
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
Gazi
1926

DİJİTAL ORTAMLARDA OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Sadık Ahmet ÇETİN

DOKTORA TEZİ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EKİM, 2021

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Sadık Ahmet
Soyadı : ÇETİN
Bölümü : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Dijital Ortamlarda Okuduğunu Anlama Becerisinin Geliştirilmesi
İngilizce Adı : Developing Reading Comprehension Skills in Digital Media

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

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

Yazar Adı Soyadı: Sadık Ahmet ÇETİN

İmza: ……..

JÜRİ ONAY SAYFASI

Sadık Ahmet ÇETİN tarafından hazırlanan "Dijital Ortamlarda Okuduğunu Anlama Becerisinin Geliştirilmesi" adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman:

……

Başkan:

……

Üye:

……

Üye:

……

Üye: ……

Tez Savunma Tarihi: 06/10/2021

Bu tezin Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Yücel GELİŞLİ

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü ……

Aileme

Bu çalışmamı, hayatı ilk gözlerimi açtığım andan bugüne yanımda olan anneme ve babama…

Hayatımızı birleştirdiğimiz andan itibaren hep yanı başımda olan ve bana yol arkadaşlığı eden sevgili eşime…

Ve doğduğu günden bu yana evimizin neşesi olan ve her zaman arkasında olduğum biricik kızıma ithaf ediyorum.

TEŞEKKÜR

Hazırlamış olduğum bu tez çalışması sürecinde bana her konuda yardım eden, yol gösteren ve verdiği önerilerle akademik hayatıma ışık tutan bununla birlikte bir danışmanlığın ötesinde bana her konuda desteğini esirgemeyen sevgili tez danışmanım Prof. Dr. Necati DEMİR'e; akademik eğitim hayatımda bugünlere gelmemde her zaman bana destek olan ve yol gösteren Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL'e; doktora eğitimi sürecinde her zaman ve her konuda bana destek olan Prof. Dr. İhsan KALENDEROĞLU'na; doktora tezini yürütme sürecinde verdiği önerilerle bana yol gösteren Prof. Dr. Mustafa YILDIZ'a; Doç. Dr. Kemalettin DENİZ'e; Doç. Dr. Esra Nur TİRYAKİ'ye; Doç. Dr. Yusuf UYAR'a; Dr. Öğr. Üyesi Özlem BAYRAK CÖMERT'e çok teşekkür ediyorum.

Doktora tez sürecinde ölçme değerlendirme konusunda bana her zaman yol gösteren ve destek olan Prof. Dr. Selahattin GELBAL'a; test geliştirme sürecinde elinden gelen her türlü yardımı yapan Nuran ULUSOY AKBABA'ya, deneysel işlemin düzenlenmesinde önerileriyle destek olan Dr. Öğr. Üyesi Pınar KANIK UYSAL'a ve Rasim TARAKÇI'ya çalışma sürecinde deneysel işlemi gerçekleştirmeme onay veren okul yöneticilerine ve Türkçe öğretmenine ve çalışmaya katılarak verileri topladığım sevgili öğrencilere çok teşekkür ediyorum.

Son olarak bana her zaman maddi ve manevi destek olan anneme ve babama; akademik hayatım boyunca her zaman verdiği moral ve motivasyonla yanımda olan sevgili eşime; en büyük motivasyon kaynağım olan sevgili kızıma teşekkürü bir borç biliyorum.

DİJİTAL ORTAMLARDA OKUDUĞUNU ANLAMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ

(Doktora Tezi)

Sadık Ahmet ÇETİN
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ekim 2021

ÖZ

Bu çalışmanın amacı ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin dijital okuduğunu anlama becerisini geliştirmektir. Bu çalışma Nicel araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu pilot çalışmada 20, deney grubunda 15 ve kontrol grubunda 15 olmak üzere toplam 50 ortaokul 7. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmada pilot çalışma 4 haftada, deneysel işlem 11 haftada tamamlanmıştır. Araştırmada deney grubu dijital okuma eğitimi almıştır. Kontrol grubu ise Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı eğitim almıştır. Verilerin toplanmasında "Dijital okuma aracı, kişisel bilgi formu, okuma metinleri ve okuduğunu anlama testleri" kullanılmıştır. Verilerin analizinde ilişkili iki ölçümdeki puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile bağımsız iki örneklemin istatistiklerinin karşılaştırılmasında kullanılan Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Araştırmada ilk olarak öğrencilere okuma aracının ve okuma uygulamasının okuma sırasında kullanılan özellikleriyle ilgili bilgi verilmiştir. Daha sonra dijital okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için öğrencilere asıl eğitim okuma stratejileri üzerinden verilmiştir. Okuma stratejilerinden gözden geçirme, vurgulama, tekrar okuma, çevrim içi sözlük kullanma ve çevrim içi paylaşma stratejileri doğrudan öğretim yöntemiyle öğretilmiştir. Metni yakınlaştırma, seçme-kopyalama-yapıştırma, tarama yapma ve web sitelerini kullanma stratejileri model olarak dolaylı yoldan öğretilmiştir. Araştırmanın sonucunda deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metin türünde ön test puanlarına göre son test puanlarında okuduğunu anlama başarısı istatiksel olarak anlamlı şekilde artmıştır. Kontrol grubu öğrencilerinin ise bilgilendirici ve öyküleyici metin türünde ön test puanlarına göre son test puanlarında okuduğunu anlama başarısında istatiksel olarak anlamlı şekilde artış söz konusu değildir. Son olarak bilgilendirici ve öyküleyici metin türünde deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu

öğrencilerine göre okuduğunu anlama puanları anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır. Dolayısıyla araştırmada deney grubu öğrencilerine verilen dijital okuma eğitimi onların dijital okuduğunu anlama becerisini geliştirmiş, kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre aldığı eğitim onların dijital okuduğunu anlama becerisini geliştirmemiştir.

Anahtar Kelimeler : Dijital okuma, Çevrim içi okuma, Ekran okuma, Okuma becerisi.
Sayfa Adedi : 238
Danışman : Prof. Dr. Necati DEMİR
İkinci Danışman : -

DEVELOPING READING COMPREHENSION SKILLS IN DIGITAL MEDIA

(Ph.D. Thesis)

Sadık Ahmet ÇETİN

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

October 2021

ABSTRACT

The aim of this study is to improve the digital reading comprehension skills of secondary school 7th grade students. This study was carried out in a quantitative research design. In the study, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used. The study group consisted of 50 secondary school 7th grade students, 20 in the pilot study, 15 in the experimental group and 15 in the control group. In the research, the pilot study was completed in 4 weeks and the experimental process was completed in 11 weeks. In the study, the experimental group received digital reading training. The control group, on the other hand, received training based on the Turkish Lesson Curriculum. Digital reading tool, Personal information form, Reading texts and Reading comprehension tests were used to collect the data. In the analysis of the data, Wilcoxon Signed Rank Test, which is used to test the significance of the difference between the scores in the two related measurements, and the Mann Whitney U-Test, which is used to compare the statistics of two independent samples, were used. In the study, firstly, the students were informed about the features of the reading tool and the reading application used during reading. Then, the main training was given to the students through reading strategies in order to improve their digital reading comprehension skills. Among the reading strategies, reviewing, highlighting, re-reading, using an online dictionary and sharing online were taught by direct teaching method. Strategies of zooming in text, selecting-copying-pasting, scanning and using websites were taught indirectly. As a result of the research, the reading comprehension success of the experimental group students in the post-test scores increased statistically significantly compared to the pre-test scores in the informative and narrative text type. According to the pre-test scores of the control group students in the informative and narrative text type, there is no statistically significant increase in the success of reading comprehension in the post-test scores. Finally, the reading comprehension scores of the

experimental group students in the informative and narrative text type were significantly higher than the control group students. Therefore, the digital reading training given to the experimental group students in the research improved their digital reading comprehension skills. The education that the control group students received according to the Turkish Lesson Curriculum did not improve their digital reading comprehension skills.

Key Words : Digital reading, Online reading, Screen reading, Reading skill.
Page Number : 238
Supervisor : Prof. Dr. Necati DEMİR
Co-supervisor : -

İÇİNDEKİLER

TABLOLAR LİSTESİ xiv

ŞEKİLLER LİSTESİ xv

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ xvi

BÖLÜM I 1

GİRİŞ 1

1.1. Problem Durumu 1

1.2. Çalışmanın Amacı 7

1.3. Çalışmanın Önemi 8

1.4. Çalışmanın Varsayımları 12

1.5. Çalışmanın Sınırlılıkları 12

1.6. Tanımlar 13

BÖLÜM II 15

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 15

2.1. Okuma 16

2.2. Okuduğunu Anlama 19

2.3. Dijital Okuma 21

2.4. Dijital Okuduğunu Anlama 29

2.5. Dijital Okumada Kullanılan Stratejiler 39

2.5.1. Geleneksel Okuma Stratejileri 40

2.5.2. Dijital Okuma Stratejileri 49

2.6. Dijital Okuma Araçları.....55

2.6.1. Dijital Okumada Yardımcı Araçlar.....60

2.6.2. Dijital Okuma Araçlarının Ekran Özellikleri.....62

2.7. Dijital Okuma Uygulamaları.....65

2.8. Dijital Okuma Ortamları.....67

2.9. Dijital Ortamların Avantajları.....69

2.10. Dijital Ortamların Dezavantajları.....72

2.11. İlgili Araştırmalar.....74

2.11.1. Türkiye'deki Araştırmalar.....74

2.11.2. Dünyadaki Araştırmalar.....80

BÖLÜM III.....91

YÖNTEM.....91

3.1. Araştırma Modeli.....91

3.2. Deney ve Kontrol Grubu.....91

3.2.1. Deney ve Kontrol Grubuna İlişkin Bilgiler.....92

3.3. Verilerin Toplanması.....95

3.4. Veri Toplama Araçları.....96

3.4.1. Metinler.....97

***3.4.1.1. Metin Seçiminde Uzman Görüşleri*.....98**

3.4.2. Okuduğunu Anlama Testi.....100

***3.4.2.1. Belirtke Tablosu*.....100**

***3.4.2.2. Testler*.....100**

3.4.3. Bilgisayar.....101

3.4.4. Kişisel Bilgi Formu.....101

3.4.5. Öz Değerlendirme Formu.....102

3.5. Verilerin Analizi.....102

3.6. Dijital Okuma Eğitimi Modeli.....103

3.6.1. Dijital Okuma Eğitimi Modelinin Hazırlanması 103

3.6.2. Dijital Okuma Eğitimi Modeli İçin Uzman Görüşleri 104

3.7. Uygulama Süreci 104

3.7.1. Pilot Uygulama 104

3.7.2. Deneysel Çalışma 105

3.7.2.1. Dijital Okuma Eğitimi Modeli 107

3.7.2.2. Deney Grubu Ders İşleme Süreci 108

3.7.2.3. Dijital Okuma Modelinin İçeriği 109

3.8. Araştırmanın Geçerliği 114

3.9. Araştırmanın Güvenilirliği 115

BÖLÜM IV 117

BULGULAR VE YORUM 117

4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular 117

4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular 118

4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular 119

4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular 120

4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular 120

4.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular 121

BÖLÜM V 123

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 123

5.1. Sonuçlar 123

5.2. Tartışma 125

5.3. Öneriler 133

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler 133

5.2.2. Kurumlara Yönelik Öneriler 135

KAYNAKLAR 137

EKLER **158**

EK 1. Araştırma İzin Belgesi **159**

EK 2. Öğrenci İzin Belgesi **160**

EK 3. Dijital Okuma Eğitimini Değerlendirme Formu **161**

EK 4. Kişisel Bilgi Formu **162**

EK 5. Öz Değerlendirme Formu **163**

EK 6. Okuma Metinlerini Değerlendirme Formu **164**

EK 7. Okuma Metinleri **165**

EK 8. Belirtke Tablosu **172**

EK 9. Okuduğunu Anlama Testi Uzman Görüşü Alma Formu **173**

EK 10. Okuduğunu Anlama Testleri **174**

EK 11. Okuduğunu Anlama Testleri Cevap Anahtarı **176**

EK 12. Testlere Verilen Cevap Örnekleri **180**

EK 13. Ders Planları **190**

EK 14. Öğrencilerin Etkinlik Örnekleri **211**

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. *Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı* 922
Tablo 2. *Öğrencilerin Ailelerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımları* 933
Tablo 3. *Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Dağılımı* 933
Tablo 4. *Öğrencilerin Hangi Dijital Araçlardan Okuma Yaptıklarına Göre Dağılımı*.....944
Tablo 5. *Öğrencilerin Dijital Ortamlarda Okuma Durumlarına Göre Dağılımı*.....944
Tablo 6. *Öğrencilerin Dijital Ortamlardan Okudukları İçeriklere Göre Dağılımları*.....955
Tablo 7. *Bilgilendirici Metinlerde Uzman Görüşleri* 988
Tablo 8. *Öyküleyici Metinlerde Uzman Görüşleri*.....9999
Tablo 9. *Deney Grubu Ders İşleme Süreci* 1087
Tablo 10. *Deney Grubunda Bilgilendirici Metinden Alınan Son ve Ön Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Karşılaştırılması*.....1176
Tablo 11. *Kontrol Grubunda Bilgilendirici Metinden Alınan Son ve Ön Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Karşılaştırılması*.....1187
Tablo 12. *Deney Grubunda Öyküleyici Metinden Alınan Son ve Ön Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Karşılaştırılması*.....11918
Tablo 13. *Kontrol Grubunda Öyküleyici Metinden Alınan Son ve Ön Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Karşılaştırılması*.....1209
Tablo 14. *Deney ve Kontrol Gruplarının Bilgilendirici Metinde Ön Test Sonuçlarının ve Fark Puanlarının Mann Whitney U-Testi ile Karşılaştırılması*.....1210
Tablo 15. *Deney ve Kontrol Gruplarının Öyküleyici Metinde Ön Test Sonuçlarının ve Fark Puanlarının Mann Whitney U-Testi ile Karşılaştırılması*.....1221

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bilgilendirici Metin Uzman Görüşleri Yüzdelik Dağılımı 988
Şekil 2. Öyküleyici Metin Uzman Görüşleri Yüzdelik Dağılımı.....99
Şekil 3. Dijital Okuma Modeli İçeriği.....1076

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

BİT	Bilgi ve İletişim Teknolojileri
CVS	Computer Vision Syndrome
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
FATİH	Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
PISA	Programme for International Student Assessment
TDK	Türk Dil Kurumu

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsan, yaşamı boyunca sürekli bir gelişim ve devinim içerisindedir. Bu gelişim ve devinim yeni bilgiler öğrenilerek devam eder. İnsanlar hayatının her döneminde birçok bilgiye maruz kalır. Maruz kalınan bilginin oranı, özellikle eğitim sürecinde daha fazla olmakla birlikte kişinin mesleğine ve kişisel ilgilerine göre de farklılık gösterir. Bu bilgilerden yeterli şekilde faydalanabilmek için sağlıklı bir anlama ve kavrama yeteneğinin olması gerekir. Anlama ve kavrama yeteneğinde herhangi bir problem varsa karşılaşılan bilgilerden yeterli şekilde yararlanmak olası değildir. Anlama ve kavrama yeteneği ilk olarak dinleme becerisiyle başlar. İnsanlar doğduğu andan itibaren çevresindeki bütün uyarıcıları dinleyerek bilgiler öğrenir. Okul çağına gelindiğinde ise ikinci anlama becerisi olan okuma kazanılır. Bu becerinin kazanılmasından sonra öğrenmede en çok başvurulan becerilerden biri olarak okuma, insan hayatında yerini alır.

Okuma, hayatın her alanında kullanılan en temel becerilerden birisidir. Okumak, en önemli insan faaliyetlerinden biridir ve en önemli iletişim aracını temsil eder (Megalakaki, Aparicio, Porion, Pasqualotti ve Baccino, 2016, s. 1631). Okuma süreci harflerin, kelimelerin, sembollerin ve görsellerin tanımlanmasıyla başlar. Daha sonra tanımlanan harfler, kelimeler, semboller ve görseller zihinde anlamlandırır. Okuyucu tanımlama sürecinde metinle etkileşime girmeye başlar. Bu etkileşim okuyucu ve yazar arasında uygun bir ortamda gerçekleşen görüş alışverişini sağlar (Akyol, 2014, s. 15). Okuma

sürecinde başarı sağlayabilmek için bu etkileşimin iyi kurulması ve görüş alışverişinin iyi yapılması gerekir. Böylece okur, yazarın iletisini doğru bir şekilde alabilir ve anlamlandırabilir. Okuma; sözcükleri, cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliğidir (Gündüz ve Şimşek, 2013, s. 15). Bu yönüyle okuma becerisi çok yönlü ve karmaşık bir beceridir. Okuma, basit bir aktivite değil karmaşık ve değişken bir davranıştır (Liu, 2005, s. 702). Ayrıca okuma sürecinde okuyucunun birçok beceriyi de birlikte kullanması gerekir. Bunun nedeni okumanın fiziksel, zihinsel (Göğüş, 1978, s. 60; Güneş, 2004, s. 53; Karatay, 2014, s. 15; Özbay, 2013, s. 5) ve duyuşsal yönünün olmasıdır. Bütün bu ögelerin ortak işleyişi, okuma sürecinde başarılı olmanın anahtarıdır. Nitelikli bir okumanın gerçekleşmesi için okuma sürecinin sonunda anlama hedefine ulaşılmış olması gerekir. Anlamanın olmadığı bir okumanın önemli bir yönü eksik kalmış olur. Her okumada anlama olmayabilir. Bu durum okuma ve okuduğunu anlamanın iki farklı yetkinlik olduğunu gösterir. Tek başına okuma, okuma sürecinin daha çok fiziksel yönünü oluşturuyor; okuduğunu anlama ise okuma sürecinin daha çok zihinsel yönünü oluşturuyor denilebilir.

Anlamanın alanyazında birçok tanımı yapılmıştır. Göğüş (1978, s. 71) anlamayı yazının veya konuşmanın ne demek istediğini algılamak olarak tanımlamıştır. Güneş (2004, s. 59-60) anlama, yazının anlamını bulma, onlar üzerine düşünme, nedenlerini araştırma, sonuç çıkarma ve değerlendirme biçimidir. Karakuş (2005, s. 91) anlama görülenlerden, duyulanlardan, okunanlardan veya bir kelimeden, sözden, davranıştan, olay ve olgudan sonuç çıkarma, mesaj alma, ne demek istendiğini ya da neye işaret ettiğini kavrama ve bilgi edinmedir. Anlamanın gerçekleşmesi için öncelikle o dili bilme daha sonra noktalama işaretlerinin ve o dile ait özelliklerin de bilinmesi gerekir (Özbay, 2013, s. 3-4). Anlamak okunan metni bütün yönleriyle değerlendirebilmek, bilgiyi içselleştirmek ve bilgiyi yorumlamaktır (Karatay, 2014, s. 11). Bu tanımda görüldüğü gibi anlama sürecinde birden fazla becerinin ortak işleyişi söz konusu olduğu için birden fazla strateji de kullanmak gerekir. Dolayısıyla anlamanın gerçekleşmesi bazı durumlardan etkilenir. Örneğin okuma ortamının özellikleri, okuyucunun fiziksel, zihinsel ve duyuşsal durumu, okuma materyalinin özellikleri, okunan metnin türü, okuyucunun söz varlığı, okuyucunun strateji kullanımı gibi durumlar okunanların anlanmasını etkiler.

Okuduğunu anlama sürecinde etkili olan faktörler arasında ise okuma stratejilerinin kullanımı çok daha önemlidir denilebilir. Bu stratejiler okunanların anlaşılması ve okuyucunun bilgilerini yapılandırması için okuyucuya kolaylık sağlar. Başarılı okuyucular

okuma sürecinde mutlaka okuma stratejilerini kullanmaktadır. İyi okuyucu okuduğundan anlam kurma beklentisiyle metinle karşı karşıya gelir ve ilk iş olarak metne hemen göz gezdirir, metnin türünü belirler ve okuma amacını oluşturur (Akyol, 2014, s. 33). Görüldüğü gibi başarılı okuyucular okuma sürecine okuma stratejilerini kullanarak başlamaktadırlar. Okuma stratejileri genel olarak okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç grupta toplanmıştır (Akyol, 2014, s. 35; Coiro, 2003; Güneş, 2014, s. 146; McGrath, 2005). Okuma öncesinde göz gezdirme, ön bilgileri okuma ortamına getirme; okuma sırasında not alma, altını çizme, bağlantı kurma, akıcı okuma; okuma sonrasında ise değerlendirme, özetleme, sentezleme en önemli stratejiler olarak sıralanabilir. Okuduğunu anlama hayatta birçok alanda başarılı olmanın da anahtarıdır. Özellikle öğrencilerin derslerinde başarılı olması için okuduklarını iyi bir şekilde anlamaları ve kavramaları gerekmektedir. Bu durumu Stanovich (1986) okuma, öğrencinin okuldaki tüm derslerdeki başarısını yordayan en kritik beceridir diyerek ifade etmiştir. Okuma becerisinde sorun yaşayan bir öğrenci, eğitim öğretim faaliyetlerinde ileri düzeyde akademik eğitimle karşı karşıya kaldığında bu durum onun giderek zayıflamasına sebep olmaktadır (Kanık Uysal, 2018, s. 3). Dolayısıyla başarılı olmak isteyen öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmesi gerekmektedir.

Yazının icadından bu yana metinler önce taşa, sonra kil tablete, deriye, papirüse, parşömene ve son aşamada da kâğıda yazılmıştır. Kâğıdın daha işlevsel, kullanılışlı ve basılmaya uygun olması onun kullanımını yaygınlaştırmıştır. Kâğıdın yaygın kullanılmasıyla birlikte insanların okuma alışkanlıkları da kâğıt ile bütünleşmiştir. Bütün okumalar kâğıt üzerinden yani basılı kitaplardan yapılmıştır. Günümüzde teknolojinin hızlı şekilde gelişmesi ve ilerlemesi hayatımızın her alanında değişmelere neden olduğu gibi okuma ve yazma alışkanlıklarında da değişimlere neden olmuştur. Teknoloji, hayatımıza sırasıyla televizyonu, bilgisayarı, akıllı telefonu, tableti, e-okuma cihazını, akıllı televizyonu ve akıllı saati sokmuştur. Bu dijital araçlar okuma alışkanlıklarının değişmesine neden olmuştur. Böylece dijital okuma diye yeni bir okuma türü meydana gelmiştir. Yapılan bazı araştırmalarda öğrenme ve öğretme sürecinin dijital yönde ilerleyeceği ifade edilmiştir. Dijital araçların okuryazarlık kavramlarını değiştirmesi bu araştırmanın sonuçlarını doğrular niteliktedir. Bu gelişmeleri takip edemeyenler dışlanacak, suskun kalacak ve sonunda geri bırakılacaktır (Mitchell, 2002). Dolayısıyla günümüzde okur yazarlık alanında yaşanan bu değişimlerin takip edilmesi ve bunlara ayak uydurulması gerekmektedir.

Geleneksel olarak basılı materyallerden yapılan okumalar artık dijital ortamlardan da yapılmaya başlanmıştır. 21. yüzyılda okuma, mürekkep kokulu kâğıtlardan çok, elektronik metinlerin yaygınlaştığı ekran arkasında yer alan harflerle gerçekleşecektir (MEB, 2017). Bilgisayar, tablet, e-okuma cihazı ve akıllı telefonlar insanların hayatına dahil olduktan sonra geleneksel ortamlardaki metinler bu araçlar üzerinden okunabilmeye başlanmıştır. Bu gelişmeler okuryazar ve okur kavramlarında bazı değişikliklere neden olmuştur. Artık geleneksel okumalara alternatif bir okuma olabilecek dijital okuma ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla çevrim içi gazetelerden ve bloglardan haber okuma, sosyal medyadan arkadaşları takip etme, e-postaları okuma, alt yazılı film izleme onların günlük hayatlarının bir parçası durumuna gelmiştir (MEB, 2018, s. 16). Böylece dijital ortamlardan okumalar sıradanlaşmış ve bu değişim bütün olarak herkesi etkilemiştir.

Günümüzde yaşanan birçok gelişme dijital okumayı alternatif ve aynı zamanda zorunlu yapılan bir okuma şekli olarak ortaya çıkarmıştır. Okul ortamında yüz yüze eğitim imkânı bulamayan öğrenciler için vazgeçilemez bir okuma olarak dijital okuma, günümüzde yerini daha da sağlamlaştırmıştır. Okuduklarımızın giderek daha fazlasının dijitalleşeceği doğru olabilir (Jeong, 2012, s. 391). Dijital araçların internet aracılığı ile eğitim materyallerine (ders kitaplarına ve okuma kitaplarına) ulaşma kolaylığı sağlaması dijital ortamda okumanın geleneksel okumadan bir adım önde olduğunu göstermektedir.

Dijital okumanın kâğıttan okumadan farklı olarak kendine özgü birtakım özellikleri vardır. Ekran okuma görme, anlama ve zihinde yapılandırma yönüyle kâğıt okumaya göre önemli farklılıklar taşımaktadır (Güneş, 2010, s. 2). Ekran okuma ve kâğıttan okuma arasında benzerlikler olsa da aynı zamanda büyük farklılıklar vardır (Hamer ve McGrath, 2011, s. 27). MEB'in (2017, s. 52) öğretmenlerin dijital okuma kültürü üzerine yaptığı araştırmada öğretmenler, kâğıttan okudukları metin ile dijital cihazdan okudukları metnin kendilerinde bıraktığı hissin %83,1 oranında aynı olmadığını ifade etmişlerdir. İki okuma ortamı arasındaki temel fark açık bir şekilde formattır (Hamer ve McGrath, 2011, s. 27). Bu özellikler dijital ortamları geleneksel ortamlardan yani basılı materyallerden ayırmıştır. Bu ayrım ile birlikte yeni okuma alışkanlıkları da gelişmiştir. Örneğin basılı kâğıtları okumak için aydınlık bir ortama ihtiyaç vardır ama dijital ortamlarda okuma yapmak için aydınlık bir ortama ihtiyaç yoktur. Dijital araçların kendi kendisini aydınlatma özelliği ile karanlık ortamlarda bile okumalar yapılabilir. Bunun yanında dijital ekranlarda ilgi çekici görseller ve uygulamalar vardır. Okuyucu ekrandan bir elektronik metni okurken basılı sayfada olmayan çok sayıdaki çoklu tarz (multiple) uygulama ile karşı karşıyadır (Yaman ve

Dağtaş, 2012, s. 65). Bu nedenle dijital ortamlar görsel olarak biraz daha zengindir. Bu durum çoğu zaman öğrencilerin okuma materyaline ilgisini artırırken uzun süreli okumalarda konsantrasyon ve dikkat dağınıklığı problemine neden olmaktadır. Bunu Jeong (2012) "Ekranda dikkat dağıtıcı ögelerin, uygulamaların olması metne odaklanmayı zorlaştırmaktadır." diye ifade etmiştir. Bunun yanında dijital ortamlarda bilgiye ulaşım daha kolaydır. Dijital araçların web'e bağlanması sayesinde her türlü bilgiye kısa sürede ulaşılabilir. Bazı araştırmalarda dijital ortamların zengin bir içerik sunması nedeniyle okuma güçlüğü çeken öğrencilerin dijital ortam okumalarında daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

İki farklı ortamın kendine özgü bazı özellikleri olsa da iki ortamda yapılan okumalar birbirinden kesin çizgilerle ayrılmış değildir. Mevcut okuma alışkanlıklarından bazıları dijital ortamlarda da devam ettirilebilir. Okuma sürecine bakıldığı zaman dijital okuma süreci, basılı materyallerden (geleneksel) yapılan okuma gibi okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç aşamada ele alınmaktadır. Fakat bu süreç içerisinde kullanılan bazı stratejiler, teknikler ve etkinlikler arasında farklılıklar olabilir. Bunun yanında geleneksel okumada kullanılan bazı okuma stratejileri dijital okumada kullanılabilir. Eleştirel değerlendirme, sentezleme ve iletişim becerileri yeni anlayışlarla ilişkilidir (Coiro, 2012). Öğrenciler akademik okumalarının bir bölümünü elektronik ortamlardan tamamlama seçeneğine sahip oldukları için geleneksel stratejileri ekran üzerinde okumaya uyarlamalıdır (Hamer ve McGrath, 2011). Bu nedenle okuma öncesinde göz gezdirme, ön bilgileri okuma ortamına getirme; okuma sırasında akıcı okuma, bağlantılar kurma; okuma sonrasında değerlendirme, sentezleme gibi stratejiler dijital ortamlarda yapılan okumalarda da kullanılabilir.

Dijital araçlarla birlikte okuma yapmak için birçok okuma uygulaması, mesajlaşma uygulaması, web sayfaları, gazete, dergi, forum sayfaları, e-book, blog sayfaları, sosyal medya sayfaları hayatımızda yerini almıştır. Dijital ortamlarda okumalar genellikle bu ortamlar üzerinden yapılmaktadır. Bu uygulamalardan yeterli ve etkili bir şekilde faydalanabilmek için geleneksel okuma ve yazma becerilerinin tamamlayıcısı yeni okuma ve yazma becerilerine ihtiyaç vardır (Leu, Coiro, Castek, Hartman, Henry ve Reinking, 2015). Dijital ortamların kendine özgü farklı özellikleri olması yeni okuma becerilerine ihtiyaç duyulmasına neden olmuştur.

Dünyada dijital okuma için birçok çalışma yapılmıştır ve yapılmaya devam etmektedir. Bu çalışmaların 1980'li yıllarda başladığı, 2000'li yıllarda arttığı ve 2010'dan sonra ise daha da fazlalaştığı görülmektedir. Bu çalışmalarda dijital okumaların birçok yönden araştırıldığı görülmektedir. Bu araştırmalardan basılı ve ekrandan okuduğunu anlama becerisi üzerine yapılanların sonuçlarına bakıldığında ortak bir görüşün olmadığı tespit edilmiştir. Bazı araştırma sonuçları dijital ortamlarda okumaların anlamayı düşürdüğünü bazı araştırmalar ise anlamayı artırdığını ifade etmiştir. Bunun nedeni ekran teknolojisindeki ve elektronik metin formatını sağlayan programlardaki değişiklikler, bireysel farklılıklar ve çoklu tarz okuryazarlık becerilerinin farklılık göstermesidir (Yaman ve Dağtaş, 2012, s. 66). Ülkemizde ise dijital okumayla ilgili çok az çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların içeriğine bakıldığı zaman daha çok iki okuma ortamının farklarını belirtmek, iki ortamın anlamaya etkisini ortaya koymak, dijital ortamlarda okuma yapanların oranlarını belirlemek, dijital okumalara karşı tutumunu belirlemek, dijital okumalar için ölçek geliştirmek gibi çalışmalar yapılmıştır. Dünyada yapılan çalışmalar arasında dijital okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için az sayıda çalışma vardır. Ülkemizde ise dijital okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için herhangi bir çalışmanın yapılmadığı tespit edilmiştir. İyi bir okur olmanın en önemli ölçüsü okuduğu metinden iyi bir şekilde faydalanmaktır. Bir metinden iyi bir şekilde faydalanmak için öncelikle okunanların anlaşılması ve anlamlandırılması gerekmektedir.

Dijital okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için bu ortamlara uygun yeni okuma süreci planlanmalı, okuma araçlarıyla ve uygulamalarıyla ilgili eğitimler verilmeli, yeni stratejilerle çalışılmalıdır. Bu durumu Lankshear ve Knobel (2011) şöyle ifade etmiştir: Dijital metinleri okumak için farklı beceriler, eğilimler ve stratejilere ihtiyaç vardır. Dijital ortamların kendine özgü birtakım özellikleri farklı beceri, strateji ve eğilimleri gerektirmektedir. Öğrenciler interneti ve diğer bilgi iletişim teknolojilerini (BİT) etkin bir şekilde kullanmak için yeni okuduğunu anlama stratejilerine ihtiyaç duyar (Henry, 2006). Çevrim içi ortamlardaki zorlukların üstesinden gelmek ve çevrim içi okunanları anlamak için daha karmaşık stratejileri kullanmak gerekir (Abanomey, 2012). Ekrandan okuyan öğrencilere gerekli stratejiler öğretilirse muhtemelen kâğıt üzerinde olduğu gibi ekrandan da iyi okuyabilirler (Kol ve Schcolnik, 2000). Bu durumu Hwang, Tsai, Tsai ve Tseng (2008) şöyle ifade etmiştir: "Dijital ortamlarda stratejiler konusunda eğitim alan kişilerin önemli konularda derin anlama ulaşmaları muhtemeldir." Bilgiyi bulmak için gerekli çevrim içi okuduğunu anlama becerilerine sahip olanlar okumaya ve problemlerini

çözmeye devam edebilirler, bu becerilere sahip olmayanlar bunu yapamaz (Leu, Reinking, Carter, Castek, Coiro, Henry, Malloy, Robbins, Rogers ve Zawilinski, 2007). Stratejiler konusunda eğitim almak, dijital ortamlarda başarılı okuma yapmaya katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla öğrencilere ekran okuma teknikleri ile becerileri öğretilerek geleceğin ekran okuyucuları yetiştirilmelidir (Güneş, 2010). Günümüz öğrencilerinin sadece basılı (geleneksel) metinleri okuma becerileri değil aynı zamanda görsel ve elektronik okuryazarlık temelli diğer okuryazarlık becerilerinin de geliştirilmesi önem taşımaktadır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Ekran okumanın geleneksel okumadan farkı okuma, anlama ve zihinde yapılandırma süreçlerini etkilemekte, yeni beceri ve teknikleri gerektirmektedir (Güneş, 2010, s. 2; Liu, 2005). Buradan hareketle dijital okuma stratejileri, becerileri ve uygulamaları açısından bir eksiklik olduğu söylenilebilir. Bu eksiklikler günümüzde dijital ortamlarda okuyucuların bazı problemler yaşamasıyla açığa çıkmaktadır. Bu problemlerin en önemlisi okuduğunu anlama sorunudur. Alandaki bu eksiklik göz önünde alınarak dijital okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

1.2. Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin dijital okuduğunu anlama becerisini geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin türünde aldıkları okuduğunu anlama ön test puanlarıyla son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin türünde aldıkları okuduğunu anlama ön test puanlarıyla son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metin türünde aldıkları okuduğunu anlama ön test puanlarıyla son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin türünde aldıkları okuduğunu anlama ön test puanlarıyla son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metin puanlarının erişileri farklı mıdır?
6. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öyküleyici metin puanlarının erişileri farklı mıdır?

1.3. Çalışmanın Önemi

Okuduğunu anlama bütün okumaların temel amacı ve nihai hedefidir. Anlamanın olmadığı okumalar okuyucu için çok fazla bir şey ifade etmez. Bunun yanında toplumsal hayatta insanlarla sağlıklı ve etkili bir iletişim kurmak için onların anlama becerisinin gelişmiş olması büyük önem taşır. Anlama becerisinin gelişmesi yanlış anlaşılmalarının önüne geçer. Anlama becerisi özellikle eğitim sürecinde de çok önem arz etmektedir. Eğitim ortamlarında öğrencilerin derslerinde başarı sağlayabilmelerinde en önemli unsurlardan birisi anlama becerisinin gelişmiş olmasıdır. Öğrenmelerin büyük bir bölümünün okumayla edinildiği göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir. Okuduğunu anlama becerisi Türkçe ve okuma derslerinde başarı sağlamanın yanında diğer derslerde de başarılı olmanın anahtarıdır. Matematik, fizik, kimya, tarih, coğrafya vs. derslerinin sınavlarında öğrencilerin sorulara cevap verebilmesi için öncelikle soruyu doğru ve iyi anlamaları gerekmektedir. Bu durum öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin gelişmesiyle mümkündür.

Teknoloji bütün yönleriyle hayatımızı etkilemeye devam etmektedir. Yeni teknolojileri günlük yaşantılarında kullanamayan bireylerden oluşan bir toplum, bu araçları toplumsal amaçlarına cevap verecek şekilde şekillendirmektense kendi toplumsal yaşantılarını etkilemelerine izin verecek, hatta bunun farkına varamayacak düzeye gelecektir (Altun, 2005, s. 11). Bu nedenle yeni teknolojilerin ve teknolojik araçların bize faydalı olmasının sağlanması gerekmektedir. Eskiden kitap, dergi, gazete gibi basılı ürünlerle dağıtılan bilgiler günümüzde bilgisayar, televizyon, radyo, video gibi araçlarla yayılmaya başlamıştır (Güneş: 2010, s. 2). Dolayısıyla teknoloji bilginin yayılma şeklini bile değiştirmiştir. Böylece teknoloji eğitim ortamlarını da etkilemiş ve birçok geleneksel anlayış teknolojiyle birlikte değişime uğramıştır. Bu değişimler zamanla eğitimin vazgeçilemez birer parçası hâline dönüşmüştür. Günümüz eğitim-öğretim uygulamalarına bakıldığında; özellikle, öğrenme amacına yönelik okuma çalışmalarını içeren, ödevlerde veya sınıf içi araştırmalarda dijital platformların kullanılması neredeyse zorunluluk hâline gelmiştir (Tiryaki ve Karakuş, 2019). Günümüz toplumunda her yaştan birey okumaları ve anlamaları gereken dijital ortamlarda sunulan bilgilere daha fazla maruz kalmaktadır (Megalakaki vd., 2016, s. 1631). Görüldüğü gibi bu gelişmeler geleneksel okuma ve yazma alışkanlıklarımızı da büyük oranda etkilenmiş ve etkilemeye devam etmektedir.

Bilgisayarların hayatımıza girmesiyle birlikte basılı metinler dijital ortamlara aktarılmaya başlamıştır. Metinlerin dijital ortamlara aktarılması ile birlikte bunun eğitim ortamlarında da kullanılması gerekliliği ortaya çıkmıştır. Teknolojik gelişmelerden ve değişimlerden geri kalınması birçok yönden eğitim ortamlarını geleneksel anlayışlara mahkûm edecektir. Yalnızca yazılı ve basılı metinlerle sınırlı kalan; öğrencilerin çevrelerini sarmış durumda olan görsel ve elektronik metinlerle zenginleştirilmeyen ilköğretim Türkçe dersleri öğrencilerin yaşantılarından uzak kalmakta, bu durumda derslerin öğrenciye hitap edememesine neden olmaktadır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Dolayısıyla dijital okumanın eğitim ortamlarında kullanılması gerekmektedir. Bu durum aynı zamanda çağın gerektirdiklerinden geri kalmayan çağdaş eğitim ortamlarının oluşturulması için de çok önemlidir. Basılı metinlerin dijital ortamlara aktarılmasıyla birlikte dijital okuma (yeni okuryazarlık (new litereacy), çoklu okuryazarlık (multi litereacy), ekran okuryazarlığı (screen litereacy), elektronik okuryazarlık/e-okuma (electronik litereacy), çevrim içi okuryazarlık (online litereacy)) diye bir okuma türü meydana gelmiştir.

Günümüzde dijital okuma daha da yaygınlaşmış birçok insan okumalarını artık dijital ortamlardan yapmaya başlamıştır. Bilgisayar, internet gibi araçlarla bilginin üretilmesi, yayılması ve kullanımını artırması çoğu kişiyi kitap yerine bilgisayara yöneltmektedir (Güneş, 2010, s. 2). Bu durum MEB'in (2017) bulguları da doğrulamaktadır. Geleneksel okuma tamamen terk edilmese de insanlar artık günlük yaşamlarında dijital ortamlardan daha fazla okumalar yapmaya başlamıştır. Bu durumun birçok nedeni vardır. Bu nedenler dijital ortamların basılı metinlere göre avantajları olarak sıralanabilir. Dijital ortamlarda metinlere istenilen her an ve her durumda ulaşılabilir. Bunun yanında basılı materyallerin maliyetli olması da dijital okumayı yaygınlaştıran temel faktörlerden birisidir. Dijital ortamların çok fazla ilgi çekici görseller ve uygulamalarla donatılması okuyucunun ilgisini çekmektedir. Dolayısıyla bu durumlar dijital ortamlarda okumayı artıran temel faktörlerdendir.

Dijital okuduğunu anlama süreci basılı okuduğunu anlama sürecinden farklıdır. Bunun temel nedeni dijital okumanın ekran üzerinden yapılmasıdır. Ekran okumada göz hareketleri, göz duruşları, görme alanı, gözün geri dönüş hareketleri, kelime tanıma, görsel okuma gibi işlemlerin kâğıttan okumadan farklı yürütülmektedir (Güneş, 2010, s. 3). Okuyucunun dijital okuma yaparken bu durumların farkında olması ve bu durumları göz önünde bulundurarak okuma sürecinin niteliğini artırması gerekir. Böylece okuyucu dijital okuduğunu anlama sürecinde daha başarılı olabilir. Bunun yanında dijital okuduğunu

anlama sürecinde dijital araçların özelliklerin de okuma sürecini etkilediği ortaya çıkmıştır. Dijital araçların basılı materyallere göre daha farklı yapıda olması bu süreci etkilemektedir. Araçların konumlandırılması, ekranın duruş açısı, ekran çözünürlüğü, ekran parlaklığı, ekranın büyüklüğü, ekranın yapısı (düz ve kavisli), ekrandaki uygulama sayısı okuma sürecini etkiler. Dijital ekrandaki okuma metninin özellikleri ve dijital aracın imkân verdiği okuma stratejilerinin kullanımı okuma sürecini etkiler. Okumayı etkileyen bu durumlar doğal olarak okuduğunu anlamayı da etkilemektedir. Dijital okuduğunu anlamayı geliştirmek için bu süreci etkileyen bütün durumların birlikte değerlendirilip en iyi okuma sürecinin nasıl olması gerektiğinin belirlenmesi alana çok büyük bir katkı sağlayacaktır.

Ülkemizdeki öğrenciler 2003 ve 2018 yılları arasında katıldığı altı ayrı PISA sınavında matematik okuryazarlığı, fen bilimleri okuryazarlığı ve okuma becerilerinde başarılı olan diğer ülke öğrencilerinin arasına girememiştir. Bu sınavlara ilk girildiği günden günümüze kadar herhangi bir gelişme kat edilememiş öğrencilerin mevcut okuduğunu anlama başarılarında bir iyileşme sağlanamamıştır. Dünya ölçeğindeki sınavlarda ülkemizdeki öğrencilerin okuduğu anlama problemleri hâlâ varlığını korumaya devam ederken gelecekte belki tamamen basılı kitapların yerini alacak dijital ortamlarda bu durum göz önüne alınarak bu duruma önceden çözümler üretilmesi gerekmektedir. Dijital okuduğunu anlama becerisinin nasıl geliştirileceğinin ortaya konması bu yönüyle çok önemlidir. Bu çalışma Türkiye'deki öğrencilerin yaşadığı okuduğunu anlama probleminin dijital okuduğunu anlamada da varlığı sürdürmemesi adına alana büyük bir katkı sağlayacaktır. Bu çalışmanın sonuçları iyi değerlendirilmeli ve bu sonuçlar eğitim süreçlerine de yansıtılmalıdır. Böylece öğrencilerin dijital okuduğunu anlama sorunu yaşamamaları sağlanabilir.

Öğrencilerin dijital ortamlarla ilişkisinin Millî Eğitim Bakanlığı'nın başlattığı birkaç projeyle biraz daha arttığı söylenilebilir. FATİH Projesi ve EBA dijital okuma kültürünün yaygınlaşmasına imkân sağlayan önemli girişimlerdir (MEB, 2018). Fatih projesinin amacı her öğrenciye tablet bilgisayarlar dağıtılması ve öğrencilerin dersleri tabletlerden takip etmesidir. EBA öğretmen ve öğrenci eğitimine birçok fırsat sunmaktadır. Öğrenciler EBA'yı sırasıyla en çok ders anlatım videoları izlemek, daha sonra ödev yapmak, oyun oynamak, anketlere katılmak, bilgi edinmek, bilişim derslerine katılmak, dergi okumak, duyuru ve haberleri takip etmek, görselleri incelemek, kurs başvurusu yapmak, müzik dinlemek, öğretmenlerle iletişim kurmak ve en az yarışmalara katılmak amacıyla kullanmaktadırlar (MEB, 2018, s. 31). Öğrencilerin EBA'yı kullanma amaçlarına

bakıldığında öğrencilerin bu platform üzerinden okuma yaptığı anlaşılmaktadır. Ödev yapmak, anketlere katılmak, bilgi edinmek, dergi okumak, duyuru ve haberleri takip etmek vs. amaçlarıyla EBA'yı kullanımları onların dijital ortamlarda okuma yaptığını göstermektedir.

Birçok araştırmada öğrencilerin dijital ortamlarda okuma yapmaya karşı olumlu tutum geliştirdikleri ve bu ortamlarda okuma için istekli oldukları tespit edilmiştir. Bu durum dijital ortamların basılı materyallere göre daha ilgi çekici olmasıyla alakalıdır. Ertuğrul (2013, s. 37) araştırmasında öğrenciler ekrandan okumanın kâğıttan okumaya göre daha zevkli ve eğlenceli olduğunu, okumayı sevmeyen insanları teşvik edebileceğini, okumaya olumlu etki yapabileceğini ifade etmişlerdir. Basılı materyallerdeki cansız metinler dijital ortamlara aktarıldığından canlanmış ve hayat bulmuştur. Dolayısıyla öğrencilerin dijital ortamlara karşı olumlu tutuma sahip olmaları iyi bir gelişmedir. Fakat olumlu tutum gelişmesine ve dijital ortamlardan artık daha fazla okuma yapılmasına rağmen dijital okumada hâlâ birçok sorun varlığını sürdürmektedir. Bu sorunların başında basılı materyalleri okurken kullanılan bazı beceri ve tekniklerin dijital okumada işlevsel olarak kullanılamaması gelmektedir. Bunlardan bazıları "metni parmak ya da kalemle takip etme, not alma, altını çizme"dir. Okuyucular ekran okuma yaparken bu kaynaklardan yeteri kadar faydalanamaz (Kurniawan ve Zaphiris, 2001). Bu durum okuyucu açısından da bazı sorunlara neden olmaktadır. Bu nedenle geleneksel okuma alışkanlıkların yerini yeni becerilerin alması gerekmektedir.

Dijital okuduğunu anlamanın geliştirilmesi konusunda dünyada çok az çalışma yapılması ve ülkemizde ise herhangi bir çalışma yapılmaması nedeniyle bu çalışma, dünya literatürüne katkı sağlayacağı gibi özellikle yerli literatüre daha çok katkı sağlayacaktır. Bunun yanında Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) dijital yetkinliğe yer verilmiştir. Dijital yetkinlik, dijital araçların kullanımıyla ilgili becerileri ifade etmektedir. Programın kazanımlarında ise dijital okuma için dört farklı kazanıma yer verilmiştir. Bu kazanımlar: "Kısa ve basit dijital metinlerdeki mesajı kavrar, medya metinlerini değerlendirir/analiz eder, bilgi kaynaklarını etkili bir şekilde kullanır ve bilgi kaynaklarının güvenirliğini sorgular"dır (MEB, 2019). Dijital araçlardan basılı ortamlara göre daha fazla okumanın yapıldığı bir ortamda dijital okumayla ilgili sadece dört kazanıma yer verilmesi programda bu alanın eksik kalmasına neden olmuştur. Bu kazanımlar, öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini geliştirilmeye yönelik kazanımlar değildir. Ayrıca programda dijital okuduğunu anlamanın nasıl gerçekleştiği, okuma araçlarının nasıl özellikler taşıması

gerektiği, okuma materyallerinin nasıl olması gerektiği, okuma sürecinin nasıl olması gerektiği, hangi okuma uygulamaları yapılacağı ve hangi okuma stratejileri kullanılacağı konularına yer verilmemiştir. Günümüzün öğrencileri okuryazarlıkta ve küresel bir bilgi ekonomisindeki hayatlarında başarılı olacaklarsa, sınıf pratiğini dönüştürmek ve çevrim içi okuduğunu anlamayı müfredata tam olarak entegre etmek için ortak bir çaba gösterilmelidir (Castek, Zawilinski, McVerry, O' Byrne ve Leu, 2011). Dijital ortamlarda okuma sürecini etkili ve verimli sürdürmek için ekran metinlerini düzenlemeye, okuma ortamını hazırlamaya dikkat edilmelidir (Güneş, 2010, s. 1). Bu nedenle okuma eğitiminde bu alanda büyük bir eksiklik vardır. Bu araştırmayla öğrencilerde, öğretmenlerde, alan uzmanlarında, araştırmacılarda ve yetkili kurumlarda dijital okumayla ilgili bir farkındalığın oluşması beklenmektedir.

1.4. Çalışmanın Varsayımları

1. Öğrencilerin çalışmaya gereken önemi verdikleri,
2. Öğrencilerin çalışmanın amacını anladıkları,
3. Kontrol altına alınamayan değişkenlerin, deney ve kontrol gruplarını benzer biçimde etkilediği,
4. Çalışma boyunca deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bilişsel, gelişimsel ve duyuşsal özellikler açısından benzer değişimler gösterdiği,
5. Öğrencilerin okuduğunu anlama testlerine metinden hareketle ve kendi bilgileriyle cevap verdiği,
6. Öğrencilerin, kişisel bilgiler formunda yer alan sorulara, doğru ve samimi bir şeklide cevap verdiği varsayılmıştır.

1.5. Çalışmanın Sınırlılıkları

1. Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarla sınırlıdır.
2. Ankara'nın ilindeki ortaokullarla sınırlıdır.
3. 2020-2021 eğitim-öğretim yılıyla sınırlıdır.
4. Yaş grubu olarak 7. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır.
5. Araştırma sürecinde kullanılacak metinlerle sınırlıdır.
6. Araştırma sürecinde kullanılacak ölçme araçlarıyla sınırlıdır.
7. Araştırma sonucunda elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

1.6. Tanımlar

Okuma: Okuma beyinde gerçekleşen, anlam kurmaya dayalı karmaşık bir düşünce sürecidir (Akyol, 2011).

Okuduğunu anlama: Okuduğunu anlama, okuyucunun ön bilgileri, önceki deneyimleri ve metin bilgileri aracılığıyla metin ile etkileşime geçerek anlam inşa etme sürecidir (Amer, 1992).

Dijital araçlar: Dijital araçlar, teknoloji ile hayatımıza girmiş ve hayatımızda birçok geleneksel alışkanlığımızı değiştirmiş elektronik aletlerdir. Bunlar içinde okuma için kullanılanlar: Bilgisayar, akıllı telefon, tablet ve e-kitap okuma cihazı sayılabilir.

Dijital okuma: Dijital okuma, elektronik araçlar üzerinden dijital ortamlarda (okuma uygulamaları, web siteleri) yapılan okumalardır.

Dijital okuduğunu anlama: Dijital araçlar üzerinden yapılan okuma sonunda anlama eyleminin gerçekleşmesidir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu araştırmada dijital okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırma için hem geleneksel okuma hem de dijital okuma literatüründen yararlanılmıştır. Araştırmanın literatüründe okuma, okuduğunu anlama, dijital okuma ve dijital okuduğunu anlama gibi unsurlar dikkatlice incelenmiştir.

İlk olarak okuma ile ilgili unsurlar ele alınmıştır. Okumanın bir çerçevesi çizilmiş, tanımlarından bahsedilmiş, unsurlarından, insan hayatındaki yerinden ve öneminden söz edilmiştir. Ayrıca burada okumanın geçirdiği evrimden de söz edilmiştir.

İkinci olarak okuduğunu anlama ile ilgili unsurlar ele alınmıştır. Okuduğunu anlamaya birçok faktör etki etmektedir. Bunlardan okuma süreci ve okuma stratejilerinin kullanımı ile ilgili bilgiler incelenmiştir.

Üçüncü olarak dijital okuma ile ilgili literatür ele alınmıştır. Burada öncelikle dijital okumanın ne olduğu, kapsamı, unsurları, özellikleri gibi durumlar açıklanmıştır. Ayrıca dijital okuma ile birlikte bütünlük taşıyan dijital araçlar, dijital metinler, dijital okuma uygulamaları, dijital ortamlar detaylı şekilde incelenmiştir.

Son olarak dijital okuduğunu anlama ile ilgili bilgiler işlenmiştir. Dijital okuduğunu anlamaya birçok unsur etki etmektedir. Bunun sebebi okumanın artık yeni bir ortamda ve araçta yapılmasıdır. Dijital okuduğunu anlamaya etki eden unsurlar genel olarak okuyucuyla ilgili unsurlar, okuma araçlarıyla ilgili unsurlar, strateji kullanımı, okuyucunun motivasyonu, metinlerin özellikleri, okuma uygulamalarının özellikleridir.

2.1. Okuma

İnsanlar hayatı boyunca birçok bilgiyle karşılaşır. Bu bilgilerden faydalanmak için alıcı dil becerilerine ihtiyaç vardır. İnsanlar ilk aşamada dinleme/izleme yetisi aracılığıyla bilgileri öğrenir. Okul çağına gelindikten sonra okumanın öğrenilmesiyle birlikte dinlemeden sonra ikinci bilgi edinme yetisi olan okuma kazanılır. İlerleyen zamanlarda okuma, insanların hayatının her anında öğrenme için temel başvuru yetilerinden biri hâline gelir. Dolayısıyla okuma, insanların bilgi edinmede kullandıkları en önemli becerilerden birisidir. Dört temel dil becerisi içinde okuma, temel bilgi edinme vasıtası olması yönüyle bireylerde hayat boyu sürecek bir öğrenme sürecinin kapılarını açar (Balcı, 2016, s. 2). İnsanın öğrenme süreci ölüme kadar devam eder. Bu açıdan bakıldığında okuma aracılığıyla bilgi edinimi okul çağında başlar ve yaşamın sonuna kadar devam eder.

Alanyazına bakıldığında okumanın birçok tanımının yapıldığı görülmektedir. Okuma bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramaktır (Göğüş, 1978, s. 60). Yapılandırıcı yaklaşıma göre okuma, ön bilgilerle metindeki bilgilerin birleştirildiği ve yeni anlamların oluşturulduğu aktif bir süreçtir (Güneş, 2010, s. 3). Okuma etkinliği, yazıdaki duygu ve düşüncelerin kavranması, çözümlenmesi ve değerlendirilmesi gibi fizyolojik, zihinsel ve ruhsal yönleri olan karmaşık bir süreçtir (C. Yıldız, 2010, s. 115). Okuma; sözcükleri, cümleleri veya bir yazıyı bütün unsurlarıyla görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliğidir (Gündüz ve Şimşek, 2013, s. 15). Okuma yazar ve okuyucu arasında aktif ve etkileşimi gerekli kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir (Akyol, 2014, s. 33). Bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlemek veya seslendirmektir (TDK, 2020). Okumayla ilgili tanımlardan hareketle okumanın çok boyutlu olduğu söylenilebilir. Bu boyutlar incelendiğinde okumanın çözümleme, anlama ve yorumlama olarak üç temel yapısı ortaya çıkmaktadır (M. Yıldız, 2010, s. 17). Bu yapılar okumanın fiziksel ve zihinsel yönünü göstermektedir.

Okuma anında okuyucunun birçok beceriyi birlikte kullanılması gerekmektedir. Birçok becerinin iyi şekilde ve uyum içinde kullanılmasıyla okumada başarı sağlamak mümkündür. Okumanın birçok beceriyi gerektirmesinin nedeni okumanın fiziksel, zihinsel (C. Yıldız, 2010, s. 115; Göğüş, 1978; Güneş, 2004; Karatay, 2014; Özbay, 2013) ve duyuşsal yönünün olmasıdır. Okumanın bu farklı boyutları birçok yerde de belirtilmiştir. Okuma girişik bir eylemdir, görme, anımsama, anlama, seslendirme, değerlendirme gibi çeşitli işlemleri kapsar (Göğüş, 1978, s. 63). Okuma süreci görme, algılama, seslendirme,

kelime tanıma, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz ve zihnimizin karmaşık işlemleri sonucunda gerçekleştirilmektedir (Güneş, 2010, s. 3). Sağlıklı bir okuma gerçekleştirmek için kişinin fiziksel, zihinsel ve duyuşsal herhangi bir problemi olmaması gerekir. Görme, işitme ve konuşmayla ilgili işlemlerin okumayla ilgili sıkı ilişkisinden dolayı bunlardaki herhangi bir özür okumayı da etkiler (Göğüş, 1978, s. 62). Ayrıca iyi bir okuma için bu unsurların göz ve zihin gibi bileşenleri uyumlu bir şekilde çalışmalıdır (Balcı, 2016). Dolayısıyla okuma anında okuyucunun birçok beceriyi birlikte kullanması gerekir.

Okuma, insanların en önemli bilgi öğrenme yollarından biridir. Bu becerinin kazanılmasıyla birlikte birçok bilgi okuma yoluyla öğrenilir. Okuma, insanın yeni kelimeler öğrenerek, anlayışlar kazanarak, hayaller oluşturarak, yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişletir ve derinleştirir (Akyol, 2014, s. 33). Okuma günlük hayatta birçok yerde ve durumda kullanılmaktadır. Bunun yanında özellikle eğitim ortamlarında daha önemli bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim sürecinin neredeyse tamamında okuma sayesinde bilgiye ulaşılmakta ve öğretim basamakları düzenlenmektedir (Balcı, 2016, s. 2). Öğrencilerin ders çalışırken ve sınavlarda okuma becerisini etkili şekilde kullanması onların ders ve sınav başarısını artıracaktır.

Okuma becerisi birçok unsur tarafından etkilenmektedir. Bu unsurlar okuma ortamıyla ve kişisinin kendisiyle ilgili unsurlar olarak iki ana bölümde ele alınabilir. Okuma ortamıyla ilgili durumlara bakıldığında ortamın ısı, ışık, gürültü gibi unsurlar okumayı etkilemektedir. Okuyucunun kendisiyle ilgili unsurlara bakıldığında okuyucunun söz varlığı, strateji kullanımı, motivasyonu ve uzmanlığı okuma sürecini etkiler. Okumayı etkileyen unsurlardan okuma ortamıyla ilgili olanlar okuyucu için kolaylıkla uygun hâle getirilebilirken okuyucunun kendisiyle ilgili unsurların gelişmesi için bir sürece ve bir eğitime ihtiyaç vardır.

Okumanın geçmişten günümüze gelişimine bakıldığında bu sürecin başlangıcı yazının icadı kabul edilebilir (Çetin, 2020, s. 342). Çükü yazı varsa yani anlaşılması ve çözümlenmesi gereken materyal varsa bunların mutlaka okunması gerekmektedir. Okumanın gelişimini yazının icadıyla birlikte ele aldığımızda insanların okumayla münasebetlerinin çok uzun bir süredir devam ettiği görülmektedir. Tabi bu süreç bazı değişiklerle birlikte ilerlemiştir. İnsanlar yazı için birçok farklı araç kullanmıştır. Dijital araçların hayatımıza girmesiyle birlikte metinler dijital ortamlara aktarılmış, bilgi, kâğıtta okunmak üzere sessizce beklerken dijital ekranda hayat bulmuş canlanmıştır (MEB, 2018).

Dolayısıyla okuma eylemine yeni bir boyut eklenmiştir. Okumaya bu yeni boyutun eklenmesiyle birlikte artık insanların okuma alışkanlıkları dijital ortamlarla bütünleşmeye başlamıştır. Yapılan araştırmalarda insanlar günlük hayatta okumalarının büyük bir çoğunluğunu dijital araçlarla yapmaktadır. MEB (2017) yaptığı araştırmada öğretmenlerin yüzde 58,5'i okumak için dijital bir araç kullandıklarını ifade etmiştir.

Okumanın gelişimine bakıldığında insanların okuma için birçok aracı kullandığı görülmektedir. Okuma için kullanılan farklı araçlar okuma alışkanlıklarını değiştirmektedir. Çünkü her aracın kendine özgü yapısal farklılıkları vardır. Araçların yapısal özellikleri okumayı büyük oranda etkilemektedir. İlk okuma araçlarından büyük taşlar ve kayalar taşınamayan, sabit olarak bir yerde duran araçlardır. Kil tablet, deri ve kâğıt taşınabilen okuma araçlarıdır. Bunun yanında eski Mısırda kullanılan parşömenler uzun bir yapıya sahiptir ve rulo hâlinde katlanmaktadır. Bunlardan yapılan okuma kitap okumasından farklıdır. Parşömenlerde okuma metni aşağı yukarı yönlü yani dikey yönlü, kitaplarda ise metinler yana doğru yani yatay yönlü hareket eder. Bu durum günümüzde bilgisayarlardaki PDF formatındaki bazı dijital metinlerde karşımıza çıkmaktadır. PDF formatındaki metinler aşağı ve yukarı yönde hareket eder. Bu durum parşömenlerin okunma şekliyle benzerdir. Bilgisayar ve internetin yaygınlaşması metnin bir kâğıt üzerindeki basılı semboller olarak algılanmasını değiştirmiştir (Kist, 2000; Kress, 2003, s. 16). Dolayısıyla kâğıt üzerindeki basılı semboller dijital ortamlara taşınmıştır.

Dijital araçlar okuma ortamına birçok unsuru taşımıştır. Dijital metinler görseller, sesler ve videolar gibi unsurlarla birleştirilebilmektedir. Bu açıdan bakıldığında dijital metinlerin daha zengin içerikler sunmaya başladığı görülmektedir (Cope ve Kalantzis, 2000, s. 5). Dijital metinlerdeki zengin içeriklerin okuma sürecine olumlu ve olumsuz yansımaları olabilir. Olumlu olarak bakıldığında zengin içerikler okuma güçlüğü ve görme problemi olan bireyler için de yeni fırsatlar sağlayabilir. Olumsuz olarak ise hareketli resimler veya ses unsurları okuyucunun dikkatini dağıtabilir. Bu durum da okuma sürecine olumsuz olarak yansır. Metinlerin sunduğu zengin içerikler mutlaka belirli bir oranda olmalı ya da metinler kullanım amacına göre sınıflandırılmalıdır. Ders ve eğitim için kullanılacak metinlerin eğitim ve öğrenme ortamını desteklemesi için bu metinlere zengin içerikler koyulabilir. Roman, hikâye, masal gibi uzun metinlerin zengin içeriklere sahip olması normal okuyucular için okuma sürecini olumsuz etkileyebilir. Okuma güçlüğü çeken ve görme problemi olan okuyucularda ise zengin içerikler uzun metinlerde de olabilir. Çünkü bu unsurlar onlar için okuma sürecini destekleyicidir.

2.2. Okuduğunu Anlama

Okuma becerisinin insanların en önemli bilgi edinme yollarından birisi olması okumanın değerini ortaya koymaktadır. Okuma tek başına bir eylem değildir. Başarılı bir okumada mutlaka anlamanın gerçekleşmiş olması gerekir. Bu durum okuma ve okuduğunu anlamanın aynı şey olmadığını göstermektedir. Her okumada anlama gerçekleşmeyebilir ama anlamanın gerçekleşmesi için önce okumanın yapılması gerekir. Okuduğunu anlama için okuma ön koşuldur. Göz ile algılanan sembollerin beyinde algılanması, tanınması, hatırlanması ve anlamlandırılması okuduğunu anlama sürecinde önem kazanmaktadır (Yalçın, 2012). Bu tanımlarda okuma ve okuduğunu anlamanın farklı eylemler olduğu görülmektedir.

Anlamayla ilgili birçok tanım yapılmıştır. Anlama yazının ya da konuşmanın ne demek istediğini algılamaktır (Göğüş, 1978, s. 71). Anlama okunan konuda önceden edinilmiş bilgi ve deneyimleri yazarın sunduklarıyla karşılaştırmak ve onun görüşleri hakkında çeşitli yargılara ulaşmaktır (M. Yıldız, 2010, s. 20-21). Anlama dinleme, okuma ve görsel okuma ile alınan bilgileri ön bilgiler ışığında inceleme, üzerine düşünme, nedenlerini araştırma, sonuçlar çıkarma ve yeniden anlam verme işlemidir (Güneş, 2014, s. 209). Anlamak okunan metni bütün yönleriyle kavramaktır (Karatay, 2014, s. 11). Anlama inceleme, seçim yapma, karara varma, çevirme, yorumlama, öteleme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi beyin faaliyetlerini içerir (Balcı, 2016, s. 14). Anlamayla ilgili tanımlara bakıldığında tanımlarda kavrama ve değerlendirme yönleri öne çıkmaktadır. Okuduğunu anlama, okunan bilgileri zihinde yapılandırmak, bilgilerle ilgili zihinde görüntüler oluşmasını sağlamak ve bilgilerle ilgili zihinde bağlantılar kurmak denilebilir.

Okuduğunu anlama insanların hayatının her döneminde ve anında işine yarayan ve kullanması gereken bir beceridir. Bu beceri özellikle eğitim hayatında daha çok öneme sahiptir. Birçok okul dersinde ve bu derslerin sınavlarında başarılı olmak için okuduğunu anlama becerisinin gelişmiş olması gerekmektedir (Bloom, 1982, s. 48; Güneş, 2014, s. 128; Karatay, 2014, s. 12). Bu yetenek çok önemlidir ve bu nedenle okulda özellikle ilköğretimin sonunda öğrenme için yaygın bir hedeftir (Sweet ve Snow, 2003). Bununla birlikte günlük hayatta da okuduğunu anlama becerisinin gelişmiş olmasının insanlara birçok yönden katkısı vardır. İnsanlar normal hayatında karşılaştıkları metinleri ve yazıları kavrayabilmek bunlardan doğru çıkarımları yapabilmek ve bu çıkarımlardan hareketle eyleme geçebilmek için okuduğunu anlama becerisinin gelişmiş olması gerekir.

Okuduğunu anlama becerisi birçok durumdan etkilenmektedir. Bu durumlar genel olarak okuma ortamıyla, okuma süreciyle, okuma aracıyla, söz varlığıyla, okuma alışkanlığıyla, strateji kullanımıyla, motivasyonla ve konsantrasyonla ilgilidir. Bu unsurlar okuyucunun okuduğu metinlerden anlam çıkarmasında büyük rol oynamaktadır. Okuma süreciyle ilgili fizyolojik etmenlerin üstesinden daha kolay gelinebilir. Ama okuyucunun motivasyonu, söz varlığı ve strateji kullanımı için bir eğitime ve aldığı eğitimleri uygulamaya ihtiyacı vardır.

Okuma ortamındaki birtakım dış uyarıcılar okuyucunun dikkatini dağıtır ve böylece okuyucunun konsantrasyonu bozulur. Bu durum da okunanların anlaşılmasını olumsuz etkiler. Okuma ortamındaki dikkat dağıtıcılar ses, ısı, ışık ve görseller gibi unsurlardır. Bu nedenle okuma ortamı dikkat dağıtıcılardan arındırılmalı veya bunlar kontrol altında tutulmalı ve ortam okuma için hazır hâle getirilmelidir. Böylece okuyucunun okuma süresince konsantrasyon problemi yaşamasının önüne geçilebilir.

Okuma aracı anlama sürecini etkileyebilir. Okuma aracının çok küçük, çok büyük ve ağır olması ayrıca aracın diğer yapısal özellikleri okuma sürecini etkileyebilir. Aracın çok küçük olması okumayı zorlaştırır, büyük olması okumadaki verimi düşürür, ağır olması ise taşınabilirlik sorununa neden olur. Kâğıdın rengi, parlaklığı ve kalitesi özellikle uzun okumalarda gözlerde olumsuzluklara neden olabilir. Okuma aracı eğer dijital bir araç ise bu araçların yapısal ve şekilsel özellikleri okumayı etkiler. Örneğin ekranı küçük olan akıllı telefonla ekranı büyük olan bilgisayar karşılaştırıldığında bilgisayardan okumak daha kolaydır.

Okuyucunun söz varlığı okuduğunu anlama için çok önemlidir. Okuduğunu anlama sürecinde öğrencinin öncelikle kelime bilgisini kullandığı belirtilmektedir (M. Yıldız, 2010, s. 21). Bir okurun okuduğu metne ilişkin sözcük dağarcığı ne denli yüksek ise metni anlamlandırabilme olanağı da o denli yüksek olacaktır (Ülper, 2010, s. 69). Bir metinde tabi ki okuyucunun bilmediği kelimeler olabilir. Okuyucu bağlamdan hareketle bu kelimelerin anlamını tahmin edebilir. Ama metin zorsa ve içinde anlamı bilinmeyen çok fazla kelime varsa okunanların anlaşılmasında sorunlar ortaya çıkar. Okuyucunun yeterli ve gelişmiş bir söz varlığına sahip olması okuma sırasında bunun gibi sorunlar yaşamamasını sağlar. Böylece okuyucu anlamını bilmediği kelimelerin neden olacağı bir anlama problemi ile karşılaşmaz.

Okuma sırasında strateji kullanımı okuduğunu anlamayı artıran en önemli unsurlardan birisidir. Etkili anlama becerileri, öğrencilerin bilgiyi anlamalarını, sonuç çıkarmalarını, karşılaştırmalar yapmalarını ve metinle anlamlı etkileşimler kurmalarını sağlar (Williams, 2010, s. 16). Çetin (2020, s. 344) de araştırmasında okumada strateji kullanımının anlamayı artırdığını belirtmiştir. Uyar'a (2015, s. 39) göre son kırk yıl içinde yapılan çalışmalarda anlama üzerinde bilişsel strateji kullanımı, üst bilişsel stratejiler ve motivasyon gibi bazı değişkenlerin etkili olduğu belirlenmiştir. Akyol (2014, s. 33) iyi okuyucunun tanımını yaparken iyi okuyucunun okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullandığı okuma stratejileri olduğundan bahsetmiştir.

Görüldüğü gibi okuduğunu sürecinde strateji kullanımı anlama başarısını artırmaktadır. Okula giden bazı öğrenciler okuma stratejilerinin ne olduğunu, bazıları kullandıkları hâlde bunların strateji olup olmadığını bilmemektedir. Okuma sırasında strateji kullanımının okuduğunu anlamayı artırdığı açıkça ortadayken eğitim kademelerinde öğrencilerin anlama başarılarını artırmak için okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimine önem verilmelidir.

Okuma sırasında okuyucunun motivasyonu okuduğunu anlamasına etki etkilemektedir. Motivasyon ve okuma başarısı arasındaki bağlantıyı birçok araştırmacı ifade etmiştir (Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999; Gambrel, 2001). Ayrıca anlama sürecinde başarılı olmak için, okumaya karşı istekli olmak yani okumaya karşı motive olmak gerekir (Miller ve Faircloth, 2009). Okuyucunun okuma eylemine başlama ve bu eylemi sürdürmesinde motivasyon önemli bir unsur olarak karşımıza çıkar. Motivasyon okuduğunu anlamada öğrencilerin daha iyi anlamalarını sağlamak için önemli bir etmen olmuştur (Grace, 2011). Motivasyonel bileşenler okuduğunu anlama ve genel okuma başarısına anlamlı bir fark katmaktadır (Anmarkrud ve Braten, 2009). Okuma özel bir çabayı gerektirdiği için öğrenciler çoğu zaman okuyup okumama arasında seçim yapmakta ve burada belirleyici unsur motivasyon olmaktadır (Uyar, 2015, s. 42).

2.3. Dijital Okuma

Okuma, geçmişten günümüze birçok değişiklik geçirmiştir. Bu sürecin son evresini ise dijital okuma oluşturmaktadır. Dijital okuma, dijital araçların insanların hayatına yaygın bir şekilde girmesiyle birlikte ortaya çıkmıştır. Yeni bir okuryazarlık perspektifi, yeni teknolojiler ortaya çıktıkça okuryazarlık ve öğrenmenin doğasının hızla değiştiğini ve dönüştüğünü savunur (Leu vd., 2015). Bilgi ihtiyacının yaygın bir kavram hâline geliyor

olması nedeniyle dijital okuma doğal bir gelişmedir (Kol ve Schcolnik, 2000). Bu durumu Golan, Barzillai ve Katzir'in (2018) "Son yıllarda hem kişisel hem de eğitim ortamlarında okumak için bilgisayarların ve elektronik cihazların kullanımında keskin bir artış görülmüştür." ifadesi destekler. Yeni okuryazarlıkta internette okumanın internette bilgiyi bulmayı, değerlendirmeyi, sentezlemeyi ve iletmeyi kapsaması bunun basılı okumadan farklı olduğunu gösterir (Abanomey, 2012, s. 9). Alanyazında dijital okuma için farklı kavramlar da kullanılmaktadır. Bu kavramlar: yeni okuma (new reading), çoklu okuma (multi reading), ekran okuma (screen reading), elektronik okuma (electronik reading), çevrim içi okuma (online reading). Alandaki çalışmalara bakıldığında bu kavramların hemen hepsinin birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Buradaki okuma eyleminin dijital araçlarda gerçekleşmesi nedeniyle bu çalışmada dijital okuma kavramı kullanılmıştır. Bununla birlikte günümüzde artık dijital çağda olduğumuz ifade edilmektedir. Bu sebeple de bu okumalar için en uygun kavramın dijital okuma olduğu düşünülmektedir.

Elektronik belgelerin okunması için harcanan zamanın artmasıyla birlikte ekran tabanlı bir okuma davranışı ortaya çıkmıştır (Liu, 2005). Bu okuma davranışı dijital okumadır. Dijital okuma, okuma etkinliğinin herhangi bir dijital teknoloji üzerinde sürdürülmesine dayalı okuma davranışıdır (H. Odabaş, Z. Y. Odabaş ve Binici, 2019, s. 92). Dolayısıyla dijital okumanın gerçekleşmesi için dijital okuma araçlarına ihtiyaç vardır. Dijital okuma, okumaya yeni boyutlar eklemiş ve okuma yeniden tanımlanmıştır. Dijital ortamlarda okuma terimi okuma eylemine yeni bir anlam katmakta ve öğrencilerin okuma başarısı için yeni öneriler getirmektedir (Yamaç, 2018). Ekran okumada görme, anlama ve zihinde yapılandırma yönüyle kâğıttan okumaya göre önemli farklılıkları vardır (Güneş, 2010). Okumaya eklenen yeni boyutlar okuma araçlarının ve okuma uygulamalarının özelliklerinden ortaya çıkmıştır. Birçok fiziksel özelliğin yazı tipi, boyutu, ekran boyutu, kontrast, parlaklık ve satır uzunluğu gibi durumların dijital okuma üzerinde etkisi vardır (Dillion, 1992; Dyson, 2004). Dijital araçların depolama fonksiyonların olması, araçların okuma sırasında font büyüklüğünü ayarlama ve anahtar kelimelerle arama yapabilme imkânı vermesi dijital okumayı klasik kitapların gelişmiş şekli olarak karşımıza çıkardı (Siegenthaler, Schmid, Wyss, ve Wurtz, 2012). Görüldüğü gibi bu durumlar okuma aracının ve okuma uygulamasının özellikleri sayesinde gerçekleşmektedir. Okuma araçlarının depolama kapasitesiyle binlerce kitabı içine alabildiğinden ve bunların kolaylıkla taşınabildiğinden Kimmel (2012) ve MEB (2018) de bahsetmiştir.

Dijital okuma kavramının ilk olarak 1970'li yıllarda ortaya çıktığı söylenebilir. O zamandan günümüze dijital okumanın hemen hemen elli yıllık bir geçmişi vardır. Dolayısıyla insanlar yarım asırdır dijital okuma ile ilişki içindedir denilebilir. Dijital okuma araçlarının ilk ortaya çıktığı dönemlerde okuma için çok fazla kullanıldığı söylenemez. İnternetin, teknolojinin ve dijitalleşmenin artmasıyla birlikte bu araçlardan yapılan okumaların oranı da gün geçtikçe artmıştır. Milone (2011, s. 2) göre elektronik okuma aygıtları hem kişisel kullanımda hem de eğitimde orta düzeyde bir popülerliğe sahiptir ve bu trend hiç şüphesiz gelecek yıllarda devam edecektir. Önceden kâğıt üzerindeki basılı ortamlarda okuma etkinliği daha çok yapılırken artık bu durum elektronik/dijital ortamlar lehine değişmeye başlamıştır (Keskin ve Çetinkaya, 2017, s. 78). Bu durum günümüzde insanların okuma eylemini artık dijital araçlarla bütünleştirmeye başladığının göstergesi olabilir.

Okumanın ilk ortaya çıktığı dönemi yazının kullanılmasıyla eş değer tutarsak bu dönemde kullanılan okuma araçlarının günümüzdeki dijital araçların yapı ve şekil özelliklerine yansıdığı söylenilebilir. İlk Mezapotamya tabletleri genellikle kare şeklindeydi fakat bazıları kil daireydi ve yaklaşık üç inç boyutundaydı ve rahatça elde tutulabiliyordu (Manguel, 1996). Okuma için kullanılan ilk araçların günümüzde tablet, e-okuyucu ve akıllı telefonlar büyüklüğünde olduğu düşünülebilir. Bu durumun yani okuma aracının rahatça elde tutuluyor olabilmesinin bilimsel açıdan da bir karşılığı vardır. Strassmann (1985) bu durumu şöyle ifade etmiştir: "İnsanın sinir sistemi gözün odaklanma kasları ile elin koordinasyonu için özel bir mekanizmaya sahiptir." Bu nedenle elle tutulan bir şeyi okumak masa üzerinde duran bir şeyi okumaktan daha kolaydır. Kitabı okurken elde tutma geleneğinin de temelinde bu durum vardır.

Dijital okuma kavramı ilk ortaya çıktığı zamandan günümüze birçok değişiklik ve gelişme kaydetmiştir. Dijital okumanın gerçekleştirildiği dijital araçlara ve okuma uygulamalarına zamanla birçok yeni özellik eklenmiştir. Bu yeni gelen özellikler dijital okumanın güncellenmeye devam etmesine neden olmaktadır. Örneğin ilk okuma araçlarının ekran çözünürlükleri, araçların ekran boyutları, araçlarla birlikte kullanılan yardımcı araçlar gibi birçok unsur zamanla iyileştirilmiş ve daha çok geliştirilmiştir. Okuma araçları geliştirilirken araçlardaki okuma uygulamaları da geliştirilmiştir. Okuma uygulamalarının geliştirilmesiyle dijital okumalar için yeni stratejiler geliştirilmiş ve dijital okumada kullanmakta zorlanılan bazı stratejilerin daha kolay kullanılabilmesi sağlanmıştır. Bununla birlikte okuma sürecinde verimliliği artıracak birçok özellik okuma uygulamalarına

eklenmiştir. Teknoloji sürekli gelişmekte ve ilerlemektedir. Teknolojide yaşanan her türlü gelişme dijital araçlara ve okuma uygulamalarına eklenmektedir. Böylece okuma araçları ve uygulamalarının özelliklerinde iyileştirmeler yapılabilmektedir. Araçlara ve uygulamalara eklenen yeni özellikler de dijital okumayı sürekli gelişmektedir. Dijital okumanın gelişimi dinamik olarak devam etmektedir. Gilbert'e (2017) göre teknoloji hızlı bir değişim yolunda ilerliyor ve bugün yeterli olan dijital beceriler yarın yetersiz ve modası geçmiş olarak değerlendirilecektir.

Coiro, Knobel, Lankshear ve Leu (2008) yeni okuryazarlığın dört ortak unsuru paylaştığı sonucuna varmıştır. Bunlar:

1. Yeni okuryazarlık, bilgi ve iletişim için yeni teknolojilerin gerektirdiği yeni becerileri, stratejileri, eğilimleri ve sosyal uygulamaları içerir.
2. Yeni okuryazarlık, küresel bir topluluğa tam katılımın merkezinde yer alır.
3. Yeni okuryazarlık, tanımlayıcı teknolojileri değiştikçe düzenli olarak değişir.
4. Yeni okuryazarlık çok yönlüdür ve onları anlamamız birçok bakış açısından yararlanır.

Günümüzde birçok insanın dijital araçları ve bu araçlarda kullanacağı interneti bulunmaktadır. İnternet gibi bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT), potansiyellerinden tam olarak yararlanmak için yeni okuryazarlık becerisine sahip olmak gerekir (Coiro vd., 2008). Okuma araçlarının internetinin olması okumanın dijital araçlardan yapılmasını artırmaktadır. Bilgisayar ve internet yaygınlaştıkça ekrandan okumaya eskisinden daha fazla zaman ayırıyoruz (Lee ve Chen, 2013). Bununla birlikte dijital çağda okumanın artığını ifade eden çalışmalar da vardır. Dijital çağda insanlar okumaya daha fazla zaman harcıyor (Liu, 2005). Bu durum göz önüne alındığında Jadhav'ın (2010) da ifade ettiği gibi bugün dijital okuma becerisi olmayan bir kişi cahil olarak düşünülür. Dijital araçlardaki internet sayesinde her an ve her yerde okunacak bir materyale ulaşma imkânı var. Bu durum dijital okuma ile birlikte günlük okuma oranını da artırmaktadır. Tonlarca ağırlığındaki sayfalar, dünyanın öbür ucundaki bilgiler avucumuzun içindeki küçük aletlerdedir (MEB, 2018). Herkesin dijital okumaya karşı yaklaşımı aynı değildir. Bazıları hâlâ kâğıttan okuma yapmanın daha iyi olduğunu düşünmektedir. Ama insanlar dijital medyayı sevsin ya da sevmesin okuma ve yazma dijital teknolojinin gelmesiyle yeniden tanımlanıyor (Liu, 2005). Ayrıca Kelly (2006) yakın gelecekte tüm yeni eserlerin artık dijital olacağını ifade etmiştir. Günümüz dünyası artık dijital bir dönüşüm sürecindedir. Bu süreçte okuduklarımızın gittikçe daha fazla dijitalleşeceği doğru olabilir (Jeong, 2012).

Türkiye'de 2020'da Google'nin yükselen genel arama trendlerinde EBA uygulaması 1. sırada, Zoom uygulaması 5. sırada yer almıştır. (TRT, 2020). Bu durum dijital dünyada eğitim için online ortamların ne kadar çok kullanıldığını göstermektedir. Bununla birlikte online ortamlarda birçok öğrencinin daha çok vakit geçirdiği sosyal medya ve youtube gibi web sayfalarının eğitim için kullanılması da düşünülebilir. Bu gibi ağlar eğitim için kullanılabilirse bilgi akışında önemli faydalar edinilebilir (Greenhow ve Gleason, 2012). Online ortamlar çoğu zaman öğrenciler için zaman kaybı olabilmektedir. Bu nedenle online ortamlarda öğrencileri okumaya teşvik edici eğitim planlamaları yapılabilir. Öğrencilere yönelik zengin içerikli hazırlanmış okuma metinleri sosyal medya gibi ortamlarda dijital okumalar için teşvik edici olabilir. Eğitimciler olarak, interneti okuryazarlık ve içerik öğrenme müfredatımıza daha eksiksiz bir şekilde entegre ederek ve tüm öğrencileri çevrim içi okuduğunu anlama öğretimine dahil ederek bu öğrenme fırsatlarından yararlanmamız gerekiyor (Castek vd., 2011).

Günümüzde birçok kitabın (roman, hikâye, ansiklopedik bilgiler vs.) dijital yani e-kitap versiyonları vardır. Hatta bazı kitaplar, gazeteler, dergiler vs. sadece dijital olarak yayınlanmaktadır. Büyük Amerikan yayınevleri, yeni kitaplarını e-kitap olarak kütüphanelere sunmanın değerini görmeye başlamıştır (Tanner, 2014). Sadece dijital platformlara özgü yayınların artmaya başlaması okumanın yavaş yavaş dijitalleşmeye doğru yöneldiğini göstermektedir. Dijital ortamlarda okuma yapmak isteyenler için yeterli oranda e-kitap içeri vardır. Dijital ortamlarda uzun süreli okumalar özellikle e-kitap okumaları için uygun okuma aracı seçmek okuyucular için önemli bir durumdur. Bunun için mobil özelliği olan ve yeterli ekran büyüklüğüne sahip okuma araçları (e-okuyucu ve tablet) seçilebilir.

Dijital araçlarını okuma için kullanmanın insan hayatına birçok olumlu katkısı vardır. Bu durumlar sıralanırsa şöyle ifade edilebilir:

1) Dijital araçlardan internetle bilgiye kısa sürede ve kolayca erişme imkânı vardır,
2) Dijital araçlardan okuma sırasında internetle başka kişilerle etkileşim sağlanabilir.
3) Dijital araçlar içerisine çok fazla dokümanı alabildiği için bunların taşınmasını kolaylaştırır.
4) Dijital araçlar içerisine yüzlerce kitabı alacak şekilde depolama kapasitesine sahiptir,
5) Dijital araçlardan ekran ışığı sayesinde ışığa ihtiyaç duymadan okuma yapılabilir.

6) Dijital araçlardan bazıları (e-okuyucular) uzun şarj dayanıklılığı sayesinde uzun süre şarja ihtiyaç duyulmadan kullanılabilir.
7) Dijital araçlardan okuma yapmak için sürekli kâğıt, fotokopi ve kitap masrafı olmadığı için dijital okuma ekonomiktir.

Dijital ortamlarda okuma yapmanın okuma sürecine olumlu ve olumsuz etkisi vardır. Olumlu durumlar dijital ortamlardan çok kolay taramalar yapılabilir, bilinmeyen kelimelerin anlamlarına kolaylıkla bakabilir, metinler okuyucuya göre düzenlenebilir, ekran parlaklığı ayarlanabilir, metne ses-görüntü-resim-video eklenebilir, aynı anda iki farklı metni karşılaştırmalı olarak okunabilir gibi durumlar tespit edilmiştir. Olumsuz durumlar ise dikkat problemleri, motivasyon ve konsantrasyon problemlerine neden olabilir, uzun süreli ve derin okumaya uygun değildir, gözle ilgili yaşanan sorunlara sebep olur (göz yorgunluğu, ağrıması ve kuruması), genel rahatsızlıklara sebep olur (yorgunluk), sağlığa zarar verebilir (boyun ve bel ağrıları, kas gerilmeleri), bazı stratejileri kullanmak işlevsel değildir (not alma gibi), dijital araçların yapısal özellikleri (sabit bir zeminde durma, mobil olma, ekran boyutu, çözünürlük), okuma materyallerinin özellikleri (PDF formatında metinlerin dikey yönlü hareket etmesi, köprü/hipertex metinlerin akıcı okumayı bozması), bilgileri akılda tutmada problem yaşanması, okuma esnasında okuyucunun önemli bilgilerin yerini kodlamada zorlanması dijital ortamlarda okumaları olumsuz etkileyen durumlar olarak ifade edilebilir.

Okuma aracının ekran özellikleri okuma esnasında okuyucunun gözlerinde birtakım problemlere neden olmaktadır. Muhtemelen elektronik ekranları izlemek için harcanan zamandaki büyük artış nedeniyle göz yorgunluğu semptomları sıklıkla rapor edilmektedir (Luo vd., 2016, s. 903). Günümüzde dijital okuma için kullanılan okuma araçlarının birçoğunda arkadan aydınlatmalı ekranlar kullanılmaktadır. Bu tür ekranlar özellikle uzun okumalarda gözlerde sorunlar olunmasına neden olmaktadır. Gözle ilgili rahatsızlığın ve algısal zorluğun, kişinin bir metinden öğrenme yeteneğini tehlikeye atabileceği deneysel olarak kanıtlanmıştır, bu okuma seansının süresi uzadıkça ve metnin zorluğu arttıkça daha belirgin hâle gelen bir durumdur (Conlon ve Sanders, 2011). Bilgisayar ekranlarına ne kadar uzun süre bakılırsa gözün doğal kırpılması o kadar az olur (Jeong, 2012). Gözler normal şartlarda refleksif olarak kendi kendine kırpılır. Bu durum da gözün nemlenmesini sağlamaktadır. Ama gözün kırpılma süresinde yaşanan aksamalar gözün kuru kalmasına ve netliğinin kaybolmasına neden olur. Bunun sonucunda ise gözlerde yanma ve ağrı gibi sorunlar ortaya çıkabilmektedir. Bunun yanında dijital araç kullananlar gözle ilgili farklı

sorunlarda yaşayabilmektedir. Bilgisayar kullanıcılarının %90'ı Computer Vision Syndrome (CVS) semptomları yaşadığı bildirilmiştir (Thomson, 1998). Burada en yaygın semptomlar göz yorgunluğu, baş ağrısı, oküler rahatsızlık, kuru göz, diplopi veya bulanık görmedir. Okuma sırasında bu sorunların temel nedeni uzun süre ekrana bakmaktır. Bu sorunları yaşamamak için özellikle uzun okumalara belirli aralıklarla mola verilmelidir.

Dijital okuma sürecinde okuma aracının ekranının konumu da çok önemlidir. Aracın ekranına doğal ışık kaynağından veya yapay aydınlatmadan gelen ışık direkt yansımamalıdır. Ekran ışık kaynağına paralel şekilde yerleştirilmelidir. Okuma aracının ekranına yansıyan ışık ekranda parlama yapar, okuyucunun gözünü alır ve ekrandaki metnin okunmasını zorlaştırır. Bu durum okuma sürecini olumsuz etkiler. Ekranla ilgili bir diğer unsur ise ekranın parlaklık derecesidir. Ekran parlaklığı okuma sırasında okuyucuyu rahatsız edebilir. Böyle bir durumda ekran biraz ön tarafa eğilmeli veya ekran parlaklığı gözü yormayacak şekilde ayarlanmalıdır. Böylece ekranın parlaklığının okuyucuyu rahatsız etmesinin önüne geçilebilir.

Dijital araçlarla ışığın olmadığı karanlık bir ortamda aracının ekran ışığı sayesinde okuma yapılabilmektedir. Bu durum geleneksel okumada olmayan bir durumdur. Böylece okurlar karanlıkta istediği her şeyi okuyabilmektedir. Ama bu durumun uzun okumalar için pek fazla uygun olmadığı ifade edilebilir. Uzun okumalarda bu durum gözleri çok fazla yorabilir ve okuyucu göz problemleri yaşayabilir. Gece karanlık bir ortamda uzun süre ışığı olan ekrana bakmanın geçici körlüğe neden olduğunun birçok örneği vardır. Geçici körlük yaşayan hastaların yaptıkları ortak davranış ise gece karanlıkta uzun süre ekrana bakmak olmuştur. Bu nedenle ışığın olmadığı bir ortamda aracın ekran ışığı ile uzun süreli okumalar yapılmamalıdır. Bu şekilde yapılan okumaların kısa süreli olmasının uygun olacağı düşünülmektedir.

Dijital okumada geleneksel okumadan farklı olan bir diğer boyut ise okuma sırasında gözlerin duraklama süresiyle ilgilidir. Gözler belirli duraklamalarla okumayı gerçekleştirmektedir. Bu duraklamalarda kelime tanımlama işlemi gerçekleşmektedir. Literatürde bu durum fiksasyon olarak ifade edilmektedir. Fiksasyon sırasında göz kısa bir süre hareketsiz kaldığında görsel bilgi alınır ve bilişsel işlem uygulanır (Rayner ve Pollatsek, 1989). Okuma sırasında gözlerin fiksasyon süresi okuma aracının özelliklerinden etkilenmektedir (Çetin, 2020, s. 347). Yapılan birçok araştırmada bilgisayarlardan okumalarda gözlerin fiksasyon süresinin normal okumadan daha uzun

sürdüğü tespit edilmiştir. Zambarbieri ve Carniglia'nın (2012) yaptığı araştırmada İPad ve Kindle'de fiksasyon süreleri birbirine çok yakın çıkmıştır. Bu araştırmada en uzun fiksasyon süresi bilgisayarda gerçekleşmiştir. Bu durum okuyucunun okumakta zorlandığını göstermektedir. Bunun yanında aynı araştırmada e-mürekkep ekran teknolojisine sahip e-okuyucularda gözlerin hareketleri basılı materyalden okumayla bezer çıkmıştır. Siegenthaler, Wurtz, Bergamin ve Groner (2011) katılımcıların e-mürekkep okuyucuları basılı materyali okurken benzer oranda göz hareketleri göstermişler. Bunun nedeni Kindle'ın (E-okuma cihazı) ekranı basılı kâğıda en çok benzeyen teknolojiye sahiptir (Zambarbieri ve Carniglia, 2012). Bu durum da okuma sürecine olumlu olarak yansımıştır.

Okuma uygulamaları da geleneksel okumada olmayan birçok boyutu okuma becerisine eklemiştir. Bunlar okuma metnindeki yazı fontunu ayarlayabilme, yazıların rengini değiştirme, metnin arka plan rengini değiştirme, metni yakınlaştırma, tarama yapma, kelimenin anlamını dokunduktan sonra gösterme, metni sesli okutma gibi özelliklerdir. Bu özellikler doğru şekilde kullanıldığında okumanın verimini büyük oranda artırabilir. Örneğin uzun süre ekrandan okuma yapmak gözleri yormaktadır. Bu durumda okuyucu metni sesli okutma özelliğini kullanarak dinleyebilir. Bu süreçte gözlerini de dinlendirebilir.

Ayrıca okuma sırasında tarama yapma özelliği ile aranan bilgileri kısa süre içinde bulmak da mümkündür. Metni yakınlaştırma özelliği kullanılarak metni daha rahat okuma imkânı sağlanabilir. Okuma uygulamalarının okuma sürecine getirdiği bazı olumsuzluklar da vardır. Bu olumsuzluklardan en önemlisi bazı okuma stratejilerini kullanmanın işlevsel olmamasıdır. Dijital araçlarda bu açıdan okuyucuların en çok zorlandıkları okuduğunu anlama stratejisi not alma olmuştur. Ayrıca metni hareket ettirmek ve sayfaları değiştirmek için mouse, elektronik kalem veya parmak kullanmak gerekmektedir. Dijital ortamda e-kitap okurken kullanıcıların yaşadığı en büyük sorunlardan birisi sayfadan sayfaya gezinmek veya hareket etmek olmuştur (Carlson, 2000; Chu, 2003; Hernon, Hopper, Leach, Saunders ve Zhang, 2006). Basılı bir sayfayı çevirmeye kıyasla dijital bir metni kaydırmak genellikle hayal kırıklığı yaratır (Armitage, Wilson ve Sharp, 2004; Lazar, Bessiere, Ceaparu, Robinson ve Shneiderman, 2003). Bunun gibi sorunlar okuma uygulamalarına ve okuma araçlarına yeni özellikler eklenerek zamanla düzeltilmektedir. Cihaz yeteneklerindeki iyileştirmeler kullanıcıların e-kitaplara ilişkin genel izlenimlerini artırabileceğini göstermektedir (Jeong, 2012). Larson (2010) yaptığı çalışmada, dijital

okuma cihazlarının yeni okuryazarlık uygulamaları geliştirdiğini ve okuyucuyla okuma arasındaki etkileşimi artırdığını bulmuştur. Böylece dijital okumalar sırasında okuyucuların yaşadığı sorunlar zamanla bitecek, dijital okuma okuyucular için daha kolay ve daha işlevsel hâle gelecektir.

Dijital ortamlar geleneksel metin anlayışına birçok yeni boyut eklemiştir. Dijital okumanın ilk orta çıktığı süreçte dijital araçlardaki metinler de birçok değişim geçirmiştir. İlk çalışmalarda özellikle hiper metinlerin okuma için kullanılması ihtimali üzerine durulmuştur. Daha sonra farklı metin yapıları ortaya çıkmıştır. Günümüzde ise okuma araçlarında en yaygın kullanılan metin yapısı PDF formatındaki metinlerdir. PDF formatındaki metinlerin basılı çıktı almaya uygun olması bu metinlerin kullanımını artırmaktadır. Dijital ortam metinlerine bakıldığında bu metinler düz metinler, resim içerikli metinler, ses içerikli metinler, video içerikli metinler, köprü metin (hipertext) ve bunların birkaç tanesini birlikte içinde barındıran metinler olarak sınıflandırılabilir. Bununla birlikte dijital ortamlarda metinler normal basılı metinler gibi hareket etmeyebilir. Bazı okuma uygulamaları ve web sitelerinde metinler aşağı-yukarı yönlü yani dikey yönlü hareket eder. Okuma esnasında okuyucular bir sayfadaki ögelerin yeri için görsel bir hafıza oluşturmaya çalışırlar (Liu, 2005). Dikey yönlü hareket eden metinlerde okuyucunun oluşturduğu sayfadaki bilgilerin görsel konumuyla ilgili ilişki zayıflar (Olsen, 1994). Bu açıdan bakıldığında dikey yönlü hareket eden metinlerde okuyucu bilgilerin yerini kodlamakta problem yaşar. Okuyucunun yaşadığı bu problem okuma başarısına etki edebilir. Dijital ortamlarda bazı okuma uygulamalarında ise metinler basılı ortamlardaki gibi yatay yönlü hareket eder. Bunlardan birisi MEB'in hazırladığı z-kitaplardır. Z-kitaplar basılı kitaplar gibi yatay yönlü hareket eder. Dijitalleşme artıkça ve metinlerle ilgili yeni durumlar tespit edildikçe yeni dijital metin yapılarının çıkma ihtimali vardır.

2.4. Dijital Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama, okuma sürecinin nihai ve en önemli hedefidir. Bu nedenle okuma ve ekrandan okumanın en önemli temel bileşenlerinden biri olarak kabul edilir (Chen, 2017). Her şeyden önce, basılı okumada olduğu gibi, çevrim içi okuyucuların birincil sorumluluğu okudukları hakkında tutarlı bir anlayış oluşturmaktır (Kintsch, 1998). İyi bir okumada mutlaka anlamanın gerçekleşmesi gerekir. Geleneksel ve dijital ortamlar karşılaştırıldığında anlamanın tanımında herhangi bir farklılık yoktur. Fakat anlamanın

gerçekleşmesi sürecine dijital ortamların bazı etkileri vardır. Okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde teknolojinin etkisi inkâr edilmez bir gerçektir (Ulu, 2017, s. 39). Çevrim içi metni anlama süreci hem çevrim dışı bilgilendirici metni anlama süreci ile sürece benzer özellikleri taşır hem de ondan daha karmaşıktır (Afflerbach ve Cho, 2008; Coiro, 2011; Coiro ve Dobler, 2007; Hartman, Morsink ve Zheng, 2010; Kingsley, 2011). Bu etkiler anlama sürecine olumlu ve olumsuz yansıyabilmektedir. Bunun temel sebebi dijital ortamların kendi özellikleri, dijital okuma araçlarının farklı özellikleri, okuma uygulamalarının özellikleri, geleneksel metin anlayışının değişmesi, stratejilerin kullanımında yaşanan farklılıklar olarak ifade edilebilir. Çevrim içi okuduğunu anlama çevrim içi okumayı, yeni becerileri, stratejileri, eğilimleri ve internetin sosyal uygulamalarını içeren probleme dayalı bir sorgulama süreci olarak gören teorik bir çerçevedir (Castek vd., 2011).

Çevrim içi okuma, (1) bilgiyi anlama, (2) metinler arası bağlantı ve (3) okuma yollarının oluşturulmasıyla ilgili olarak üç düzeyde tutarlılık oluşturmayı içerir (Cho ve Afflerbach, 2017, s. 115). Öğrencilere çevrim içi metinleri iyi anlamaları ve bunlarla başa çıkmalarına yardımcı olmak için gerekli dijital okuryazarlık becerilerinin öğretilmesi gerekir (Gilbert, 2014). Dijital okumada okuma aracının, okuma uygulamalarının, metinlerin ve web sitelerinin özellikleri okuma sürecini ve anlamayı etkilemektedir. Ekranda gittikçe daha fazla okuma gerçekleşmesine rağmen, bazı problemler hâlâ bu modda okumayla ilişkilidir (Kol ve Schcolnic, 2000, s. 98). Bu durumlar dikkate alınarak okuma sırasında bazı unsurlara dikkat edilmeli ve dijital ortamlara uygun okuma becerileri kullanılmalıdır. Coiro ve Dobler'in (2007) çalışmasına göre yetenekli okuyucular internette öğrenmek için okurken dört ana ön bilgi kaynağını kullanmışlardır. Bunlar:

1) Konuyla ilgili ön bilgi,
2) Basılı bilgilendirici metin yapıları hakkında önceden bilgi,
3) Bilgilendirici web sitesi yapıları hakkında önceden bilgi,
4) Web tabanlı arama motorları hakkında önceden bilgi.

Dijital okuduğunu anlamanın gerçekleşmesi için yetenekli okuyucular farklı becerileri birlikte kullanmıştır. Çok boyutlu, etkileşimli dijital okuduğunu anlamanın sağlanması için konuyla, metin yapılarıyla, web sitesiyle ve arama motorlarıyla ilgili ön bilgiler önemlidir. Buraya okuma aracı ve okuma uygulamasıyla ilgili ön bilgiler de dâhil edilebilir. Bu unsurlarla ilgili okuyucunun ön bilgileri okuduğunu anlamasını etkilemektedir.

Castek vd. (2011) göre internette okurken en az beş işlemin uygulaması gereklidir:

1. Faydalı sorular oluşturmak için okuma
2. Bilgiyi bulmak için okuma
3. Bilgileri eleştirel olarak değerlendirmek için okuma
4. Bilgileri sentezlemek için okuma
5. Bilgi iletmek için okuma ve yazma

Okuyucuların dijital ortamlarda karşılaştığı yeni metin yapıları anlama sürecine yeni boyutlar eklemiştir. Metnin maddeselliği basılıdan dijitale değişmesine ve bilgi sunum biçimleri çeşitlenmesine rağmen metinler çevrim içi dünyada evrensel olarak öne çıkar (Barton ve Lee, 2013). Teknolojinin gelişmesiyle birlikte web ortamları, multimedya sunumlarında görsel, sözlü ve işitsel modları birleştirme olanakları sunar (Fu, Chen, Wey ve Chen, 2014). Coiro (2003) çevrim içi ortamlarda okuyucuların doğrusal olmayan metinler, çoklu ortam metinleri ve etkileşimli metinler olmak üzere üç tür metinle karşılaştıklarından bahseder. Çevrim içi metinler genellikle sınırsız ve farklı bir dizi kaynaktan çoklu medya formatlarında sunulur (Glister, 2000; Jenkins, 2006; Rouet, 2006). Dijital ortamlara özgü metin yapıları: hiper metinler, seslerin, hareketli görsellerin ve videoların olduğu metinler olarak ifade edilebilir. Çevrim içi metinler, okuyuculara fayda sağlayan multimedya destekleri içerir (Castek vd., 2011). İçinde seslerin, hareketli görsellerin ve videoların olduğu metinler anlama başarısına olumlu katkı sağlayabilir. Bu metinler okuma ve anlama güçlüğü çeken kişilerin daha başarılı okumalar yapmasına imkân vermektedir. Bunun yanında bazı engelleri olan kişiler için de dijital ortamlardaki metinler birçok avantaj sağlamaktadır. Örneğin görme engelliler için sesli metinler kullanılabilmektedir. Hiper metinler ise okumanın doğasına aykırı bir şekilde hareket eder. Hipertex köprü metin sayfadan sayfaya atlama gibi doğrusal olmayan okuma sağlar (Liu, 2005). Sayfadan sayfaya atlayarak yapılan okumalarda okuyucu konu bütünlüğünü kaybeder. Hipermetinler bilişsel olarak daha zorlayıcı olabilir (McEneaney, 2003). Bu nedenle bu tür metinler insanları tek bir konu hakkında derinlemesine okuma yapmak ve düşünmekten alı koyar (Liu, 2005). Ayrıca atlayarak yapılan okuma, akıcı okumayı da olumsuz etkilemektedir. Akıcı okuma, okuduğunu anlama başarısını artıran bir beceridir. Akıcı okumanın olumsuz etkilenmesi ile okuduğunu anlama da olumsuz etkilenmektedir. Bu açıdan bakıldığında elektronik metinler, bireyin okuduğunu anlama yeteneği üzerinde etkisi olabilecek yeni destekler sağladığı gibi yeni zorluklar da getirmektedir (Jusah ve Abdullah, 2015).

Bazı araştırmalarda dijital metinlerin düşük okunurluğu olduğu ifade edilmiştir. Jeong (2012) yaptığı araştırmada ekrandaki metinler ve belgeler basılı belgeleri karşılatırmış, dijital metinlerin daha düşük bir yüzey okunurluğuna sahip olduğunu tespit etmiştir. Macedo-Rouet, Rouet, Epstein ve Fayard (2003) ile Kong vd. (2009) e-kitaplardaki göz yorgunluğunun esas olarak ekran metinlerinin düşük ekran kontrastı ve çözünürlüğünden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Dijital metinlerin okuma sürecinde okuyuculara birtakım zorluklar getirmesi okuduğunu anlamayı olumsuz etkilemektedir. Bunlardan birisi satırlardaki karakter sayısıdır. Satır başına karakter sayısının ekrandan okumada önemli bir değişken olduğu görülmektedir (Dyson, 2004; Güneş, 2010). Bu gibi durumlar dikkate alınarak dijital metinler oluşturulmalı ve okuyucunun sorun yaşadığı durumlar düzeltilmelidir. Çevrim içi okumada okuyucular kendi metinlerinde gezinirken bu metinleri istedikleri şekilde oluşturabilirler (Coiro ve Dobler, 2007). Dijital metinlerin düzenlenmesi okuyucuların ana noktalara odaklanmasına ve insanın çalışan belleğinin sınırlamalarının üstesinden gelmesine yardımcı olabilir (Kol ve Scholnic, 2000, s. 69). Bir e-kitabın içeriği öğrencilerin kullanımlarını desteklemek için tasarlandığında basılı kitaplarla aynı başarı elde edilir (Jeong, 2012). Bazı araştırmalarda basılı metinlerle dijital metinler arasında okuyucuların anlama başarıları karşılaştırılmıştır. Matthew (1997) yaptığı araştırmada aynı öğrenciler hem yazılı hem elektronik metin okuduklarında öğrencilerin elektronik metinleri okurken anlama puanlarının daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Web sitelerindeki metinlere bakıldığında web sayfası metnin yanında birçok dikkat dağıtıcı ve konsantrasyon problemine neden olan unsurla doludur. Herhangi bir web sitesinden okuma yapıldığında bu durum daha net görülebilmektedir. Web siteleri sayfaya içinde görsel, hareketli resim, video ve ses olan reklamlar koymaktadır. Bu unsurlar okuyucu için çok dikkat dağıtan unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun gibi reklamların çoğu zaman sayfada yer alan, haber, yorum, yazı ve metin ile bir bağlantısı bile yoktur. Bu durum doğrudan geleneksel okuduğunu anlama anlayışına farklılıklar getirmiştir. Basılı ortamlarda okuyucu bunun gibi dikkat dağıtıcı unsurlarla çok fazla karşılaşmaz. Dolayısıyla internette okuduğunu anlamanın gerçekleşmesi için hem yerleşik hem de yeni ön bilgi kaynaklarının karmaşık şekilde bir araya getirilmesi gerekmektedir (Coiro ve Dobler: 2007, s. 229). Böylece dijital okumada başarılı olmak mümkün olabilir.

Okuyucuların okuma aracını kullanma becerisi okuduğunu anlamaya olumlu veya olumsuz etki edebilir. Okuma sürecinde okuyucu aracın özelliklerini bilmediği için herhangi bir

problem yaşarsa bu durum okuyucuya ek yük getirir ve okuma olumsuz etkilenir. Aracı kullanma becerisi okuyucunun okuma sırasında karşılaştığı problemleri daha kısa sürede çözmesini sağlar. Bunun yanında okuyucu bazı bilgileri kaydetmek veya saklamak isterse okuma aracında bulunan bazı özellikler ve uygulamalarla bunu gerçekleştirebilir. Bilgisayarlarda bulunan word, not defteri, yapışkan not uygulamaları veya özellikleri ile kaydedilmek istenilen bilgiler burada saklanabilir. Okuma aracında bazı uygulamalarla ödev hazırlama ve slayt hazırlama okuduğunu anlama başarısını etkileyebilir. Ulu (2017) yaptığı çalışmada öğrencilerin dijital araçlardan slayt hazırlama becerilerini geliştirerek dijital okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesini sağlamıştır. Ödev hazırlamak ve slayt hazırlamak; öğrencilerin birbiriyle ilgili bilgileri ve kelimeleri bir araya getirme, bilgileri düzenleme, bilgileri organize etme ve bilgilere ulaşmak için anahtar kelimelerle araştırma yapma becerilerini geliştirmektedir. Bu durumlar okuyucuların okuduğunu anlama başarılarına olumlu katkı sağlamaktadır.

Dijital okuma araçlarının yapı ve içerik özellikleri dijital okuduğunu anlamayı etkileyebilir. Öğrencilerin okuma davranışları okuma araçlarına bağlı olarak değişmektedir (Chou, 2012). Bu durumun nedeni her okuma aracının farklı özelliklere sahip olmasıdır. Bu özellikler farklı okuma becerilerini de gerektirebilir. Bir bilgisayardan okuma yapılması için bu araçların masa gibi sabit bir zemin üzerinde durması gerekmektedir. Sabit bir zeminde durmayan bilgisayardan okuma yapmak oldukça zordur. Bu durum aracın ekranının sürekli sallanmasına neden olabilir. Dolayısıyla okuma da olumsuz etkilenir. Tabletten, e-okuma cihazlarından ve akıllı telefonlardan elle tutularak okuma yapılabilmektedir. Bilgisayarlarda okuma sırasında mouse ve klavye kullanılır. Tablet, e-okuyucu ve akıllı telefonların dokunmatik özelliğinden dolayı bunlarda okuma sırasında elektronik kalem veya parmak kullanılır. Her ne kadar okuma araçları farklı özelliklere sahip olmasına ve farklı becerileri gerektirmesine rağmen bazı çalışmalarda okuma araçları arasında anlama başarısı açısından bir fark bulunamamıştır. Nielsen (2010) bilgisayar, tablet ve e-okuma cihazı ile okuma üzerine yaptığı araştırmada farklı araçlarda anlama düzeyleri arasında bir fark bulamamıştır.

Okuma sırasında yardımcı araçları yani klavye, mouse ve elektronik kalemi kullanma becerisi okuduğunu anlamayı etkileyebilir. Okuma sırasında bazı stratejileri kullanmak ve metinle ilgili bazı işlemleri gerçekleştirmek için yardımcı araçları kullanmak gerekmektedir. Metni hareket ettirmek, metin üzerine yazı yazmak, altını çizmek, vurgulama yapmak, seçim yapmak, kopyalamak ve yapıştırmak gibi bazı becerileri

gerçekleştirmek için yardımcı araçlar kullanılır. Yardımcı araçların okuma sırasında kullanılması bazı durumlarda okuyucuya ek yük getirmektedir. Bu nedenle okuyucular bazen dijital okumalarda not almak ve vurgulama yapmak gibi yardımcı araçlarla kullanılabilen stratejileri kullanmak istememektedir. Okuma sırasında okuyucunun bilişsel yükünün artması, okuduğunu anlamayı olumsuz etkileyebilmektedir. Okuma sırasında okuyucu, yardımcı araçları okuma süreciyle bütünleştirmeli ve okuma aracıyla yardımcı araçlar arasında iyi bir koordinasyon sağlamalıdır. Böylece okuma sırasında yardımcı araçları kullanmanın getirdiği ek yük biraz azaltılabilir.

Dijital okuma araçlarına bakıldığında bu araçların birçoğunun okuma dışında kullanılan farklı özellikleri vardır. Bilgisayar, tablet ve akıllı telefonlar çoklu özellikli dijital araçlar olarak ifade edilebilir. Bu araçlar okuma dışında internete girmek, yazı yazmak, ödev hazırlamak, araştırma yapmak, iletişim kurmak (konuşma ve mesajlaşma) film izlemek, oyun oynamak vb. amaçlar için kullanılabilir. Bu araçların çoklu özellikli olması okuyucuların dikkatini okumadan ziyade diğer unsurlara yöneltebilir. Bu durumda okuma ve okuduğunu anlama olumsuz etkilenir. Merga ve Roni (2017) yaptıkları araştırmada öğrencilerin okuma sıklıklarında dijital cihazlara erişimin bir etkisinin olup olmadığına bakmışlardır. Bu çalışmada cep telefonuna erişim oranı artıkça öğrencilerin okuma oranı da azalmıştır. Dolayısıyla öğrenciler cep telefonlarını okumadan ziyade diğer özellikleri için kullanmışlardır. Bu durum bilgisayarlar ve tabletler için de geçerlidir. Bir diğer dijital okuma aracı olan e-okuyucularda böyle bir durum söz konusu değildir. E-okuma cihazları ise sadece okuma amacıyla tasarlandığı için bu araçlar çoklu özelliklere sahip değildir.

Okuma araçlarının bazı yapısal özellikleri okuduğunu anlamayı etkiler. Okuma araçlarının değişmesiyle bu araçlardan yapılan okumalarda okuyucular açısından farklı durumlar ortaya çıkmıştır. Bilgisayarlardan okuma yaparken okuyucuların fiksasyon süreleri artmıştır. Zambarbieri ve Carniglia'nın (2012) yaptığı araştırmada ise IPad ve Kindle'den yapılan okuma sırasında ortalama fiksasyon süreleri birbirine çok yakın çıkmıştır. Siengenthaler vd. (2012) çalışmasında ise katılımcıların tablet ve e-okuma cihazı arasındaki fiksasyon sürelerinde bir farklılık gözlenmemiştir. Fiksasyon süresinin artması metnin zor okunduğunun göstergesidir. Okuma sürecinde okuyucu kelimeleri tanıma ve seslendirmeye yoğunlaşırsa ve zihinsel kapasitesini bunlara yönlendirirse anlama kapasitesi düşer, bu da metnin anlaşılmasını engeller (Uyar, 2015, s. 28). Dolayısıyla okuma sürecinde araçların özellikleri de okuduğunu anlamayı etkilemektedir. Bu nedenle dijital araç üreticilerinin bu durumları dikkate alarak araçlarda birtakım iyileştirmeler

yapması gerekmektedir. Bunun yanında okuyucular da okuma için en uygun okuma araçlarını seçmelidirler. Okuyucular okuma sırasında okuma aracından dolayı bir problem yaşarsa dijital okumaya karşı olumsuz tutum geliştirebilirler.

Dijital okuma sürecinde okuyucunun dikkat ve konsantrasyonu önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuma araçlarının çoklu özellikli olması okuma sürecinde okuyucuların konsantrasyonlarının bozulmasına neden olabilir. Okuma aracına gelen sesli-görüntülü bildirimler, araçtaki açık sayfalar, açık pencereler, açık uygulamalar, araçtaki renkli veya yanıp sönen grafikler okuyucunun konsantrasyonunu bozabilir. Bu nedenle okuma öncesinde bunun gibi dikkat dağıtacak unsurlar okuma öncesinde kapatılmalıdır. Okuma metninin olduğu ekranda metinle ilgili olmayan ve ekranda duran her şey okuyucunun dikkatini dağıtabilir. Okuma esnasında odaklanma ve dikkat ile ilgili problem yaşanması bilginin etkili işlenememesine neden olur. Carusi (2006) çalışmasında e-kitap okurken okuyucuların konsantrasyonunun yavaş yavaş azaldığını ve araçların yüzey özellikleri tarafından dikkatlerinin kolay dağıldığını ifade etmiştir.

Dijital okumanın yapıldığı uygulamanın özellikleri okuduğunu anlama başarısını etkileyebilir. Uygulamalarda anlama başarısına etki edebilecek özelliklere bakıldığında bunlar: Bilinmeyen kelimenin üstüne tıklandığında anlamını gösterme, istenilen kelime sesli okutma (yabancı dil için), kelime ile tarama yapma, kelimeyi-cümleyi webde arama olarak sıralanabilir. Bunun yanında bazı okuma uygulamalarında metinlerin hareket yönü değişmektedir. Bazı uygulamalarda metinler aşağı yukarı bazı uygulamalarda sağa sola hareket eder. Geleneksel okumaya benzer olan metin okuma şekli sağa sola hareket eden metinlerdir. Bu durumların okuduğunu anlama başarısına etkileri olabilir. Burada yaşanabilecek olumsuz etkileri en az düzeye düşürmek için okuyucuların okuma uygulamalarının okuma sırasında kullanılan özelliklerinin bilinmesi gerekir. Okuyucu, uygulamaların özelliklerini bilmediği için okuma sırasında herhangi bir problem yaşarsa bu durum anlama başarısını olumsuz etkiler. Bununla birlikte okuma uygulamaları okuyucular için daha fazla geliştirilebilir. Okuyucular için uygulamaların geliştirilmesiyle bunlar okuduğunu anlama başarısına olumlu katkılar sağlayabilir. Örneğin uygulamalara okuma metni ile ilgili sesli, görüntülü ve videolu not ekleme özellikleri dahil edilebilir.

Dijital okumada okuyucunun motivasyonu okuduğunu anlama başarısında önemli bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır. Okuma sürecinde motivasyon, okuyucunun okuma isteğiyle ilgili bir durumdur. Motivasyonu okumanın yapıldığı ortam etkilemeyebilir. Fakat

dijital okumanın önemi ortaya koyularak ve hayatla ilişkisi kurularak okuyucuların dijital okumada motivasyonu artırılabilir. Öncelikle okuyucular dijital okumanın gelecekte daha çok hayatımıza dahil olacağının hatta kâğıdın tamamen kullanımdan kalkacağının bilincinde olmalıdır. Bu bilinçle okuyucular kendilerini dijital okumada daha yetkin olma zorunluluğunda hissedebilir. Böylece okuyucuların dijital okumalarda motivasyonları biraz daha artırılabilir. Bu durum biraz daha detaylandırılırsa insanları dijital okumaya motive edebilecek unsurlar şöyle sıralanabilir:

1) Kamuda birçok resmî işlemin dijital ortamda yapılması,
2) E-devlet ile birçok işlemin dijital ortamda yapılması,
3) Birçok mağazanın alışveriş faturasını e-fatura olarak vermesi,
4) Dijital okuma ile kâğıt israfının büyük oranda önüne geçilmesi,
5) Kitapların dijitallerinin basılı hâlinden daha ekonomik olması,
6) Araçların depolama özelliğiyle içine binlerce kitabı alması,
7) Kitap taşıma gibi problemin kalmayacak olması,
8) Dijitalleşmenin günlük hayatın her alanına girmesi,
9) Eğitimle ilgili birçok şeyin dijital araçlardan yapılması,
10) Birçok sınavın e-sınav olarak dijital ortamda yapılması,
11) Kitaplara ulaşma gibi bir problemin kalmaması,
12) Dijital araçlarla her yerde okuma yapabilme imkânı,
13) Web sitelerinde soru çözme ve kitap okuma gibi özellikler,

Bu unsurlarla birlikte dijital okumanın günümüzde insanlar için önemi ve insanların hayatını kolaylaştırdığı ortaya koyulabilir. Ayrıca insanlar günlük hayatta dijital ortamlarda yapmak zorunda oldukları işlemler için karşılaştıkları bilgileri, soruları, yazıları, metinleri anlamaları ve anladıklarından hareketle belirli işlemleri yapmaları gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında dijital okuma ve bu becerinin geliştirilmesi insanlar için bir zorunluluktur.

Dijital okuma sürecinde okuyucu birtakım sorunlarla karşılaşabilir. Okuyucunun okuma sürecinde karşılaştığı sorunlar okuduğunu anlamayı olumsuz etkileyebilir. Dijital okuma sürecinde sorunlarla karşılaşmamak için okuyucuların bazı önlemler alması gerekir. Bunlar okuma ortamıyla, okuyucunun oturduğu yerle, okuma aracının bulunduğu yerle, okuma süresiyle ve okuyucunun kendisiyle ilgili önlemler olarak ifade edilebilir. Okuma ortamıyla ilgili unsurlara bakıldığında günün farklı saatlerinde ortamdaki doğal ışıkta farklılıklar yaşanmaktadır. Yaşanan ışık farklılıkları dijital okuma sürecini olumsuz

etkileyebilir. Bu nedenle yapay aydınlatma ile ışık şiddeti sabitlenmelidir. Ayrıca dijital araçların bulunduğu ortamların belirli sürelerle havalandırılması gerekmektedir.

Okuma sırasında okuyucunun oturduğu yer, kendisine göre ayarlanabilir olmalıdır. Böylece okuyucu kendisi için en uygun yüksekliği ayarlayabilir. Bununla birlikte oturulan yer (sandalye, koltuk vs.); sırt ve beldeki kasların yükünü azaltmalıdır. Oturma esnasında bel desteklenmelidir. Ayrıca dik oturmak okuma sürecinde omurgada, sırtta, boyunda yaşanabilecek problemleri engeller. Okuma esnasında oturma pozisyonunu aralıklarla değiştirmek gerekmektedir. Bu oturma şekli dinamik oturma olarak ifade edilir. Dinamik oturmayla kas kasılmalarının önüne geçilebilir. Okuyucu okuma sırasında kendisini rahat hissetmelidir. Bunun için okuma yapılan yer (masa, sehpa vs.) uygun yükseklikte olmalıdır. Kolları koymak için okuma yapılan yerde yeterli alan olmalıdır. Bu okuyucunun kendini daha rahat hissetmesini sağlayacaktır. Dijital okumada okuyucu okuma aracıyla birlikte kullandığı klavye, fare veya elektronik kaleme rahatça ulaşabilmeli ve kullanabilmelidir. Bu araçlar okuma sırasında okuyucun sıklıkla kullandığı araçlardır. Okuyucunun kendisiyle ilgili alacağı önemler ise okuma sürecine belirli aralıklarla ara verilmektir. Uzun okumalarda okuyucular gözlerinde ağrı, yanma; vücutta yorgunluk, kas kasılmaları gibi sorunlar yaşayabilmektedir. Bilgisayar, kullanımına bağlı göz burkulması, tahriş, kızarıklık, kuruluk, bulanık görme ve çift görme gibi semptomlar olmaktadır (Loh ve Reddy, 2008). Bu semptomlara bilgisayar görme sendromu denir. Okuma sürecine belirli dönemlerde ara vererek bunların önüne geçilebilir. Bu aralar, okuyucunun gözlerinde ve vücudunda bir ağrı hissettiği zaman verilebilir. Okuma sürecine verilen aralar hem okuyucunun gözlerini hem de kaslarını dinlendirir. Okuyucunun yaptığı bu davranışlar dijital okumadaki verimi artıracaktır.

Dijital okuduğunu anlamaya etki eden önemli olan faktörlerden biri de kişinin dijital okuma yapmaya alışmasıdır. İnsanların belirli bir işte tecrübeleri artıkça o işin doğru bir şekilde yapılması için harcanan zihinsel kapasite diğer alanlara aktarılmaktadır (Uyar, 2015, s. 28). Bilgisayar ekranında okurken ekran üzerinden daha fazla okuyan öğrenciler daha az okuyanlara göre daha stratejik olma eğilimindedir (Chu, 2012). Bu nedenle dijital okuma deneyiminin artmasıyla kişinin daha iyi okuma yapması doğru orantılıdır denilebilir. Birçok çalışma dijital okuma deneyimini multimedya yoluyla geliştirmenin bazı genç öğrenciler için anlamayı geliştirdiğini bulmuştur (Milone, 2011, s. 3). Ekrandan düzenli şekilde okuma yapılarak dijital okuma alışkanlığının kazanılması sağlanabilir. Bu süreçte tek yapıda ve tek türde metinler okunmamalı farklı tür ve yapıdaki birçok metin

okunmalıdır. Okuyucunun farklı metin türlerinde ve farklı zorluk düzeylerinde edindiği deneyimler çok önemlidir. Deneyim artıkça okuma performansı da artmaktadır.

Dijital okuma deneyiminin artması okuyucunun metinlerdeki kelimeleri tanıma süresinin azalmasını da sağlayacaktır. Bazı dijital araçlardan okuma yapılırken okuyucunun gözlerinin fiksasyon süresi uzayabilmektedir. Fiksasyon süresi okuyucunun gözlerinin metin üzerinde belirli yerlerde durakladığı süreyi ifade eder. Okuyucu bu sürede kelimeleri tanımlar. Fiksasyon süresi okumada algısal veya bilişsel işlem zorluğunun göstergesidir. Okuma deneyiminin artması bu süreci azaltabilir. Dijital ortamlarda ne kadar fazla okuma yapılırsa okuyucular ortama o kadar fazla alışır ve aşina olur. Ayrıca okuyucular ortamdaki farklı boyutları da birebir gözlemleme imkânına sahip olabilir. Ortama alışmak ve ortamdan fazla okuma yapmak strateji kullanımını da etkilemektedir. Chou (2012) çalışmasında ekran okumaya daha düşük seviyede bağlılığı olan öğrenciler okurken strateji kullanmamışlardır

Okuyucular okuma alışkanlığı kazandıktan sonra zaman içinde dijital okumada uzman okuyucu olabilirler. Uzman okuyucu olmak; okuduğunu anlamayı, okuma başarısını ve daha birçok şeyi artırabilir. Çünkü uzman okuyucu neyi ne zaman nasıl yapacağını bilir. Okuyucular dijital okuma becerilerinde kademeli olarak uzmanlık kazandıkça kendi sorgulamalarını geliştirir, iş birliğiyle çalışabilirler, tanımladıkları önemli problemleri çözerler. Uzman okuyucu, okuma sürecinde birtakım işlemleri çok kısa sürede gerçekleştirebilir.

Dijital okuduğunu anlamayı etkileyen unsurlardan birisi de okuma sırasında strateji kullanımıdır. Stratejiler, geleneksel ve yeni okuryazarlık biçimlerinde merkezi bir rol oynar (Cho ve Afflerbach, 2017, s. 111-112). Dolayısıyla okuduğunu anlama becerisinin önemi dikkate alınarak öğrencilerin metinleri anlamalarına yardım etmelerini sağlayan stratejiler konusunda eğitim verilmelidir (Ulu, 2017, s. 39). Dijital okumanın okumaya yeni boyutlar eklemesiyle birlikte dijital okuma için yeni okuma stratejileri ortaya çıkmıştır. Okuyucuların basılı ortamlarda uygulama imkânlarının olmadığı tarama yapma, seçme, kopyalama, yapıştırma, web sitelerini kullanma, arama motorlarını kullanma, çeviri kullanma gibi yeni stratejiler dijital okumada kullanılmaya başlanmıştır. Bununla birlikte geleneksel ortamlarda kullanılan ve okuduğunu anlamayı artıran birçok okuma stratejisi de dijital okuma sırasında kullanılabilmektedir. Son (2003, s. 302), okuyucuların okudukları ne olursa olsun, kaynak sağlama, çeviri ve çıkarım gibi bilişsel stratejilerin en sık

faydalanılan stratejiler olduğunu bulmuştur. Ama okuma araçlarının bazı özelikleri geleneksel okuma stratejilerin bazılarının kullanımına farklılıklar getirmiştir. Bu farklılıklar okumayı olumsuz etkilemekle birlikte olumlu da etkileyebilmektedir. Yapılan araştırmalarda okuyucuların birçoğu basılı materyallerde okuma sırasında yaptıkları not alma, altını çizme, yuvarlak içine alma, kutu içine alma gibi vb. şeyleri dijital okuma sırasında yapamadıklarını ifade etmiştir. McKnight (1997) şunu ifade etmiştir: "Elektronik belgelere açıklama eklenebilir ama basit bir kalemden çok daha fazla kaynak ve ek beceri gerektirir." Stratejilerin kullanımında yaşanan sorunlar dijital araçlara ve okuma uygulamalarına yeni özellikler eklendikçe muhtemelen zamanla ortadan kalkacaktır.

Dijital ortamlara özgü okuma stratejilerinin okuyuculara öğretilmesi onların okuma sırasında anlama başarılarını artıracaktır. Bu durum birçok araştırmada da gösterilmiştir. Eğer öğrencilere gerekli stratejiler öğretilirse muhtemelen onlar kâğıt üzerinde olduğu gibi ekranda da okuyabilirler (Altun, 2000; Charney, 1987; Kol ve Schcolnic, 2000). Bunun yanında okuduğunu anlamayı artıran geleneksel stratejilerin dijital okumada nasıl daha işlevsel kullanılabileceği okuyuculara öğretilmelidir. Okuma ortamı her ne kadar değişse de okumanın doğası aynıdır. Bu nedenle okuduğunu anlamayı artıran geleneksel stratejilerinin dijital okumada kullanımına işlevsellik kazandırılmalıdır. Dijital okumayla ilgili yapılan çalışmalarda stratejilerin kullanımında bazı durumlar tespit edilmiştir. Chou (2012) çalışmasında yazmak için okuyan öğrencilerin ekranda daha fazla okuma stratejisi kullandıklarını tespit etmiştir. Bu gibi durumlar okuyucuların dijital ortamlarda nasıl bir okuma davranışına sahip olduklarını göstermek açısından faydalı olabilir.

2.5. Dijital Okumada Kullanılan Stratejiler

Okuma stratejilerin kullanımı okuma başarısına ve okuduğunu anlamaya olumlu katkı sağlar. Okuma stratejileri "okuyucunun metnin kodunu çözme, kelimeleri anlama ve metnin anlamlarını oluşturma çabalarını kontrol etmeye ve değiştirmeye yönelik kasıtlı, hedefe yönelik girişimleridir" (Afflerbach, Pearson ve Paris, 2008, s. 368). Okuma ortamı değişse de okuma sırasında strateji kullanımı metnin anlaşılmasına yardımcı olur. Öğrencilerin başarılı çevrim içi okuyucular olmaları için üstbilişsel okuma becerilerini ve stratejilerini geliştirmeleri ve benimsemeleri gerekir (Mesgar, Bakar ve Amir, 2012, s. 1791). Dijital ortamların geleneksel okumaya getirdiği farklı boyutlar okuma stratejilerinin dijital ortamlardaki yapısını, özelliklerini ve kullanımını etkilemiştir. Web sayfalarında,

PDF formatındaki metinlerde ve e-Kitaplarda bulunan büyük miktarda bilgi nedeniyle okuyucular, metnin yapısı hakkında genel bir anlayış elde etmek ve ilgili belirli bilgi parçalarını almak için metni sürekli gözden geçirerek ve/veya tarayarak dikey olarak okuma eğilimindedir (Lima-Lopes, 2013). Geleneksel bazı okuma stratejilerinin kullanımında değişiklikler meydana gelmiştir. Bunun yanında dijital ortamların kendine özgü özellikleri nedeniyle yeni okuma stratejileri de ortaya çıkmıştır. Yeni okuryazarlık baskıyı okumak için kullanılan okuma stratejileri ve becerilerinin ötesine geçen yeni stratejiler ve beceriler kullanmayı içeren, problem çözme, sorgulamaya dayalı bir süreç olarak karşımıza çıkar (Coiro, 2007; Leu, Kinzer, Coiro ve Cammack, 2004). Bu nedenle hem geleneksel okuma stratejilerinin dijital okumada nasıl kullanıldığının bilinmesi hem de dijital ortamlara özgü stratejilerin ne olduğunun ve bunların nasıl kullanıldığının bilinmesi gerekir. Hamer ve McGrath (2011) öğrencilerin geleneksel stratejileri ekranda okumaya uyarlaması gerektiğini ifade etmiştir. Hsiao (2011) yaptığı araştırmada okuma stratejileri öğretimi ile katılımcıların okuma farkındalıkları gelişmiş, okuma becerileri daha iyi hâle gelmiş ve etkili strateji kullanımı önemli ölçüde artmıştır.

Dijital okuma sürecinde anlama başarısına etki eden birçok durum vardır. Ama bu durumların yanında dijital okumada anlamayı etkileyen en önemli durumlardan birisi de strateji kullanımıdır. E-kitap okumanın öğrencilerin okuduğunu anlama üzerinde olumlu etkileri olsa da birçok öğrenci, verimli okuma stratejisi kullanımının olmaması nedeniyle hâlâ okuma ile mücadele etmektedir (Fu vd., 2014). Görüldüğü gibi dijital okumada okuma stratejilerinin kullanılmaması okumadaki verimi düşürmektedir. Bu nedenle strateji öğretimi dijital okuma için çok önemlidir.

2.5.1. Geleneksel Okuma Stratejileri

Geleneksel okuma stratejilerinin birçoğu dijital okumada kullanılabilmektedir. Geleneksel okuma durumlarında kullanılan stratejilerinin yeni okuma biçimlerine önemli ölçüde uygulanabileceği görülmektedir (Afflerbach ve Cho, 2009, s. 85). Geleneksel okuma becerileri ile Web kullanımının yeterliliği arasında bir ilişki vardır (Kuiper, Volman ve Terwel, 2008). Dolayısıyla geleneksel okuma becerileri öğrencilere dijital okumada da yardımcı olmaktadır. Fakat geleneksel okuma stratejilerinin dijital okumada kullanımında birtakım farklılıklar olabilmektedir. Özellikle birkaç becerinin birlikte kullanılmasını gerektiren okuma stratejilerinin dijital okumada kullanımında farklılıklar ortaya çıkmaktadır. Burada dijital okumada en sık kullanılan geleneksel okuma stratejileri olan

“metni gözden geçirme, amaç oluşturma, soru oluşturma, not alma, altını çizme, vurgulama, bilişsel haritalar oluşturma, anlamsal haritalama, anahtar kelimeleri belirleme, sözlük kullanma, seçici okuma, özet çıkarma, soru sorma, tekrar okuma, okunanları paylaşma, değerlendirme” stratejilerinin önemi ve dijital okumada kullanımıyla ilgili bilgiler verilmiştir.

Metni gözden geçirme stratejisi metin hakkında ön bilgi edinmeyi sağlayan bir stratejidir. Bu stratejiyle metin okunmadan metin hakkında bazı bilgiler incelenir. Bu inceleme neticesinde metin hakkında ön bilgi edinilmiş olur. İncelenen unsurlardan hareketle metnin konusu ve türü tahmin edilir, metinde geçmesi muhtemel bilgilerin zihinde canlandırılması sağlanarak önceki bilgilerle metin arasında bağlantı kurulabilir. Gözden geçirme sonrasında okuyucu, metni okumaya hazır hâle gelir. Sonrasında okuma amacı belirlenir ve okumaya başlanır. Okuma sırasında ise gözden geçirilen unsurlardan hareketle içerik hakkında yapılan tahminler denetlenir.

Dijital okumalarda metni gözden geçirme, sıkça kullanılan bir stratejidir. Chou (2012) yaptığı araştırmada öğrencilerin ekrana dayalı metinlerle karşılaşınca materyal üzerinde sıklıkla göz gezdirdiklerini ifade etmiştir. Okuma ortamlarındaki ve günümüz bilgi düzeylerindeki farklılıklar bu stratejinin önemini daha çok artırmıştır. Okumanın evriminden itibaren günümüz bilgi yoğunluğu ortamında göz atma ve taramanın temel bir okuma düzeni hâline geldiğini hayal etmek zor değil (Liu, 2005, s. 705). Dijital okumada metni gözden geçirme esnasında metnin başlığı, bölüm başlıkları, tırnak içine alınmış yazıların, koyu yazılmış yazıların, yazar hakkında verilen bilgilerin, resimlerin, grafiklerin, sembollerin ve metinde varsa videoların, seslerin, hareketli resimlerin, animasyonların, 360 derece olan resimlerin incelenmesi gerekir.

Okumada amaç oluşturma, okuduğunu anlamaya katkı sağlayan önemli bir stratejidir. Bu stratejiyle okuma öncesinde okuyucu bazı amaçlar belirler ve daha sonra okumaya başlar. Okumaların amaçlı yapılması gerekir. İyi okuyucuların her zaman bir okuma amacı vardır (Akyol, 2014, s. 36). Dolayısıyla okuma amacı seçmek okuma başarısını da artırmaktadır. Okumanın bir amaç oluşturduktan sonra yapılması okuyucunun metni anlama çabasını artırır. Böylece okuyucu okuduklarını daha fazla anlayabilir. Ayrıca amaçlı okuma okuyucuyu daha fazla motive edebilir. Okuma sırasında belirlen amaçlar, okumada strateji kullanımını da etkiler. Buradan hareketle okumanın amaçlı yapılması birçok yönden

okumayı olumlu şekilde etkilemektedir. Belirlenen amaçlar doğrultusunda okuma sırasında farklı stratejiler kullanılabilir.

Dijital okuma sırasında amaç oluşturmanın genel olarak basılı ortamlardan bir farkı yoktur. Amaç oluşturma dijital okumada da aynı işlevi yerine getirir. Fakat dijital ortamların özellikleri okuma amaçlarının uygulanması sürecini etkileyebilir. Dijital okumada amaç belirlenirken metinlerin iç yapı özellikleri (ses, hareketli görsel, video) ve metin yapılarındaki farklılıklar (hipermetin) dikkate alınmalıdır. Bunun yanında amaçlı yapılan dijital okumalar, basılı ortamlardaki gibi anlama başarısının ve okuma motivasyonun artmasını sağlamaktadır.

Not alma okuma sırasında kullanılan en önemli stratejilerden biridir. Not almada önce metindeki önemli bilgiler tespit edilir. Daha sonra okuyucu tespit ettiği önemli bilgileri not alır. Bu stratejide notların okuyucunun kendi cümleleriyle alınması daha çok önemlidir. Metne sonra tekrar dönüldüğünde alınan notlar okunarak metindeki önemli bilgiler kısa sürede hatırlanabilir. Not alma stratejisi okuduğunu anlama başarısını artıran önemli bir stratejidir.

Okuma ortamları, not alma stratejisinin kullanımını etkilemektedir. Basılı ortamda okuma yaparken not alma kolaylıkla ve etkin şekilde kullanılabilir. Fakat dijital okuma sırasında bazı okuma araçlarında bu stratejinin kullanımında zorluklar meydana gelmektedir. Bilgisayarlardan okuma yaparken not alma stratejisini kullanmak için hem mousenin hem de klavyenin kullanılması gerekmektedir. Bu durum okuyucuya okuma sırasında ek yük getirebilir. Mouse ve klavyeyi kullanmanın okuyucuya ek yük getirmesi okuduğunu anlamayı olumsuz etkileyebilir. Mueller ve Oppenheimer (2014) araştırmasında dizüstü bilgisayarlarla not alan katılımcılar; hem olgusal içerik hem de kavramsal anlama testlerinde, el yazısıyla not alan katılımcılara göre daha kötü performans göstermiştir. Bilgisayarlardan yapılan okumalarda not alma, okuyucuya fazla yük getirmeyecek şekilde sınırlı şekilde kullanılmalıdır. Öte yandan bilgisayarlarda okuyucu, okuma aracında farklı bir dokümana metinde önemli gördüğü bilgileri kopyala yapıştır ile kısa sürede not alabilir. Bu, okuyucuya fazla yük getirmeyebilir ama bu durumda da okuyucu, kendi yorumlarıyla not almadığı için bu not alma işlemi anlamaya çok katkı sağlamayabilir. Tabletlerden ve e-okuma cihazlarından okuma yaparken ise not alma stratejisini kullanmak için elektronik kalem kullanmak yeterlidir. Elektronik kalem ile alınan notların basılı ortamlarda alınan notlardan çok fazla bir farkı yoktur. Burada önemli olan, okuma metninde not alacak

uygun boşlukların olmasıdır. Metnin kenarındaki boş yerlere istenilen notlar kolaylıkla alınabilir.

Dijital okuma uygulamalarına yeni eklenecek özelliklerle not alma stratejisi daha etkili ve daha kolay kullanılabilir. Okuma uygulamalarına yeni eklenecek özelliklerle okuma sırasında not alma daha işlevsel kullanılabilir. Okuma uygulamalarına eklenecek bu özellikler metin üzerine sesli, görüntülü ve videolu not eklemedir. Bu özellik dijital okuma sırasında not almayı farklı bir boyuta taşıyabilir. Böylece bazı okuma araçlarında not almada yaşanan güçlüklerin de önüne geçilebilir.

Vurgulama stratejisi, okuma sırasında kullanılan stratejilerden birisidir. Vurgulama ile metindeki önemli bilgiler, metnin anahtar kelimeleri, anlamı bilinmeyen kelimeler ve metinde paylaşılmak istenilen yerler işaretlenir. Vurgulama stratejisinde not almada olduğu gibi önemli bilgiler metin türlerine göre farklılık gösterir. Metin türlerine göre önemli bilgilerdeki farklılıklar dikkate alınarak vurgulama yapılır. Bu stratejinin dijital okumada kullanılmasında ise bazı farklılıklar vardır. Dijital okumada vurgulama; mouse ile, parmakla ve elektronik kalemle yapılabilir. Okuma sırasında vurgulanmak istenilen yer seçilerek okuma aracının özelliklerine göre mouse, parmak ve elektronik kalemden birisi kullanılarak vurgulama yapılır. Dolayısıyla dijital okumada vurgulama stratejisini kullanmak için farklı becerilerin de kullanılması gerekir. Dijital okumada vurgulamanın farklı becerileri gerektirmesi okuyuculara yük getirebilir ve okuduğunu anlamayı olumsuz etkileyebilir (Yehudah ve Alkalai, 2018). Bu stratejinin kullanımı mouse ile daha kolay uygulanabilir. Okuyucu dokunmatik özelliği olan araçlardan okuma sırasında parmakla veya elektronik kalemle vurgulama yapmak için biraz zorlanabilir. Dijital ortamlarda vurgulama yapılan bilginin üzerine açıklama eklenebilir. Bu okuyucuya biraz ek yük getirse de o bilginin neden işaretlendiğinin anlaşılmasını sağlar. Dijital metinler normal basılı metinlerden farklı yapıya sahip olduğu için bu metinlerde önemli bilgilerin yerini bulmakta sorunlar yaşanabilir. Vurgulama stratejisini okuyucular okuduklarının izini kaybetme eğiliminde olduklarında ve bilgiyi kaybetme korkusunu yenmeleri gerektiğinde kullanıyor olabilir (Mokhtari ve Sheorey, 2002). Bu nedenle dijital okuma sırasında önemli bilgileri ve bilinmeyen kelimeleri vurgulamak gerekmektedir.

Altını çizme, okuma sırasında kullanılan önemli stratejilerdendir. Bu stratejide metindeki önemli bilgiler tespit edilir. Daha sonra tespit edilen bilgilerin altı çizilir. Bu strateji vurgulama stratejisi ile büyük oranda benzer bir stratejidir. Bu stratejinin vurgulamadan

farkı ise önemli bilginin altı çizilerek işaretleme yapılmasıdır. Altını çizmede de not alma ve vurgulamadaki gibi metinlerdeki önemli bilgiler metinlerin türlerine göre farklılık gösterir. Metin türlerindeki bu farklılıklar dikkate alınarak önemli bilgiler belirlenir. Metnin okunması tamamlandıktan sonra metne geri dönüldüğünde altı çizilen yerler okunarak metin kısa sürede hatırlanır. Altını çizme stratejisini dijital okumada kullanmak için vurgulama stratejisinde olduğu gibi farklı becerilere ihtiyaç vardır. Dijital okumada bu stratejinin kullanımı için yardımcı araçların (mouse, elektronik kalem) iyi bir şekilde kullanılması gerekir. Bilgisayarlarda altını çizmede mouse kullanılırken, tablet ve e-okuyucularda elektronik kalem kullanılır. Elektronik kalem kullanımı geleneksel ortamlarda bu stratejinin kullanımdan hiçbir farklılık taşımaz.

Bilişsel haritalar oluşturma stratejisi, okuma sırasında kullanılan stratejilerden birisidir. Bilişsel haritalar, haritaları okuyarak ve ortamlarda tekrar tekrar gezinerek elde edilebilir (Bugmann, Coventry ve Newstead, 2007). Bilişsel haritaları okuyucu bilgiler arasında bağ kurmak ve bilgilerin yerini kodlamak için kullanır. Bu stratejiyle metnin anlamsal yapısı daha kolay şekilde ortaya çıkarılabilir. Ayrıca okuyucu bu stratejiyi kullanarak metinde aradığı bilgileri daha kısa sürede bulma imkânına sahiptir. Okuyucular bir nesneyi ararken, ilgili bağlamsal ipuçlarını hatırlayarak nesneyi bulurlar (Li, Chen ve Yang, 2013). Bilişsel haritalar oluşturma stratejisi dijital okumada daha önemli bir hal almaktadır. Dijital ortamlarda, okuyucu bilgilerin yerini kodlamak için kullanacağı birçok bileşenden yoksundur. Bu durum da okuyucunun bilgilerin yerini tekrar bulmakta zorlanmasına neden olmaktadır. Dijital okumada önemli bilgilerin yerlerini kodlamak ve bilgiler arasında bağ kurmak için dijital ortamlara özgü bazı özellikler kullanılabilir. Burada birbiriyle ilişkili bilgiler vurgulanarak bilgiler arasında bağ kurulabilir. Bağ kurulan bilgiler üzerine açıklama eklenilerek bilgilerin neden işaretlendiği belirlenir. Birbiriyle ilişkili bilgi tespit edildiğinde sayfalar arasından gezinerek bu bilgiler bütünleştirilir. Bilgiler arasında bağ kurmada metin türlerine göre yaşanacak farklılıklara dikkat edilir. Bilgilerin yerini kodlamak için ise sayfalardaki görseller, sayfa numarası, bölüm başlıkları ve alt başlıklar, sayfadaki şekil, grafik, koyu, italik yazılan yazılar, dip not, yan not vs gibi bağlamsal ipuçlarıyla bilgilerin yeri kodlanarak bilişsel haritalar oluşturulabilir. Li, Chen ve Yang'ın (2013) araştırmasında görsel işaret haritası, kullanıcıların daha etkili bir bilişsel harita oluşturmasına yardımcı olmuştur.

Dijital okumada metinle ilgili herhangi bir bilgiyi bulmak için metne dönüldüğünde sayfa küçük resmi veya yer imi kullanılabilir. Burada görseller ve sayfa numaraları bütün olarak

görülebileceği için aranan bilgilerin daha kolay bulunabilir. Sayfa küçük resmiyle okuyucu hangi sayfaya tıklayacağını seçip ardından istediği sırayla okuyabilir, hatta bazı programlar sayfaların okuyucunun okuma amacına daha uygun bir sıraya göre yeniden düzenlenmesine bile izin verir (Lima-Lopes, 2013). Okuyucu daha önce sayfadaki bağlamsal ip uçlarıyla kodladığı bilgilerin yerini, sayfa minik resminde görerek kısa sürede o sayfaya ulaşabilir. Bu stratejiyi kullanan okuyucu, metinde bilgileri ararken ilk olarak sayfadaki bölüm başlıklarına, alt başlıklara ve görsellere odaklanmalıdır. Metinlerin sayfa sayıları, bilişsel harita oluşturma stratejisinin kullanımını etkileyebilir. Bu strateji okuma sırasında bilgilerin yerini kodlamak ve bilgiler arasında bağ kurmak için kullanılmaktadır. Bilgiler arasında bağ kurmak açısından sayfa sayılarının bir önemi yoktur. Ama bilgilerin yerini kodlamak açısında metnin sayfa sayısı dikkate alınabilir. Bir-iki sayfalık kısa metinlerde okuyucuların bilgilerin yerini kodlamalarına gerek olmayabilir. Bu gibi kısa metinlerde okuyucular, önemli bilgileri bulmakta çok fazla zorlanmaz. Bu nedenle bilgilerin yerini kodlama açısından bu stratejiyi uzun metinlerde kullanmak okuyucularda daha çok katkı sağlar denilebilir.

Anahtar kelimeleri belirleme, okuma sırasında kullanılan bir stratejidir. Anahtar kelimeler bir metinde sıkça tekrar eden ve özellikle metnin konusuyla ilgili kelimelerdir. Bu kelimelerin tespiti, aşırı yüklü bilgi ortamı ile başa çıkmada gerekli bilgileri bulmak için muhtemel bir strateji olarak görünüyor (Liu, 2005). Dolayısıyla okuma sırasında anahtar kelimelerin belirlenmesi metindeki önemli bilgileri daha kolay tespit etmeyi sağlar. Geleneksel basılı ortamlarda anahtar kelimeleri tespit etmek ve anahtar kelimelerden hareketle önemli bilgileri tespit etmek okuyucuyu yorabilir. Dijital ortamlarda ise anahtar kelimeleri tespit etmek çok kolay olmasa da anahtar kelimelerden hareketle önemli bilgileri tespit etmek daha kolaydır. Dijital araçların ve bazı okuma uygulamaların tarama özelliği sayesinde tespit edilen anahtar kelimelerden hareketle bir metindeki önemli bilgiler kısa sürede tespit edilebilir. Böylece metnin anlamsal yapısına da kısa sürede ulaşılabilir. Dolayısıyla bu stratejinin dijital okumada daha işlevsel kullanılmasıyla okumadaki verimin artacağı söylenilebilir.

Sözlük kullanma stratejisi, okuma sırasında veya sonrasında kullanılan bir stratejidir. Bu strateji ile anlamı bilinmeyen kelime, kelime grubu, atasözü ve deyimlerin anlamlarına sözlükten bakılır. Böylece metinde anlaşılmayan bir yer kalmaz. Bu nedenle sözlük kullanma stratejisi destek stratejisi olarak ifade edilir. Basılı ortamlarda sözlük kullanma çok işlevsel bir strateji değildir. Çünkü okuyucunun elindeki basılı kitabı bırakıp diğer

basılı bir sözlüğü incelemesi gerekir. Bu durumda basılı ortamlarda sözlük kullanımı için okuyucuları biraz isteksiz yapabilir. Dijital okumada ise araçtaki internet ile sözlük kullanmak ve anlamı bilinmeyen kelimelerin anlamını bulmak daha kolaydır. Sözlükle kelimeleri kolayca tanımlayabilme yeteneği ekrandan okumanın faydalarından biridir (Hamer ve McGrath, 2011). Çevrim içi sözlük özellikle dil öğrenme sürecinde okuyuculara çok kolaylık sağlamaktadır. Özellikle okumakta zorlanılan yabancı bir dile ait metinlerde sözlük kullanmak çoğu zaman zorunlu olabilmektedir. Dijital okumada anlamına bakılmak istenilen kelime, kelime grubu, deyim ve atasözleri seç, kopyala ve yapıştır yapılarak daha kısa sürede çevrim içi sözlükten bulabilir. Ayrıca anlamına bakılacak kelimenin kopyalanarak sözlüğe yapıştırılmasıyla kelimeyi sözlüğe yanlış yazmanın da önüne geçilebilir. Tabletlerde bu parmak veya elektronik kalemle yapılabilir.

Seçici okuma, okuma sırasında kullanılan stratejilerden birisidir. Bu stratejiyle daha çok yüzeysel bir okuma yapılır. Bu okuma sırasında önemsiz yerler atlanır ve önemli yerler okunur. Seçici okuma, metnin özünü ya da verilen belli bir bilgiyi yakalama stratejisidir (Ünsal, 2014, s. 58). Metni okurken fazla zaman harcamak istemeyen okuyucu metinde hızlı bir okuma gerçekleştirir. Dijital okumada bir yazı okurken en fazla kullanılan stratejilerden birisi seçici okumadır. Bu açıdan seçici okuma dijital ortamlarda özellikle web sitelerinde bir şey okurken ya da web sitelerinde bir bilgi araştırırken kullanılan bir stratejidir. Kuiper, Volman ve Terwel (2008) yaptıkları araştırmada öğrencilerin Web metinlerinin yalnızca bazı kısımlarını okuma eğiliminde oldukları görülmüştür. Dolayısıyla bu araştırmada öğrenciler seçici okumuştur. Bu yönüyle seçici okuma stratejisinin derin okumaya uygun bir strateji olmadığı söylenebilir. Bu strateji daha çok bir bilgi ararken kullanılabilir.

Soru sorma stratejisi, okuma sırasında okuduğunu anlamaya önemli katkıda bulunan bir stratejidir. Bu stratejide okuyucu kendisine birtakım sorular sorarak anlama sürecini izler. Ayrıca okuyucu; anlamı açıklığa kavuşturmak, metin içinde cevaplar bulmak, tahminde ve çıkarımda bulunmak amacıyla sorular sorabilir (Baba Öztürk, 2020, s. 11). Bu sorularla okuduğunu anlama denetlenir ve metnin içeriğine dair bazı değerlendirmeler yapılır. Bunun yanında okunan metnin konusu, yapısı, türü vb. gibi başka özellikleri dikkate alınarak sorulan sorularda bazı farklılıklar meydana gelebilir.

Tekrar okuma stratejisi, soru sorma stratejisiyle birlikte ele alınabilecek önemli bir okuma stratejisidir. Bu strateji okuyucunun okuma sırasında anlamasını izlemesini sağlayan ve

okuduğunu anlama başarısına olumlu katkı sağlayan bir stratejidir. Gersten, Fuchs, Williams ve Baker'in (2001) belirttiği gibi, öğrenciler genellikle anlamalarını izlemezler ve belirli bir stratejiyi ne zaman ve nasıl kullanacaklarını bilmezler. Dijital çağda, öğrencilerin eğitim sistemine girdiği erken bir aşamadan itibaren metinleri okurken kendi kendilerini düzenlemeleri önemli olacaktır (Golan, Barzillai ve Katzir, 2018). Dolayısıyla tekrar okuma stratejisi anlamayı izleme için önemli bir stratejidir. Tekrar okuma stratejisi okuma sırasında ve okuma sonrasında kullanılabilen bir stratejidir. Okuma sırasında veya sonrasında okuyucu, metnin içeriğiyle ilgili kendisine bazı sorular sorar. Bu sorulara cevap alamıyorsa o bölümü veya yeri tekrar okumaya karar verir. Okuyucu eğer büyük oranda önemli noktaları hatırlayamıyorsa metni tekrar okumalıdır (Harvey ve Chickie-Wolfe, 2007, s. 178). Tekrar okuma kişinin kendini değerlendirmesini sağlayan bir stratejidir. Bu stratejiyi kullanarak okuyucu, metinde neyi anladığının ve neyi anlamadığının farkında olabilir. Böylece tekrar okumaya karar verebilir. Bu stratejinin işlevsel şekilde kullanılabilmesi için okuma sırasında okuyucu, metinde anlam kurma ve metni anlama üzerine durmalıdır (Özdemir, 2020, s. 156).

Özet çıkarma, okuma sonrasında kullanılan üst bilişsel okuma stratejilerinden birisidir. Özetleme metin içi bilgileri anlama, düzenleme ve hatırlama sırasında kullanılan güçlü bir stratejidir (Baba Öztürk, 2020, s. 14). Özetlemenin bazı kuralları vardır. Özetleme, kurallarına uygun şekilde yapıldığında okuduğunu anlamayı olumlu etkilemektedir. Özetleme genel olarak bir metnin kısaltılarak yeniden yazılmasıdır. Metinde yapılan kısaltmada önemsiz bilgiler atılır. Önemli bilgiler okurun kendi cümleleriyle yeniden yazılır. Tekrar eden bilgiler tek cümleyle ifade edilir. Özetleme yapmak metnin daha sonra hatırlanmasını da kolaylaştırır. Bu stratejinin işlevsel şekilde kullanılabilmesi için metindeki önemli ve önemsiz bilgileri tespit edilebilmesi gerekir. Bu şekilde özete koyulacak bilgiler belirlenebilir. Özetlemede yaygın olarak yapılan bir yanlış vardır. Bu yanlış bir metin okunduktan sonra akılda kalan bilgilerin özet olduğu düşünülerek yazılmasıdır. Bu durum özetin nasıl yapılması gerektiğinin bilmemesinden kaynaklanır. İyi bir özet yapmak için özetin yapma aşamalarının bilinmesi gerekir.

Özet çıkarma, dijital okumada da kullanılabilen bir stratejidir. Anderson (2003) ile Sheorey ve Mokhtari (2001) çalışmalarında çevrim içi L2 okuyucuları tarafından problem çözme stratejileri en sık kullanılan stratejiler olarak ifade etmişlerdir. Problem çözme stratejilerinden birisi de özet çıkarma stratejisidir. Lim ve Jung (2019, s. 90) araştırmasında özetleme stratejisinin navigasyon ve basılı okuma yeteneğinin etkisi kontrol edildikten

sonra özellikle dijital okumada etkili olduğunu tespit etmiştir. Bu stratejinin dijital ortamlarda kullanılmasının basılı ortamlardan farkı, özetin okuma aracında bir dokümana yazılmasıdır. Bu durum bazı okuma araçlarında özet çıkarmayı zorlaştırabilir. Özet çıkarma esnasında okuyucunun hem özet çıkaracağı metni hem de özeti yazacağı dokümanın aynı anda görmesi gerekir. Akıllı telefon, tablet ve e-okuma cihazlarında özetin yazılacağı dokümanla metnin olduğu ekran aynı sayfada yer alamaz. Bilgisayarlarda ise ekran ikiye bölünebilir. Böylece bir yanda özet çıkarılacak metin bir yanda özetin yazılacağı doküman olabilir. Dolayısıyla özet çıkarmanın dijital okumada bazı okuma araçlarında işlevsel kullanılabilecek bir strateji olmadığı söylenilebilir.

Okunanları paylaşma, okumada kullanılan önemli stratejilerinden birisidir. Bu strateji okuma sonrasında uygulanan bir stratejidir. Okuma sırasında okuyucu metinde paylaşmak istediği bilgileri belirler. Okuma sonrasında ise bunları paylaşır. Okunan metinde paylaşılacak bilgiler bir atasözü, bir cümle, bir bölüm ve okuyucunun metinle ilgili yorumudur. Bir süre sonra paylaşılan metinlere ve kitaplara bakıldığında paylaşılan bilgilerden ve yapılan yorumlardan hareketle metnin ve kitapların içeriğini tekrar hatırlanabilir. Okuyucunun metinle ilgili paylaşacağı yorumlar metin türlerine göre farklılık taşıyabilir. Okunanların paylaşılması okuma sırasında strateji kullanımı artırmakta ve okuma motivasyonuna da olumlu katkı sağlamaktadır. Okunanları paylaşma öğrencileri okuma konusunda cesaretlendirmekte, okumaya güdülemekte ve öğrencilere okuma zevki vermektedir (Güneş, 2014, s. 153). Bu stratejiyle metinde önemli yerlerin, beğenilen bölümlerin ve metinle ilgili değerlendirmelerin paylaşılabileceği ifade edilir.

Okunanları paylaşma stratejisi dijital okumada daha işlevsel şekilde kullanılabilir. Okuma aracının internet erişimi olması sayesinde dijital okumaların paylaşılmasının çok daha kolaydır. Dijital ortamların sağladığı imkânlarla okunanlar etkileşimli ortamlarda paylaşılabilir. Çevrim içi iletişimde, mesajlaşma, bloglar, wiki'ler, video, Google dokümanları gibi paylaşılan yazı alanları ve Nings gibi sosyal ağların kullanılır (Castek vd., 2011). Bunun gibi ortamlarda paylaşılan bilgiler birçok kişi tarafından görülebilir. Böylece paylaşılan bilgilere başka kişiler dönütler verebilir. Bu durum insanları okuduklarını çevrim içi ortamlarda paylaşmaları için daha hevesli hale getirir. Okunanların çevrim içi ortamlarda paylaşılması dijital ortamlarda okumayı daha eğlenceli hale getirir. Bu öğrencilerin okuma alışkanlığının ve okuma becerisinin gelişmesine de katkı sağlar.

Değerlendirme stratejisi, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullanılan önemli bir stratejidir. Bu stratejide, okuyucu metnin içeriğine dair ve metni anlayıp anlamadığına dair birtakım sorgulamalar yapar. Metnin içerindeki bilgileri değerlendirir ve yorumlar. Değerlendirme ile metinde geçen düşünce ve bilgilerin konuşlandırılışı, anlamlandırılmamış ögelerin bağlamdan kavranması, ana düşüncenin yardımcı düşüncelerle ilişkisinin belirlenmesi sağlanmış olur (Karatay, 2014, s. 44). Dolayısıyla değerlendirme ile metinde çoklu bir işlem yapılması söz konusudur. Metinlerle ilgili yapılan değerlendirmeler, metinlerin türlerine göre farklılıklar taşıyabilir. Metinlerin farklı içerik yapılarından dolayı metinlerde değerlendirilecek bilgiler farklılaşır.

2.5.2. Dijital Okuma Stratejileri

Dijital ortamlarda, geleneksel ortamlarda olmayan yeni okuma stratejileri ortaya çıkmıştır. Bu stratejilerin ortaya çıkmasını; dijital araçların, okuma uygulamalarının özellikleri ve okuma araçlarının internet erişimi olması sağlamıştır. Ekran okuma için benimsenen çoğu okuma stratejisi, basılı metinler için kullanılanlardan oldukça farklıdır (Lima-Lopes, 2013). Okuyucular dijital okumada tarama, kopyalama, yapıştırma ve daha fazlasını yapabilirler (Qutab, Iqbal ve Ullah, 2017). Dijital okumaya özgü olan bu stratejiler "metni yakınlaştırma, tarama yapma, seçme, kopyalama, yapıştırma, arama motorlarını kullanma, web sitelerine göz gezdirme, web sitelerini kullanma, bilginin doğruluğunu test etme, çeviri kullanma, ekran görüntüsü alma" olarak sıralanabilir.

Metni yakınlaştırma, dijital okumalarda kullanılabilen stratejilerden birisidir. Bu stratejide temel amaç, yakınlaştırma yaparak metnin rahat okunmasının sağlanmasıdır. Dijital araçlar üzerinde metinleri yakınlaştırma imkânı vardır. Metni yakınlaştırmadaki temel amaç yazıların rahat okunabilmesinin sağlanmasıdır. Okuma metinlerinin hepsinde kullanılan yazı karakteri ve puntosu aynı değildir. Bu durum bazen yazıların okunmasında güçlüklere neden olabilmektedir. Dijital okumada bu sorun metin rahat okunabilecek yakınlığa getirilerek çözülebilir. Okuma sırasında kişi, yazıları okumakta güçlük çekiyorsa bu durum bir süre sonra okuyucuyu yorar ve onun konsantrasyonunun bozulmasına neden olabilir. Bu durum da okuduğunu anlamayı olumsuz etkiler. Katzir, Hershko ve Halamish (2013) yazı boyutunun ikinci ve beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama üzerinde farklı etkileri olduğunu bulmuşlardır. Okuma araçlarına göre metinlerin yakınlaştırılmasında birtakım farklılıklar olabilir. Bilgisayarlarda ekran, yatay olarak daha geniş olduğundan

çok fazla yakınlaştırılan bir metin ekranda genişler ve ekranda çok az yazı gözükür. Bu durumda okuyucu yazıları okumakta ve metindeki anlam bütünlüğünü yakalamakta zorlanabilir. Bilgisayarlarda metin çok fazla yakınlaştırılmamalı okuyucu yazıları rahat okuyabildiği seviyeye getirdiğinde yakınlaştırmayı sonlandırmalıdır. Okuyucu daha büyük bir yazı boyutu seçerse, ekranda daha az metin görüntülenecektir, bu nedenle konum her okuyucu için asla aynı olmaz (Lima-Lopes, 2013). Tabletlerde ve e-okuyuculardа ekranlar dikey olarak daha geniştir. Bu araçlarda da metin çok fazla yakınlaştırılırsa satırdaki yazıların bir kısmı ekranda gözükmeyebilir. Tabletlerde ve e-okuyuculardа metin en fazla satırdaki bütün yazıların ekranda gözükeceği şekilde yakınlaştırılmalıdır.

Tarama yapma, dijital okumaya özgü bir stratejidir. Ekrana dayalı okuma davranışı tarama ile karakterize edilir (Liu, 2005). Çevrim içi okuma ortamında, öğrencilerin bilgiyi hızlı bir şekilde bulmalarına, değerlendirmelerine, kullanmalarına ve iletmelerine yardımcı olabilecek stratejileri benimsemeleri muhtemeldir (Leu vd., 2004; Huang vd., 2009). Bu durumda tarama yapmanın dijital okuma için önemli bir strateji olduğu söylenebilir. Kullanıcıların elektronik cihazlarda gerçekleştirdiği iki tür okuma görevinden biri taramadır (Megalakaki vd., 2016). Bu stratejide temel amaç metinde aranan kelime, cümle, bölüm ve bilgilerin kısa sürede bulunmasıdır. E-kitap okuyucuları, belirli bir içeriği bir p-kitaptan daha kolay ve daha verimli bir şekilde bulabilir (Shelburne, 2009). Ekranda tarama, bul özelliği kullanılarak belirli bilgi parçalarını hızlı bir şekilde aramak olarak tanımlanmıştır (Kol ve Schcolnik, 2000, s. 70). Metinde özellikle belirli bir bilgi aranıyorsa o bilgiye kısa sürede ulaşmak için doğru kelimelerle taramanın yapılması gerekir. İyi kullanılırsa, öğrencilerin okuduklarının içeriğiyle ilgili bazı tahminleri kontrol etmelerine yardımcı olmak için çok önemli bir araç olabilir (Lima-Lopes, 2013). Eğer tarama yapmak için yanlış kelime seçilmişse veya bu kelime metinde çok fazla geçmişse okuyucu aradığı bilgiyle ilgisi olmayan birçok bilgiyle karşılaşabilir. Bu durumda okuyucunun zihninde bir kargaşa yaşanabilir. Bu tarama okuyucu açısından verimli olmaz ve okuma süreci olumsuz etkilenebilir.

Dijital araçların ve okuma uygulamalarının özellikleri ile okuma sırasında tarama yapma stratejisi işlevsel şekilde kullanılmaktadır. Dijital araçlarda web sitelerinde tarama yapma imkânı vardır. Okuyucu web sitelerinde tarama yaparak istediği bilgilere kısa sürede ulaşabilir. Okuma uygulamalarının birçoğunda da tarama yapma özelliği vardır. Tarama yapma özelliği olan okuma uygulamalarında bu strateji işlevsel şekilde kullanılabilir. Dijital araçların sahip oldukları farklı özellikler bu stratejinin daha işlevsel kullanılmasını

sağlayabilir. Bilgisayarlarda bu stratejiyi kullanmak için tarama bölümü, mouse aracılığıyla veya kısa yol tuşları (Ctrl+F) kullanılarak açılabilir. Daha sonra buraya istenilen kelime yazılarak tarama yapılabilir. Tabletlerde ve e-okuyucularda ise bu stratejiyi kullanmak için ekranda yer alan tarama bölümüne istenilen kelime yazılarak tarama yapılabilir.

Seçme, kopyalama, yapıştırma bunlar dijital okuma sırasında kullanılan yardımcı stratejilerdendir. Seçme, kopyalama ve yapıştırma dijital araçların özellikleri olduğu için dijital okumalarda işlevsel şekilde kullanılabilir. Bu stratejilerin asıl işlevi bazı stratejilerin kullanılmasına aracılık etmektir. Seçme, bilgisayarlarda mouse ile yapılırken tabletlerde ve e-okuyucularda seçme dokunmatik özelliğinden dolayı parmakla veya elektronik kalemle yapılır. Seçme, tek başına kullanılırsa basılı okumalarda yazıların altının kalemle çok hafif çizilerek takip edilmesinin dijital okumada karşılığı gibi düşünülebilir. Ama seçme çoğunlukla tek başına kullanılmaz. Dolayısıyla seçme bazı stratejiler için yardımcı strateji konumundadır. Örneğin bir cümlenin altı çizilecekse, bir cümle vurgulanacaksa, bir cümleyle ilgili bir not eklenecekse, bir cümle kopyalanıp başka bir yere yapıştırılacaksa o cümlenin önce seçilerek işaretlenmesi gerekir. Daha sonra altını çizme, vurgulama, not ekleme, kopyalama ve yapıştırma gibi stratejiler uygulanabilir.

Kopyalama stratejisi, dijital okuma sırasında bazı stratejilerin kullanılmasına aracı olan yardımcı bir stratejidir. Dijital araçların kendi özellikleri ile seçilen her bilgi kopyalanabilir. Bu strateji bir bilginin, cümlenin ve kelimenin başka bir yere aktarılmasına aracılık yapar. Kopyalama stratejisi bilgilerin not alınmasına, bilgilerin çevrim içi ortamlarda ve başkalarıyla paylaşılmasına, bilgilerle webde araştırma yapmaya, kelimelerin çevrim içi sözlükte aranmasına ve kelimelerle metinde tarama yapmaya aracılık yapar. Bu strateji, bilgisayarlarda mouse ve kısa yol tuşlarıyla (Ctrl+C); tablet ve e-okuyucularda ise dokunmatik özelliğinden dolayı parmakla ve elektronik kalemle kullanılabilir.

Yapıştırma stratejisi, dijital okuma sırasında bazı stratejilerin kullanılmasına aracı olan yardımcı bir stratejidir. Dijital araçların kendi özellikleri ile kopyalanmış bilgiler istenilen her yere yapıştırılabilir. Yapıştırmayı kullanmak için öncelikle bilginin seçilmiş ve seçildikten sonra kopyalanmış olması gerekir. Kopyalanmış bilgiler yapıştırma için hazır hale gelir. Bu strateji özellikle bilgileri başka bir dokümana not almak ve bilgileri başka kişilerle veya başka ortamlarda paylaşmak için kullanılabilir. Bunun yanında daha önce

kopyalanmış; bilgilerin webde aranması, kelimelerin çevrim içi sözlüklerde aranması, kelimelerle metinde tarama yapılması için bunlar ilgili yerlere yapıştırılır. Daha sonra diğer işlemler yapılır. Bu strateji bilgisayarlarda mouse ve kısa yol tuşlarıyla (Ctrl+V); tablet ve e-okuyucularda ise dokunmatik özelliğinden dolayı parmakla ve elektronik kalemle kullanılabilir.

Arama motorlarını kullanma, dijital okumada kullanılabilecek stratejilerden birisidir. Bu strateji okuma araçlarının internet erişimi sayesinde kullanılabilir. İnternet kullanımının okuduğunu anlama becerisine daha iyi katkıda bulunduğuna dikkat edilmelidir (Abanomey, 2012, s. 9). Arama motorlarını kullanma herhangi bir bilgi araştırırken başvurulan bir stratejidir. Çevrim içi okuduğunu anlamada bilgiyi bulmak için bir arama motoru kullanma ve arama motoru sonuçlarını okuma becerileri gereklidir (Leu vd., 2015). Arama motorlarında farklı amaçlarla bir bilgi aranabilir. Bunlardan birisi de dijital okuma sırasında veya sonrasında, okunan metinle ilgili bir araştırma yapılmasıdır. Okunan metinle ilgili anlaşılmayan bir yer ve metindeki bilgilerde merak edilen bir şey varsa bunlarla ilgili arama motorlarında araştırma yapılabilir. Arama motoru kullananların çoğunun arama sonuçlarını nasıl okuyacağını bilmediği ve bunun yerine "tıkla ve bak" stratejisindeki bağlantıların listesini aşağı tıklattıkları tespit edilmiştir (Leu vd., 2007). Arama yapmak için Google, Yandex, Yahoo gibi arama motorları kullanılabilir. Kuiper, Volman ve Terwel (2008) araştırmasında öğrenciler internette arama yapmak için sıklıkla Google'ı kullanmıştır. Bu aramaların anahtar kelimelerle veya aranan bilgiyi doğru temsil eden kelimelerle yapılması gerekir. Kuiper, Volman ve Terwel (2008) araştırmasında öğrenciler, Google'ı nasıl kullanacaklarını bildikleri hâlde her zaman doğru anahtar kelimelerle arama yapamamışlardır. Dolayısıyla öğrencilerin arama yaparken doğru anahtar kelimeleri seçmesi için bazı becerileri kazanmış olması gerekmektedir. İyi çevrim içi okuyucular genellikle arama motorlarını nasıl kullanacaklarını bilirler ve bunu internette etkili bir şekilde yaparlar (Castek vd., 2011). Eğer anahtar kelimelerle arama yapılmazsa veya arama yapmak için doğru kelime tercih edilmezse aranan bilgiyle ilgisi olmayan birçok bilgiyle karşılaşılabilir. Bu bilgi yığınının içinde de aranan bilgilere ulaşmakta problem yaşanabilir.

Web sitelerine göz gezdirme, dijital okumada kullanılabilecek stratejilerden birisidir. Bu stratejiye arama motorlarında herhangi bir bilgi araştırılırken başvurulur. Web sitelerine göz gezdirme stratejisini kullanmanın amacı araştırılan bilgiyi kısa sürede bulmaktır. Dijital okumada da bu strateji kullanılabilir. Dijital okumada bu stratejinin kullanılma aşaması şu şekildedir: "Okuyucu metinde bilmediği bir bilgiyle karşılaşır. Daha sonra bu

bilgiyle ilgili araştırma yapmak için arama motorları kullanılır. Arama motorunda yapılan aramada okuyucunun karşısına birçok web sitesi çıkar. Bu aşamada okuyucu doğru web sitelerini açmaya karar vermek için web sitelerine göz gezdirir. Göz gezdirme esnasında aranan bilgiyle ilgisi olan ve olmayan web siteleri tespit edilir. Aranan bilgiyle ilgili olan web sitelerine odaklanılır ve aranan bilgiyle ilgisi olmayan web siteleri atlanır." Çevrim içi okumada zayıf olan okuyucuların arama motoru sonuçlarını okumaları yavaş olsa da bu öğrenciler nihayetinde neyi gözden geçirecekleri ve neyi daha dikkatli okuyacakları konusunda bilinçli seçimler yaparlar (Castek vd., 2011). Dolayısıyla yavaş ve dikkatli gözden geçirme yapmak bilinçli seçimler yapmayı sağlamaktadır. Bazı arama motorlarında arama yapıldıktan sonra aranan yerle ilgisi olmayan web siteleri en üstte çıkabilir. Bunun nedeni bu web sitelerinin reklam verdirerek aramalarda en üstte çıkmasıdır. Göz gezdirme esnasında daha önceden bilinen, tanınmış ve kurumsal web siteleri belirlenmelidir.

Web sitelerini kullanma, dijital okumada kullanılabilecek bir stratejidir. Web sayfası bilgi alımı, okuma modellerinde ve yorumlarında değişikliklere yol açabilecek yeni bir okuma etkinliği biçimidir (Chen, 2017). Bu strateji, okuma araçlarının internet erişimi sayesinde kullanılabilir. Web siteleri herhangi bir bilgi araştırmak için kullanılır. Çevrim içi okuduğunu anlamanın ilk aşamasında sorunları çözmek ve soruları yanıtlamak için internette okuruz (Castek vd., 2011). Metinle ilgili yapılan araştırmalar okuyucunun metindeki anlamı daha iyi yapılandırmasını ve konu hakkında daha detaylı bilgi sahibi olmasını sağlar. Bu strateji kullanılarak dijital okumada metninde anlaşılmayan veya merak edilen bilgilerle ilgili araştırma yapılır. Büyük ölçüde doğru arama terimleri belirlemek, web arama sonuçlarını belirler (Kuiper, Volman ve Terwel, 2008). Web sitelerini kullanırken bilinen ve kurumsal web siteleri tercih edilmelidir. Kurumsal web sitelerinde yanlış ve aldatıcı bilgilerle karşılaşılma durumu çok azdır. Kurumsal web siteleri kullanılarak bilgilerin güvenilirliği de sağlanabilir. Bazı web siteleri reklam verdirerek aramalarda en üstte çıkabilir. Bu aşamada okuyucu yanlışlıkla bu sitelere girebilir. Yanlış bir web sitesine girildiğinde burada aranan bilgiyle ve yerle ilgisi olamayan farklı durumlarla karşılaşılabilir. Bu sitelerde okuyucu aradıklarına ulaşamaz ve yanlış yönlendirmelere bile maruz kalabilir.

Bilginin doğruluğunu kontrol etme, dijital okumada kullanılabilecek önemli bir stratejidir. Bu strateji web sitelerinde karşılaşılan bilgilerin doğruluğunu teyit etmek için kullanılır. Çevrim içi okuduğunu anlama sırasında bilginin doğruluk, güvenilirlik ve yanlılık düzeyi değerlendirilmelidir (Burbules ve Callister, 2000; Kurland, 1996). Herhangi bir aramada

okuyucunun önüne bir sürü web sitesi gelebilir. Bu web sitelerinin birçoğu ilgisiz, alakasız ve yanlış tonlarca bilgiyle doludur. Bu nedenle okuyucu bu sırada bilgilerin doğruluğunu mutlaka teyit etmelidir. Kuiper, Volman ve Terwel (2008) araştırmasında öğrencilere verdikleri web bilgilerinin değerlendirilmesi eğitimiyle onlara hem web sitelerinin güvenilirliğini hem de web sitesinin yararlılığını denetletmiştir. Leu vd. (2007) çalışmasında 7. sınıftaki 53 yüksek performanslı çevrim içi okuyucudan 47'si, çevrim içi okudukları her şeye inanmadıklarını belirtmelerine rağmen, aldatmak için tasarlanan bir sitenin güvenilir olduğunu düşünmüştür. Dolayısıyla bir bilgiyi doğru olarak kabul ederken çok temkinli olmak gerekmektedir. Bu nedenle bilginin doğruluğu en az iki ayrı web sitesindeki bilgileri karşılaştırarak teyit edilebilir.

Çeviri kullanma stratejisi, dijital okumalarda kullanılabilen stratejilerden birisidir. Bu stratejiyle bazı web siteleri üzerinde farklı dillerde yazılan metinlerin istenilen dile çevrilmesi sağlanabilir. Çeviri, yabancı dil öğrenen öğrencilerin en çok kullandığı stratejilerden birisidir. Huang vd. (2009) çalışmalarında öğrencilerin en sık kullandıkları stratejilerin çeviri gibi destek stratejileri olduğunu bulmuşlardır. İngilizce öğrenen farklı milletlerden öğrenciler üzerine yapılan birçok çalışmada öğrencilerin çeviri stratejisini kullanması onların çok fazla işine yaramıştır. Çeviri stratejisinin kullanımına bakıldığında özellikle zor metinlerde bu strateji okuyucu için daha çok kolaylık sağlar denilebilir. Metinde okuyucunun bilmediği kelime sayısı fazlaysa ya da metinde okuyucunun bilmediği gramer yapıları varsa çeviri kullanma, okuyucular için çok fayda sağlamaktadır.

Ekran görüntüsü alma, dijital okumalar sırasında kullanılabilecek stratejilerden birisidir. Bu strateji, metinde kaydedilmek ve daha sonra incelenmek istenilen bilgiler için kullanılır. Yong ve Gates (2014), teknoloji kullanımında bir üniversite öncesi öğrenci deneyimini incelediği araştırmasında öğrencilerin kâğıt üzerine not almak yerine anlık görüntü almayı tercih ettiklerini belirtmiştir. Metinde kaydedilecek bilgilerin olduğu sayfanın ekran görüntüsü alınarak bu bilgiler saklanabilir. Yüzeysel okumalar sırasında okuyucu, metinde önemli bilgilere rastladığında ekran görüntüsüyle o bilgileri kaydedebilir. Okuma aracında kaydedilen bu bilgiler daha sonra derinlemesine incelenebilir. Bu strateji ekran görüntüsü alma özelliği olan dijital araçlarda işlevsel şekilde kullanılabilir.

2.6. Dijital Okuma Araçları

Günümüzde insanların okuma için kullandıkları dijital okuma araçları bilgisayarlar, tabletler, e-okuma cihazları ve akıllı telefonlardır. Dijital okuma araçlarının insanlarının hayatına girmesi bilgisayarla başlamıştır. Daha sonra diğer okuma araçları olan tabletler, akıllı telefonlar ve e-okuyucular ortaya çıkmıştır. Bunların ortaya çıkmasıyla birlikte dijital okuma araçları çeşitlenmiştir.

Dijital okuma araçlarının ilk ortaya çıktığı dönemlerde dijital araçlara ulaşma imkânına herkes sahip olamamıştır. Bu nedenle ilk dönemlerde herkes dijital araçlardan okuma yapma deneyimi edinememiştir. Ama daha sonra dijital araçların zamanla yaygınlaşmasıyla birlikte birçok kişi dijital araçlara erişim sağlamıştır. Günümüzde ise insanların büyük bir bölümü dijital araçlara sahiptir. Dolayısıyla günümüzde dijital okuma birçok kişi tarafından deneyimlenmiş bir okuma türü hâline gelmiştir. Bununla birlikte çağımız, dijital çağ olarak adlandırılmaktadır. Bunun temel sebebi birçok insanın dijital araçlara sahip olması ve artık birçok işin de dijital ortamlardan yürütülmesidir.

Dijital araçların ortak ve kendine özgü olan özellikleri vardır. Ortak özelliklerine bakıldığında araçların elektronik ekranlara sahip olması, internete erişim sağlaması, çoklu uygulamalar içermesi, ses ve video özelliklerini barındırması, işletim sistemine sahip olması, araç çubuğu kullanımına imkân vermesi vb. sayılabilir. Araçların sadece bazılarında olan özelliklere bakıldığında ise oyun oynamak, film izlemek, ödev-sunu hazırlamak, iletişim kurmak (sesli ve görüntülü), müzik dinlemek, mouse kullanmak, klavye kullanmak, elektronik kalem kullanmak sayılabilir. Dijital araçların sahip olduğu özelliklerin okuma becerisine katkı sağladığı söylenilebilir. Teknolojik araçların okuma becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Kaman ve Ertem, 2018, s. 2).

Dijital araçların fiziksel olarak da birbirinden farklılıkları vardır. Bu farklılıklar için araçların ekran özellikleri, ekran şekli (yatay ve dikey), ekran ebatları söylenebilir. Bu durumların dijital okumaya etkisi olabilir. Dolayısıyla okuma söz konusu olduğunda tüm cihazlar eşit değildir (Megalakaki vd., 2016). Yapılan araştırmalar büyük ekranlardan okuyanların daha küçük ekranlardan okuyanlara göre daha hızlı okuduğunu göstermiştir (Reisel ve Shneiderman, 1987; Shneiderman, 1987).

Dijital araçlar, okuma sırasında kullanılan bazı özellikleriyle okuyucuları basılı ortamlarda olmayan yeni durumlarla karşılaştırmıştır. Sadece dijital okuma araçlarında kullanılabilecek ve bu araçlara özgü olan özellikler arasında aracının seçme-kopyalama-

yapıştırma özelliklerinin olması ve aracın ekran ışığını artırma-azaltmaya imkân vermesi sayılabilir. Bunula birlikte dijital araçlar okuma sırasında tek başına değil bazı yardımcı araçlarla birlikte kullanılmaktadır. Bu okuma sırasında organize ve iyi bir şekilde kullanıldığında okumadaki verim ve anlama başarısı artabilir. Dijital araçların okuma sürecine dahil ettiği yeni özellikler dikkate alınarak okuma süreci düzenlenmelidir. Dijitalleşmenin getirdiği özellikler okuma sürecine olumlu olarak yansıtılmalıdır. Aksi halde kötü tasarlanmış cihazlar, kullanıcılarını hızla yorabilir, onların okuma oranlarını azaltabilir ve arama sürelerini artırabilir (Streveler ve Wasserman, 1985).

Dijital araçlar bataryayla çalışırlar. Bu nedenle bu araçlar şarja ihtiyaç duyar. Okuma sürecinde aracın şarj durumu önemlidir. Okumaya başlamadan önce aracın şarjı kontrol edilmelidir. Okuma sırasında aracının şarjı biter ve araç kapanırsa okuma süreci kesintiye uğrar. Bu durum okumayı olumsuz etkiler. Bu nedenle okuma aracının şarjı yeterli değilse ya okumaya başlamadan önce aracın şarjı doldurulmalı ya da araç şarja takılı olarak okuma yapılmalıdır. Okumanın sonunda okuma aracı kapatılmalıdır. Böylece araç dinlenecek bir sonraki okuma için daha hazır hale gelecektir.

Dijital araçlar elektronik cihazlardır. Bu nedenle bu araçların iyi koşullarda muhafaza edilmesi ve dikkatli kullanılması gerekir. Aksi halde araçlarda zaman içinde birtakım problemler ortaya çıkabilir. Bu problemlerin önüne geçmek için okuyucu, aracını çok iyi kontrol etmelidir. Okuma bittikten sonra ise okuma aracının bulunduğu ortam havalandırılmalıdır. Okuma aracı %40-60 nem oranına sahip bir yerde muhafaza edilmelidir (Ercan, 1988; Tınar, 1991). Bu şekilde dijital araçlar nemden korunabilir.

Bilgisayarlar okuma için kullanılan ilk dijital araçtır. İnsanoğlu piyasaya sürülen ilk taşınabilir bilgisayar olan IBM 5100 ile 1975 yılında tanışmıştır. Bu, tarih okumanın yeni bir araçtan yapılmaya başlanması açısından bir milat olarak kabul edilebilir. Bu tarihten itibaren bilgisayarlar okuma aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır. Günümüzde de bilgisayarlar okuma için en yaygın kullanılan araçlardan birisidir. Bilgisayarlar özellikle akademik amaçlı yapılan okumalarda daha çok kullanılmaktadır. Qutab, Iqbal ve Ullah (2017) araştırmasında öğrencilerin dijital okuma için okuma aracı kullanım oranlarını şu şekilde bulmuştur: %75 laptop, %42 kişisel bilgisayar, %20 telefon ve %3'ü tablet kullanıyormuş. Bu araştırmada görüldüğü gibi en çok kullanılan okuma aracı bilgisayar çıkmıştır. Fakat dijital okuma araçlarının kullanım oranları farklı yaş gruplarında ve farklı gelişmişlik seviyesine sahip ülkelerde değişebilir.

Bilgisayarların yapı olarak diğer dijital araçlardan farklı özellikleri vardır. Bilgisayarlar yatay bir ekrana sahiptir. Bilgisayarların ekranın yatay olarak daha geniş olması, okuma esnasında ekranda boş alanların kalmasına neden olur. Normalde kitaplar boyuna daha uzun olduğu için yatay ekranlarda açıldığında ekranda boşluklar oluşur. Bilgisayar ekranları boyuna daha kısa olduğu için ekranda bir sayfadaki metnin tamamı gözükmeyebilir. Okuyucunun sayfadaki bütün yazıları okumak için sayfayı kaydırması gerekir. Bu durumu Mangen, Walgermo ve Brønnick (2013) araştırmasında ifade etmiştir. Bunun yanında bilgisayarlar sabit bir zemin üzerinde durması gereken araçlardır. Bilgisayarların sabit bir zeminde dik olarak durması gözün tam kırpılmasını engelleyebilir. Bilgisayar ekranının statik okuma konumları göz yorgunluğuna neden olur (Jeong, 2012). Bilgisayara göre düşük bir açıyla okunan basılı kitaplarda daha kapalı bir göz pozisyonu ve tam göz kırpmaları sağlanır (Rosenfield, 2011). Ayrıca sabit bir zeminde durmayı gerektirmesi nedeniyle bilgisayarlar her ortamda ve durumda okuma aracı olarak kullanılamaz.

Bilgisayarların temel işlevi okuma yapmak değildir. Bilgisayarlar okumanın dışında birçok işleve daha sahiptir. Bunlar video-film izleme, müzik dinleme, internet ile arama motorlarına, web sitelerine, sosyal medyaya girebilme, videolu ve sesli iletişim kurabilme, ödev-sunu hazırlayabilme, bir dokümana yazı yazabilme, hesap yapabilme, oyun oynayabilme. Ertuğrul'un (2013, s. 37) araştırmasında öğrencilerin bilgisayarı daha çok oyun oynamak, ödevlerini ve merak ettiklerini araştırmak için kullandıkları görülmüştür. Bu açıdan bilgisayarlar çoklu özellikli bir okuma aracı olarak kabul edilir. Bir aracın çoklu özelliklere sahip olması okuma sırasında okuyucunun dikkatinin dağılmasına neden olabilir. Okuyucunun dikkati aracın sahip olduğu diğer işlevlere kayabilir.

Akıllı telefonlar, bilgisayardan sonra okuma için kullanılan ikinci dijital araçlardır. 1993 yılında piyasaya sürülen dünyanın ilk dokunmatik ekranlı telefonunun, günümüzdeki bütün akıllı telefonların atası olduğunu söylenebilir (Ertuğrul, 2020). Telefonlar diğer dijital araçlardan oldukça farklıdır. Telefonlar yapı olarak geleneksel okuma aracı olan basılı kitap gibi boyuna daha uzundur. Bu durum okuma esnasında metnin ekranda normal şekilde durmasını sağlar ve ekranda herhangi bir boş alan kalmaz.

Akıllı telefonlar bilgisayarlar gibi birçok işlevi yerine getirdiği için çoklu özellikli araçlardandır. Akıllı telefonlarda bilgisayardan yapılabilen birçok şey yapılabilir. Bunun yanında akıllı telefonda bilgisayardan farklı olarak gsm numaralarıyla iletişim kurulabilir

ve fotoğraf-video çekilebilir. Bu aracın temel işlevi iletişim kurmayı sağlamaktır. Ama günümüzde akıllı telefonlar en çok okuma yapılan dijital araçlardan birisidir. Hemen herkesin bir akıllı telefonu vardır. Akıllı telefonlar birçok ortamda insanların yanında olur. Dolayısıyla bu durum, akıllı telefonlardan yapılan okuma oranının armasını sağlamıştır.

E-okuma cihazı, okuma için üçüncü kullanılan dijital araçtır. İlk taşınabilir e-kitap okuyucular 1990'lı yılların sonlarına doğru geliştirilmiştir. E-okuyucunun çıkmasıyla birlikte dijital okumada yeni bir aşamaya geçilmiştir. Çünkü e-okuyucular sadece dijital okuma yapmak amacıyla tasarlanmış araçlardır. Bu açıdan bakıldığında dijital okuma amaçlı tasarlanan ilk araçtır. E-okuyucular okuryazarlığı hedef alan en güncel cihazlardır (Grace, 2011). Diğer dijital araçlar okuma yapma için tasarlanmamıştır ama dijital okuma için de kullanılmıştır. Dolayısıyla e-okuyucular yapı olarak boyuna uzun olan içerik olarak ise diğer araçlardan tamamen farklı olan bir araçtır. Bu aracın yapısal ve içerik özelliklerinde geleneksel okuma ortamlarının dijital şekli oluşturulmaya çalışılmıştır. E-okuyucular basılı kitaplara herhangi bir diğer araçtan daha çok benziyor (Siegenthaler vd., 2012).

Bu araç geleneksel basılı kitapların yerini tutması için tasarlandığından e-okuyucuya bu duruma uygun birçok özellik eklenmiştir. E-kitapların basılı kitaplara göre ayarları ve özel amaçları gibi bazı avantajları vardır (Jeong, 2012, s. 391). E-kitapların özelliklerinden birisi uzun süre okumaya elverişli olması yani şarjının uzun süre dayanmasıdır. Bu araçlardan bir ay boyunca hiç şarj edilmeden kullanılabilen e-okuyucular vardır. Basılı kitapların üzerine yansıyan ışık, kâğıtta parlama yapmaz ama dijital ekranlara yansıyan ışık ekranda parlama yapar. Ama e-okuyucular dışarıda da ekranı parlama yapmadan kullanılabilir (Siegenthaler vd., 2012). Bu araca okuyucuların ilgisi de gayet yüksektir. Anekdot raporları, çoğu genç okuyucunun e-okuyucuları kullanmaktan zevk aldığını gösteriyor (Milone, 2011, s. 3). Grace'nin (2011) çalışmasında e-okuyucular ve iPadler öğrencilerin ilgisini çekmiş ve onların motivasyonunu artırmıştır.

E-okuyucular faklı bir ekran teknolojisi kullanmaktadır. Bu açıdan günümüzdeki e-okuyucular da yazıların okunabilirliği oldukça iyidir (Siegenthaler vd., 2012). Bu araçların kullandığı ekran teknolojisi okuma sırasında ortaya çıkan göz problemlerinin azalmasını sağlayabilir. Kindle ve Sony Reader gibi dijital kitaplar göz yorgunluğunu çözecek gibi duruyorlar (Chou, 2012). Bununla birlikte e-okuyucuların küçük olması taşınabilirlik açısından avantajdır. Ayrıca bu araçlar mobil olduğu için her ortayda bunlardan okuma

yapma imkânı vardır. Bu araçlar geliştirildikçe muhtemelen zamanla daha iyi olacaktır. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte e-okuyucuların evrimi hala muhtemeldir (Lee ve Chen, 2013). Günümüzde geliştirilen e-okuyuculara bakıldığında bu evrimin geçmişten günümüze çok yol kat ettiğini söylemek mümkündür.

Clark, Goodwin, Samuelson ve Coker (2008) yaptıkları araştırmada e-okuyuculardan Kindle kullanan odak grup, bu aracın en iyi özelliklerini şöyle ifade etmiştir:

1) Kindle entegre bir sözlük sunar.
2) Ücretsiz örnek bölümler Amazon.com'dan indirilebilir.
3) Kindle okunan son sayfayı hatırlar.
4) Kitaplar hızla indirilebilir: Bir kitabın tamamı 90 saniye sürer.
5) Önceki satın alımlardan oluşturulan önerilen okuma listeleri Amazon.com'da mevcuttur.
6) Kindle, uçuş sırasında yasak olduğu zamanlar dışında seyahat ederken çok kullanışlıdır.
7) Kindle, sabit egzersiz makinelerini kullanırken çok kullanışlıdır.
8) Kindle kitapları genellikle basılı emsallerinden daha ucuzdur.

Yeni nesil e-okuyucular; Amazon Kindle, Kobo, Sony Reader, reMarkable, PocketBook, Tolino, Onyx Boox, Nook Glowlight, Likebook, iFlytek, iReader, Xiaomi Mi, Fujitsu olarak sıralanabilir. E-okuyucular elektronik kalemleri ile birlikte muhtemelen dijital ortamların kullanımını zorlaştırdığı ve okuyucuya ek yükler getiren bazı stratejilerin daha kolay ve daha işlevsel kullanılmasını sağlayacaktır. Dijital okumada kullanımı zor olan ve okuyucuya ek yük getiren stratejiler not alma, vurgulama ve altını çizme gibi stratejilerdir. Bunun yanında e-okuyucular aynı zamanda okuyucuların dijital okumada daha çok yaşadığı göz sorunlarını da azaltmaktadır. Ayrıca çoklu özellikli diğer dijital araçlar, okuyucunun konsantrasyonunu olumsuz etkilerken e-okuyucular bu dikkat dağıtıcılardan yoksundur.

Tabletler, dijital okuma için kullanılan son araçlardır. 2002'de Microsoft Tablet özelliklerine göre geliştirilen ilk tablet bilgisayarlarını piyasaya sürmüştür. Bu tarihten itibaren tabletler dijital okumada kullanılmaya başlanmıştır. Tabletler her ne kadar bir nevi bilgisayar olarak görülse de bilgisayarlardan çok farklı özelliklere sahiptir. Bu farklılıklar aracın yapı ve içerik özelliklerine yansımıştır. Tabletler yapı olarak hem yatay hem de

dikey kullanılabilmektedir. Tablet okuma için kullanıldığında ise ekran dikey konumda okuma yapılabilmektedir.

Tabletler yapı itibarıyla geleneksel okuma aracı olan basılı materyallere benzer. Elle tutulabilir, taşınabilir, her ortamda ve her yerde okuma yapılabilir. Bu nedenle tabletler mobil araçlardır. Bu aracın sabit bir zeminde durması gerekmez. Bununla birlikte tabletler, elektronik kaleleri ile birlikte muhtemelen dijital ortamların kullanımını zorlaştırdığı ve okuyucuya ek yükler getiren bazı stratejilerin daha kolay ve daha işlevsel kullanılmasını sağlayacaktır. Bunlar not alma, vurgulama ve altını çizme gibi stratejilerdir. Kaman ve Ertem (2018, s. 159) araştırmasında öğrenciler genel olarak tabletten dijital metin okumanın olumlu bir deneyim olduğunu ve severek okuduklarını belirtmişlerdir.

Tabletler bilgisayarlar gibi çoklu özellikli araçlardır. Bilgisayardan yapılan bütün işlemler tabletlerden de yapılabilmektedir. Bunun yanında tabletlerde fotoğraf çekme, video çekme ve gsm numaralarıyla iletişim kurma imkânı vardır. Bu açıdan tabletler akıllı telefonların biraz daha büyük boyutlara sahip hali gibi düşünülebilir. Tablet, bilgisayardaki gibi ödev ve sunu hazırlama amacı için kullanılmayabilir. Tabletlerin farklı bir işletim sistemine sahip olması nedeniyle tabletlerde bilgisayarlardaki bazı işlemleri yapmak zor bazı işlemleri yapmak ise mümkün olmayabilir. Tabletlerin çoklu özellikleri olması okuma esnasında okuyucunun dikkatinin diğer özelliklere kaymasına neden olabilir.

2.6.1. Dijital Okumada Yardımcı Araçlar

Dijital okuma sırasında okuma aracının dışında bazı yardımcı araçlar kullanılmaktadır. Dijital okuma esnasında kullanılan yardımcı araçlar klavye, mouse ve elektronik kalemdir. Yardımcı araçların kullanılması ya da kullanılmaması okuma araçlarına göre zorunlu ya da tercih olarak olabilir. Bunlar kullanılmadan dokunmatik ekranı olamayan bilgisayardan okuma yapılamaz. E-kitap okuyucuları bir sayfadan diğerine geçmek için mouse ile tıklama yaptıklarını ve okurken kaydırma çubuğunu kullanmaları gerektiğini bildirmişlerdir (Macedo-Rouet vd., 2003). Ama dokunmatik ekrana sahip bilgisayardan, tabletten, e-okuyucudan ve akıllı telefondan yardımcı araçlar kullanılmadan da okuma yapılabilir. Yardımcı araçların okuma sırasında kullanılmasının nedeni metni kaydırmak, sayfayı değiştirmek, metin üzerine yazı yazmak ve metinde işaretleme yapmaktır. Dokunmatik ekrana sahip araçlarda yardımcı araçların işlevi elle de yapılabilir. Elektronik

cihazlar sahip oldukları özelliklerle okuma metinlerinin elle hareket ettirilmesini zorunlu kılmaktadır (Kaman ve Ertem, 2018).

Dijital okumada yardımcı araçlar kullanılmadan bunların bütün özellikleri ve bu özelliklerin de nasıl kullanıldığı bilinmelidir. Aynı zamanda dijital okuma sırasında yardımcı araçlar okuma ortamıyla bütünleştirilmeli ve okuma aracıyla koordineli bir şekilde hareket etmelidir. Eğer okuyucu yardımcı araçların özelliklerini bilmiyor ve bunları kullanamıyorsa bu durum okuyucuya ek yük getirebilir. Yardımcı araçların okuma ortamıyla bütünleştirilmemesi ve okuma aracıyla koordineli şekilde kullanılmaması da okuyucuya ek yük getirebilir. Okuyucuya gelen ek yükler, okuma sürecini ve okuma başarısını olumsuz etkiler.

Klavye, dijital okumada kullanılan bir yardımcı araçtır. Klavye bütün dijital araçlarda vardır. Bazı dijital araçlarda klavye sadece yazı yazılacağı zaman ekrana gelir bu ekran klavyesidir, bazı araçlarda ise aracın üzerinde sabit şekilde klavyesi vardır. Klavye, bilgisayarın üzerinde sabit şekilde varsa ve tablette de harici olarak klavye takıldıysa o zaman yardımcı araç olarak düşünülebilir. Klavyenin okuma sırasında kullanımı okuyucuya bazı imkânlar sağlayabilir. Bilgisayarda okumanın ana avantajlarından biri klavye ile çoklu görev yapabilme yeteneği olduğu söylenebilir (Tanner, 2014). Klavye okuma sırasında yazı yazmak amacıyla kullanılan bir yardımcı araçtır. Metinle ilgili başka bir dokümana not almak ve metin üzerinde herhangi bir yere yazı yazmak için klavyeye başvurulur. Diğer araçlarda yazı yazmak için ekran klavyesi kullanılır. Ekran klavyesinde ise harflere mouse ile; dokunmatik araçlarda elektronik kalemle ve parmakla basılır. Ekran klavyesinden metin üzerine yazı yazmak aracın üzerindeki veya harici klavyeye göre işlevsel değildir. Klavyenin okuma sırasında kullanılma zorunluluğu yoktur. Bu okuyucunun tercihiyle kullanılan bir yardımcı araçtır.

Mouse dijital okumada kullanılan diğer bir yardımcı araçtır. Bu araç dijital araçların hepsinde yoktur. Birçok bilgisayarda mouse olmakla birlikte bazı tabletlere de tercihen mouse takılıp kullanılabilmektedir. Diğer araçlarda bunun kullanımı söz konusu değildir. Mouse dijital okuma sırasında dokunmatik ekrana sahip olamayan bütün dijital araçlarda kullanılmak zorundadır. Bu araçlarda mouse ile metin yönlendirilir, metinde seçim ve işaretleme yapılır. Bazı araçlarda yazı yazmak için de bu yardımcı araç kullanılabilir. Bu yardımcı aracın kullanımının okuma süreciyle bütünleştirilmesi gerekir. Bu gerçekleşmezse okuyucular okuma sırasında sorunlar yaşayabilir. Macedo-Rouet vd.

(2003) çalışmasında e-kitapta okuyucuların bir sayfadan diğerine geçmek için mouse ile tıklatmaya ve bunu gerçekleştirmek için de zamana ihtiyaçları olduğunu belirtmişler. Mouse kullanımının okuma süreciyle bütünleştirilmesi zaman içerisinde ve daha fazla deneyimle gerçekleşecek bir durumdur.

Elektronik kalem, dijital okumada kullanılan yardımcı araçların sonuncusudur. Bu yardımcı araç dokunmatik ekrana sahip bütün dijital araçlarda kullanılabilir. Elektronik kalem; klavye ve mousenin okuma sırasında yaptığı her şeyi tek başına yapmaktadır. Elektronik kalem okuma sırasında metin üzerine yazı yazmak, seçim yapmak, metinde işaretleme yapmak ve sayfayı kaydırmak için kullanılır. Bununla birlikte elektronik kalem basılı kitap üzerinde not almak, vurgulama yapmak ve altını çizmek için kullanılan normal kalemin yaptığı her işlemi aynı şekilde ekran üzerinde yapmaya imkân vermektedir. Ayrıca elektronik kalemler, normal kalemlerin çok daha ötesinde birçok yeni işlevi de yerine getirmektedir. Dijital ortamlarda okuma sırasında okuyucuların en çok zorlandıkları işlemler geleneksel ortamlarda normal kalemle yapılanların dijital ortamlarda aynı şekilde yapılamamasıdır. Elektronik kalemin bunu sağlamasıyla dijital okuma sırasında okuyucuların karşılaştığı en büyük sorunlardan bazıları ortadan kalkmıştır.

2.6.2. Dijital Okuma Araçlarının Ekran Özellikleri

Okuma araçlarının ekranıyla ilgili birçok farklı özellik vardır. Bu özellikler ekran çözünürlüğü, ekran işlevleri, ekran şekilleri ve ekran teknolojileriyle ilgilidir. Bu durumlar okuma sırasında okuyucuyu farklı şekillerde etkileyebilir. Bu durumda okuyucuyu doğrudan etkilerken, anlama başarısını dolaylı şekilde etkiler. Dolayısıyla dijital okuma için araçların ekran özellikleri önemli bir yere sahiptir. Dijital okuma için bu durumların farkında olunmalıdır.

Ekran çözünürlüğü, dijital okuma sırasında önemli olan unsurlardan biridir. Ekran çözünürlüğü, bir ekranın gösterebileceği piksel sayısıdır. Pikseller bir ekrandaki görüntüyü oluşturan küçük noktalardır. İlk ortaya çıkan dijital araçlarda ekran çözünürlükleri çok düşükken günümüzdeki dijital araçlarda ekran çözünürlükleri oldukça iyi seviyelere gelmiştir. Okuma araçlarının sahip oldukları ekran çözünürlükleri okumayı etkilemektedir. Çünkü düşük çözünürlüklü bir ekrandaki metnin ve görsellerin netliğiyle yüksek çözünürlüklü ekrandaki metnin ve görsellerin netliği aynı değildir. Bir bilgisayar monitörünün düşük çözünürlüğü, insanların belgeleri (özellikle uzun belgeleri) okumak

için yazdırmalarındaki en önemli faktörlerden biridir (Liu, 2005, s. 702). Dolayısıyla yeterli çözünürlüğe sahip olmayan ekranlarda okuyucular okuma yapmak istememektedir. İlk çalışmalarda araştırmacılar, bir monitörün çözünürlüğünün kalitesi iyileştikçe, bilgisayar ekranında okumak ile basılı bir kopyada okumak arasında verimlilik açısından hiçbir fark olmayacağını iddia etmiştir (Chou, 2012).

Dijital okuma araçları farklı işlevlere sahiptir. Bu araçların ekranlarının işlev açısında iki özelliği vardır. Bunlar normal ekranlar ve dokunmatik ekranlardır. İlk dijital araçlar normal ekranlı olarak üretilmiştir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte dijital araçlar dokunmatik özelliği ile üretilmeye başlanmıştır. Akıllı telefonlardan başlayarak, tabletler, e-okuma cihazları ve bazı bilgisayarların ekranları dokunmatik olarak üretilmiştir. Araçların dokunmatik özelliği kazanmasıyla birlikte dijital okumaya yeni bir boyut eklenmiştir. Günümüzde bilgisayarın birçoğu normal ekrana sahip olmakla birlikte bazıları dokunmatik ekrana sahiptir. Günümüzde akıllı telefon, tablet ve e-okuyucular dokunmatik ekran ile üretilmektedir.

Dijital okuma araçlarının ekranlarında şekil olarak farklılıklar olabilmektedir. Bu araçların ekranları şekil açısından iki özelliğe sahiptir. Bunlar düz ekranlar ve kavisli (curved) ekranlardır. Ekran şekillerindeki farklılıklar özellikle son dönemlerde teknolojide yaşanan yeni gelişmelerle ortaya çıkmıştır. Günümüzde okuma aracı olarak kullanılan dijital araçlar çoğunlukla düz ekranlardır. Kavisli ekrana sahip araçlar ise daha çok oyun amaçlı ve ekran başında fazla süre geçirilen alanlarda tercih edilmektedir. Ekranların sahip oldukları bu özellikler ekran karşısındaki kişiyi birçok yönden etkilemektedir. Bu etkilenmeler özellikle gözle ilgili yaşanmaktadır.

Lee ve Kim (2016) araştırmalarında düz ve kavisli ekranları görsel görevler açısından karşılaştırmıştır. Çalışmalarının sonucunda katılımcıların görsel görevler sonrasında göz ağrısı, düz ekranlarda kavisli ekranlara göre anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Luo vd. (2016) çalışmasında düz ve kavisli ekranları görsel arama, göz yorgunluğu, göz hareketleri, iki gözün uyum içinde çalışması (korvenjans) ve gözün uyum fonksiyonları (accommodative) açısından karşılaştırmışlardır. Bu çalışmada görsel arama açısından ekranlar arasında bir fark bulunamamıştır. Göz yorgunluğu açısından kavisli monitörde düz monitöre göre katılımcılarda daha az göz yorgunluğu, odaklanma zorluğu, bulanık görme ve gözlerin yorgun hissetmesi ortaya çıkmıştır. Gözün atlama hareketinde, seğirme süresinde ve kırpılma sayısında iki ekran arasında önemli bir fark bulunamamıştır. İki

gözün uyum içinde çalışması fonksiyonunda katılımcılarda kavisli ekranlarda düz ekranlara göre daha az problem yaşanmıştır. Bu çalışmalardan hareketle gözlerde ortaya çıkan problemlerin kavisli ekranlara sahip dijital araçlarda daha az yaşandığı söylenebilir. Kavisli ekranların ekran başında fazla süre geçirilen işlerde daha çok kullanılmasının nedeni de bu olabilir.

Dijital okuma araçlarında farklı ekran teknolojileri kullanılır. Bu araçlar kullandıkları ekran teknolojileri açısından iki özelliğe sahiptir. Bunlar ekran ışığının geldiği yere göre arkadan aydınlatmalı ekranlar (LCD, FED, OLED, AMOLED) ve e-mürekkep olan ekranlardır. Arkadan aydınlatmalı ekranlar genel anlamda aynı sayılabilir. Bu ekranlar kendi içinde küçük farlılıklara sahiptir. LCD ekran sıvı kristal ekran olarak ifade edilen elektrikle kutuplanan sıvının ışığı tek fazlı geçirmesi ve önüne eklenen bir kutuplanma filtresi ile gözle görülebilmesi ilkesine dayanan bir görüntü teknolojisidir (Yağcı, 2020). LCD, sıvı kristallerin (LC'ler) ışık modülasyon özelliklerini kullanan ince, düz bir elektronik görsel ekrandır (Siegenthaler vd., 2012).

Arkadan aydınlatmalı ekranlarda okuma sırasında bir takım göz sorunları yaşanabilir. Bu ekranlarda metin arkadan aydınlatıldığı için uzun okumalarda gözlerde yorgunluk, yanma ve ağrı gibi sorunlar ortaya çıkabilir. Aydınlatmalı bir bilgisayar ekranında veya başka bir LCD veya OLED cihazında e-kitap okumanın dezavantajlarından biri zaman içinde göz üzerinde stres yaratması ve okumanın yorucu hale gelmesidir (Jeong, 2012; Mangen, Walgermo ve Brønnick, 2013). Kâğıt ve bilgisayar ekranlarında okumanın optik açıdan kötü etkileri karşılaştırıldığında, sıvı kristal ekranlarda (LCD) olan dijital metinler göze daha fazla zarar vermektedir (Benedetto, Drai-Zerbib, Pedrotti, Tissier ve Baccino, 2013; Wastlund, Reinikka, Norlander ve Archer, 2005). Bilgisayar ekranları görmeye zarar vermese de e-kitap okuyucuları tarafından hala göz yorgunluğu yaşanabilir (Jeong, 2012). Birkaç sayfalık metinleri okurken çok fazla gözlerle ilgili bir problem yaşanma olasılığı yoktur. Bu durum özellikle uzun okumalarda okumayı olumsuz etkilemektedir. Ayrıca ekran teknolojisindeki gelişmelerde okuma sırasında gözle ilgili yaşanan problemlerin önüne geçilebilir.

LCD gibi ekranlarda uzun süre okumalarda gözün kırpılması süresinde de farklılıklar yaşanabilir. Bir monitöre ne kadar uzun bakılırsa gözün kırpılması o kadar yavaş olur. Göz kırpılmasının azalması ya da yavaşlaması gözlerin nemlenmesini azaltır (Jeong, 2012). Yeteri kadar nemlenmeyen gözün netliği de azalır. Gözlerin kırpılmasının azalması

genellikle "kuru göz" olarak adlandırılan bir durum olan gözlerdeki yaşların buharlaşma oranında bir artışa ve buna eşlik eden yorgunluk, baş ağrısı, bulanık görme ve ışık hassasiyeti olasılığına neden olur (Tanner, 2014). Bu durumların tamamı okuma sırasında yaşandığında okuma olumsuz etkilenir. Chou, (2012) çalışmasında öğrencilerin çoğu göz yorgunluğunun ekrandan okuma isteksizliğinin en büyük nedeni olduğunu belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi bu durum okuma isteksizliğine de neden olmaktadır. Okuma sırasında bu durum göz önüne alınarak okumaya belirli sürelerle ara verilmeli ve gözler dinlendirilmelidir.

E-mürekkep teknolojisi kullanan ekranlar bir diğer ekran teknolojisidir. Bu ekranlar son teknolojilerden birisidir. Yeni nesil e-okuyucular e-mürekkep teknolojisiyle donatılmıştır (Siegenthaler vd., 2012). E-mürekkep ekranlar arkadan aydınlatmalı ekranlara göre büyük farklılıklara sahiptir.

E Ink'e (2020) göre elektronik mürekkep teklolojisi:

> *E Ink'in iki pigmentli elektronik mürekkep sistemi, her biri bir insan saçının çapı hakkında milyonlarca küçük mikrokapsülden oluşur. Her mikrokapsül, negatif yüklü beyaz parçacıklar ve berrak bir sıvıda asılı pozitif yüklü siyah parçacıklar içerir. Pozitif veya negatif bir elektrik alanı uygulandığında, karşılık gelen parçacıklar mikrokapsüllerin tepesine taşınır ve burada izleyici tarafından görülebilir hale gelir. Bu, yüzeyin o noktada beyaz veya siyah görünmesini sağlar.*

Bu ekranlar basılı kâğıda en yakın görüntüyü oluşturabilmek için geliştirilmiştir. Bu hedefe ulaşıldığı söylenilebilir. E-mürekkep, kâğıttan okumaya en yakın okuma görüntüsünün olmasını sağlamaktadır. Kindle ve Sony Reader gibi e-okuma cihazları göz yorgunluğu gibi sorunları çözecek gibi duruyor (Chou, 2012). Siegenthaler vd. (2011) çalışmasında katılımcılar e-mürekkep okuyucudan okurken basılı materyaldeki gibi benzer oranda göz hareketleri göstermişler. Bu çalışmada katılımcıların gözlerindeki sekmelerin birbirine çok benzediği tespit edilmiş. Dolayısıyla e-mürekkep LCD'lerle kıyasladığında e-mürekkep, tıpkı bir kâğıt kitap gibi göründüğü için gözleriniz için daha iyidir (Siegenthaler vd., 2012). Bu ekranların gözler için çok fazla bir olumsuzluk oluşturmaması ve bununla birlikte basılı kâğıda çok yakın olmasının okuma sürecine olumlu yansıması muhtemeldir. Bu durum okuma sürecinde verimi artıracağı için anlama başarısına dolaylı yönden bir etki edebilir.

2.7. Dijital Okuma Uygulamaları

Dijital okuma uygulamaları, dijital araç üzerinden metnin açılmasını sağlayan uygulamalardır. Bu uygulamalar kendi özelliklerine göre metinleri okuyucuya sunarlar.

Genel olarak bu okuma uygulamaları: Goodreads, Wattpad, İbooks, Moon+Reader, Aldiko, Kobo, Cool Reader, Diigo, Subtext, Goodreader, Evernote, Kindle, Calibre, ReadEra, Adope Reader sayılabilir. Bunlar arasında en yaygın kullanılan okuma uygulaması Adobe Reader'dir. Özellikle bilgisayarlarda Adobe Reader kullanılır.

Uygulamaların bazılarında metinler yatay yönlü bazılarında ise dikey yönlü hareket eder. Bunun yanında okuma uygulamalarının birçok benzer özelliği ile birlikte birbirinden farklı olan özellikleri de vardır. Uygulamaların ortak özelliklerine bakıldığında okuma sırasında metni yakınlaştırma, metin üzerine yazı yazma, yazıların altını çizme ve yazılara vurgu yapma sayılabilir. Her uygulamada olmayıp bazılarında olan özelliklere bakıldığında ise bunlar tarama yapma, kelimenin üzerine tıklayınca anlamını görme, yazıların rengini değiştirme, yazıların karakterini değiştirme, yazıların puntolarını değiştirme, satır aralıklarını ayarlama, metnin arka plan rengini değiştirme, kalem kullanma, silgi kullanma, sayfalara işaret koyma, metin yorumu ekleme, metin kutusu ekleme, yazıyı kutu içine alma, yer imi, sayfa küçük resmi, metni sesli okutma ve gece-gündüz iki ayrı modda okuma'dır.

Okuma yapılan uygulamanın özelliklerinin ve bunların okuyucuya nasıl fayda sağlayacağının bilinmesi çok önemlidir. Okuma sürecinde okuyucu uygulamanın özelliklerini bilmediği için herhangi bir problem yaşarsa bu durum okuyucuya ek yük getirir ve okuma olumsuz etkilenir. Bu nedenle okuma uygulamalarının özellikle de okuma sırasında kullanılan özelliklerinin bilinmesi gerekir.

Okuma uygulamalarının bazı özelliklerinin okuma sırasında etkili şekilde kullanılmasıyla okumadaki verim artabilir. Metin zor okunduğu durumlarda metni yakınlaştırarak metin daha rahat okunabilir. Okumadaki anlama başarısını artırmak için altını çizme ve vurgulama özellikleri kullanılabilir. Metinde aranan bir bilgiyi bulmak için tarama yapma, yer imi ve sayfa küçük resmi kullanılabilir. Metinde bilişsel haritalama yapmak ve bilgiler arasında bağ kurmak için sayfa küçük resmiyle metinde sayfalar arasında gezinilebilir. Deneysel sonuçlar, etkileşimli bir araç çubuğunda bağlamsal ipuçlarını sunan görsel işaret haritasının gezinme etkinliklerini desteklediğini ve bunun da gözden geçirme performansını iyileştirdiğini gösterdi (Li, Chen ve Yang, 2013). Bunların yanında uzun okumalarda gözleri dinlendirmek için metni sesli okutma özelliği kullanılabilir.

Dijital okuma uygulamalarının bazı özelliklerinden dolayı okuyucuyu sorunlar yaşayabilir. Okuyucunun okuma sırasında, uygulamadan kaynaklı yaşadığı sorunları düzeltme imkânı

vardır. Uygulamalara yeni ve gelişmiş özellikler eklenilerek onların dijital okuma için daha uygun hale getirilmesi mümkündür. Dijital okumada okuyucunun uygulamadan kaynaklı en sık karşılaştığı sorunlar sayfalar arasında geçişlerde zorlanılması ve okuma stratejilerinin işlevsel kullanılamamasıdır. Bu sorunlar, uygulamalar daha çok geliştirilerek düzeltilebilir. Gelecekteki çevrim içi programlar ve teknolojilerde özellikler ve beceriler ortaya çıkmaya devam ettikçe, çevrim içi okuyucular için daha kapsamlı pedagojik modellerin geliştirilmesi gerekiyor (Mesgar, Bakar ve Amir, 2012, s. 1791). Dolayısıyla dijital okumada okuyucular için en uygun okuma ortamının sağlanmasında okuma uygulamalarının çok büyük rolü olduğu söylenilebilir.

2.8. Dijital Okuma Ortamları

Dijital okuma ortamları, dijital araçlar üzerinden internet ile erişim sağlanan ortamlardır. Bu ortamlarda, okuma yapılabilecek metinler, yazılar ve görseller bulunmaktadır. Genel olarak bu ortamlar: bilgi siteleri, eleştiri siteleri, forumlar, haber siteleri, gazeteler, dergiler, e-kitap, eba, wattpad, blogger, e-mail, wikispace, bookcreator, doodle buddy, mystoryapp, sosyal medya (facebook, twitter, ınstagram) ve mesajlaşma uygulamaları (whatsapp, telegram, messenger) sayılabilir.

Dijital ortamlarda istenilen her türlü bilgi ve materyal ile ilgili okuma yapılabilir. Burada herhangi bir şey hakkında bilgi bulmak mümkündür. Dijital ortamlarda okuma amaçları bir konuda araştırma yapmak, güncel olaylarla ilgili bilgi edinmek, eğlenmek, güzel vakit geçirmek, insanların deneyimlerinden ve fikirlerinden faydalanmak, takip ettiğimiz kişilerin yazılarını okumak olabilir. Okuma amacına göre, ulaşılan bilgilere karşı yaklaşım farklılaşabilir. Örneğin bir konuda araştırma yapmak ve güncel olaylarla ilgili bilgi edinmek amacıyla okuma yapılacaksa o zaman ulaşılan bilgilerin güvenilirliği ve doğruluğu çok önemlidir. Çevrim içi ortamlarda yeni anlama becerileriyle bilgilerin güvenilirliğinin nasıl sağlanacağını bilmek önemlidir (Leu vd., 2007). Bu bilgiler konusunda seçici olmak için farkındalığı yüksek ve dikkatli okuyucu olunmalıdır. Eğlenmek ve güzel vakit geçirmek amacıyla yapılan okumalarda bilginin doğruluğundan ziyade kişiyi eğlendirme özelliği öne çıkmaktadır.

E-kitap okumak için dijital ortamlar kullanılabilir. Dijital ortamlarda bazı web sitelerinde basılı kitapların e-kitap versiyonu ve tamamen e-kitap olarak oluşturulan içerikler bulunur. E-kitapların bulunduğu sitelerde dijital okuma gerçekleştirilebilir. Günümüzde birçok

kitabın elektronik versiyonunu da çıkmaya başlamıştır. Dolayısıyla siteler üzerinden e-kitaplar satın alınabilmekte ve bunlar bu sitelerde okunabilmektedir. Bu durum, kitaba ulaşılamadığı zaman okuyucuya çok kolaylık sağlar. Kişi herhangi bir yerde ve bir ortamda istediği kitabı siteler üzerinden e-kitap olarak okuma imkânına sahiptir.

Dijital ortamlar; bir durumla ilgili görüş paylaşmak, hikâye veya bir konu hakkında yazı yazmak için kullanılabilir. Hikâye yazmak için wattpad, herhangi bir konu hakkında yazı yazmak için blogger kullanılabilir. Bu gibi ortamların muhatapları okuyuculardır. Dolayısıyla bu sitelerde bir kişinin kendi oluşturduğu hikâyesi ve herhangi bir durumla ilgili yazısı okunabilir. Bu gibi ortamlarda yazı yazanlar çoğunlukla deneyimli ve tanınmış yazarlar değildir. Bu nedenle oluşturulan içerikler profesyonel düzeyde olmayabilir.

Bir konuyla ilgili araştırma yapmak için dijital ortamlar kullanılabilir. Dijital ortamlarda birçok amaç için araştırma yapılabilir. Bunlar arasında en fazla araştırmalar bir ödevle ilgili yapılanlardır. Dijital ortamlarda araştırma yapmak için bilgi içerikli siteleri kullanılır. Bu sitelerde aranan bilginin doğru olması gerekir. Bu nedenle herhangi bir yanlış bilgiyle karşılaşmamak için dikkatli davranmak ve bilgilerin doğruluğunu teyit etmek gerekir.

Dijital ortamların en çok kullanıldığı amaçların birisi de güncel olan olay ve durumlar hakkında bilgi edinmektir. Bunun için haber siteleri, gazeteler ve dergiler kullanılır. Günümüzde eskiden basılı ortamlarda yayın yapan bazı gazeteler ve dergiler artık sadece dijital ortamlardan yayın yapmaya başlamıştır. Dolayısıyla güncel olaylar ve durumlar hakkında bilgi edinmek için dijital ortamların daha çok kullanılmaya başlandığı söylenebilir. Bu ortamların güncel olay ve durumların takibinde daha fazla kullanılmasının bir diğer nedeni de erişim kolaylığı denilebilir. Dijital ortamlardan bu bilgilere basılı versiyonlarına göre çok daha kolay erişim sağlanabilir.

Herhangi bir durum, olay, kişi, ürün vs. ile ilgili fikir edinmek için forumlar ve eleştiri siteleri kullanılır. Forumlar, bir durum hakkında daha önce deneyim yaşayan insanların kendi yorumlarını yapıldığı ortamlardır. Buradaki bilgilerden hareketle bazı şeyler hakkında fikir edinilebilir. Ama forumlarda yapılan yorumların insanların öznel fikirleri olma ihtimali yüksektir. Bu nedenle buradaki bilgilere temkinli yaklaşmak onları hemen doğru kabul etmemek gerekir. Forumlarda yapılan okumaların temel amacı, bir durum hakkında fikir edinmek ve insanların deneyimlerinden yararlanmaktır. Eleştiri sitelerinde herhangi bir durum hakkında olumlu ve olumsuz bazı bilgilere rastlanabilir. Bu açıdan

eleştiri sitelerindeki bilgilere de temkinli yaklaşmak ve o bilgilerin doğruluğunu sorgulamak gerekir.

Dijital ortamlarda eğlenmek, güncel olayları takip etmek ve boş vakitlerini değerlendirmek için sosyal medya kullanılır. Sosyal medya bu gibi amaçlarla kullanılırken burada dijital okuma yapma imkânı da olabilir. Ama sosyal medyanın okuma amaçlı olduğu çok fazla söylenemez. Burada karşılaşılan yazılar daha çok kısa yazılardır. Burada önemli olan o yazıları doğru şekilde yorumlamak veya onlar hakkında doğru çıkarımlar yapmaktır. Bilgi amaçlı okuma ve araştırma yapmak için sosyal medya uygun değildir. Günümüzde sosyal medya platformlarının küçük yaşlardan itibaren yaygın şekilde kullanılmaktadır. Bu durum göz önünde bulundurularak sosyal medyada çocuklara eğitimle ilgili bazı bilgiler verilebilir ve kültürel bazı değerler aşılanabilir.

2.9. Dijital Ortamların Avantajları

Dijital okuma geleneksel okumaya göre okuyuculara birçok avantaj sağlar. Bu avantajlı durumlar metinlerin özellikleri, okuma aracının ve okuma uygulamasının özellikleri ile ortaya çıkmıştır. Bu durumlar dijital ortamda metinlerle ilgili düzenlemeler yapılabilmesi, dijital araçların internet erişimi olması, bilgiye ulaşma kolaylığı, dijital araçların depolama kapasitesinin olması, okuma materyallerini taşıma kolaylığı, kâğıt israfının önüne geçme, zaman tasarrufu, dijital okuma sırasında bir bilgiyi kaydetme, aktarma, paylaşma gibi birçok işlemin kolaylıkla yapılabilmesi olarak sayılabilir. Dijital ortamlardaki teknolojik destekler, e-içeriklerin bilişsel esnekliğini artırmaktadır (Rose, 2011). E-booklar akademik misyonu etkili bir şekilde destekleyebilir, zaman tasarrufu sağlar (Jeong, 2012). Zambarbieri ve Carniglia (2012, s. 391) e-kitapları geleneksel kitaplarla karşılaştırdığında e-kitapların şu avantajlarını sıralamıştır:

1) Hataları düzeltmek ve bilgi eklemek için kolayca güncellenebilir.
2) Aranan bir şey kitaptan hızlıca bulunabilir.
3) Orijinal çalışmaya zarar vermeden ekleme yapılabilir.
4) Görme engelliler için metin yeniden boyutlandırılabilir (görsel etki ve sesli okutma).
5) Ek bilgiye kolayca ulaşmak için hiper bağlantı yapılabilir.
6) Hareketsiz görüntüler, hareketli görüntüler ve ses ekleme seçeneğine izin verir.

Ertuğrul (2013) ekrandan okumanın yararlarını şu şekilde ifade etmiştir:

1) Basılı metinlere göre zevkli ve eğlencelidir.
2) Okuma alışkanlığını olumlu etkiler.
3) Bilgiye kolay erişme olanağı vardır.
4) Bilgiler kalıcıdır.

Dijital ortamlarda okuma metinlerinin yapısıyla ilgili düzenlemeler yapılabilir. Düzenleme sırasında metinlerdeki yazı tipi, yazı boyutu değiştirilebilir. Bunula birlikte metinlere sesler, hareketli resimler ve videolar eklenebilir. Bu durumlar özellikle görme engelliler için büyük avantajlar sağlar. Yazı tipi ve boyutunu değiştirmek ve ses eklemek için e-okuma araçları görme engelli ve yaşlı insanlar için büyük avantajlar sağlar (Zambarbieri ve Carniglia, 2012). Görme engellilerin metindeki yazıları büyütebilmesi, işitme engellilerin ise metni sesli olarak dinleyebilmesi dijital okumayı daha anlamlı kılan nitelikler arasındadır (Hsieh, Kuo ve Lin, 2016). Okuma güçlüğü çekenler için metinlere hareketli görseller, videolar eklenebilir. Bunun gibi yeni destekler okuma güçlüğü yaşayan bireylerin okuma ve anlamalarına olumlu katkı sağlar. E-kitaplar, görme veya dil temelli engelleri olanları okuyucuları destekler (Brown, 2001).

Okuma araçlarının da sağladığı bazı avantajlı durumlar vardır. Bunlar arasından ilk olarak okuma araçlarının internet erişimi sayılabilir. İnternet erişimi ile her yerde ve her ortamda okuma materyallerine ulaşma imkânı vardır. E-kitap kullanmanın en popüler olumlu nedenlerinden biri, günün 24 saati erişilebilir olmalarıdır (Jeong, 2012, s. 391). Günümüzde okuyucular birçok kitabın dijital versiyonlarına internet üzerinden kolayca ulaşabilir. Çok ciltli kitaplar, basılı olanlardan daha kolay bir şekilde dijital olarak indirilebilir ve aranabilir (Kol ve Schcolnik, 2000). Bu sayede okuyucular istedikleri materyalleri istedikleri anda okuma imkânına sahiptirler. E-içeriklerin dünya çapında dağıtılması, basılı baskılardan daha hızlıdır (Qutab, Iqbal ve Ullah, 2017). Bunun yanında okuyucular okuma aracının internet erişimi ile okuduklarını bir yerden bir yere kısa sürede aktarabilir. Bunun yanında okunanlar çevrim içi ortamlarda birçok kişiyle paylaşılabilir. Okunanların paylaşılması okuyucuların okudukların zevk almalarını ve onu eğlenceli bir etkinlik haline dönüştürmelerini sağlar.

Okuma araçları ve uygulamaları okuyuculara yeni imkânlar sunar. Dijital ortamlarda okuyuculara sunulan yeni imkânlar onların okumalarındaki verimin artmasını sağlayabilir. Okuyucular tarama, arama, etiketleme, kopyalama, yapıştırma, vurgulama, notlar, sözlük aramaları, yer imi ekleme, çapraz referans metni ve çok daha fazlasını kullanabilir. (Qutab,

Iqbal ve Ullah, 2017). Öğrenciler, e-kitap cihazlarının hafifliği ve taşınabilirliğini, navigasyon kabiliyetini, kullanım kolaylığını, depolama kapasitesini ve içeriği ekranda görüntülemek için e-mürekkep kullanımını beğenmektedir (Gibson ve Gibb, 2011). Okuyuculara sağlanan yeni özelliklerin okuma sırasında nasıl kullanılacağıyla ilgili gerekli eğitimlerin verilmesi ve desteklerin sağlanması onların okuma başarılarını artırabilir.

Dijital araçların sağladığı yeni imkânlardan birisi de anlık görüntü alma özelliğidir. Ortaya çıkan bu durum ile istenilen bir yazı, görsel gibi dokümanlar anlık görüntü alınarak kısa sürede kaydedilebilir ve saklanabilir. Bu sayede bilgileri dakikalarca not tutmak günümüzde yerini anlık görüntülerle kaydedilmeye bırakmaya başlamıştır. Dijital çağda olduğumuz günümüzde zaman çok hızlı akmaktadır. Dolayısıyla hayatın her anında hızlı olmak gerekmektedir. Bu hızın okuma ve not tutma alışkanlıklarına da yansıması kaçınılmazdır.

Dijital araçların en büyük avantajlarından birisi de araçların depolama kapasitesidir. Araçlar depolama kapasitesi sayesinde yüzlerce kitabın dijital halini içerisine alabilir. Bu durum geleneksel kütüphane algısını da değiştirmeye başlamıştır. Artık kütüphaneler küçücük dijital araçların içerisine sığmaya başlamıştır. Kullanıcılar şüphesiz bir kütüphanenin sanal metinlere kısmen dönüştürülmesinden faydalanacaktır ve fiziksel kitapların azaltılmasıyla sağlanan alan, kamuya açık bilgisayarlar ve topluluk toplanma alanları için kullanılabilir (Tanner, 2014). Okuyucular, kişisel dijital kütüphanelerini oluşturur veya bulut hizmetleri (online depolama) aracılığıyla online kütüphanelerine erişim sağlar (Biancarosa ve Griffiths, 2012; Kol ve Schcolnik, 2000). Araçların depolama kapasitesi hem okuyucuların yükünü azaltır hem de o kitapları bir yerden bir yere aktarırken ona taşıma kolaylığı sağlar.

Geleneksel okuma için kâğıt en çok kullanılan materyaldir. Dolayısıyla her yıl sadece kitap başmak için binlerce ağacın kesilmesi gerekmektedir. Bu açıdan bakıldığında okumanın artık dijital araçlar üzerinden yapılması doğal olarak kâğıt tüketimini de büyük oranda azaltacaktır. Bu durum hem doğaya verilen zararı azaltacaktır. Bunun yanında kitapların basılı hali okuyuculara ekonomik olarak büyük yükler oluşturmaktadır. Yeni kitap almak her zaman okuyucular için ekonomik olarak yeni maliyetler ortaya çıkarır. Aynı kitapların dijital versiyonları basılı halinden daha ekonomiktir. Basılı kitaplar yerine dijital kitaplardan okuma yapmak ekonomik olarak okuyuculara kolaylık sağlayacaktır.

Dijital ortamların en önemli özelliklerinden birisi de insanlara zaman tasarrufu sağlamasıdır. Eskinden birçok işlemin yapılması için mutlaka o işlemin yapıldığı kuruma gitmek gerekmekteydi. Günümüzde ise artık birçok işlem dijital araçlar üzerinden yapılabilmektedir. Bu durumu devletin başlattığı kamuda dijital dönüşüm daha çok artırmıştır. Eskiden kamu kurumuna gitmeyi gerektiren işlemlerin birçoğu istenilen herhangi bir yerden yapılabilmektedir. Bu hem ekonomiklik sağlamakta hem de zaman tasarrufu sağlamaktadır.

2.10. Dijital Ortamların Dezavantajları

Dijital ortamlar okuyuculara birçok destek sağladığı gibi bazı dezavantajlara da sahiptir. Bu dezavantajlar bazı okuma stratejilerinin kullanımlarında karşılaşılan zorluklar, sayfalar arasında dolaşma problemleri, okuma araçlarının maliyeti, okuma araçlarının şarj problemi, gözle ilgili yaşanan problemler olarak sayılabilir. Elektronik kitapların dezavantajları pil ister, düşerse kırılabilir, maliyetlidir, borç verilmeleri ya da satmaları zor olabilir (Manes'den aktaran Kol ve Schcolnik, 2000).

Güneş (2010, s. 7) ekran okumada karşılaşılan zorlukları şöyle ifade etmiştir:

1) Gözün doğal hareketlerini, soldan sağa sıçramalarını zorlaştırmaktadır.
2) Yazılarda kullanılan farklı yazı karakterleri kelime tanıma işlemini yavaşlatmaktadır.
3) Çeşitli okuma tekniklerini uygulamak ve tam olarak yapmak güç olmaktadır.
4) Sayfaların hareketli olması metnin yapısını keşfetmeyi ve gözün geri dönüş hareketlerini zorlaştırmaktadır.
5) Ekrandan görülen bölümlerle görünmeyen bölümlerdeki bilgileri birleştirmek ve anlamak daha güç olmaktadır.
6) Ekran okumada okuma süreci bilgisayar düğmeleri, fare, okunan metnin yapısı gibi metin dışı öğeler nedeniyle sürekli bozulmaktadır.

Ertuğrul (2013) ekrandan okumanın zararlarını şu şekilde ifade etmiştir:

1) Sağlığı tehdit eder (Göz sağlığı, baş ağrısı…)
2) Okuma hızını azaltır, anlama düzeyinin düşürür.
3) Ders çalışma alışkanlığını olumsuz etkiler.
4) Okuma esnasında okunan yerler kaybedilir.
5) Okuma esnasında yorgunluk hissedilir.

Dijital okuma sırasında okuyucuların bazı becerileri gerçekleştirmesi biraz sorun oluşturabilir. Bu durumu Millar ve Schrier (2015) elektronik ortamda okuma yapmanın okuma, işaretleme, not alma açısından dezavantajları olduğunu şekilde belirtmiştir. E-okumanın dezavantajları e-okuma araçlarının işlevselliği ve kullanılabilirlik seviyesi sayılabilir (Zambarbieri ve Carniglia, 2012, s. 391). Bazı okuma araçlarının sayfalarda işaretleme yapmayı gerektiren stratejilerin kullanımı konusunda işlevsel olmaması okuma sırasında okuyuculara problem çıkarabilmektedir.

Dijital okuma sırasında okuyucuların karşılaştıkları en büyük sorunlardan birisi de sayfalar arasında gezinme sorunudur. Carlson (2002) bir e-kitapta gezinmenin kullanıcıların en büyük şikayetlerinden biri olduğunu belirtmiştir. Dijital metinlerin bazıları dikey bazıları yatay yönlü hareket eder. Bu durumda basılı kitaplara göre bütün sayfaları aynı anda görmek mümkün değildir. Sadece ekrana yansıyan sayfa görülür bu durumda gezinme ve bilgiler arasında ilişki kuramama gibi sorunlara yol açar. Dijital metin ortamında, okuyucular bilgi, metinler, bağlantılar ve yollar hakkında kararlar alırken zorluklarla karşılaşırlar (Cho ve Afflerbach, 2017, s. 114). Okuyucuların bunun gibi zorluklarla karşılaşmasının nedeni dijital metinlerin geleneksel metinden farklı bir yapıda olmasıdır. E-kitap okurken sayfaları çevirme, okumak için zihni ve gözü herhangi bir noktada ayarlama, dipnotlar arasında rastgele gezinme ve kaynakça atıfları basılı kitaplarla aynı olmadığı için gezinme sorunlarıyla karşılaşmaktadır (Qutab, Iqbal ve Ullah, 2017)

Dijital okumada bazı okuyucular derin okuma konusunda problem yaşamaktadır. Bunun nedenlerinden birisi dijital ortamlardaki okumaların Spencer'in (2006) de belirttiği gibi genellikle kısa sürmesi olabilir. Dijital ortamlarda daha çok günlük yapılan okumaların (haber, forum, sosyal medya) kısa süreli olması bu durumu ortaya çıkarmış olabilir. Bununla birlikte dijital ortamlarda çok fazla dikkat dağıtıcı unsurun olması da derin okumayı zorlaştıran durumlardan birisi olarak görülebilir. Okuma araçlarının ve dijital okuma ortamının bazı özellikleri okuma sırasında okuyucuların dikkatini dağıtabilir.

Okuma araçlarıyla ilgili dezavantajlar da vardır. Bunlardan ilki araçların maliyetidir. Dijital ortamlarda kitap maliyetleri basılı haline göre biraz daha ekonomikken okuma araçlarının maliyeti bir dezavantaj oluşturmaktadır. Clark vd. (2008) yaptıkları araştırmada katılımcılar; e-okuyuculardan Kindle'nin maliyetini, aracın geniş çapta kabulünde ve kullanımında engel olarak görmüşlerdir. Dolayısıyla okuma aracına sahip olma konusunda ekonomik bir dezavantajı olduğu söylenilebilir. Dijital araçlar özenli kullanıldıklarında

uzun yıllar dayanabilmektedir. Bu nedenle okuyucuların okuma aracı alımıyla ilgili karşılaşacakları ekonomik maliyetlerin sürekli olmadığı söylenebilir.

Okuma araçlarıyla ilgili karşılaşılan bir diğer sorun da araçların sürekli şarja ihtiyaç duymasıdır. Bu durum her okuma aracında farklılaşabilir. Özellikle sadece okuma için geliştirilen e-okuyucularda araçların şarjları bir aya kadar dayanabilmektedir. Fakat bilgisayar, tablet ve akıllı telefonlarda bu durum birkaç günle sınırlıdır. Okuyucular araçlarını şarja takabilme imkânlarına sahip değillerse uzun süreli okumalar yapmada sorun yaşayabilirler.

2.11. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde bu çalışmanın bir yönüyle ya da tamamıyla ilişkili dünyada ve Türkiye'de yapılan araştırmalar gösterilmiştir.

2.11.1. Türkiye'deki Araştırmalar

Bu bölümde dijital okuma konusunda Türkiye'de yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Çetin (2007) çalışmasında bilgiye ulaşmada metin tarama sürecini dijital ve basılı doküman farklılıkları açısından araştırmıştır. Bilgiyi bulmak için materyale geri dönme süreleri basılı ve elektronik formdaki dökümler için karşılaştırılmıştır. Daha sonra basılı materyali taramanın elektronik materyale göre avantajlı olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada deneysel yöntem uygulanmıştır. Çalışmaya 8 mastır ve doktora öğrencisi katılmıştır. Deneyde kullanıcılardan önce 9 sayfalık bir makale okumaları daha sonra 10 adet çoktan seçmeli sorudan oluşan testi, makaleyi kullanarak cevaplamaları istenmiştir. Test bittikten sonra bir anket uygulaması yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda kâğıttan ve ekrandan okuma arasında metin tarama süresi ve metne geri dönme sayısı açısından beklenenin aksine farklılık olmadığı saptanmıştır. Anket sonuçlarına göre kâğıttan okuma algılama, not alma, altını çizme, konuları bulunduğu yerle ilişkilendirme ve araç-mekân bağımsızlığı; ekrandan okumanın ise hızlı arama ve zum özellikleri açısından katılımcılarca üstün bulunmuştur.

Korkmaz ve Mahiroğlu (2009) araştırmasında üniversiteyi yeni kazanmış öğrencilerin bilgisayar okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma 157 öğrenci ile yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan 30 soruluk bir

başarı test kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin çok azının kendilerini bilgisayar okuryazarı olarak gördüğü tespit edilmiştir. Bu öğrencilerin büyük kısmının ya bilgisayar okuryazarlık becerilerine sahip olmadığı ya da alt düzeyde bilgisayar okuryazarlık becerilerine sahip olduğu görülmüştür. Erkek öğrencilerin bilgisayar okuryazarlık düzeyleri, kız öğrencilerden yüksektir. Bunun yanında eğitim fakültesi öğrencilerinin bilgisayar okuryazarlık düzeyleri en yüksek çıkmıştır. Fen edebiyat fakültesi öğrencilerinin bilgisayar okuryazarlık düzeyleri ise en düşük çıkmıştır.

Yaman ve Dağtaş (2012) araştırmasında ekrandan okumanın, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada karma araştırma modelinden yararlanılmıştır. Araştırma, 41 sekizinci sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Araştırmanın nicel verileri "kişisel bilgi formu", "okuma metinleri" ve "okuduğunu anlama testi" ile elde edilmiştir. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Araştırmada ekrandan okumanın deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlamalarını etkilemediği; okuma metinlerini ekrandan okuyan deney grubu öğrencileri ile okuma metinlerini basılı sayfadan okuyan kontrol grubu öğrencileri arasında okuduğunu anlama bakımından istatiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı sonucunu ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada deney grubundaki öğrencilerin her iki okuma ortamından okuduğunu anlama noktasında farklı algılara sahip olduğunu ve ekrandan okuma sürecinde göz, baş ve vücutlarında çeşitli rahatsızlıklar yaşadıklarını ortaya çıkmıştır.

Baştuğ ve Keskin (2012) araştırmasında ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin ekran ve kâğıtta okuma başarılarını karşılaştırmıştır. Bu karşılaştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızı ve doğru okuma durumlarına bakılmıştır. Çalışma 88 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma ve anlama puanları ekran ve kâğıttan okuma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Bu farklılaşma kâğıttan okuma lehine gerçekleşmiştir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin kâğıttan okumada hız, doğruluk ve anlama yönünden ekrandan okumaya göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

Duran ve Alevli (2013) araştırmasında ekrandan okumanın 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamasına etkisini belirlemeyi amaçlanmıştır. Araştırma betimsel tarama modelinde yapılmıştır. Araştırmaya rastgele örneklemle seçilen 74 gönüllü öğrenci katılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığının 2013-2014 eğitim öğretim yılı için belirlediği Türkçe ders kitabından 10 farklı metin seçilmiştir. Metinler öyküleyici türdedir. Bu metinlerden 6

metin, uygulamada kullanılmak üzere, Türkçe öğretmenleri ve alan uzmanları ile belirlenmiştir. Her metin için basit ve derin anlamayı ölçen 4 açık uçlu soru oluşturulmuştur. Öğrenciler 3 metni doğrudan basılı materyal üzerinden, diğer 3 metni ise 17 inch LCD ekran üzerinden sessiz okumuştur. Metin okutulduktan sonra öğrenciler anlama sorularını yazılı olarak cevaplamışlardır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin ekrandan okuduğunu anlama puanları, basılı materyalden okuduğunu anlama puanlarından anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. Ayrıca kız öğrencilerin hem ekrandan okuduğunu anlama puanları hem de basılı metinden okuduğunu anlama puanları erkek öğrencilerden anlamlı derecede yüksektir.

Ertuğrul (2013) araştırmasında ilköğretim birinci kademede ekrandan okumanın anlama üzerine etkisi belirlemeye çalışmıştır. Araştırma 2011-2012 eğitim-öğretim yılında birinci kademeye devam eden 5. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Belirlenen 4 metin, örneklemdeki 72 öğrenciden 36' sına basılı materyalden, 36' sına ekrandan okuma yaptırılmıştır. Metinlere ait sorulara verilen cevaplar 3 öğretmen tarafından değerlendirilmiştir. Araştırmanın sonucunda 5. sınıfta ekrandan okuma yapan öğrencilerle basılı materyalden okuma yapan öğrencilerin okuduğunu anlama puanları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Burada basılı materyalden okuma yapan öğrencilerin ekrandan yapanlara göre daha başarılı olduğu söylenebilir. Bazı öğrencilerle yapılan görüşme sonucunda öğrencilerin çoğunluğu ekrandan okumanın basılı metinlere göre zevkli ve eğlenceli olduğunu söylemiştir. Bunun yanında öğrencilerin çok az bir kısımı dijital metinlerin okuma alışkanlığını olumlu etkilediğini, bilgiye daha kolay erişim sağlandığını ve bilgilerin daha kalıcı olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin birçoğu ekrandan okumanın sağlığa zarar verdiğini (göz sağlığı, baş ağrısı) ifade etmiştir. Öğrencilerin önemli bir kısmı ekrandan okumanın okuma hızını yavaşlattığını, ders çalışma alışkanlığını olumsuz etkilediğini ve okuma sırasında okudukları yeri kaybettiklerini belirtmiştir. Öğrencilerin çok azı okuma esnasında yorgunluk hissettiğini söylemiştir.

Keskin (2014) çalışmasında çevrim içi okuma, kütüphane kullanma, bilgisayar tutumu ve okulların bulunduğu yerleşim yeri büyüklüğü değişkenleri arasındaki açıklayıcı ve yordayıcı ilişkileri ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırmanın bağımlı değişkeni çevrim içi okuma; bağımsız değişkenleri ise kütüphane kullanma, bilgisayar tutumu ve okulun bulunduğu yerleşim yeri büyüklüğüdür. Bu araştırma için PISA'nın 2009 Türkiye verileri kullanılmıştır. Çalışmada 4670 öğrenci ile 169 okulun verileri analiz edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda öğrencilerin çevrim içi okuma puanlarının okul ve öğrenci düzeyinde değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Öğrenci düzeyindeki varyansın %14'ünün kütüphane kullanma ve bilgisayar tutumu; okul düzeyindeki varyansın ise %17'sinin okulunu bulunduğu yerleşim yeri büyüklüğü değişkenleri tarafından açıklandığını göstermektedir.

Aktaş (2015) araştırmasında okuma öncesi strateji öğretiminin ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlama becerisi üzerindeki etkisi incelemiştir. Araştırmada ön bilgileri kullanma, tahminde bulunma, çıkarım yapma, gözden geçirme ve okuma için amaç belirleme stratejilerinin ekrandan okuduğunu anlamaya etkisine bakılmıştır. Araştırmada farklı metin türleri kullanılmıştır. Araştırma, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel modelde gerçekleştirilmiştir. Araştırma, dördüncü sınıfta öğrenim gören 22'si deney, 22'si kontrol grubu olmak üzere toplam 44 öğrenci ile yapılmıştır. Deney grubunda okuma öncesi stratejilerin öğretimi yapılırken kontrol grubu, Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre derslerini sürdürmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak 2 bilgi verici, 2 hikâye edici metin türünde toplam 4 adet okuduğunu anlama testi kullanılmıştır. Uygulama, metinler bilgisayar ortamına aktarılarak ekran okuma yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre ekrandan okuduğunu anlama toplam puanları anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır. Bunun yanında, hikâye edici metinde ekrandan okuduğunu anlama düzeyinde deney grubu öğrencilerinin anlama düzeyi, kontrol grubu öğrencilerine göre anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır. Diğer taraftan, bilgi verici metinde ekrandan okuduğu anlama düzeyinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık çıkmamıştır. Bu durum, yapılan uygulamanın bilgi verici metin türünde etkili olmadığını göstermektedir.

Esmer ve Ulusoy (2015) araştırmasında sınıf öğretmenliği adaylarının yeni okuryazarlık becerileri araştırılmıştır. Özel olarak da bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz etme, elde edilen bilginin sentezlenmesi ve çoklu internet ortamlarını kullanarak bilgiyi iletme gibi elektronik ortamlarda okuma becerileri üzerinde durulmuştur. Çalışma nitel araştırma olarak yürütülmüştür. Araştırma sınıf öğretmenliği anabilim dalında öğrenim gören 12 kız, 12 erkek olmak üzere toplam 24 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların internette arama yapabilme ve bilgisayar kullanma becerilerinde yeterli olmaları ölçütleri aranmıştır. Öğretmen adayları, verilen 5 soruyu interneti kullanarak cevaplamaya çalışmışlardır. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının elektronik ortamlarda

okuma becerilerinin yeterli olmadığı, yeni okuryazarlık ile elektronik ortamlarda okumanın bir bütün olarak ele alınması gerektiği ve sürecin en önemli boyutlarından birinin öğretmen eğitimi olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının sorulara verdikleri cevapların sınıf düzeyine göre doğrusal şekilde ilerlemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Ulu (2017) araştırmasında Türkçe dersinde Ağ Araştırması'na dayalı öğretimle bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışmada Ağ Araştırmasının okuduğunu anlama becerisine, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık ile bilgi düzeylerine etkisini ve öğrenme ürünlerinin değerlendirme ölçütlerine uygunluğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Bu araştırma eylem araştırması deseninde tasarlanmıştır. Araştırma, 24 dördüncü sınıf öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Araştırmada öğrenciler grup, eşli ve bireysel olmak üzere üç Ağ Araştırması'na dayalı öğretim uygulamasına katılmıştır. Araştırmanın nicel verilerin analizinde okuduğunu anlama, bilgi düzeyi ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları problem çözme stratejisi ve okuma stratejilerini destekleme düzeylerinde sontest puanlarında anlamlı artış olmuştur. Genel okuma stratejisi düzeyinde ise öntest-sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. Fakat sontest ortalama puanlarında artış olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde ise öğrenciler okuma amacı belirleme, göz gezdirme, farklı renkle yazılmış yazılara dikkat etme, özetleme, not alma, tekrar okuma, tablo, resim ve şekillerden yararlanma gibi e-okuma-anlama stratejilerini kullandıklarını belirtirlerken kitaptan ve ekran okuma arasındaki farklara yönelik sayfalara erişim, bilgiye ulaşma, ilgili diğer sayfalara yönlendirme, konu dışında içeriğin (reklam, haber vb.) olması, yazı tipi, okumanın doğrusal olup-olmaması, çok katmanlılık ve göz sağlığı açısından farklılık olduğunu ifade etmiştir.

İsmail Fırat Altay ve Ayşe Altay (2017) araştırmasında çevrim içi okuma görevlerinin Türkiye'deki bir devlet üniversitesindeki yükseköğretim düzeyindeki İngilizce öğrenen öğrencilerin sınav puanları üzerindeki etkisini ve aynı zamanda öğrencilerin kullandıkları üstbilişsel okuma stratejilerinin sınav puanları üzerindeki rolünü araştırmıştır. Bu çalışmaya Türkçe konuşan toplam 51 öğrenciyle yapılmıştır. Araştırma deneysel yöntem ile yapılmıştır. Öğrencilerden 25'i dönem boyunca çevrim içi okuma görevleri verilen deney grubuna ve 26'sı da kâğıt üzerinde okumaya devam eden kontrol grubuna atanmıştır. Araştırmanın sonucunda 6 haftalık deneysel işlem sonrasında deney ve kontrol grubunun test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca, stratejilerin hiçbirinin öğrenciler tarafından tercih edilmediği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte çevrim içi okuma görevleri ve okuma stratejilerinin öğrencilerin okuduğunu anlamaları üzerinde

herhangi bir etkisinin olmadığını göstermiştir. Son olarak çalışmada öğrencilerin dil sınıflarında teknoloji kullanımı konusunda uyarılması gerektiği ve çevrim içi okuma görevlerinin okuma puanlarında değişiklik yaratma potansiyeli olduğu görülmüştür.

Kaman ve Ertem (2018) araştırmasında dijital metin okumalarının 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, akıcı okuma ve okuma tutumu üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma için dört ayrı ilköğretim okulunda 4. sınıfa devam eden 75 öğrencinin okuma düzeyleri ön test ile belirlenmiştir. Daha sonra 75 öğrenciden en düşük puana sahip 30 öğrenci seçilmiştir. Öğrenciler iki gruptan birine rastgele atanarak bir deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Her grupta 15 öğrenci vardır. Araştırmanın sonucunda dijital metinlerin kullanımının akıcılığı geliştirme ve okuma hatalarını azaltmada etkili olduğu, öğrencilerin okuma tutumlarını etkilemediği ve anlama üzerindeki etkisinin kısa sürdüğünü göstermiştir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin çalışma için istekli ve heyecanlı olduğu görülmüştür.

Tiryaki ve Karakuş (2019) araştırmasında Türkçe öğretmeni adaylarının dijital uygulama aracılığıyla okuduğunu anlama becerisini incelenmiştir. Çalışma deneysel bir araştırma deseninde yürütülmüştür. Araştırma üniversite 4. sınıf 64 Türkçe öğretmeni adayı ile yapılmıştır. Bu araştırmanın sonunda dijital uygulama aracılığıyla okumanın, okuduğunu anlama üzerinde daha olumlu etkiye sahip olduğu ve kadın öğretmen adaylarının dijital uygulama aracılığıyla okuduğunu anlama konusunda daha başarılı olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Yamaç (2019) araştırmasında okuma yazma eğitiminde dijital teknolojilerin kullanımına ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının algılarını keşfetmeyi amaçlamıştır. Araştırmaya olgubilim deseni ile yürütülen bu çalışmada, 21 sınıf öğretmeni adayı ile dijital okuma yazma uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Daha sonra öğretmen adaylarının görüşleri açık uçlu sorular aracılığıyla alınmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular bilgi ve iletişim teknolojilerinin, okuryazarlığın doğası ve öğretimi konusunda bazı değişimlere yol açtığını göstermiştir. Bu araştırmada katılımcılar çevrim içi ortamlarda metin okumanın bazı olumsuz yönleri olduğu belirtmiştir. Bunula birlikte çevrim içi ortamlarda metin okumanın okur metin etkileşimlerini artırdığını, çok sayıda kaynak üzerinde çalışabilme imkânı tanıdığını, çok biçimli olduğunu ve öğrencileri motive ettiğini vurgulamışlardır. Son olarak katılımcılar, dijital becerilerinin düşük seviyede olması, teknolojiye erişimin sınırlı olması ve bazı uygulamaların yabancı dilde olması gibi engellerden bahsetmişlerdir.

Çıvğın (2020) araştırmasında eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının dijital okuma yeterliliklerini çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Öğretmen adaylarının dijital okuma yeterlilikleri; cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, yaş, sürekli yaşadığı coğrafi bölge, ailedeki çocuk sayısı, sahip olunan dijital araç sayısı, aile ekonomik durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, günlük ekrana bakma süresi değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 1979 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Dijital Okuma Özyeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda cinsiyet, bölüm, sınıf düzeyi, sürekli yaşadığı coğrafi bölge, ailedeki çocuk sayısı, sahip olunan dijital araç sayısı, aile ekonomik durumu, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve günlük ekrana bakma süresi değişkenlerinde anlamlı fark olduğu görülmüştür. Yaş değişkeni ile ilgili sonuçlarda ise anlamlı fark bulunamamıştır.

2.11.2. Dünyadaki Araştırmalar

Bu bölümde dijital okuma konusunda dünyada yapılan araştırmalara yer verilmiştir.

Reinking ve Schreiner (1985) araştırmasında bilgisayar teknolojisi ile okuduğunu anlama arasındaki teorik bağlantıyı araştırmıştır. Mevcut okuma modelleri, anlamanın, okuyucunun bilgi ile etkileşime girmesini ve anlam arayışında anlamayı izlemesini gerektiren aktif bir bilişsel süreç olduğunu vurgulamaktadır. Yazdırılan sayfada görüntülenen metinle oluşturma seçenekleri, geleneksel yazdırma ve dahili stratejilerle sınırlıdır. Bilgisayar teknolojisi, metni basılı sayfalarda bulunmayan veya mümkün olmayan şekillerde manipüle ederek bu süreçleri etkileyebilir. Bu durumu keşfetmek için orta seviye iyi ve zayıf okuyucular sunum ortamında (basılı sayfa bilgisayarda), bilgisayar aracılı metin manipülasyonlarının mevcudiyetine ve bu manipülasyonları bilgisayarın mı yoksa okuyucunun kontrol edip etmediğine göre değişen dört zihinsel koşulda kısa açıklayıcı pasajlar okumuştur. Araştırmanın sonucunda bilgisayardan sunulan metnin okuduğunu anlamayı etkileyebileceğini ve metin manipülasyon altındayken, anlamanın sürekli olarak artığı görülmüştür.

Reinking ve Rickman (1990) araştırmasında orta seviye okuyucuların kelime öğrenme ve anlamalarının bilgisayar ekranında sunulan metinlerdeki zor kelimelerin anlamının gösterilmesinden etkilenip etkilenmeyeceğini araştırmıştır. Çalışmada 60 altıncı sınıf öğrencisi zor olarak tanımlanan birkaç hedef kelimeyi içeren iki bilgilendirici pasaj

okumuştur. Denekler dört müdahale koşuluna atanmıştır. Koşullardan ikisinde ya standart bir sözlük ya da hedef kelimelerden oluşan bir sözlük ile birlikte basılı sayfalardaki pasajlar; kalan iki koşulda, hedef kelimelerin anlamlarıyla ilgili isteğe bağlı veya zorunlu yardım sağlayan bölümler bir bilgisayar ekranında okunmuştur. Araştırmanın sonucunda bilgisayar yardımıyla pasajları okuyan deneklerin hedef kelimeler hakkındaki bilgilerini ölçen bir kelime testinde önemli ölçüde daha yüksek puan aldığını ortaya çıkmıştır. Bilgisayar ekranındaki pasajları zorunlu destekle okuyan denekler, deneysel pasajların anlaşılmasını ölçen bir testte diğer deneklerden daha iyi performans göstermiştir. Son olarak denekler, araştıracakları hedef kelimelerden istediklerini seçmekte özgürdüler, bilgisayar yardımı sağladığında bunu daha sık yapmayı seçtiler. Yazarlar, bu sonuçların, okuyucuların bilgi edinme seçeneklerini genişletmek veya kontrol etmek için bilgisayar aracılı metinler kullanıldığında anlamada artışlar bulan önceki çalışmaları desteklediği ve açıklamaya yardımcı olduğu sonucuna varmıştır.

Kol ve Schcolnik (2000) çalışmasında akademik amaçlı İngilizce öğrenen (EAP) öğrencilerinin ekran okuma stratejilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkilerini araştırmışlardır. Araştırma, öğrencilere kolaylaştırıcı stratejiler öğretilirse kâğıttan ziyade ekrandan daha iyi tarayacaklarını ve kâğıt üzerinde olduğu gibi gözden geçirip yakından okuyacaklarını varsayılmıştır. Yarıyıl boyunca deney grubundaki öğrencilere mevcut çevrim içi araçların kullanımı öğretilmiş ve yarıyıl sonunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Araştırmanın sonunda tüm soru türlerinde, ekrandan okuyan öğrencilerin kâğıttan okuyanlar kadar iyi performans gösterdiği görülmüştür. Araştırmada üç hipotezden ikisi doğrulanmıştır. Doğrulanan hipotezler şunlardır: “Gözden geçirmeyi ekrandan okuyanlar kâğıttan okuyanlar kadar iyi yapar.” ve “Yakın okumayı ekrandan okuyanlar kâğıttan okuyanlar kadar iyi yapar.” Araştırmanın üçüncü hipotezi olan “Kâğıttan okuyanlar daha iyi tarama yapar.” hipotezi doğrulanamamıştır. Tarama yapma konusunda kâğıttan okuyanlarla ekrandan okuyanlar arasında anlamlı bir fark oluşmamıştır.

Anderson (2003) çalışmasında ikinci dil olarak ve yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin kullandıkları çevrim içi stratejileri araştırmıştır. Bu çalışmada iki araştırma sorusu incelenmiştir. Bunlar: “İkinci dil okuyucuları tarafından kullanılan çevrim içi okuma stratejileri nelerdir?”, “İkinci dil okuyucuları olarak İngilizce'nin (ESL) çevrim içi okuma stratejileri, yabancı dil olarak İngilizce okuyucular (EFL) olarak İngilizce'den farklı mıdır?” Bu çalışmaya katılanlar 247 L2 okuyucudan oluşmaktadır. Öğrencilerin yüz otuz

biri (%53) San José, Kosta Rika'daki Centro Cultural Costarricense Norteamericano'da (CCCN) yabancı dil olarak İngilizce öğreniyordu. Kalan 116 kişi (%47) Utah, Provo'daki Brigham Young Üniversitesi'ndeki English Language Center'da (ELC) bir ESL ortamında okuyordu. Okuma Stratejileri Anketi (SORS) (Sheorey ve Mokhtari, 2001) bu araştırma projesinde kullanılmak üzere uyarlanmıştır. Uyarlanmış Çevrim içi SORS (OSORS), üstbilişsel okuma stratejilerini ölçen 38 maddeden oluşmaktadır. Maddeler üç kategoriye ayrılmıştır: genel okuma stratejileri (18 madde), problem çözme stratejileri (11 madde) ve destek stratejileri (9 madde). Bu araştırmanın sonucunda hem EFL hem de ESL öğrencilerinin çevrim içi okuma sırasında en fazla kullandıkları stratejilerin problem çözme stratejileri olduğu tespit edilmiştir.

Fry ve Gosky (2007) araştırmasında sosyal bilgiler metinlerini metindeki her kelime için bir açılır sözlük işleviyle çevrim içi okumanın ortaokul öğrencilerinin anlamalarını nasıl etkilediğini araştırmıştır. Çalışmaya 37 altıncı sınıf, 33 yedinci sınıf ve 59 sekizinci sınıf olmak üzere toplam 129 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin pop-up sözlük okuması için okuduğunu anlama testi puanlarının basılı metinleri veya sözlük içermeyen çevrim içi bir metni okuma test puanlarından nasıl farklı olduğunu belirlemek için nicel bir denge tasarımı kullanılmıştır. Çalışmada açılır sözlük okumanın, öğrenci test puanlarını iyileştirmek için istatistiksel olarak etkili bir yöntem olduğu gösterilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, açılır sözlüklerin sosyal bilgiler dersinde ortaokul düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlamalarını artırmada yardımcı bir müdahale sağladığını göstermektedir.

Coiro ve Dobler (2007) araştırmasında internette bilgi aramak ve bulmak için kullanılan çevrim içi okuduğunu anlama stratejilerini keşfetmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaya 11 yetenekli ergen okuyucu katılmıştır. Araştırmada çevrim içi okuma sürecinin doğası keşfedilmeye ve ayrıca yetenekli okuyucuların internette okurken yaptıkları seçimleri neyin bilgilendirdiği incelemeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda yetenekli okuyucuların internet metnini anlamak için yapılan süreçlerin ve seçimlerin, basılı bilgi metnini anlamak için gerçekleştirilenle hem benzer hem de ondan daha karmaşık olduğu tespit edilmiştir. Okuyucuların bilgilendirici web siteleri ve çevrim içi arama ortamları aracılığıyla okuma kararlarına rehberlik etmek için konu hakkındaki bilgilerini ve basılı bilgilendirici metin yapılarını kullandıklarını görülmüştür. Ayrıca okuyucuları, neyi ve nerede okuyacaklarını seçerken eşleştirme becerileri, yapısal ipuçları ve bağlam ipuçlarını kullanmalarından haberdar olan çıkarımsal akıl yürütme stratejilerini sıklıkla kullanmıştır. Son olarak

çalışmada okuyucular hedef belirleme, tahmin etme, belirli bir okuma amacı için çevrim içi bilgilerin uygunluğunu izleme gibi öz-düzenlemeli okuma süreçlerini sıklıkla kullanmıştır.

Kuiper, Volman ve Terwel (2008) yaptıkları araştırmada öğrencilere çeşitli Web arama, okuma ve değerlendirme beceri ve stratejileriyle ilgili bir eğitim verilmiştir. Daha sonra öğrencilerin ödevleri yaparken Web okuryazarlığı beceri ve stratejilerini nasıl kullandıklarına bakılmıştır. Bu araştırmaya yirmi bir 5. sınıf öğrenci çifti katılmıştır. Çalışmada öğrencilere altı ayrı ödev yaptırılmıştır. Öğrencilerin ödevleri yaparken Web kullanımından veriler toplanmış ve Camtasia ekran kayıt yazılımı yardımıyla bunlar kaydedilmiştir. Araştırmada öğrencilerin strateji kullanımlarında farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu durum hem ödevler arasındaki farklar hem de ödevler içindeki yeterlilik farklılıklarıyla ve öğrencilerin arama, okuma ve değerlendirme becerilerini kullanmalarındaki farklılıklarla açıklanabilir. Ayrıca esneklik, dürtüsellik ve yalnızca 'tek doğru cevap' arama eğilimi gibi Web stratejisi kullanımlarının altında yatan belirli kalıplarla açıklanabilir. Özellikle Web okuryazarlık becerilerinin yansıtıcı kullanımı öğrencilerin yeterliliğini göstermektedir.

Huang, Chern ve Lin (2009) yaptıkları araştırmada yabancı dil olarak İngilizce öğrenen (EFL) Tayvanlı öğrencilerin çevrim içi okuma stratejilerini ve strateji kullanımının anlama üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Bu çalışmanın amacını gerçekleştirmek için Web tabanlı bir okuma programı olan English Reading Online oluşturulmuştur. Otuz uygulamalı İngilizce ana dalında yeterlilik seviyelerine göre yüksek ve düşük bir gruba ayrılan öğrencilere dört özgün çevrim içi metin okutulmuştur. Bu metinlerin ikisi öğrencilerin yeterlilik düzeyine uygun ve ikisi daha zor metinlerdir. Araştırma sonucunda öğrencilerin destek stratejilerinin kullanımı strateji kullanımına hâkim olmuş ve anlama kazanımlarının çoğuna katkıda bulunmuştur. Ama öğrenciler zor metinleri okurken destek stratejileriyle ana fikri ve detayları başarılı bir şekilde tahmin edememişlerdir. Genel olarak bakıldığında, küresel stratejilerin kullanılması, özellikle düşük yeterliliğe sahip öğrenciler için daha iyi kavramaya önemli ölçüde katkıda bulunmuştur.

Coiro (2011) araştırmasında ergenlerin internette bilgi için okuduğunda yeni okuduğunu anlama yeterliliklerinin ne ölçüde gerekli olabileceğini araştırmıştır. Çalışmaya farklı ortaokul öğrencilerinden oluşan tabakalı rastgele bir örneklemden seçilen 109 yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler konuya özel ön bilgi ve paralel senaryo tabanlı çevrim içi okuduğunu anlama ölçümleri anketini tamamlamıştır. Sonuçlar, çevrim dışı okuduğunu

anlama ve konuya özel ön bilgiler için standartlaştırılmış test puanları kontrol edildikten sonra çevrim içi okuduğunu anlamada birinci ölçümündeki performansın, ikinci bir çevrim içi okuduğunu anlama ölçümündeki performansta önemli miktarda benzersiz varyansı hesaba kattığını göstermiştir. Ayrıca ön bilgilerle çevrim içi okuduğunu anlama arasında bir etkileşim olduğu görülmüştür. Son olarak ergenlerin okuduğunu anlama becerilerinin artırmaları konuyla ilgili yetersiz olan ön bilgilerini telafi etmelerine yardımcı olabilir. Böylece onların interneti kullanarak bilgiyi bulmaları, eleştirel olarak değerlendirmeleri, sentezlemeleri ve iletmeleri sağlanabilir.

Hamer ve McGrath (2011) araştırmasında öğrencilerin hangi formatı tercih ettiklerini ve hangi formatta okurken hangi stratejileri kullandıklarını belirlemek istemiştir. Araştırma Doğu'da orta büyüklükte bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 237 lisans öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Bu öğrenciler yoğun okuma kurslarında başarılı olan üst sınıf öğrencileridir. Araştırmanın sonucunda başarılı öğrencilerin ekranda ve kâğıt üzerinde okurken etkili stratejiler kullandıkları görülmektedir. Ancak, formata bağlı olarak, biraz farklı strateji seçimleri yapıyor olabilirler. Dolayısıyla strateji kullanımının bir şekilde format tarafından belirlendiğini ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte öğrencilerin ezici bir çoğunlukla kâğıt üzerinde okumayı ve çalışmayı ekrandan okumaya tercih etmiştir. Ayrıca öğrenciler ekrandan okuma yaparken kâğıttan okumaya göre dikkatlerinin daha fazla dağıldığını belirtmiştir.

Jeong (2012) araştırmasında elektronik kitapların (e-kitaplar) ve kâğıt kitapların (p-kitaplar) kullanılabilirliğini, kullanıcının anlamasını, göz yorgunluğunu ve algısını nesnel ölçümlerle değerlendirmeyi amaçlamıştır. Bu çalışmaya toplam 56 altıncı sınıf devlet okulu öğrencisi katılmıştır. Bu çalışmada önce CFF öncesi ölçüm yapılmıştır. Daha sonra katılımcılara p-/e-kitap okuma yaptırılmıştır. Bunun sonrasında CFF sonrası ölçüm yapılmıştır. Son olarak katılımcılara kısa sınav ve anket yaptırılmıştır. Araştırmada katılımcılara standart bir CFF cihazı, e-kitap, p-kitap, masa, sandalye ve okumak için monitörlü bir bilgisayar verilmiştir. Araştırmanın sonucunda kitap türlerinin sınav puanları üzerinde önemli bir etkisi olduğu bulunmuştur. E-kitaplarla karşılaştırıldığında, p-kitapların daha iyi okuduğunu anlamayı sağladığı görülmüştür. Göz yorgunluğu ile ilgili olarak, öğrenciler e-kitapta okumada sırasında p-kitapta okumaya göre önemli ölçüde daha fazla göz yorgunluğu yaşamıştır. Öğrenciler elektronik kitaptan memnun kalmışlar ama basılı kitapları tercih etmişler.

Chou (2012) yaptığı çalışmada farklı akademik disiplinlerdeki beş ikinci dil olarak İngilizce (ESL) öğrenen yüksek lisans öğrencisinin ekranda okuma davranışlarını araştırmıştır. Bu araştırma ikinci dil olarak İngilizce öğrenen 5 lisansüstü öğrenci ile yapılmıştır. Çalışmada altılı Likert tipi anket kullanılmıştır. Anket, öğrencilerin ekrandan okuma tercihlerini ve eğilimlerini derslere hazırlanmak için okumak ve ödev yazmak için okumak olarak iki okuma amacı ile sorgulamıştır. Araştırmada görüşmeler ve gözlemler de kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin ekran temelli metinleri okumanın strateji kullanımlarını sınırladığına inandıkları için bilgisayar ekranında dikkatli okuma gerektiren metinleri okumaya karşı düşük tercih ve eğilimlere sahip olduğu görülmüştür. Ancak, çoğu öğrenci referans ararken çevrim içi makaleleri seçmiştir. Ayrıca bu araştırmada öğrencilerin ekrandan okuma davranışları, okuma amaçları, ekran temelli metinleri okuma fırsatları, okuma stratejileri uygulamaları ve ikinci dil yeterlilikleri gibi çeşitli faktörlerden etkilenmiştir.

Taki ve Soleimani (2012) araştırmasında İran'da İngilizce öğrenen öğrenciler tarafından kullanılan çevrim içi okuma stratejilerini ve çevrim içi okuma stratejisi kullanımı açısından erkek ve kız öğrenciler arasındaki farklılıkları araştırmıştır. Bunun yanında çalışmada çevrimdışı ortamda yetenekli strateji kullanıcılarının çevrim içi ortamda yetenekli strateji kullanıcıları olup olmadığı sorusuna cevap verilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmaya İran'ın Shahreza IAU Üniversitesi'ndeki 50 yüksek lisans öğrencisi arasından seçilen 30 öğrenci (15 erkek ve 15 kız) katılmıştır. Araştırmanın sonucunda katılımcıların çevrim içi okuma stratejilerini orta düzeyde kullandıklarını görülmüştür. Katılımcılar tarafından en çok problem çözme stratejileri ve genel okuma stratejileri kullanılmıştır. Çevrim içi okuma stratejisi kullanımı açısından erkekler ve kadınlar arasında genel olarak önemli bir fark ortaya çıkmamış ancak bir dizi bireysel stratejide önemli ölçüde farklılık oluşmuştur. Son olarak çevrimdışı ortamda aktif strateji kullanıcılarının çevrim içi ortamda aktif strateji kullanıcıları olduğunu tespit edilmiştir.

Mesgar, Bakar ve Amir (2012) araştırmasında İranlı lisansüstü öğrencilerinin çevrim içi akademik metinleri okumak için kullandıkları üstbilişsel okuma stratejilerini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcıları Malezya'da farklı üniversitelerde öğrenim görmekte olan 39 İranlı lisansüstü öğrencidir. Bu çalışmada MARSI anketi kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda yetişkin öğrencilerin akademik problemlerini çözmede bilgisayar, internet ve web tabanlı okuma stratejilerini kullandıklarını ortaya çıkmıştır. Ayrıca yaşların ve çalışma alanlarının üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanımında anlamlı değişiklikler

gösterdiği tespit edilmiştir. Bu durum katılımcıların kullandıkları üstbilişsel okuma stratejilerinin yaşlarına ve çalışma alanlarına bağlı olduğu anlamına gelmektedir. Son olarak çalışmada yetişkin öğrencilerin öğrenme yeteneklerine sahip oldukları, çevrim içi akademik metinlere daha fazla maruz kaldıkları ve akademik metinleri anlamalarını geliştirmek için farklı üstbilişsel çevrim içi okuma stratejileri kullandıklarına görülmüştür.

Li, Chen ve Yang (2013) araştırmasında dijital okuma sırasında bilişsel harita oluşturulmasını desteklemek için bir görsel ipucu haritası tasarlanmıştır. Bu görsel ipucu haritasında sayfalar ve sayfa içi uzamsal ipuçları etkileşimli bir araç çubuğunda sunulmuştur. Ayrıca burada kitabın fiziksel yapısı ve ipuçları ile sayfalar arasındaki göreceli ilişkiyi yansıtılmıştır. Görsel ipucu haritası ile entegre bir e-kitap okuma sistemi, anket, sorular ve 2 okuma stratejisi geliştirilmiştir. Daha sonra görsel ipucu haritasının okuyucuların okuma, inceleme ve gezinme performansı üzerindeki etkisini incelemek için bir deney yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda görsel işaret haritasıyla kullanan katılımcıların 10 navigasyon görevini tamamlamak için önemli ölçüde daha az zaman harcadıkları ve daha yüksek bir inceleme puanı kazandıkları tespit edilmiştir. Sonuçlara dayanarak, görsel işaret haritasının navigasyon performansını iyileştirebileceği ve bunun da inceleme performansını iyileştirebileceği sonucuna varılmıştır.

Cho (2013) araştırmasında yedi başarılı lise okuyucusu tarafından kullanılan İnternet okuma stratejilerinin karmaşıklığını incelemiştir. Bireysel katılımcılar, seçtikleri güncel tartışmalı konu hakkında eleştirel sorular geliştirmek amacıyla internette okuma yapmaktadır. Bu araştırmada internet okuma stratejileri, tamamlayıcı verilerle (örneğin bilgisayar ekran kayıtları) üçgenlenen katılımcıların sözlü raporları kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizi sonucunda kategorize edilen okuyucu stratejileri (a) potansiyel metinleri gerçekleştirme ve oluşturma, (b) bilgileri belirleme ve öğrenme, (c) metinleri değerlendirme ve kaynak bulma ve (d) okumayı izleme ve yönetme olarak belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda bu stratejiler internet metinlerinden anlam oluşturmada katkı sağlamaktadır. Bunula birlikte bu sonuçlar hem açık hem de kapalı internet ortamlarında strateji kullanımının etkileşimli yapılarını göstermektedir.

Margolin, Driscoll, Toland ve Kegler (2013) araştırmasında teknolojinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu araştırmada kâğıt, bilgisayar ve e-okuyucudan anlama başarıları karşılaştırılmıştır. Bu çalışmaya 30 kişilik üç gruptan oluşan toplam 90 (23 erkek ve 67 kadın) kişi katılmıştır. Kâğıttan okuyan (6 erkek ve 24 kadın),

bilgisayardan okuyan (10 erkek ve 20 kadın) ve e-okuyucudan okuyan (7 erkek ve 23 kadın) katılımcılar karşılaştırılabilir sayıdadır. Deney için on pasaj seçilmiştir. Pasajların beşi açıklayıcı metin ve beşi anlatı metnidir. Öğrencilere pasajları okuması ve anlama sorularını cevaplaması için talimatlar verilmiştir. Araştırmanın sonucunda bu üç farklı sunum modunun (kâğıt, bilgisayar, e-okuyucu) anlatı veya açıklayıcı metnin anlaşılmasını farklı şekilde etkilemediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca okuyucular, farklı formatlarda metin sunulduğunda farklı okuma davranışlarına girerek anlama güçlüğünü tutarlı bir şekilde telafi etmemiştir. Bu sonuçlar, okumanın çeşitli sunum formatlarında etkili bir şekilde gerçekleşebileceğini göstermektedir.

Fu, Chen, Wey ve Chen (2014) araştırmasında elektronik hikâye kitapları aracılığıyla okuma stratejisi öğretiminin, EFL ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama, strateji kullanımları ve elektronik hikâye kitaplarına dayalı okuma stratejisi öğretimine yönelik bakış açıları üzerindeki etkilerini araştırmışlardır. Çalışmada iki sınıftan elli yedi Tayvanlı EFL dördüncü sınıf öğrencisi seçilmiştir. Bu sınıflardan biri deney grubu ve biri kontrol grubu olarak atanmıştır. Deney grubuna on haftalık bir okuma stratejisi eğitimi verilmiş, kontrol grubuna herhangi bir strateji eğitimi verilmemiştir. Deney grubuna küçük gruplar halinde yedi okuma stratejisi öğretilmiştir. Araştırmanın sonucunda okuma stratejisi öğretiminden sonra deney grubunun hikâye anlamada kontrol grubuna göre daha iyi performans gösterdiğini ancak anlamlı olmadığını göstermiştir. Bununla birlikte deney grubu strateji kullanımında kontrol grubundan önemli ölçüde daha iyi performans göstermiştir. Ayrıca deney grubu, e-kitap temelli okuma stratejisi öğretimine karşı olumlu tutuma sahiptir.

Omar (2014) araştırmasında lisansüstü Libyalı EFL öğrencileri tarafından çevrim içi üstbilişsel okuma stratejilerinin kullanımını araştırmıştır. Veriler, 38 maddeden oluşan Çevrim içi Okuma Stratejileri Anketi (OSORS) kullanılarak toplanmıştır. Çalışmada çevrim içi üstbilişsel okuma stratejilerinin genel kullanımı orta düzeyde çıkmıştır. Bu durum Libyalı öğrencilerin nispeten çevrim içi üstbilişsel okuma stratejilerinin farkında oldukları anlamına gelmektedir. Araştırmanın sonucunda üç tür stratejinin kullanımına ilişkin olarak, problem çözme stratejilerinin en sık kullanılan stratejiler olduğu tespit edilmiştir. En sık kullanıldığı bildirilen ikinci strateji, genel okuma stratejileridir. En az kullanılan stratejiler ise destek stratejileridir. Çalışmada ortalama puanı 3.5 ve üzeri olan yirmi dört strateji varmış; iki stratejinin ortalama puanı 3.5 ve yirmi iki stratejinin ortalama puanı 3.5'in üzerinde çıkmıştır. Stratejilerin geri kalanı, tümü orta oranlarda rapor edilen

3.5'in altında bir ortalama puan almıştır. İlginç bir şekilde, katılımcılar hiçbir stratejinin düşük düzeyde kullanılmadığını bildirmiştir.

Jusoh ve Abdullah (2015) çalışmasında Malezya'da bir üniversitede öğrenciler arasında çevrim içi okurken kullanılan stratejilerin kapsamında bir farklılık olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma iki yönde ele alınmıştır. İlk olarak, çevrim içi metinleri okurken öğrencilerin çevrim içi okuma süreci akademik bir ortamda incelenmeye çalışılmıştır. İkinci olarak, iki farklı fakülteden gelen öğrenciler arasında stratejilerin kullanımı arasında farklılıklar olup olmadığını araştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin tüm stratejilerin kullanıcıları olduğu ve çalışma alanının tercih edilen genel stratejilerin türü üzerinde hiçbir etkisi olmadığını tespit edilmiştir. Ama destek stratejileri için anlamlı farklılık bulunmuştur.

Naumann ve Salmerón, (2016) çalışmasında navigasyon ve çevrimdışı anlama becerisinin dijital okuma performansı üzerindeki etkileşimli etkilerini araştırmıştır. Araştırma 11-17 yaşları arasındaki 533 İspanyol lise öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda çevrimdışı anlama becerisi ve ilişkili sayfa seçiminin dijital okuma performansı üzerinde olumlu etkileri bulunurken alakasız sayfa seçiminin olumsuz etkisi olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ilişkili sayfa seçimi ile çevrimdışı anlama becerisi arasında bir etkileşim bulunmuştur. Çevrimdışı anlaması iyi olanlarda ilişkili sayfa seçiminin etkisi güçlüyken, çevrimdışı anlaması zayıflarda önemli ölçüde azalmıştır. Yüksek oranda ilişkili sayfa seçimi gösteren öğrencilerde çevrimdışı anlama becerisinin etkisi güçlüyken, düşük oranda ilişkili sayfa seçimi gösteren öğrencilerde ise zayıf ve önemsiz bulunmuştur.

Oh (2018) araştırmasında ikinci bir dil (L2) çevrim içi araştırma ve anlama görevi yapan altı Koreli yüksek öğrenim düzeyinde İngilizce öğrenicisi tarafından kullanılan stratejileri araştırmıştır. Bu amaçla, L2 çevrim içi araştırma ve anlama oturumlarının zaman damgalı ekran kayıtları, uyarılmış hatırlama görüşmelerinden sözlü veriler ve diğer bağlamsal veriler, L2 çevrim içi araştırma ve anlama sırasında kullanılan stratejileri belirlemek ve bunları yapıcı yanıt veren okuma modeline göre kategorize etmek için niteliksel olarak üçgenleştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda tutarlı bir okuma yolu oluşturmanın yanı sıra tekli ve çoklu dijital metinleri anlamak için çok çeşitli stratejilerin başarılı L2 çevrim içi araştırma ve anlamaya katkıda bulunduğu ortaya konulmuştur. Bu bulgular, mevcut ikinci dil okuma anlayışının, İnternet'in ortaya çıkardığı yeni zorlukları kapsayacak şekilde genişletilmesi gerektiğini göstermektedir.

Yehudah ve Alkalai (2018) çalışmasında aktif metni vurgulamanın, basılı veya dijital olarak ortamda bir metnin anlaşılması üzerindeki etkisini araştırmıştır. Bu çalışmada üniversite düzeyinde açıklayıcı bir metin kullanılmıştır. Vurgulama, basılı metnin anlaşılmasını geliştirdiği bilinen bir stratejidir ancak dijital okuduğunu anlamaya katkısı net değildir. Araştırmada vurgulama yapılmayan koşulun sonuçları, dijital metnin basılı olana göre daha düşük düzeyde anlaşılmasına ilişkin önceki bulguları tekrarlamıştır. Katılımcılara metin vurgulamayı kullanma talimatı verildiğinde, performans yalnızca basılı metinde artmıştır. Araştırmanın sonucunda metin vurgulama, çıkarımsal işlem gerektiren sorularda doğruluğu artırmış ancak gerçek sorulardaki performansı etkilememiştir. Her iki ortamda vurgulamanın nitel ve nicel analizleri, bu ortamlarda metin vurgulamanın anlama üzerindeki farklı etkisini açıklayamamıştır. Bu bulgular, dijital metinden öğrenme için etkili bir strateji olarak metin vurgulamanın yararlılığını sorgulamaktadır.

Lim ve Jung (2019) araştırmasında Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) 2009 veri setini kullanarak ergenlerin dijital okuma başarısı ile hangi değişkenlerin ilişkili olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada dijital okumayı öngören önemli faktörleri belirlemek, basılı okuma becerisini kontrol etmek ve ilişki kapsamının okullar ve ülkeler arasında aynı kalıp kalmadığını incelemek için üç seviyeli hiyerarşik doğrusal bir model kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda gezinme (navigasyon), üstbilişsel özet stratejileri, BİT'e yönelik tutumlar ve sosyal çevrim içi okuma etkinlikleri önemini doğrulamıştır. Ayrıca diğer değişkenler kontrol edildiğinde, kız öğrenciler ortalama olarak erkek öğrencilerden daha düşük performans göstermiştir. Ancak, bu faktörler ve dijital okuma arasındaki ilişkiler okullar ve ülkeler arasında farklılık göstermiştir. Navigasyon'un çok seviyeli modellerin sonuçlarına göre dijital okumada evrensel olarak öngörücü olduğu görülmüştür.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması, verilerin analizi, geçerlilik ve güvenilirlik ele alınmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada, dijital ortamlarda okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için tasarlanan ve geliştirilen eğitim modelinin öğrencilerin dijital ortamlarda okuduğunu anlama becerilerine etkisini tespit etmek için öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel araştırmalar, kısaca araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s. 203). Bu araştırmada öğrencilere bir eğitim verilmiş ve bunun sonuçları tespit edilmiştir. Yarı deneysel modelde deney ve kontrol grubu olarak iki grup bulunur. Her iki grupta da eşit koşullarda deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılır (Karasar, 2018, s. 132). Grupların birbirine benzer olmasına dikkat edilir. Bu araştırmada gruplar yansız atama ile oluşturulmamıştır. Çalışma okuldaki iki ayrı sınıfta yürütülmüştür. Bir sınıf deney diğer sınıf kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Yarı deneysel desenlerde hazır gruplar, eğitim araştırmalarında yaygın bir şekilde kullanılmaktadır (Creswell, 2012; Fraenkel, Wallen ve Huey, 2012).

3.2. Deney ve Kontrol Grubu

Araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılının bahar döneminde Ankara ilinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu yaş olarak dijital ortamlarla daha fazla etkileşimde bulunması açısından ortaokulun en üst kademelerinden yedinci sınıflardan oluşturulmuştur. Sekizinci sınıflar LGS'ye girecek olmaları nedeniyle çalışmaya dahil edilmemiştir. Pilot

çalışma için Ankara'nın Yenimahalle ilçesinde bulunan Şehit Oğuzhan Yaşar İmam Hatip Ortaokulunda yedinci sınıfta eğitim gören 20 öğrenci belirlenmiştir. Deneysel çalışma için Ankara'nın Keçiören ilçesinde bulunan Kardeşler Cumhuriyet Ortaokulunda yedinci sınıfta eğitim gören öğrencilerden deney grubu için 15, kontrol grubu için 15 öğrenci belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun belirlenmesinde öğrencilerin başarı durumlarının birbirine benzer veya yakın olmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca deney ve kontrol gruplarından alınan kişisel bilgi formlarındaki bilgiler açısından da öğrenciler benzer şekilde oluşturulmaya çalışılmıştır. Alınan bilgilerden hareketle gruplar arasında çok fazla bir fark yoktur. Araştırma, ana dili Türkçe olan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Bu öğrencilerin hiçbirinin görme ve işitme problemi yoktur. Ayrıca bu öğrencilerin disleksi ya da başka bir okuma ve öğrenme yetersizliği yoktur.

3.2.1. Deney ve Kontrol Grubuna İlişkin Bilgiler

Tablo 1

Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Kız	9	7
Erkek	6	8
Toplam	15	15

Tablo 1'de deney grubundaki öğrencilerinin ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyetlerine göre dağılımları verilmiştir. Deney grubunda 9 kız, 6 erkek toplam 15; kontrol grubunda 7 kız, 8 erkek toplam 15 öğrenci vardır. Başlangıçta gruplar arasında kız ve erkek olarak herhangi bir fark yokken deney sürecinde yaşanan denek kaybı, gruplar arasında çok az bir değişikliğe neden olmuştur. Ama bu durum gruplar arasında kız erkek dengesinde büyük bir fark oluşturmamıştır.

Tablo 2

Öğrencilerin Ailelerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımları

	Eğitim Durumları	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Anne	İlkokul	4	2
	Ortaokul	3	1
	Lise	6	9
	Üniversite	2	3
Baba	İlkokul	1	1
	Ortaokul	2	1
	Lise	8	5
	Üniversite	4	8

Tablo 2'de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ailelerinin eğitim durumlarına göre dağılımları verilmiştir. Tablo incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin annelerinin çoğunlukla lise mezunu olduğu görülmektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin babalarının çoğunlukla lise ve üniversite mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 3

Öğrencilerin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Dağılımı

Sosyo-Ekonomik Durum	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Çok Kötü	-	-
Kötü	-	-
Orta	7	10
İyi	7	4
Çok İyi	1	1

Tablo 3'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumlarına göre dağılımları verilmiştir. Tablo incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyo-ekonomik durumlarının genel olarak birbirine yakın olduğu görülmektedir. Öğrencilerin çoğunluğu sosyo-ekonomik durumlarının orta ve iyi olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 4

Öğrencilerin Hangi Dijital Araçlardan Okuma Yaptıklarına Göre Dağılımı

Dijital Araçlar	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Bilgisayar	8	8
Tablet	3	5
E-Okuma Cihazları	-	-
Akıllı Telefon	12	12
Hiç Birisi	1	1

Tablo 4'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin hangi dijital araçlardan okuma yaptıklarına göre dağılımları verilmiştir. Bu maddede öğrenciler birden fazla seçenek işaretlemiştir. Bu nedenle işaretleme sayısı öğrenci sayısından fazladır. Tabloda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin çoğu, okuma aracı olarak en fazla akıllı telefon kullandıklarını ifade etmiştir. Okuma için bilgisayar, iki grupta da en fazla kullanılan ikinci araçtır. Hiçbir öğrenci okuma için e-okuma cihazı kullanmamaktadır. Hem deney hem de kontrol grubunda birer öğrenci, okuma için hiçbir araç kullanmadığını belirtmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin Dijital Ortamlarda Okuma Durumlarına Göre Dağılımı

Okuma Durumları	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Hiç Okumam	1	1
Çok Az Okurum	4	2
Ara Sıra Okurum	6	8
Çoğunlukla Okurum	1	-
Sürekli ve Düzenli Okurum	3	4

Tablo 5'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dijital ortamlarda okuma durumlarına göre dağılımları verilmiştir. Tablo genel olarak incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin dijital ortamlarda okuma durumları büyük oranda aynıdır. Her iki grupta da öğrencilerin çoğu dijital ortamlarda ara sıra okuma yaptıklarını ifade etmişlerdir. Her iki grupta da bir öğrenci hiç okuma yapmadığını ifade etmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin Dijital Ortamlardan Okudukları İçeriklere Göre Dağılımları

İçerikler	Deney Grubu	Kontrol Grubu
Dersle İlgili Bilgiler	10	13
Elektronik Kitap	2	3
Ansiklopedik Bilgiler	1	1
Güncel Bilgiler	7	4
Haberler	4	3
Dergiler	1	2
Forumlar	1	1
Sosyal Medya	11	10
Diğer Bilgiler	2	1

Tablo 6'da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dijital ortamlarda okudukları içeriklere göre dağılımları verilmiştir. Bu maddede öğrenciler birden fazla seçenek işaretlemiştir. Bu nedenle işaretleme sayısı öğrenci sayısından fazladır. Tablo genel olarak incelendiğinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin dijital ortamlarda okudukları içerikler büyük oranda aynıdır. Her iki grupta da en fazla okunan içerikler dersle ilgili bilgilerde ve sosyal medyada olmuştur. En az okunan içerikler ansiklopedik bilgiler, dergiler ve forumlar olmuştur.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın yapılması için Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izin alındıktan sonra çalışmanın 2020-2021 eğitim-öğretim yılında yapılmasına karar verilmiştir. Araştırmada ilk olarak öntest ve sontest ölçümleri için geliştirilen anlama testleri ile ilgili veriler toplanmıştır. Test geliştirme sürecinde sorularla ilgili bazı unsurlar Ankara'nın Yenimahalle ilçesinde bulunan Şehit Oğuzhan Yaşar İmam Hatip Ortaokulunun 50 yedinci sınıf öğrencisi üzerinde güz döneminde test edilmiştir. Bu çalışmadaki bilgiler uzaktan eğitim aracılığıyla sınıfın Türkçe öğretmeni tarafından yapılmıştır. Öğrencilerin testleri cevaplamaları esnasında güvenliği sağlamak için öncelikle öğrencilere bu testlerin onların derslerine herhangi bir etkisi olmadığı ve bu sorulara sadece bilgileri dahilinde cevap vermeleri istenmiştir. Testler aynı öğrencilere farklı günlerde olan 2 ayrı Türkçe dersi sırasında uygulanmıştır. Öğrenciler aynı gün sadece bir teste cevap vermişlerdir. Testlerde

yer alan metinlerin uzunluğu ve soru sayısı dikkate alınarak her bir test için öğrencilere bir ders saati süre verilmiştir.

Araştırmanın pilot çalışmasıyla ilgili veriler testlerin geliştirildiği okulda Ankara'nın Yenimahalle ilçesinde bulunan Şehit Oğuzhan Yaşar İmam Hatip Ortaokulunda 20 yedinci sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Pilot çalışmada elde edilen veriler, deneysel çalışmada verilecek eğitimlerle ilgili düzenleme yapılmasında kullanılmıştır.

Araştırmanın deneysel çalışmasıyla ilgili veriler, Ankara'nın Keçiören ilçesinde bulunan Kardeşler Cumhuriyet Ortaokulunda 15 kontrol, 15 deney grubu toplam 30 yedinci sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Veriler öğrencilerden ön test ve son testte kullanılan bir bilgilendirici, bir öyküleyici iki ayrı metin üzerinden toplanmıştır. Ön test ve son testte öğrencilere, önce metinler okutulmuş ardından metinle ilgili sorulara cevap vermeleri istenmiştir. Ön test ve son test verileri aynı gün içinde iki derste toplanmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine metinleri okumaları ve soruları cevaplamaları için eşit okuma süreleri verilmiştir. Bu süre bir ders saatinden oluşmaktadır.

Bu araştırmada test geliştirme, pilot çalışma ve deneysel çalışma aşamasında yer alan öğrencilerin tümü çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Okul yönetimine, velilere ve öğrencilere; verilerin deneysel çalışma için kullanılacağı ve sonuçların herhangi bir yerde paylaşılmayacağı ifade edilmiştir. Ayrıca öğrencilerden isim bilgileri alınmamıştır. Test geliştirme sürecinde soruların denenmesiyle ilgili verileri sınıfın Türkçe öğretmeni; pilot çalışma ve deneysel çalışma verilerini araştırmacı toplamıştır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada öğrencilerin dijital ortamlarda okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için ilk olarak dijital araçlardan yararlanılmıştır. Çalışmada dijital okumaların yapılacağı bilgisayar kullanılmıştır. Daha sonra öğrencilerin çalışmaya katkı sağlayacak bilgilerini elde etmek için "kişisel bilgi formu" kullanılmıştır. Ayrıca dijital ortamlarda okuma yaptırılacak "bir bilgilendirici, bir öyküleyici metin" olmak üzere toplam iki farklı metin kullanılmıştır. Öğrencilerin deneysel işlem süresince kendilerini değerlendirmeleri ve eksik ve tam yönlerini keşfetmeleri için onlardan "öz değerlendirme formu" alınmıştır. Öğrencilerin okuduğunu anlamalarını tespit etmek için doğru-yanlış, kısa cevaplı, çoktan

seçmeli ve açık uçlu sorulardan oluşan iki "okuduğunu anlama testi" kullanılmıştır. Bu araçlarda kullanılan dil Türkçedir.

3.4.1. Metinler

Uygulama 7. sınıflara yapılacağı için 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki sınıf düzeylerine uygun metin türlerine ilişkin bilgiler dikkate alınarak metinlerin öyküleyici ve bilgilendirici metinler olarak seçilmesine karar verilmiştir. Metinlerin öğrencilerin yaş seviyesine uygunluğunu sağlamak için metinler, ilköğretim ikinci kademe 7. sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir. Metinlerin seçildiği kitaplar Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunun onay verdiği kitaplardır. Öğrencilerin metinlerle daha önce karşılaşmamış olması için metinler, 2020-2021 öğretim yılında Ankara ilindeki ilköğretim okullarında Türkçe derslerinde okutulmayan farklı yayınevlerine ait üç ders kitabından seçilmiştir.

Bu ders kitapları "Ahmet Akgül, Nurcihan Demirer, Ebubekir Gürcan, Duygu Karadaş, İlkay Karahan ve Ali Uysal"ın yazmış olduğu MEB Yayınlarından çıkan 7. sınıf Türkçe ders kitabı; "Burçak Kaya"nın yazmış olduğu Dersdestek Yayınlarından çıkan 7. sınıf Türkçe ders kitabı; "Hilal Erkal ve Mehmet Erkal"ın yazmış olduğu Özgün yayınlarından çıkan 7. sınıf Türkçe ders kitabıdır. Böylelikle öğrencilerin metinlerle ilk defa karşılaşmaları sağlanmıştır. Metinlerin araştırmaya uygunluğu, türünün özelliklerini yansıtması, söz varlığı gibi unsurlarına göre 5 öyküleyici, 5 bilgilendirici metin seçilmiştir. Seçilen metinlerin öğrencilere uygun olup olmadığı ile ilgili 10 alan uzmanından (MEB'de çalışan Türkçe öğretmenleri) görüş alınmıştır. Alan uzmanlarının öğrencilere uygun gördüğü bir öyküleyici, bir bilgilendirici metnin araştırmada kullanılmasına karar verilmiştir. Daha sonra kitap yazarlarından metinlerin bu çalışmada kullanılması için izin alınmıştır.

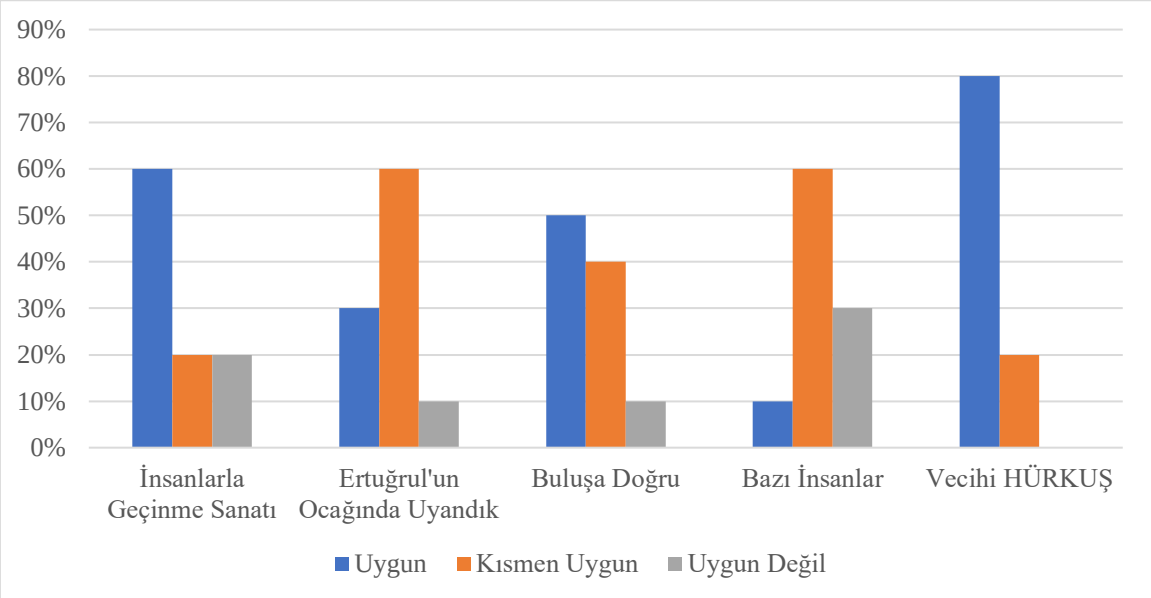
3.4.1.1. Metin Seçiminde Uzman Görüşleri

Tablo 7

Bilgilendirici Metinlerde Uzman Görüşleri

	Metinler	Yazarlar	Uzmanların Puanları			
			Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil	Toplam
1	İnsanlarla Geçinme Sanatı	Aynur TUTKUN	6	2	2	10
2	Ertuğrul'un Ocağında Uyandık	İsa KOCAKAPLAN	3	6	1	10
3	Buluşa Doğru	Tuğba CAN	5	4	1	10
4	Bazı İnsanlar	A. Yasemin YÜKSEL	1	6	3	10
5	**Türk Havacılığına Adanmış Bir Ömür: Vecihi HÜRKUŞ*	*İsmail YAVUZ*	*8*	*2*	-	10

Uzman görüşleri doğrultusunda 5 bilgilendirici metinden en fazla puan alan "Türk Havacılığına Adanmış Bir Ömür: Vecihi HÜRKUŞ" metninin bu çalışmada kullanılmasına karar verilmiştir. Bu metin için uzmanların 8'i uygun, 2'si kısmen uygun seçeneğini işaretlemiş hiçbirisi uygun değil seçeneğini işaretlememiştir. "Türk Havacılığına Adanmış Bir Ömür: Vecihi HÜRKUŞ" metni 557 kelimeden oluşmaktadır. Bu metin bilgilendirici metinlerin alt türü olan bir biyografidir. Bu metin "Hilal Erkal ve Mehmet Erkal"ın yazmış olduğu Özgün yayınlarından çıkan 7. sınıf Türkçe ders kitabından alınmıştır.



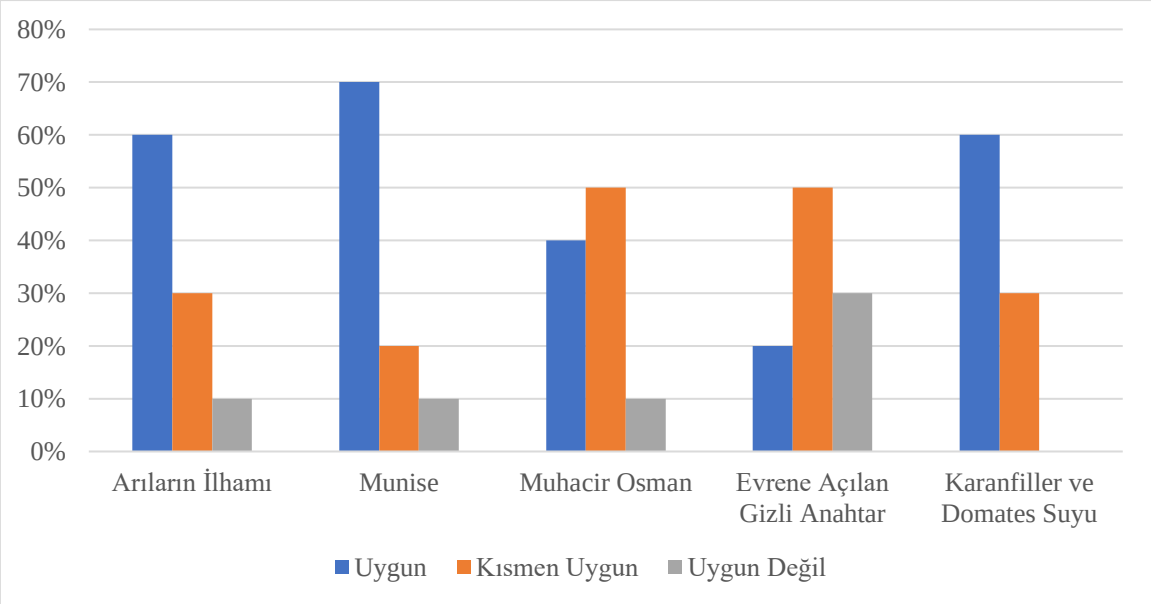
Şekil 1. Bilgilendirici metin uzman görüşleri yüzdelik dağılımı.

Tablo 8

Öyküleyici Metinlerde Uzman Görüşleri

	Metinler	Yazarlar	Uzmanların Puanları			Toplam
			Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil	
1	Arıların İlhamı	Beydeba	6	3	1	10
2	**Munise*	*Reşat Nuri GÜNTEKİN*	*7*	*2*	*1*	10
3	Muhacir Osman	Rahmi ALİ	4	5	1	10
4	Evrene Açılan Gizli Anahtar	Lucy ve Stephen HAWKING	2	5	3	10
5	Karanfiller ve Domates Suyu	Sait Faik ABASIYANIK	6	3	1	10

Uzman görüşleri doğrultusunda 5 öyküleyici metinden en fazla puan alan metin olan "Munise" metninin bu çalışmada kullanılmasına karar verilmiştir. "Munise" metni için uzmanların 7'si uygun, 2'si kısmen uygun ve 1'i de uygun değil seçeneğini işaretlemiştir. "Munise" metni 689 kelimeden oluşmaktadır. Bu metin öyküleyici metinlerin alt türü olan bir hikâyedir. Bu metin "Ahmet Akgül, Nurcihan Demirer, Ebubekir Gürcan, Duygu Karadaş, İlkay Karahan ve Ali Uysal"ın yazmış olduğu MEB Yayınlarından çıkan 7. sınıf Türkçe ders kitabından alınmıştır.



Şekil 2. Öyküleyici metin uzman görüşleri yüzdelik dağılımı.

3.4.2. Okuduğunu Anlama Testi

3.4.2.1. Belirtke Tablosu

Çalışmada okuduğunu anlama testi için öncelikle belirtke tablosu hazırlanmıştır. Belirtke tablosu son güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programındaki (2019) 7. Sınıf okuma becerisi kazanımları ile oluşturulmuştur. Belirtke tablosuna Türkçe eğitimi uzmanı akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda söz varlığı ve anlama başlığının altındaki kazanımlar seçilmiştir. Söz varlığı ve anlama başlığının altındaki kazanımlardan dil bilgisi kazanımları belirtke tablosuna dahil edilmemiştir. Okuma metinlerine uygun şekilde 10 kazanım belirlenmiş ve bu kazanımlardan belirtke tablosu oluşturulmuştur.

3.4.2.2. Testler

Belirtke tablosu oluşturulduktan sonra bu tablo dikkate alınarak sorular yazılmıştır. Soru çeşidine karar verilirken Türkçe eğitimi uzmanı akademisyenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Daha sonra kapsamlı bir değerlendirme yapabilmek için dört çeşit: Doğru-yanlış, kısa cevaplı, çoktan seçmeli ve açık uçlu soru hazırlamaya karar verilmiştir. Ön-Test ve Son-Testte kullanmak için 2 ayrı test geliştirilmiştir. Her testte 4 doğru-yanlış, 3 kısa cevaplı, 3 çoktan seçmeli ve 2 de açık uçlu soru olmak üzere toplam 12 soru hazırlanmıştır. Testteki doğru-yanlış ve kısa cevaplı sorular daha çok basit anlamı ölçerken çoktan seçmeliler kısmen ama özellikle açık uçlu sorular derin anlamı ölçen sorulardan oluşturulmuştur. Teste önce basit anlam soruları daha sonra derin anlam soruları koyulmuştur. Hazırlanan testler için 6 Türkçe eğitimi uzmanı ve 2 ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlar maddelerin metne, kazanımlara, öğrenci seviyesine, çalışmanın amacına, anlama becerisini ölçmeye uygunluğunu, maddelerdeki ifade hatalarını, belirsiz olan ifadeleri, değerlendirmede sorun yaşanabilecek maddeleri tespit etmişlerdir. Ayrıca sorular için “uygun, kısmen uygun ve uygun değil” seçeneklerini işaretlemeleri istenmiştir. Uzmanlardan uygun olan maddelerin uygun olduğunu, düzeltilmesi gereken maddelerin eksik olan yerlerini ve uygun olmayan maddelerin ise neden uygun olmadığını belirtmeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde bazı maddelerde düzeltmeler yapılmış bazı maddeler değiştirilmiş, bazı maddeler testten atılmıştır. Bu düzeltmeler sonucunda her testte 8 madde bırakılmıştır.

Daha sonra testler Ankara ilinin Yenimahalle ilçesinde bulunan Şehit Oğuzhan Yaşar İmam Hatip Ortaokulunda 50 öğrencide denemiştir. Bu denemede öğrenciler sorulara doğru cevap veriyorlar mı, soruları doğru anlıyorlar mı, sorularda yanlış anladıkları unsurlar var mı, soruların zorluk düzeyi nasıl, herkesin doğru yaptığı ve herkesin yanlış yaptığı sorular hangileri gibi unsurlar test edilmiştir. Öğrencilerden gelen dönütler neticesinde sorularda son düzeltmeler yapılmıştır. Soruların çok çeşitli olması, farklı yapıları ölçmesi ve örneklem grubunun yetersiz olması nedeniyle sorularla ilgili herhangi bir istatiksel sonuç hesaplanmamıştır. Soruların geçerlilik ve güvenilirlikleri uzman görüşleriyle sağlanmıştır.

Açık uçlu sorularda daha sağlıklı ölçümler yapmak için olası cevapların olduğu bir rubrik hazırlanmıştır. Rubrik hazırlanırken PİSA'nın (2018) açık uçlu soruları puanlama şekli dikkate alınmıştır. Testler örneklem grubu üzerinde denendikten sonra bu rubriğe göre soruların puanlaması yapılmıştır.

3.4.3. Bilgisayar

Dijital okuma birçok farklı araçtan yapılabilmektedir. Bu araçların her birinin kendine özgü farklı özellikleri vardır. Bunlar bilgisayar, tablet, e-okuma cihazı ve akıllı telefon olarak sıralanabilir. Öğrenciler arasında herhangi bir dezavantajlı durum oluşmaması için bu araştırmada dijital okuma aracı olarak dizüstü bilgisayar kullanılmıştır.

3.4.4. Kişisel Bilgi Formu

Öğrencilerden çalışma başlamadan önce "Kişisel Bilgi Formu"nu (Ek-4) doldurmaları istenmiştir. Bu formun hazırlanmasında uzman görüşleri alınarak forma eklemeler ve formda düzeltmeler yapılmıştır. Kişisel bilgi formuyla öğrenciler arasında bazı değişkenler açısından herhangi bir farklılık olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu formda öğrencilerden cinsiyet, ailenin eğitim durumu, sosyo-ekonomik durum, okumak için kullanılan dijital araçlar, dijital ortamlarda okuma durumu, dijital cihazlardan ne okunduğu gibi bilgileri doldurmaları istenmiştir.

Kişisel bilgi formunda alınan bilgilerden hareketle öğrencilerin formdaki değişkenler açısından benzerlik ve farklılıkları karşılaştırılmıştır. Öğrencilerden alınan bilgilerle bu değişkenlerin onların dijital okuduğunu anlamalarına etkisi kontrol altına alınmıştır.

3.4.5. Öz Değerlendirme Formu

Öğrencilerden dijital okuma eğitimi sürecinde kendi gelişimlerini izlemeleri, eksik ve tam yönlerini keşfetmeleri, doğru ve yanlış yaptıklarını anlamaları ve buradan hareketle öğrenme süreçlerine yön vermelerini sağlamak için onlardan öz değerlendirme formu (Ek-5) alınmıştır. Bu form onların öğrenme ve değerlendirme sürecine aktif olarak katılmalarını sağlar. Böylece öğrenciler kendi performans ve gelişimlerini gerçekçi bir şekilde değerlendirebilirler.

Bu araştırmada, öz değerlendirme formları dijital okumada önemli unsurlar, gözden geçirme stratejisi, vurgulama stratejisi, tekrar okuma stratejisi, çevrim içi sözlük kullanma stratejisi ve çevrim içi paylaşma stratejisi öğretildikten sonra toplamda 5 defa alınmıştır. Bu formda öğrencilerin kendilerini değerlendirdikleri maddeler şunlardır: "Bu eğitimde ne öğrendim, ilk defa karşılaştığım bilgiler hangileriydi, bu eğitimde en önemli bilgiler nelerdi, hangi bilgileri anlamakta çok zorlandım, öğrendiğim bilgilerden neyi daha iyi uyguladım, nerede eksiğim var, kendimi nerede geliştirmeliyim, iyi ve kötü olduğum yönlerim nereler, daha sonraki çalışmalarda neyi farklı yapmalıyım, daha etkili öğrenebilmek için ne yapmalıyım, öğrendiğim bilgileri daha işlevsel kullanmak için ne yapmalıyım?"dır.

Öğrencilerin formdaki sorulara verdikleri cevaplardan hareketle bazı konularla ilgili ek öğretimler yapılmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Bu araştırmada öğrencilerin sayısı dikkate alınarak 1, 2, 3 ve 4. alt problemin analizi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile yapılmıştır. Bu test parametrik olmayan testlerden birisidir. Bu test, ilişkili iki ölçüm setine ait puanlar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek amacıyla kullanılır (Büyüköztürk, 2011, s. 162). Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi eşleştirilmiş iki grubun puanlarının analizinde ya da aynı denekler üzerinde iki farklı zamanda yapılan ölçümlerden elde edilen puanların analizinde uygulanır. Bu araştırmada Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi aynı denekler üzerinde iki farklı zamanda yapılan ölçümlerden elde edilen puanların analizinde kullanılmıştır. Bu test ile deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metin türünde ön test ve son test puanları arasında fark olup olmadığına bakılmıştır. Yine aynı test ile kontrol grubu öğrencilerinin

bilgilendirici ve öyküleyici metin türünde ön test ve son test puanları arasında fark olup olmadığına bakılmıştır.

Bu araştırmada 5 ve 6. alt problemin analizi için Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Bu test parametrik olmayan testlerdendir. Mann Whitney U-Testi iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirinden anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2011, s. 155). Bu test aynı zamanda ilişkisiz t-testinin alternatifi olarak kullanılır. Mann Whitney U-Testi ile deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları arasındaki farka bakılmıştır.

Okuduğunu anlama testinin değerlendirilmesinde hazırlanan cevap anahtarına göre kâğıtlar puanlanmıştır. Ayrıca kısa cevaplı ve açık uçlu sorular araştırmacı ile birlikte Türkçe Eğitimi alanında yüksek lisans yapmış bir Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Her öğrencinin puanları ölçüldükten sonra fikir birliğine varılmak için bir toplantı yapılmıştır. Böylece bütün puanlarda ortak görüş benimsenmiştir.

3.6. Dijital Okuma Eğitimi Modeli

Bu bölümde araştırma kapsamında deney grubuna verilen dijital okuma eğitiminin nasıl oluşturulduğuyla ilgili bilgiler yer almaktadır.

3.6.1. Dijital Okuma Eğitimi Modelinin Hazırlanması

Eğitimin içeriğinin oluşturulması sürecinde ilk olarak alanyazın detaylı bir şekilde taranmıştır. Yerli ve yabancı birçok çalışmanın sonuçlarına bakılmıştır. Bu çalışmaların sonuçları, eğitim modelinin belirlenmesinde kullanılmıştır. Bu süreçte daha çok yabancı araştırmaların ve deneysel araştırmaların sonuçlarından yararlanılmıştır. Bu araştırmaların sonucunda dijital okumayı olumlu ve olumsuz etkileyen durumlar tespit edilmiştir. Eğitim içeriği oluşturulurken olumlu durumların nasıl işlevsel şekilde kullanılacağı, olumsuz durumların ise nasıl ortadan kaldırılacağı üzerinde durulmuştur. Okuyucuların her okuma aracında, uygulamasında ve materyalinde uygulayabileceği bir eğitim modeli geliştirilmeye çalışılmıştır.

Dijital okuma araçlarının, okuma uygulamalarının ve okuma metinlerinin birçok çeşidi vardır. Bu çalışmada okuma aracı olarak bilgisayar, okuma uygulaması olarak Adobe Reader, okuma metni olarak sadece yazı ve görsellerden oluşan metinler seçilmiştir.

Çalışma bunlar üzerinde yürütüleceğinden öğrencilere okuma aracı olarak bilgisayar, okuma uygulaması olarak Adobe Reader ve okuma metni olarak yazı ve görsel içerikli metinlerle ilgili bilgiler verilmiştir.

Bununla birlikte öğrencilere dijital okuma sürecinde önemli olan unsurlarla ilgili bilgilerle ve dijital okumada kullanılacak okuma stratejileriyle ilgili eğitim verilmiştir.

3.6.2. Dijital Okuma Eğitimi Modeli İçin Uzman Görüşleri

Hazırlanan eğitim modeli için 5 ayrı uzman akademisyenden görüş alınmıştır. Bu kişiler okuma becerisi alanında uzman akademisyenlerdir. Bu akademisyenler hazırlanan eğitim modelini incelenmiştir. Bu inceleme sonunda çalışma ile ilgili birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Uzmanlardan gelen öneriler çerçevesinde eğitim modelinde bazı noktalar düzeltilmiş ve bazı noktalara eklemeler yapılmıştır. Dijital okuma modeli, akademisyenlerden alınan görüşlerden hareketle düzenlendikten sonra pilot uygulamada kullanılmıştır.

3.7. Uygulama Süreci

Çalışmanın uygulaması 7. sınıflara yapılmıştır. Bu nedenle çalışmada öncelikle ders programından yedinci sınıfların haftalık Türkçe ders saatlerine bakılmıştır. Yedinci sınıfların bir haftada beş saat Türkçe dersi işledikleri görülmüştür. Haftada beş saatlik Türkçe dersine göre bir uygulama süreci planlanmıştır.

3.7.1. Pilot Uygulama

Pilot çalışmada deneysel çalışmanın sorunsuz bir şekilde yürütülebilmesi için verilerin toplanmasını engelleyecek teknik hataların olup olmadığı, eğitim içeriğinde herhangi bir zorluk ya da problem olup olmadığı ve deneysel çalışmada öğretilecek bilgilerin yararlılığı test edilmiştir. Pilot çalışmanın yapılması için gerekli izinler alındıktan sonra pilot çalışma, Ankara'nın Yenimahalle ilçesinde bulunan Şehit Oğuzhan Yaşar İmam Hatip Ortaokulunda 20 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. 2021 yılı bahar döneminde Şubat-Mart ayları arasındaki bir aylık süre içinde haftada dört saat, çalışmanın pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot çalışma daha önce okuduğunu anlama testlerinin geliştirildiği okulda

uygulanmıştır. Pilot çalışmada yer alan öğrencilere deneysel çalışmada öğretilecek konular ve stratejiler hakkında bilgiler verilmiştir. Pilot çalışmaya katılan öğrencilerden stratejiler ve diğer konular hakkında geri dönüşler alınmıştır. Bunun yanında eğitimler tamamlandıktan sonra, öğrencilerin verilen eğitimi 10 sorudan oluşan bir formla (Ek-3) değerlendirmesi istenmiştir. Öğrencilerin ankete verdikleri cevaplar ve verdileri diğer dönütler dikkate alınarak çalışmada bazı yerlerde düzeltmeler yapılmış, bazı yerlere eklemeler yapılmıştır. Böylece deney grubu için hazırlanan eğitim içeriği yeniden düzenlenmiş ve eğitim içeriğine son şekli verilmiştir.

3.7.2. Deneysel Çalışma

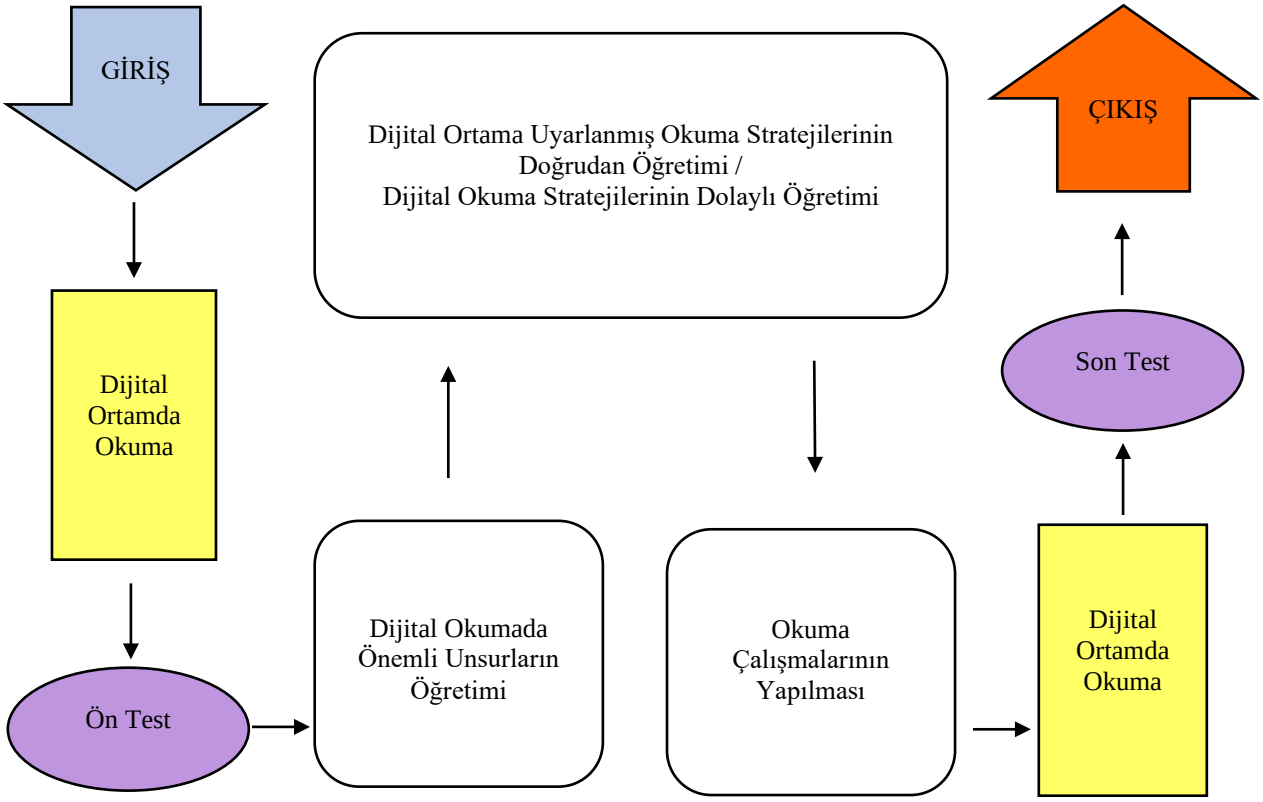
Araştırmada yapılan deneysel çalışmayla öğrencilerin dijital ortamlarda okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışma için 7. sınıfların haftada beş saat olan Türkçe dersinin iki saati okul yönetiminin ve sınıfın Türkçe öğretmeninin izniyle alınmıştır. Böylece öğrenciler normal müfredattan da geri kalmamıştır. Araştırmada bir sınıf deney ve bir sınıf kontrol grubu olmak üzere iki sınıf belirlenmiştir. Daha sonra deneysel çalışma için 15 öğrenci kontrol grubuna, 15 öğrenci deney grubuna seçilmiştir. Deneysel çalışmada eğitimlere başlamadan deney ve kontrol grubu öğrencilerine daha önce uzmanlar tarafından seçilen bir bilgilendirici, bir öyküleyici metin dijital ortamlarda okutulmuştur. Metinler okutulduktan sonra öğrencilerin okuduklarını anlamaları, her iki metin türü için daha önce geliştirilen 3 doğru-yanlış, 2 kısa cevaplı, 2 çoktan seçmeli ve 1 de açık uçlu soru olmak üzere toplam 8 sorudan oluşan başarı testleri ile ölçülmüştür (ön test).

Deneye başlamadan önce deneyin amacı, deneyin ne kadar süreceği ve deney süresince neler yapacakları öğrencilere tüm yönleriyle açıklanmıştır. Daha sonra çalışmaya başlanmış ve deney grubundaki 15 öğrenciye haftada iki ders olmak üzere 11 hafta boyunca eğitim verilmiştir. Bu eğitimler başlamadan önce öğretilen her konunun içeriğine ve öğretim yöntemine uygun şekilde ayrı ders planı (Ek-13) hazırlanmıştır. Eğitimler hazırlanan ders planlarına göre yürütülmüştür. Böylece öğrencilere her hafta öğretilen ders içerikleri önceden düzenlenmiş ve öğretim sürecinde herhangi bir aksaklık yaşanmasının önüne geçilmiştir. Öğrencilere, on bir haftalık eğitimin birinci haftasında dijital okumada önemli olan unsurlarla; ikinci haftasında gözden geçirme stratejisiyle; üçüncü ve dördüncü haftasında vurgulama stratejisiyle, beşinci ve altıncı haftasında tekrar okuma stratejisiyle;

yedinci haftasında çevrim içi sözlük kullanma stratejisiyle; sekizinci haftasında çevrim içi paylaşma stratejisiyle ilgili eğitimler verilmiş; dokuz, on ve on birinci haftasında ise öğretilen bilgileri öğrencilerin farklı türde ve zorluk düzeyindeki metinler üzerinde birlikte uygulaması sağlanmıştır. Deney süresince ayrıca öğrencilere dolaylı yoldan metni yakınlaştırma, tarama yapma, seçme, kopyalama, yapıştırma ve web sitelerini kullanma stratejileri öğretilmiştir. Her öğretilen konudan sonra öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerini değerlendirmeleri için onlardan öz değerlendirme formları (Ek-5) alınmıştır. Öğrencilerin derslerde öğrendikleri bilgileri daha iyi yapılandırmaları için onlara her konuya uygun şekilde (okuma araçları ve okuma uygulamalarıyla ilgili bilgiler, doğrudan öğretilen stratejiler, okuma çalışmaları) ve dijital ortamların özelliklerine göre hazırlanan ev ödevi etkinlik (Ek-14) verilmiştir.

Deneysel çalışma toplamda 11 haftada tamamlanmıştır. Eğitim süreci tamamlandıktan sonra ise deney ve kontrol grubu öğrencilerine daha önce uzmanlar tarafından seçilen bir bilgilendirici, bir öyküleyici metin, dijital ortamda okutulmuştur. Metinler okutulduktan sonra öğrencilerin okuduklarını anlamaları, her metin türü için daha önce geliştirilen 3 doğru-yanlış, 2 kısa cevaplı, 2 çoktan seçmeli ve 1 de açık uçlu soru olmak üzere toplam 8 sorudan oluşan başarı testi ile ölçülmüştür (son test).

3.7.2.1. Dijital Okuma Eğitimi Modeli



Şekil 4. Dijital okuma modeli içeriği.

3.7.2.2. Deney Grubu Ders İşleme Süreci

Tablo 9

Deney Grubu Ders İşleme Süreci

	Haftalar	Genel Bilgiler/ Doğrudan Öğretilen Stratejiler	Dolaylı Öğretilen Stratejiler	Ölçme Değerlendirme	Ev ödevi-Etkinlikler
Genel Bilgiler	1. Hafta (*15-19 Mart)*	*Dijital Okuma Araçları* *Dijital Okuma Uygulamaları*	*Metni Yakınlaştırma,*	Öz Değerlendirme Formu	İşlenen Konuyla İlgili Etkinlik
Okuma Stratejileri	2. Hafta (*22-26 Mart)*	*Gözden Geçirme*			
	3. Hafta (*29 Mart - 2 Nisan)*	*Vurgulama*			
	4. Hafta (*5-9 Nisan)*	*Vurgulama*	*Tarama Yapma,*		
	5. Hafta *(19-23 Nisan)*	*Tekrar Okuma*			
	6. Hafta (*26-30 Nisan)*	*Tekrar Okuma*			
	7. Hafta (*3-7 Mayıs)*	*Çevrim İçi Sözlük Kullanma*	*Seçme, Kopyalama, Yapıştırma,*		
	8. Hafta (*10-14 Mayıs)*	*Çevrim İçi Paylaşma*			
Okuma Çalışmaları	9. Hafta (*17-21 Mayıs)*	*Okuma Çalışması*	*Web Sitelerini Kullanma,*		
	10. Hafta (*24-28 Mayıs)*	*Okuma Çalışması*			
	11. Hafta (*31 Mayıs-4 Haziran)*	*Okuma Çalışması*			

3.7.2.3. Dijital Okuma Modelinin İçeriği

3.7.2.3.1. Önemli Olan Unsurların Öğretimi

Dijital ortamda okuma yapmak, geleneksel ortamlara göre büyük farklılıklar taşımaktadır. Dijital okumalarda okuyucu birçok farklı durumdan etkilenmektedir. Bu nedenle dijital ortamların özellikleri okuma sürecinde dikkate alınmalıdır. Dijital okumada okuyucunun okuma aracıyla ve okuma uygulamasıyla ilgili bazı bilgileri bilmesi gerekir. Bu bilgilerin bilinmemesi ise okuma sürecinde okuyucuya problemler yaşatabilir. Dolayısıyla okuma aracıyla ve uygulamasıyla ilgili verilen bilgilerle hem okuma sürecinde sorun yaşanmasının önüne geçilebilir hem de dijital okumanın daha verimli olması sağlanabilir.

Bu araştırmada okuma sırasında öğrencilerin araçtan ve uygulamadan kaynaklı herhangi bir problem yaşamaması için onlara bazı bilgiler öğretilmiştir. Ekranlarda görüntülenen bilgiler (Akıllı telefonlardan bilgisayarlara, tabletlere, e-okuyuculara, IWB'lere vb. kadar uzanan) çoğu zaman farklı biçim ve boyutlarda gelir (Megalakaki vd., 2016). Bu özellikler araçların yapısı, ekranı ve kullanım amaçlarına göre değişebilir.

Öğrencilere okuma aracı olarak bilgisayarların, yardımcı araçlardan mousenin ve klavyenin ve okuma uygulaması olarak Adobe Readerin dijital okuma sırasında kullanılabilecek özellikleri hakkında bilgiler verilmiştir. Okuma araçları ve uygulamaları hakkında öğrencilere verilen bilgiler ise şunlardır: “bilgisayarların genel özellikleri, bilgisayarların okuma için nasıl kullanıldığı; yardımcı araçların (mouse, klavye) genel özellikleri, yardımcı araçların (mouse, klavye) okuma için nasıl kullanıldığı; adobe reader’in genel özellikleri, adobe reader’in okuma sırasında kullanılan özellikleri ve adobe reader’in okuma sırasında nasıl kullanıldığı”dır.

3.7.2.3.2. Dijital Okuma Stratejilerinin Öğretimi

Okuma sürecinde en önemli unsurlardan birisi de strateji kullanımıdır. Strateji kullanımındaki temel amaç, öğrencilerin okumalarını kolaylaştırmak, anlamalarını artırmaktır. Dijital okuma henüz yeni yeni bir durumdur. Dijital okumada kullanılacak stratejiler konusunda birtakım belirsizlikler vardır. Bu çalışmada öğrencilerin dijital okumada anlama başarılarını artırmak için dijital okumada zorlanmadan ve işlevsel şekilde kullanabilecekleri stratejilerin öğretilmesine karar verilmiştir. Bu stratejilerin bazıları

doğrudan öğretim yoluyla öğretilmiş, bazıları ise dolaylı olarak öğretilmiştir. Doğrudan öğretimle öğretilen stratejiler "gözden geçirme, vurgulama, tekrar okuma, çevrim içi sözlük kullanma, çevrim içi paylaşma"dır. Dolaylı yoldan öğretilen stratejiler "metni yakınlaştırma, tarama yapma, seçme, kopyalama, yapıştırma ve web sitelerini kullanma"dır.

Doğrudan öğretimle öğretilen stratejilerde ilk olarak öğrencilere stratejinin nasıl özellikleri olduğu, ne işe yaradığı ve nasıl kullanıldığı anlatılmıştır. Sonra araştırmacı, anlattıklarını metin üzerinde uygulamalı olarak öğrencilere göstermiştir. Daha sonra öğrenciler öğrendiklerini araştırmacı rehberliğinde uygulamıştır. Son olarak da öğrenciler bağımsız olarak, öğrendiklerini uygulamıştır.

Öğrencilerin metni okumaya başlamadan metin hakkında genel bir fikir edinmeleri için onlara gözden geçirme stratejisi öğretilmiştir. Ekrana dayalı okuma davranışında göz atma vardır (Liu, 2005). Bir metinle ilk karşılaşıldığında okumaya başlamadan metin hakkında genel bir fikir edinmek öğrencilerin metindeki bilgileri daha iyi yapılandırmasına yardımcı olabilir. Bu stratejiyle öğrenciler metnin türü, metnin uzunluğu, metnin yapısı, metnin şekli ve metnin içeriğiyle ilgili genel bir fikir edinilebilir. Bunun yanında bazı araştırmalarda dijital okumada okuyucuların resim, tablo, grafik, şekil gibi unsurları daha dikkatli incelediği ifade edilmiştir. Ayrıca bazı araştırmalarda yetenekli okuyucuların özellikle başlık ve konu hakkında düşündükleri gözlemlenmiştir.

Öğrencilerin metindeki önemli bilgileri ve anlamını bilmediği kelimeleri tespit edebilmeleri ve bu bilgileri işaretlemeleri için onlara vurgulama stratejisi öğretilmiştir. Öğrenciler, metindeki önemli bilgileri tespit edip işaretleyerek okursa o zaman öğrencilerin anlama başarısı daha fazla artar. Metin türlerine göre metinlerdeki önemli bilgiler değişir, öğrencilerin bu durumun bilincinde olması gerekir. Okumada tek bir mod yoktur bu nedenle okuma, ne okuduğuna göre değişir (Just ve Carpenter, 1980, s. 350). Dolayısıyla bu stratejide en önemli unsur mutlaka metindeki önemli olan bilgileri vurgulamaktır. Metin üzerinde yapılan vurgulamalar ekranda belirgin şekilde gözükmekte ve dikkat çekmektedir. Ayrıca vurgulama birçok dijital araçta daha kolay şekilde kullanılabilen bir stratejidir. Bu araştırmada öğrencilere önce metinde vurgulamanın nasıl yapıldığı gösterilmiştir. Daha sonra metin türlerine göre metinlerde vurgulanması gereken bilgilerin ne olduğu ifade edilmiştir.

Öğrencilerin okuma sürecinde kendisini kontrol etmesi ve metni anlayıp anlamadıklarını sorgulaması için onlara kendini izleme stratejilerinden tekrar okuma stratejisi öğretilmiştir. Öğrencilerin okuma esnasında veya sonrasında metni anlayıp anlamadığını kontrol etmesi gerekir. Tekrar okuma stratejisiyle metinde anlama kontrol edilebilir ve anlamanın izlenmesi sağlanabilir. Okuma esnasında ve sonrasında öğrenciler kendisine "bu sayfada anlamadığım yer var mı, bu bölümde anlamadığım yer var mı, bu metinde anlamadığı yer var mı?" gibi sorular sorabilir. Bu sorulardan cevap verilemeyenler olursa hemen metinde o bölüme gidilerek orası tekrar okunur. İkinci okuma esnasında metin daha dikkatli okunur ve metne odaklanılarak metin anlaşılmaya çalışılır. Bu araştırmada öğrencilere metinde tekrar okumanın nasıl yapıldığı ve kendilerine hangi soruları sormaları gerektiği öğretilmiştir.

Öğrencilerin okuma sırasında anlamı bilinmeyen kelimelerle karşılaştıklarında bu kelimelerin anlamını bulmaları eğer bulamıyorlarsa sözlük kullanmaları için onlara çevrim içi sözlük kullanma stratejisi öğretilmiştir. Okuma sırasında metinde anlamı bilinmeyen kelimelerle karşılaşılabilir. Bu durum bazen öğrencilerin metni anlamasında sorunlar oluşturabilir. Bu sorunu yaşamamak için çevrim içi sözlük kullanmak gerekir. Dijital araçların internet erişimi sayesinde çevrim içi sözlüklerden kelimelerin anlamına kısa sürede bakılabilir. Çevrim içi sözlüklerde doğru ve güvenilir bilgi için TDK'nin çevrim içi sözlüğü kullanılabilir. Bu çalışmada öğrencilere bu stratejiyi okumanın kesintiye uğramaması için okuma sonrasında kullanması belirtilmiştir. Strateji kullanılırken öğrencilerin önce anlamı bilinmeyen kelimeleri bağlamdan hareketle tahmin etmeleri gerektiği bildirilmiştir. Daha sonra anlam çıkarılamıyorsa o zaman çevrim içi sözlük kullanabilecekleri söylenmiştir.

Öğrencilerin dijital okumaya ilgilerinin artması, kendilerine güvenmesi, dijital ortamların imkanlarından faydalanması ve metni daha iyi anlamaları için onlara çevrim içi paylaşma stratejisi öğretilmiştir. Dijital ortamlarda okunanlar bloglarda, sosyal medya sayfalarında ve mesajlaşma uygulamalarında paylaşılabilir. Okunan bilgilerden nelerin paylaşılacağı önemlidir. Metindeki bir atasözü, cümle, bölüm ve okuyucunun metinle ilgili değerlendirmesi paylaşılabilir. Metinle ilgili değerlendirmenin paylaşılması metnin anlaşılıp anlaşılmadığının fark edilmesini sağlar. Bu çalışmada öğrencilere çevrim içi hangi ortamlarda okuduklarını paylaşacakları belirtilmiştir. Öğrencilerin metinde

beğendikleri yerleri ve metinle ilgili kendi değerlendirmelerini paylaşmaları ifade edilmiştir.

Dolaylı yoldan öğretilen stratejiler diğer stratejilerle birlikte öğretilmiştir. Bu stratejiler için ayrı bir derste öğretim yapılmamıştır. Bu stratejilerin kullanımı öğrencilere model olarak gösterilmiştir. "Metni yakınlaştırma, tarama yapma, seçme, kopyalama, yapıştırma ve web sitelerini kullanma" tek başına değil daha çok diğer stratejilerle birlikte kullanılan stratejilerdir. Metinde sadece bunları kullanmak okuduğu anlamaya çok fazla bir katkı sağlanmaz. Ama bunların diğer stratejilerle birlikte koordineli şekilde kullanılmasıyla okuma başarısında bir artış sağlanabilir.

Öğrencilerin dijital ortamlardaki metinlerin yapısından kaynaklanacak bazı durumlardan dolayı problem yaşamaması ve onların okumasındaki verimi artırması için onlara dolaylı öğretimle metni yakınlaştırma stratejisi öğretilmiştir. Dijital ortamlarda metinlerde farklı yazı karakterleri ve puntoları kullanmaktadır. Metinlerdeki bu durum bazen yazıların zor okunmasına neden olabilir. Metin yakınlaştırılarak yazıların rahat okunması sağlanabilir. Ekran okumada yazı tipi ve boyutunun ayarlanabilmesi kâğıttan okumaya göre avantaj sağlamaktadır (Chen, 2003; Chu 2003). Dolayısıyla dijital okumada öğrencilerin yapması gereken ilk şey metni rahat okuyacağı yakınlığa getirmesidir. Okuma esnasında metin rahat bir şekilde okunamazsa okuma süreci olumsuz etkilenir. Okuyucunun dikkati çabuk dağılır, okumaya odaklanma ve okunanların anlaşılması zorlaşır. Bu çalışmada öğrencilere okumaya başlamadan önce metni rahat okuyabilecekleri yakınlığa getirmeleri gerektiği ifade edilmiştir.

Öğrencilerin okuma sırasında metinde aradıkları herhangi bir bilgiyi kısa sürede bulmaları ve cevabı doğrudan metinde olan soruları kısa sürede cevaplamaları için onlara dolaylı öğretimle tarama yapma stratejisi öğretilmiştir. Dijital ortamlarda metinlerin sayfa sayısı artıkça metinde aranan bilgileri bulmakta güçlük çekilebilir. Dijital ortamlarda tarama yapılarak metinde aranan bilgiler kısa sürede bulunabilir. Tarama sırasında dikkat edilmesi gereken durumlar söz konusudur. Uzun bir metinde tarama yapıldığında doğrudan istenilen bilgiye ulaşılamaz taranan kelimenin metinde geçtiği her yer gösterilir (Kol ve Schcolnik, 2000). Alakasız sayfaların seçilmesi, öğrencilerin dijital okuma performansına zararlı olarak görülebilir (Naumann ve Salmerón, 2016, s. 49). Bu araştırmada deney grubu öğrencilerine cevabın metinde olduğu sorular için soru kalıbındaki kelimelerle tarama yapmaları gerektiği belirtilmiştir. Böylece öğrencilerin tarama sonunda ulaştıkları konum

sayısını azaltmak ve aradıkları bilgiye daha kısa sürede ulaşmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Tarama yapma stratejisinin soru cevaplamada kullanılmasını OECD'nin (2011) raporu desteklemektedir. Gezinme (tarama) çevrim içi soru cevaplama görevlerinde önemli bir rol oynamaktadır (OECD, 2011). Bilgisayar gibi tuşlara sahip olan dijital araçlarda tarama yapmak için kısa yol tuşları (Ctrl ve F) kullanılabilir. Bu araştırmada öğrencilere kısa yol tuşlarını tara yapmak için kullanabilecekleri belirtilmiştir.

Öğrencilerin okuma sırasında bazı stratejileri kullanmalarına yardımcı olması ve okumalarındaki verimi artırması için onlara dolaylı öğretimle seçme, kopyalama ve yapıştırma stratejisi öğretilmiştir. Metinde seçim yapılarak vurgulama stratejisi uygulanabilir. Ayrıca metinde bilinmeyen bir kelime çevrim içi sözlükte aranacaksa, beğenilen bir yer çevrim içi ortamlarda paylaşılacaksa ve metinde bir bilgiyi bulmak için tarama yapılacaksa bu stratejiler seçme, kopyalama ve yapıştırma ile daha işlevsel şekilde kullanılabilir. Bir bilgi önce seçilir sonra kopyalanarak alınır son olarak da istenilen yere yapıştırılır. Bilgisayar gibi tuşlara sahip olan dijital araçlarda seçili bir bilgiyi kopyalamak ve kopyalanmış bir bilgiyi yapıştırmak için kısa yol tuşları kullanılabilir. Metinde kısa yol tuşlarını kullanmak için kopyalamada "Ctrl ve C"; yapıştırmada "Ctrl ve V" tuşlarına birlikte basılır. Dolayısıyla kısa yol tuşlarıyla bu stratejiler daha kolay kullanılabilir. Bu araştırmada öğrencilere seçme, kopyalama ve yapıştırma stratejisinin diğer stratejilerle birlikte nasıl daha işlevsel şekilde kullanılacağı belirtilmiştir.

Öğrencilerin okumada metni daha iyi anlamaları, metindeki merak ettikleri bilgiler hakkında araştırma yapmaları için onlara dolaylı öğretimle web sitelerini kullanma stratejisi öğretilmiştir. Bir metinde okuyucu bilmediği ve merak ettiği bir bilgiyle karşılaşabilir. Bu durumda okuma aracında internet ile bilinmeyen ve merak edilen bilgiler web sitelerinde araştırılabilir. Metinde bilinmeyen bir bilgiyle karşılaşıldığında önce metinde o bilginin geçtiği yer daha dikkatli okunarak bunlar tahmin edilmeye çalışılır. Eğer bunlar tahmin edilemiyorsa o durumda web siteleri kullanılabilir. Bu araştırmada öğrencilere web sitelerine erişim Google arama motoru üzerinden gösterilmiştir. Böylece Kuiper, Volman ve Terwel (2008) araştırmasında olduğu gibi bu araştırmada da öğrencilerin Google'ı kullanırken yaptığı yazım hataları onların arama sonuçlarını etkilememiştir. Bu stratejinin okuma sırasında kullanılması okumayı kesintiye uğratır. O nedenle web sitelerini kullanma stratejisi metnin okuması tamamlandıktan sonra kullanılmalıdır. Bu araştırmada öğrencilere web sitelerini hangi durumlarda ve ne zaman kullanacakları hakkında bilgi verilmiştir.

3.7.2.3.3. Okuma Çalışmalarının Yapılması

Öğrencilere deneysel işlem boyunca öğretilen okuma aracıyla, uygulamasıyla ilgili bilgileri ve öğretilen okuma stratejilerini okuma sırasında kullanmaları için onlara son bölümde okuma çalışmaları yaptırılmıştır.

Okuma çalışmalarında öğrencilere farklı metin türlerinde ve farklı zorluk düzeylerindeki metinlerden okuma yaptırılmıştır. Bu okumalar sırasında öğrencilere daha önce öğretilen bilgilerden dijital okumada önemli unsurlara dikkat ederek ve okuma stratejilerini kullanarak okuma yapmaları sağlanmıştır. Bu süreçte öğrencilere bir metinle ilk karşılaştıkları andan etkinliklerdeki soruları cevaplamaya kadar öğretilen bütün bilgileri aşama aşama sırasıyla kullanmaları gerektiği ifade edilmiştir. Bu süreçte öğretilen bilgilerin nasıl koordineli şekilde kullanacakları gösterilmiştir.

Öğrencilerin bu okumalar sırasında edindiği deneyimlerle onların daha sonra yaptıkları okumalarında (son test) dijital okuma eğitimi kapsamında öğrendikleri bütün bilgileri bir metin üzerinde birlikte kullanmaları sağlanmaya çalışılmıştır.

3.8. Araştırmanın Geçerliği

Araştırmada iç geçerliliği sağlamak için gruplardaki öğrencilerin başarı, cinsiyet ve diğer faktörleri birbirine yakın tutulmaya çalışılmıştır. Verilerin toplanması aşamasında her iki gruba da aynı test araştırmacı tarafından verilmiş böylece verin toplanmasında iç geçerliliği tehdit eden bir durumun oluşması engellenmeye çalışılmıştır. Araştırmada iç geçerliliği tehdit eden durumlardan birisi de denek kaybı yaşanması bu durumun sonuç üzerinde etkili olmasıdır. Bu araştırmada denek kaybı etkisini en aza indirmek için araştırmaya başlangıçta daha fazla denekle başlanmış ve bu durum engellenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada okuduğunu anlama testindeki soruların kapsam geçerliliğini sağlamak için öncelikle belirtke tablosu hazırlanmış ve sorular bu tabloya göre yazılmıştır. Daha sonra sorularla ilgili uzman görüşlerine başvurulmuştur. Kapsam geçerliliği, testi oluşturan maddelerin ölçülmek istenilen tanımlanmış davranışlar evrenini ölçmede ne derece temsil ettiğine ilişkin bir geçerliliktir (Büyüköztürk vd. 2017, s. 122). Uzmanlardan soruların

metinle ilişkili olup olmadıklarını kontrol etmeleri istenmiştir. Metinle ilişkili olmayan sorular çalışmadan çıkarılmış ve çalışmanın kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Kapsam geçerliliğinin sağlanmasına kullanılan yöntemlerden birisi, kapsam ile ilgili uzman olarak düşünülen kişilere belirlenen kapsamı değerlendirtmektir (Erkuş, 2006, s. 56). Bu çalışmada geçerliliği etkileyen durumlar "ölçme sonuçlarının güvenilirliği, ölçme yöntemi ve madde sayısı, puanlayıcı yanlılığı, uygulama koşulları (Büyüköztürk vd., 2017, s. 125)" gibi durumlar kontrol altında tutulmuştur.

Araştırmalarda geçerliliği tehdit eden durumlardan birisi de puanlayıcı yanlılığıdır. Bu araştırmada puanlayıcı yanlılığını önlemek için öncelikle bir cevap anahtarı hazırlanmış, bununla birlikte kısa cevaplı ve açık uçlu sorular için rublik hazırlanmıştır. Ayrıca sınav kâğıtları başka bir araştırmacıya puanlatılarak puanlayıcı yanlılığının önüne geçilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın uygulama koşullarında ise ortamın sessiz olması, sınıfın fiziki şartlarının uygun olması, sınıfın ısı ve ışık değerlerinin uygun olması ve uygulamada kullanılacak araçların çalışmaya uygun olması durumlarına dikkat edilmiştir.

3.9. Araştırmanın Güvenilirliği

Güvenilirlik bir çalışmaya hata karışıp karışmadığı ile ilgili bir durumdur. Eğer çalışmaya hata karışmışsa çalışmanın güvenilirliği zarar görür. Güvenilirlik testin ölçmek istediği özelliği ne derecede doğru ölçtüğü ile ilgilidir (Büyüköztürk, 2017, s. 114). Teste hata karışmaz ise test ölçme istediği özelliği doğru şekilde ölçebilir.

Bu araştırmada öğrencilerin dijital ortamlarda okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek amaçlanmıştır. Öğrencilerin dijital ortamlarda okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için öğrencilere daha önce hiç karşılaşmadığı metinler okutulmuştur. Böylelikle öğrencilerin metni daha önceden okumuş olmaları önlenmiştir.

Okuduğunu anlama testlerinde öğrencilerin soruları yanlış anlamamaları ve soruların açık olmaması gibi unsurlar daha önce örneklem grubuna soruların denenmesiyle ortadan kaldırılmış ve güvenilirliğin olumsuz etkilenmesinin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Sınavın uygulama aşamasında öğrencilere sınavları rahat bir şekilde çözebilecekleri bir ders saati süre verilmiştir. Öğrencilerin kendi performanslarını tam olarak yansıtmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Sınavın uygulamaya dayalı güvenilirliğini sağlamak için ön test ve son test arasında üç aylık bir süre vardır. İki uygulamaya dayalı güvenilirlik hesaplamalarında

aradaki zamanın az olması aşinalık etkisini ortaya çıkarır, çok uzun olması ise ölçülen özelliğin değişmesini doğurur ve güvenilirlik bundan olumsuz etkilenir (Büyüköztürk vd., 2017). Öğrencilerin çözdüğü sınavlar arasında üç aylık süre bırakılarak onların soruları hatırlamasını ve onlardan ölçülen özelliğin değişmesi engellenmeye çalışılmıştır.

Araştırmada ön test ve son testin sonuçları araştırmacıyla birlikte iki uzman tarafından değerlendirilmiştir. Okuduğunu anlama testinde kısa cevaplı ve açık uçlu sorular için dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuş ve bu sorular dereceli puanlama anahtarına göre değerlendirilmiştir. Bu ölçümler sonucunda puanlamayı yapan araştırmacılar bir araya gelmiş kısa cevaplı ve çoktan seçmeli soruların puanlamaları arasında oluşan farklar giderilmiş ortak bir karara varılmıştır. Böylece puanlama güvenirliği sağlanmıştır (Erkuş, 2006).

Ölçme sonuçlarının güvenilirliğini sağlamak için öğrencilere iki bilgilendirici, iki de öyküleyici metin okutulmuştur. İki farklı metindeki puanların tutarlılığı sağlanarak ölçme sonuçları güvenilir olması sağlanmıştır. Ölçme yöntemi ve madde sayısına bakıldığında öğrencilerden ölçülmek istenilen davranış sayısı ile testlerde öğrencilere sorulan soru sayısı birbirine çok yakındır. Her testte öğrencilere 8'er soru sorulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın alt problemlerine göre ön test ve son testte toplanan bulgular ele alınmıştır. Ayrıca bu bölümde araştırmayla ilgili istatiksel verilere ve istatiksel verilerin yorumlarına yer verilmiştir. İstatiksel verilerin daha iyi anlaşılabilmesi için bu veriler tablolarda gösterilmiştir. Tabloların altına da verilerle ilgili yorumlar ifade edilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemi olan "Deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin türünde aldıkları okuduğunu anlama ön test puanlarıyla son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt problemin test edilmesinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Birinci alt problemle ilgili olarak deney grubunda bilgilendirici metinden alınan son ve ön test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılması Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10

Deney Grubunda Bilgilendirici Metinden Alınan Son ve Ön Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ort.	Sıra Toplamları	Z	P(Z)	Fark Olup Olmadığı
Son Test-Ön Test Puan Farkı: Bilgilendirici Metin	Negatif Sıra	0	0,00	0	3,302	0,001*	Var
	Pozitif Sıra	14	7,50	105			
	Eşit Puan Sırası	1					
	Toplam	15					

*p<0,01

Tablo 10'da deney grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metin türünde son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğine

ilişkin sonuçlar Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile verilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre deney grubunda bilgilendirici metin türünde son test puanlarının ön test puanlarından 0,01 düzeyinde anlamlı fark yarattığı görülmektedir (z=3,302, p<0,01). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Buradan hareketle deney grubuna verilen dijital okuma eğitiminin onların bilgilendirici metinlerde son test puanlarını artırdığı söylenilebilir. Tabloda negatif sırada hiçbir öğrenci yer almamış, pozitif sırada 14 öğrenci, eşit puan sırasında 1 öğrenci yer almıştır.

4.2. İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi olan "Kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin türünde aldıkları okuduğunu anlama ön test puanlarıyla son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt problemin test edilmesinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. İkinci alt problemle ilgili olarak kontrol grubunda bilgilendirici metinden alınan son ve ön test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılması Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11

Kontrol Grubunda Bilgilendirici Metinden Alınan Son ve Ön Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ort.	Sıra Toplamları	Z	P(Z)	Fark Olup Olmadığı
Son Test-Ön Test Puan Farkı: Bilgilendirici Metin	Negatif Sıra	3	8	24	1,179	0,239**	Yok
	Pozitif Sıra	9	6	54			
	Eşit Puan Sırası	3					
	Toplam	15					

** p>0,01

Tablo 11'de kontrol grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metin türünde son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile verilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre kontrol grubunda bilgilendirici metin türünde son test puanlarının ön test puanlarından 0,01 düzeyinde anlamlı fark yaratmadığı görülmektedir (z=1,179; p>0,01). Buradan hareketle kontrol gurubunun Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre aldığı eğitimin onların bilgilendirici metinlerde son test puanlarını artırmadığı söylenilebilir.

Tabloda negatif sırada 3 öğrenci yer almış, pozitif sırada 9 öğrenci, eşit puan sırasında 3 öğrenci yer almıştır.

4.3. Üçüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metin türünde aldıkları okuduğunu anlama ön test puanlarıyla son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt problemin test edilmesinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Üçüncü alt problemle ilgili olarak deney grubunda öyküleyici metinden alınan son ve ön test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılması Tablo 12'de sunulmuştur.

Tablo 12

Deney Grubunda Öyküleyici Metinden Alınan Son ve Ön Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ort.	Sıra Toplamları	Z	P(Z)	Fark Olup Olmadığı
Son Test-Ön Test Puan Farkı: Öyküleyici Metin	Negatif Sıra	0	0,00	0	3,184	0,001*	Var
	Pozitif Sıra	13	7,00	91			
	Eşit Puan Sırası	2					
	Toplam	15					

*p<0,01

Tablo 12'de deney grubundaki öğrencilerin öyküleyici metin türünde son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile verilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre deney grubunda öyküleyici metin türünde son test puanlarının ön test puanlarından 0,01 düzeyinde anlamlı fark yarattığı görülmektedir ($z=3,184$; $p<0,01$). Fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehinde olduğu görülmektedir. Buradan hareketle deney grubuna verilen dijital okuma eğitiminin onların öyküleyici metinlerde son test puanlarını artırdığı söylenilebilir. Tabloda negatif sırada hiçbir öğrenci yer almamış, pozitif sırada 13 öğrenci, eşit puan sırasında 2 öğrenci yer almıştır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmanın dördüncü alt problemi olan "Kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin türünde aldıkları okuduğunu anlama ön test puanlarıyla son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt problemin test edilmesinde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Dördüncü alt problemle ilgili olarak deney grubunda öyküleyici metinden alınan son ve ön test puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile karşılaştırılması Tablo 13'te sunulmuştur.

Tablo 13

Kontrol Grubunda Öyküleyici Metinden Alınan Son ve Ön Test Puanlarının Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile Karşılaştırılması

		N	Sıra Ort.	Sıra Toplamları	Z	P(Z)	Fark Olup Olmadığı
Son Test-Ön Test Puan Farkı: Öyküleyici Metin	Negatif Sıra	3	5,33	16	1,518	0,129**	Yok
	Pozitif Sıra	8	6,25	50			
	Eşit Puan Sırası	4					
	Toplam	15					

** p>0,01

Tablo 13'te kontrol grubundaki öğrencilerin öyküleyici metin türünde son test puanlarının ön test puanlarından anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğine ilişkin sonuçlar Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile verilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre kontrol grubunda öyküleyici metin türünde son test puanlarının ön test puanlarından 0,01 düzeyinde anlamlı fark yaratmadığı görülmektedir (z=1,518; p>0,01). Buradan hareketle kontrol gurubunun Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre aldığı eğitimin onların öyküleyici metinlerde son test puanlarını artırmadığı söylenilebilir. Tabloda negatif sırada 3 öğrenci yer almış, pozitif sırada 8 öğrenci, eşit puan sırasında 4 öğrenci yer almıştır.

4.5. Beşinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmanın beşinci alt problemi olan "Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metin puanlarının erişileri farklı mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt problemin test edilmesinde Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Beşinci alt problemle ilgili olarak deney ve kontrol gruplarının bilgilendirici metinde öntest sonuçlarının ve fark puanlarının Mann Whitney U-Testi ile karşılaştırılması Tablo

14’te sunulmuştur.

Tablo 14

Deney ve Kontrol Gruplarının Bilgilendirici Metinde Ön Test Sonuçlarının ve Fark Puanlarının Mann Whitney U-Testi ile Karşılaştırılması

	Grup	N	Ortalama Sıra	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U İstatistiği	Z	P(Z)	Fark Olup Olmadığı
Bilgilendirici Metin Son Test Ön Test Farkı	1 Deney	15	19,27	289,00				
	2 Kontrol	15	11,73	176,00	160	-2,353	0,019*	Var

*p<0,01

Tablo 14’te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test bilgilendirici metin puanları bağımsız iki örneklemin istatistiklerinin karşılaştırılmasında kullanılan parametrik olmayan yöntemlerden Mann Whitney U-Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada öncelikle ön test puanlarına bakılmıştır. Bilgilendirici metinde ön test puanları deney ve kontrol grupları için farklılık göstermemiştir. Bu beklendik bir durumdur. Dolayısıyla bu durum başlangıçta ölçülen başarı açısından deney ve kontrol grubunun denk olduğunu göstermektedir. Yapılan etkinlik sonrası deney ve kontrol gruplarında elde edilen kazanımlar (Son test puanları ile ön test puanlarının farkı alınarak hesaplanmıştır) tekrar karşılaştırılmıştır. Bilgilendirici metin türündeki başarıda 0,01 hata olasılığında deney grubunun lehine farklılaşma görülmüştür. Deney süresince deney grubu, okuma derslerinde dijital okuma eğitimi alırken kontrol grubu Türkçe Dersi Öğretim Programı’na göre okuma derslerini yürütmüştür. Bunun soncunda deney grubunun bilgilendirici metinde okuduğunu anlama başarısı, kontrol grubuna göre anlamlı şekilde artmıştır (U=160; p<0,01).

4.6. Altıncı Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmanın altıncı alt problemi olan “Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öyküleyici metin puanlarının erişileri farklı mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt problemin test edilmesinde Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır. Altıncı alt problemle ilgili olarak deney ve kontrol gruplarının öyküleyici metinde öntest sonuçlarının

ve fark puanlarının Mann Whitney U-Testi ile karşılaştırılması Tablo 15'te sunulmuştur.

Tablo 15

Deney ve Kontrol Gruplarının Öyküleyici Metinde Ön Test Sonuçlarının ve Fark Puanlarının Mann Whitney U-Testi ile Karşılaştırılması

	Grup	N	Ortalama Sıra	Sıralar Toplamı	Mann-Whitney U İstatistiği	Z	P(Z)	Fark Olup Olmadığı
Öyküleyici Metin Son Test Ön Test Farkı	1 Deney	15	20,80	312,00	153	-3,321	0,001*	Var
	2 Kontrol	15	10,20	153,00				

*p<0,01

Tablo 15'te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test öyküleyici metin puanları bağımsız iki örneklemin istatistiklerinin karşılaştırılmasında kullanılan parametrik olmayan yöntemlerden Mann Whitney U-Testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada öncelikle ön test puanlarına bakılmıştır. Öyküleyici metinde ön test puanları deney ve kontrol grupları için farklılık göstermemiştir. Bu beklendik bir durumdur. Dolayısıyla bu durum başlangıçta ölçülen başarı açısından deney ve kontrol grubunun denk olduğunu göstermektedir. Yapılan etkinlik sonrası deney ve kontrol gruplarında elde edilen kazanımlar (Son test puanları ile ön test puanlarının farkı alınarak hesaplanmıştır) tekrar karşılaştırılmıştır. Öyküleyici metin türündeki başarıda 0,01 hata olasılığında deney grubunun lehine farklılaşma görülmüştür. Deney süresince deney grubu, okuma derslerinde dijital okuma eğitimi alırken kontrol grubu, Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre okuma derslerini yürütmüştür. Bunun soncunda deney grubunun öyküleyici metinde okuduğunu anlama başarısı kontrol grubuna göre anlamlı şekilde artmıştır ($U=153$; $p<0,01$).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularından yola çıkarak sonuçlar ele alınmıştır. Bunun yanında araştırmacı çalışmanın sonuçlarını benzer diğer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırmıştır. Böylece farklı araştırmaların sonuçları birlikte sunularak bir tartışma ortamı oluşturulmuş ve farklı araştırma sonuçlarının arasındaki ilişki gösterilmiştir. Bu bölümde son olarak ulaşılan verilerden hareketle önerilerde bulunulmuştur. Öneriler ise araştırmacılara yönelik öneriler ve kurumlara yönelik öneriler olarak iki grupta sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir:

1. Araştırmanın birinci alt problemi olan "Deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin türünde okuduğunu anlama ön test puanlarıyla son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusunun sonuçları:

   Deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde dijital okuduğunu anlama başarısı, ön test puanlarına göre son test puanlarında istatiksel olarak anlamlı şekilde artmıştır. Öğrencilerin bilgilendirici metinlerde ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında son test puanlarının lehine anlamlı bir artış söz konusudur. Dolayısıyla deney grubu öğrencilerinin aldıkları dijital okuma eğitimi (deneysel işlem) onların bilgilendirici metinlerde dijital okuduğunu anlama başarılarının artmasını sağlamıştır.
2. Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metin türünde okuduğunu anlama ön test puanlarıyla son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusunun sonuçları:

Kontrol grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde dijital okuduğunu anlama başarısında, ön test puanlarına göre son test puanlarında istatiksel olarak anlamlı şekilde artış söz konusu değildir. Öğrencilerin bilgilendirici metinlerde ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında son test puanlarında anlamlı bir artış yoktur. Dolayısıyla kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre aldıkları eğitimin onların bilgilendirici metinlerde dijital okuduğunu anlama başarılarına bir etkisi olmamıştır.

3. Araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metin türünde okuduğunu anlama ön test puanlarıyla son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusunun sonuçları:

   Deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metinlerde dijital okuduğunu anlama başarısı, ön test puanlarına göre son test puanlarında istatiksel olarak anlamlı şekilde artmıştır. Öğrencilerin öyküleyici metinlerde ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında son test puanlarının lehine anlamlı bir artış söz konusudur. Dolayısıyla deney grubu öğrencilerinin aldıkları dijital okuma eğitimi (deneysel işlem) onların öyküleyici metinlerde dijital okuduğunu anlama başarılarının artmasını sağlamıştır.

4. Araştırmanın dördüncü alt problemi olan "Kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metin türünde okuduğunu anlama ön test puanlarıyla son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusunun sonuçları:

   Kontrol grubu öğrencilerinin öyküleyici metinlerde dijital okuduğunu anlama başarısında, ön test puanlarına göre son test puanlarında istatiksel olarak anlamlı şekilde artış söz konusu değildir. Öğrencilerin öyküleyici metinlerde ön test ve son test fark puanlarının sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında son test puanlarında anlamlı bir artış yoktur. Dolayısıyla kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre aldıkları eğitimin onların öyküleyici metinlerde dijital okuduğunu anlama başarılarına bir etkisi olmamıştır.

5. Araştırmanın beşinci alt problemi olan "Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metin puanlarının erişileri farklı mıdır?" sorusunun sonuçları:

   Dijital okuma eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde dijital okuduğunu anlama başarısı, ön test puanlarına göre son test puanlarında Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinden istatiksel olarak anlamlı şekilde artmıştır. İki grubun bilgilendirici metinde ön test

puanlarının karşılaştırmasında deney ve kontrol grubu arasında bir fark çıkmamıştır. Bu durum başlangıçta ölçülen başarı açısından deney ve kontrol grubunun denk olduğunu göstermektedir. Yapılan müdahale (deneysel işlem) sonrası deney ve kontrol gruplarından elde edilen sonuçlar (Son test puanları ile ön test puanlarının farkı alınmıştır.) tekrar karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının bilgilendirici metinlerde son test puanlarının karşılaştırılması sonucunda deney grubunu lehine dijital okuduğunu anlama başarısı anlamlı şekilde artmıştır. Dolayısıyla deney grubuna okuma derslerinde verilen dijital okuma eğitimi onların dijital okuduğunu anlama başarısını artırmış, kontrol grubunun okuma derslerinde Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre aldığı eğitim onların dijital okuduğunu anlama başarısını artırmamıştır.

6. Araştırmanın altıncı alt problemi olan "Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öyküleyici metin puanlarının erişileri farklı mıdır?" sorusunun sonuçları:
   Dijital okuma eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metinlerde okuduğunu anlama başarısı, ön test puanlarına göre son test puanlarında Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinden istatiksel olarak anlamlı şekilde artmıştır. İki grubun öyküleyici metinde ön test puanlarının karşılaştırmasında deney ve kontrol grubu arasında bir fark çıkmamıştır. Bu durum başlangıçta ölçülen başarı açısından deney ve kontrol grubunun denk olduğunu göstermektedir. Yapılan müdahale (deneysel işlem) sonrası deney ve kontrol gruplarından elde edilen sonuçlar (Son test puanları ile ön test puanlarının farkı alınmıştır.) tekrar karşılaştırılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının öyküleyici metinlerde son test puanlarının karşılaştırılması sonucunda deney grubunu lehine dijital okuduğunu anlama başarısı anlamlı şekilde artmıştır. Dolayısıyla deney grubuna okuma derslerinde verilen dijital okuma eğitimi onların dijital okuduğunu anlama başarısını artırmış, kontrol grubunun okuma derslerinde Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre aldığı eğitim onların dijital okuduğunu anlama başarısını artırmamıştır.

5.2. Tartışma

Bu bölümde, bu araştırmanın sonuçları alanyazında benzer araştırmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Bu araştırmayla benzer kapsamda yapılan birkaç deneysel

araştırmanın sonuçlarıyla bu araştırmanın sonuçları karşılaştırılmıştır. Bununla birlikte bu araştırmada deney grubunun dijital okuduğunu anlama başarısının artmasını sağlayan dijital okuma eğitimi içerisinde öğretilenler ayrı ayrı ele alınarak diğer çalışmalarla tartışılmıştır.

Bu araştırmada olduğu gibi alanyazında birçok çalışmada okuduğunu anlamanın gerçekleşmesi için birden fazla stratejinin beraber kullanması gerektiği ifade edilmiştir. Anlama hedeflerine ulaşmak için okuyucuların, birden fazla stratejiyi birleştirmeleri gerekir (Hamer ve McGrath, 2011). Ayrıca bu araştırmada geleneksel okuma stratejileriyle birlikte dijital okuma stratejileri de öğretilmiştir. Bu uygulama alanyazındaki araştırmalarda da belirtilmiştir. Alanyazında dijital okuma sırasında sadece geleneksel okuma stratejilerini kullanmanın yetersiz kaldığına ve dijital okuma stratejilerinin de kullanılması gerektiğine birçok çalışmada yer verilmiştir. Naumann ve Salmeron (2016, s. 52) yaptığı araştırmada çevrim dışı anlama becerilerinin iyi bir dijital okuma performansı üretmek için tek başına yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. İnternet görevlerinde başarılı olması için öğretmenlerin ikinci dil öğrenen öğrencilerin kullandığı çevrim içi okuma stratejilerinden haberdar olması gerekir (Anderson, 2003). Nikolakopoulos ve Paraskeva (2014) araştırmasında elektronik metinden anlam elde etmek için yeni stratejilerin uygulanması gerektiğini bulmuştur. Gilbert (2017) araştırmasında dil öğrenenlerin web metnini okurken hedef dilde geleneksel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ile bağlantılı olarak dijital okuryazarlık becerilerinin öğretilmesine ihtiyaç duyulduğunu tespit etmiştir.

Bu araştırmanın sonuçlarında deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının artmasını sağlayan strateji öğretiminin önemi alanyazında birçok araştırmada ifade edilmiştir. Ramli, Darus ve Baka (2011) uygun okuma stratejilerinin okuduğunu anlama başarısını artırabileceğinin belirtmiştir. Deneysel araştırmalarda öğrencilerin okuma stratejilerinin öğretiminden yararlandığını göstermektedir (Dehieb-Henia, 2003). Qanwal ve Karim (2014) çalışmasında okuma stratejileri öğretimi ile öğrencilerin metni anlamadaki yeterlilikleri arasında güçlü bir pozitif ilişki olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca araştırmalar, açık bir şekilde okuduğunu anlama eğitimi vermenin (Biancarosa ve Snow, 2000; Kamil, Borman, Dole, Kral, Salinger ve Torgesen, 2008) öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını artırdığını göstermektedir. Bu araştırmada da deney grubu öğrencilerinin dijital okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için eğitim verilmiştir. Buradan hareketle bu araştırmada deney grubu öğrencilerinin son test puanlarında okuduğunu anlama

başarılarının artması onların verilen dijital okuma eğitiminden faydalandıklarını göstermektedir.

Bu araştırmayla benzer kapsamda yapılan araştırma olarak Fu vd. (2014) araştırması gösterilebilir. Bu araştırmada öğretimi yapılan stratejilerden tahmin (gözden geçirme), bilinmeyen kelimelerin anlamını çıkarma (çevrim içi sözlük kullanma), soru sorma ve cevaplama (Tekrar okuma) stratejileri diğer araştırmada deney grubu öğrencilerine öğretilen stratejilerdendir. Diğer araştırmanın sonucunda okuma stratejisi öğretiminden sonra deney grubunun hikâye anlamada kontrol grubuna göre daha iyi performans gösterdiği ancak anlamlı olmadığı bulunmuştur.

Bu araştırmada deney grubu öğrencilerinin dijital okuduğunu anlama becerisinin artmasını sağlayan dijital okuma eğitimi kapsamındaki okuma stratejileri ayrı ayrı ele alındığında bu stratejilerden gözden geçirme, vurgulama, tekrar okuma, çevrim içi sözlük kullanma ve çevrim içi paylaşma stratejilerinin dijital okuma için önemli olduğu ve okuyucuların dijital okuduğunu anlama başarılarını artırdığı birçok araştırmada tespit edilmiştir. Dolayısıyla alanyazındaki gözden geçirme, vurgulama, tekrar okuma, çevrim içi sözlük kullanma ve çevrim içi paylaşma stratejileriyle ilgili çalışmaların sonuçları bu çalışmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Gözden geçirme stratejisinin dijital okuma için önemli olduğunu ve dijital okuduğunu anlama başarısını artırdığını tespit eden birçok çalışma vardır. Hamer ve McGrath (2011, s. 33), Omar (2014, s. 2283) ve Taki ve Soleimani (2012, s. 180) araştırmalarında gözden geçirme stratejisi öğrencilerin ekrandan okurken en sık kullandığı stratejilerden birisidir. Chou (2012) ve Mesgar, Bakar ve Amir'in (2012, s. 1787) çalışmasında öğrenciler çevrim içi metnin ne hakkında olduğunu görmek için okumaya başlamadan metne göz gezdirmişlerdir. Gilbert (2017) araştırmasında katılımcıların elektronik olarak oluşturulmuş metinleri okumak için gözden geçirme gibi uygun stratejileri uyguladıklarını tespit etmiştir.

Aktaş (2015) araştırmasında deney grubu öğrencilerine okuma öncesi stratejiler öğretmiş ve onların anlama başarılarındaki değişime bakmıştır. Aynı araştırmada öğretilen okuma öncesi stratejilerin deney grubunun öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini anlamlı fark olmasa da artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Ulu'nun (2017, s. 225) araştırmasında katılımcıların okuduklarını anlamak için göz gezdirme stratejisini de kullanmıştır. Aynı araştırma sonucunda e-okuma stratejileri kullanan öğrenciler uygulamalarda daha başarılı

olmuşlar ve bu araştırmada son test puanlarında öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları artmıştır. Oh (2018, s. 99-100) çalışmasında katılımcılar ilgili veya özel bilgileri belirlemek için önce web sayfasını hızlıca gözden geçirmişlerdir. Okuyucuların bu davranışları metindeki önemli yerleri tespit etmeye ve okuma başarısını desteklemeye yönelik girişimlerdir. Bazı çalışmalarda dijital okumada deneyimsiz okuyucuların gözden geçirme yaparken yetersiz kaldıkları ortaya çıkmıştır. Kol ve Schcolnik (2000, s. 69) yaptıkları pilot çalışmada, deneyimsiz bilgisayar kullanıcılarının ekrandaki metinleri etkili bir şekilde gözden geçiremedikleri bulunmuştur. Bu durum deneyimli okuyucuların metne etkili bir şekilde göz attıklarını gösterir. Dolayısıyla deneyimli okuyucuların metni anlamlandırmaya okuma öncesinde başladığı ifade edilebilir.

Vurgulama stratejisinin dijital okuma için önemli olduğunu ve dijital okuduğunu anlama başarısını artırdığını tespit eden birçok araştırma vardır. Huang, Chern ve Lin (2009, s. 17) araştırmasında İngilizce öğrenen Tayvanlı öğrencilerin çevrim içi okumalarında en çok kullandığı stratejilerden birisinin destek stratejilerinden vurgulama olduğunu tespit etmiştir. (Chou'nun (2012, s. 422) çalışmasında bir öğrenci PDF formatındaki makaleleri okurken vurgulama gibi stratejiler kullanmıştır. Margolin, Driscoll, Toland ve Kegler (2013, s. 516) araştırmasında öyküleyici metin için metnin vurgulanmasının anlama doğruluğunda önemli miktarda ilişkisi ortaya çıkmıştır. Huang, Chern ve Lin (2009, s. 20) öğrencilerin anlamayı kolaylaştırmak için vurgulama gibi destek mekanizmalarına bağımlı olduğunu belirtmiştir. Park ve Kim (2011) araştırmasında ikinci dil kullanıcılarının çevrimiçi okumalarını kolaylaştırmak yaptıklarından birisinin de metinleri vurgulamak olduğunu belirtmiştir. Yehudah ve Alkalai (2018) araştırmasında geleneksel okumada metin vurgulamanın kullanılması hem gerçek hem de çıkarımsal sorular için yanıt doğruluğunu önemli ölçüde iyileştirmiştir. Geleneksel basılı bir metni okurken vurgulama kullanmanın anlama üzerinde olumlu bir etkisi olduğuna dair çok sayıda kanıt vardır (Fowler ve Barker, 1974; Johnson ve von Hoff Johnson, 1986; Peterson, 1992; Yue, Storm, Kornell ve Bjork, 2015).

Vurgulama stratejisi birçok araştırmanın sonuçlarının aksine Yehudah ve Alkalai'nin (2018) araştırmasında dijital okuma sırasında vurgulamanın kullanılması metni anlamayı iyileştirmemiştir. Aynı araştırmada araştırmacılar bunun nedenini dijital okuma sırasında vurgulama yapmanın okuyucuya daha fazla yük getirmesi olabileceğini ifade etmişlerdir. Fakat Yehudah ve Alkalai (2018) araştırmasında bu araştırmada olduğu gibi vurgulama

stratejisinin nerede ve hangi durumlarda kullanılacağıyla ilgili bir eğitim verilmemiştir. Dolayısıyla bu durum onların çalışmasında katılımcıların doğru bilgileri seçemediği için başarısız olduklarını da gösterebilir. Başka bir araştırmada Lauterman ve Ackerman (2014) ile Norman ve Furnes (2016) dijital okumada vurgulanan yerlerin sayısının okuduğunu anlamanın göstergesi olmadığını bulmuştur. Fakat buna rağmen aynı araştırmacılar katılımcıların anlama ve ezberlemeyi geliştirmek için vurgulamayı bir strateji olarak kullanmalarını şiddetle tavsiye etmiştir.

Tekrar okuma stratejisinin dijital okuma için önemli olduğunu ve dijital okuduğunu anlama başarısını artırdığını tespit eden birçok araştırma vardır. Hamer ve McGrath (2011) araştırmasında öğrencilerin ekrandan okurken en sık kullandıkları stratejiden birisinin metnin bölümlerini yeniden okumak olduğunu tespit etmiştir. Oh (2018, s. 102) çalışmasında bazı katılımcılar metinlerdeki problemleri çözmek için birden fazla web sayfaları arasında geçiş yaparak bunları tekrar tekrar okumuştur. Cho (2013, s. 331) öğrencilerin internetten okurken kullandıkları stratejileri belirlemek için yaptığı çalışmada onların okumayı yönetme ve anlamayı izleme stratejisini kullandığını bulmuştur.

Jusoh ve Abdullah'ın (2015, s. 76) çalışmasında öğrenciler dijital okumada anlamayı artırmak en çok kullandıkları stratejinin problem çözme stratejilerinden için tekrar okuma olduğunu belirtmiştir. Ulu'nun (2017, s. 225) araştırmasında katılımcılar okuduklarını anlamak için tekrar okuma stratejisini de kullanmıştır. Aynı araştırma sonucunda e-okuma stratejileri kullanan öğrenciler uygulamalarda daha başarılı olmuş ve bu araştırmada son test puanlarında öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları artmıştır. Taki ve Soleimani (2012, s. 180) araştırmasında öğrencilerin birçoğunun metni daha iyi anlamak için tekrar okuma yaptığı tespit edilmiştir. Omar (2014, s. 2283) araştırmasında öğrencilerin en fazla kullanıldığı dördüncü strateji anlamayı artırmak için tekrar okumadır. Mesgar, Bakar ve Amir'in (2012, s. 1788) araştırmasında öğrencilerin %89,7'si çevrim içi metin zorlaştığında, anlamasını artırmak için tekrar okuduğunu belirtmiştir. Williams (2010, s. 20) araştırması okuduğunu anlamayı geliştirmek için kendi kendini izleme stratejilerinin kullanımını desteklemektedir. Castek vd. (2011, s. 16) araştırmasında bir çevrim içi okuduğunu anlama etkinliğinde başarılı olan dört zorlanan okuyucunun tamamına yakını çok fazla anlamayı izleme yapmıştır.

Çevrim içi sözlük kullanma stratejisinin dijital okuma için önemli olduğunu ve dijital okuduğunu anlama başarısını artırdığını tespit eden birçok araştırma vardır. Alanda yapılan

birçok çalışmada dijital okuma sırasında öğrenciler bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etmeye çalışmıştır (Mesgar, Bakar ve Amir, 2012, s. 1787; Omar, 2014, s. 2283; Taki ve Soleimani, 2012, s. 180). Anlamı tahmin edilemeyen kelimeler için dijital ortamlarda okuyucuların çevrim içi sözlük kullanıldığını tespit eden birçok araştırma vardır. Huang, Chern ve Lin (2009, s. 17) ve Oh (2018, s. 101) araştırmasında katılımcıların çoğu anlamadıkları yerler için çevrim içi sözlük kullanmıştır. Chou (2012) araştırmasında öğrenciler destekleyici stratejilerden çevrim içi sözlük kullanmıştır. Hamer ve McGrath (2011, s. 32) araştırmasında öğrencilerin ekrandan okurken en sık kullandığı üç stratejiden birisi anlamakta güçlük çektiklerinde kelimeleri tanımlamak olmuştur.

Fry ve Gosky (2007) araştırmasında çevrim içi okuma sırasında açılır sözlük kullanımı ortaokul düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlamalarını artırmıştır. Öğrenciler, anlamayı kolaylaştırmak için sözlük kullanma gibi destek mekanizmalarına bağımlıdır (Huang, Chern ve Lin, 2009, s. 20). Chun (2001) sözlük desteğinin özellikle de zayıf okuyucular arasında metni anlamayı artırdığını ifade etmiştir. Mesgar, Bakar ve Amir'in (2012, s. 1787) araştırmasında öğrencilerin %61,6 çevrim içi okuduklarını anlamalarına yardımcı olması için çevrim içi bir sözlük gibi yardımcı materyalleri kullandığını ifade etmiştir. Reinking ve Rickman (1990, s. 404) araştırması, orta düzey okuyuculara bilgisayar tarafından sunulan kısa, bilgilendirici metinleri okurken zor kelimelerin anlamlarını sağlamanın kelime öğrenmelerini ve anlamalarını olumlu yönde etkileyebileceğini göstermektedir. Akyel ve Erçetin (2009) yabancı dil öğrenenlerin okuduğunu anlamayı desteklemek için çevrimiçi sözlüklere danışmak gibi stratejiler kullandıklarını bulmuştur.

Çevrim içi ortamlarda metinlerle ilgili değerlendirmelerin paylaşılmasının dijital okuma için önemli olduğunu ve dijital okuduğunu anlama başarısını artırdığını tespit eden araştırmalar vardır. İnternette soru sormak ve cevaplamak için çevrim içi araçların kullanılmasıyla ilgili iletişim süreçleri, çevrim içi okuduğunu anlama durumlarıyla bağlantılı görünmektedir (Boyd ve Ellison, 2008; Forte ve Bruckman, 2006; Lewis ve Fabos, 2005). Başarılı çevrim içi okuduğunu anlamanın son bir bileşeni, okurken internette iletişim kurabilme yeteneğidir (Britt ve Gabrys, 2001). Cho (2013, s. 331) ergen öğrencilerin internetten okurken kullandıkları stratejileri belirlemek için yaptığı araştırmada öğrencilerin kullandıkları stratejilerden birisi metinleri değerlendirme stratejisidir. Taki ve Soleimani (2012, s. 180) araştırmasında öğrenciler arasında metni kullanmadan önce onu değerlendirme oranı orta düzeyde çıkmıştır.

Çevrim içi okuduğunu anlama için eleştirel değerlendirme becerisi gereklidir (Leu vd., 2007). Dijital ortamlarda değerlendirme stratejileriyle ilgili eğitim alan öğrencilerin belirgin konularda derin anlama ulaşmaları olasıdır (Hwang, Tsai, Tsai ve Tseng, 2008). Böylece paylaşarak okuma öğrencilerin okuma becerisini geliştirmelerine önemli katkılar sağlar (Güneş, 2014, s. 153). Bu durum okuyucuların okumadan zevk almalarını sağlayarak onları okumaya motive eder. Lim ve Jung (2019, s. 90) araştırmasında çevrimiçi sosyal etkinliklerle ve dijital okuma arasında olumlu bir ilişki bulmuştur.

Bu araştırmada deney grubuna doğrudan öğretilen stratejileri daha işlevsel kullanmaları ve okuma performanslarını artırmaları için dolaylı olarak metni yakınlaştırma, seçme, kopyalama, yapıştırma, tarama yapma, web sitelerini kullanma stratejileri öğretilmiştir. Bu araştırmada dolaylı olarak öğretilen stratejilerin dijital ortamlarda okumayı olumlu etkilediği birçok araştırmada belirtilmiştir.

Metni yakınlaştırmanın dijital okuma için önemli olduğunu ve dijital okumayı olumlu etkilediğini tespit eden araştırmalar vardır. Metni yakınlaştırmanın yani yazı tipi boyutunun masaüstü bilgisayarlarda (Bernard, Lida, Riley, Hackler ve Janzen, 2002) ve mobil cihazlarda görüntülenen metinlerin okunabilirliğini etkilediği bulunmuştur (Darroch, Goodman, Brewster ve Gray, 2005). Wilkins, Cleave, Grayson ve Wilson (2009) araştırmasında cümlelerin daha büyük yazı tipiyle görüntülendiğinde %9 daha hızlı okunduğunu ve anlaşıldığını tespit etmiştir. Huang, Rau ve Liu (2009) araştırmasında farklı yazı büyüklüğü katılımcıların okuma performansları ve tercihlerinde önemli farklılıklar ortaya çıkarmıştır. Birçok araştırmada metnin okunabilirliğinin kullanıcıların okuma performanslarını etkileyebileceği görülmüştür (Chen, Xie, Ma ve Zhang, 2005; Darroch vd., 2005). Williams'ın (2010) çalışmasında öğrenciler iPod Touch'ta yazı tipi boyutunu değiştirmenin yararlılığı konusuna olumlu yanıt vermiştir.

Öğrencilerin seçme, kopyalama ve yapıştırma stratejisini kullanarak dijital okuma sırasında metinlerle ilgili bilgileri başka ortamlara aktardıklarını tespit eden çalışmalar vardır. Chou'nun (2012, s. 422) çalışmasında öğrenciler ekrana dayalı materyalleri okurken çoğunlukla makalelerdeki cümleleri kopyalayıp bilgisayarlarına yapıştırmıştır.

Tarama yapmanın dijital okuma için önemli olduğu ve dijital okumayı olumlu etkilediğini tespit eden araştırmalar vardır. Dijital okumada tarama yapmanın önemli olduğu (Eagleton, Guinee ve Langlais, 2003; Guinee, Eagleton ve Hall, 2003; Interquest ve University of Virginia, 1997; Liu, 2005; McDonald ve Stevenson, 1998; Naumann ve Salmerón, 2016;

Rouet, 2006; Sutherland-Smith, 2002) ve kullanılması gerektiği (Chen, 2017; Nielsen, 1997) ifade edilmiştir. Tarama yapma Kuiper, Volman ve Terwel (2008) araştırmasında okumadaki verimi artırmıştır. Naumann ve Salmerón (2016) araştırmasında ise tarama yapma öğrencilerde olumlu etki bırakmıştır. Luu ve Freeman (2011) daha önce bilgi ve iletişim teknolojileri deneyimleri olan, internette sıklıkla tarama yapan öğrencilerin daha yüksek bilimsel okuryazarlık puanları elde ettiğini bulmuşlardır. Oh (2018, s. 98) çalışmasında bir öğrenci web sayfasındaki temel kavramları hızlı bir şekilde bulmak için Chrome üzerinde Ctrl+F ile bul işlevini kullanmıştır.

İnternetle birlikte arama motorlarının veya web sitelerinin dijital okumada kullanımının okuyuculara katkı sağladığı ifade edilmiştir. Çevrim içi okuduğunu anlamada aranan bilgiyle doğru ilişkiyi kurmak için web sayfasının hızlı bir şekilde okunması gereklidir (Leu vd., 2015). Onovughe (2012) araştırmasında internetin öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerinde büyük bir etkisi olduğu sonucuna varmıştır. Cho (2013, s. 331) araştırmasında bilgi toplayanlar arama motoru kullanımına, bağlantı seçimine ve sitede gezinmeye odaklanmıştır. Kuiper, Volman ve Terwel (2008) araştırmasında öğrencilere web okuma ve web değerlendirme becerilerini öğretmek gerektiği sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmada deney grubunun okuduğunu anlamalarının olumsuz etkilenmemesi için onlara okuma aracıyla ve uygulamasıyla ilgili gerekli bilgiler öğretilmiştir. Deney grubu öğrencilerinin dijital okuduğunu anlama başarılarının artması nedeniyle onların bu bilgilerden faydalandıkları ifade edilebilir. Okuma aracıyla ve okuma uygulamasıyla ilgili eksik bilgilerin okuma sırasında problemler yarattığı yapılan araştırmada belirtilmiştir.

Okuma araçlarıyla ilgili yaşanan sorunların okuyucunun yükünü artırdığı bu durumunda okumayı olumsuz etkilediğini belirten birçok çalışma vardır. Bilgisayar tarafından sağlanan çoklu görev kolaylığının bilişsel bir yük getirdiği birçok çalışmada kanıtlanmıştır (Fox, Rosen ve Crawford, 2009; Lin, Robertson ve Lee, 2009; Ophir, Nass ve Wagner, 2009). Dyson ve Haselgrove'in (2001) Belmore'den aktardığına göre okuyucuların ekran okumada daha az başarılı olmasının nedenlerinden biri onların bilgisayara ve ekran okumaya fazla aşina olmamasıdır. Daha az yetenekli öğrencilerin dijital kaynakları kullanmaları onların bilişsel yüklerinin artmasına neden olmaktadır (Anderson-Inman ve Horney, 1998). Okuma sırasında okuyucunun zihin yükünün artması doğal olarak okuduğunu anlamayı olumsuz etkiler. Okuma aracıyla ilgili gerekli özelliklerin bilinmesiyle okuma sırasında karşılaşılacak birçok sorun engellenebilir. Bununla ilgili

olarak Rose ve Meyer (2002) çalışmasında dijital araçların kullanımları sırasında veya özel olarak okuma etkinlikleri sırasında araçların özelliklerini incelemenin önemli olduğunu belirtmiştir.

Okuma uygulamalarıyla ilgili yaşanan sorunların okuyucunun yükünü artırdığı bu durumunda okumayı olumsuz etkilediğini belirten araştırmalar vardır. İçsel karmaşıklıkla ilgili (Dillon, 1994; Nielsen, 2000) durumlar kişinin bilişsel yükünün artmasına neden olur çünkü bireyin dikkatini ve kavramasını daha fazla talep eder (Sweller, 1994). Dillon (1992) ekran okumada zihin yükü kâğıttan okumaya göre daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle okuma uygulamasının özelliklerini bilmemek okuyucuya ek yük getirir. Okuma uygulamasıyla ilgili gerekli özelliklerin bilinmesiyle okuma sırasında karşılaşılacak birçok sorun engellenebilir. Coiro ve Dobler'in (2007) çalışmasında başarılı okuyucular okuma sırasında web sitelerinin yapıları hakkında önceki bilgilerini kullanmışlardır. Dolayısıyla okuma uygulamasının yapısını ve özelliklerini bilmek okuyuculara avantajlar sağalabilir.

5.3. Öneriler

Burada araştırmada elde edilen veriler doğrultusunda bu alanda çalışma yapan araştırmacılara ve kurumlara yönelik öneriler aşağıda ayrı ayrı sunulmuştur.

5.2.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma ortaokul 7. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Farklı sınıf düzeylerinde benzer araştırmalar yapılmamıştır. Bu nedenle dijital okuduğunu anlama konusunda farklı sınıf düzeylerinde öğrencilerin dijital okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için benzer araştırmalar yapılabilir.

2. Bu araştırmada bazı okuduğunu anlama stratejileri ile çalışılmıştır. Yeni araştırmalarda başka okuduğunu anlama stratejileriyle çalışılabilir. Bunun için başka stratejiler üzerinden eğitimler verilerek öğrencilerin dijital okuduğunu anlama durumları ölçülebilir. Böylece dijital okuduğunu anlama konusunda yeni bilgiler öğrenilebilir.

3. Öğrencilerin dijital okuduğunu anlama becerisini artırmak için çok denekli deneysel bir araştırma yürütmek oldukça zordur. Bu araştırmanın denek sayısı çalışmanın kapsamı ve zorluğu açısından araştırmayı yürütmeyi zorlaştırmıştır. O nedenle yapılacak benzer

araştırmaların ya çok az denekli gruplarda ya da eylem araştırması deseninde yapılmasının verimli olacağı düşünülmektedir.

4. Benzer konuda yapılacak deneysel araştırmalarda katılımcıların sürece iyi şekilde motive edilmesi sağlanmalıdır. Deneysel süreç içerisinde katılımcılardan bırakanlar olmaması için çalışmaya istekli kişilerin dâhil edilmesi ve daha sonra katılan kişilere süreç boyunca dönütler verilerek onların motive edilmesi gerektiği görülmüştür.

5. Benzer araştırmalarda özellikle strateji öğretimi yapılacak araştırmalarda müdahale (deneysel işlem) süresinin oldukça uzun olmasının gerektiği düşünülmektedir. Öğrencilerin stratejileri öğrenmeleri, bunları içselleştirmeleri ve okuma sırasında kullanmaları biraz zaman alabilmektedir.

6. Her stratejinin zorluk derecesi ayrı ayrı tespit edilmeli ve stratejilerin öğretilmesi için ayrılan zaman zorluk derecesine göre belirlenmelidir. Öğrenciler bazı stratejileri bir derste öğrenebilirken bazı stratejilerin öğrenilmesi iki, üç ve dört ders alabilmektedir. Bu süreçte bir strateji öğretilmeden yeni bir strateji öğretilmeye başlanmamalıdır. Bir strateji tam olarak yapılandırılmazsa o stratejinin okuma sırasında gerçek anlamda kullanılması sağlanamaz.

7. Stratejiler konusunda bir karmaşa yaşanmamalıdır. Öğretilen bir strateji diğer stratejinin alanına veya kapsamına girmemelidir. Her strateji bir boşluğu doldurmalı böylece öğretilen bütün stratejiler birlikte kullanılarak okuduğunu anlama başarısı artırılmalıdır. Eğer bir strateji diğerinin alanına girerse öğrenci o durumda hangi stratejiyi kullanacağına karar veremeyebilir.

8. Öğrencilerin okuma stratejilerini daha iyi öğrenebilmeleri ve bunları kullanabilmeleri için her stratejinin öğretimi yapıldıktan sonra öğrencilere etkinlikler yaptırılmalıdır. Yaptırılan etkinlikler ise öğretilen strateji için hazırlanmalı ya da düzenlenmelidir. Öğrenciler stratejiyi etkinlikler üzerinde deneyerek daha iyi öğrenebilir. Sadece derste yapılan uygulamalar yetersiz kalabilmektedir.

9. Strateji öğretimi yapılırken metin türlerinin kendine özgü ayrı özellikleri dikkate alınmalıdır. Metin türlerinin kendine özgü yapıları farklı becerileri gerektirebilmektedir. Her strateji gerekirse metin türlerine göre yeniden düzenlenmeli ve öğrencilere düzenleme yapıldıktan sonra öğretim yapılmalıdır. Öğrenciler hangi metin türünde o stratejiyi nasıl kullanacağını çok iyi bilmelidir.

10. Stratejilerin zayıf ve güçlü yönleri belirlenmeli ve öğretimi yapılacak grubun özellikleri de göz önünde bulundurularak stratejilerde öğrencilere verilecek bilgiler dikkatli seçilmelidir. Aksi halde bazı stratejiler öğrencilere ekstra yük getirerek onların okuduğunu anlama başarılarını olumsuz etkileyebilir.

11. Geleneksel okuma stratejilerinin dijital ortamlara özgü okuma stratejileriyle bütünleştirilerek öğretilmesinin öğrenciler için daha çok yararlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle dijital okumayla ilgili yapılan bir araştırmada tek başına geleneksel okuma stratejileri üzerinden çalışmalar yürütülmemelidir.

12. Dijital okuma çok boyutludur. Bu nedenle dijital okumada başarı sağlamak için okuma aracının, okuma uygulamasının, metnin özellikleri mutlaka göz önünde bulundurulmalı ve buna göre eğitim süreci ve içeriği planlamalıdır. Dijital okumanın bu boyutları okumayı olumlu veya olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle böyle bir çalışmada her detay dikkatle ele alınmalıdır. Aksi halde dijital okumada başarılı olmak mümkün olmayabilir.

13. Dijital okumada başarıya ulaşmak için okuma aracıyla birlikte kullanılan yardımcı araçların okuma ortamıyla bütünleştirilmesi gerekmektedir. Bazı stratejilerin kullanılması için klavye, mouse ve elektronik kalem gibi yardımcı araçlar gerekmektedir. Bu nedenle bu araçlar bir fazlalık değil ortamın bir parçası gibi olmalıdır. Bunların okuma ortamının bir parçası gibi olmazsa bu durum okuyucunun bazı problemler yaşamasına neden olabilir.

5.2.2. Kurumlara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmanın çıktılarından hareketle yeni nesil dijital okuma aracı geliştiren şirketler okuma araçlarına dijital okumadaki verimi artırıcı ve bu beceriyi geliştirici yeni özellikler eklemelidir. Okuma araçlarına eklenen yeni özelliklerle okuyucuların okuma sırasında araçtan kaynaklı yaşadığı sorunların önüne geçilebilir.

2. Bu araştırmanın çıktılarından hareketle uygulama geliştiren şirketler ve kişiler öğrencilerin dijital okuma becerilerini destekleyici yeni okuma uygulamaları geliştirebilir. Özellikle uygulamalarda bazı okuma stratejilerinin kullanımını zorlaştıran durumların üzerinde durularak bunların kullanımı daha kolay ve daha işlevsel hâle getirilebilir.

3. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dijital okuma becerisiyle ilgili daha fazla ve öğrencilerin dijital okuduğunu anlamasını artırıcı kazanımlar eklenmelidir. Günümüzde

dijital okumanın çok fazla yapıldığı bir ortamda dijital okumayla ilgili kazanımlarının programda daha çok yer alması gerekmektedir.

4. Türkçe Öğretmeni Yetiştirme Programı'na dijital okumanın dâhil edilmesi ve okuma derslerinin daha çok dijital okuma kapsamında yürütülmesi gerekmektedir. Türkçe öğretmenleri öğretmenlik mesleğine başladıklarında öğrencilerin dijital okuma konusunda her türlü problemini giderecek ve onların sorularına cevap verecek düzeyde yeterli bilgiye sahip olmalıdır.

5. Eğitim ortamları öğrencilerin dijital okuma becerilerini geliştirecek şekilde düzenlenmelidir. Bu düzenlemeler içerisinde her sınıfta akıllı tahtanın yer alması ve okuma derslerinin tabletler üzerinden yürütülmesi sayılabilir. Öğrencilere bu şekilde sağlanan imkânlar onların dijital çağda daha iyi dijital okuyucular olmalarına fırsatlar sağlayabilir.

6. Eğitimcilerin dijital okuma konusunda daha fazla bilgi sahibi olması için kurum için seminerler düzenlenmelidir. Böylece eğitimciler eğitim ortamlarında bu beceriyle ilgili eksik yönlerini gidererek öğrencilerin dijital okuma becerilerini geliştirmeleri için daha fazla yardımcı olabilirler.

7. Eğitim kurumları günlük hayatta birçok kişinin yoğun olarak kullandığı sosyal paylaşım siteleri, video paylaşım siteleri gibi çevrim içi ortamlarda öğrencilere yönelik eğitici aktiviteler ve etkinlikler hazırlayabilir. Bu aktiviteler bir ders şeklinde değil öğrencilerin onları yaparken eğlenecekleri ve zevk alacakları yapıda oluşturulmalıdır.

KAYNAKLAR

Abanomey, A. A. (2013). Do Efl Saudi learners perform differently with online reading? An exploratory study. *Journal of King Saud University – Languages and Translation, 25*, 1–11.

Afflerbach, P., Pearson, P., & Paris, S. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher, 61*(5), 364–373.

Afflerbach, P., & Cho, B. Y. (2008). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S. Israel & G. Duffy (Eds.), *Handbook of reading comprehension research* (pp. 69-90). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Afflerbach, P., & Cho, B-Y. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms if reading. In S. Israel & G. Duffy (Eds., 2009), *Handbook of research on reading comprehension*. New York: Routledge.

Aktaş, N. (2015). *Okuma öncesi strateji öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlama düzeyine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akyel, A., & Erçetin, G. (2009). Hypermedia reading strategies employed by advanced learners of English. *System, 37*(1), 136–152.

Akyol, H. (2014). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H. (2014). Okuma. A. Kırkkılıç ve H. Akyol (Eds.) *İlköğretimde Türkçe öğretimi içinde* (s.15-48) Ankara: Pegem Akademi.

Altay, İ. F., & Altay, A. (2017). The impact of online reading tasks and reading strategies on efl learners' reading test scores. *Journal of Language and Linguistic Studies, 13*(2), 136-152.

Altun, A. (2000). Patterns in cognitive processes and strategies in hypertext reading: A case study of two experienced computer users. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 9*(1), 35–55.

Amer, A. A. (1992). The effects of story grammar instruction on efl students' comprehension of narrative text. *Reading in Foreign Languages, 8*(2), 711-720.

Anderson-Inman, L., & Horney, M. A. (1998). Transforming text for at-risk readers. In D. Reinking, M. C. McKenna, L. D. Labbo, & R. D. Kieffer (Eds.), *Handbook of literacy and technology: Transformations in a post-typographic world* (pp. 15-43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Anderson, N.J. (2003). Scrolling, clicking and reading English: Online reading strategies in a second/foreign language. *The Reading Matrix, 3*(3), 1-33.

Armitage U., Wilson, S., & Sharp, H. (2004). Navigation and ownership for learning ın electronic texts: An experimental study. *Electronic Journal of E-Learning, 2*(2).

Baba Öztürk, M. (2020). Üst-bilişsel okuma stratejileri. K. Kıroğlu (Eds.), *Okuduğunu Anlama Stratejileri içinde* (s. 2-22). Ankara: Pegem Akademi.

Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Barton, D., & Lee, C. (2013). *Language online: Investigating digital texts and practices.* London: Routledge

Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2012). Okuma Becerilerinin Okuma Ortamı Açısından Karşılaştırılması: Ekran mı kâğıt mı?. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,16*(3), 73-83.

Benedetto, S., Drai-Zerbib, V., Pedrotti, M., Tissier, G., & Baccino, T. (2013). *E-readers and visual fatigue*. PLoS ONE 8(12). doi:10.1371/journal.pone.0083676

Bernard, M., Lida, B., Riley, S., Hackler, T., & Janzen, K. (2002). A comparison of popular online fonts: which size and type ıs best?. Usability News, 4.

Biancarosa, G., & Griffiths, G. G. (2012). Technology tools to support reading in the digital age. *The Future of Children, 22*(2), 139-160.

Biancarosa, G., & Snow, C. E. (2006). *Reading next-A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York (2nd ed.).* Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Bloom, B. S. (1982). *Human Characteristics and school learning.* New York: McGraww-Hill Book Company.

Boyd, D., & Ellison, N. B. (2008). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication, 13,* 210–230.

Britt, M. A., & Gabrys, G. L. (2001). Teaching advanced literacy skills for the World Wide Web. In C. R. Wolfe (Eds.), *Learning and teaching on the World Wide Web.* (pp. 74-91). San Diego, CA: Academic Press.

Brown, G. J. (2001). Beyond print: Reading digitally. *Library Hi Tech, 19*(4), 390-399.

Burbules, N. C., & Callister, T. A. Jr. (2000). *Watch IT: The risks and promises of information technologies for education.* Boulder, CO: Westview Press.

Bugmann, D., Coventry, K. R., & Newstead, S. E. (2007). Contextual cues and the retrieval of information from cognitive maps. *Memory & Cognition, 35*(3), 381–392.

Büyüköztürk, Ş. (2011). *Veri analizi el kitabı - İstatistik, araştırma deseni SPSS uygulamaları ve yorum.* Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Ankara: Pegem Akademi.

Carlson, S. (2002). *Students complain about devices for reading e-book, study finds.* The Chronicle of Higher Education, 26 August.

Carusi, A. (2006). Textual practitioners: a comparison of hypertext theory and phenomenology of reading. *Arts and Humanities in Higher Education, 5*(2), 163-80.

Castek, J., Zawilinski, L., McVerry, G., O' Byrne, I., & Leu, D.J. (2011). The new literacies of online reading comprehension: New opportunities and challenges for students with learning difficulties. In C. Wyatt-Smith, J. Elkins, & S. Gunn (Eds.), *Multiple perspectives on difficulties in learning literacy and numeracy* (pp.91-110). New York, NY: Springer.

Charney, D. (1987). *Comprehending nonlinear text: The role of discourse cues and reading strategies.* In Conference on hypertext and hypermedia proceeding of the

ACM conference on hypertext, Chapel Hill, North Carolina (pp. 109-120). New York, NY: ACM.

Chen, S. F. (2017). Modeling the influences of upper-elementary school students' digital reading literacy, socioeconomic factors, and self-regulated learning strategies. *Research in Science & Technological Education, 35*(3), 330-348.

Chen, Y. N. (2003). Application and development of electronic books in an e-Gutenberg age. *Online Information Review, 27*(1), 8-16.

Chen, Y., Xie, X., Ma, W. Y., & Zhang, H. J. (2005). Adapting Web pages for small-screen devices. *IEEE Internet Computing, 9*, 50–56.

Cho, B-Y. (2013). Adolescents' constructively responsive reading strategy use in a critical ınternet reading task. *Reading Research Quarterly, 48*(4), 329–332.

Cho, B-Y., & Afflerbach, P. (2017). An evolving perspective of constructively responsive reading comprehension strategies in multilayered digital text environments. In S. E. Israel (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (2nd ed., pp. 109-134). New York, NY: Guilford Press.

Chou, C. (2012). Understanding on-screen reading behaviors in academic contexts: A case study of five graduate English-as-a-second-language students, *Computer Assisted Language Learning, 25*(5), 411-433.

Chu, H. (2003). Electronic books: Viewpoints from users and potential users. *Library Hi Tech, 21*(3), 340-6.

Chun, D. M. (2001). L2 reading on the web: Strategies for accessing information in hypermedia. *Computer Assisted Language Learning, 14*(5), 67-403.

Chun, M. M., & Jian, Y. H. (1998). Contextual cueing: implicit learning and memory of visual context guides spatial attention. *Cognitive Psychology, 36*(1), 28–71.

Clark, D. T., Goodwin, S. P., Samuelson, T., & Coker, C. (2008). A qualitative assessment of the kindle e-book reader: Results from ınitial focus groups. *Performance Measurement and Metrics, 9*(2), 118-129.

Coiro, J. (2003). Reading comprehension on the internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *Reading Teacher, 56*(5), 458-465.

Coiro, J. (2011). Predicting reading comprehension on the ınternet: Contributions of offline reading skillsi, online reading skills and prior knowledge. *Journal of Literacy Research, 43*(4), 352-392.

Coiro, J. (2012). The new literacies of online reading comprehension: Future directions. *The Educational Forum, 76*(4), 412-417.

Coiro, J., & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly, 42*(2), 214-257.

Coiro, J., Knobel, M., Lankshear, C., & Leu, D. J. (2008). Central issues in new literacies and new literacies research. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear, and D. J. Leu (Eds.), *The handbook of research in new literacies.* (pp. 1–22). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Conlon, E., & Sanders, M. (2011). The reading rate and comprehension of adults with impaired reading skills or visual discomfort. *Journal of Research in Reading 34*(2), 205-209.

Creswell, J. W. (2012). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.). Boston: Pearson Education.

Çetin, S. A. (2020). Dijital okuma araçlarının okuma becerisine etkisi. *IV. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu,* 341-349.

Çetin, Y. (2007, Eylül). *Metin tarama ve okumada ekran kâğıt karşılaştırması. XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi.* Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, TOKAT.

Çıvğın, H. (2020). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin dijital okuma yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi.* Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Darroch, I., Goodman, J., Brewster, S., & Gray, P. (2005). The effect of age and font size on reading text on handheld computers. *Human-Computer Interaction, 3585,* 253–266.

Dehieb-Henia, N. (2003). Evaluating the effectiveness of metacognitive strategy training for reading research articles in an ESP context. *Journal of English for Specific Purposes, 22,* 387-417.

Dillon A. (1992). Reading from the paper vs screens: A critical review of the empirical literature. *Ergonomics, 35,* 1297–1326.

Dillon, A. (1994). *Designing usable electronic text: ergonomics aspects of human ınformation usage,* Taylor & Francis, London.

Duran, E., & Alevli, O. (2013). Ekrandan okumanın sekizinci sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 2* (1), 1-11.

Dyson, M. C., & Haselgrove, M. (2001). The influence of reading speed and line length on the effectiveness of reading from screen. *International Journal of Human-Computer Studies, 54*(4), 585-612.

Dyson, M. C. (2004). How physical text layout affects reading from screen. *Behaviour & Information Technology, 23*(6), 377–393.

Eagleton, M.B., Guinee, K., & Langlais, K. (2003). Teaching Internet literacy strategies: The hero inquiry project. *Voices from the Middle, 10*, 28–35.

E ink. (2020). *Elektronik mürekkep*. https://www.eink.com/electronic-ink.html sayfasından erişilmiştir.

Ercan, M. N. (1988). Çalışma yerlerinin ve yasam ortamlarının ergonomik şekillendirilmelerinde genel prensipler. *I. Ulusal Ergonomi Kongresi, Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları,* 372, 403-411.

Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme: kavramlar ve uygulamalar.* Ekinoks Yayınları: Ankara.

Ertuğrul, B. (2013). *İlköğretim beşinci sınıflarda ekrandan okumanın anlamaya etkisi.* Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

Ertuğrul, S. (2020). *Akıllı telefon tarihi*. https://mediatrend.mediamarkt.com.tr/akilli-telefontarihi/#:~:text=Klasik%20cep%20telefonu%20ile%20bilgisayar,bilinen%20IBM'in%20Simon%20telefonudur sayfasından erişilmiştir.

Esmer, B., & Ulusoy, M. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının elektronik ortamlarda okuma becerilerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(37), 734-746.

Forte, A., & Bruckman, A. (2006). From Wikipedia to the classroom: Exploring online publication and learning. *Proceedings of the 7th international conference on Learning sciences,* 182–188.

Fowler R.L., & Barker, A.S. (1974). Effectiveness of highlighting for retention of text material. *Journal of Applied Psychology, 59*(3), 358-364.

Fox, A. B., Rosen, J., & Crawford, M. (2009). Distractions, distractions: Does instant messaging affect college students' performance on a concurrent reading comprehension task?. *Cyberpsychology and Behavior, 12*(1), 51–53.

Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. H. (2012). How to design and evaluate research in education (8th ed.). Boston: McGraw-Hill.

Fry, S. W., & Gosky, R. (2007). Supporting social studies reading comprehension with an electronic pop-up dictionary. *Journal of Research on Technology in Education, 40*(2), 127–139.

Fu, Y. J., Chen, S. H., Wey, C.S., & Chen, S. C. (2014). The effects of reading strategy instruction via electronic storybooks on EFL young readers' reading performance. *International Journal of Contemporary Educational Research, 1*(1), 9-20.

Gambrell, L. B. (2001). What we know about motivation to read. In R. F. Flippo (Eds.), *Reading researchers in search of common ground* (pp. 129–143). Newark, DE: International Reading Association.

Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, 1. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research, 71*,279- 322.

Gibson, C., & Gibb, F. (2011). An evaluation of second generation ebook readers. *The Electronic Library, 29*(3) 303-19.

Gilbert, J. (2014). *Exploring ESL students' perceptions of their digital reading skills.* EdD diss., University of Nottingham.

Gilster, P. (2000). Digital literacy. In R. Pea. (Eds.). *The Jossey-Bass reader on technology and learning.* San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc.

Golan, D. D., Barzillai, M., & Katzir, T. (2018). The effect of presentation mode on children's reading preferences, performance, and self-evaluations. *Computers & Education, 126*, 346-358.

Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve yazın eğitimi.* Ankara: Gül Yayınevi.

Grace, K. E. (2011). *Comparing the ipad to paper: increasing reading comprehension in the digital age.* Yüksek Lisans Tezi, Submitted to the Graduate College of Bowling Green State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of.

Greenhow, C., & Gleason, B. (2012). Twitteracy: Tweeting as a new literacy practice. *The Educational Forum, 76*, 463–477.

Guinee, K., Eagleton, M. B., & Hall, T. E. (2003). Adolescents' Internet search strategies: Drawing upon familiar cognitive paradigms when accessing electronic information sources. *Journal of Educational Computing Research, 29*, 363–374.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading, 3*(3), 231–256.

Gündüz, O., & Şimşek, T. (2013). *Anlama teknikleri I uygulamalı okuma eğitimi.* Ankara: Grafiker Yayınları.

Güneş, F. (2004). *Okuma-yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.

Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(14), 1 – 20.

Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller.* Ankara: Pegem Akademi.

Hamer, A. B., & McGrath, J. L. (2011). On-screen versus on-paper reading: Students' strategy usage and preferences. *NADE Digest, 5* (3), 25-39.

Hartman, D. K., Morsink, P. M., & Zheng, J. (2010). From print to pixels: The evolution of cognitive conceptions of reading comprehension. In E. A. Baker (Eds.), *The new literacies: Multiple perspectives on research and practice* (pp. 131-164). New York, NY: Guilford.

Harvey, V.S., & Chickie-Wolfe, L.A. (2007). *Fostering independent learning.* New York, London: The Guilford Press.

Hernon, P., Hopper, R., Leach, M.R., Saunders, L.L., & Zhang, J. (2006). E-book use by students: undergraduates in economics, literature, and nursing. *The Journal of Academic Librarianship, 33*(1), 3-13.

Hsiao, C. C. (2011). *Reading strategy instruction on junior high school students' reading proficiency.* Yüksek Lisans Tezi, National Chung Cheng University, Taiwan.

Hsieh, Y.C., Kuo, C.T., & Lin, H. (2016). The effect of screen size of mobile devices on reading efficiency. J. Zhou ve G. Salvendy (Eds.). *Human Aspects of IT for the Aged Population: Design for Aging içinde* (pp. 435-445). Toronto, ON, Canada.

Huang, D. L., Rau, P. L. P., & Liu, Y. (2009). Effects of font size, display resolution and task type on reading chinese fonts from mobile devices. *International Journal of Industrial Ergonomics, 39*, 81–89.

Huang, H.-C., Chern, C.-I., & Lin, C.-C. (2009). EFL learners' use of online reading strategies and comprehension of texts: An exploratory study. *Computers & Education, 52*(1), 13–26.

Hwang, G.J., Tsai, P.S., Tsai, C.C., & Tseng, J.C.R. (2008). A novel approach for assisting teachers in analyzing student websearching behaviors. *Computers & Education, 51*(2), 926-938.

Interquest ve University of Virginia. (1997). *Network, screen and page: The future of reading in a digital age.* Torrance, CA: The EDSF.

Jadhav, P.S. (2010). Electronic media and reading habits. *SIES Journal of Management, 7*(1), 109.

Jenkins, H. (2006). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century.* Chicago, IL: The John D. & Catherine T. Macarthur Foundation.

Jeong, H. (2012). A comparison of the influence of electronic books and paper boks on reading comprehension, eye fatigue and perception. *The Electronic Library, 30*(3), 390-408.

Johnson, D. D., & von Hoff Johnson, B. (1986). Highlighting vocabulary in inferential comprehension instruction. *Journal of Reading*, 622-625.

Jusoh, Z., & Abdullah, L. (2015). Online survey of reading strategies (OSORS): students' online reading in academic context. *Malaysian Journal of Distance Education, 17*(2), 67-81.

Just, M. A. ve Carpenter, P. A. (1980). A theory of reading: From eye fixations to comprehension. *Psychological Review*, 329- 354.

Kaman, S., & Ertem, İ. S. (2018). The effect of digital texts on primary students' comprehension, fluency, and attitude. *Eurasian Journal of Educational Research 76*, 147-164.

Kamil, M. L., Borman, G. D., Dole, J., Kral, C. C., Salinger, T., & Torgesen, J. (2008). *Improving Adolescent Literacy: Effective classroom and intervention practices: A Practice Guide (NCEE #2008-4027).* Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. http://ies.ed.gov/ncee/wwc sayfasından erişilmiştir.

Kang, Y., Wang, M.J., & Lin, R. (2009). Usability evaluation of e-books. *Displays, 30*(2), 49-52.

Kanık Uysal, P. (2018). *Akıcı okuma odaklı okuma öğretiminin beşinci sınıf öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Karasar, N. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemi.* Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karatay, H. (2014). *Okuma eğitimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Katzir, T., Hershko, S., & Halamish, V. (2013). The effect of font size on reading comprehension in second and fifth grade children: Bigger is not always better. *PLoS One, 8*(9), e74061. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0074061.

Kelly, K. (2006, Mayıs). Scan this book!. New York Times Magazine, 6, 42-3.

Keskin, H. K., & Çetinkaya, F. Ç. (2017). Ders materyallerini okumada format tercihi: Dijital mi kâğıt mı?. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 5*(2), 75-87.

Keskin, H. (2014). An investigation of factors influencing online reading. *Eğitimde Teori ve Uygulama Dergisi, 10*(3), 723-738.

Kimmel, S. C. (2012). Deep reading: Using technology to engage, connect, and share. *Library Media Connection,* 10-12.

Kingsley, T. (2011). *Integrating new literacy instruction to support online reading comprehension: an examination of online literacy performance in 5th grade classrooms (Unpublished doctoral dissertation)*. Ball State University, Muncie, IN.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm for cognition.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Kist, W. (2000). Beginning to create the new literacy classroom: What does the new literacy look like*? Journal of Adolescent & Adult Literacy, 43*(8), 710-718.

Kol, S., & Schcolnik, M. (2000). Enhancing screen reading strategies. *Equinox Publishing Ltd CALICO Journal. 18*(1), 67-80.

Korkmaz, Ö., & Mahiroğlu, A. (2009). Üniversiteyi yeni kazanmış öğrencilerin bilgisayar okuryazarlık düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 17*(3), 983-1000.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age.* New York, NY: Routhledge.

Kurland, D. J. (1996). *The net, the web, and you.* Belmont, CA: Wadsworth Publishing.

Kurniawan, S. H., & Zaphiris, P. (2001). *Reading online or on paper: Which is faster?*. Paper presented at the The 9 th International Conference on Human Computer Interaction.

Kurudayıoğlu, M., & Tüzel S. (2010). 21.yy okuryazarlık becerileri. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi.*

Kuiper, E., Volman, M., & Terwel, J. (2008). Students' use of web literacy skills and strategies: Searching, reading and evaluating web information. *Information Research, 13*(3), 5.

Lankshear, C., & Knobel, M. (2011). *New literacies: Everyday practices and social learning.* Berkshire, England: Open University Press.

Larson, L. C. (2010). Digital readers: The next chapter in e-book reading and response. *The Reading Teacher, 64*(1), 15-22.

Lauterman, T., & Ackerman, R. (2014). Overcoming screen ınferiority learning and calibration. *Computers in Human Behavior, 35,* 455-463.

Lazar, J., Bessiere, K., Ceaparu, I., Robinson, J., & Shneiderman, B. (2003) *Help! I'm lost: User frustration in web navigation. IT* & Society, 1, 18-26. [Online]. Retrieved from http://www.ITandSociety.org.

Lee, H. J., & Kim, S. J. (2016). *Factors associated with visual fatigue from curved monitor use: A prospective study of healthy subjects*. PLoS ONE 11(10): e0164022. doi:10.1371/journal.pone.0164022.

Lee, Wan-Hsin., & Chen, Jenn-Yeu. (2013). A contrastive study of e-book and paper-book reading behaviors: The case of the JinYong Reader. DOI: 10.1109 / ICOT.2013.6521222. *Conference: International Conference on Orange Technologies (ICOT),* 318-320.

Leu, DJ Jr, Kinzer C.K., Coiro J, & Cammack, D. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. In R.B. Ruddell & N.J. Unrau (Eds.) *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 1570–1613). Newark, DE: International Reading Association.

Leu, D.J., Reinking, D., Carter, A., Castek, J., Coiro, J., Henry, L. A., Malloy, J., Robbins, K., Rogers, A., & Zawilinski, L. (2007). *Defining online reading comprehension: Using think aloud verbal protocols to refine a preliminary model of ınternet reading comprehension processes.* Paper presented at The American Educational Research Association. Chicago, IL.

Leu, D. J., Coiro, J., Castek, J., Hartman, D. K., Henry, L. A., & Reinking, D. (2015). Clemson university research on instruction and assessment in the new literacies of online reading comprehension. Cathy Collins Block, Sherri Parris, & Peter Afflerbach (Eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices.* New York: Guilford Press.

Lewis, C., & Fabos, B. (2005). Instant messaging, literacies, and social identities. *Reading Research Quarterly, 40,* 470–501.

Li, L. Y., Chen, G. D., & Yang, S. J. (2013). Construction of cognitive maps to improve e-book reading and navigation. *Computers & Education, 60,* 32–39.

Lim, H. J., & Jung, H. (2019). Factors related to digital reading achievement: A multi-level analysis using international large scale data. *Computers & Education, 133,* 82–93.

Lima-Lopes, R. E. de (2013). Some considerations on digital reading. *IADIS International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA).* 419-421.

Lin, C. C. (2010). *"E-Book Flood" for changing EFL learners' reading attitudes.* Retrieved from ERIC database. (ED514805)

Lin, L., Robertson, T., & Lee, J. (2009). Reading performances between novices and experts in different media multitasking environments. *Computers in the Schools, 26*(3), 169-186.

Liu, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment - Changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of Documentation, 61*(6), 700-712.

Loh, K. Y., & Reddy, S. C. (2008). Understanding and preventing computer vision syndrome. *Malaysian Family Physician, 3*(3), 128-130.

Luo, G., & diğerleri. (2016). Comparison of flat and curved monitors: Eyestrain caused by ıntensive visual search task. *SID Symposium Digest of Technical Papers, 47*(1), 903-906.

Luu, K., & Freeman, J. G. (2011). An analysis of the relationship between information and communication technology (ICT) and scientific literacy in Canada and Australia. *Computers & Education, 56*(4), 1072–1082.

Macedo-Rouet, M., Rouet, J. F., Epstein, I., & Fayard, P. (2003). Effects of online reading on popular science comprehension. *Science Communication, 25*(2), 99-128.

Mangen, A., Walgermo, B. R., & Brønnick, K. (2013). Reading linear texts on paper versus computer screen: Effects on reading comprehension. *International Journal of Educational Research, 58*, 61–68.

Manguel, A. (1996). A history of reading. Viking, New York, NY.

Margolin, S. J., Driscoll, C., Toland, M. J., & Kegler, J. L. (2013). E-readers, computer screens, or paper: Does reading comprehension change across media platforms?. Applied Cognitive Psychology, Appl. Cognit. *Psychol. 27*, 512–519.

Matthew, K. (1997). A comparison of the influence of interactive CD-ROM storybooks and traditional print storybooks on reading comprehension. *Journal of Research on Computing in Education, 29*(3) 263-75.

McDonald, S., & Stevenson, R. J. (1998). The effects of text structure and prior knowledge of the learner on navigation in hypertext. *Human Factors, 40*, 18–27.

McEneaney, J.E. (2003). Does hypertext disadvantage less able readers?. *Journal of Educational Computing Research, 29*(1), 1–12.

McGrath, J. (2005). *Building strategies for college reading: A text with thematic reader.* Upper Saddle River, NJ: Pearson/Prentice Hall.

McKnight, C. (1997). *Electronic journals: what do users think of them?.* Proceedings of the International Symposium on Research, Development and Practice in Digital Libraries, University of Library and Information Science, Tsukuba.

MEB. (2017). *Öğretmenlerin dijital okuma kültürü.* Ankara: MEB.

MEB. (2018). Ö*ğrencilerin dijital okuma kültürü.* Ankara: MEB.

MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı.* Ankara: MEB.

Megalakaki, O., Aparicio, X., Porion, A., Pasqualotti, L., & Baccino, T. (2016). Assessing Visibility, Legibility and Comprehension for Interactive Whiteboards (ıwbs) vs. Computers, *Educational Psychology, 36*(9), 1631-1650, DOI: 10.1080/01443410.2015.1025706

Merga, M. K., & Roni, S. M. (2017). The influence of access to eReaders, computers and mobile phones on children's book reading frequency. *Computers & Education 109*, 187-196.

Mesgar, M., Bakar, N. A., & Amir, Z. (2012). Online metacognitive reading strategies used by postgraduate ESL readers of academic texts. *International Journal Of Asian Social Science, 2*(10), 1779-1794.

Millar, M., & Schrier, T. (2015). Digital or printed textbooks: Which do students prefer and why?. *Journal of Teaching in Travel & Tourism, 15*(2), 166-185.

Miller, S. D., & Faircloth, B. S. (2009). Motivation and reading comprehension. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (s. 307–322). New York: Routledge.

Milone, M. (2011). Student comprehension of books in kindle and traditional formats. *Renaissance Learning*, 1-9.

Mitchell, M.M. (2002). Exploring the future of the digital divide through ethnographic futures. *First Monday, 7*(11), 1-18.

Mokhtari, K., & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awarness of reading strategies. *Journal of Developmental Education, 25*, 2–10.

Morineau, T., Blanche, C., Tobin, L., & Gueguen, N. (2005). The emergence of the contextual role of the e-book in cognitive processes through an ecological and functional analysis. *International Journal of Human-Computer Studies, 62*(3), 329-348.

Mueller, P. A., & Oppenheimer, D. M. (2014). *The pen is mightier than the keyboard: advantages of longhand over laptop note taking.* Psychological Science. doi: 10.1177/0956797614524581

Naumann, J., & Salmerón, L. (2016). Does navigation always predict performance? Effects of navigation on digital reading are moderated by comprehension skills. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 17*(1), 42-59.

Nielsen, J. (1997). *How users read on the web [On-line].* Retrieved from http:// www.useit.com/alertbox/9710a.html.

Nielsen, J. (2000). *Designing web usability.* New Riders Publishing, Indianapolis, IN.

Nielsen, J. (2010). *iPad and Kindle reading speeds.* Retrieved from http://www.useit.com/alertbox/ipad-kindle-reading.html

Nikolakopoulos, A., & Paraskeva, F. (2014). *Introducing new digital challenges for reading comprehension: A case study with dedicated e-Readers.* 2014 IEEE 14th International Conference on Advanced Learning Technologies.

Norman, E., & Furnes, B. (2016). The relationship between metacognitive experiences and learning: Is there a difference between digital and non-digital study media? *Computers in Human Behavior, 54*, 301-309.

Odabaş, H., Odabaş, Z. Y., & Binici, K. (2019). Dijital bilgi kaynakları ve ortamlarının üniversite öğrencilerinin okuma davranışlarına etkileri. *Millî Eğitim, 49*(227), 89-116.

OECD. (2011). *PISA 2009 results vol VI: Student on line.* Digital technologies and performance. Paris: OECD. doi: 10.1787/9789264112995-en

Oh, B-D. (2018). *Exploring english online research and comprehension strategies of Korean college students.* Master Thesis, Graduate School of Seoul National University, Seoul.

Olsen, J. (1994). *Electronic Journal Literature: Implications for Scholars.* Mecklermedia, London.

Omar, N. A. (2014). Online metacognitive reading strategies use by postgraduate libyan EFL students. *International Scholarly and Scientific Research & Innovation, 8*(7), 2281-2284.

Onovughe, O. G. (2012). Internet use and reading habits of higher ınstitution student. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies, 3*(1), 11-15.

Ophir, E., Nass, C., & Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *PNAS: Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 106*(37), 15583–15587.

Özbay, M. (2013). *Anlama teknikleri I okuma eğitimi.* Ankara: Öncü Kitap.

Özdemir, Y. (2020). 3D Stratejisi "Okumadan önce, okuma esnasında ve okumadan sonra düşün". K. Kıroğlu (Eds.), *Okuduğunu Anlama Stratejileri içinde* (s. 150-162). Ankara: Pegem Akademi.

Qanwal, S. ve Karim, S. (2014). Identifying correlation between reading strategies instruction and l2 text comprehension. *Journal of Language Teaching and Research, 5*(5), 1019-1032.

Qutab, S., Iqbal, S., & Ullah, F. S. (2017). Screen-reading habits and use of e-resources of faculty of economics and management sciences' students: A study of postgraduate students. *Library Philosophy and Practice (e-journal).* 1610. 1-14.

Park, H.-R., & Kim, D. (2011). Reading-strategy use by English as a second language learners in online reading tasks, *Computers & Education, 57*, 2156–2166.

Peterson, S. (1992). The cognitive effect of underlining as a study technique. *Reading Research and Instruction, 32*(2), 49-56.

PISA. (2018). *Pisa test.* Retrieved from https://www.oecd.org/pisa/test/.

Ramli, N. F. M., Darus, S., & Baka, N. A. (2011). Metacognitive online reading strategies of adult ESL learners using a learning management system. *Theory and Practice in Language Studies, 1*(3), 195-204.

Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychol Bull, 124*, 372–422.

Rayner, K., & Pollatsek A. (1989). *The psychology of reading.* Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Reinking, D., & Schreiner, R. (1985). The effects of computer-mediated text on measures of reading comprehension and reading behavior. *Reading Research Quarterly, 20*(5), 536-552.

Reinking, D., & Rickman, S. S. (1990). The effects of computer-mediated texts on the vocabulary learning and comprehension of ıntermediate-grade readers. *Journal of Reading Behavior, 12*(4), 395-411.

Reisel, J.F., & Shneiderman, B. (1987). Is bigger better? The effects of display size on program reading. In G. Salvendy (Eds.), *Social, ergonomie and stress aspects of work with computers* (pp. 113-122). New York: Elsevier.

Rose, D., & Meyer, A. (2002). *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Rose, E. (2011). The phenomenology of on-screen reading: university students' lived experience of digitised text. *British Journal of Educational Technology, 42*(3), 515–526.

Rosenfield, M. (2011). Computer vision syndrome: A review of ocular causes and potential treatments. *Ophthalmic and Physiological Optics 31*(5). doi:10.1111/j.1475-1313.2011.00834.x

Rouet, J.F. (2006). *The skills of document use: From text comprehension to Web-based learning.* Mahwah, NJ: Erlbaum.

Shelburne, W.A. (2009). E-book usage in an academic library: user attitudes and behaviors. *Library Collections, Acquisitions, and Technical Services, 33*(2/3), 59-72.

Sheorey, R., & Mokhtari, K. (2001). Differences in metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System, 29*, 431–449.

Shneiderman, B. (1987). User interface design and evaluation for an electronic encyclopedia. In G. Salvendy (Eds.), *Cognitive engineering in the design of human-computer interaction and expert systems* (pp. 207-223). New York: Elsevier.

Siegenthaler, E., Wurtz, P., Bergamin, P., & Groner, R. (2011). Comparing reading processes on e-ink displays and print. *Displays, 32*(5), 268-273.

Siegenthaler, E., Schmid, L., Wyss, M., & Wurtz, P. (2012). LCD vs. E-ink: An analysis of the reading behavior. *Journal of Eye Movement Research, 5*(3):5, 1-7.

Son, J-B. (2003). A hypertext approach to foreign language reading: Student attitudes and perceptions. *Australian Review of Applied Linguistics, 17*, 91–110.

Spencer, C. (2006). Research on learners' preferences for reading from a printed text or from a computer screen. *Journal Of Distance Education. 21*(1), 33-50.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly, 21*, 360-407.

Strassmann, P.A. (1985), *Information Payoff*. The Free Press, New York, NY.

Streveler, D. J., & Wasserman, A. I. (1985). Quantitative measures of the spatial properties of screen designs. In B. Shackel (Eds.), *Human-computer interaction: INTER-ACT'84* (pp. 81–89). Amsterdam: The Netherland, North-Holland.

Sutherland-Smith, W. (2002). Weaving the literacy web: Changes in reading from page to screen. *The Reading Teacher, 55*, 662–669.

Sweller, J. (1994). Cognitive load theory, learning difficulty, and instructional design. *Learning and Instruction, 4*(4), 295-312.

Sweet, A. P., & Snow, C. E. (2003). *Rethinking reading comprehension.* New York, NY: Guilford.

Taki, S., & Soleimani, G. H. (2012). Online reading strategy use and gender differences: The case of ıranian efl learners. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 3*(2), 171-181.

Tanner, M. J. (2014). Digital vs. print: Reading comprehension and the future of the book. *SJSU School of Information Student Research Journal, 4*(2), 1-12.

TDK. (2020). *Okumak*. https://sozluk.gov.tr/ sayfasından erişilmiştir.

Thayer, A., Lee, C. P., Hwang, L. H., Sales, H., Sen, P., & Dalal, N. (2011). *The imposition and superimposition of digital reading technology: The academic potential of e-readers.* Paper presented at the proceedings of the 2011 annual conference on human factors in computing systems.

Thomson WD. (1998). Eye problems and visual display terminals--the facts and the fallacies. *Ophthalmic Physiol Opt, 18*(2), 111-9.

Tınar, M. Y. (1991). Bilgisayar teknolojisi ve insan ilişkisine bir yaklaşım. 3.Ergonomi Kongresi, *Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları,* 441, 65-74.

Tiryaki, E. N., & Karakuş, O. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital uygulama ile okuduğunu anlama becerisinin incelenmesi. *Eğitim Çalışmaları Dergisi, 1*(1), 1-11.

TRT. (2020). *2020'de Google'da neler arandı?.* https://www.trthaber.com/haber/bilim-teknoloji/2020de-googleda-neler-arandi-537290.html sayfasından erişilmiştir.

Ulu, H. (2017). *Türkçe dersinde ağ araştırması'na dayalı öğretim: Bir eylem araştırması.* Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uyar, Y. (2015). *Öz düzenlemeye dayalı okuma becerisinin geliştirilmesi ve anlamaya etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması.* Ankara: Nobel Yayınevi.

Ünsal, G. (2014). Çeviri eğitiminde okuma anlama becerisini geliştirmeye yönelik bir çalışma. *Dil Dergisi,* (164), 52-66.

Vandenhoek, T. (2013). Screen reading habits among university students. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT),* 9(2), 37-47.

Wastlund, E., Reinikka, H., Norlander, T., & Archer, T. (2005). Effects of VDT and paper presentation on consumption and production of information: Psychological and physiological factors. *Computers in Human Behavior 21*(2). doi: 10.1016/j.chb.2004.02.007

Wilkins, A., Cleave, R., Grayson, N., & Wilson, L. (2009). Typography for children may be inappropriately designed. *Journal of Research in Reading, 32*, 402–412.

Williams, M. A. (2010). *Examining the efficacy of using ıpod touches to deliver reading comprehension strategy ınstruction and to provide electronic text support on the reading comprehension performance of sixth-grade students.* Doctoral Thesis, Department of Educational Methodology, Policy, and Leadership and the Graduate School of the University of Oregon, Oregon.

Yağcı, İ. (2020). *LCD nedir?*. https://teknogof.com/nedir/lcd. sayfasından erişilmiştir.

Yalçın, A. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar.* Ankara: Akçağ Yayınevi.

Yamaç, A. (2018). Yeni okuryazarlığa genel bakış. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 11*(3), 383-410.

Yamaç, A. (2019). Dijital okuma ve yazma uygulamalarının ilkokul düzeyinde kullanımına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının algıları. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi, 8*(1), 1-25.

Yaman, H., & Dağtaş, A. (2012). Ekrandan okumanın okuduğunu anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 1*(2), 64-79.

Yehudah, G. B., & Alkalai, Y. E. (2018). The contribution of text-highlighting to comprehension: a comparison of print and digital reading. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 27*(2), 1-31.

Yıldız, C. (2010). Okuma ve anlama öğretimi. C. Yıldız (Eds.), *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi içinde* (s. 115-152). Ankara: Pegem Akademi.

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

Yong, S.-T., & Gates, P. (2014). Born digital: Are they really digital natives?. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning, 4*(2), 102.

Yue, C.L., Storm, B.C., Kornell, N., & Bjork, E.L. (2015). Highlighting and its relation to distributed study and students' metacognitive beliefs. *Educational Psychology Review, 27,* 69-78.

Zambarbieri, D., & Carniglia, E. (2012). Eye movement analysis of reading from computer displays, eReaders and printed books. *Ophthalmic Physiol Opt.* (32), 390–396.

EKLER

EK 1. Araştırma İzin Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 03.03.2020-E.10387

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a)MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2020/2 nolu Genelgesi.
b)13.01.2020 tarihli ve 1194 sayılı yazınız.

Enstitünüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora Öğrencisi Sadık Ahmet ÇETİN'in "**Dijital Ortamlarda Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesi**" konulu çalışması kapsamında İlimizde yer alan Ortaokullarda, uygulama talebi ilgi (a) Genelge çerçevesinde incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda, söz konusu araştırmanın Müdürlüğümüzde muhafaza edilen ölçme araçlarının; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Milli Eğitim Temel Kanunu ile Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına uygun olarak, ilgili yasal düzenlemelerde belirtilen ilke, esas ve amaçlara aykırılık teşkil etmeyecek, eğitim-öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde okul ve kurum yöneticilerinin sorumluluğunda gönüllülük esasına göre uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Turan AKPINAR
Vali a.
Milli Eğitim Müdürü

Dağıtım:
Gereği:
Gazi Üniversitesi

Bilgi:
25 İlçe MEM

EK 2. Öğrenci İzin Belgesi

Sevgili Öğrenciler

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında hazırlanan doktora tezi kapsamında sınıfınızda yapılacak çalışmalara katılıp katılmak istemediğiniz konusunda sizin izninize ihtiyaç duyulmaktadır. Bu çalışma kapsamında sizden kişisel bilgi formu alınacak, sizle görüşme yapılacak ve size dört tane okuma testi çözdürülecektir. Sizden alınan tüm veriler bilimsel çalışma kapsamında kullanılacaktır. Bu çalışmanın sizlere olumlu ve olumsuz bir yansıması olmayacaktır. Çalışmada isimleriniz kullanılmayacaktır. Bu çalışmalara gönüllülük ilkesiyle dahil olacaksınız. Bu konuyu ailenizle de görüşerek sizin için en uygun olan kararı vermenizi ve bu belgeyi doldurmanızı bekliyoruz. Araştırmayla ilgili sormak istediklerinizi e-posta veya telefon numaramdan bana iletebilirsiniz.

Sadık Ahmet ÇETİN
Tel:
E-posta:

…..... sınıfının ..... numaralı …….. adlı öğrencisiyim. Araştırma kapsamında yapılacak olan çalışmalara gönüllü olarak katıldığımı bildiririm.

Tarih
…/…/…
İmza

Öğrenci Adı Soyadı

Adres: ……
Tel: ……

EK 3. Dijital Okuma Eğitimini Değerlendirme Formu

Madde	Sorular
1	Bu eğitimin yararları nelerdir? Açıklayınız.
2	Bu eğitimde en önemli bilgiler hangileridir? Açıklayınız.
3	Bu eğitimde hangi bilgiler okumanızı geliştirdi? Açıklayınız.
4	Bu eğitimde hangi bilgilerin okumanıza etkisi olmadı? Açıklayınız.
5	Bu eğitimde eksik gördüğünüz yerler nelerdir? Açıklayınız.
6	Bu eğitime ne tür bilgiler eklenmelidir? Açıklayınız.
7	Bu eğitimden hangi bilgiler düzeltilmelidir? Açıklayınız.
8	Bu eğitimden hangi bilgiler çıkartılmalıdır? Açıklayınız.
9	Bu eğitimde en çok neyden zorlandınız? Açıklayınız.
10	Bu eğitimde anlamadığınız yerler oldu mu? Açıklayınız.
11	Eklemek istediğiniz herhangi bir başka şey varsa lütfen ekleyiniz.

EK 4. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

1) Cinsiyetiniz

Kız ( ) Erkek ( )

2) Ailenin Eğitim Durumu

a) Annenin Eğitim Durumu

İlkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu ( ) Lise mezununu ( ) Üniversite mezunu ( )

b) Babanın Eğitim Durumu

İlkokul mezunu ( ) Ortaokul mezunu ( ) Lise mezununu ( ) Üniversite mezunu ( )

3) Sosyo-Ekonomik Durumuz

Çok Kötü ( ) Kötü ( ) Orta ( ) İyi ( ) Çok İyi ( )

4) Okumak İçin Kullandığınız Dijital Araçlar

Bilgisayar ( ) Tablet ( ) E-Okuma Cihazları ( ) Akıllı Telefon ( ) Hiç Birisi ( )

5) Dijital Ortamlarda Okuma Durumunuz

Hiç okuma yapmam ( ) Çok az okurum ( ) Ara sıra okurum ( ) Çoğunlukla okurum ( ) Sürekli ve düzenli okurum ( )

6) Dijital Cihazlardan Ne Okuyorsunuz

Dersle İlgili Çalışmalar ( ) / Elektronik Kitap ( ) / Ansiklopedik Bilgiler ( ) / Güncel Bilgiler ( ) / Haberler ( ) / Dergiler ( ) / Forumlar ( ) / Sosyal Medya ( ) / Diğer Bilgiler ( )

EK 5. Öz Değerlendirme Formu

Alınan Eğitim :……. **Tarih**: …/…/…….

Ad-Soyad :…….

Bu form kendinizi değerlendirmeniz amacıyla hazırlanmıştır. Bu aldığınız eğitimde kendinizle ilgili değerlendirmelerinizi aşağıdaki sorulara uygun şekilde yazınız.

1) Bu eğitimde ne öğrendim?

……
……
……

2) İlk defa karşılaştığım bilgiler hangileriydi?

……
……
……

3) Bu eğitimde en önemli bilgiler nelerdi?

……
……
……

4) Hangi bilgileri anlamakta çok zorlandım?

……
……
……

5) Öğrendiğim bilgilerden neyi daha iyi uyguladım?

……
……
……

6) Nerede eksiğim var? Kendimi nerede geliştirmeliyim?

……
……
……

7) İyi ve kötü olduğum yönlerim nereler?

……
……
……

8) Daha sonraki çalışmalarda neyi farklı yapmalıyım?

……
……
……

9) Daha etkili öğrenebilmek için ne yapmalıyım?

……
……
……

10) Öğrendiğim bilgileri daha işlevsel kullanmak için ne yapmalıyım?

……
……
……

EK 6. Okuma Metinlerini Değerlendirme Formu

Metin		Uygun	Kısmen Uygun	Uygun Değil
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				

EK 7. Okuma Metinleri

Öyküleyici Metin

MUNİSE

(Küçük yaşta anne ve babasını kaybeden Feride, teyzesi tarafından büyütülür. Yaramaz bir çocuk olduğundan okulda arkadaşları tarafından "Çalıkuşu" diye çağrılır. Çok sevdiği Kâmuran'ın başka bir kadına evlenme sözü verdiğini öğrenen Feride, Anadolu'da öğretmenlik yapmak için başvuruda bulunur. Zeyniler köyü denen ulaşımı zor, hiçbir öğretmenin gitmek istemediği bir yere tayin edilir. Burada okulun eski hocası Hatice Hanım ile birlikte kalmaya başlar. Öğrencilerini seven Feride özellikle Munise adlı öğrencisini çok sever ve onunla daha fazla ilgilenir. Munise babası ve üvey annesi ile kalan küçük bir kızdır.)



Kar gittikçe artıyor, yollar kapandı. O kadar ki çocuklardan birçoğu mektebe gelemiyor. Bugün hayatımın en acı, en dertli günü oldu. Sabahleyin talebelerim bana fena bir havadis getirdiler. Dün gece Munise, bir kabahat yapmış, abası üstüne yürümüş. Çocuk odanın penceresinden kendini bahçeye atmış, karlar ve karanlıklar içinde uzun müddet kalamayacağını, biraz sonra kapıya gelip yalvaracağını zannetmişler fakat saatler geçtiği hâlde, çocuk görülmemiş. O vakit, komşulara haber vermişler. Köy delikanlıları, ellerinde yanar çıralarla sokaklara dökülmüşler, zavallının nereye gittiğini anlamak bir türlü mümkün olamamış.

(...)

Kaç saat geçtiğini bilmiyorum. İnsan böyle hâllerde zaman hissini kaybediyor. Mezarlık tarafındaki kapıya vuruyorlar gibi bir ses işitmeye başladım. Rüzgârdan başka ne olabilirdi? Fakat hayır, bu rüzgâr sarsıntısından başka bir şeydi. Yatağımdan doğrularak kulak verdim ve gecenin içinde bir insan iniltisi işitir gibi oldum. Hemen yatağımdan fırladım, omuzlarıma bir örtü alıp aşağı koşmaya başladım.

1



Niyetim Hatice Hanım'ın odasına uğrayarak onu uyandırmaktı. Fakat o da bu sesi işitmiş, elinde bir mum parçasıyla taşlığa çıkmıştı.

Kapıyı birdenbire açmaya cesaret edemedik. Zaten gürültü de kesilmişti. Hatice Hanım erkek gibi kalın sesiyle, "Kimdir o?" diye bağırdı. Cevap yok. İhtiyar kadın bir kere daha seslendi. O vakit, rüzgârın gürültüsü içinde ince bir sesin inlediğini işittik. Hatice Hanım, "Sen kimsin?" diye bağırdı. Fakat ben sesi tanımış, "Munise!" diye haykırarak kol demirlerine sarılmıştım.

Kapı açılır açılmaz içeriye karlı bir rüzgâr doldu, ihtiyar kadının elindeki mum birdenbire söndü. Karanlıkta, kollarımın içine buz gibi donmuş, küçük bir vücut düştü. Hatice Hanım, tekrar mumunu yakmaya uğraşırken ben onu göğsümde sıkıyor, hıçkıra hıçkıra ağlıyordum. Son kuvvetini tükettiği anlaşılan Munise, kollarımda baygın gibiydi. Yüzü mosmor, saçları dağılmış, elbisesinin içine karlar dolmuştu.

Çocuğu soyduktan sonra kendi yatağıma yatırdım. Hatice Hanım'ın mangalında ısıttığım fanila parçalarıyla vücudunu ovuşturmaya başladım. Munise, kendine gelir gelmez ilk sözü, "Bir parça ekmek!" diye yalvarmak oldu. Bereket versin, biraz sütümüz vardı. Hatice Hanım'la onu ısıttık ve kaşık kaşık çocuğa vermeye başladık.



Dakikalar geçtikçe Munise'nin yüzü kızarmaya, gözlerine fer gelmeye başlıyordu. Kollarımda ara sıra içini çekiyor, kim bilir hangi acı ile için için ağlıyordu?

Ah, şu çocuk gözlerindeki minnet! Dünyada, bir parça iyilik edebilmekten daha güzel bir şey olmuyor. Fırtına içinde viran bir gemi teknesi gibi sallanan bu sefil ve karanlık oda, ocağın kızıl akisleri içinde birdenbire öyle munis ve mesut bir yuva olmuştu ki... Biraz evvel hayata gösterdiğim emniyetsizlik için, kendi kendimden utanıyordum.

Çocuk, artık konuşmaya başlamıştı. Kolları boynumda, sarı saçları bileklerimden dökülerek gözlerime bakıyor, sorduğum suallere ağır ağır cevap veriyordu. Dün akşam, üvey annesinden çok korkmuş, köyün öteki ucundaki bir ambara kaçarak samanların arasına girmiş. Samanlar insanı yatak gibi sıcak tutuyormuş. Fakat bugün çok acıkmış. Dışarı çıkarsa tutup yine eve götüreceklerini biliyormuş. Onun için çaresiz, geceyi beklemiş.

Zavallı çocuğun en büyük ümit yeri benmişim. Bütün gün, "Hocanım mutlak bana ekmek verir." diye kendini avutmuş.

Biraz sonra, çocuğun parlak gözlerine bir gölge düştüğünü, parlak neşesinin sönmeye başladığını fark ettim. Sormaya lüzum yoktu. Çünkü aynı korku bende de uyanmıştı. Yarın sabah Munise'yi yine eve götürmek lazım gelecekti.

İçimde sönük bir ümit yok değildi. Çok güzel bulduğumuz için hiçbir zaman elimize geçmeyecek sandığımız şeylere karşı duyulan o ümitsiz ümit.

Munise'de neticesiz bir rüya uyandırmaktan korkar gibi yavaş bir sesle Hatice Hanım'a dedim ki:

— Mademki bu kızı, evlerine istemiyorlar. Acaba ben, onu kendime evlat etmek istesem razı olurlar mı? Benim de kimsem yok. Vallahi bu çocuğa kendi evladım gibi bakarım. Acaba vermezler mi?

Bu çılgın arzum, Hatice Hanım'ın dudaklarından çıkacak kelimeye bağlıymış gibi, titreye titreye ellerimi uzatıyor, boynumu büküyordum.

İhtiyar kadın, gözlerini ocağa dikmiş, düşünüyordu. Ağır ağır başını salladı:

— Fena olmaz. Yarın muhtarla konuşalım. O, "Peki!" derse babasını da razı ederiz. İyi olur, dedi.

Ben ömrümde bu kadar güzel bir ümit sözü işittiğimi bilmiyorum. Cevap vermeden Munise'yi göğsüme çektim. Çocuk, ellerimi öperek "Anacığım, anacığım!" diye ağlamaya başladı.

(…)

Reşat Nuri GÜNTEKİN
(Kısaltılmıştır.)

4

Bilgilendirici Metin

TÜRK HAVACILIĞINA ADANMIŞ BİR ÖMÜR: VECİHİ HÜRKUŞ

Kurtuluş Savaşı'nın kahraman pilotlarından Vecihi Hürkuş (1896-1969) İstanbul'da doğmuştur. Bebek'teki Üsküdar Paşakapısı İdadisinde okumuş ve sanata olan yeteneği nedeniyle daha sonra Tophane Sanat Okulunu bitirmiştir.

1914 yılında Türk havacılığının büyüklüğünü göstermek için İstanbul'dan Kahire'ye yapılan uçuşta Fethi, Nuri ve Sadık beylerin şehit olmalarından çok etkilenmiş ve Türk havacılığını yükseltmek amacı ile havacı olmaya karar vermiştir. Yeşilyurt Tayyare Makinist Mektebinden 1915 yılında mezun olmuştur. Uçak makinisti olarak Birinci Dünya Savaşı'nda Bağdat Cephesi'ne tayin edilmiştir. 2 Şubat 1916 tarihinde bir tecrübe uçuşunda gerçekleşen kazada yaralanarak İstanbul'a dönmüştür. Geçirdiği kazaya rağmen tayyareci yani pilot olmaya karar vermiş ve gerekli başvuruyu yapmıştır. Bu karar, onu tam elli yıl göklere bağlamıştır. Yeşilköy'deki Tayyareci Mektebine girmiş, 15 Kasım 1916 tarihinde tayyarecilik tahsilini bitirmiş ve pilotluk diplomasını almıştır.

1917 yılında Kafkas Cephesi 7. Tayyare Bölüğü'ne atanmış, Kafkas Cephesi'nde bir Rus uçağını düşürerek ilk uçak düşüren tayyareci olmuştur. 8 Ekim 1917 günü Erzincan'daki Rus karargâhını bombaladıktan sonra hava savaşında kendisi de yaralanmış, uçağı vurul-muş ve Ruslara esir düşmüştür. 1918 yılında Hazar Denizi'ndeki Nargin Adası'ndan kaçmış ve İstanbul'a dönmüştür.





İstanbul işgal edilince Kuvayımilliyeci arkadaşları ile birlikte 7 Haziran 1920'de Anadolu'ya üç uçak kaçırmaya çalışmış fakat uçakların bakımının yetersiz olmasından dolayı başarılı olamamışlardır. Bunun üzerine tayyareci altı arkadaşı ile birlikte gizlice, esaretten dönen askerlerin arasında, Harem'den kalkan bir gemiyle Mudanya'ya, oradan Bursa ve Eskişehir üzerinden Konya'daki Hava Bölüğü'ne ulaşarak kurulmakta olan Mustafa Kemal'in ordusuna katılmıştır.

I. İnönü, II. İnönü ve Sakarya savaşlarında Tayyareci Fazıl ile birlikte çok önemli keşif görevlerinde bulunmuştur. I. İnönü Savaşı'nda yaptığı keşif uçuşunda Yunan ordusunun geri çekildiğini Batı Cephesi Kumandanı İsmet İnönü'ye rapor ederek Türk ordusunun hücuma geçmesini sağlamış ve *"Türk ulusunun makûs talihinin"* değişmesine büyük katkıda bulunmuştur. TBMM'den üç defa takdirname alarak kırmızı şeritli İstiklal Madalyası kazanmıştır. Kurtuluş Savaşı sonrası Hava Kuvvetlerinden istifa edip İzmir'den Ankara'ya giderek henüz kurulmakta olan Türk Tayyare Cemiyetine (Türk Hava Kurumuna) katılmıştır. Türk Hava Kurumunun kurucu beş üyesinden biridir. Burada başpilotluk ve Fen Şubesi'ni organize etme görevlerinde bulunmuştur. Amacı Gazi Mustafa Kemal'in *"İstikbal göklerdedir."* yönergesiyle havacı bir kuşak yetiştirmek üzere bir okul açmak, milli bir hava sanayi kurulmasına katkıda bulunmak olmuştur.

Tayyareci Vecihi olarak bilinen Hürkuş, 1930-1935 yıllarında Kadıköy'de Vecihi Tayyare İnşa Fabrikasını kurmuş, kendi tasarımı olan Vecihi XIV, Vecihi XV, Vecihi XVI uçaklarını ve Vecihi SK adlı uçak motoru ile çalışan deniz botu imal etmiştir. 1932 yılında yaptığı uçaklarla Vecihi Sivil Tayyare Mektebini kurmuş ve pilotlar yetiştirmiştir.

1935 yılında Atatürk'ün "Vecihi'den istifade edin" direktifi üzerine Türk Hava Kurumu Başkanı tarafından Ankara'ya çağrılmış ve kendisine "Türk Kuşu"nu kurma görevi veril-miştir. THK Türk Kuşu, Vecihi Hürkuş tarafından kurulmuştur.

1937 yılında THK tarafından Almanya'ya, Weimar (Veymar) Mühendislik Okuluna gönderilmiştir. İhtisas sınıfında eğitime başlamış ve bir buçuk yıl sonra mezun olarak 1939'da Uçak Makine Mühendisliği diplomasını almıştır. Atatürk'ün vefatından sonra THK kadrosu değişmiş ve Almanya'dan dönen Vecihi Hürkuş, hiçbir teknik imkânı olmayan THK Van İli Şubesine tayin edilmiştir. Bunun üzerine çok sevdiği THK'den istifa etmek zorunda kalmıştır. Havacılıktan uzak duramayan Hürkuş, kızı Gönül Hürkuş ile 1947'de "Kanatlılar Birliği"ni kurmuş ve "Kanatlılar" adlı dergiyi çıkarmıştır. 1954'te ilk sivil hava yolu olan "Hürkuş Yolları"nı kurmuştur.

Hayatını havacılığa adayan Vecihi, yaşamının yaklaşık 30.000 saatten fazlasını havada geçirmiştir. Uluslararası Havacılık Organizasyonu (ICAO) tarafından dünyada pilotluğu 50 yılı aşan ilk Türk pilot olarak ödüllendirilmiştir. Hürkuş, 1917-1967 yılları arasında, toplam 102 ayrı model uçak kullanan ve havada 30.000 saat geçiren tek pilottur. 16 Temmuz 1969'da, Türk Hava Kurumunun tarihini yazarken hayata gözlerini yummuştur.

İsmail YAVUZ
Bilim ve Teknik dergisi

EK 8. Belirtke Tablosu

Kazanımlar
1) Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.
2) Metnin konusunu belirler.
3) Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.
4) Metindeki yardımcı fikirleri belirler.
5) Metindeki hikâye unsurlarını belirler. *Olay örgüsü, mekân, zaman, şahıs ve varlık kadrosu, anlatıcı üzerinde durulur.*
6) 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.*
7) Metnin içeriğine uygun başlık/başlıklar belirler.
8) Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. *Metinlerdeki neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler ve abartma üzerinde durulur.*
9) Metindeki anlatım biçimlerini belirler.
10) Metinde kullanılan düşünceyi geliştirme yollarını belirler.

EK 9. Okuduğunu Anlama Testi Uzman Görüşü Alma Formu

METİN:				
MADDELER		**Uygun**	**Kısmen Uygun**	**Uygun Değil**
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				

EK 10. Okuduğunu Anlama Testleri

Munise Metni Soruları

Aşağıdaki Soruları Metne Göre Cevaplayınız.

A) Aşağıdaki cümlelerde verilen bilgi doğru ise cümlenin başında verilen ( ) bölümüne D, yanlış ise Y harfi koyunuz. Bu bölümdeki her soru 7 puandır.

1) ( ) Munise, kaçtığı gün ambarda kalmıştır.
2) ( ) Munise, Feride'ye evlatlık olarak verilmiştir.
3) ( ) Hatice Hanım yaşlı bir köylü kadındır.

B) Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerlere uygun cevabı yazınız. Bu sorular kısa cevap isteyen sorulardır. Sorulara çok uzun cevap yazmayınız. Bu bölümdeki her soru 12 puandır.

4) Bu metnin konusu ……..……..dır.
5) Metinde gözüne ışıltı, parlaklık gelmek anlamına gelen deyim ……dır.

C) Aşağıdaki sorular için uygun seçeneği işaretleyiniz. Her soru için sadece bir seçenek işaretleyiniz. Bu bölümdeki her soru 15 puandır.

6) Bu metne farklı bir başlık konsaydı aşağıdakilerden hangisi bu metninin başlığı olabilirdi?
A) Meraklı Çocuk
B) Zeyniler Köyü
C) Öksüz Kız
D) Kış Mevsimi

I. Delikanlıların Munise'yi araması.
II. Munise'nin neşesinin sönmeye başlaması.
III. Munise'nin bir kabahat yapması.
IV. Feride'nin dışarıdan gelen bir ses duyması.

7) Yukarıdaki metnin farklı bölümlerinden alınan numaralanmış olaylar, aşağıdakilerin hangisinde oluş sırasına göre verilmiştir?

A) II – III – IV –I
B) III – I – II –IV
C) IV – II – I –III
D) III – I – IV –II

D) Aşağıdaki soruya uygun cevabı yazınız. Soruyu dikkatli okuyunuz ve soruda istenmeyen bilgileri cevap olarak yazmayınız. Bu bölümdeki soru 25 puandır.

8) Munise evden kaçtıktan sonra neden geri dönmemiş olabilir? Cevabınızı desteklemek için metinden alıntı yapınız.

……
……
……

Vecihi HÜRKUŞ Metni Soruları

Aşağıdaki Soruları Metne Göre Cevaplayınız.

A) Aşağıdaki cümlelerde Vecihi Hürkuş ile ilgili verilen bilgi doğru ise cümlenin başında verilen ( ) bölümüne D, yanlış ise Y harfi koyunuz. Bu bölümdeki her soru 7 puandır.

1) ( ) Havacılık ile ilgili birçok kitap yazmıştır.
2) ( ) Birden fazla ülkede pilotluk eğitimi almıştır.
3) ( ) Birinci Dünya Savaşı'nda Çanakkale Cephesi'nde savaşmamıştır.

B) Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerlere uygun cevabı yazınız. Bu sorular kısa cevap isteyen sorulardır. Sorulara çok uzun cevap yazmayınız. Bu bölümdeki her soru 12 puandır.

4) Bu metnin konusu nedir?
"……."

5) Bu parçanın anlatımında ağır basan anlatım biçimi nedir?
"……"

C) Aşağıdaki sorular için uygun seçeneği işaretleyiniz. Her soru için sadece bir seçenek işaretleyiniz. Bu bölümdeki her soru 15 puandır.

6) Metne göre Vecihi Hürkuş için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

A) Türk havacılığının ilk pilotudur.
B) Bir savaş sırasında sorunlar yaşamıştır.
C) İlk uçak fabrikasını kurmak istemiştir.
D) Hayatının çoğunu yurt dışında geçirmiştir.

7) Metinde aşağıdakilerden hangisi kullanılmıştır?

A) Benzetme
B) Betimleme
C) Örnekleme
D) Tanımlama

D) Aşağıdaki soruya uygun cevabı yazınız. Soruyu dikkatli okuyunuz ve soruda istenmeyen bilgileri cevap olarak yazmayınız. Bu bölümdeki soru 25 puandır.

8) Vecihi Hürkuş ile Kuvayı Millîyeci arkadaşları Anadolu'ya uçak kaçırmaya çalışmışlar ama başarısız olmuşlardır. Uçak kaçırarak neyi amaçlamış olabilirler?

……
……
……

EK 11. Okuduğunu Anlama Testleri Cevap Anahtarı

Munise Metni Cevap Anahtarı

A) Doğru-Yanlış Soruları

1) D

2) Y

3) Y

B) Kısa Cevaplı Sorular

4)

Tam Puan (12)

Doğru cevapların kapsamı "Munise'nin evden kaçmasını ve Feride öğretme gitmesi ifade eden cevaplar."

– ***Örnek Yanıt:*** Munise'nin evden kaçması ve Feride öğretmene gitmesi.

Yarım Puan (6)

Doğru cevapla kısmen ilişkisi olan yanıtlar.

– ***Örnek Yanıt:*** Munise ve Feride öğretmen.

5) Gözüne fer gelmek.

C) Çoktan Seçmeli Sorular

6) C

7) D

D) Açık Uçlu Sorular

8)

Tam Puan (25 Puan)

– ***25 Puan Alacak Yanıtların Taşıması Gereken Nitelik/Nitelikler:***

• Tamamen doğru olan cevaplar. Cevapta kendi yorumu olan yanıtlar. Munise'nin eve dönmemesinin nedenini yazan ve yazısını metinden alıntı yaprak destekleyen cevaplar.

– ***Örnek Yanıtlar:***

• Munise evde bir kabahat yaptığı için ablasından ve üvey annesinden çok korkmuştur. Metinde kabahat yaptıktan sonra ablasının Munise'nin üzerine yürüdüğü ifade edilmiştir.

• Üvey annesinin kendisine kötü davranacağından korkmuş olabilir. Bunu "Dün akşam üvey annesinden çok korkmuş, biraz sonra çocuğun parlak gözlerine bir gölge düştüğünü parlak neşesinin sönmeye başladığını fark ettim" cümlesi de kanıtlar.

• Munise evden kaçtıktan sonra üvey annesinden korktuğu için eve dönmemiş olabilir. Ayrıca bunu kendisi de öğretmenine anlatmış: “Zavallı çocuğun en büyük ümit yeri benmişim. Bütün gün Hocam mutlak bana ekmek verir, diye kendini avutmuş.

• Geri dönmemesinin nedeni zaten kaçtığı gece üvey annesinden korkmuş olmasıydı. Ve sanırım evde Munise’yi istemiyorlar çünkü Feride “Madem ki bu kızı evlerinde istemiyorlar. Acaba ben onu kendime evlat edinmek istesem razı olurlar mı?” diye bir cümle var metinde.

Kısmi Puan (16 Puan)

— ***16 Puan Alacak Yanıtların Taşıması Gereken Nitelik/Nitelikler:***

• Büyük oranda doğru olan cevaplar. Cevapta kısmen kendi yorumu olan yanıtlar. Metinden alıntı yapılmayan sadece Munise’nin eve dönmemesinin nedenini yazan cevaplar.

— ***Örnek Yanıtlar:***

• Munise evde bir kabahat yaptığı için ablasından ve üvey annesinden çok korkmuştur.

Kısmi Puan (8 Puan)

— ***8 Puan Alacak Yanıtların Taşıması Gereken Nitelik/Nitelikler:***

• Metin içinde cevabın geçtiği bölümü gösteren yanıtlar. Yorum olmayan yanıtlar. Metinden aynı şekilde alınan yanıtlar.

Sıfır Puan

— ***0 Puan Alacak Yanıtların Niteliği:***

• Soruyla ilgisiz ve belirsiz olan yanıtlar.

• Boş bırakılan, cevap verilmeyen yanıtlar.

— ***Örnek Yanıtlar:***

•

Vecihi HÜRKUŞ Metni Cevap Anahtarı

A) Doğru-Yanlış Soruları

1) Y

2) Y

3) D

B) Kısa Cevaplı Sorular

4)

Tam Puan (12)

Doğru cevapların kapsamı "Vecihi Hürkuş'un hayatıyla ilgili olduğunu ifade eden cevaplar."

– ***Örnek Yanıt:*** Vecihi Hürkuş'un hayatı.

Yarım Puan (6)

Doğru cevapla kısmen ilişkisi olan yanıtlar.

– ***Örnek Yanıt:*** Vecihi Hürkuş'un pilotluğu.

5) Açıklayıcı Anlatım.

C) Çoktan Seçmeli Sorular

6) B

7) C

D) Açık Uçlu Sorular

8)

Tam Puan (25 Puan)

– ***25 Puan Alacak Yanıtların Taşıması Gereken Nitelik/Nitelikler:***

• Tamamen doğru olan cevaplar. Cevapta kendi yorumu olan yanıtlar. Uçak kaçırmalarının mantıklı ve doğru şekilde gerekçesi ile birlikte yazan cevaplar.

– ***Örnek Yanıtlar:***

• Uçak kaçırarak Anadolu'daki Türk ordusuna yardım etmek istemişlerdir. Türk ordusunun uçaklara ihtiyacı vardır.

• Uçakları düşman askerlerine bırakmak istememişlerdir. Uçaklarla Türk ordusunu güçlendirmek istemişlerdir.

• Güvenli bölgede ellerini güçlendirip İstanbul'u ve ülkeyi işgal güçlerinden kurtarmak için böyle bir işe girişmişlerdir.

• Uçağı Anadolu'ya götürerek yaralıların bir yerden bir başka yere taşınmasında, araç ile ulaşılamayan yerlerdeki yaralılara havadan yardım etme amacıyla kaçırılmıştır. Ayrıca

uçaklar düşman ordusunun havadan tespiti ve kısacası Türk milletine yardımcı olacak her şey için kullanılabilir.

Kısmi Puan (16 Puan)

— ***16 Puan Alacak Yanıtların Taşıması Gereken Nitelik/Nitelikler:***

• Büyük oranda doğru olan cevaplar. Cevapta kısmen kendi yorumu olan yanıtlar. Uçak kaçırmalarına genel olarak mantıklı verilen cevaplar.

— ***Örnek Yanıtlar:***

• Uçakları kaçırarak kahraman olmak istemişlerdir.

• Uçak kaçırarak Türk halkının sevgisini kazanmak istemişlerdir.

Kısmi Puan (8 Puan)

— ***8 Puan Alacak Yanıtların Taşıması Gereken Nitelik/Nitelikler:***

• Metin içinde cevabın geçtiği bölümü gösteren yanıtlar. Yorum olmayan yanıtlar. Metinden aynı şekilde alınan yanıtlar.

Sıfır Puan

— ***0 Puan Alacak Yanıtların Niteliği:***

• Soruyla ilgisiz ve belirsiz olan yanıtlar.

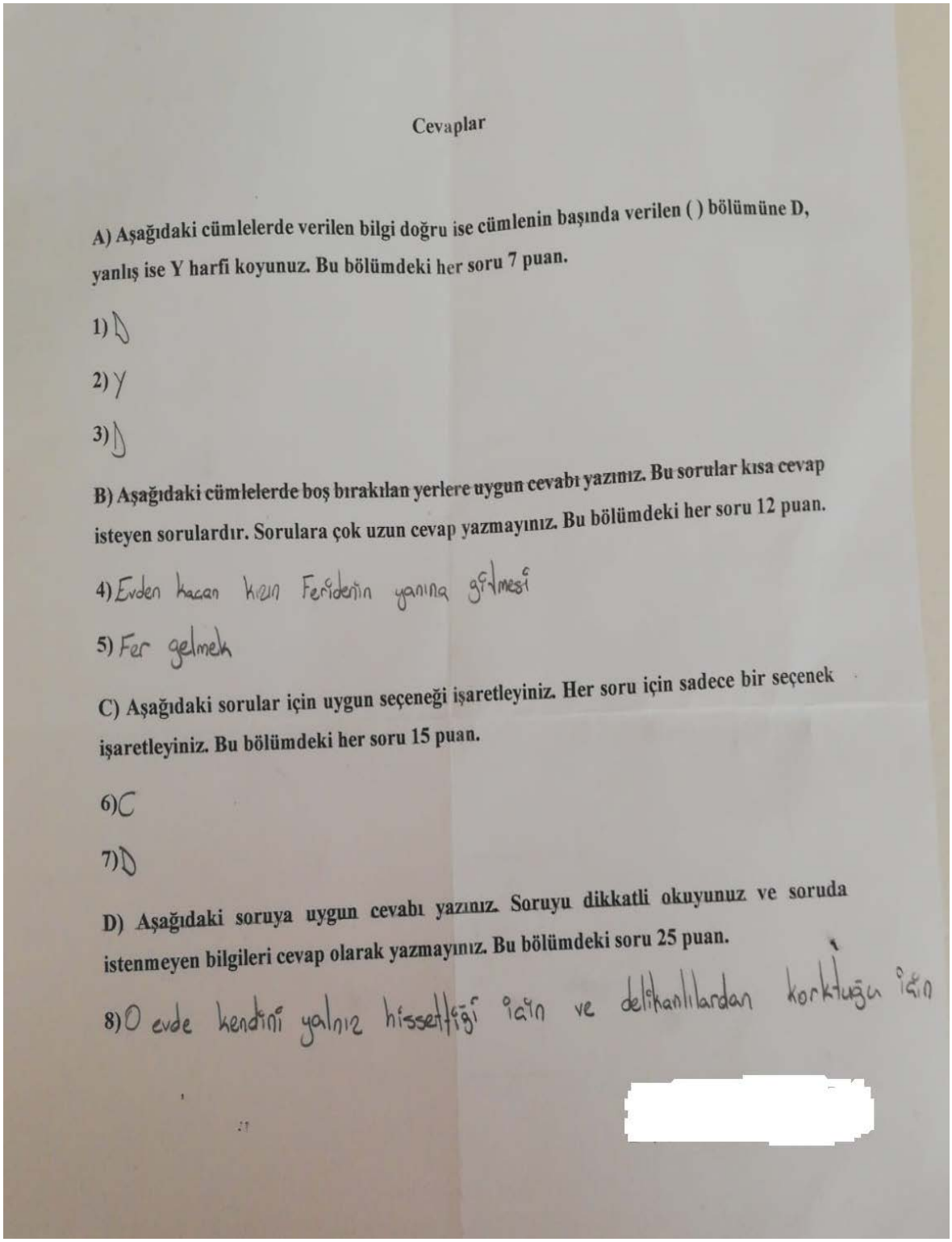
• Boş bırakılan, cevap verilmeyen yanıtlar.

— ***Örnek Yanıtlar:***

•

EK 12. Testlere Verilen Cevap Örnekleri

Munise Metni Cevap Kâğıdı Örnekleri



Cevaplar

A) Aşağıdaki cümlelerde verilen bilgi doğru ise cümlenin başında verilen ( ) bölümüne D, yanlış ise Y harfi koyunuz. Bu bölümdeki her soru 7 puan.

1) D

2) Y

3) D

B) Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerlere uygun cevabı yazınız. Bu sorular kısa cevap isteyen sorulardır. Sorulara çok uzun cevap yazmayınız. Bu bölümdeki her soru 12 puan.

4) Evden kaçan kızın Feridenin yanına gelmesi

5) Fer gelmek

C) Aşağıdaki sorular için uygun seçeneği işaretleyiniz. Her soru için sadece bir seçenek işaretleyiniz. Bu bölümdeki her soru 15 puan.

6) C

7) D

D) Aşağıdaki soruya uygun cevabı yazınız. Soruyu dikkatli okuyunuz ve soruda istenmeyen bilgileri cevap olarak yazmayınız. Bu bölümdeki soru 25 puan.

8) O evde kendini yalnız hissettiği için ve delikanlılardan korktuğu için

Cevaplar

Munise

A) Aşağıdaki cümlelerde verilen bilgi doğru ise cümlenin başında verilen ( ) bölümüne D, yanlış ise Y harfi koyunuz. Bu bölümdeki her soru 7 puan.

1) D

2) D

3) D

B) Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerlere uygun cevabı yazınız. Bu sorular kısa cevap isteyen sorulardır. Sorulara çok uzun cevap yazmayınız. Bu bölümdeki her soru 12 puan.

4) Bir gece üvey annesinden korkarak kaçan ve ambara saklanan kızın yaşadıkları

5) "Gözlerime fer gelmeye başlıyordu"

C) Aşağıdaki sorular için uygun seçeneği işaretleyiniz. Her soru için sadece bir seçenek işaretleyiniz. Bu bölümdeki her soru 15 puan.

6) C

7) A

D) Aşağıdaki soruya uygun cevabı yazınız. Soruyu dikkatli okuyunuz ve soruda istenmeyen bilgileri cevap olarak yazmayınız. Bu bölümdeki soru 25 puan.

8) Ailesinden azar işiteceğini, ona ceza verecek lerini ve üvey annesinin tekrar onu korkutacak şeyler yapmasından dolayı olabilir. Diğer düşüncem ise kız mutsuz bir yerde yaşamak istemediği için eve dönmemiş olabilir.

[redacted]

[redacted]

Cevaplar

A) Aşağıdaki cümlelerde verilen bilgi doğru ise cümlenin başında verilen ( ) bölümüne D, yanlış ise Y harfi koyunuz. Bu bölümdeki her soru 7 puan.

1) Y

2) Y

3) Y

B) Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerlere uygun cevabı yazınız. Bu sorular kısa cevap isteyen sorulardır. Sorulara çok uzun cevap yazmayınız. Bu bölümdeki her soru 12 puan.

4) Munise'nin bir kabahat işlemesi sonucu olanlar.

5) Göğne fer gelmek

C) Aşağıdaki sorular için uygun seçeneği işaretleyiniz. Her soru için sadece bir seçenek işaretleyiniz. Bu bölümdeki her soru 15 puan.

6) C)

7) III - I - IV - II = D)

D) Aşağıdaki soruya uygun cevabı yazınız. Soruyu dikkatli okuyunuz ve soruda istenmeyen bilgileri cevap olarak yazmayınız. Bu bölümdeki soru 25 puan.

8) Dün akşam bir kabahat işleyip üvey annesinden korkmuş

[redacted]

[redacted]

Cevaplar

A) Aşağıdaki cümlelerde verilen bilgi doğru ise cümlenin başında verilen ( ) bölümüne D, yanlış ise Y harfi koyunuz. Bu bölümdeki her soru 7 puan.

1) D

2) Y

3) D

B) Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerlere uygun cevabı yazınız. Bu sorular kısa cevap isteyen sorulardır. Sorulara çok uzun cevap yazmayınız. Bu bölümdeki her soru 12 puan.

4) Munise'nin evden kaçmasıdır.

5) Gözüne Eğer gelme

C) Aşağıdaki sorular için uygun seçeneği işaretleyiniz. Her soru için sadece bir seçenek işaretleyiniz. Bu bölümdeki her soru 15 puan.

6) C

7) D

D) Aşağıdaki soruya uygun cevabı yazınız. Soruyu dikkatli okuyunuz ve soruda istenmeyen bilgileri cevap olarak yazmayınız. Bu bölümdeki soru 25 puan.

8) Eve döndüğünde onar işitebileceği için dönmemiş olabilir.

Cevaplar

A) Aşağıdaki cümlelerde verilen bilgi doğru ise cümlenin başında verilen ( ) bölümüne D, yanlış ise Y harfi koyunuz. Bu bölümdeki her soru 7 puan.

1) D

2) D

3) D

B) Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerlere uygun cevabı yazınız. Bu sorular kısa cevap isteyen sorulardır. Sorulara çok uzun cevap yazmayınız. Bu bölümdeki her soru 12 puan.

4) küçük bir kız çocuğu

5) Kendine gelmek

C) Aşağıdaki sorular için uygun seçeneği işaretleyiniz. Her soru için sadece bir seçenek işaretleyiniz. Bu bölümdeki her soru 15 puan.

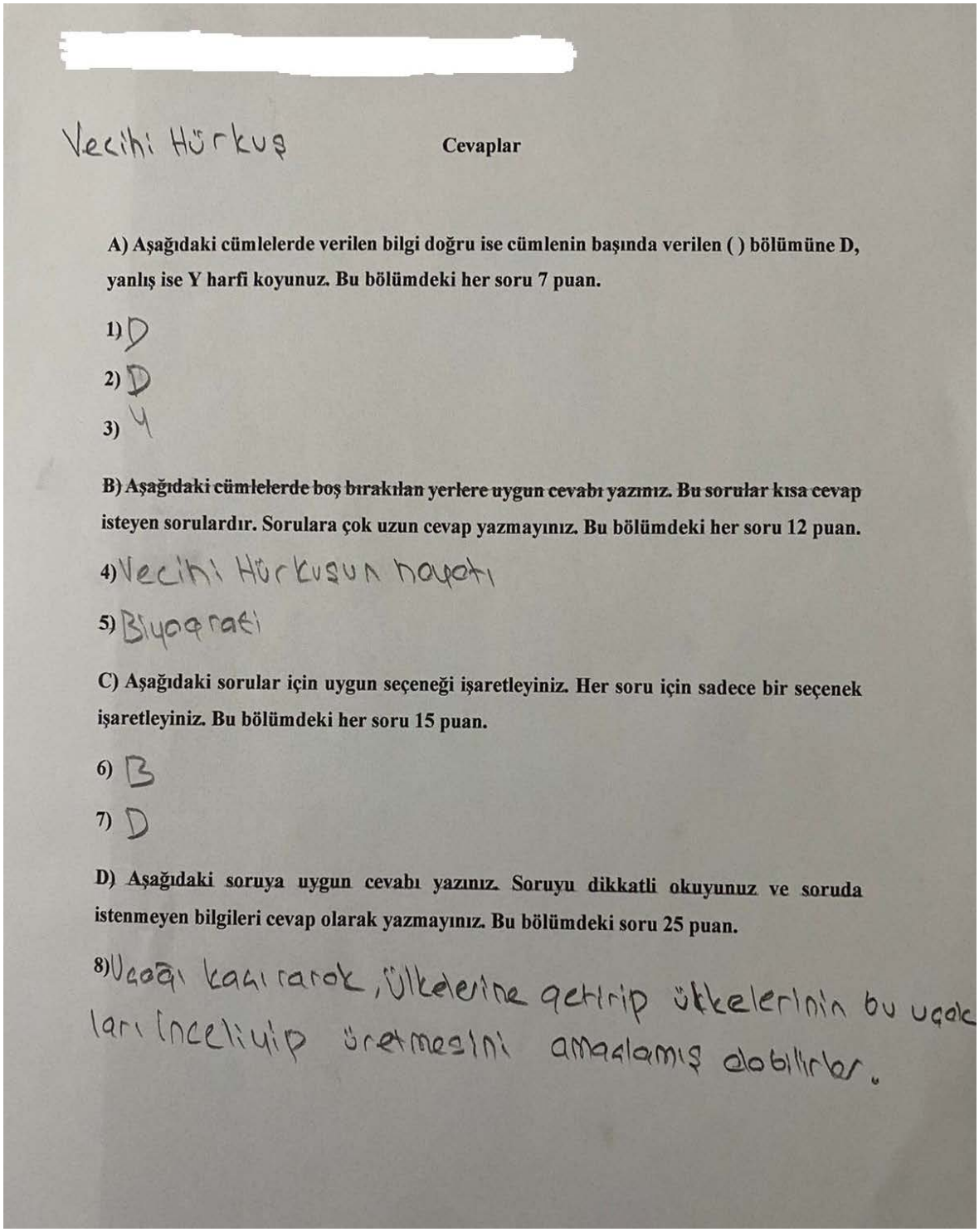
6) C

7) D

D) Aşağıdaki soruya uygun cevabı yazınız. Soruyu dikkatli okuyunuz ve soruda istenmeyen bilgileri cevap olarak yazmayınız. Bu bölümdeki soru 25 puan.

8) Çünkü üvey annesinden korkmuştur.

Vecihi HÜRKUŞ Metni Cevap Kâğıdı Örnekleri



[redacted]

Vecihi Hürkuş

Cevaplar

A) Aşağıdaki cümlelerde verilen bilgi doğru ise cümlenin başında verilen ( ) bölümüne D, yanlış ise Y harfi koyunuz. Bu bölümdeki her soru 7 puan.

1) D

2) D

3) Y

B) Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerlere uygun cevabı yazınız. Bu sorular kısa cevap isteyen sorulardır. Sorulara çok uzun cevap yazmayınız. Bu bölümdeki her soru 12 puan.

4) Vecihi Hürkuşun hayatı

5) Biyografi

C) Aşağıdaki sorular için uygun seçeneği işaretleyiniz. Her soru için sadece bir seçenek işaretleyiniz. Bu bölümdeki her soru 15 puan.

6) B

7) D

D) Aşağıdaki soruya uygun cevabı yazınız. Soruyu dikkatli okuyunuz ve soruda istenmeyen bilgileri cevap olarak yazmayınız. Bu bölümdeki soru 25 puan.

8) Uçağı kaçırarak, ülkelerine getirip ülkelerinin bu uçak
ları incelenip üretmesini amaçlamış olabilirler.

Cevaplar

Vecihi Hürkuş

A) Aşağıdaki cümlelerde verilen bilgi doğru ise cümlenin başında verilen ( ) bölümüne D, yanlış ise Y harfi koyunuz. Bu bölümdeki her soru 7 puan.

1) Y

2) D

3) D

B) Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerlere uygun cevabı yazınız. Bu sorular kısa cevap isteyen sorulardır. Sorulara çok uzun cevap yazmayınız. Bu bölümdeki her soru 12 puan.

4) Vecihi Hürkuşun nasıl pilot olduğu, havacılık ile nasıl ilgilenmeye başladığı ve dahası anlatılmıştır.

5) Açıklayıcı

C) Aşağıdaki sorular için uygun seçeneği işaretleyiniz. Her soru için sadece bir seçenek işaretleyiniz. Bu bölümdeki her soru 15 puan.

6) C

7) B

D) Aşağıdaki soruya uygun cevabı yazınız. Soruyu dikkatli okuyunuz ve soruda istenmeyen bilgileri cevap olarak yazmayınız. Bu bölümdeki soru 25 puan.

8) İstanbul işgalinin intikamı için üç tane uçak kaçırmaya çalışmış olabilirler

[redacted]

Vecihi Hürkuş

Cevaplar

A) Aşağıdaki cümlelerde verilen bilgi doğru ise cümlenin başında verilen ( ) bölümüne D, yanlış ise Y harfi koyunuz. Bu bölümdeki her soru 7 puan.

1) Y

2) D

3) Y

B) Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerlere uygun cevabı yazınız. Bu sorular kısa cevap isteyen sorulardır. Sorulara çok uzun cevap yazmayınız. Bu bölümdeki her soru 12 puan.

4) Vecihi Hürkuş'un Yaşamı

5) Açıklayıcı Anlatım. Sayısal Verilerden Yara
Düşünceyi Geliştirme Tanık Gösterme

C) Aşağıdaki sorular için uygun seçeneği işaretleyiniz. Her soru için sadece bir seçenek işaretleyiniz. Bu bölümdeki her soru 15 puan.

6) A)

7) D)

D) Aşağıdaki soruya uygun cevabı yazınız. Soruyu dikkatli okuyunuz ve soruda istenmeyen bilgileri cevap olarak yazmayınız. Bu bölümdeki soru 25 puan.

8) Anadolu'ya uçak kaçırarak Türkiye'nin havacılık ile ilgili bilgi sahibi olmayı planlamış olabilir.

[redacted]

Vecihi Hürkuş

Cevaplar

A) Aşağıdaki cümlelerde verilen bilgi doğru ise cümlenin başında verilen ( ) bölümüne D, yanlış ise Y harfi koyunuz. Bu bölümdeki her soru 7 puan.

1) D

2) D

3) D

B) Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerlere uygun cevabı yazınız. Bu sorular kısa cevap isteyen sorulardır. Sorulara çok uzun cevap yazmayınız. Bu bölümdeki her soru 12 puan.

4) Vecihi Hürkuş'un uçuş hayatı

5) Ödüllendirme

C) Aşağıdaki sorular için uygun seçeneği işaretleyiniz. Her soru için sadece bir seçenek işaretleyiniz. Bu bölümdeki her soru 15 puan.

6) D

7) B

D) Aşağıdaki soruya uygun cevabı yazınız. Soruyu dikkatli okuyunuz ve soruda istenmeyen bilgileri cevap olarak yazmayınız. Bu bölümdeki soru 25 puan.

8) İşgal edilen İstanbuldan kaçmak için

Cevaplar

A) Aşağıdaki cümlelerde verilen bilgi doğru ise cümlenin başında verilen ( ) bölümüne D, yanlış ise Y harfi koyunuz. Bu bölümdeki her soru 7 puan.

1) D

2) D

3) Y

B) Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerlere uygun cevabı yazınız. Bu sorular kısa cevap isteyen sorulardır. Sorulara çok uzun cevap yazmayınız. Bu bölümdeki her soru 12 puan.

4) Havacılık Vecihi Hürkuş'un hayatı

5) tanımlama

C) Aşağıdaki sorular için uygun seçeneği işaretleyiniz. Her soru için sadece bir seçenek işaretleyiniz. Bu bölümdeki her soru 15 puan.

6) B

7) D

D) Aşağıdaki soruya uygun cevabı yazınız. Soruyu dikkatli okuyunuz ve soruda istenmeyen bilgileri cevap olarak yazmayınız. Bu bölümdeki soru 25 puan.

8) Anadolunun daha fazla güçlü olması için ve karşı tarafın gücünün azalması için

EK 13. Ders Planları

Dijital Okumada Önemli Olan Unsurlar Ders Planı

Sınıf: 7. Sınıf

Süre: 40 + 40

Konu: Dijital okumada önemli olan unsurlar

Amaç: Dijital okuma araçları ve uygulamalarının okuma için nasıl kullanıldığı hakkında öğrencileri bilgilendirmek.

Yöntem: Anlatma Yöntemi

Ders Süreci:

• ***Dikkat Çekme:***
Öğrencilerin dikkati anlatılacak konu üzerine çekilir. Bunun için öğrencilere konuyla ilgili kısa bir bilgi verilir ve bazı sorular sorulur. Dijital okuma araçları öğrencilere gösterilir.

• ***Gözden Geçirme:***
Ders sürecinde hangi aşamada neler yapılacağı öğrencilere ifade edilir.

• ***Konu anlatımı:***
Öğrencilere bugün dijital okuma araçları ve okuma uygulamalarının okuma sürecinde nasıl kullanılması gerektiğini öğreneceğiz diye derse giriş yapılır. Daha sonra dijital okuma araçları ve uygulamalarının özellikleri hakkında bilgi verilir ve bunların okuma sırasında nasıl kullanıldığı öğrencilere anlatılır.

Öğrencilere dijital ortamlarda okuma yapmak için bilgisayarların, tabletlerin, e-okuma cihazlarının ve akıllı telefonların kullanıldığı ifade edilir. Bu araçların hepsinin kendine özgü farklı özellikleri olduğu belirtilir. Bilgisayarların okuma için sabit bir zemin gerektirdiği fakat tabletler, e-okuma cihazları ve akıllı telefonlardan sabit bir zemine koymadan da okuma yapılabileceği ifade edilir.

Dijital okuma araçlarından tabletler, e-okuma cihazları ve akıllı telefonların dokunmatik özelliği vardır. Bu araçlarda okuma sırasında parmakların veya elektronik kalemin kullanılabileceği ama bilgisayarlarda bunun yerini klavye ve farenin tuttuğu belirtilir. Dijital okuma sırasında yardımcı araçların klavye, fare ve elektronik kalemin okuma

ortamıyla bütünleştirilmesi gerektiği ifade edilir. Dolayısıyla okuma aracıyla birlikte yardımcı araçların koordineli bir şekilde hareket etmesi gerektiği öğrencilere bildirilir.

Öğrencilere bilgisayarlarda okuma yaparken mouse'u ve kısa yol tuşlarını aktif olarak kullanabilecekleri ifade edilir. Okuma sırasında seçme özelliğini kullanmak için mouse'un, kopyala ve yapıştır için özelliğini kullanmak için ise hem mouse'nin hem de kısa yol tuşlarının kullanılabileceği belirtilir. Ayrıca öğrencilere bilgisayarlarda tarama yapmak için yine maouse'nin ve kısa yol tuşlarının kullanılabileceği bildirilir.

Okuma uygulamalarının kendine özgü bazı farklı özellikleri olduğu gibi birçok aynı özelliğinin olduğu belirtilir. Bu aşamada Adobe Reader'in özellikleri detaylı olarak anlatılır. Adobe Reader'in okuma sırasında kullanılabilecek özellikleri metni yakınlaştırma, kalem kullanma (siyah, kırmızı, mavi), silgi kullanma, not ekleme, metni vurgulama, metnin altını çizme, sayfalara işaret koyma, yazının üstünü çizme, yazının üstünü çizip metni değiştirme, imleç şeklinde yazı ekle, metin kutusu ekleme, yazıyı kutu içine alma, yer imi, sayfa küçük resmi özellikleri gösterilir.

Uygulamalar ve web siteleri üzerinden açılan e-kitaplar ve z-kitaplarda metinlerin bazıları yatay yönlü bazıları ise dikey yönlü hareket ettiği bildirilir. Adobe Readerde metinlerin dikey yönlü hareket ettiği ifade edilir.

Öğrencilere bilgisayarda Adobe Reader uygulaması üzerinden bir PDF formatında metin ile örnek okuma yapılır. Bu aşamada öğrencilerden öğrendikleri bilgileri okuma sırasında uygulaması istenilir.

Öğrencilerin anlamadıkları noktalar sorulur ve bunlar cevaplanır.

• Sınıfça Tartışma:

Dijital okuma araçlarının genel özellikleri bilgisayar, tablet, e-okuyucu ve akıllı telefonların özellikleri sınıfça tartışılır. Daha çok bilgisayar üzerinde durulur. Bilgisayarla ilgili önemli özelliklerin ve bunların okuma sırasında nasıl kullanılması gerektiğinin üzerinde durulur.

Adobe Reader'in özellikleri özellikleri sınıfça tartışılır. E-kitaplar, z-kitaplar ve diğer metinlerin aşağı-yukarı veya sağa-sola hareket etmesinin üzerinde durulur.

• Ölçme ve Değerlendirme:

Öz değerlendirme formu.

• ***Ev Ödevleri:***

Öğrenciler dijital okuma araçlarında bilgisayar, tablet ve akıllı telefon üzerinde bir metin okurlar. Derste öğrendikleri bilgileri metni okurken uygular ve metinle ilgili etkinlikleri yaparlar. Daha sonra bunlar sınıf ortamında değerlendirilir.

Gözden Geçirme Stratejisi Ders Planı

Sınıf: 7. Sınıf

Süre: 40 + 40

Konu: Gözden geçirme stratejisi

Amaç: "Gözden Geçirme Stratejisi"ni kullanarak metin hakkında ön bilgi edinmek ve metnin içeriği hakkında tahminlerde bulunmak.

Yöntem: Doğrudan öğretim (Strateji Anlatımı, Model Olma, Rehberli Uygulama, Bağımsız Uygulama)

Ders Süreci:

• ***Değerlendirme:***
Öğrencilerin önceki derste verilen bilgileri edinip edinmediklerini anlamak için değerlendirme yapılır. Ev ödevlerinde alınan notlar değerlendirilir. Öğrencilerin hatalarına ve yanlışlarına bakarak ek uygulamalar yapılır.

• ***Dikkat Çekme:***
Öğrencilerin dikkati kazandırılacak strateji üzerine çekilir. Bunun için öğrencilere konuyla ilgili kısa bir bilgi verilir ve bazı sorular sorulur. İçerikle ilgili bazı görseller gösterilir.

• ***Gözden Geçirme:***
Ders sürecinde hangi aşamada neler yapılacağı öğrencilere ifade edilir ve bunlar tahtaya yazılır.

• ***Strateji Anlatımı:***
Öğrencilere bugün dijital okumada gözden geçirme stratejisini nasıl uygulayacağımızı öğreneceğiz diye derse giriş yapılır. Daha sonra gözden geçirme stratejisinin ne olduğu ve nasıl kullanıldığı öğrencilere anlatılır.

Öğrencilere metni gözden geçirmeden önce metnin okunabilirliğinin kontrol edilmesi gerektiği bildirilir. Metnin yazıları küçükse ve okunması zorsa metnin rahat okunabilecek şekilde yakınlaştırılması gerektiği ifade edilir. Rahat okunamayan bir metinde dikkatin çabuk dağılacağı, odaklanmanın zorlaşacağı ve okunanların anlaşılmasının zorlaşacağı söylenir. Bilgisayarlarda yakınlaştırmanın çok fazla yapılmaması gerektiği yazının ekranda çok genişlemesinin okumayı zorlaştıracağı ifade edilir. Tablet gibi dijital okuma

araçlarında metnin en fazla satırdaki bütün yazıların ekranda gözükeceği şekilde yakınlaştırılması gerektiği ifade edilir.

Öğrencilere dijital ortamlarda gözden geçirmenin metni okumadan önce metnin önemli bölümlerinin belirlenmesini sağladığı ve metinle ilgili ön bilgi edinmemizi sağladığı bilgisi verilir. Metni ön-izleme ile metnin konusunun tahmin edileceği, metinde geçmesi muhtemel bilgilerin zihinde canlandırılması sağlanarak önceki bilgilerle metin arasında bağlantı kurulabileceği bildirilir. Okuma sırasında içerik hakkındaki tahminlerin denetlenebileceği belirtilir.

Dijital ortamlarda metni ön-izlemeyle öğrencilere metni okumaya başlamadan önce 1-2 dk. boyunca metnin başlığının, bölüm başlıklarının, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin, tırnak içine alınmış yazıların, koyu yazılmış yazıların, yazar hakkında verilen bilgilerin, resimlerin, grafiklerin, sembollerin ve metinde varsa videoların, seslerin, hareketli resimlerin, animasyonların, 360 derece olan resimlerin incelenmesi gerektiği ifade edilir.

Bu aşamada ayrıca resimlerin, grafiklerin, sembollerin, videoların, hareketli resimlerin, animasyonların ve 360 derece olan resimlerin daha fazla yakınlaştırılarak daha detaylı incelenebileceği bildirilir. Görseller incelendikten sonra metin ilk ayarlanan yakınlığına geri getirilmesi gerektiği belirtilir.

İncelenen unsurlardan hareketle metnin kaç sayfa olduğu ve türü belirlenir; konusu ve içeriği tahmin edilmeye çalışılır. Daha sonra okuma amacı belirlenir ve okumaya başlanır.

Öğrencilerin anlamadıkları noktalar sorulur ve bunlar cevaplanır.

Öğrencilerin öğrenme durumu değerlendirilir.

• ***Model Olma:***

Metini okumaya başlamadan önce metnin okunabilirliğini kontrol etmek ve metinle ilgili ön bilgi edinmek için metni ön-izleme stratejisini kullanıyorum.

Metni gözden geçirmeden önce rahat okuyabiliyor muyum onu kontrol ediyorum. Şimdi metni rahat okuyabiliyor muyum kontrol ediyorum. Metni okumakta güçlük çekiyorum metindeki yazılar çok küçük o halde metni rahat okuyabileceğim şekilde yakınlaştırıyorum. Metni yakınlaştırırken satırın tamamının ekranda gözükmesine dikkat ediyorum. Yakınlığı ayarladım ve satırın tamamı ekranda gözüküyor. Şimdi metni gözden geçiriyorum.

Metni okumaya başlamadan 1-2 dk. metne göz gezdiriyorum. Sırasıyla metnin başlığına bakıyorum, başlık hakkında düşünüyorum. Daha sonra metnin içinde ana başlıklara ve bölüm başlıklarına bakıyorum. Giriş, gelişme ve sonuç kısımlarını inceliyorum. Metindeki görselleri de incelemeliyim. O halde görselleri inceliyorum. Bu aşamada görseli daha detaylı incelemek için tekrar yakınlaşma yapıyorum. Daha sonra metni kendime göre ayarladığım yakınlık seviyesine geri getiriyorum. Bu inceleme sırasında görsellerin ne hakkında olduğu konusunda düşünüyorum. Metinde varsa video ve sesleri inceliyorum. Video ve seslerin ne hakkında olduğu konusunda düşünüyorum. Görsel, video ve seslerle başlık arasında ilişki kuruyorum.

İncelediğim bilgilerden hareketle ne yapmam gerekiyordu. Evet metnin konusunu tahmin etmem gerekiyordu. O zaman incelediklerimden hareketle bence metnin konusu şu olmalı. (Metnin konusu söylenir.) Şimdi metni okumaya başlıyorum. Metni okurken metin hakkında yaptığım tahminlerin doğruluğunu kontrol ediyorum.

(Sesli düşünme, soru sorup kendi yanıtlama, kuralları açıklama yapılır)

Öğrencilerin öğrenme durumu değerlendirilir.

• ***Rehberli Uygulama:***

Dönüt ve düzeltmelere yer verme. (Öğrencilere neyi anlayıp neyi anlamadığını belirlemek için soru sorulup cevabı alınır, yanlış cevaplar düzeltilir. Cevap doğru ise bir başka soru sorulabilir veya bir övgüde bulunulabilir, cevap doğru öğrenci tereddütlüyse öğrenciye cevabının doğru olduğu belirtilir. Öğretmen burada evet bu doğru çünkü diye gerekçeyi açıklar.)

Öğrencilerin öğrenme durumu değerlendirilir.

• ***Bağımsız Uygulama:***

Bağımsız uygulama için daha önce rehberli ve model olarak çalışılan alıştırmaların seviyesinde yeni alıştırmalar verilir.

Dönüt ve düzeltmelere yer verme. (Öğrencilere neyi anlayıp neyi anlamadığını belirlemek için soru sorulup cevabı alınır, yanlış cevaplar düzeltilir. Cevap doğru ise bir başka soru sorulabilir veya bir övgüde bulunulabilir.)

Öğrencilerin öğrenme durumu değerlendirilir.

• ***Sınıfça Tartışma:***

Bağımsız uygulama sonrasında öğrencilerden etkinlikler alınır. Stratejiyi metnin hangi bölümlerinde kullandıkları ve stratejiyi kullanma gerekçeleri sorulur. Daha sonra bunlar üzerine tartışılır. Okuma esnasında ne gibi faydaları olduğu üzerinde durulur. Okuduğu anlama başarısına etkileri tartışılır.

• ***Ölçme ve Değerlendirme:***

Öz değerlendirme formu.

• ***Ev Ödevleri:***

Öğrenciler evde daha önce bu strateji için hazırlanan metni okur ve metnin etkinliklerini yapar. Bu etkinlikleri yaparken gözden geçirme stratejisinin aşamalarını uygular. Daha sonra öğrencilerin etkinliklere verdikleri yanıtlar sınıf ortamında değerlendirilir.

Vurgulama Stratejisi Ders Planı

Sınıf: 7. Sınıf

Süre: 40 + 40 + 40 + 40

Konu: Vurgulama stratejisi

Amaç: "Vurgulama Stratejisi"ni kullanarak metindeki önemli bilgileri ve anlamı bilinmeyen kelimeleri belirlemek.

Yöntem: Doğrudan öğretim (Strateji Anlatımı, Model Olma, Rehberli Uygulama, Bağımsız Uygulama)

Ders Süreci:

• ***Değerlendirme:***
Öğrencilerin önceki derste verilen bilgileri edinip edinmediklerini anlamak için değerlendirme yapılır. Ev ödevlerinde alınan notlar değerlendirilir. Öğrencilerin hatalarına ve yanlışlarına bakarak ek uygulamalar yapılır.

• ***Dikkat Çekme:***
Öğrencilerin dikkati kazandırılacak strateji üzerine çekilir. Bunun için öğrencilere konuyla ilgili kısa bir bilgi verilir ve bazı sorular sorulur. İçerikle ilgili bazı görseller gösterilir.

• ***Gözden Geçirme:***
Ders sürecinde hangi aşamada neler yapılacağı öğrencilere ifade edilir ve bunlar tahtaya yazılır.

• ***Strateji Anlatımı:***
Öğrencilere bugün dijital okumada vurgulama stratejisini neden ve nasıl uygulayacağımızı öğreneceğiz diye derse giriş yapılır. Daha sonra vurgulama stratejisinin ne olduğu ve nasıl kullanıldığı öğrencilere anlatılır.

Öğrencilere dijital ortamlarda vurgulama yapmanın metni anlamayı artıracağı belirtilir. Vurgulamanın aynı zamanda işaretlenen yerlerin daha dikkat çekici şekilde görünmesini sağlayacağı ve metne tekrar dönüldüğünde bu bölümlerin kolaylıkla tespit edilebileceği ifade edilir.

Öğrencilere dijital ortamlarda mouse, parmak ve elektronik kalemle vurgulanmak istenilen yerin seçilerek vurgulama stratejisinin kullanılabileceği ifade edilir. Vurgulamanın önemli

bilgileri belirme, anlamını bilmediği kelimeleri işaretleme ve metinde beğendiği paylaşmak istediği yerleri işaretlemek için kullanıldığı bilgisi verilir.

Metinlerde önemli bilgilerin metin türlerine göre değiştiği bildirilir. Öyküleyici metinlerde önemli bilgilerin karakterler, olaylar, zaman ve mekân unsurları problem, problemin çözümü ve ana fikir olduğu belirtilir. Bilgilendirici metinlerde ise önemli bilgilerin neden-sonuç ve amaç sonuç ilişkileri, sayısal veriler, karşılaştırmalar, tanık göstermeler, örnekler ve metnin konusu olduğu ifade edilir.

Anlamı tahmin edilemeyen kelime, kelime grubu, deyim ve atasözlerini belirlemek için vurgulama stratejisinin kullanılabileceğinin bilgisi verilir. Metinde paylaşmak için beğenilen bir söz, cümle, bölüm veya bir yeri işaretlemede vurgulamanın kullanılabileceği ifade edilir.

Öğrencilerin anlamadıkları noktalar sorulur ve bunlar cevaplanır.

Öğrencilerin öğrenme durumu değerlendirilir.

• Model Olma:

Metni okurken bilgiler arasında bağ kurmak ve önemli bilgileri belirlemek için bir strateji kullanıyordum. Bu strateji vurgulama stratejisiydi. O halde metindeki bilgiler arasında bağ kurmak, önemli bilgileri ve anlamını bilmediğim kelimeleri belirlemek için vurgulama stratejisini kullanıyorum.

Metni okumaya başlıyorum. Birinci sayfada önemli bilgileri, anlamını bilmediğim kelimeleri ve paylaşmak istediğim yerleri vurguluyorum aynı işlemi metnin bütün sayfalarında yapıyorum.

Metindeki anahtar kelimeleri ve önemli bilgiler olan metnin konusunu, ana düşüncesini içeren cümleyi; konu ve ana düşünceyi destekleyen temel yargıları, yardımcı düşüncelerin yer aldığı cümleleri, sözcükleri bularak vurguluyorum. Metni okumayı tamamlıyorum.

(Sesli düşünme, soru sorup kendi yanıtlama, kuralları açıklama yapılır)

Öğrencilerin öğrenme durumu değerlendirilir.

• Rehberli Uygulama:

Dönüt ve düzeltmelere yer verme. (Öğrencilere neyi anlayıp neyi anlamadığını belirlemek için soru sorulup cevabı alınır, yanlış cevaplar düzeltilir. Cevap doğru ise bir başka soru

sorulabilir veya bir övgüde bulunulabilir, cevap doğru öğrenci tereddütlüyse öğrenciye cevabının doğru olduğu belirtilir. Öğretmen burada evet bu doğru çünkü diye gerekçeyi açıklar.)

Öğrencilerin öğrenme durumu değerlendirilir.

• ***Bağımsız Uygulama:***

Bağımsız uygulama için daha önce rehberli ve model olarak çalışılan alıştırmaların seviyesinde yeni alıştırmalar verilir.

Dönüt ve düzeltmelere yer verme. (Öğrencilere neyi anlayıp neyi anlamadığını belirlemek için soru sorulup cevabı alınır, yanlış cevaplar düzeltilir. Cevap doğru ise bir başka soru sorulabilir veya bir övgüde bulunulabilir.)

Öğrencilerin öğrenme durumu değerlendirilir.

• ***Sınıfça Tartışma:***

Bağımsız uygulama sonrasında öğrencilerden etkinlikler alınır. Stratejiyi metnin hangi bölümlerinde kullandıkları ve stratejiyi kullanma gerekçeleri sorulur. Daha sonra bunlar üzerine tartışılır. Okuma esnasında ne gibi faydaları olduğu üzerinde durulur. Okuduğu anlama başarısına etkileri tartışılır.

• ***Ölçme ve Değerlendirme:***

Öz değerlendirme formu.

• ***Ev Ödevleri:***

Öğrenciler evde daha önce bu strateji için hazırlanan metni okur ve metnin etkinliklerini yapar. Bu etkinlikleri yaparken vurgulama stratejisinin aşamalarını uygular. Daha sonra öğrencilerin etkinliklere verdikleri yanıtlar sınıf ortamında değerlendirilir.

Tekrar Okuma Stratejisi Ders Planı

Sınıf: 7. Sınıf

Süre: 40 + 40 + 40 + 40

Konu: Tekrar okuma stratejisi

Amaç: "Tekrar Okuma Stratejisi"ni kullanarak metinde anlaşılmayan bir yer kalmamasını sağlamak.

Yöntem: Doğrudan öğretim (Strateji Anlatımı, Model Olma, Rehberli Uygulama, Bağımsız Uygulama)

Ders Süreci:

• ***Değerlendirme:***
Öğrencilerin önceki derste verilen bilgileri edinip edinmediklerini anlamak için değerlendirme yapılır. Ev ödevlerinde alınan notlar değerlendirilir. Öğrencilerin hatalarına ve yanlışlarına bakarak ek uygulamalar yapılır.

• ***Dikkat Çekme:***
Öğrencilerin dikkati kazandırılacak strateji üzerine çekilir. Bunun için öğrencilere konuyla ilgili kısa bir bilgi verilir ve bazı sorular sorulur. İçerikle ilgili bazı görseller gösterilir.

• ***Gözden Geçirme:***
Ders sürecinde hangi aşamada neler yapılacağı öğrencilere ifade edilir ve bunlar tahtaya yazılır.

• ***Strateji Anlatımı:***
Öğrencilere bugün dijital okumalarda tekrar okuma stratejisini nasıl uygulayacağımızı öğreneceğiz diye derse giriş yapılır. Daha sonra tekrar okuma stratejisinin ne olduğu ve nasıl kullanıldığı öğrencilere anlatılır.

Öğrencilere dijital ortamlarda tekrar okuma stratejisinin anlama başarısını artırdığı bilgisi verilir. Tekrar okumanın kişinin kendini değerlendirmesini sağlayan bir strateji olduğu ifade edilir. Bu strateji ile okuyucunun metinde neyi anladığının ve neyi anlamadığının farkında olacağı böylece anlamadığı yerleri tekrar okuyabileceği belirtilir.

Öğrencilere metni okurken anlam kurma ve metni anlama üzerine durmaları gerektiği bilgisi verilir. Okuyucunun okuma sırasında metni anlayıp anlamadığı ile ilgili kendi

kendine sorular sorarak tekrar okumanın gerekli olup olmadığına karar vermesi gerektiği bildirilir. Okuyucunun böylece metinde anlamadığı yerleri tespit edebileceği ve metni tekrar okuyup okumamaya karar verebileceği belirtilir. Kendi kendine sorular sorarak anlaşılmayan bir bölümün tekrar okuması ile metnin daha iyi anlaşılabileceği ifade edilir.

Metinde tekrar okumanın okuma sırasında ve okuma sonrasında yapılabileceği ifade edilir. Okuma sırasında ve sonrasında anlaşılmayan bir kelime, cümle ve bölüm tekrar okunabilir.

Okuyucunun tekrar okumaya karar vermek için kendisine "anlamadığım bir kelime var mı, anlamadığım bir cümle var mı, bu sayfada anlamadığım yer var mı, "bu bölümde anlamadığım yer var mı? bu metinde anlamadığım yer var mı?" gibi sorular sorabileceği bilgisi verilir. Eğer okuyucunun anlamadığı yerler varsa ilgili bölümleri tekrar okuması gerektiği belirtilir.

Tekrar okuma yapılmasına rağmen metinde hala anlaşılmayan ve daha detaylı bilgi edinilmek istenilen yerler için arama motorlarında (Google, Yandex, Yahoo) ve web sitelerinde araştırma yapabileceği belirtilir. Böylece okuyucunun metinde anlamadığı herhangi bir yer kalmayacağı ifade edilir.

Bu şekilde gerçekleştirilen okumalarda, bilgilerin kaynağına doğrudan ve net olarak ulaşılabileceği için etkili bir öğrenme ortamı oluşturulabileceği belirtilir. Bu durumun daha çok bilgilendirici türlerdeki metinleri okuma sırasında yaşanabileceği fakat her türden metin okumalarında bunun uygulanabileceği öğrencilere iletilir.

Öğrencilere metindeki anlamadığı ve daha detaylı bilgi edinmek istediği yerlerle ilgili araştırmayı mutlaka metni okumayı tamamladıktan sonra yapması gerektiği ifade edilir.

Öğrencilerin anlamadıkları noktalar sorulur ve bunlar cevaplanır.

Öğrencilerin öğrenme durumu değerlendirilir.

• Model Olma:

Metinde anlamadığım bir yer olduğunu tespit ettikten sonra metni tekrar okuma stratejisini kullanıyorum. Bu strateji sayesinde metinde anlamadığım bir yer kalmıyor.

Metni okumaya başlıyorum. Metni okurken anlam kurma ve metni anlama üzerinde duruyorum. Bu nedenle okuma sürecinde kendimi değerlendiriyorum. Okuma sırasında kendime "burada anlamadığım bir kelime var mı, anlamadığım bir cümle var mı, anlamadığım yer var mı?" sorularını soruyorum. Bu soruların cevabı evet ise yani

anlamadığım bir kelime, cümle ve bir yer varsa o zaman ilgili yeri tekrar okuyorum. Bu soruları her sayfada tekrar etmekten ziyade belirli bölümleri okuduktan sonra kendime soruyorum.

Metni okumayı tamamlıyorum kendime "bu metinde anlamadığım bir kelime var mı, bu metinde anlamadığım bir cümle var mı, bu metinde anlamadığım yer var mı?" sorularını soruyorum. Bu soruların cevabı evet ise ilgili yeri veya metni tekrar okuyorum. Böylece metinde anlamadığım herhangi bir yer kalmıyor. Metnin anlamını tam olarak yapılandırabiliyorum.

Metni okumayı tamamladıktan sonra metni tekrar okuyorum ama hala bir yer ile ilgili anlamadığım ve daha detaylı bilgi edinmek istediğim şeyler var. O halde ne yapıyorum buralarla ilgili çevrim içi arama motorlarında (Google, Yandex, Yahoo) ve web sitelerinde araştırma yapıyorum. Böylece bilgilerin kaynağına doğrudan ve net olarak ulaştığım için etkili bir öğrenme ortamı oluşturabiliyorum.

(Sesli düşünme, soru sorup kendi yanıtlama, kuralları açıklama yapılır)

Öğrencilerin öğrenme durumu değerlendirilir.

• ***Rehberli Uygulama:***

Dönüt ve düzeltmelere yer verme. (Öğrencilere neyi anlayıp neyi anlamadığını belirlemek için soru sorulup cevabı alınır, yanlış cevaplar düzeltilir. Cevap doğru ise bir başka soru sorulabilir veya bir övgüde bulunulabilir, cevap doğru öğrenci tereddütlüyse öğrenciye cevabının doğru olduğu belirtilir. Öğretmen burada evet bu doğru çünkü diye gerekçeyi açıklar.)

Öğrencilerin öğrenme durumu değerlendirilir.

• ***Bağımsız Uygulama:***

Bağımsız uygulama için daha önce rehberli ve model olarak çalışılan alıştırmaların seviyesinde yeni alıştırmalar verilir.

Dönüt ve düzeltmelere yer verme. (Öğrencilere neyi anlayıp neyi anlamadığını belirlemek için soru sorulup cevabı alınır, yanlış cevaplar düzeltilir. Cevap doğru ise bir başka soru sorulabilir veya bir övgüde bulunulabilir.)

Öğrencilerin öğrenme durumu değerlendirilir.

• ***Sınıfça Tartışma:***

Bağımsız uygulama sonrasında öğrencilerden etkinlikler alınır. Stratejiyi metnin hangi bölümlerinde kullandıkları ve stratejiyi kullanma gerekçeleri sorulur. Daha sonra bunlar üzerine tartışılır. Okuma esnasında ne gibi faydaları olduğu üzerinde durulur. Okuduğu anlama başarısına etkileri tartışılır.

• ***Ölçme ve Değerlendirme:***

Öz değerlendirme formu.

• ***Ev Ödevleri:***

Öğrenciler evde daha önce bu strateji için hazırlanan metni okur ve metnin etkinliklerini yapar. Bu etkinlikleri yaparken tekrar okuma stratejisinin aşamalarını uygular. Daha sonra öğrencilerin etkinliklere verdikleri yanıtlar sınıf ortamında değerlendirilir.

Çevrim İçi Sözlük Kullanma Stratejisi Ders Planı

Sınıf: 7. Sınıf

Süre: 40 + 40

Konu: Çevrim içi sözlük kullanma stratejisi

Amaç: "Çevrim İçi Sözlük Kullanma Stratejisi"ni kullanarak metinde anlamını tahmin edilemeyen kelimeleri öğrenmek ve metni daha iyi anlamak.

Yöntem: Doğrudan öğretim (Strateji Anlatımı, Model Olma, Rehberli Uygulama, Bağımsız Uygulama)

Ders Süreci:

• ***Değerlendirme:***
Öğrencilerin önceki derste verilen bilgileri edinip edinmediklerini anlamak için değerlendirme yapılır. Ev ödevlerinde alınan notlar değerlendirilir. Öğrencilerin hatalarına ve yanlışlarına bakarak ek uygulamalar yapılır.

• ***Dikkat Çekme:***
Öğrencilerin dikkati kazandırılacak strateji üzerine çekilir. Bunun için öğrencilere konuyla ilgili kısa bir bilgi verilir ve bazı sorular sorulur. İçerikle ilgili bazı görseller gösterilir.

• ***Gözden Geçirme:***
Ders sürecinde hangi aşamada neler yapılacağı öğrencilere ifade edilir ve bunlar tahtaya yazılır.

• ***Strateji Anlatımı:***
Öğrencilere bugün dijital okumada çevrim içi sözlük kullanma stratejisini nasıl uygulayacağımızı öğreneceğiz diye derse giriş yapılır. Daha sonra çevrim içi sözlük kullanma stratejisinin ne olduğu ve nasıl kullanıldığı öğrencilere anlatılır.

Öğrencilere dijital ortamlarda okuma araçlarının internet erişimlerinin olması ile onların çevrim içi sözlükleri kullanabilecekleri bilgisi verilir. İnternet erişimi sayesinde okuyucuların sözlük kullanarak metinde bilmedikleri kelimeleri anında öğrenebilecekleri ifade edilir. Bu stratejinin okuma sırasında kullanılan destek stratejilerinden birisi olduğu bildirilir. Böylece okuyucunun metinde anlamadığı herhangi bir yerin kalmayacağı ve metnin anlamını daha iyi yapılandırabileceği ifade edilir.

Bu stratejiyi kullanırken okuyucunun doğru ve güvenilir bilgiyi seçmesi gerektiği belirtilir. Bu nedenle okuyucuların sözlük olarak TDK'nın çevrimiçi sözlüğünü kullanabilecekleri ifade edilir.

Dijital okuma sırasında okuyucunun çevrim içi sözlüğü ne zaman kullanacağının çok önemli olduğu belirtilir. Okuma sırasında okuyucunun metinde anlamını bilmediği kelime, kelime grubu, deyim ve atasözü ile karşılaşabileceği bildirilir. Bu durumda okuyucunun öncelikle kelimenin içinde geçtiği cümlenin bağlamından hareketle kelimenin anlamını tahmin etmeye çalışması gerektiği ifade edilir. Eğer anlam çıkarılamıyorsa o kelimenin vurgulanarak belirlemesi gerektiği belirtilir. Metnin okunması bitikten sonra vurgulanan kelimelerin anlamlarına bakmak için çevrim içi sözlüğün kullanabileceği bildirilir. Bu stratejinin okuma sırasında kullanmasının okuma süreci kesintiye uğratacağı ve böylece okuma sürecinde kopukluklar yaşanacağı ifade edilir.

Öğrenciler anlamlarına bakmak istedikleri kelime, kelime grubu, deyim ve atasözlerini seç, kopyala ve yapıştır yaparak daha kısa sürede çevrim içi sözlükten bulabileceği ifade edilir. Tabletlerde bunun parmak veya elektronik kalemle yapılabileceği bildirilir. Tuşları olan okuma araçlarında seç için mouse'un, kopyala ve yapıştır için hem mouse'nin hem de kısa yol tuşlarının kullanılabileceği belirtilir. "Ctrl" ve "C" tuşlarına birlikte basarak kopyalama ve "Ctrl" ve "V" tuşlarına birlikte basarak yapıştırma yapılabileceği bildirilir.

Öğrencilerin anlamadıkları noktalar sorulur ve bunlar cevaplanır.

Öğrencilerin öğrenme durumu değerlendirilir.

• ***Model Olma:***

Metni okurken metinde anlamını tahmin edemediğim kelime, kelime grubu, deyim ve atasözlerinin anlamını öğrenmek için çevrim içi sözlüğü kullanıyorum.

Metni okumaya başlıyorum. Metni okurken anlamını bilmediği bir kelime, kelime grubu, deyim ve atasözüyle karşılaşıyorum. Öncelikle bunun anlamını cümleden çıkarmaya çalışıyorum. Anlamı tahmin ettim. O halde okumaya devam ediyorum. Ya da anlamı tahmin edemedim. O halde kelime, kelime grubu, deyim ve atasözünün altını çiziyorum. Bu işlemi metnin tümünde uyguluyorum. Böylece metinde anlamını bilmediğim kelime, kelime grubu, deyim ve atasözlerinin anlamını öncelikle cümleden çıkarmaya çalışmış oluyorum veya anlamını tahmin edemediysem bunları belirlemiş oluyorum.

Metni okumayı tamamladım sonra metne geri dönüyorum. Bakıyorum ki altını çizdiğim kelime, kelime grubu, deyim ve atasözleri var. Bunların anlamını cümleden çıkaramamışım. O halde TDK'nın çevrim içi sözlüğünden bunların anlamına bakıyorum. Kelime, kelime grubu, deyim ve atasözlerini sözlüğe yanlış yazmamak için seç, kopyala, ile bunları alıp yapıştır ile sözlükte aratıyorum. Böylece metinde anlamadığım herhangi bir yer kalmıyor ve metnin anlamını daha iyi yapılandırabiliyorum.

(Sesli düşünme, soru sorup kendi yanıtlama, kuralları açıklama yapılır)

Öğrencilerin öğrenme durumu değerlendirilir.

• ***Rehberli Uygulama:***

Dönüt ve düzeltmelere yer verme. (Öğrencilere neyi anlayıp neyi anlamadığını belirlemek için soru sorulup cevabı alınır, yanlış cevaplar düzeltilir. Cevap doğru ise bir başka soru sorulabilir veya bir övgüde bulunulabilir, cevap doğru öğrenci tereddütlüyse öğrenciye cevabının doğru olduğu belirtilir. Öğretmen burada evet bu doğru çünkü diye gerekçeyi açıklar.)

Öğrencilerin öğrenme durumu değerlendirilir.

• ***Bağımsız Uygulama:***

Bağımsız uygulama için daha önce rehberli ve model olarak çalışılan alıştırmaların seviyesinde yeni alıştırmalar verilir.

Dönüt ve düzeltmelere yer verme. (Öğrencilere neyi anlayıp neyi anlamadığını belirlemek için soru sorulup cevabı alınır, yanlış cevaplar düzeltilir. Cevap doğru ise bir başka soru sorulabilir veya bir övgüde bulunulabilir.)

Öğrencilerin öğrenme durumu değerlendirilir.

• ***Sınıfça Tartışma:***

Bağımsız uygulama sonrasında öğrencilerden etkinlikler alınır. Stratejiyi metnin hangi bölümlerinde kullandıkları ve stratejiyi kullanma gerekçeleri sorulur. Daha sonra bunlar üzerine tartışılır. Okuma esnasında ne gibi faydaları olduğu üzerinde durulur. Okuduğu anlama başarısına etkileri tartışılır.

• ***Ölçme ve Değerlendirme:***

Öz değerlendirme formu.

• ***Ev Ödevleri:***

Öğrenciler evde daha önce bu strateji için hazırlanan metni okur ve metnin etkinliklerini yapar. Bu etkinlikleri yaparken çevrim içi sözlük kullanma stratejisinin aşamalarını uygular. Daha sonra öğrencilerin etkinliklere verdikleri yanıtlar sınıf ortamında değerlendirilir.

Çevrim İçi Paylaşma Stratejisi Ders Planı

Sınıf: 7. Sınıf

Süre: 40 + 40

Konu: Çevrim içi paylaşma stratejisi

Amaç: "Çevrim İçi Paylaşma Stratejisi"ni kullanarak metni anlamayı artırmak ve okumayı eğlenceli hale getirmek.

Yöntem: Doğrudan öğretim (Strateji Anlatımı, Model Olma, Rehberli Uygulama, Bağımsız Uygulama)

Ders Süreci:

• ***Değerlendirme:***
Öğrencilerin önceki derste verilen bilgileri edinip edinmediklerini anlamak için değerlendirme yapılır. Ev ödevlerinde alınan notlar değerlendirilir. Öğrencilerin hatalarına ve yanlışlarına bakarak ek uygulamalar yapılır.

• ***Dikkat Çekme:***
Öğrencilerin dikkati kazandırılacak strateji üzerine çekilir. Bunun için öğrencilere konuyla ilgili kısa bir bilgi verilir ve bazı sorular sorulur. İçerikle ilgili bazı görseller gösterilir.

• ***Gözden Geçirme:***
Ders sürecinde hangi aşamada neler yapılacağı öğrencilere ifade edilir ve bunlar tahtaya yazılır.

• ***Strateji Anlatımı:***
Öğrencilere bugün dijital okumada çevrim içi paylaşma stratejisini nasıl uygulayacağımızı öğreneceğiz diye derse giriş yapılır. Daha sonra çevrim içi paylaşma stratejisinin ne olduğu ve nasıl kullanıldığı öğrencilere anlatılır.

Öğrencilere okunanların çevrim içi ortamlarda paylaşılmasının okuma becerilerini geliştirmelerine önemli katkılar sağlayacağı bilgisi verilir. Bu stratejinin onların okumaya ilgilerinin armasını sağlayacağı ve kendilerine güvenlerini artıracağı bildirilir. Ayrıca bu stratejiyle dijital ortamların imkânlarından faydalanabilecekleri ve metni daha iyi anlayabilecekleri ifade edilir.

Okunanların paylaşmak için okumanın okuma sırasında strateji kullanımı artırdığı ve okuma motivasyonuna da olumlu katkı sağladığı ifade edilir. Çevrim içi paylaşma stratejisinin onları okuma konusunda cesaretlendireceği, okumaya güdüleyeceği ve onlara okuma zevki vereceği ifade edilir.

Bu stratejiyle metinde beğenilen sözlerin, cümlelerin, bölümlerin ve metinle ilgili değerlendirmelerin çevrim içi ortamlarda paylaşılabileceği ifade edilir.

Okunanların paylaşılacağı çevrim içi ortamların sosyal medya sayfaları, web sayfaları ve bloglar olabileceği ifade edilir. Okuma aracının internet erişimi olması sayesinde dijital okumaların paylaşılmasının çok daha kolay olduğu belirtilir. Okuma aracının seç kopyala yapıştır özelliği ile birçok bilginin kısa sürede başka bir platforma aktarılarak paylaşılabileceği bildirilir. Tuşları olan okuma araçlarında seç için mouse'un, kopyala ve yapıştır için hem mouse'nin hem de kısa yol tuşlarının kullanılabileceği belirtilir. "Ctrl" ve "C" tuşlarına birlikte basarak kopyalama ve "Ctrl" ve "V" tuşlarına birlikte basarak yapıştırma yapılabileceği bildirilir. Tabletlerde bunun parmak veya elektronik kalemle yapılabileceği bildirilir.

Öğrencilerin anlamadıkları noktalar sorulur ve bunlar cevaplanır.

Öğrencilerin öğrenme durumu değerlendirilir.

• ***Model Olma:***

Metni okurken metinde önemli yerleri, beğenilen bölümleri ve metni kısaca paylaşmak için çevrim içi paylaşma stratejisini kullanıyorum.

Metni okumaya başlıyorum. Metni çevrim içi paylaşma bilinciyle okuyarak okuma motivasyonumu artırıyorum. Bu durum aynı zamanda okuduklarımdan zevk almamı da sağlıyor. Metinde beğendiğim sözleri, cümleleri ve bölümleri belirliyorum. Metni okuduktan sonra bu bölümleri seç ve kopyala yaparak alıyorum daha sonra yapıştır yaparak çevrim içi sosyal medya hesaplarımda, whatsapp'ımda ve blog sayfamda paylaşıyorum. Ayrıca metinle ilgili değerlendirmelerimi de genel olarak yine sosyal medya hesaplarımda, whatsapp'ımda ve blog sayfamda paylaşıyorum. Böylece okuduğum kitap, yazı ve metin hakkında diğer arkadaşlarıma ve beni takip edenlere bilgi vermiş oluyorum. Onlarında bu kitaba, yazıya ve metne ilgisini çekiyorum.

(Sesli düşünme, soru sorup kendi yanıtlama, kuralları açıklama yapılır)

Öğrencilerin öğrenme durumu değerlendirilir.

• ***Rehberli Uygulama:***

Dönüt ve düzeltmelere yer verme. (Öğrencilere neyi anlayıp neyi anlamadığını belirlemek için soru sorulup cevabı alınır, yanlış cevaplar düzeltilir. Cevap doğru ise bir başka soru sorulabilir veya bir övgüde bulunulabilir, cevap doğru öğrenci tereddütlüyse öğrenciye cevabının doğru olduğu belirtilir. Öğretmen burada evet bu doğru çünkü diye gerekçeyi açıklar.)

Öğrencilerin öğrenme durumu değerlendirilir.

• ***Bağımsız Uygulama:***

Bağımsız uygulama için daha önce rehberli ve model olarak çalışılan alıştırmaların seviyesinde yeni alıştırmalar verilir.

Dönüt ve düzeltmelere yer verme. (Öğrencilere neyi anlayıp neyi anlamadığını belirlemek için soru sorulup cevabı alınır, yanlış cevaplar düzeltilir. Cevap doğru ise bir başka soru sorulabilir veya bir övgüde bulunulabilir.)

Öğrencilerin öğrenme durumu değerlendirilir.

• ***Sınıfça Tartışma:***

Bağımsız uygulama sonrasında öğrencilerden etkinlikler alınır. Stratejiyi metnin hangi bölümlerinde kullandıkları ve stratejiyi kullanma gerekçeleri sorulur. Daha sonra bunlar üzerine tartışılır. Okuma esnasında ne gibi faydaları olduğu üzerinde durulur. Okuduğu anlama başarısına etkileri tartışılır.

• ***Ölçme ve Değerlendirme:***

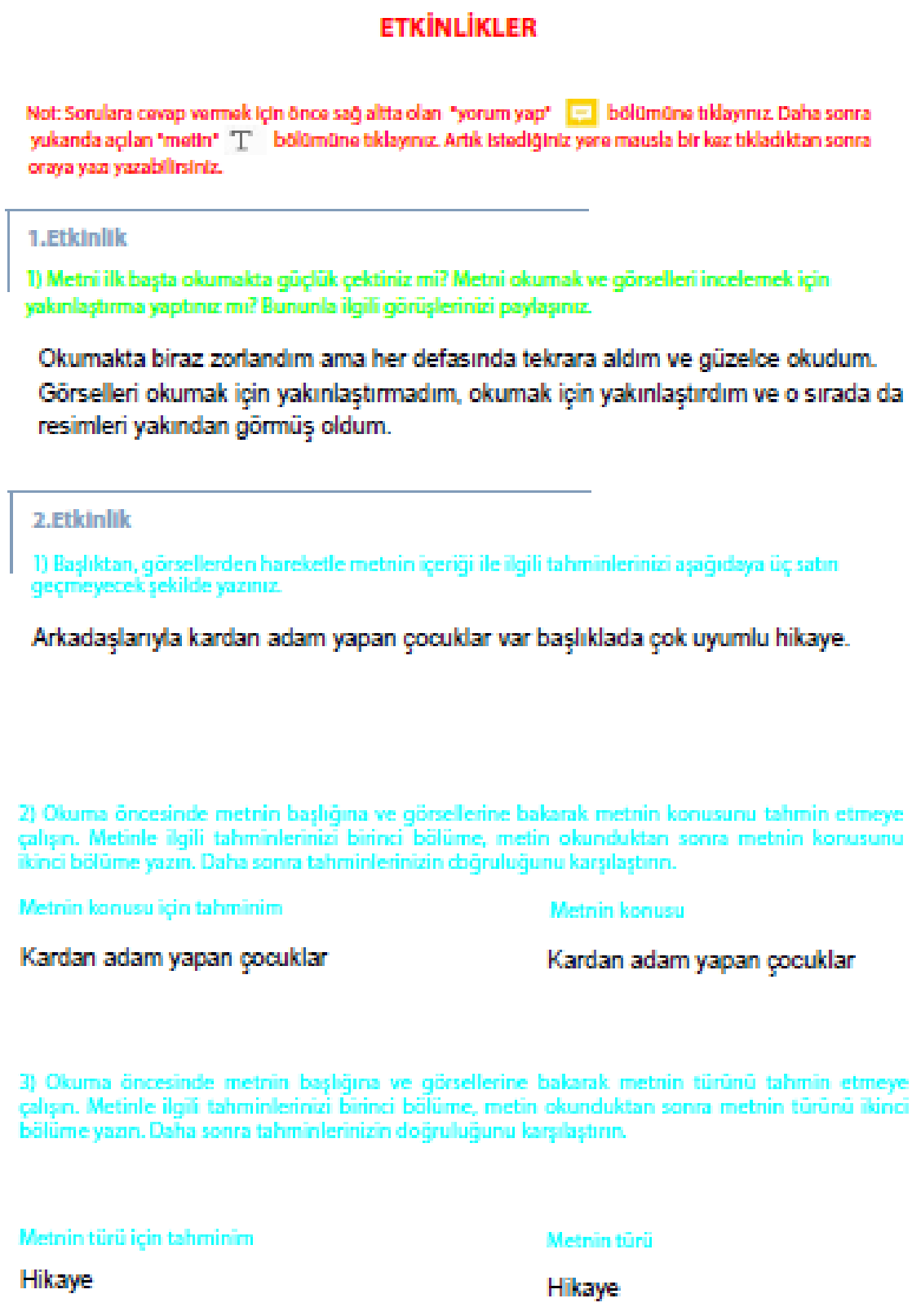
Öz değerlendirme formu.

• ***Ev Ödevleri:***

Öğrenciler evde daha önce bu strateji için hazırlanan metni okur ve metnin etkinliklerini yapar. Bu etkinlikleri yaparken çevrim içi paylaşma stratejisinin aşamalarını uygular. Daha sonra öğrencilerin etkinliklere verdikleri yanıtlar sınıf ortamında değerlendirilir.

EK 14. Öğrencilerin Etkinlik Örnekleri

Gözden Geçirme Stratejisi Etkinliği Örneği



ETKİNLİKLER

Not: Sorulara cevap vermek için önce sağ altta olan "yorum yap" bölümüne tıklayınız. Daha sonra yukarda açılan "metin" bölümüne tıklayınız. Artık istediğiniz yere mausla bir kaz tıkladıktan sonra oraya yazı yazabilirsiniz.

1.Etkinlik

1) Metni ilk başta okumakta güçlük çektiniz mi? Metni okumak ve görselleri incelemek için yakınlaştırma yaptınız mı? Bununla ilgili görüşlerinizi paylaşınız.

Okumakta biraz zorlandım ama her defasında tekrara aldım ve güzelce okudum. Görselleri okumak için yakınlaştırmadım, okumak için yakınlaştırdım ve o sırada da resimleri yakından görmüş oldum.

2.Etkinlik

1) Başlıktan, görsellerden hareketle metnin içeriği ile ilgili tahminlerinizi aşağıdaya üç satın geçmeyecek şekilde yazınız.

Arkadaşlarıyla kardan adam yapan çocuklar var başlıklada çok uyumlu hikaye.

2) Okuma öncesinde metnin başlığına ve görsellerine bakarak metnin konusunu tahmin etmeye çalışın. Metinle ilgili tahminlerinizi birinci bölüme, metin okunduktan sonra metnin konusunu ikinci bölüme yazın. Daha sonra tahminlerinizin doğruluğunu karşılaştırın.

Metnin konusu için tahminim

Kardan adam yapan çocuklar

Metnin konusu

Kardan adam yapan çocuklar

3) Okuma öncesinde metnin başlığına ve görsellerine bakarak metnin türünü tahmin etmeye çalışın. Metinle ilgili tahminlerinizi birinci bölüme, metin okunduktan sonra metnin türünü ikinci bölüme yazın. Daha sonra tahminlerinizin doğruluğunu karşılaştırın.

Metnin türü için tahminim

Hikaye

Metnin türü

Hikaye

Vurgulama Stratejisi Etkinliği Örneği

Bilgilendirici Metin

METNİ VURGULAMA

1. Metinde önemli bilgileri ve anlamını tahmin edemediğiniz kelimeleri vurgulayınız.

YIKMAK KOLAY

Güzel bir bina ne kadar zor yapılıyor! Ne kadar emek ve bilgi istiyor! Önce bir mimar bulacaksınız güzel bir plan çizecek. Sonra bina yapmasını bilen insanları toplayacaksınız. Binanın gösterişli ve sağlam olmasını istiyorsanız bunların da iyilerini, ustalarını bulmanız lazım. Duvarcının iyisi, demircinin bilmişi, marangozun ustası... Malzeme de iyi cinsten olmalı.

Sonra zaman ister. Güzel bir bina çabucak yapılamaz. Aylarca, belki bir sene uğraşılacak; bir hata işlenmemesine dikkat edilecek. Yoksa bina, en ufak bir sarsıntıda çöküverir; bütün emekler boşa gider. Ama bilgili insanlar, iyi yetişmiş ustalarla ve uzun uzun emek harcadıktan sonra ortaya çıkan bina gözleri ve gönülleri okşar; karşısına geçer, onu hayranlıkla seyredersiniz. Çok uğraşmışsınızdır ama bir eser vücuda getirdim diye de haklı olarak övünebilirsiniz.

Bir de böyle bir binayı yıkmayı düşünün bir. Ne mimara ne mühendise ne bilgili duvarcılara ne usta marangozlara ne iyi yetişmiş demircilere ihtiyaç vardır. Yalnız kazma sallamasını bilen, duvarların altında kalmayacak kadar kendisini korumasını becerebilen birkaç adam o canım binayı, bunca emek ve bilgi ile senelerce çalışılarak meydana getirilmiş eseri, birkaç haftada yerle bir ederler. Onlara "Haydi yapın bakalım bunu yeniden!" desenize yüzünüze aval aval bakarlar ve çekip giderler...

Çünkü yıkmak için sadece kazma sallamayı bilmek yeter ve bunun için fazla bir hünere, okullarda okuyup fakültelerden diploma almaya ihtiyaç yoktur.

Yapıcı insanlar yetiştirmek uğrunda okullar açmak gerekirken yıkıcı yetiştirmek için buna gereksinim yoktur.

Yıkmak yalnız binada değil, her alanda, her kurulu düzende kolaydır. Bir düzen emekle, bilgi ile kurulur; bilgiden yoksun insanlar onu kolaylıkla bozabilirler. Bir makineyi yapmak ve işletmek nelere bağlıdır, pekâlâ bilirsiniz. O makineyi dünyanın iyi yetişmiş, birinci sınıf mütehassısı vücuda getirebilir; işletmek için ise gene zeki ve bilgili insana ihtiyaç vardır. Ama o makineyi bozmak için ne zekâ ister ne bilgi. Bilgisizlik makineyi berbat etmek için yeter de artar bile!

Ne yazık ki yapmanın zor, yıkmanın kolay olması ucuz başarılar elde etmek hevesinde olan insanları yıkıcı olmaya teşvik ediyor. Yıkmak da başarı mıdır, diyeceksiniz. Öyle görünür şüphesiz. Ama yerine bir şey yapmaya gücü yetmeyenlerin yıkıcılığı, sadece bir varlığı ortadan kaldırmakla sonuçlanır. Bu da marifet değildir. Onun için ancak yapmak uğrunda yıkmanın bir manası olabilecektir. Bu da bilgili insanların elinde, cahillerin değil; bir şey yapmaya muktedir insanlar tarafından düşünülüp taşınılarak yapılırsa faydalı sonuçlar doğurabilir.

Bunun içindir ki yıkıcı olarak ortaya çıkan insanların, iyi bir şey yapmaya yeter güçleri olup olmadığını iyice yoklamak gerektiğine inanıyorum. Eğer bunlar sadece yıkıcı iseler tahrip etmekten başka bir sonuç elde edemezler. Her şeyi yıkarlar ve sonunda ortada yıkıntıdan başka bir şey kalmaz.

Çocukları bilirsiniz. Dünyaya hiçbir şey bilmeden geldikleri için yapmayı öğreninceye kadar yıkmak, kırmak ve bozmakta mahir olurlar. Sonra yavaş yavaş yapmayı öğrenir, yıkıp bozmamaya çalışarak yapıcı olmanın yolunu tutarlar. Bizim ise yapıcı insanlara çok ihtiyacımız vardır.

1

Şevket Rado

ETKİNLİKLER

Not: Sorulara cevap vermek için önce sağ altta olan "yorum yap" bölümüne tıklayınız. Daha sonra yukarıda açılan "metin" bölümüne tıklayınız. Artık istediğiniz yere mausla bir kez tıkladıktan sonra oraya yazı yazabilirsiniz.

1) Okuma sırasında, vurgulayarak işaretlediğiniz metnin önemli bilgilerini (konu, ana fikir, yardımcı fikir, metindeki örnekler, sayısal veriler ve tanık göstermeler) aşağıda belirten yerlere yazınız.

Metnin konusu: Bir evi yıkmak kolaydır ama o insan evi yapmak için çok çaba harcamaktadır.

Metnin ana fikri: Bir evi yıkmak kolaydır ama o insan evi yapmak için çok çaba harcar.

Örnekler: Çünkü yıkmak için sadece kazma sallamayı bilmek yeter ve bunun için fazla bir hünere, okullarda okuyup fakültelerden diploma almaya ihtiyaç yoktur.

Karşılaştırmalar: Evi yıkmak kolaydır bir mesleğe sahip olmana gerek yok ama evi yapmak için birçok mühendis düşünüp nasıl olacağını yapması zordur.

Sayısal veriler: .

Tanık göstermeler:

2) Metinde anlamını tahmin edemediğiniz kelimeleri aşağıya yazınız.

hün, mütehassi

3) Metinden çıkardığınız sonucu aşağıya yazınız.

Bir evi yıkmak kolaydır ama yapmak zor.

Öyküleyici Metin

METNİ VURGULAMA

1. Hikâyede önemli bilgileri ve anlamını tahmin edemediğiniz kelimeleri vurgulayınız.

KÜÇÜK YUNUS

Yunus ailesi, Karadeniz'in hırçın dalgalı sularındaki özgür yaşamlarını, gruplar hâlinde dolaşıp avlanarak ya da gelip geçen gemilerin dümen suyuna takılıp onlarla yarışarak sürdürüyordu. İki buçuk ile dört metre arasında değişen boyları, bir füzeyi andıran iri vücutlarına oranla küçük kalan kafaları, bir kuş gagasına benzeyen çeneleri ve yürek şeklindeki gözleriyle öyle sevimli bir görünümleri vardı ki... Bu oyuncu canlıların dalıp çıkıp su yüzünden yüksekliere sıçrayarak yaptıkları akrobatik hareketler, bazen dakikalarca sürerdi bol köpüklü dalgalar arasında. Sonra birdenbire kayboluverirlerdi ortadan.

Eğer açık denizlerde yol alan bir geminin güvertesindeyseniz bu sevimli yaratıkların bir süre sonra, nefes almak üzere su yüzüne sıçrayışlarını yinelemelerine, büyük bir hayranlık ve neşe içinde lanik olur-sunuz. Kıvrak vücutlarında iki yana kanat gibi açılmış yüzgeçleri, bir dümen gibi kullandıkları yatay kuyrukları ile dalgalar arasından ileri doğru fırlayıp dalıp dalıp çıkarak izlenmekten ve izlemekten memnun, bir yarış tutkunudurlar koca gemiyle.

Derin sularda avlanmayı seven yunus ailesi için büyük bir sardalya ya da ringa balığı sürüsüne rastlamak, düğün bayram oluyordu. Böyle zamanlarda, saatte altmış kilometre gibi büyük bir hızla sürünün içine dalıyor, açık duran ağızlarıyla bir çırpıda yüzlerce balığı zahmetsizce yutuveriyorlardı maskaralar.

Omurgalı memeli hayvanlar sınıfının, balinalar takımına giren yunusların, yavrularını dört ay ile bir yıl arasında emzirdiklerini biliyor musunuz çocuklar? Evet ya... Onların bu emzirme süresi, yavru bağımsız yaşayana dek sürüp gider böylece.

İşte bizim Küçük Yunus da henüz memeden kesilmemiş oburun biriydi. Çok da meraklıydı haa... Annesinin uyarılarına rağmen, ilgisini çeken bir şeyi incelemek, onunla oynamak için sık sık ailesinden geri-lerde kaldığı oluyordu. Böyle günlerden birinde, su yüzüne sıçrayarak kardeşleriyle birlikte yarışmalarını sürdürmek istedi. Ama o ne? Birden başı deniz üzerinde yüzmekte olan bir şeye çarparak sendeleyivermişti.

Geceleri gökyüzünü süsleyen bütün yıldızlar, sanki bir anda gözlerinin içine doluvermiş gibiydi. Onlardan kurtulmak istercesine sağa sola silkeledi başını. Derin sulara doğru inmeye başladı hızla. Bu kez de yıldızların terk ettiği gözlerini karanlıklar perdelemişti. "Göremiyorum... Göremiyorum..." diyerek sessiz bir çığlık attı. Büyük bir panik içinde kuyruğunu kırıp suları yararak yukarı fırladı yeniden. Öylesine hızla sıçramıştı ki birden kendini suyun çok üstünde uçar buldu. Aynı anda ciğerleri temiz hava ile şişmiş, gözlerindeki karanlık kalkıvermişti. Az önce başını çarptığı şeyin, su yüzünde sallanmakta olan bir varil olduğunu gördü. Buz gibi sulara dalarken "Alacağın olsun. Ben de senin rahatını bozayım da göc." diye geçirdi aklından.

Sonra hızla varilin gölgesine doğru dümen kırarak gagayı andıran çenesiyle ona vurdu. Sağa sola hareket ettirip oynamaya başladı. Giderek bu işi öylesine ustalıkla yapmaya başladı ki küçük dokunuşlarıyla varili kendi çevresinde tıpkı bir topaç gibi döndürmeyi başardı. Bu oyundan büyük bir keyif duyan Yunusçuk ancak karnı acıkınca ailesinden uzak kaldığının ayrımına varabildi. Telaşla ileri fırlayarak bembeyaz köpüklere bata çıka onlara ulaşmaya çalıştı.

Ne var ki giderek gücü kesiliyor, yeniden gözlerine yağmaya başlayan yıldız yağmurlarının üstünü, karanlık geceler örtmeye başlıyordu. Zaman zaman aralanan karanlıklardan, altın güneşin suda kırılan ışınları sızıyorsa da onları görmeseydi kaybetmesi bir oluyordu nedense. Dünyası altüst oluyordu. İçi daralıyordu Küçük Yunus'un. Yine de her şeye rağmen ailesine kavuşabilmek için çaba harcıyordu. Sert hareketlerle kuyruğunu sağa sola çarpıyordu derin sularda.

Derken birdenbire vücudunun kontrolünden çıkmaya başladığını duyumsadı. Yüzgeçlerini, kuyruğunu yönetemez olmuştu artık. Sanki uçsuz bucaksız denizin içinde erimiş gidiyordu vücudu yavaş yavaş. Düşünceleri bulandı, son kez vurdu gün ışığı gözlerine... Sonra her şey karardı...

Yan yatmış duruyordu, sahildeki incecik kumların üzerinde. Dalgalar usul usul gelip çarpıyorlardı bir yanına, şefkatle, okşarcasına. Gagayı andıran sevimli çenesi yan aralık, küçük gözleri şaşkınlıkla açılmış olarak bakakalmıştı gökyüzüne. Parlak beyaz karnı gün ışığında ıslak mermer çakıntıları içindeydi... Martılar acılı çığlıklar atarak dönüp duruyorlardı denizin üzerinde... Küçük sarışın bir çocuk onun yarı başında dizlerinin üzerine çökmüş, "Ne olur ölme güzel Yunus!.." diye hıçkırıyordu. "Lütfen!.. Seni çok seviyoruz!.."

Denizlere karışan lağımlar, zehirli fabrika atıkları, aldırmadan dökülen çöpler ve bırakılan kimyevi madde yüklü variller, yaşayan denizin katilleriydi.

Az ileride elleri çaresizlikle birleşmiş bir kadınla bir erkek, yüreklerinde doğanın öldürülüşüne seyirci kalmanın onulmaz acısıyla, bir suçlu gibi Karadeniz'in hırçın dalgalarına dikmişlerdi gözlerini.

Emel İnci

ETKİNLİKLER

Not: Sorulara cevap vermek için önce sağ altta olan "yorum yap" bölümüne tıklayınız. Daha sonra yukarıda açılan "metin" bölümüne tıklayınız. Artık istediğiniz yere mausla bir kez tıkladıktan sonra oraya yazı yazabilirsiniz.

1) Okuma sırasında, vurgulayarak işaretlediğiniz metnin önemli bilgilerini (konu, ana fikir, yardımcı fikir, metindeki karakterler, zaman unsurları, ana problem) aşağıda belirtilen yerlere yazınız.

Hikâyenin konusu: Denizin Pisliklerinden Dolayı Kaybolan Yunusçuk

Hikâyenin ana fikri: Denizleri Ve Doğayı Kirletmeyelim

Ana karakterler: Yunusçuk Yan karakterler: Çocuk , Kadın , Erkek

Hikâyenin geçtiği yer ve zaman: Karadeniz , Belirsiz

Hikâyedeki ana problem: Denizin Kirlenmesi

Hikâyenin sonunda ne olmuştur: Yunusçuk Karaya Vurmuştur

2) Hikâyede anlamını tahmin edemediğiniz kelimeleri aşağıya yazını

3) Metinden çıkardığınız sonucu aşağıya yazınız.

Denizleri Kirletirsek her Canlının (Bizlerde Dahil) Hayatını Tehlikeye Atmış Oluruz

Tekrar Okuma Stratejisi Etkinliği Örneği

ETKİNLİKLER

Not: Sorulara cevap vermek için önce sağ altta olan "yorum yap" bölümüne tıklayınız. Daha sonra yukarıda açılan "metin" bölümüne tıklayınız. Artık istediğiniz yere mausla bir kez tıkladıktan sonra oraya yazı yazabilirsiniz.

1) Metni okurken ve okuduktan sonra anlamadığınız bir yer var mı diye kendinizi kontrol ettiniz mi? Kontrol ettiyseniz neden, etmediyseniz neden?

Metni okuduktan sonra kontrol etmedim çünkü okuduğumda anladım.

2) Metinde tekrar okuduğunuz kelime, cümle veya bir yer oldu mu? Olduysa bunlar nereler ve neden tekrar okuma ihtiyacı hissettiniz?

Metni tekrar okuduğum bir yer oldu. Sinan "Gerçekten, babam gölü biz attık, niye ağlıyorsun, deyip durdu." dediği yeri tekrar okudum çünkü anlamadım.

3) Metni okurken ve okuduktan sonra kendinize sorular sorarak anlamanızı kontrol etmek metni anlamanızı artırdı mı? Nasıl bir katkısı oldu yazınız.

Evet arttırdı, metnin anlamadığım yerlerin olduğunu fark ettim. Daha önceden metinleri okurken kendime sorular sormadığımdan dolayı metinlerdeki birçok önemli yerleri kaçırdığımı da fark ettim.

4) Metinde herhangi bir bilgi için web'de (internette) araştırma yaptınız mı? Yaptıysanız neyi araştırdınız ve bu araştırmada hangi bilgileri öğrendiniz.

İnternette bir araştırma yapma gereği duymadım çünkü anlamadığım yeri okuyunca anladım.

Çevrim İçi Sözlük Kullanma Stratejisi Etkinliği Örneği

ETKİNLİKLER

Not: Sorulara cevap vermek için önce sağ altta olan "yorum yap" bölümüne tıklayınız. Daha sonra yukarıda açılan "metin" T bölümüne tıklayınız. Artık istediğiniz yere mausla bir kez tıkladıktan sonra oraya yazı yazabilirsiniz.

1) Metinde anlamını tahmin edemediğiniz kelime, kelime grubu, deyim ve atasözlerini sırasıyla aşağıya yazınız. Daha sonra kelimelerin anlamlarına sözlükten bakarak karşısına anlamını yazınız. Son olarak da kelimenin cümlede kullanımını yazınız.

Sözlük için tıklayınız.

Bilmediğim kelime	Sözlük anlamı	Cümlede kullanımı
Telepatik	Telepatik bir kuvvet olacak, madam bana yakınlaşmasın mı?	
Retina	Gözdeki ağ tabaka	Bugün okulda fen dersinde retinanın ne olduğunu öğrendik.

2) Anlamına sözlükten baktığınız her kelime, kelime grubu, deyim ve atasözü için aynı olacak şekilde bu kelimelerin içinde geçtiği birer cümle yazınız.

Aklındakileri bana telepatik yön ile aktardı.

3) Aşağıdaki cümlelerde koyu yazılan kelimelerin anlamlarına çevrim içi sözlükten bakınız ve karşısına birinci anlamını yazınız.

Bu gün kar yağışından dolayı **yolda kaldık.**	İlerleyememe
Başarılı olmak için **azimle** çalışmalısın.	Vazgeçmemek
Futbolcunun **Allah vergisi** yeteneği var.	Yaradılıştan olan yetenek veya özellik
Misafirler **damdan düşer** gibi geldiler.	Bir sürü
Bu genç mahallenin **cengaveridir.**	İyi dövüşen, dövüşçü, savaşkan, vuruşkan

Sözlük için tıklayınız.

Çevrim İçi Paylaşma Stratejisi Etkinliği Örneği

ETKİNLİKLER

Not: Sorulara cevap vermek için önce sağ altta olan " yorum yap"  bölümüne tıklayınız. Daha sonra yukarıda açılan "metin"  bölümüne tıklayınız. Artık istediğiniz yere mausla bir kez tıkladıktan sonra oraya yazı yazabilirsiniz.

1) Okuduğunuz metinle ilgili değerlendirmelerinizi aşağıdaki şemayı kullanarak çevrim içi bir ortamda paylaşınız. Değerlendirme sırasında metne eleştirel yaklaşınız.

"Bugün okuduğum metni sizlerle paylaşmak istiyorum." diye giriş yapınız.

Metnin başlığını yazınız.

Bazı insanlar

Metnin türünü yazınız.

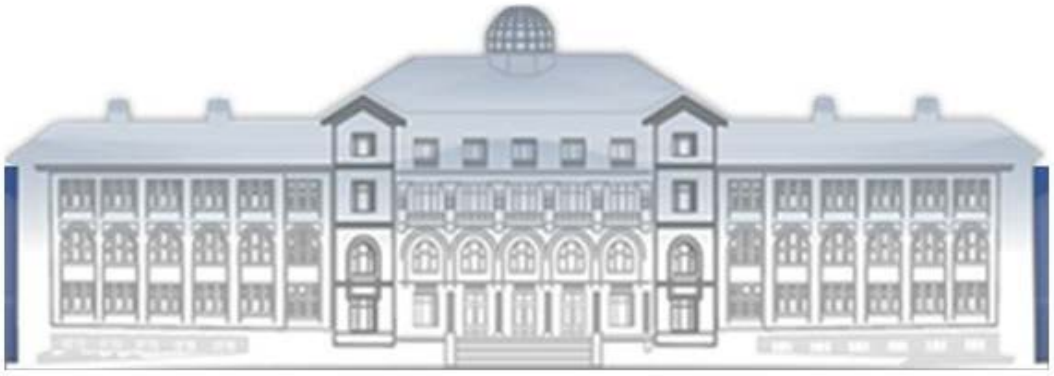
Makale

Metinle ilgili değerlendirmelerinizi yazınız.

Metin çok uzun olmuş kısa ve öz olabilirdi.
Benim için önemli olan bilgiler atasözleri ve Mevlananın sözleri olmasaydı.Bu bölümleride beğendim.

2) Okuduğunuz metinde beğendiğiniz yerleri çevrim içi bir ortamda paylaşınız.

"Kusursuz dost arayan dostsuz kalır."
"Âlemin gözündeki çöpü görürsün, kendi gözündeki merteğe baksana"
"Ya olduğun gibi görün ya göründüğün gibi ol."



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...