. (2017). Dil becerileri – anlama (Dinleme ve okuma becerileri). İçinde Develi, H., vd. (Ed.) *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi* (s.296), İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Karatay, H. (2016). 6-8. sınıf öğrencilerinin mecazlı dili anlama düzeyleri. *Milli Eğitim*, 45(210), 265-285.
- Kayaduman, H., Sarıkaya, M. ve Seferoğlu, S., (2011). Eğitimde FATİH projesinin öğretmenlerin yeterlik durumları açısından incelenmesi. İçinde H. Kayaduman (Ed.), *II-XIII. Akademik Bilişim Konferansı (2-4 Şubat 2011) Malatya, İnönü Üniversitesi*, s.124.
- Kocaarslan, M. (2013). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde okuduğunu anlama güçlüklerine ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 6(8), 373-393.
- Kurban, Ö., B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi* (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Maden, S. (2012). Ekran okuma türleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 1-16.

- Melanlıoğlu, D., (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbiliş stratejilerinin kullanımı. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(1), 1583-1595.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2000). *İlköğretim okulu ders programları*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). *Türkçe öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurumu Başkanlığı.
- Özer, D. ve Topçuoğlu, Ü., F., (2016). Konuşma becerisi ile ilgili kaynakça çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 47, 671-686.
- Özdemir, Y. (2015). *Okumadan önce, okuma esnasında, okumadan sonra düşün stratejisinin okuduğunu anlama becerisine etkisi* (Doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Özden, M. ve Topçuoğlu, F. (2014). *Diksiyon ve konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Palavuzlar, T. (2009). *Hikaye ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama düzeylerinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Polat, N. (2015). *Ortaokullarda görev yapan fen bilimleri öğretmenlerinin derslerindeki fizik konularında bilgi teknolojilerini kullanma düzeyleri ve kullanmama nedenlerinin tespiti* (Yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Razı, S. (2007). *Okuma becerisi öğretimi ve değerlendirilmesi*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Sidekli, S. ve Yangın, S. (2005). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 394.

- Sözbilir, M. (2014). Nedensel karşılaştırma araştırma yöntemi. İçinde Metin, M. (Ed.) *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Topçuoğlu, Ü., F. ve Yiğit, A. (2014). Çocuklarda okuma kültürünün oluşmasında ailenin etkisi. *International Journal of Language Academy*, 4, 308-322.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (1), 218-228.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamanın beşinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 1461-1478.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerileri geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 133-131-139.
- Williams, M. A. (2010). *Examining the efficacy of using ipod touches to deliver reading comprehension strategy instruction and to provide electronic text support on the reading comprehension performance of sixth-grade students* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Oregon, Eugene.

Ekler

Ek-1: Uygulama İzin Dilekçesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 26/03/2018-E.15204



T. C.
DUMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı : 45295868-100-
Konu : Anket Çalışması (Çağrı
BATLURALKIZ)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 28/02/2018 tarihli ve 4334412 sayılı yazı.

Enstitünüz öğrencilerinden 201481351104 numaralı Çağrı BATLURALKIZ 'ın "Ortaokul Öğrencilerinin Basılı ve Dijital Ortamlarda Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması" konulu anket çalışması ile ilgili Kütahya Valiliğinin ilgi yazısı sureti ve eki yazımız ekinde gönderilmektedir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

e-imza

Miktat BEKTAŞ
Daire Başkanı

EK :
İlgi yazı sureti ve eki (2 sayfa)

Evliya Çelebi Yerleşkesi Tavşanlı Yolu 10. Km 43100 KÜTAHYA
Telefon: 2742652031-Faks: 2742652027
E-Posta: ogrisi@dpu.edu.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: O.BATMAZ (HALİL YARIM VEKALETİYLE)
Bilgisayar İşletmeni
Elektronik ağ:http://www.dpu.edu.tr
KEP Adresi: dumlupinaruniversitesi@hs01.kep.tr

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.



T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 53490996-44-E.4334412
Konu : Çağrı BATLURALKIZ'ın
Anket Çalışması

28.02.2018

KÜTAHYA DÜMLUPINAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : a)21/02/2018 tarihli ve 1791 sayılı yazınız.
b)27/02/2018 tarihli ve 4200166 sayılı onay.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Çağrı BATLURALKIZ'ın "Ortaokul Öğrencilerinin Basılı ve Dijital Ortamlarda Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması" konulu anket çalışması için Valilik Makamından alınan ilgi (b) onay ekte gönderilmiştir. Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Hasan BAŞYİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

BELGENİN ASLI ELEKTRONİK
İMZALIDIR.
01.../03/2018

Ek: İlgi (b) onay (1 sayfa)

M. Kemal EĞMİR
V.H.K.I.

İl Millî Eğitim Müdürlüğü/KÜTAHYA
Elektronik Ağ:kutahya.meb.gov.tr
e-posta:stratejigelistirme43@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Filiz ÖRNEK- VHKİ
Tel: (0 274) 2236241/159
Faks: (0274) 2236254

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 180d-f2a7-3e7e-8134-4ab4 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
KÜTAHYA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 53490996-44-E.4200166
Konu : Çağrı BATLURALKIZ'ın
Anket Çalışması

27/02/2018

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi : a) MEB. Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 2017/25 nolu Genelgesi.
b) Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğü'nün 21/02/2018 tarihli ve 1791 sayılı yazısı.

Bakanlığımızın ilgi (a) Genelgesi doğrultusunda, Dumlupınar Üniversitesi Rektörlüğü'nün ilgi (b) yazısında, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Çağrı BATLURALKIZ'ın "Ortaokul Öğrencilerinin Basılı ve Dijital Ortamlarda Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması" konulu çalışmasını İlimiz merkez ilçesinde bulunan ortaokullardaki 6. sınıf öğrencilerine uygulamak istediği belirtilmektedir.

İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı Hamdi SARIÖZ'ün başkanlığında toplanan değerlendirme komisyonu yapmış olduğu inceleme sonucunda söz konusu anket çalışmasının okullarda uygulanabilir olduğuna karar vermiş olup, eğitim-öğretimi aksatmadan, konunun dışına çıkmamaları, bütün sorumluluğun ilgililere ve okul müdürlüğüne ait olmak üzere yukarıda belirtilen anket çalışmasının tamamlandıktan sonra bir örneğinin Müdürlüğümüze verilmek üzere yapılmasını;

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Hasan BAŞYİĞİT
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
27/02/2018

Arif YALÇIN
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü/KÜTAHYA
Elektronik Ağ:kutahya.meb.gov.tr
e-posta:stratejigelistirme43@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Filiz ÖRNEK- VHKİ
Tel: (0 274) 2236241/159
Faks: (0 274) 2236254

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e1a1-f0d5-35ca-ac34-2d24 kodu ile teyit edilebilir.



Sayı : 56120658-044-
Konu : Uygulama İzni Hk. (Çağrı
BATLURALKIZ)

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 28/03/2018 tarihli ve 46638989-044-15429 sayılı yazı.

İlgi sayılı yazınız gereği, Etik Kurulumuzun 19.04.2018 tarih ve 03 sayılı toplantısında alınan karar ekte sunulmaktadır.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

e-İmza

Prof. Dr. İsmail Göktay EDİZ
Başkan

Ek-2: Başarı Testi Kullanım İzni



Fwd: Başarı Testi Kullanım İzni

Çağrı Batluralkız <cagribatluralkiz@hotmail.com>

27 Eylül 2018 16:55

Kimden: HALİT KARATAY <halitkaratay@gmail.com>
Tarih: 2 Mart 2018 20:54:41 GMT+3
Kime: Çağrı Batluralkız <cagribatluralkiz@hotmail.com>
Konu: Ynt: Başarı Testi Kullanım İzni

Kullanabilirsiniz. Baki selamlar...

2 Mar 2018 Cum 20:20 tarihinde Çağrı Batluralkız <cagribatluralkiz@hotmail.com> şunu yazdı:

Sayın hocam. Ben Çağrı BATLURALKIZ. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisiyim. Yrd. Doç. Dr. Esra Karakuş TAYŞI danışmanlığında "Ortaokul Öğrencilerinin Basılı ve Dijital Ortamlarda Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması" adlı tez çalışmasında izin verirseniz sizin "Okuma Eğitimi" kitabınızda yer alan başarı testlerini kullanmak istiyorum.

Ek-3: Okuduğunu Anlama Başarı Testi -1

Sevgili Öğrenciler,

Bu form “Ortaokul Öğrencilerinin Basılı ve Dijital Ortamlarda Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması” adlı tez çalışmasında veri toplamak için uygulanacaktır. Verdiğiniz tüm bilgiler bu araştırma için kullanılacak ve bilgiler saklı tutulacaktır. Lütfen her bir soruyu dikkatle okuyup size en uygun seçeneği işaretleyiniz.

Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederiz.

Çağrı BATLURALKIZ
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim
Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim
Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi
e-posta: cagribatluralkiz@hotmail.com

Öğrencinin Adı Soyadı:

Taşkent’e gece yarısı indik. Hava alanı aydınlatılmış. Her yer çiçekle dolu. Sıcak ülkelere özgü renk renk iri yapraklı çiçekler. Başlarında işlemeli takkeleri ile hafif çekik gözlü Özbekler. Uçağın merdivenlerinden iner inmez uzunca boylu bir Özbek ile el sıkışıyoruz. Özbekler güler yüzlü, cana yakın kişiler. Bir sigara içimi, bekleme salonunda dinlendikten sonra, Taşkent’e doğru yollandık. Taşkent’te bizlere büyük ve yeni bir yapı ayrılmıştı. Sıcağa karşı sıcak ve soğuk hava örgütü olan bir yapı. Sıcaklığın çoğu zaman kırk dereceyi bulduğu Taşkent’te başka türlü de olmazdı. Söylendiğine göre; bizim gittiğimiz günlerde olağanüstü sıcaklar baş göstermiş. Taşkentliler de bunalır olmuşlardı.

Taşkent bir masal dünyasının bütün özelliklerini taşıyan ve buna rağmen çağımızın kentli olmak niteliğini yitirmeyen bir yer. Özbekistan’ın çeşitli kentlerinde bulunduk. Alabildiğine geniş pamuk tarlalarında, renk renk pamuk yetiştiriliyor. Gelişmiş bir sanayi bütün dünyaya traktör, biçerdöver gibi makineler satabiliyor. Gelişmiş, büyük bir sulama örgütü, çorak çölü, o yüzyıllardır su görmeyen çorağı bir satranç tahtası gibi açtığı kanallarla yeşile boyanmış.

Taşkent ikiye ayrılıyor: biri ‘Köhne Şehir’ dedikleri eski Taşkent, öteki ise yepyeni bir anlayışla kurulan yeni Taşkent. Genç bir uzman bütün şehri bize gezdirdi. Hepimiz ter içindeyiz. Kurmakta olduğu kentin en ince noktalarını bilen uzman, büyük bir coşkunlukla yapılacakları anlatıyor. Büyük blokların arasında

açılmakta olan temelleri göstererek buraya dokuz katlı bir mağaza yapılacak diyor. Bir başka yere yeni bir otel, bir başka yerde yarıya gelmiş bir hastane, ötede yeni bir kültür evi, daha ötede bir halk evini gösteriyor. Sıcaktan bunalmazsak daha da gösterecekti. Sıcaktan yakındığımızı anlayınca bizi büyük suların fişkırdığı bir parka götürdü, geziye devam etmeyeceğimizi öğrenince de üzüldü. Hatta bir parça kızdı. Yirmi beş, yirmi altı yaşlarında ancak vardı, yaptıklarını gösterememenin haklı kızgınlığı içindeydi. Ne var ki, o kadar çok özlediğim sıcaktan bile yılmışım. Atalarımızın neden oradan göç edip Ön Asya'ya geldiklerini iyice anladım. O çağlarda buralarda yaşamak kolay olmasa gerekti. Özbekistan, hiçbir şeyken, her şey olabilme olanağının canlı bir örneği.

SORULAR

- 1- Metinde geçen “cana yakın” deyiminin cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?
 - A) Heyecanlı ve duyarlı
 - B) Sabırlı ve sakin
 - C) Sevimli ve içten
 - D) Sakin ve fedakar
- 2- Metinde geçen “baş göstermek” deyimini yerine aşağıdaki sözcüklerden hangisi getirilebilir?
 - A) Kavurmak
 - B) Belirmek
 - C) İşaretlemek
 - D) Isınmak
- 3- Cümlelerdeki altı çizili kelimelerden hangisi “köhne” sözcüğüyle aynı anlamda gelmektedir?
 - A) **Eski** saati tamir etmek için çok uğraştı.
 - B) Okulun **kirli** duvarlarını badana yaptık.

C) Tatile gittiğimiz için bahçemiz **bakımsız** kaldı.

D) **Plansız** işleri başına dertler açtı.

4- Metindeki “kızmak” sözcüğü yerine aşağıdaki deyimlerden hangisi **getirilemez?**

A) Burnundan solumak

B) Küplere binmek

C) Etekleri tutuşmak

D) Sinir küpü olma

5-

1. Dilinde tüy bitmek

2. İple çekmek

3. Yaka silmek

4. Gına gelmek

Yukarıdaki deyimlerden hangileri metindeki yıkmak sözcüğü ile aynı anlamdadır?

A) 1 ve 4

B) 1, 2 ve 3

C) 1, 3 ve 4

D) 3 ve 4

6- Metindeki “hiçbir şeyken, her şey olabilme” sözü hangi anlamda kullanılmıştır?

A) Özbekistan’da hava sıcaklığının eskiye göre daha yüksek olması.

B) Ülkenin kültür, sağlık, sanayi ve tarım alanında gelişmesi.

C) Ülke nüfusunun öncekinden daha hızlı artış göstermesi.

D) Ülkedeki okur yazar oranının her geçen gün artması.

7- Yazar ve arkadaşları..... geziyi yarıda bırakıyorlar.

- A) Sıcaktan bunaldıkları için
- B) Yürümek onları yorduğu için
- C) Gezdikleri yerleri beğenmedikleri için
- D) Uzmana kızdıkları için
- 8- Yazara göre atalarımızın Ön Asya'dan göç etme nedeni aşağıdakilerden hangisidir?
- A) Su sıkıntısının başlaması
- B) Sanayinin gelişmemesi
- C) Bulaşıcı hastalıkların yaygın olması
- D) Bunaltıcı sıcakların yaşanması
- 9- Yukarıdaki metne en uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olabilir?
- A) Özbeklerin Dostluğu
- B) Köhne Özbekistan
- C) Özbekistan'ın Gelişmesi
- D) Özbekistan'ın İklimi

Ek-4: Okuduğunu Anlama Başarı Testi -2

Sevgili Öğrenciler,

Bu form “Ortaokul Öğrencilerinin Basılı ve Dijital Ortamlarda Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması” adlı tez çalışmasında veri toplamak için uygulanacaktır. Verdiğiniz tüm bilgiler bu araştırma için kullanılacak ve bilgiler saklı tutulacaktır. Lütfen her bir soruyu dikkatle okuyup size en uygun seçeneği işaretleyiniz.

Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederiz.

Çağrı BATLURALKIZ
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim
Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim
Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi
e-posta: cagribatluralkiz@hotmail.com

Öğrencinin Adı Soyadı:

Bir gün, Afgan Sultanı, yardımcısını çağırıp yanına:

-Haydi, koruyucularımı topla, şöyle bir dolaşalım. Bakalım halkımız ne âlemde, neler yapıyor, görelim...

Sultanın yardımcısı toplamış adamlarını, hazırlamış sultanın atını ve çağırarak için gitmiş sultanın odasına:

-Adamlarınız ve atınız hazır efendim. İsteddiğiniz zaman yola çıkabiliriz.

Bir süre sonra çıkmışlar yola. Saraydan oldukça uzak, ağaçlıklı bir yerden geçerken çok yaşlı bir adamla karşılaşmışlar.

Yaşlı adam, küçük bir fidanı dikmeye çalışıyormuş. Sultan durdurmuş atını:

-Ey sakallı adam, bu boğucu sıcakta ne dikmeye çalışıyorsun? Artık senin bir köşeye çekilip dinleneceğin günler çoktan gelmiş. Oysa sen hâlâ çalışıyorsun. Sonra bu fidanın büyüüp de sana meyve vereceği günleri görüp göremeyeceğini de kimse şimdiden bilemez, demiş.

Yaşlı adam gülümseyerek şöyle yanıtlamış sultanı:

-Ey büyük efendim, bu dünya böyle kurulmuş. Biri dikecek ağacı, bir başkası da toplar meyvesini. Sonra sultanım, ben bu ağacın meyvesini toplayacağım, inanıyorum buna.

Yaşlı adamın bu yanıtı sultanın çok hoşuna gitmiş, çıkarıp bir kese altın vermiş.

-Gördünüz mü sultanım, demiş yaşlı adam aynı güler yüzlülükle. Benim ağacım daha şimdiden meyvesini vermeye başladı.

Yaşlı adamın bu sözleri sultanın daha çok hoşuna gitmiş ve bir kese altın vermiş yeniden.

Yaşlı adam ikinci kese altını alırken şöyle demiş:

-İşte sultanım, diğer ağaçlar yılda bir kez meyve verirler; ama benimkisi dikilir dikilmez ikinci meyvesini de verdi.

Çok gülmüş sultan bu sözlere ve yaşlı adama üçüncü altın kesesini verdikten sonra adamlarına dönmüş:

-Haydi, gidelim artık, bu aksakallı adamın yanında kalacak olursak sultanlığın hazinesi bitecek, demiş.

SORULAR

- 1- Metinde geçen “ne âlemde” sözü yerine aşağıdakilerden hangisi kullanılabilir?
 - A) Nerede
 - B) Nasıl
 - C) Ne yiyor
 - D) Ne çalışıyor
- 2- Metinde geçen “köşeye çekilmek” deyimini hangi anlamda kullanılmıştır?
 - A) İçine kapanmak
 - B) Yalnız kalmak
 - C) Hayattan beklentisi olmamak
 - D) Hiçbir iş yapmamak
- 3- Metindeki “meyve vermek” söz öbeğinin cümleye kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?
 - A) Lezzet vermek
 - B) Emek vermek
 - C) Ürün vermek
 - D) Kazandırmak
- 4- Metinde geçen “hoşuna gitmek” ifadesinin cümleye kattığı anlam aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?
 - A) Onlarla tatile gitmeyi düşünmüyorum.
 - B) Yaptığı uzun konuşma beni sarmadı.
 - C) Aradığım kitabı kütüphanede buldum.
 - D) Yeni ayakkabılarımı çok beğendim.

- 5- Sultan yaşlı adama neden altın vermiştir?
A) Fidan dikmeyi sevdiği için
B) Güzel ve etkileyici konuştuğu için
C) Başkalarının iyiliğini düşündüğü için
D) Yaşlı ve kimsesiz olduğu için
- 6- Okuduğunuz metinde aşağıdaki yargılardan hangisi çıkarılabilir?
A) Her yaşta, insanların yararına işler yapılabilir.
B) Yaşlı adamın paraya çok ihtiyacı vardır.
C) Yaşlıların yaptığı işler daha kıymetlidir.
D) Sevgiyle yetiştirilen ağaçlar daha çok meyve verir.
- 7- Hikayedeki yaşlı adam için aşağıdakilerden hangisi söylenemez?
A) Yararlı işler yaptığı
B) Çalışkan olduğu
C) Etkileyici konuştuğu
D) Bencil olduğu
- 8- Yukarıdaki metne en uygun başlık aşağıdakilerden hangisi olabilir?
A) Yaşlı Adam ve Sultan
B) Sultanın Hazinesi
C) Çalışmanın Yararları
D) Meyveli Ağaç
- 9- Metinde işlenen konu, aşağıdakilerin hangisinde tam olarak verilmiştir?
A) Sultanın cömertliği
B) Yaşlıların çalışkanlığı
C) Bencil olmadan çalışmak
D) Sultanlığın hazinesi

Ek-5: Okuduğunu Anlama Başarı Testi -3

Sevgili Öğrenciler,

Bu form “Ortaokul Öğrencilerinin Basılı ve Dijital Ortamlarda Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması” adlı tez çalışmasında veri toplamak için uygulanacaktır. Verdiğiniz tüm bilgiler bu araştırma için kullanılacak ve bilgiler saklı tutulacaktır. Lütfen her bir soruyu dikkatle okuyup size en uygun seçeneği işaretleyiniz.

Araştırmaya gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederiz.

Çağrı BATLURALKIZ
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim
Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim
Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi
e-posta: cagribatluralkiz@hotmail.com

Öğrencinin Adı Soyadı:

Üç sene evvel Ayvalık'tan Balıkesir'e geliyordum. Yarı yolda bir kamyonu tesadüf ettim ki tıpkı bayramlarda cinci meydanına kurulan eski salıncıklara benziyordu. Dört tarafında oturaklar, ortasında gene oturak... Kenarlarında, çocuklar düşmesin diye tırabzan biçiminde yeşile, kırmızıya, sarıya boyanmış korkuluklar...

Fark yalnız şuradaki birbirinin kucağında oturan bayram çocukları otuzar, kırkar, ellışer yaş ihtiyarlaşmışlar. Bir de yandan yana sallanacakları yere, aşağıdan yukarıdan hopluyorlar. Sonra bayram elbiseleri artık çok eskimiş, çok paramparça olmuş... Fakat ne ziyarı var! Gönüller şen olsun. Bu araba, mihneti kendine zevk etmiş peygamber ahlaklı Anadolu fakirinin arabasıdır. Maksat, günlerce sürecektir bir yolu üç beş saatte aşmak, ayağı yerden kaldırmak değil mi? Pekâlâ güle eğlene gidiliyor... Allah bunu da aratmasın!

Yol kenarında bekleyenler için “Ya kamyonunda yer bulunmazsa!” korkusu da yoktur. Onlar, çok kere zerzevat arabası gibi tepeleme dolu gelir. Fakat, “Yer yok” diye müşterinin çevrildiği görülüş şey değildir.

Bir ses, “Az müsaade. Az sıkışalım.” diye bağırır. Arabanın içinde hafif bir çalkantı olur. Öndeki jandarma neferinin kucağına bir çocuk yahut kuzu, delikanlı bir oğlun dizine ihtiyar anası oturtulur. Kamyonun patronu içeriden çamurluğa, çamurlukta seyahat eden şoför yamağı kamyonun üstündeki denkler, fiçiler arasına çıkar; öylece yeni yolculara ve yüklerine de yer açılmış olur.

Biraz ötede iki, üç kişi daha mı el sallıyor? Gene korkmayın! Onlara da Allah'ın izniyle yer bulunacak, hatırları hoş edilecektir. Allah'ın izniyle diyorum;

çünkü bu kadar az yere bu kadar insan aldırarak fizik kanunlarına sığmaz; ancak Allah'ın izniyle kabildir.

İstanbul tren yahut vapurunda hele bir kimseyi biraz sıkıştırın; hemen çarpılır, çay semaveri gibi oturduğu yerde fıkır fıkır kaynamaya başlar. Anadolu kamyon yolcusu kamyonu yeni adam almak için sıkıştırıldıkça darılmıyor, kızmıyor. “Başkasının kârı için ben niye rahatsız olayım?” demeyi aklında geçirmiyor.

Yanında yer açmaya çalışırken gösterdiği gayrete, güler yüze bakılırsa hatta bunda bir zevk, kendini daima ihmal etmiş, hayatını başkalarının saadeti için harcamaya alışmış bir insanın zevkini de duyuyor.

SORULAR

- 1- “Ziyan” ve “Mihnet” sözcüklerinin yerine hangisi getirilebilir?
 - A) Zarar-hüzün
 - B) Fayda-huzur
 - C) Zarar-sıkıntı
 - D) Sorun-sıkıntı

- 2- Metinde geçen “ayağı yerden kaldırmak” deyimini ile anlatılmak istenen nedir?
 - A) Yürümek
 - B) Bir yere araçla gitmek
 - C) Yolculuğa başlamak
 - D) Hızlanmak

- 3- “Yer bulmak” söz öbeği metinde hangi anlamda kullanılmıştır?
 - A) Kamyon yolculuğunun tercih edilmesi
 - B) Kamyon kasalarının geniş olması
 - C) Kamyonda oturacak alanın bulunması
 - D) Kamyon yolcularının sevgisi

- 4- Metinde geçen “hatrını hoş etmek” ifadesinin cümleye kattığı anlam aşağıdaki cümlelerin hangisinde vardır?
 - A) Çevre temizliğine verdiğiniz önem takdir edildi.
 - B) Gençlerin başarısı gelecek konusunda beni umutlandırıyor.
 - C) Odadaki ağır koku misafirleri rahatsız etti.
 - D) Torununun ziyareti yaşlı adamı sevindirmişti.

- 5- “Fizik kanunlarına sığmaz” ifadesi ile metinde anlatılmak istenen nedir?
 - A) Kamyonda yer bulabilme korkusu

- B) Kamyonların salıncaklara benzemesi
C) Yolcuların kamyonu sığması
D) Anadolu’da insanların taşınması
- 6- “Fıkır fıkır kaynamak” söz grubunun metne kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?
A) Huzursuz olmak
B) Sinirlenmek
C) Endişelenmek
D) Canı sıkılmak
- 7- “Kızmak” sözcüğü yerine aşağıdaki deyimlerden hangisi getirilebilir?
A) Küplere binmek
B) Etekleri tutuşmak
C) Nefesi kesilmek
D) Dudağı uçuklamak
- 8- Metinde geçen “aklında geçirmek” deyimini yerine aşağıdakilerden hangisinin getirilmesi uygun olur?
A) Düşünmek
B) İnanmak
C) Zannetmek
D) Kabullenmek
- 9- Yazarın metni yazmaktaki amacı nedir?
A) Şehir insanlarına kızgınlığını anlatmak.
B) Anadolu insanının hoşgörüsünü anlatmak.
C) Anadolu insanının sıkıntılarını anlatmak.
D) Bir anısını okuyucuyla paylaşmak.
- 10- Yazar kamyonu hangi yönüyle bayramlardaki salıncaklara benzetmektedir?
A) Binmek için bekleyenlerin oluşu
B) Binen insanların yaşları
C) Kamyon kasasının şekli
D) İnsanları eğlendirışı
- 11- Metinde Anadolu insanının en çok hangi özelliği vurgulanmıştır?
A) Doğallığı
B) Dostluğu
C) Konukseverliği
D) Hoşgörüsü

Özgeçmiş

Kişisel Bilgiler

Adı soyadı : Çağrı BATLURALKIZ

Doğum tarihi : 19.09.1991

Doğum yeri : Kadirli

Adresi : Yeşilyurt Mah. Altın Bulv. Yuvam Apart. C Blok K:1 D:4
Seyhan/Adana

E-Posta : cagribatluralkiz@hotmail.com

Öğrenim Durumu

2005-2009 : Adana İmkb Anadolu Öğretmen Lisesi

2009-2014 : Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Türkçe Eğitimi Bölümü Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalı.

-2018 : Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı