

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

EKRANDAN OKUMANIN OKUMAYA ve TÜRKÇE DERSİNE
YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ABDULLAH DAĞTAŞ

Nisan 2013

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

EKRANDAN OKUMANIN OKUMAYA ve TÜRKÇE DERSİNE
YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ABDULLAH DAĞTAŞ

DANIŞMAN:
DOÇ. DR. HAVVA YAMAN

Nisan 2013

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

Abdullah DAĞTAŞ

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

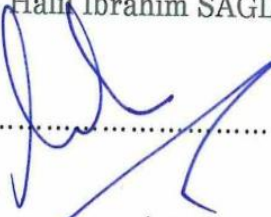
'Ekrandan Okumanın Okumaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi' başlıklı bu yüksek lisans tezi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan .....(İmza)

Doç. Dr. Havva YAMAN

Üye .....(İmza)

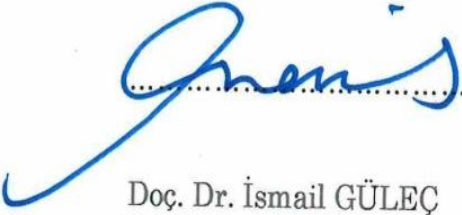
Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM

Üye .....(İmza)

Yrd. Doç Dr. Bekir İNCE

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

56/2013

.....(İmza)

Doç. Dr. İsmail GÜLEÇ

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Tarihsel süreklilikte yazının icadı, insanlığın gelişim sürecini temelinden etkilemiştir. Sözlü kültürün egemen olduğu toplumlarda yazının icadı, toplumsal yapının bütün boyutlarını etkilemiş, sözün senet olarak kabul edildiği dönem sona ermiş, yazılı belgeler toplumsal ilişkileri belirleyen temel unsur olmuştur. Yazının icadından sonra insanlığın gelişim sürecini etkileyen en önemli diğer olay da teknolojinin baş döndürücü bir hızla gelişmesi ve bu hıza bağlı olarak ortaya çıkardığı teknolojik araçların, insanlığın kullanımına sunulmasıdır. İnsanlık 21. yüz yılda teknolojik bir dönüşüm geçirmekte ve bu dönüşüm, hayatın her alanını etkilemektedir. Bu teknolojik dönüşüme bağlı olarak bu araştırmada bilgisayar ekranından okumanın, öğrencilerin okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkileri araştırılmıştır. Araştırma sürecinde deney grubu öğrencilerinin bilgisayara yönelik ilgilerinin oldukça fazla olması, araştırma sürecine katkıda bulunmuş, ortamı zenginleştirmiştir. Böylece öğrenme ortamı geleneksellikten uzaklaşmış, öğrencilerin severek katıldıkları bir ortam hâlini almıştır. Deney grubunda bilgisayarın bu özelliği etkili olurken kontrol grubu öğrencilerinde sıkılmayı önlemek için gerekli tedbirler alınmıştır. Öğrenciler ile çift yönlü iletişim kurulmuş, bu iletişim arttırılmış, öğrenciler samimi bir şekilde dinlenmiş ve uygulamaların her birinde eğlenceli bir ortam oluşturulmuştur. Bunlar, kontrol grubunda uygulamaların zenginleşmesine katkıda bulunmuştur. Araştırma süresince bana destek veren tez danışmanın Doç Dr. Havva Yaman'a, bilimsel projeleri maddi olarak destekleyen Sakarya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyon Başkanlığı'na (Ekrandan Okumanın Okumaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi-Proje nu. 2012-70-01-024), maddi ve manevi yardımlarını esirgemeyen annem ve babama, tezimi sabır ile okuyup yanlışlarımı gösteren ve yardımlarını esirgemeyen Sınıf Öğretmeni Tuğba TANRIVERDİ'ye (Safalı İlkokulu), tez sürecinde bana destek veren Türkçe Öğretmeni Resul ŞAHİN'e (Seyitaliler Atatürk Ortaokulu), uygulama sürecinde yardımcı olan BT öğretmenleri Savaş YILMAZ ve Fatih KÖYÜNÜ'ne (Safalı ve Tasvire Hurşit Güneş Ortaokulları) ve her zaman yanımda olan kardeşim, Ticari Performans Uzmanı Murat BAŞ'a (Kuveyt Türk Kalkınma Bankası) sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Abdullah DAĞTAŞ-03 Mart 2013

ÖZET

EKRANDAN OKUMANIN OKUMAYA ve TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ.

Dağtaş, Abdullah

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Havva Yaman

Nisan, 2013. xv+263 Sayfa.

Bu araştırma, ekrandan okumanın okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi “Ekrandan okumanın, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkileri nelerdir?” sorusu üzerine kurulmuştur.

Araştırma, nitel ve nicel analiz tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma araştırma modeline göre yürütülmüştür. Nicel araştırma yöntemlerinden ön-test son-test kontrol gruplu model; nitel araştırma yöntemlerinden de mülâkat tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri, okuduğunu anlama ile okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutum düzeyleridir. Araştırmanın bağımsız değişkeni, okuma metninin sunulduğu ortamdır. Deney grubundaki öğrenciler belirlenen metinleri bilgisayar ekranından, kontrol grubundaki öğrenciler de basılı sayfadan okumuşlardır.

Araştırmanın çalışma grubu, 2012-2013 öğretim yılında Kocaeli ili Kandıra ilçesindeki bir devlet ortaokulunun 8/A ve 8/B sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 41 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın nicel verileri “Kişisel Bilgi Formu”, “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” (Özbay ve Uyar, 2009), “Türkçe Tutum Ölçeği” (Ö. Demirel, 1999), “Okuma Metinleri” ve “Bilgi Testi” ile elde edilmiştir. Nitel verileri de yarı yapılandırılmış mülâkat formu ile elde edilmiştir.

Araştırmanın nicel verileri, uygulamalar öncesi kişisel bilgi formu, ön-test olarak uygulanan okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçekleri; 8 hafta boyunca gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda öğrencilerin cevapladıkları bilgi testleri ve son-test olarak uygulanan okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçekleri ile toplanmıştır. Nitel verileri de deney grubundan 10

öğrencinin katılımıyla, uygulama sürecinin 5-9. haftalarında yapılan grup görüşmeleri ile toplanmıştır. Her hafta, 2 öğrenciden oluşan öğrenci grubuyla mülakat yapılmıştır.

Araştırma süreci sonunda kişisel bilgi formu, bilgi testi, okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçekleri ile elde edilen nicel veriler, “SPSS 17 for Windows” paket programına aktarılarak analiz edilmiştir. Kişisel bilgilerle ilgili çapraz tablo (Crosstab) analizi yapılmış, frekans (n) ve yüzde (%) değerleri verilmiştir. Araştırmanın nitel verileri olan mülakat kayıtları da içerik analizi, içerik analizi türlerinden de kategorisel analiz kullanılarak analiz edilmiştir. Kategorisel analizde önce veriler kodlanmış, ardından kodları genel düzeyde açıklayan kategoriler belirlenmiş ve bulgular yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda, uygulamaların yapıldığı ortaokulda basılı sayfadan okuma uygulamaları, kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını arttırmamış, düşürmüştür ($p < .05$). Ancak ekrandan okuma uygulamaları, deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını arttırmıştır ($p < .05$). Basılı sayfadan okuma uygulamaları, kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkilemezken ($p > .05$); ekrandan okuma uygulamaları, deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını arttırmıştır ($p < .05$). Ekrandan okuma uygulamaları, deney grubu öğrencilerinin okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını arttırmada etkili olmuştur ($p < .05$). Son olarak ekrandan okuma uygulamaları, deney grubu öğrencilerinin okuduklarını anlamalarında etkili olmamıştır ($p > .05$). Araştırmanın nitel verilerinden de öğrencilerin kitaptan ve basılı sayfadan okuduğunu anlama farkı, ekrandan okuma sürecinde yaşadıkları göz ve baş rahatsızlıkları, ekrandan okuma sürecinde isteksizlik hissetmemeleri, ekrandan okumanın kendilerini, ekrandan okumaya ve Türkçe dersine isteklendirmesi ile okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemesine dair sonuçlara ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Ekrandan Okuma, Basılı Sayfadan Okuma, Okumaya Yönelik Tutum, Türkçe Dersine Yönelik Tutum.

ABSTRACT

IMPACT OF ON SCREEN-READING DIRECTED TOWARDS TO BOTH ATTITUDES OF READING AND TURKISH LESSON

Dağtaş, Abdullah

Postgraduate Thesis, Department of Turkish Education

Supervisor: Associate Professor Doctor Havva Yaman

April, 2013. xv+ 263 Pages.

This research has been conducted for the purpose of determining impacts of on screen-reading directed towards to both attitudes of reading and Turkish lesson. Accordingly, problem sentence of the research has been build on the question of “What are the impacts of on screen-reading directed towards to both attitudes of reading and Turkish lesson regarding 8th class students of secondary school?”.

Research is carried out according to the model of combined research where qualitative and quantitative analysis techniques are used jointly. Amongst quantitative researches, model of pretest and posttest controlled group and amongst qualitative researches, interview technique are been used. Dependent variables of the research are reading comprehension and levels of attitude directed towards reading and to Turkish lesson. Independent variable of the research is the medium where reading text is displayed. Students in test group read determined texts from computer screen while students in control group read from printed page.

Study group of the research consists of totally 41 students who are receiving education in classes 8/A and 8/B of state secondary school in Kandıra Town of Kocaeli Province during academic year 2012-2013. Quantitative data of the research is obtained by “Personal Information Form”, “Scale for Attitudes Directed towards Reading of Elementary Education Secondary Stage Students (Özbay and Uyar, 2009), “Turkish Attitude Scale” (Ö. Demirel, 1999), “Reading Texts” and “Knowledge Test”. Whereas, qualitative data of the research is obtained with semi-structured interview form. Quantitative data of the research has been gathered with; personal information form before practice, attitude scales applied as pre-test and directed towards reading and Turkish lesson; knowledge tests answered by students as the result of practices realized

throughout 8 weeks and attitude scales applied as the last test and directed towards reading and Turkish lesson. As for qualitative data, by attendance of 10 students from the test group, are gathered with group interviews conducted during 5th-9th weeks of application process. Interview is carried out every week with student groups consisted of 2 students.

At the end of the research process, quantitative data obtained with personal information form, reading and Turkish lesson attitude scales, have been transferred to “SPSS 17 for Windows” packaged software and analyzed. Crosstab analysis relevant to personal information has been performed, frequency (n) and percentage (%) values are being presented. Also, interview records that are the qualitative data of the research have been analyzed by using content analysis and among content analysis types using category analysis. In category analysis, data is coded primarily, subsequently, categories describing codes in global level are determined and findings are interpreted.

As the result of this study, practices of reading from the printed page in the secondary school where practices have been performed, did not increase attitudes of control group students directed towards reading but rather decreased ($p < .05$). However, on screen-reading practices increased attitudes of test group students directed towards reading ($p < .05$). While reading from printed page practices does not affecting attitudes of control group students directed towards Turkish lesson ($p > .05$); on screen-reading practices increased attitudes of test group students directed towards Turkish lesson ($p < .05$). On screen-reading practices had an influence on increasing attitudes of test group students directed towards reading and Turkish lesson ($p < .05$). Ultimately, on screen-reading practices did not have an influence on reading comprehension of test group students ($p > .05$). From qualitative data of the research; results regarding positive effects of on screen-reading on students relevant to reading and Turkish lesson and besides motivating them for on screen-reading and Turkish lesson, comprehension difference of students reading from books and printed page, experiences during on screen-reading process, eye and head disorders, not feeling reluctance during reading process, are all being received.

KeyWords: On Screen-reading, Reading from Printed Page, Attitude Directed towards Reading, Attitude Directed towards Turkish Lesson.

İthaf

Çalışmamı hayatım boyunca bana her konuda, yapamayacağım hiçbir şey olmadığını yaşayarak öğreten, canım annem Ayşe DAĞTAŞ ve canım babam Süleyman DAĞTAŞ'a ithaf ediyorum.

İyi ki varsınız.

İÇİNDEKİLER

Bildirim.....	i
Önsöz ve Teşekkür	iii
Özet.....	iv
Abstract	vi
İthaf	viii
İçindekiler.....	ix
Tablolar Listesi.....	xiii
Şekiller Listesi.....	xv
1. Bölüm, Giriş	1
1.1 Problem Cümlesi	7
1.2 Alt Problemler	8
1.3 Önem.....	8
1.4 Sınırlılıklar	11
1.5 Tanımlar	11
2. Bölüm, Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar.....	12
2.1 Dil	12
2.1.1 Dil Nedir?.....	12
2.1.2 Türkçe Öğretimi	14
2.1.2.1 Ana dili öğretimi.....	14
2.1.2.2 Ortaokulda Türkçe öğretimi.....	17
2.1.2.3 Türkçe dersine yönelik tutum	19
2.2 Okuma	25
2.1.2.1 Okumanın fiziksel yönü	25
2.1.2.2 Okumanın zihinsel yönü	27
2.1.2.3 Okumanın çevresel yönü.....	28

2.1.2.4 Okumanın psikolojik yönü	30
2.1.2.5 Okumaya yönelik tutum.....	32
2.3 Ekrandan Okuma	39
2.3.1 Ekran Okuma	51
2.3.2 Elektronik Kitap.....	52
2.3.3 Elektronik Okuyucular	54
2.4. Ekrandan Okuma Sürecinin Bileşenleri	56
2.4.1 Okuyucu.....	57
2.1.4.1.1 Görme.....	58
2.1.4.1.1.1 Gözleri koruma ve değerlendirme	59
2.4.1.2 Anlama.....	60
2.4.1.3 Zihinde yapılandırma	65
2.4.2 Ekran	67
2.4.2.1 Ekranın özellikleri.....	68
2.4.3 Ekran Metinleri	71
2.4.3.1 Ekran metinlerini hazırlama	72
2.4.3.2 Düz ekran metni (statik metin)	82
2.4.3.3 Hipermetin.....	83
2.4.3.1.2 Ekran dinamikleri	84
2.4.4 Okuma Ortamı	87
2.5 Ekrandan Okumanın Zihinsel Boyutu	92
2.6 Ekrandan Okuma Becerilerini Geliştirme	95
2.6.1 Zihinsel Hazırlık.....	96
2.6.1.1 Amaç belirleme	97
2.6.1.2 Göz gezdirme	98
2.6.1.3 Sorular sorma	98
2.6.1.4 Tahmin etme.....	99

2.7 Seçmeli Okuma Teknikleri.....	100
2.7.1 Kaymağını Alma.....	101
2.7.2 Tarama	103
2.7.3 Anahtar Kelimelerle Okuma.....	104
2.7.4 Yerini Bulma Tekniği.....	104
2.2 İlgili Araştırmalar	105
2.2.1 Ekrandan Okuma ile İlgili Araştırmalar.....	105
2.2.2 Okumaya Yönelik Tutum ile İlgili Çalışmalar	116
2.2.3 Türkçe Dersine Yönelik Tutum ile İlgili Çalışmalar	122
2.3 Alanyazın Taramasının Sonuçları	127
3. Bölüm, Yöntem	130
3.1 Araştırma Modeli	130
3.2 Çalışma Grubu	132
3.3 Veri Toplama Araçları.....	133
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu.....	133
3.3.2 Okuma Metinleri	134
3.3.3 Bilgi Testi	135
3.3.4 İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği.....	135
3.3.5 Türkçe Tutum Ölçeği.....	136
3.3.6 Mülâkat Kayıtları.....	136
3.4 Verilerin Toplanması	138
3.5 Verilerin Analizi	140
4. Bölüm, Bulgular ve Yorum	142
4.1 Nicel Verilerin Analiz Edilmesiyle Elde Edilen Bulgular	142
4.1.2 Ekrandan ve Basılı Sayfadan Okumanın Okumaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkilerine İlişkin Bulgular	147
4.2 Nitel Verilerin Analiz Edilmesiyle Elde Edilen Bulgular	154

5. Bölüm, Sonuç, Tartışma ve Öneriler	160
5.1 Sonuç ve Tartışma.....	160
5.1.1 Ekrandan ve Basılı Sayfadan Okumanın Okumaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkileri ile İlgili Nicel Verilerin Sonuçları.....	160
5.1.2 Mülâkat Kayıtlarının Değerlendirilmesi ile İlgili Sonuçlar.....	162
5.2 Öneriler.....	173
5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler	173
5.2.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler	183
Kaynakça	187
Ekler	250
Özgeçmiş ve İletişim Bilgileri	263

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Kâğıt ve Ekran Arasındaki Görelİ Farklılıklar	45
Tablo 2. Ekrandan Okumada İdeal Bir Çalışma Ortamının Kontrol Listesi	91
Tablo 3. Grupların Türkçe Dersine ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeklerine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları	132
Tablo 4. Öğrencilerin Cinsiyet ve Not Ortalamaları ile İlgili İstatistikler	142
Tablo 5. Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeyi, Anne ve Babalarının Eğitim Düzeyi.....	143
Tablo 6. Öğrencilere Ait Evde Kütüphane, Çalışma Odası ve Okunan Kitap Sayısı ile İlgili İstatistikler	144
Tablo 7. Öğrencilerin Bilgisayar ve Televizyon Kullanımına İlişkin İstatistikler	145
Tablo 8. Öğrencilerin Evlerinde Bilgisayar ve İnternet Bulunmasıyla İlgili İstatistikler.....	145
Tablo 9. Öğrencilerin Bilgisayar ve İnternete Erişim Olanığı ve Kullanım Amaçlarına Ait İstatistikler.....	146
Tablo 10. Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarıyla İlgili Ön-Test ve Son-Test Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler:.....	147
Tablo 11. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarıyla İlgili Ön-Test ve Son-Test Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler.....	147
Tablo 12. Öğrencilerin Bilgi Testi Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler...148	
Tablo 13. Veri Toplama Araçlarının Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi ile Normallik Analizi	148
Tablo 14. Kontrol Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Ön-Test-Toplam Son-Test Puanları için Wilcoxon Sıra Sayıları Testi Sonuçları	149
Tablo 15. Deney Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Ön-Test-Toplam Son-Test Puanları için Wilcoxon Sıra Sayıları Testi Sonuçları	150
Tablo 16. Kontrol Grubu Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Ön-Test-Toplam Son-Test Puanları için Wilcoxon Sıra Sayıları Testi Sonuçları	150

Tablo 17. Deney Grubu Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Ön-Test- Toplam Son-Test Puanları için Wilcoxon Sıra Sayıları Testi Sonuçları.....	151
Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Son- Test Puanları için Mann-Whitney U Testi Sonuçları.....	152
Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubu Türkçe DersineYönelik Tutum Ölçeği Toplam Son-Test Puanları için Mann-Whitney U Testi Sonuçları	152
Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubu Bilgi Testi Puanları için Mann-Whitney U Testi Sonuçları	153
Tablo 21. Basılı Sayfa ve Ekrandan Okuma Sürecinin Karşılaştırılmasına Yönelik Öğrenci Görüşleri.....	154
Tablo 22. Ekrandan Okumanın Okumaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisine Dair Öğrenci Düşünceleri.....	155
Tablo 23. Mülâkat Verilerinden Kodlara İlişkin Kategoriler	157

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Okuma Esnasında Göz Hareketleri.....	26
Şekil 2. Amazon Kindle 2 İsimli Bir Elektronik Okuyucu	55
Şekil 3. Ekranın Önden Görünümü.....	68
Şekil 4. Ekrandan Okuma Sürecinde İdeal Bir Çalışma Ortamı	90

BÖLÜM I

GİRİŞ

“Eğitimde oluşturulabilecek en önemli
tutum, öğrenme isteği oluşturmaktır”

(Dewey: 1938: 220)

İnsanoğlu, tarihsel süreklilik içerisinde belirli bir bilgi birikimine sahip olmuş, bu bilgi birikiminin oluşturduğu yaşam biçimine göre adlandırılmış- avcı-taşıyıcı toplum, tarım ve sanayi toplumu- ve bu bilgi birikimini kendinden sonraki toplumlara çeşitli şekillerde aktarmıştır. Evrensel bilgi birikiminin bu oluşum süreci devam etmekte ve insanlar bilginin ortaya çıkardıkları sayesinde evreni, kendi hayatlarını, diğer insanları, olayları, durumları, düşünceleri vs. günümüzde daha yoğun bir şekilde anlamlandırmakta, bu süreçte eskiye kıyasla bilgiyi daha fazla kullanmaktadırlar. Bilginin eskiye kıyasla daha fazla kullanılması ve daha fazla önemli hâle gelmesi, günümüz toplumlarını bilgi (enformasyon) toplumlarına dönüştürmüştür. “Endüstri çağından farklı olarak bilgi çağında sermaye “bilgi” olmuş” (Kılıçer 2008: 210), toplumların gelişmişlik düzeylerinin belirlenmesinde bilgi ilk sırayı almıştır. Bilginin en geçerli sermaye halini aldığı bu dönüşüm sürecinde en büyük etki, bilgiye dayalı iletişim teknolojilerinin hızla gelişmesi ve bu teknolojilerin ortaya çıkardığı araçların dünya üzerinde büyük bir kullanım potansiyeline ulaşmasıdır.

Bilişim teknolojilerinin bilginin sunulması bağlamında, dünya çapında hizmet veren en büyük teknolojik araçları, bilgisayar ve internettir. Kişisel bilgisayarların popüler hale gelmesi ve internetin kullanılmaya başlanması, 1970’lerin sonlarından itibaren yavaş bir şekilde ilerlemesine rağmen son birkaç on yıldır internet neredeyse her yerde bulunmaktadır (Ganci 2011) ve günümüz dünyasında, bilgisayarın icadı ve bilgi teknolojilerinin ilerlemesi, köklü değişiklikler ortaya çıkarmış ve bunlar topluma faydalı olmuşlardır (K. Y. Loh ve Reddy, 2008). Bilgisayar ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemeler devam ettikçe de bu araçların topluma sağladıkları faydalar daha da artmaktadır.

Bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin ortaya çıkardığı bu durumun nedenlerinden biri, internetin rahat ve nispeten pahalı olmayan bilgi sağlayıcısı, kaynağı olmasıdır (Khan ve Raza, 2012). Bilgisayarın bilginin üretilmesine katkıda bulunması, basılı materyallerin bilgisayar ortamında sayısallaştırılarak elektronik hâle getirilmesi ve bunların internet ortamında kullanıcılara sunulması da bunda etkili olmaktadır. Günümüzde bireyler, herhangi bir bireyin herhangi amaç dâhilinde herhangi bir konu hakkında oluşturduğu milyonlarca ağ sayfasından oluşan elektronik küresel kütüphane ile karşı karşıyadırlar (Armstrong ve Warlick, 2004) ve bilginin çeşitli türlerini gösteren milyonlarca ağ sayfasına herkes kolaylıkla erişebilmektedir (Toikka 2007). Başka bir deyişle bilgisayar teknolojisi ve internet, bilginin geniş bir miktarda erişilemeyi, ilgili konu alanında derinlemesine çalışma yapabilmeyi ve diğer bireylerle e-mektup veya etkileşimli sistemler aracılığıyla iletişime geçilemeyi (Kuo 2005), Web sayfaları biçiminde belge oluşturabilmeyi ve bu belgeyi insanların erişebileceği şekilde belgenin oluşturulduğu ilgili bilgisayarın bir kısmında depolayabilmeyi sağlamaktadır ve bu Web sayfalarına erişilemek için bir tarayıcının bulunması yeterlidir (Easley ve Kleinberg, 2010). Yine dijital teknolojiler, bir metin ile videoyu birleştirebilme gibi çoklumodel bileşenlerin karmaşık bir birleşimini içeren olanaklar sunmaktadır (Mazzoleni 2012). Bu ve buna benzer dijitalleşme süreçleriyle insan deneyimleri hızlıca dijital platformalara taşınmakta, sistematik bir şekilde dijital deneyimlere dönüşmektedir (Ganci 2011). Özellikle basılı materyallerin dijital ortama aktarılması fikri, 1971’de Michael S. Hart’ın öncülük ettiği “Gutenberg Projesi” (Grace 2011: 17) ile başlayan bir süreçtir ve bu süreç oldukça hızlı bir şekilde tüm dünya üzerinde devam etmektedir. Bilginin aranması sürecinde öncelikle akla gelen ortam; artık basılı materyallerin bulunduğu kütüphanelerden ziyade internet ortamındaki dijital kütüphanelerdir. İnternet bu bakımdan dünya üzerinde her türlü bilginin bulunduğu, paylaşıldığı ve saklandığı en büyük sanal kütüphanedir.

Google bilgi merkezine göre, Haziran 2006’da, dünya üzerinde yaklaşık 900 milyon bilgisayar kullanıcısı vardır (WEB2). 2012’de bu rakamın daha da arttığı söylenebilir. Dünya üzerinde bu çok sayıdaki farklı yaş grubuna dâhil bilgisayar kullanıcısı, interneti bilgi ve iletişim amaçlı olarak kullanmakta ve bu süreçte bilgisayar ekranı, kullanıcıların bilgiye ulaştıkları ve iletişime geçtikleri ortam olarak işlev görmektedir. Leu’ya (2006: 3) göre dünya nüfusunun altıda biri,

günümüzde internet kafeler, ev ve işyerlerinde bilgisayar ekranından çevrimiçi okuma yapmaktadır. “Bilgisayar ve internet kullanımı günden güne artmakta, çevrimiçi bilgisayar sistemlerinden okuma çok yaygın bir hâl almakta” (Khan ve Raza, 2012: 15) ve birçok bilgi elektronik olarak dağıtıldıkça elektronik belgeleri okuma, artarak önem kazanmaktadır (Hornbæk ve Frøkjær, 2001).

İnternette iletişimin gerçekleştirildiği ve bilginin sunulduğu ortamlar, çoklutarz (multiple) uygulamaların-metinsel bilginin farklı gösterim biçimleri, hareketli ve hareketsiz görseller, grafikler, video, ses vb.- bulunduğu dijital ortamlardır. Bilgisayar ekranı aracılığıyla kullanıcılar bu dijital ortamlardan amaçları noktasında yararlanmaktadır; ancak bu ortamlar teknolojik beceriler gerektiren ortamlardır. Eset-Alakai'ye (2004: 93) göre dijital teknolojinin hızlı ve sürekli gelişimi ışığı altında, bireylerin dijital ortamlarda işlem yapmaları ve problemleri çözmeleri için teknik, bilişsel ve sosyolojik becerilerin artan bir çeşitliliğini kullanmalarını gerekir. Bilgisayar ekranı ve internetin bir bilgi ve iletişim ortamı olarak ortaya çıkardığı bu durum, geleneksel okuryazarlık paradigmalarında değişime neden olmuştur. Şüphesiz okuryazarlık sabit bir kavram değildir (Sutherland-Smith 2002), bilgi ve iletişim için yeni teknolojiler ortaya çıktıkça okuryazarlık değişmekte, hızlı ve sürekli değişimler okuyazarlığın doğasını düzenli şekilde yeniden tanımlamaktadır (Leu 2000). Her geçen gün okuyazarlığa farklı bir teknolojik boyut eklenmektedir. Selfe (1999) günümüzde okuyazarlığın tanımının, geleneksel okuma-yazma fikirlerinden anlamlı bir şekilde teknoloji ile etkileşime geçme, anlama ve öğrenme yeteneğini içeren boyutlara doğru genişlediğini öne sürmüştür (Pianfetti 2001: 256). Bu genişleme, geleneksel okuyazarlık becerilerinin yanına teknoloji tabanlı okuyazarlık becerilerini eklemiştir. Günümüzde insanlar kâğıt tabanlı metinleri okuma ve kâğıt üzerine yazmanın yanı sıra bir mobil telefondan, e-okuyucudan, bilgisayar ekranından ve buna benzer çeşitli teknolojik araçlardan okuma yapmakta, bunlar aracılığıyla yazmaktadır (Mazzoleni 2012). Yani teknoloji çağındaki hızlı değişimler sonucu okuyazarlık, daha fazla teknoloji merkezli bir yapıya dönüşmektedir (Chauhan ve Lal, 2012; Shen, 2006).

Holum ve Gahala (2001) günümüzde bilgiyi kullanma, işleme tabi tutma ve özümseme boyutlarının değiştiğinden teknolojinin insanların okuma, yazma, dinleme ve iletişim kurma biçimlerini etkilediğini belirtmiş ve dijital bir toplumda ortaya çıkan teknoloji tabanlı okuyazarlıklara şu okuyazarlık türlerini örnek vermiştir: bilgi, bilgisayar, medya ve bilgisayar teknolojileri

okuryazarlığı, dijital, eleştirel ve yeni okuryazarlık. Geleneksel okuryazarlık becerilerinin yanına bu teknoloji tabanlı okuryazarlık becerilerini ekleyen bireyler, dijital ortamlarda istedikleri bilgiyi en kısa sürede bulabilir, buldukları bu bilgiyi kendi amaçları noktasında bilgisayar ortamında kullanabilir, diğer birey ve gruplar ile bu bilgileri paylaşabilir ve bu süreçte onlarla iletişim kurabilirler. Aynı zamanda bu okuryazarlık becerilerini edinmek, günümüz bilgi çağında bir zorunluluk halini almıştır. Değişim bütün bireyleri kapsamaktadır (Castek ve diğerleri, 2007) ve 21. yüz yılda bilgiyi aramak, bilginin geniş bir miktarına erişmek ve yorumlamak hayati öneme sahiptir ve bu bilgi yoğun hayatta kalabilmek için de teknolojik beceriler gereklidir (Armstrong ve Warlick, 2004; Kuo, 2005; Sutherland-Smith, 2002).

Okuryazarlıktaki bu değişimin en önemli taraflarından biri, Leu, Kinzer, Coiro ve Cammack'a (2004) göre okuma ve okuma eğitiminin özünün değişmesidir. Okuma ve okuma eğitiminin özünün değişmesi de ekrandan okuma denilen yeni bir okuma türünün ortaya çıkarmıştır. Ekrandan okuma, daha çok tarama, göz gezdirme, anahtar kelimelerin belirlenmesi gibi seçmeli okuma teknikleri yardımıyla daha az zaman harcanan, doğrusal olmayan ve derinlemesine okumanın ve yoğunlaşmanın daha az olduğu bir okumadır (Z. Liu 2005). Başka bir deyişle ekrandan okuma, okuyucunun kâğıt sayfanın yarısı ya da çeyreği kadar yazının bölünmüş sayfalar halinde, parça parça ekrandan sunulduğu yazıyı bir bilgisayar ekranından okumasıdır (Güneş 2009). Ekrandan okuma geleneksel okuma yönteminden farklı özellikler taşıyan bir okumadır. Okuyucu ekrandan bir elektronik metni okurken basılı sayfada olmayan çok sayıdaki çoklutarz uygulama ile karşı karşıyadır. Ekran tabanlı metinler görsel, ses, animasyon ve diğer iletişim ve sunum tarzlarının karmaşık çoklutarz uygulamalarından oluşur (Jewitt 2005).

Okuyucu ekrandan okurken elektronik metnin bulunduğu sayfanın boyutunu büyük veya küçük hâle getirebilir, metnin yazı fontu ve biçimini değiştirebilir. Bir hipermetni okuyorsa metni animasyon biçiminde izleyebilir ya da sesli olarak dinleyebilir. Bunlar ve daha fazlası, okuyucu ile elektronik metin arasında bir etkileşim oluşturur. Bu çoklutarz uygulamalar basılı okuma materyallerinde yoktur. Basılı okuma materyallerinde okuyucu, yazarın oluşturduğu metni, tasarımcının biçim verdiği kâğıt sayfalardan okur. Reinking'e (1994) göre okuyucu ve basılı metinler birbiriyle etkileşime geçemez. Basılı bir metin ne okuyucuya yanıt verebilir ne de metinde değişiklik yapmaya

olanak tanır. Ancak elektronik metinler okuma esnasında okuyucunun ilgi ve ihtiyaçlarına uygun hâle getirilebilir. Bunların yanı sıra ekrandan okuma göz yorgunluğu, odaklanamama, zihin karmaşası, baş ağrısı, verimsizlik, yorgunluk ve bıkkınlık (Khan ve Raza, 2012) gibi okuma sürecinde olumsuzlukların yaşanmasına neden olmaktadır. Olumlu ve olumsuz özellikleriyle birlikte ekrandan okuma, teknoloji tabanlı okuryazarlık ve okuma becerilerinin özünü oluşturmakta, bilgi ve iletişim teknolojileri ilerledikçe daha fazla önemli hâle gelmektedir.

Ekrandan okuma sürecinde teknoloji tabanlı okuryazarlık ve okuma becerilerinin yanında etkili olan okuyucu tabanlı faktörler ilgi, motivasyon, tutum vb. duyuşsal faktörlerdir. Bunlar arasında tutum, “bireylerin belirli bir objelere karşı, geçirdiği çeşitli deneyimler sonucu düzenli bir tavır alışları, davranış biçimleridir” (Kırel 2010: 71). Ancak tutumlar sadece objelere karşı gösterilmez, olaylara, eylemlere ve düşüncelere karşı da gösterilir. Tutumlar, doğuştan getirilmemiş, sonradan öğrenilmiştir, istikrarlı olmalarına rağmen değişebilirler ve bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç ögeden oluşurlar (Schooten ve De Glopper, 2006).

Okuma, çocukların genellikle yapmak istedikleri ya da istemedikleri zahmetli bir etkinliktir (L. Baker ve Wigfield, 1999). Okumaya yönelik oluşturulan tutumlar da bu zahmetli etkinlikte başarılı olunması bakımından önemlidir. Okumaya yönelik tutum da okuma ile ilgili olumlu veya olumsuz bir şekilde tavır almaya yönelik bir eğilim olarak tanımlanabilir (Swalander ve Taube, 2007). Öğrencilerin okumaya yönelik oluşturdukları olumlu tutumlar, onların okuma sürecinde daha istekli davranmalarına, bu sürece daha aktif bir şekilde katılmalarına ve okuduklarından verim elde etmelerine katkıda bulunur. Okumaya yönelik oluşturdukları olumsuz tutumlar ise onların okuma sürecinde daha isteksiz olmalarına, pasif davranmalarına ve bu süreçten verim elde edememelerine neden olur.

Okumanın merkez bir beceri olduğu Türkçe dersine yönelik oluşturulan tutumlar da öğrencilerin Türkçe derslerindeki davranışlarını etkilemesi bakımından önemlidir. İnsanın ilk öğrendiği, duygu ve düşüncelerini başkalarına en güzel biçim aktardığı dil, ana dilidir (Özbay 2011a). Öğrencilerin ana dili derslerine yönelik oluşturacakları olumlu ve olumsuz tutumlar, onların başta Türkçe dersi akademik başarılarını etkilemektedir. Çörek (2006)

öğrencilerin derse yönelik tutumlarının başarıyı etkilediğini, derse yönelik olumlu tutum geliştiren öğrencinin başarılı olacağını belirtmiştir. Türkçe dersine yönelik oluşturulan olumsuz tutumlarda Türkçe derslerinde başarısız olunmasına, ana dili becerilerinin sağlıklı bir şekilde edinilememesine neden olmaktadır.

Öte yandan okumaya yönelik oluşturulan tutumlar da Türkçe dersi başarısını etkilemektedir. Çünkü Türkçe dersi okuma metinleri aracılığı ile sürdürülmektedir. “Türkçe eğitiminin kazanımlarının elde edilmesinde çocukların okumaya yönelik tutumları önemlidir” (Akkaya 2011a: 70). Okumaya yönelik olumlu bir tutum geliştiren öğrenci, Türkçe derslerinde metinleri okumaya ve metin ile ilgili diğer çalışmalara daha fazla katılmak isteyecektir. Bu da öğrencinin Türkçe dersi akademik başarısını arttıracaktır. Başaran ve Ateş’in yaptığı çalışmada (2009) ulaşılan sonuçlardan biri de okumaya ilişkin tutum ile Türkçe dersi akademik başarısı arasında pozitif bir ilişki olduğudur. Aynı zamanda “Okuma, anlamanın bir parçası olduğu için eğitimde her dersin en önemli araçlarından” (Özbay 2007: 3) ve bilgiyi kullanmanın temel etkinliğidir (Hornbæk ve Frøkjær, 2001). Ana dili derslerinde okuma becerisi kazanmış öğrencilerin diğer derslerde de başarılı olacağı söylenilebilir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin okuma ve okuryazarlık anlayışında meydana getirdiği değişime bağlı olarak dünyada birçok ülke, eğitimde bilgisayar teknolojilerinden yararlanmaktadır. Ülkemizde de eğitimde bilgisayar teknolojilerini kullanma düzeyi, 2015 yılının sonuna kadar tamalanması planlanan Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) ile en üst düzeye çıkartılmaya, eğitim sistemi bilgisayar teknolojileri merkezli bir yapıya dönüştürülmeye çalışılmaktadır. Holleran’a (2003) göre bilgisayarlar öğrenme sürecinin daha belirgin bir parçasıdır ve öğrenciler bilgisayar teknolojisi ile onun kontrolünde çok daha rahat olduklarından eğitim ve öğrenme, teknolojiden tamamen yararlanmak amacıyla teknolojiye uyarlanmalıdır. FATİH projesi ile eğitimin teknolojiye uyarlanması noktasında en önemli nokta, her bir öğrenciye tablet bilgisayar dağıtılması, öğrencilerin basılı ders kitaplarının kullanımını bırakıp tablet bilgisayarlara yüklenen elektronik kitapları kullanmalarınıdır. Böylece birincil öğrenim araçları olan basılı kitaplar yerini ekran merkezli elektronik kitaplara bırakmaktadır. Bununla birlikte ekrandan okuyabileceğimiz materyal miktarının artması (Dyson ve Haselgrove, 2000; Sawaki, 2001), günümüzde bireylerin bilgisayara

çok rahat ulaşabilmeleri ve elektronik okuyucuların yaygınlaşması da basılı kitapların kullanım potansiyelini etkilemektedir. Ekran, kâğıdın yerine geçmekte, insan-bilgisayar etkileşiminde ilk sırayı almaktadır. Onun için basılı materyallere bağlı olarak gerçekleştirilen okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutum çalışmaları önemini kaybetmekte, ekrandan okumanın okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkilerini araştıran çalışmalar önem kazanmaktadır.

Yabancı literatürde ekrandan okumanın farklı değişkenler noktasında okumaya etkilerini araştıran çok sayıda çalışma (Örneğin R. D. Baker, 2010; Chou, 2009; Comber, 1994; Kurniawan ve Zaphiris, 2001; Kol ve Scholnik, 2000; Y. S. Lee, 2003; Sicheritz, 2007; Spencer, 2006; Subbaram, 2004; Weisenmiller, 1999) olmasına rağmen ülkemizde ekrandan okuma ile ilgili çalışmalar azdır. Özellikle ekrandan okumanın okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkilerini araştıran bir çalışma yoktur. Ülkemizde ekrandan okumanın okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkilerini araştıran bir çalışmanın olmaması, ekrandan okumanın giderek yaygınlaşması ve öğrencilerin ekrandan okuma davranışlarının okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkilerinin bilinmesinin önemli olduğu düşüncesi, bu çalışmanın gerekçesini oluşturmaktadır.

Bu çalışma ile “ekrandan okumanın, öğrencilerin okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkileri”ni belirlemek amaçlanmıştır. Ekrandan ve basılı metinden okuma arasında okuma süreci ve sonucu bakımından farklar olduğu için (Dyson ve Haselgrove, 2001; You, 2009) ekrandan okumanın, öğrencilerin tutumlarına etkisini belirlemek araştırmacılar, tasarımcılar ve öğretmenler için yol gösterici olacaktır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar Dewey’in (1938) de belirttiği şekliyle eğitimde en önemli tutum olan öğrenme isteğinin ve öğrencilerin isteyerek okuma yapabilecekleri ekrandan okuma ortamlarının oluşturulmasında yarar sağlayacaktır.

1.1 Problem Cümlesi

Bu çalışmanın amacı ekrandan okumanın, öğrencilerin okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemektir. Bu doğrultuda araştırmanın problem cümlesi “Ekrandan okumanın, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okumaya

ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi nelerdir?” sorusu üzerine kurulmuştur.

1.2 Alt Problemler

“Ekrandan okumanın, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi nelerdir?” sorusundan yola çıkarak araştırmada aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeği son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama süresince cevapladıkları bilgi testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark var mıdır?

1.3 Önem

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin oldukça hızlı ilerlediği günümüz bilgi çağında, iletişime geçebilmek, bilgiye erişmek, bilgiyi paylaşmak ve depolamak önceki çağlara göre çok daha kolay ve hızlı bir şekilde gerçekleştirilmektedir. İnternet ortamında her türlü bilgi bulunmakta, insanlar bu bilgilere internet bağlantısı yapabildikleri herhangi bir bilgisayar aracılığıyla rahatlıkla erişebilmektedir. Yine internette insanlar, istedikleri biçimde ve birçok insan ile iletişime geçme imkânına sahiptir.

İnsanlar, bilgi ve iletişim amaçlı kullandıkları internet ortamından bilgisayar ekranı aracılığıyla yararlanmaktadır. Bilgisayar ekranı, kullanıcı ile bilginin görüntülediği ve iletişimin gerçekleştirildiği sayfa arasında görüntü sağlayıcı ortam olarak işlev görmektedir. İnsanlar eriştikleri bilgileri bilgisayar

ekranından okumakta, iletişimi bu ekranın sağladığı görüntü sayesinde gerçekleştirmektedir. Ancak bu ortamlar bilgisayar aracılığıyla oluşturulan çoklutarz uygulamaların yoğun bir şekilde bulunduğu dijital ortamlardır. Bu dijital ortamları amacına uygun bir şekilde kullanabilmek teknolojik beceriler gerektirir, geleneksel beceriler bu ortamlarda yetersiz kalmaktadır. Bu beceriler de teknoloji tabanlı okuryazarlıklar kapsamında ele alınmaktadır; yani bilgisayar ve iletişim teknolojileri geleneksel okuryazarlık paradigmasında değişime neden olmuştur. P. Gardener'e (2000) göre 21. yüzyılın dijital diliminde okuryazarlıktan anlaşılan şey, önceki okuryazarlıktan farklıdır. Teknoloji tabanlı okuryazarlıklar, internet ve bilgisayar ortamında bilginin kullanılması ve iletişimin gerçekleştirilmesi bağlamında kullanıcıların sahip olması gereken teknolojik becerilerden oluşmaktadır. Günümüz bireyleri, dijital ortamdaki gerektiği gibi yararlanabilmek için bu teknolojik becerilere sahip olmalıdır.

Teknoloji tabanlı okuryazarlıkların ortaya çıkardığı bu değişimin en önemli yanlarından biri, bireyin hayatındaki en önemli becerilerden olan okuma paradigmasında meydana gelen değişimdir. İnternet ortamındaki bilgiler ve basılı materyallerin elektronik biçimleri bilgisayar ekranından okunmaktadır. Basılı materyallerden okuma esnasında kâğıdın yerini artık bilgisayar ekranı almıştır ve bilgisayar ekranını okuma amaçlı kullanma davranışı, gün geçtikçe yaygınlaşmaktadır. Chou (2009), günümüzde bireylerin hem geleneksel basılı metinlerle ilgili okuma alışkanlıklarının aşmaları gerektiğini hem de elektronik metinlerin kullanımı için yeni yaratıcı becerileri edinmeleri ve kullanmaları gerektiğini öne sürmektedir. Bu durum, basılı materyallerin önemsiz hâle geldiği anlamına gelmez; ancak okuma ortamının baskıdan elektroniğe doğru değişmekte olduğu günümüz dünyasında bilgisayar ekranı, birincil okuma ortamlarına dönüşmektedir. Ekran teknolojilerindeki ilerlemeler de buna katkıda bulunmakta, bilgisayar ekranları kâğıda yakın; hatta ondan daha üstün bir ortam olma sürecinde hızla ilerlemektedir.

Bilgisayar ekranlarının okuma sürecinde kâğıdın yerini almaya başlaması, ekrandan okuma davranışının giderek yaygınlaşması ve eğitimde bilgisayar teknolojilerinin yoğun bir şekilde kullanılması, ekrandan okuma ile ilgili araştırmaları bir ihtiyaç hatta zorunluluk haline getirmektedir. Bu araştırma da bu ihtiyacın hissedilmesi üzerine yapılmıştır. Ekrandan okumayı daha bilinir hâle getirmek ve ekrandan okumanın, öğrencilerin okumaya ve Türkçe dersine

yönelik tutumlarına etkilerini belirlemek son derece önemlidir. Öğrencilerin ekrandan okuma ile birlikte okumaya ve Türkçe dersine yönelik geliştirebilecekleri olumlu ve olumsuz tutumlar, onların ana dili derslerindeki başarı düzeylerini ve ana dilini bir beceri olarak edinebilmelerini etkileyecektir.

Araştırma, bireylerin geleneksel okuma becerilerinin yanına ekrandan okuma becerilerini de eklemeleri gerektiğinden güncel, ekrandan okumanın okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisini incelemesi bakımından özgündür. Bilgisayar ekranlarından okuma davranışının yaygınlaşması, araştırmanın güncellik; literatürde ekrandan okumanın okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisini araştıran bir çalışmasının olmaması da araştırmanın özgünlük yönüne katkıda bulunmaktadır.

Araştırma, ekrandan okumanın, öğrencilerin okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkilerini ortaya çıkartıp bulgu ve öneriler sunması bakımından işe yarar. Bu bulgu ve öneriler, ekrandan okuma ile ilgili yapılacak diğer çalışmalarda araştırmacılara, tasarımcılara ve öğretmenlere faydalı olacaktır.

Araştırma, teknoloji tabanlı okuryazarlık becerilerinin özünü oluşturan ekrandan okuma ile ilgili bir araştırma olduğu için daha önce genellikle basılı materyallerden okumaya dayalı olarak yapılan tutum çalışmalarının yanına bilgisayar ekranından okumaya dayalı tutum çalışmasını da eklemekte, böylece literatüre bir yenilik getirmektedir. Chou'ya (2009) göre ekrandan okuma araştırmaları, basılı materyallerden okuma araştırmalarına göre daha az gelişmiş, geri kalmıştır. Bu yüzden literatürdeki, basılı materyallerden okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutum çalışmalarının yanına, ekrandan okumanın okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi çalışmasının eklenmesi, tutum ile ilgili yaygın değerlerde bir değişiklik oluşturmakta, dikkatleri ekrandan okumaya çekmekte, tutum çalışmalarının yönünü basılı materyallerin yanı sıra ekran metinlerine de çevirmektedir. Özetle araştırma, ekrandan okumanın bir zorunluluk halini aldığı günümüz bilgi çağında, ekrandan okumanın, öğrencilerin okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini ortaya çıkartarak alana katkıda bulunmaktadır.

1.4 Sınırlılıklar

Araştırma, Kocaeli ili Kandıra ilçesinde sosyo-ekonomik bakımdan orta seviyedeki bir devlet ortaokulunda, 8. sınıflardan seçilen kontrol ve deney grubu ile, Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (2006) belirtilen bilgilere göre 8. sınıfların düzeyine uygun olarak araştırmacı ve uzman yardımıyla belirlenen 3 farklı metin türündeki 8 okuma metni ile, 2012-2013 eğitim-öğretim yılı ve 10 hafta-20 ders saati ile sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Ekrandan okuma: Okuyucunun elektronik bir metni, bilgisayar ekranından klavye giriş birimi veya mouse aygıtı yardımıyla yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya doğru ya da sayfa sayfa hareket ettirerek okuduğu okuma türüdür. Metin içerisinde video, animasyon gibi hareketli nesnelere bulunmamaktadır.

Ekran okuma: “Metinsel olmayan tek kelime, hece ya da rakamdan oluşan bilişim teknolojilerinde karşılaşılan işaretlerin, sembollerin vs. okunmasıdır” (İleri 2011: 7).

Basılı materyallerden okuma: Bir metnin, kâğıt sayfaların bir araya gelerek oluşturduğu basılı herhangi bir kitap sayfasından okunmasıdır. Doğrudan kâğıttan okuma olarak da tanımlanabilir.

Tutum: Bireyin herhangi bir obje, kişi, olay, eylem veya düşünceye karşı tavır alma biçimi, eğilimidir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 DİL

2.1.1 Dil Nedir?

İlk insandan başlayarak günümüze kadar hayatın her alanında çeşitli ihtiyaçların giderilmesinde en çok kullanılan araç dildir. İnsanlar, bir duyguyu, düşüncüyü dil sayesinde sözlü veya yazılı hâle getirebilmişler; dil sayesinde toplumsal bağlamda etkileşime geçebilmişlerdir. “Dil, bugünkü uygarlığı ortaya çıkaran olgudur. Bilgi birikimi ancak dille gerçekleşir; dille aktarılabilir” (Eker 2011: 18). Tarihi, insanlık tarihi kadar eski olan dil, yüzyıllardır bu görevini aksatmaksızın yerine getirmektedir.

“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülü içtimaî bir müessesedir” (Ergin 2004:3). Tanımdan da anlaşılacağı gibi dilin ilk görevi, insanlar arasında anlaşmayı, iletişimi, sağlamasıdır. “Birey izlenimlerini, düşüncelerini, algılarını, isteklerini, beklentilerini başkalarına dil aracılığı ile iletir” (Akerson 2008: 34). Dil bu süreçte duygu ve düşüncelerin taşıyıcısı görevini üstlenerek sosyalleşme denilen ilişkiler bütününe meydana getirir. Birey başkalarına ilettiklerinin sonuçlarını da yine dil aracılığıyla kendisi anlamlandırır. Yani dil, bireyin hem diğer bireylerle iletişim kurmasını hem de kurduğu bu iletişimin sonuçlarını kendi başına anlamlandırmasını sağlamaktadır.

“Dil olmadan insanların birlikte yaşamaları, anlaşabilmeleri, dolayısıyla bir toplumu oluşturmaları söz konusu olamayacağından, dil bu açıdan da önemlidir; bir topluluğu topluma dönüştürür” (Aksan 2009: 13). Dil, toplumu oluşturan bireyler arasında birlik ve beraberliğin sağlanmasına katkıda bulunur, toplumsal bir kuvvet oluşturulmasını sağlar. Bireyler, aynı dili kullanarak birlikte yaşamının

kurallarına uyarlar ve birlikteliklerine zarar verebilecek durumlarda gerekli önlemleri alabilirler. “Kısacası, insanı insan eden dil, toplumun da başlıca temel taşlarındandır; ulusu ulus yapan öğelerin en başta gelenidir” (Aksan 2009: 46), milli kimliğimizi belirleyen en önemli unsurdur (Hengirmen 2007).

Bir toplumun sahip olduğu maddi ve manevi, kendine has özellik ve değerlerinden oluşan kültür de dil aracılığıyla bireyler arasında yaşanır hâle getirilir. “Maddi ve manevi kültürü besleyen en önemli öge dildir. Dil olmadan, diğer kültürel öğelerin hiçbiri ortaya çıkmaz. Bu nedenle, ulusların yaşamlarında dil, vazgeçilmez bir kurumdur” (Eker 2011: 10). Aynı zamanda toplumun sahip olduğu kültürel özellikler, gelecek nesillere yine dil aracılığıyla aktarılır. Böylece dil, bu kültürel özelliklerin yitirilmesini önler. Kültürdeki zenginlikler ve zamanla ortaya çıkan gelişmeler hemen dilde kendisini gösterir, orada yaşama şansı bulur ve bunlar, dil aracılığıyla geleceğe taşınır (Cemiloğlu 2004).

Dil aracılığıyla insan, içinde yaşadığı dünyayı, çevresinde meydana gelen olayları, okul, ev veya iş ortamındaki uğraşlarını zihnen anlamlandırabilir. Zihnin anlamlandırma işlemi, yani düşüncenin oluşumu zihinde dil sayesinde gerçekleşir. “Dil ve düşünce birbirini sürekli biçimde etkiler, geliştirir, güçlendirir. Buna göre, dil ve düşünce, tamamlayıcı bir bütünlük içindedir” (Eker 2011: 13). Basit bir matematik probleminin çözümünden sokaktaki tabelada yazılı olan uyarı ifadesine kadar her türlü işlem, insan zihninde dilin sahip olduğu kelimelerin anlamsal boyutları sayesinde anlaşılır hâle gelir. “Düşünme ve dil gelişimini birbirinden soyutlamak mümkün değildir. Her ikisi de birbirini tamamlayan ve birbirine paralel giden gelişmelerdir” (Küçükkaragöz 2002: 96).

Düşünce ve dilin iç içe geçmiş olması, dilin öğrenmede en etkili unsur olduğunu göstermektedir. “Dil, aynı zamanda öğrenmenin kalbidir ve insan beyninin sınırsız bir becerisidir. İnsanlar bu sınırsız becerilerini kullanarak öğrenirler ve zihinsel becerilerini geliştirirler” (Güneş 2007: 24). Öğretim sürecinde farklı disiplinlerdeki bilgilerin öncelikle anlaşılması, yorumlanması ve değerlendirilmesi zihinde dil aracılığıyla gerçekleşmektedir. Bilgi, dilin bireye sağladığı imkânlar çerçevesinde, birey tarafından edinilmektedir. “Dil, insanca yaşamının, düşüncenin, buluş ve yaratış yeteneklerimizin anasıdır” (Gencan 2007: 25).

“Dil bir toplumun aynasıdır ve kullanıldığı toplumun düzeyini, gelişmişliğini ve düşünce yapısını gösterir” (Çelebi 2007: 10). Dil, çağın gerektirdiği niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesinde anahtar vazifesi görür. Birey, dile hâkimiyeti oranında bu niteliklere sahip olabilecek, kendisi için gerekli olan bilgi ve becerileri edinebilecektir. “Dil yeterliliğine sahip bireyler, başkalarından yardım almadan kendi duygu, düşünce ve gözlemlerini tam ve doğru bir şekilde dile getirirler. Yaşadıkları toplumda haklarını savunur, vatandaşlık görevlerini yerine getirirler” (Ünalın 2006: 5). Bu nitelik, bilgi ve becerilere sahip bireylerin yetişmesi de toplumun gelişmişliğine katkıda bulunacaktır. “Bakıldıkça büyüyen bir ağaç olan dil” (Aksan 2010: 159), bu bağlamda bireyin ve toplumun gelişimine katkıda bulunan en önemli kaynaktır.

2.1.2 Türkçe Öğretimi

2.1.2.1 Ana dili öğretimi

Her birey, kendi ailesinin içinde yaşadığı bir toplumda dünyaya gelir. Bu toplum, her toplum gibi, bireyleri arasında yüzyıllardır kullanılagelen, toplumun devamlılığını sağlamada en önemli unsur olan bir ana diline sahiptir. Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan 1975). Birey, annesinden öğrenmeye başladığı ana dili vasıtasıyla öncelikle kendi varlığının; ardından çevresindeki varlıkların farkına varmaya başlar; yani ana dili, bireyin dünyayı anlamlandırma sürecinde ona yardımcı olan en önemli unsurdur.

Ana dilini öğrenme sürecinde başlangıçta anne ve ailedeki diğer bireylerin etkileri daha fazla iken bireyin gelişimi ilerledikçe ailenin dışındaki diğer bireyler de ana dilini öğrenme sürecinde etkili olmaktadır. Birey, yakın çevresindeki bireylerle etkileşime geçmekte, onları etkileşim esnasında gözlemlemektedir. “Çocuk, içinde bulunduğu toplumun dilini taklit yoluyla edinir ve çevresiyle de bu dil ile iletişim kurar” (Özbay 2011a: 11). Çevresindeki bireylerin ana dilini kullanım biçimi, bireyin ana diline yönelik oluşturduğu zihinsel şemayı etkilemektedir. Birey, fiziksel ve zihinsel gelişimi ilerledikçe ve çevresindekilerle etkileşimi arttıkça ana dilini, oluşturduğu bu şemaya göre şekillendirmektedir. “Anadili, ailenin de dışına taşarak çocuğun ilişkide bulunduğu “arkadaş” ve “oyun çevresini” de içine almaktadır” (Güleryüz 2008:

325). Bu bağlamda bireye ait iç özellikler ve bireyin çevresindekilere ait dış özellikler, okul çağına ulaşıncaya kadar, bireyin ana dili öğreniminde etkili olmaktadır.

“Aile ve yakın çevrede başlayan ana dili öğrenme süreci gelişigüzel kültürlenme yoluyla olmakta; bunu okullarda kasıtlı kültürlenme yolu izlemektedir. Okullarda yer alan kasıtlı kültürlenme yoluyla ana dili öğretimi dilin kurallarını ve doğru kullanımını bireylere kazandırmayı amaçlamaktadır” (Ö. Demirel 2002: 7). İlköğretimin ilk yıllarında okuma-yazma becerilerinin kazandırılmasını, ortaokul yıllarında, dile dayalı üst düzey becerilerin kazandırılması eğitimi almakta, lise ve üniversite yıllarında ise ana dili eğitimi farklı boyutlarda sürmektedir. Sever’e (2011: 6) göre dil, belli bir yaş veya dönemde öğrenilip bitirilen bir bilgi ve beceri alanı değildir; bireylere ana diliyle ilgili davranış örüntüleri kazandırma eğitimi, ilköğretimden üniversiteye değin her öğretim kurumunda devam eder. Bu süreç bireye, hayatı boyunca ana dilini başarılı bir şekilde kullanabilme becerisi kazandırmaya çalışır. “Bir insanın zihni bakımdan yetişip gelişmesinde ana dil öğrenimi çok önemlidir. Çünkü insan dil aracılığıyla anlar, anlatır; dille düşünür, hisseder ve dil aracılığıyla iletişim kurar” (Calp 2005: 33).

Öğretim süresi boyunca iyi bir ana dili eğitimi almış ve ana dilini etkili ve güzel kullanabilen bir birey gerek eğitim hayatında gerekse toplumsal ilişkilerinde istediği verimi elde edebilecektir. “İyi bir ana dili eğitimi görmüş kimse, kendisine anlatılmaya çalışılan bir bilgi, duygu ya da düşünceyi, herhangi bir noktayı atlamadan, sırasını bozmadan, olduğu gibi kavrayabilir, anlayabilir” (Ö. Demirel 2002: 22). Böylece birey hem kendisine hem de çevresindeki bireylere faydalı olur; eğitim yoluyla yetiştirilmeye çalışılan bireyin özelliklerine sahip olur.

Bilginin sürekli kendini yenilediği günümüz dünyasında, ana dili dışında yabancı bir dili nitelikli bir düzeyde öğrenebilmenin yolu da ana dilini her yönüyle bilmekten ve kullanabilmekten geçer. İşeri’ye (1996: 5) göre, kendi dilimizi iyi bilmemiz gerekir; çünkü kendi dilini iyi bilmeyen bir bireyin yabancı bir dili öğrenmesi güçtür. Küreselleşme süreciyle de günümüz dünyasında bir veya birden fazla yabancı dil bilmek son derece önemli bir noktaya gelmiştir. Dil eğitiminin temel hedeflerinden biri, bireylerin niteliklerini çağın gereklerine uygun olarak hızlı ve etkin bir şekilde geliştirmeye imkân sağlamaktır (Demiral 2011).

Ana dili, bireyin içinde yaşadığı toplumda bütün ilişkilerini etkileyen ve şekillendiren en önemli araçtır. Alış-veriş yaparken, sokakta bir insana adres sorarken, yakın çevredekiler ile telefonda görüşürken vb. birey, hep ana dilini kullanır. “Dil, düşünme ve iletişim aracı olmanın yanında; insanlar arası ilişkilere bağlı toplumsal bir olgudur da. Çünkü, duygu ve düşünceler dil aracılığıyla toplumsal etkileşim sürecinin bir ürünü durumuna gelebilir” (Sever 2011: 3). Birey toplumsal ilişkilerinde, ana dilini ne kadar doğru kullanabiliyorsa o kadar başarılı olacaktır. “Sosyal varlık olmanın yolu, anlaşma ve iletişimden geçer. Dil olmayınca sosyalleşme de mümkün olmayacaktır” (Ünalın 2006: 1).

Toplumsal ilişkilerde yaşanan sorunların temelinde de ana dilini doğru kullanamamaktan kaynaklanan eksiklikler yer almaktadır. Birey, kendisini doğru bir şekilde anlatamıyorsa insanlar ile sorun yaşayacak, çeşitli ihtiyaçlarını gideremeyecektir. Bazen bu sorunlar, çok büyük boyutlara ulaşabilmekte; bireyler bu sorunlardan fazlasıyla etkilenmektedir. “Dil bir beceri olarak insana hayatının bütün safhalarında gerekli olan bir anlaşma aracıdır. Bu yüzden onu bilmek değil aynı zamanda başarı ile kullanabilmek gerekecektir” (Yalçın 2006: 43).

Yine toplumun tarihsel süreklilik içinde edindiği bütün birikim, ana dili ile kuşaktan kuşağa aktarılır. Her kuşak, ana dili vasıtasıyla kendi toplumunun sahip olduğu bu birikimi edinir ve yetiştireceği bireylerine de ana dili aracılığıyla bu birikimi kazandırır. “Ana dili, bireyin doğduğu andan itibaren ait olduğu topluma uyum sağlamasını, o toplumun değerlerini tanıyıp yaşamını buna göre sürdürmesini sağlayan en önemli araçlardandır” (Yaman 2011: 152). Aynı zamanda birey, toplumun birliğini sağlamada en önemli unsur olan milli birlik ve beraberlik ülküsünü, ana dili vasıtasıyla edinerek ulusal bir bilinç kazanır. “İnsan, anadili ile birlikte toplumun bütün doğru-yanlış değerlerini, inançlarını, geleneklerini, ülkülerini de alır; o toplumun böylece bir bireyi olur” (Göğüş 1978: 2).

Hem bireysel hem de toplumsal gelişmişlik bakımından ana dili öğretimi, titizlikle üzerinde durulması gereken bir konudur. Ana dilini korumak ve geliştirmek herkesin üzerine düşen önemli bir görevdir. “Anadilini koruma, geliştirme ve onun imkânlarından yararlanma; ancak bütün özelliklerini bilmekle, onu bütün incelikleriyle işletmekle mümkün olabilir” (C. Demir ve Yapıcı, 2007: 178). Bunun için başta, toplumun bütün bireylerinin ana dilinin

bütün zenginliklerini bilmesi ve ana dilini gerektiği gibi kullanabilmesi gerekir. Kurumsal olarak ise ana dilinin korunması ve geliştirilmesine yönelik kanuni önlemlerin alınması ve gerektiğinde yaptırımların uygulanması gerekir. “Dilini geliştiren ve zenginleştiren bir toplum, düşüncesini zenginleştirmiş olur. Düşüncesi zenginleşen bir toplum ise diğer toplumlara bilgi ve teknoloji üretilip satan bir seviyeye yükselir” (Ünalın 2006: 5). Bu bağlamda günümüzün en büyük gelişmişlik göstergesi olan teknolojik gelişmişlik düzeyine ulaşabilmek için Türkçenin öğretimine gereken hassasiyetin gösterilmesi gerekir.

2.1.2.2 Ortaokulda Türkçe öğretimi

Türkçe dersi, öğretim sürecinde öğrencinin bütün öğrenim hayatındaki başarısını etkileyen eksen bir derstir. Yabancı dil öğretimi dışında bütün dersler, Türkçe olarak işlenmektedir. Ortaokulda öğretimin temeli Türkçe dersine dayanmaktadır. Ülkemizde uzun yıllar öğretmenin merkezde olduğu, öğrencinin geri planda kaldığı geleneksel eğitim anlayışı yürürlükte kalmıştır. Ancak bilginin kendisini sürekli yenilediği günümüz dünyasında geleneksel eğitim anlayışı, ihtiyaçlara cevap verememiştir. Bunun üzerine ülkemizde, 2006’da, gelişmiş ülkelerin eğitim programları izlenerek meydana getirilen, öğrencinin merkezde olduğu, öğretmenin rehber konumunda bulunduğu *yapılandırmacı eğitim* uygulanmaya başlanmıştır. Öğrenciyi ve öğrencinin zihnini merkeze alan yapılandırmacı yaklaşımda, öğretimden çok öğrenme üzerinde durulmakta ve dilin öğrenilmesi tamamen zihinsel işlemlere dayalı olarak gerçekleştirilmektedir (Güneş 2007).

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda (2006: 2) dil öğretiminin temel hedefi, “öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünüşleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleri” şeklinde belirtilmiştir. Dil çok yönlü bir beceri olduğundan bu hedefe ulaşabilmek için öğrencilerin dili bir beceri olarak edinebilmeleri önemlidir. “Anadilinde amaç, Türkçemizle anlama ve anlatma becerileri kazandırmaktır; bu ise gençlere yalnız kurumsal bilgiler vermekle olmaz. Yüzmeyi, bir araç kullanmayı öğrenmekte olduğu gibi, dil de yaparak, kullanılarak öğrenilir” (Göğüş 1978: 7).

Öğrencinin yaparak yaşayarak beceri kazanabilmesi için de Türkçe dersleri birbiriyle etkileşim içerisinde olan aşamalardan oluşturulmuştur. “Türkçe

öğrenme-öğretme süreci hazırlık, anlama, metin aracılığı ile öğrenme, kendini ifade etme ile ölçme ve değerlendirme olmak üzere beş aşamada ele alınmıştır. Türkçe öğrenme alanları bu aşamalara sarmal olarak yerleştirilmiş ve düzenlenmiştir” (Güneş 2007: 317). Bu aşamaların her birinde öğrenci, öğrenme sürecine dâhil olarak bilgiyi yapılandırmaktadır. Öğrencinin öğrenme sürecine dâhil olmasını sağlayan da farklı uygulamalara sahip etkinliklerdir. “Anadili çalışmaları, dilin kullanılmasını gerektiren ve öğrencileri buna isteklendiren etkinlikler içinde yürütülmelidir” (Göğüş 1978: 10). Her bir etkinlik, öğrenme sürecine öğrenciyi katarak aktif öğrenmenin gerçekleşmesini sağlamaktadır.

“Anadili öğretimi, ilköğretim süreciyle başlayan okul türü öğrenmede bütün derslerin başarısını etkileyen bir süreçtir. Bu süreçte, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanır” (Sever, Z. Kaya ve Aslan, 2011: 11). Anlama, okuma ve dinleme/izleme; anlatma da konuşma ve yazma becerilerini kapsamaktadır. “Dil gelişim sürecinde, bu öğrenme alanları karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır. Dolayısıyla söz konusu öğrenme alanları Türkçe öğretiminde bir bütün olarak ele alınmaktadır” (Özbay 2011a: 82). Okuma becerisi gelişmiş bir öğrencinin yazma ve konuşma becerileri de gelişmektedir. Okuduklarından edindiği bilgi birikimi, öğrencinin yazma ve konuşma becerilerine katkıda bulunmaktadır.

Günümüzde Türkçe öğretimi temel beceri alanlarının yanı sıra düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama gibi üst düzey becerileri geliştirme olarak da anlaşılmaktadır. Ayrıca iletişim kurma, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, bilinçli kararlar verme, öğrenmeyi sürdürme gibi becerilerin geliştirilmesine de ağırlık vererek öğrencilerin hayat boyu kullanacakları bilgi ve becerileri edinmeleri beklenmektedir (Güneş 2007). Öğrencilere temel becerilerin kazandırılması yeterli olmamakta, zihinsel yetilerin daha fazla geliştirilmesi ve bilginin farklı noktalarını ele alabilecek üst düzey becerilerin kazandırılması gerekmektedir. “Bu yolla Türkçe öğretimi, aynı zamanda, öğrencilere bilimsel, eleştirici, yapıcı ve yaratıcı düşünme yeteneğinin kazandırılmasında öteki dersler arasında kendi payına düşen görevi de yerine getirecektir” (Ö. Demirel 2002: 26).

Dilin beceri alanlarının geliştirilmesi için Türkçe derslerinde farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Bu yöntem ve teknikler de öğrencilerin sürece aktif katılımını sağlayarak bilgiyi yapılandırmalarını sağlayan yöntem ve tekniklerdir. “Türkçe dersi çok yönlü bir derstir. Bu nedenle bu dersle ilgili çalışmalar sırasında birden çok değişik yöntem ve tekniğe başvurulması hem

doğal hem de zorunludur” (Ünalın 2006: 32). Türkçe öğretiminde en çok kullanılan yöntemler şunlardır (Özby 2011a): Anlatma, soru-cevap, dramatizasyon (oyunlaştırma), tartışma, çözümlenme ve birleşim (yöntemleri), tümevarım-tümdengelim, gösteri. Türkçe derslerinde farklı yöntemlerin kullanılmasıyla öğrencilerin hem bilişsel hem fiziksel hem de duyuşsal becerileri geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Öğretmen de artık dersi anlatmaktan ziyade öğrenciyi ders işleme sürecine katarak, onun beceri kazanmasını sağlayarak ana dili derslerini daha verimli hâle getirmektedir. “Türkçe öğretiminde öğretmenin rolü öğrenmeyi kolaylaştırmaktır. Bunun için öğretmen, öğrenme etkinlikleri sırasında öğrencilerini dikkatle izler; gereksinim duyduklarında onlara yol gösterir, yardımcı olur. Bireysel farklılıkları da göz önünde tutarak öğrencilerin öğrenmelerini nasıl kolaylaştıracağını tasarlar” (Sever ve diğerleri, 2011: 27). Artık aktif olarak derse katılan, sürecin içinde olan öğrencidir; öğrenci, öğretmenin yönlendirmeleriyle bilgiyi yapılandırmaya çalışır. Özby’ya (2011a) göre Türkçe eğitimi ortamlarında ilk ve en önemli unsur öğretmendir. Türkçenin eğitimi ve öğretimi ilk olarak öğretmenden başlamalıdır; çünkü Türkçeyi iyi konuşamayan, yazamayan bir öğretmen, Türkçeyi öğretmek için ne kadar çaba harcarsa harcasın boşuna olacaktır.

“21. yüzyılda bireyden beklenen; okuduğunu, dinlediğini doğru bir şekilde anlamlandırması, anlamlandırdığı iletiler üzerinde eleştirel ve yaratıcı düşünerek, onları araştırması ve sorgulaması ve bu işlemlerden geçirdiği iletileri sosyal ve akademik yaşantısına doğru şekilde adapte ederek, bu bilgilerini kendisinin ve toplumun menfaatine olacak şekilde kullanmasıdır” (Kurudayıoğlu, Tüzel ve Güneş, 2009: 23). Bu düzeye ulaşabilmiş bireylerin yetiştirilmesi de Türkçeyi bir beceri olarak edinebilmeye, ihtiyaç duyulan bilgiye ulaşmada, bilgiyi seçmede ve problem çözmede kullanabilmeye bağlıdır. Bu becerileri kazanabilmiş bir birey, Türkçenin kendisine sağladığı olanakların farkına vararak Türkçe bilinci kazanmış olacaktır.

2.1.2.3 Türkçe dersine yönelik tutum

“Türkçe öğrenimi, anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin geliştirilmesine yönelik dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanları ve dilbilgisinden oluşur” (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2006: 2). Dört temel beceri alanı ve dilbilgisi öğretimiyle öğrencilere, ana dilini her yönüyle başarılı bir şekilde kullanabilme

becerisi kazandırılmaya çalışılmaktadır. Çünkü “Türkçe dersinin en temel hedefi bireylere “ana dilini kazandırmak”tır” (Belet 2005: 5).

Öğrencilerin ana dilini bir beceri olarak edinebilmelerini, bilişsel özellikler kadar duyuşsal özellikler de etkilemektedir. Bu duyuşsal özelliklerden birisi de öğrencilerin Türkçe dersine yönelik geliştirdikleri tutumlarıdır. Tutum, “bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim”dir (Ö. Demirel 2001: 93). Bu eğilim, öğrencilerin Türkçe derslerindeki performanslarını etkileyen önemli bir eğilimdir ve “Tutumlar doğarken sahip olduğumuz özellikler değildir. Doğumdan yetişkinliğe kadar zaman içinde öğrenilir, değişip gelişir.” (Çörek 2006: 59). Yani “tutum; insanın eğitimi, inancı ve yaşantıları yoluyla” (Şahinli 2008: 24) “sonradan kazanılan” (İnceoğlu 2011: 30), “davranışa hazırlayıcı bir eğilim” (Kağıtçıbaşı 1988: 84) ve itici bir güçtür.

Tavşancıl (2005: 71-72) tutumların özelliklerini şöyle sıralamaktadır:

1. Tutumlar doğuştan gelmez, yaşanarak kazanılır. Birey tutumu, toplumsallaşırken kültürel olarak kazanır.
2. Tutumlar geçici değildir, belli bir süre devamlılık gösterirler. Yani bireyler yaşamlarının belli dönemlerinde aynı düşünceye sahip olurlar.
3. Tutumlar, birey ve obje arasındaki ilişkide bir düzenlilik olmasını sağlayıp insanın çevresini anlamasına da yardımcı olurlar.
4. Tutumlar, insan-obje arasındaki ilişkisinde bir yanlılık ortaya çıkartır. Böylece birey bir objeye ilişkin bir tutum oluşturduktan sonra ona yansız bakamaz.
5. Bir objenin başka objelerle karşılaştırılması sonucu o objeye ilişkin olumlu ya da olumsuz bir tutum oluşturur.
6. Kişisel tutumlar olduğu gibi toplumsal tutumlar da vardır. Toplumsal değer, grup ve objelere yönelik tutumlar, toplumsal tutumlardır.
7. Tutum bir tepki şekli değildir, daha çok bir tepkide bulunmaya ilişkin bir eğilimdir.
8. Tutumlar olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilirler.

Öğrencilerin ilköğretim sürecinde Türkçe dersine yönelik oluşturdukları tutumlar, ortaokulda Türkçe derslerine yansımaktadır. Öğrencinin, önceki eğitim yaşantıları (okul öncesi ve sonrası) ile beraberinde getirdiği öğrenme yaşantıları, okul ve derslere yönelik olumlu veya olumsuz tutumlar kazanmasını sağlamaktadır (Deniz ve Tuna, 2006). İlköğretim sürecinde öğrencilerin Türkçe dersine yönelik oluşturdukları olumlu ve olumsuz tutumlar, ortaokulda Türkçe dersi başarılarını etkilemektedir.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik oluşturdukları tutumların kaynağını, öğrencinin ailesi, öğretmenleri, Türkçe dersinin içeriği, sınıf içi ve dışındaki arkadaşları, okul ve teknolojik araçlar olarak sıralayabiliriz. Bunların her biri çeşitli düzeylerde, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu veya olumsuz

tutum geliştirmelerine neden olmaktadır. “Genel olarak öğrencinin duyuşsal giriş özellikleri, öğretmen, anne babası, okul ya da sınıftaki arkadaşlarının kendisi ile ilgili yargılarından etkilenmektedir” (Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009: 347)

Aile, bireylerin ilk eğitimlerini aldıkları ve ilerleyen yıllarda hayatlarını şekillendirmeye katkıda bulunan toplumun temel kurumudur. Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, anne ve babanın eğitim düzeyi, evde çocuğa sağlanan eğitim ortam, evin bulunduğu il ve ilçe gibi özellikler, çocukların Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkilemektedir. Bölükbaş’ın (2010: 905) yaptığı çalışma “öğrencilerin anne-babalarının eğitim düzeyleri arttıkça, başarı ve tutum ortalamalarının yükseldiğini göstermektedir”. Ekonomik bakımdan da “evdeki olanakların varlığının çocuğun eğitimsel gelişimine katkısı, Türkçedeki başarısına olumlu etki” (Gelbal 2008: 9) yapar. Deniz ve Tuna’nın yaptığı çalışmada (2006) annenin eğitim durumu lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik en yüksek tutum puanlarına sahip oldukları; diğer okul mezunu olan annelere sahip öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir. Aynı şekilde babanın eğitim düzeyinin yüksek olması da çocuğun Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmesine katkıda bulunacaktır. Ancak anne ve babanın eğitim düzeyi ve ailenin sahip olduğu ekonomik imkânların vb.nin her zaman çocuğun Türkçe dersine yönelik tutumlarına olumlu katkı yapacağını düşünemeyiz. Nitekim A. İ. Kaya, Arslantaş ve şimşek’in (2009) yaptıkları çalışmada; anne ve babaların eğitim düzeylerinin, ailelerin ekonomik durumlarının, çocukların Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkıda bulunmadığı görülmüştür. Anne ve babanın eğitim düzeyi ve ailenin sosyo-ekonomik düzeyinin iyi olması gibi özellikler, eğitim sürecinde çocuklara sağlanacak koşulların da iyi olacağını düşünmemize neden olan muhtemel durumlardır.

Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik geliştirecekleri olumlu ve olumsuz tutumların en önemli ögesidir. “Öğrencilerin derse ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının oluşumu ve şekillenmesinde öğretmen kişiliği ve öğretmen niteliklerinin önemli bir belirleyiciliği vardır” (Tural 2005: 64). Başta öğretmen kendisinin Türkçe dersine yönelik olumlu bir tutuma sahip olması, öğrencilerin de Türkçe dersine yönelik olumlu bir tutuma sahip olmalarına katkıda bulunacaktır. “Öğretmenin derse yönelik tutumlarının olumlu olması,

öğrencilerinin de derse yönelik olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olacaktır” (Özkal, Güngör ve Çetingöz, 2004: 612). Öğretmenlerin dersin içeriğine-konu alanına yönelik yeterli bilgi birikimine sahip olması da öğrencilerin Türkçe dersine tutumlarını etkilemektedir. “Öğretmenler, hedef kitlelerine öğretimin amaçlarına yönelik davranışlar kazandırma görevi olan kişilerdir. Öğretmenler bu görevleri yerine getirebilmek için de yeterli bilgi birikime sahip olmalıdır” (Bağcı 2007: 34). Ayrıca öğretmenin “gelişimsel özelliklere uygun ortamları oluşturma”sı (Tural 2005: 64), “öğrencilerin hem tutumlarını olumlu yönde etkileyici hem de onların akademik başarılarını arttırıcı yöntem ve teknikleri” (Maden ve Durukan, 2010: 300) kullanması, “öğrenciyle iletişim/etkileşiminin olumlu” (Şimşek 2010: 187) olması, öğretme-öğrenme süreçlerinde sürekli uyarıcılar verip onları düşündürüp, başarı için isteklendirip hatalarını düzelterek başarıya yönlendirmesi (Deniz ve Tuna, 2006) ve bilgisayar kullanma becerileri konusunda yeterli olması (Ç. Şahin ve Akçay, 2011) öğrencilerin Türkçe dersine yönelik geliştirecekleri tutumlarda etkili olmaktadır.

Türkçe dersinin içeriği de öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyen diğer bir faktördür. Türkçe dersi içeriği oluşturulurken “Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, öğrenme ilkeleri, öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri göz önünde tutulmalı ve içerik öğrencilerin günlük yaşamlarından örnekleri içermelidir” (Belet 2005: 7). Bu bağlamda yapılandırmacı dil öğretimi anlayışı içerisinde, Türkçe derslerinde, dört temel beceri alanı dâhilinde öğrenme ve dilbilgisi konuları, öğrencilere onların aktif katılımlarını sağlayacak etkinlikler yardımıyla kazandırılmaya çalışılmaktadır. Aktif katılım ne kadar çok olursa, öğrencinin duyu organı ne kadar çok harekete geçirilirse, verim ve başarı şansı da o ölçüde artar (Deniz ve Tuna, 2006).

Türkçe dersi okuma becerileriyle ilişkili olduğu için okuma materyallerinin uygunluğu da Türkçe dersine yönelik tutumu etkileyen önemli bir faktördür. “Türkçe öğretiminde verimliliğin arttırılması ve istenilen amaçlara ulaşılabilmesi için öğrencilere önerilen okuma metinlerinin özenle seçilmesi gerekir” (İşeri 2010: 471). Bu konuda Türkçe öğretmenleri öğrencilerin düzeylerine uygun okuma materyallerinin seçip onlara önermelidir. “Düzeğe uygun olmayan metin ya da kitapların çoğunun Türkçe dersine olan tutumunu olumsuz bir şekilde etkileyeceği göz ardı edilmemelidir” (Kırmızı 2008: 96-97). Diğer bir yandan öğretmen kılavuz kitaplarında, her temanın başında temanın

ele aldığı konu ile ilgili öğrencilerin düzeyine uygun kitaplar verilmektedir. Bu kitapların öğrenciler tarafından okunması da onların Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyecektir.

Öğrencilerin okulda ve okul dışındaki arkadaşları da Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkilemektedir. “Bireyin içinde bulunduğu toplumsal yapının, özellikle kültür ve arkadaş çevresinin onun zihin gelişimini, tutum ve davranışlarını etkilediği bir gerçektir” (Özbay 2007: 34). Öğrenciler, kendi sınıflarında Türkçe dersine yönelik olumlu tutuma sahip olan diğer öğrenciler ile birlikte Türkçe derslerinde daha başarılı olabilmekte ve ana dillerini kendi aralarında daha düzgün kullanabilmektedir. Öğrencilerin okul dışındaki arkadaşlarının Türkçe dersine yönelik tutumları, Türkçeyi kullanım biçimleri de öğrencilerin Türkçeye yönelik tutumlarını şekillendirmede etkili olmaktadır. Öğrencinin ana dilini başarılı bir şekilde kullanabilen arkadaşlara sahip olması, onun Türkçe dersine yönelik tutumuna olumlu yönde katkı sağlayacaktır. Ana dili becerilerini tam anlamıyla kazanamamış bir arkadaş çevresinde ise öğrenci, bu çevredeki dil kullanımından, dile yönelik tutumdan etkilenecek, Türkçe derslerini sıkıcı bulacak ve Türkçe dersine yönelik olumsuz bir tutum geliştirecektir.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyen diğer etken, öğrencilerin eğitim ve öğrenimlerini sürdürdükleri okuldur. “Okul; iş, başarı ve verimli olma gibi tutum ve davranışları geliştirir” (Z. Kaya 2002: 51). Okuldaki bütün bireylerin Türkçeye yönelik tutumları, Türkçeyi kullanırken gösterdikleri özen, okulda Türkçeye yönelik yapılan yarışmalar vb. öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyecektir. “Bu yönüyle okul, çocuğun öğrenmesinde ve yetişmesinde önemli bir yere sahiptir” (Gürdal 2005: 22). Türkçenin kullanımına özen gösterilmeyen bir okul ortamı ise öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine neden olacaktır.

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyen son etken, teknolojik araçlardır. Özellikle televizyon, bilgisayar ve internet, öğrencilerin dil becerilerini önemli ölçüde etkilemektedir. “Çocuklar zamanlarının çoğunu televizyon” (Özbay 2011a: 192) veya internet karşısında geçirmektedir. Televizyonda ve internet ortamında da Türkçenin yanlış kullanımıyla ilgili sayısız örnekleriyle karşılaşan öğrenciler, bu yanlışları benimseyip alışkanlık haline getirebilmekte, kendi aralarında veya internet ortamında bozuk bir

Türkçe kullanabilmektedirler. Bu da öğrencilerin Türkçeye yönelik olumsuz bir tutum oluşturmalarına neden olabilir. Öğrencilerin teknolojik araçlarda Türkçenin yanlış kullanımından dolayı Türkçeye yönelik oluşturacakları olumsuz tutumları engellemede asıl görev öğretmenlere düşmektedir. “Öğretmenler, öğrencilere bilişim teknolojilerinin etkin kullanımını konusunda liderlik etmeli ve onlara model olmalılar” (Özsumul 2010: 87).

Her öğrencinin ilgi ve istekleri farklıdır ve çoklu zekâ kuramına bağlı olarak her öğrencinin zekâsının yatkın olduğu disiplinler değişiklik göstermektedir. Bu da öğrencilerin o disiplinlerdeki başarı düzeylerini etkilemektedir. Bu bakımdan öncelikle öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının bilinmesi gerekir. “Hedef kitlenin herhangi bir derse yönelik tutumunun bilinmesi o dersin başarısına da katkı sağlayacaktır” (Doğan 1999: 65). Çünkü öğrencilerin her biri Türkçe dersine yönelik çeşitli düzeylerde olumlu veya olumsuz tutum oluşturmuş olabilirler. “Olumlu tutumlar öğrenme sürecinde öğrencileri daha başarılı kılarken, olumsuz tutumlar başarısızlığa neden olabilmektedir” (Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009: 345). Türkçe dersine yönelik olumlu tutuma sahip olan öğrenciler, Türkçe derslerinde daha başarılı olacaklardır. “Öğrencilerin derse karşı olumlu tutumları, o derse karşı ilgilerini ve isteklerini, bu da öğrenmelerini olumlu yönde etkileyecektir. Derse karşı olumlu tutumlara sahip olan öğrenciler, doğal olarak dersi severek ve isteyerek takip edeceklerdir” (A. İ. Kaya ve diğerleri, 2009: 379-380).

Türkçe dersine yönelik olumsuz tutuma sahip olan öğrenciler ise Türkçe dersinde istenilen düzeyde başarılı olamayacak hem de Türkçeyi doğru bir şekilde kullanamayacaklardır. “Öğrencilerin bir derse yönelik tutumları, öğrencilerin o dersteki başarısında belirleyicidir” (Ç. Şahin ve Yaşar, 2010: 189). Türkçe dersinde bir öğrencinin başarısız olması, ana dilini bir beceri olarak edinebilmesinde sıkıntılar yaşamasına neden olacak ve öğrenci, Türkçe dersine yönelik olumsuz bir tutum geliştirecektir. Öğrencinin Türkçe dersine yönelik geliştirdiği bu olumsuz tutum, sonraki eğitim sürecinde de ana dili derslerindeki başarısını etkileyecektir. “Buna göre; öğrencinin dile ilişkin tutumu, başarı düzeyini yükseltebilmekte, ancak olumsuz tutumu da başarısızlığını pekiştirebilmektedir” (Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009: 345).

“Öğrencilerin belli bir derse yönelik tutumları öğrenci başarısında önemli rol oynamakla birlikte, bireyde belli bir objeye yönelik tutum oluşturmak ve var olan tutumu değiştirmek oldukça güçtür” (Erden 1995: 99). Onun için ortaokul

yıllarında öğrencilerin Türkçe dersine yönelik geliştirecekleri olumlu tutumlar, onların ana dilini başarılı bir şekilde kullanan bireyler olmalarında önemlidir. Bu bağlamda öğrenciyi çevreleyen bütün bireylerin Türkçeye yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları ve Türkçeyi başarılı bir şekilde kullanabilmeleri gerekmektedir.

2.2 OKUMA

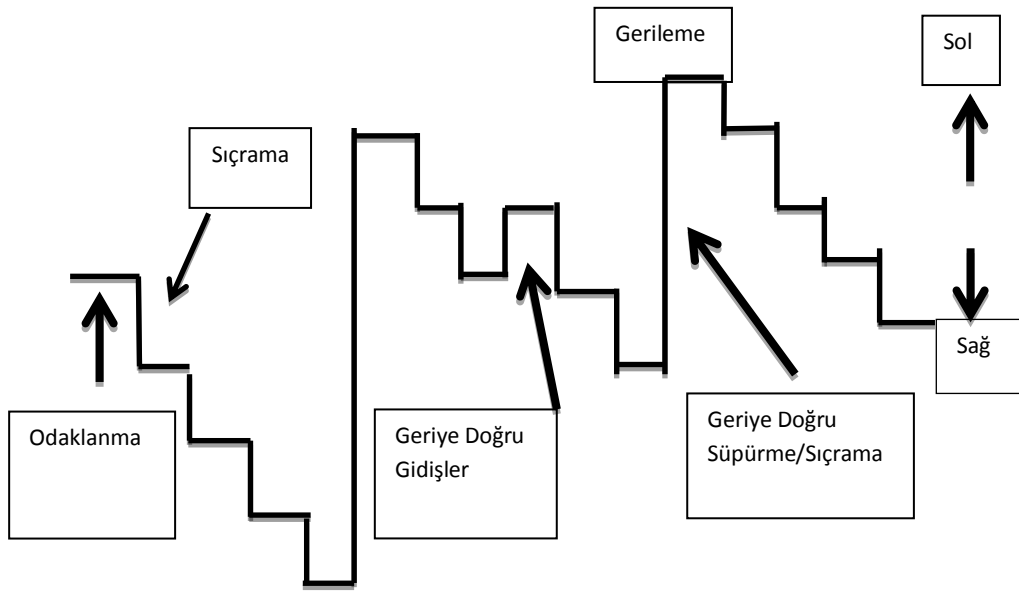
“Okuma, yazıları görme, algılama, düşünme, anlama, ilişkilendirme, eleştirme, zihinde yapılandırma gibi göz ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan” (Güneş 2007: 140-141), çeşitli faktörlerden etkilenen ve çok sayıdaki bileşeni kapsayan (Shalev ve Stern, 2012), “inanılmaz derecede karmaşık bir insan davranışıdır” (Mizokawa ve Hansen-Krening, 2000: 73). Gözün yazılı bir sayfadan okuduklarını zihne aktarması ve zihinde metinden aktarılanların nasıl anlam kazandığı, okuma davranışının karmaşıklığını daha da arttırmaktadır. Onun için Noordman (1988; akt. Comber, 1994: 14) okumayı, bir metin içerisindeki model ve sembolleri, metni anlamak için dönüştüren bir bilgi işleme faaliyeti olarak tanımlamıştır.

Okuma davranışında sadece göz ve beyin etkili olmamakta; bunların dışındaki psikolojik ve çevresel faktörler de etkili olmaktadır. Onun için “Okuma nörolojiden psikolojiye, psikolojiden sosyolojiye kadar birçok düzeyde tarif edilebilir” (Regalado, Goldenberg ve Appel, 2001: 2). Yapılacak her tanım, okumanın farklı bir yönünün ortaya çıkartılmasını sağlayacak ve farklı açılardan nasıl ele alındığını gösterecektir. “En geniş anlamda okuma, görme ve seslendirme yönleriyle fiziksel; anlama ve yorumlama yönleriyle zihinsel; toplum, iletişim ve insan yönüyle sosyolojik bir kavramdır ve sağlıklı bir okuma için bu üç unsur birbirleriyle bağlantılı olmalıdır” (Özbay 2011b: 67).

2.1.2.1 Okumanın fiziksel yönü

Yalçın’a (2006: 47-49) göre okuma eğitiminin fiziksel unsurlarından anlaşılacak göz ve göz kaslarıdır. Göz, bir kâğıt üzerindeki yazıya baktığında, göz kasları göz sinirlerini uyararak iki gözümüze 13-19 derecelik bir açı yapmaktadır. Bu açının yardımıyla iki gözümüz kâğıt üzerindeki alanı, net olarak görmektedir. Bu alana netlik alanı denir. Göz, göz kaslarının oluşturduğu netlik alanına bağlı olarak okuma yapabilmektedir.

Göz kaslarının sağladığı netlik alanında gözler, metni rahatlıkla görebilir. Ancak metindeki harf ve satırları, “görme yelpazesi” (Güneş 2009: 121) adı verilen belirli bir alanda görür ve okur. Bununla birlikte gözler, görme yelpazesindeki kelimeleri, satırları doğrusal hareketler yaparak okumamaktadır. Deneysel araştırmalar okuma eyleminde gözün, doğrusal ve pürüzsüz bir şekilde ilerlemediğini göstermiştir (Vandendorpe 2008). Okuma esnasında gözün, satırlar üzerindeki hareketleri aşağıdaki şekilde gösterildiği gibi gerçekleşmektedir (Subbaram 2004: 53):



Şekil 1. Okuma Esnasında Göz Hareketleri

Şekil 1’deki çizgisel hareketler gözlerin okuma esnasında doğrusal olarak ilerlemediğini, satırlar üzerinde farklı hareketler yaparak ilerlediğini göstermektedir.

“Gözün hareketi tipik bir şekilde odaklanma ve sıçramalar (sakkatik hareketler) olmak üzere ikiye ayrılır. Okunan metindeki bilgiyi içeri alma veya kodlamada, gözler nispeten durağan iken odaklanma anı yaşanır. Gözün sıçramaları ise gözün 25-35 salise süren odaklanma anları arasında meydana gelen göz hareketleridir. Göz hareketlerinin çoğunun amacı, bir sonraki görüş pozisyonuna gözleri taşımaktır. Görsel süreç, otomatik olarak görsel görüntünün bulanıklaşmasından kaçınmak için göz hareketleri sırasında bastırılır. Gözden birçok bilgiye de sıçramalar boyunca değil odaklanma boyunca erişilebilir” (El Haddioui ve Khaldi, 2011: 459).

Gözün bir kelime üzerindeki odaklanması 250 salise sürer ve bu sürede kelime algılanır (Dillon, Mcknight ve Richardson, 1988); yani okuma, “duraklama anlarında olur” (Ünalın 2006: 62). "Bu sürenin 30 salisesi, kelimeyi görmek için gerekli olan süredir; diğerk kalan süre ise okunan kelimeye ait bilginin durağanlaşması ve işlenmesi içindir. Gözün, metindeki bir sonraki satırın başını bulması ise aşağı yukarı 40 salise sürer” (Singer ve Ruddell, 1985; akt. Comber, 1994: 14). Göz, ortalama 300 salise içerisinde bir satırdaki kelimeleri okur, anlamlandırır ve diğerk satıra geçer.

“Şaşılık, renk körlüğü, yakını veya uzağı görememe (miyopi-hipermetropi) ve göz kaslarındaki bazı bozukluklar gibi sebepler” (Calp 2005: 83), “göz hareketlerinin kontrolünün zorluğu” (A. Kennedy, Brysbaert ve W. S. Murray, 1998: 138) ve “yorgunluğunun artması” (El Haddiou ve Khaldi, 2011: 461), okuma performansını olumsuz yönde etkileyebilir. Bu bozukluklar, gözün okuma sürecinde gerçekleştireceğı göz hareketlerinin sayısını veya biçimini etkileyerek gözün yapacağı hareketlerin sayısının azalmasına veya bozulmasına neden olacaktır.

2.1.2.2 Okumanın zihinsel yönü

Okumanın zihinsel yönü, metinden göz aracılığıyla algılanan ve aktarılan bilgilerin işleme sokulduğu süreçtir. Bu süreçte okuduklarımızın zihnimizde değerlendirildiğı alanları Yalçın (2006: 50), şu şekilde sıralamaktadır:

1.Görüntü Alanı

2.Görüntü Tanıma Merkezi

3.Görüntü Yorum Alanı

4.Okuma Alanı

Bir metindeki “*görsel bilgiyi ayıklamak ve bu bilginin anlamını kavramak*” (Rayner ve Pollatsek, 1989: 23) için metinden okuduklarımız, yukarıdaki alanların her birinde farklı bir işleme sokulur.

“Görüntü alanına gelen kelime ve kelime grupları burada net olarak algılanmaya çalışılır. Göz görüntüyü net bir şekilde bu merkeze ulaştırıncaya kadar çalışır. Daha sonra görüntünün tanınması için bir başka merkez olan görüntü tanıma merkezine gönderir. Burada tanınan görüntü, görüntü yorum alanına gider ve okumayı yapan kişinin hafızasındaki bilgilerle karşılaştırılır ve yorumlanarak okuma merkezi tarafından okuma işlemi tamamlanır” (Yalçın, 2006: 51).

Okuma sürecinde bu merkezler, birbirleriyle oldukça hızlı ve uyumlu bir şekilde çalışırlar. Saliseler içerisinde kendilerine verilen görevleri yerine getirirler. Özbay'a (2009: 7-8) göre gözün aldığı görüntü, bu merkezler arasında çok hızlı bir dolaşımdan sonra tanınır, yorumlanır ve anlamlandırılır.

Okuma ile zihinsel gelişim arasında doğrudan bir ilişki vardır. "Zihin gözlerin kaydettiği bilgileri işlemekle kalmaz, okuduklarımız ile okuyacaklarımız arasında da bağ kurar. Yani ön bilgilerle yeni bilgileri birleştirir" (Güneş 2009: 137). Önceki bilgilerde eksiklik varsa okuma davranışı sürdükçe bu eksikleri tamamlar, yanlış bilgileri düzeltir. Böylece okuduğumuz her bilgi, düşünce dünyamızın gelişmesine katkıda bulunur.

2.1.2.3 Okumanın çevresel yönü

"Okuma eğitiminin nihai amacı, çocuklara genel olarak anlayabildikleri dil düzeyinde yazılı dili anlayabilecekleri gerekli bütün becerileri kazandırmaktır" (Torgenson 2000: 58). Bu becerilerin kazandırılmasında etkili olan faktörlerden biri de çevresel faktörlerdir. Çevresel faktörler bireyin dışında bireyi etkileyen; aile, okul, toplum ve teknoloji temelli faktörlerdir. Aile temelli faktörler arasında ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, anne ve babanın eğitim düzeyi, meslekleri, çocuğa kitap okumaları ve okuduklarını çocuk ile karşılıklı tartışmaları, evde farklı okuma metinlerinden oluşan kitaplığın bulunması vb. birçok faktör, çocuğun okuma davranışının şekillenmesinde ve sürdürülmesinde etkili olmaktadır.

Tang'e (2002) göre ebeveynler, çocukların okuma alışkanlıklarının gelişiminde önemli bir rol oynar. Ev ortamında ebeveynler, çocuklarına hem okuma davranışlarıyla hem de okumaya yönelik tutum ve düşünceleriyle model oluşturur. Ev ortamında ebeveynlerin çocuğa kitap okumaları, kendileri de kitap okuyarak çocuğa model olmaları, çocuk ile okudukları kitaplarda anlatılanları tartışmaları, nitelikli kitapları çocuğa tavsiye etmeleri (McKool 1997) çocuğun okuma davranışının gelişmesine katkıda bulunur.

"Ebeveynlerin eğitim düzeyi de büyük oranda ve doğrudan, öğrencilerin okuma başarılarıyla ilişkilidir" (S-Y. Chen, Y-J. Chang ve Ko, 2011: 357). Myrberg ve Rosén'e (2009) göre de ailenin eğitim düzeyi önemlidir ve çocuğun okuma davranışında ailenin eğitim düzeyi, çocuğa sağladıkları okuryazarlık imkânlarının neredeyse yarısının sahip olduğu bir etkiye sahiptir. Nitelikli bir

eğitim almış ebeveynlerin evde oluşturacakları okuma ortamları, çocukların okuma davranışını olumlu yönde etkileyecektir. Aynı zamanda ebeveynlerin evde farklı türlerdeki okuma materyallerinin bulunduğu bir kitaplık veya kütüphane oluşturmaları da çocukların istedikleri zaman okuyabilecekleri kitaplara ulaşmaları açısından önemlidir. Ebeveynlerin çocuklarına okuyabilecekleri kitapları sağlamaları ve bunları okumayı tavsiye etmeleri, çocukların farklı okuma materyallerini tanımalarına ve istekli okuyucular olmalarına katkıda bulunabilir (McKool 1997).

Diğer taraftan okul ortamı da çocuğun okuma davranışını önemli ölçüde etkileyen bir faktördür. Birçok öğrenci için okul, kitap ve bilgisayarlar gibi okuryazarlık kaynaklarına ulaşım bakımından önemlidir (Brozo, Shiel ve Topping, 2007). Çocuk, okulda vaktinin büyük bir kısmını geçirmekte, farklı öğretmenler ve diğer çocuklar ile etkileşimde bulunmaktadır. Bunların her birinin okumaya yönelik davranışları, çocuğun okuma davranışını etkilemektedir. Bu etkileşimde en esashı unsur öğretmenlerdir. Öğretmenler öğrencilere okumaya yönelik daha fazla olumlu tutum oluşurmada ve öğrencilerin okuma benliğine sahip olmalarında onlara yardımcı olabilirler (Q. Wang, Z. Wang ve Osterlin, 2011).

Okuldaki kütüphane ve her sınıfta bulunan kitaplıklar da çocukların okuma davranışlarını büyük ölçüde etkileyen kaynaklardır. Buralarda farklı konulardan oluşan, uzun ve kısa okuma metinleri bulunmalıdır (Brozo ve diğerleri, 2007). Öğrenciler, buralardaki farklı metin türlerini okuyarak zihinsel ve dil gelişimlerini arttıracaklardır.

Okul kütüphaneleri, öğrencilerin başarısında önemli bir etkiye sahip olabilir. Öğrencilerin kendi öğrenmeleri açısından sorumluluk duyguları, bağımsızlık, güven ve benlik algıları üzerinde olumlu bir fark oluşturabilir. Ayrıca günümüzde kütüphaneler öğrenciler için sadece bilgi sağlamaz; günümüz kütüphaneleri, bilgiyi bulma, kullanma ve değerlendirme becerileriyle ilişkili yaşam boyu öğrenen bir toplum oluşturmak ile ilgilidir. Bilgi okuryazarlığı, bu bakımdan okul kütüphane programının temelidir (Lonsdale 2003).

Lonsdale'nin belirttikleri doğrultusunda ölkemizdeki okulların sınıf kitaplıkları ve özellikle kütüphaneleri, öğrencilere bilgi okuryazarlığı becerilerini kazandırabilecek özelliklere sahip olduklarında öğrencilerin okuma davranışları bundan olumlu yönde etkilenecektir.

Bireyin içinde yaşadığı toplumun okumaya verdiği önem ve bu toplumun okuma becerisi ve alışkanlığına sahip bireylerden oluşması da çocuğun okuma davranışını şekillendiren bir faktördür. Göğüş'e (1978: 165) göre toplumla uyumlu olmak, bilgi edinmek, haber almak, olayları doğru yorumlayıp işlerini ona göre ayarlamak gibi işlemler, okumanın toplumsal boyutunu oluşturan etmenlerdendir. Bireyin okuma alışkanlığıyla elde ettiği birikimler hem toplumsal bağlamdaki yaşamına katkıda bulunabilir hem de bu bağlamdaki diğer bireylere faydalı olmasını sağlayabilir.

Teknolojik araç-gereçler ve medya da çocuğun okuma davranışını etkileyen; hatta yukarıdaki faktörler arasında en büyük etkiye sahip olan faktörlerdir. "Teknoloji geçmiş 150 yıldan bu tarafa giderek gelişmiştir, ev ve sınıf içindeki yerini bulmaya başlamıştır" (Grace 2011: 17). Günümüz dünyasında bilgisayar ve internet aracılığıyla istenilen her türlü bilgi, tek bir tuşa dokunarak ekrana taşınabilmektedir. 21. yüz yılda okuryazarlık, teknoloji ve özellikle dünya çapındaki ağ (WWW) ile çok yakından ilgilidir (Sutherland-Smith 2002).

Bilgisayar ve internetin yanı sıra hemen hemen her evde bulunan televizyonlar da okuma davranışını etkilemektedir. İnsanlar vakitlerinin bir kısmını televizyon karşısında geçirmektedir. Muhtemelen televizyon ekranları da insanlara merak ettiklerini kendilerine kolaylıkla sunarak onları okumaktan alıkoymaktadır. Onun için bilgisayar, internet ve televizyon, işlevsel olarak kullanılır ise çocuğun okuma davranışının gelişimine katkıda bulunacak, ona yeni becerilerin kazandırılmasını sağlayacaktır. Armstrong ve Warlick (2004) son on yıl içerisinde bilginin doğasının, konumunun, görünümünün, erişilebilirlik ve uygulama biçiminin değiştiğini, bu yüzden öğrencilere günümüz bilgi ortamını yansıtan okuryazarlık becerilerini öğretmenin önemli olduğunu belirtmektedir.

2.1.2.4 Okumanın psikolojik yönü

Okuma davranışının diğer yönü de ilgi, tutum, motivasyon, inançlar, duygular, zeka, yaşa ve cinsiyete bağlı değişkenler ile ilgili davranışa yönlendiren veya bu davranışı gerçekleştirmekten alıkoyan unsurlardan oluşan psikolojik faktörlerdir. Bunların her biri farklı şekillerde okuma davranışını etkilemektedir. Cinsiyet açısından "Kızların erkeklerden daha iyi okudukları fikri, popüler bilince yerleşmiş bir fikirdir; ama bir söylenti değildir" (Brozo

2007: 305). Birçok çalışmada (Başaran ve Ateş, 2009; Güngör, 2005; İşeri, 2010; Sallabaş, 2008) kızların erkeklere göre okumaya yönelik daha istekli davrandıkları sonucuna ulaşılmıştır. “PISA (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) da okuma alışkanlığı ve başarısı arasında cinsiyete bağlı bir değişikliğin olduğunu doğrulamaktadır” (Brozo ve diğerleri, 2007: 307). Nitekim PISA 2001’e katılan bütün ülkelerde, okumada kızların erkeklerden daha başarılı oldukları görülmüştür (Mullis, Martin, Gonzalez ve A. M. Kennedy, 2003).

Öğrencilerin yaşı ilerledikçe de okuma davranışları ve muhtemelen ergenliğe geçişle birlikte tutum ve ilgileri değişikliğe uğramakta, “okuma alışkanlıkları ergenliğe doğru ilerledikçe düşmektedir” (Brozo ve diğerleri, 2007: 314). Bazı çalışmalarda (Ley, Schaer ve Dismuskes, 1994; M. C. McKenna, Conradi, Lawrence, Jang ve Meyer, 2012) da öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının 6. sınıftan 8. sınıfa doğru düştüğü tespit edilmiştir. Öğrenciler ortaokulda okuma sürecini sıkıcı bulabilmekte, kendilerine daha kolay gelecek diğer uygulamalara yönelebilmekte veya daha kısa metinleri okuma eğilimi gösterebilmektedir. Brozo (2005), küresel bir perspektiften bakıldığında gençlerin ilköğretimden ortaokula geçtikten sonra ilgi ve performanslarında benzer bir azalma olduğunu ifade etmektedir. Croston’a (2005) göre kişisel ilgiler, öğrencilerin okuma alışkanlığı ve başarılarında önemli bir rol oynar. Ortaokul okuma materyalleri de her bir öğrencinin okuma ilgi ve tutumlarıyla uyuşmayabilir. Bu bakımdan her öğrenci, ilgi ve tutumları noktasında farklı okuma materyallerini okuma eğilimi göstermektedir. İlgisi az veya yok ise ya da tutumu düşük ise okuma materyallerini okuma eğilimi göstermemektedir. Aynı şekilde okuma motivasyonu da öğrencinin okuma davranışında etkili olmakta, motivasyonu düşük olan öğrenciler, okuma davranışını gerçekleştirmede isteksiz davranmakta; adeta okuma karşısında kendilerini zorlanmış hissetmektedir. Bunun için “Hem evde hem de okulda öğrencilere erişebilecekleri farklı metin türlerinden oluşan okuma materyalleri sağlanmalıdır” (Brozo ve diğerleri, 2007: 313). Çünkü ortaokul yılları ergenliğe geçiş döneminin yaşandığı erinlik dönemidir. Bu dönemde öğrencilerin okuma davranışına doğru müdahalede bulunabilmek gerekir.

“Öğrenciler okuma alışkanlığına sahip okuyucular oldukları müddetçe kendilerine birçok eğitim yılına eşdeğer öğrenme fırsatlarını sağlamış olurlar” (Guthrie ve Wigfield, 2000: 404). Çünkü kitaplar, insanoğlunun edindiği

birikimleri, ortaya çıkardığı bilgileri insanlara aktaran sonsuz bir kaynak niteliği taşımaktadır. Bu bağlamda “öğrenciler kendi hayatlarındaki gerçek amaçlarını gerçekleştirmek için” (Brozo ve diğerleri, 2007: 312) okumanın en önemli becerilerden biri olduğunu kavrayabilmeli, okuma becerisi ve alışkanlığı edinmiş bireyler olarak yetiştirilmelidir. Okuma alışkanlığına sahip okuyucular, okuduklarını anlamak için çaba gösteren, öğrenmekten zevk alan, okuma becerilerine güvenen, içsel motivasyona ve öz yeterliliğe sahip olan okuyuculardır (Guthrie 2001).

2.1.2.5 Okumaya yönelik tutum

Okuma çoğu kişi tarafından kanıksanmış gündelik bir faaliyet olmasına rağmen; sayfa boyunca gözün sıçrayışlarını ve metne çok defa odaklanmasını gerektiren, oldukça karmaşık, algısal ve bilişsel bir süreçtir (Rayner ve Pollatsek, 1989). Bu süreçte bilişsel yetilerin yanı sıra duyuşsal eğilimler de etkili olmaktadır. Bu duyuşsal eğilimlerden biri de tutumlardır. Tutum, genellikle bir nesneye karşı tutarlı bir şekilde gösterilen, öğrenilmiş eğilimlerdir (Fishbein ve Ajzen, 1975). Ancak tutum, sadece nesnelere karşı gösterilmez; olaylara, insanlara, eylemelere ve düşüncelere karşı da gösterilebilir. Onun için, Latince *uyum* anlamındaki *aptus* kökünden gelen tutum, bireyin herhangi bir konu, nesne, durum, olay vb. karşısında sahip olduğu ön algılama biçimi (Temizkan ve Sallabaş, 2009) veya “Bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimler” (Ö. Demirel ve Ün, 1987: 94) olarak da tanımlanabilir.

Tutumlar, bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç ögeye sahiptir (Balcı, 2009; Başaran ve Ateş, 2009; Cüceloğlu, 2000; Kayıpmaz, 2011; McGroarty, 1996; M. C. McKenna, Kear ve Ellsworth, 1995; Özbay ve Uyar, 2009; Pehlivan ve Köseoğlu, 2011; Tavşancıl ve Keser, 2001; Temizkan, 2008; Temizkan ve Sallabaş, 2009; Tural, 2005; Yıldız ve Turanlı, 2010). Bireyin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tutumları, davranışlarına yön veren önemli bir unsurdur. Bu yüzden McGroarty (1996) tutumun, bir kişinin dünyadaki başarı amaçlı veya gayri resmi seçim yaptığı bütün işlerde, istekliliği veya isteksizliği, inançları ve değerleriyle ilişkili olduğunu öne sürmektedir.

Bir değer ve inanç sistemine bağlı olarak oluşan tutumlar (Buluç 2002), doğuştan bireylerde var olan bir eğilim değildir. “Bireylerin tutumları,

deneyimlerinin ve edindiği bilgilerin örgütlenmesiyle oluşur” (Odabaşı ve Barış, 2002: 160). Sonradan yaşantı sürecine bağlı olarak oluşan tutumlar, ya aktif ya da dolaylı olarak öğrenilir (Fishbein ve Ajzen, 1975; Tavşancıl ve Keser, 2001). Aynı zamanda öğrenildikten sonra değiştirilmeleri zor olan tutumlar (Demirel ve Ün, 1987), bireyin ilerleyen yaşantılarında da etkisini sürdürmekte ve onun farklı alanlardaki başarısını etkilemektedir. “Tutumların oluşması açısından kritik dönem olarak kabul edilen (12-20 yaşlar) ve ilk yetişkinlik devresi (21-30 yaşlar) olarak iki devreye ayrılabilir. Ergenlik devresinde tutumlar şekillenmekte, ilk yetişkinlik devresinde ise kemikleşmektedir” (Tavşancıl ve Keser, 2001: 47). Bireyin ergenlik döneminde herhangi bir alana yönelik geliştirebileceği tutum, eğer olumsuz yönde ise daha sonra bunun değiştirilmesi zor olabilir.

Tutumun bir diğer özelliği, belirli bir yönünün olmasıdır. “Buna göre tutumların olumlu ve olumsuz olmak üzere iki yönü bulunmaktadır. Kişi, herhangi bir konu, olay, durum vb. karşı kendi içinde olumlu veya olumsuz bir eğilime sahiptir. Bu eğilim olumlu ise kişi konu, olay, durum vb. karşı olumlu tutum geliştirmekte; eğilim olumsuz ise kişinin geliştirdiği tutum da olumsuz olmaktadır” (Temizkan ve Sallabaş, 2009: 157). Yani bireyin davranışının sonucunu, tutumun yönü belirlemektedir. Olumlu yöne sahip tutumlar, bireyin rahatlıkla gerçekleştireceği davranışların ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Olumsuz yöne sahip tutumlar ise bireyin bir davranışı istemeyerek veya zorla gerçekleştirmesine ya da o davranışta bulunmamasına neden olmaktadır.

“Duyguların ve hissedişlerin eşlik ettiği bir ruh hali olan tutum, okumayı daha fazla veya daha az düzeyde etkilemektedir” (Smith 1990: 215). Öğrencinin sahip olduğu okuma becerilerini ihtiyaç duydukça kullanmasında, okumaya yönelik tutum, belirleyici unsurlardan biridir. “Okumaya yönelik tutumlar, öğrencileri bir okuma materyalini okumaya istekli hâle getiren veya bu istekten uzaklaştıran okumayla ilgili duyguların bir bütünüdür” (Alexander ve Filler, 1976: 1). Öğrenci, okumaya yönelik olumlu bir tutuma sahipse okuma materyallerini sıkılmadan okuyacak; okumaya yönelik olumsuz bir tutuma sahip ise okuma materyalini okumak istemeyecek veya ondan uzaklaşmaya çalışacaktır.

Öğrenci, okuma sürecine bilişsel, duyuşsal ve davranışsal tutumlarının derecesi miktarında katılmakta ve bu süreçte de o miktarda başarılı olmaktadır. Nitekim “Bireyin okuma esnasında hissettiği estetik zevk duyuşsal ögeyi; okumanın çekici veya gerekli olduğuna ilişkin inanç ve düşünceler bilişsel ögeyi; okumanın uygun şartlar

oluşturduğunda gerçekleştirilme durumu ise davranışsal ögeyi oluşturur” (Özbyay ve Uyar, 2009: 633). Okuma esnasında bu üç öge birbiriyle etkileşim içerisindedir. Bunlardan herhangi birinin eksikliği, diğer öğeleri etkilemektedir. Örneğin olumsuz koşullara sahip bir okuma ortamında öğrenci, zevk alarak kendisi için gerekli olan bir metni okumak istemeyecektir. Bu da okumaya yönelik tutumunu olumsuz yönde etkileyecektir. Okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmede okuma ortamının uygun olması ve okuma metninin öğrencinin ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir içeriğe sahip olması gerekir.

Seitz’e (2010: 30) ve Mihandoost’a (2011: 911) göre öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, okuma performanslarını etkileyen merkezi bir faktördür. Öğrencilerin okumayı alışkanlık haline getirmiş ve başarılı birer öğrenci olmalarında okumaya yönelik geliştirdikleri olumlu veya olumsuz tutumları etkili olmaktadır. Okumaya yönelik olumlu tutumlar, olumlu okuma deneyimlerinin gerçekleştirilmesini sağlar; bu da öğrencinin akademik başarısını arttırır (Nickoli, C. Hendricks, J. Hendricks ve Smith, 2003). Yani okuma ile akademik başarı arasında bir ilişki vardır (Clark ve De Zoysa, 2011), “okumaya yönelik tutum, öğrencilerin akademik başarılarını etkiler” (Lazarus ve Callahan, 2000: 271). Çünkü derslerde işlenen konular ve kitaplarda anlatılanlar *anlama* becerisine dayalıdır. Anlatıları anlamayan bir öğrencinin derslerinde başarılı olması beklenemez ve “Okuduğunu anlama, geniş ölçüde okuyan okuyucularda daha yüksektir” (Anderson 2012: 28). Mihandoost’a (2012) göre okumaya yönelik tutumlar, bütün sınıf düzeyindeki öğrenciler için arzu edilen etkilere sahiptir; çünkü okumaya yönelik olumlu tutuma sahip olan öğrencilerde daha fazla çalışma alışkanlığı vardır. Bu bakımdan okumaya yönelik tutumlar, öğrencilerin hem okuma becerilerini, alışkanlıklarını hem de buna bağlı olarak akademik başarılarını etkilemektedir.

“Okumayı sevmeyen ve sıkıcı bulan çocukların okumaya yönelik olumsuz tutumları, okumada başarılı olmalarını engelleyecektir” (Y. Wang 2000: 120). Bu durum, öğrencinin okuma davranışından iyice uzaklaşmasına, okuma alışkanlığı kazanamamasına neden olacaktır. Wallace’e (1992) göre bir okuyucu, düzenli olarak okumazsa okuma hızı, okuma başarısı ve okumak istediği herhangi bir okuma materyali kendisine sıkıcı gelir. Bunun sonucunda okulda veya okul dışındaki alanlarda kendisi için gerekli olan bir okuma materyalinin dışındaki herhangi bir okuma materyalini dahi okumak istemez ve düzenli okuma, okuyucunun gelişmesi için bir fırsat oluşturmaz. Oysa okumayı seven,

okumaya yönelik olumlu bir tutuma sahip olan öğrenciler, okumanın kendileri için gerekli olduğuna inanarak okuma alışkanlığı kazanacak, öğrenme amacının yanı sıra zevk almak, bilgisini genişletmek vb. için de düzenli olarak farklı metinler okuyacaktır. Öğrencinin bu okuma alışkanlıkları da zamanla artacak, okudukları kendisine farklı beceriler kazandıracak ve ilerleyen yıllarda öğrencinin bu becerileri üst düzeye çıkacak ve öğrenci, farklı okuma materyalleri üzerinde bu üst düzey becerilerini rahatlıkla kullanacaktır. Yani mevcut okuma alışkanlıkları, geçmişteki olumlu ya da olumsuz okuma deneyimleri tarafından belirlenmektedir (Strauss 2008) ve okuma becerileri, öğrencilerin başarılı olmalarında ihtiyaç duydukları önemli bir araçtır. İyi okuyucular, kötü okuyuculardan her konuda daha iyidir (Meriso-Storm 2006). Başka bir deyişle okumaya yönelik tutumlar, uzun ömürlü okuma becerilerinin geliştirilmesinde ve bunların sürdürülmesinde önemli bir role sahiptir (Mihandoost 2011).

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları aile, toplum ve okul (Backer, 2003; L. Baker, Scher ve Mackler, 1997; S-Y. Chen ve diğerleri, 2011; L Black, 2006; M. C. McKenna ve diğerleri, 1995; Parker, 2004; Partin ve C. G. Hendricks, 2002) tabanlı faktörlerden etkilenir. Bu üç yapıya ait faktörler, öğrencinin okumaya yönelik tutumlarının oluşmasını etkileyen çevresel faktörlerdir. Myoungsoon ve Heekyoung'a (2002) göre hem aile hem de okul, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını şekillendirmeye katkıda bulunur. İlk eğitim kurumu olan aile, bir çocuğun tutumlarının gelişmesinde önemli bir etkiye sahiptir (Merisuo-Storm 2006). Anne ve babanın okuryazar olmasının yanı sıra okuma alışkanlığına sahip olması, çocuğun okumaya yönelik tutumuna katkıda bulunacaktır. Çünkü okuma alışkanlığına sahip anne ve babalar, okumaya yönelik olumlu tutumlara sahip olacaklardır. S-Y. Chen ve diğerlerine (2011) göre aileye ait faktörler arasında, ebeveynlerin okumaya yönelik tutumları, çocuklarının okumaya yönelik tutumlarında en büyük etkiye sahiptir. Bunu evde kütüphane bulunması ve evdeki okuma etkinlikleri takip eder. Yani ev ortamında okumaya yönelik tutumlar, bir öğrencinin okuma tutumlarında önemli bir rol oynar (Esterline 2011). Ev ortamında çocuğa sağlanacak çeşitli imkânlar da ailenin sosyo-ekonomik düzeyine, evin bulunduğu il ve ilçeye vb.ye bağlı olarak değişebilir; ancak asgari düzeyde de olsa çocuğa, ev ortamında okuyabileceği bir ortamın oluşturulması gerekir. Anne ve babanın okumada model olmaları ve çocuğa kitap okumaları; çocuğun evde kendi kitaplığının olması veya

okuyabileceği kitapların, gazetelerin vb.nin bulunması, çocuğun okumaya yönelik olumlu tutum geliştirmesine katkıda bulunur (Merisuo-Storm, 2006; Myrberg ve Rosén, 2009). Başaran ve Ateş'in (2009) yaptıkları çalışmada da anne ve babanın çocuğuna hikâye okumasının, çocuğun okumaya yönelik tutumları üzerinde olumlu etkiler oluşturduğu görülmüştür. Aile bu bakımdan çocuğun okumaya yönelik tutumlarının yönünü belirleyen önemli bir çevresel faktördür.

“Çocukta okuma alışkanlığı oluşturmada ilk görev aileye düşerken, okulla birlikte artık bu sorumluluğu öğretmenleri ve arkadaşları da paylaşmaktadır” (T. Demir 2009: 722). Okul ortamında öğrencinin okumaya yönelik tutumlarını etkileyen unsurlar; öğrencinin öğretmenleri, sınıf arkadaşları ve okulun okuma potansiyeli olarak sıralanabilir. Bunlar arasında da en önemli unsur, öğretmenlerdir. Onun için öğretmenlerin alan bilgilerinin sağlam olması, kendilerinin iyi birer okuyucu olmaları ve okumaya yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları gerekir. “Bu konuda başta Türkçe öğretmenleri olmak üzere sınıf öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerine okuma alışkanlığının hedef kitlelerine kazandırılması için büyük sorumluluklar düşmektedir” (Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008: 130). Öğretmenler, çocuğun okumaya yönelik tutumlarının oluşumunda aile ve öğrenci arasında denge kurucu görevi görür. Öğrencinin okumaya yönelik tutumlarının düzeyini, değişmelerini çeşitli araçlar yardımıyla ölçer ve sonuçları hem öğrenci hem de aile ile görüşerek gerekli tedbirleri alır. Strauss'a (2008) göre öğretmenler, öğrencilerin tutumlarının gerisinde olanları bilirlerse gerekli planlamayı yapabilir, uygun bir şekilde etkinlik ve öğretim materyallerini işe koşabilirler. Sınıf ortamında da öğretmenlerin dersi sevdirmeleri, örnek okuma çalışmaları yapmaları, kitap tanıtımında bulunmaları vb. öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına olumlu yönde katkıda bulunacaktır. “Etkili bir öğretimde, öğretmen ile onun tutum ve davranışlarının öğrencileri doğrudan etkilediği görülmektedir” (Bağcı 2007: 33). Ayrıca öğretmenlerin ders işlerken kullandıkları yöntem ve teknikler de okumaya yönelik tutumda etkili olmaktadır. “Uygulanan yöntem, öğrencilerin olumlu tutum geliştirmelerini sağlayabilir, olumsuz tutuma sahip öğrencileri olumlu yöne çevirebilir veya okumaya yönelik eğilimi olan öğrenciyi olumsuz yönde de etkileyebilir” (Çakıcı 2007: 68).

Ortaokul yıllarında bir öğrencinin okumaya yönelik olumsuz bir tutum geliştirmesi, bu öğrencinin ilerleyen sınıflarda da okumaktan uzaklaşmasına

neden olabilir ve Croston'a (2005) göre okumayan bir öğrenci problemdir ve bu durum, dünya üzerindeki okul sistemlerinde bütün öğretmen ve eğitimcileri ilgilendirmektedir. "Bu nedenle okumaya karşı olumlu tutum sergilemesi için çocuğun gelişim evreleri de göz önünde bulundurularak okumaya karşı isteklilik kazandıracak kitapların özenle seçilmesi ve öğrencilerle buluşturulması gerekir" (İşeri 2010: 471). Düzeye uygun okuma materyalleri, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyecektir. Düzeye uygun olmayan okuma materyalleri ise öğrencilerin okumadan uzaklaşmasına ve okumaya yönelik olumsuz tutum geliştirmesine neden olacaktır. Özbay'a (2009: 72) göre öğrencilerin okumaya karşı düşük ilgi ve olumsuz tutumlarının temelinde okuma materyallerinin bulunduğu düşünülmektedir. Öğrenciler okumak için genel olarak ilgilerini çeken metinleri tercih etmektedirler. Öğrencilerin metin türleri tercihlerindeki farklılıklar ve ulaşılabilir metin türleri, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını etkilediğinden (L Black 2006) okuma materyallerinin, öğrencilerin düzeylerine uygun olarak seçilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin yanı sıra Esterline'a (2011) göre bir öğrencinin okumaya yönelik tutumlarında arkadaşlarının okumaya yönelik tutumları, o öğrencinin okuma davranışında önemli bir rol oynar. "Bir başka deyişle, bireyin kitap okumayı sevmesinde ve okuma alışkanlığı kazanmasında da arkadaş ve arkadaş grubunun etkisi mevcuttur" (Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009: 25). Öğrencinin arkadaşları kitap okuyorsa ve okumaya yönelik olumlu tutumlara sahipse öğrencinin okumaya yönelik tutumları olumlu; yoksa olumsuz olacaktır. Özbay'a göre (2007: 34) eğer öğrencinin dâhil olduğu bu arkadaş grubunda okuma bir alışkanlık haline gelmişse aralarında kitap alış veriş, okunan kitapları birbirlerine anlatmaları gerçekleşiyorsa bu durum, gruptaki her bir çocuğun okuma becerisini olumlu yönde etkileyecektir.

Okulda öğrencilerin seviyelerine uygun kitapların bulunduğu bir kütüphanenin yer alması, kütüphanede ihtiyaç duydukları zaman dilimlerinde kullanabilecekleri bilgisayar ve internet ulaşımının bulunması vb. olanaklar, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını etkileyen okul temelli etkenler arasındadır. "Bu süreçte, çocuğun okumaya olan ilgi düzeylerini arttırmak için planlanmış okuma etkinlikleri kadar konu ve kitapları çocukların özgürce seçebilecekleri imkânlar da tanınmalıdır" (Balcı 2009: 279). Bunun yanı sıra sınıf kitaplıklarında farklı türdeki okuma materyallerinin bulunması da okumaya yönelik tutumu olumlu yönde etkileyecektir. L Black'e (2006) göre

okul, öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve inançlarını etkileyebilir. Onun için sınıflar kitap bakımından zengin olmalı ve öğrencilere amaçlı olarak metinler ile etkileşime geçebilecekleri fırsatları sunmalıdır.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerden biri de televizyon, bilgisayar ve internettir. “Bu araçlar bireylerde var olan bazı olumlu alışkanlık ve davranış biçimlerini değiştirebilmekte, yeni tutumlar geliştirmektedir” (Aksaçoğlu ve Yılmaz, 2007: 5). Öğrencilerin, bu araçların başında çok fazla vakit geçirmeleri, okumaya ayrılması gereken zamanı da bu araçlara ayırmalarına neden olmakta, öğrenciler okuma davranışından uzaklaşmaktadır. Bu durum, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir. Öğrencilerin televizyon, bilgisayar ve interneti amacına uygun olarak kullanabilmelerinde ve okuma alışkanlıklarını devam ettirebilmelerinde öğretmen ve ailelere önemli görevler düşmektedir. Bu noktada “Öğrencilerin, bilgisayar ve internete ilgilerini çektiği için yönedikleri unutulmamalı, öğrencilerde düzenli okuma alışkanlığı oluşturabilmek ve var olan alışkanlıklarını koruyabilmek için onların ilgi ve eğilimlerine yönelik kitaplar seçilmelidir” (Demirer, Yıldız ve Sünbül, 2011: 1035). Aksi takdirde teknolojik bağımlılık, öğrencilerin okumaya yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine, okumayı gereksiz bir uğraş olarak görmelerine neden olacaktır.

Toplumun okuma becerisi ve alışkanlığı kazanmış olması da çocukların okumaya yönelik tutumlarını etkileyen diğer faktördür. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, sosyal ve kültürel etkileşimlerinden etkilenmektedir (L Black 2006). “Yapılan bütün araştırmalar okumaktan çok hoşlanmayan bir toplum olduğumuzu göstermektedir. Nedendir bilinmez, yıllardır bütün eğitimciler toplumun, anne ve babalar ise çocukların okuma alışkanlığı kazanamadığından şikâyet etmektedir” (Özbay ve diğerleri, 2008: 130). Okuma alışkanlığı kazanamamış bireylerin bulunduğu bir toplumda da çocukların okumaya yönelik tutumları, bundan olumsuz yönde etkilenecektir. Okumaya ilgisi olan, okumayı seven bireylerden oluşan bir toplumsal bağlamda yaşamaları ise okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyecektir. Diğer yandan “Okuma alışkanlığının ve eleştirel düşünme becerilerinin olmadığı bir toplumda da okumaya yönelik tutumun olumlu olması zaten mümkün görülmemektedir” (Güngör ve Açıkgöz, 2006: 485).

2.3 EKRANDAN OKUMA

“Teknolojideki hızlı gelişmeler, bütün toplumları bilgi yoğun bir yaşama doğru sürüklemektedir” (İşman 2011: 2). Artık bilgiye erişmekten ziyade doğru ve işlevsel bilgiye erişmek önem kazanmıştır. Web (World Wide Web), hemen kullanıma hazır, genelde çok güncel, kapsam olarak dünya çapında yaygın, öğrenmek için kabul edilebilir ve motive edici yapıda bilgi sağlamaktadır (Owston 1997). Bilgisayar aracılığıyla da bu bilgiler ağ ortamından kullanıcılarına ulaşmakta ve kullanıcılar, bu bilgileri farklı ortamlarda kullanabilmekte veya bilgisayar ortamında kişisel olarak düzenleyebilmektedir.

İnternetin bilgisayar aracılığıyla bir bilgi sunucusu haline gelmesi, insan yaşamında çeşitli değişikliklere neden olmuş; bilgisayar ve internet, insan yaşamını dönüştürmeye başlamıştır. İnternetin yaygın kullanımı sadece dünya çapında bilgisayarlaşmış iletişimlerini etkilemedi; aynı zamanda çoğu insan için internet, alternatif bir yaşam biçimi oluşturdu (S. C. Loh, Branch, Shewanown ve R. Ali, 2003). Oluşan bu yaşam biçiminde bireyler, geleneksel yaşam biçimlerinin yanına bilgisayar ve internet temelli yaşam biçimlerini de eklemeye başlamışlardır. Örneğin bireyler, sosyal ilişkilerini çevrimiçi ortamlar aracılığıyla sürdürmekte; iş ilişkileri bağlamında gerçekleştirecekleri etkinlikleri, bilgisayar ve internet aracılığıyla gerçekleştirmektedirler. “Kısacası internet bir dönüşüm potansiyelidir; çünkü bireyleri, kurumları ve bunun sonucunda da insan yaşamını ve uygarlık kalıplarını değiştirmekte ve dönüştürmektedir” (Karaman ve Kurtoğlu, 2009: 642).

Bilgisayar ve internetin insan yaşamında meydana getirdiği bu değişiklikler, okuma ve okuryazarlık kavramlarının da değişmesine neden olmuştur. Bilgisayar ve internet insanlara bilginin sunulmasında, metinler, fotoğraflar, grafikler, ses, video, animasyon gibi (A. Ali, 2003; Jewitt, 2005; Kouroupetroglou ve Tsonos, 2008; Mayer ve Moreno, 2003; Pea, 1991) çoklu bir ortam sağlamaktadır. Bu çokluortamda bireyler, bir bilginin farklı yönlerini oluşturan birden çok unsur ile karşı karşıyadırlar. Bu unsurların her birinin amacına uygun bir şekilde kullanılması, çoklutarz okuryazarlık becerilerini gerektirmektedir. Çoklutarz okuryazarlığı, çoklu ortam aracılı ile iletişim kurma yeteneği (van Daal ve Sandvik, 2012), “bilginin çoklutarz kaynaklarının kullanımı ve değerlendirilmesi” (P. V. Paul 2006: 384) ya da “çoklu tarzlar

yoluyla kelimededen anlam çıkarmak” (Grace 2011: 9) olarak tanımlayabiliriz. Müzik, görsel sanatlar, filmler, televizyon, DVD’ler, video oyunları (Sheridan-Thomas 2007) da bilgisayar ve internet ortamının dışındaki elektronik ortamlardır. Bu ortamları kullanabilme becerisi de çoklutarz okuryazarlık kapsamına girmektedir. Çoklutarz okuryazarlık, okuyucuların okudukları metni daha iyi anlamaları için çok sayıdaki erişilebilir tarzı kullandıklarında ortaya çıkar ve okuyuculara eş zamanlık olarak okuma, yazma, dinleme, konuşma vb. aracılığıyla aynı anda birden fazla tarz ile nasıl anlam oluşturulacaklarını sunması bakımından ilgi çekicidir (Grace 2011).

Bilgisayar ve internetin yaygınlaşmasıyla çoklutarz okuryazarlık kavramına bağlı olarak literatürde ağ (web) okuma, görsel okuma, çevrimiçi okuma gibi okuryazarlık kavramlarına rastlanmaktadır. Bu kavramların oluşmasındaki temel etken, metinsel bilginin ekran aracılığıyla verilmesi ve okuma metinlerinin bilgisayar ortamına taşınarak bu ortamlarda elektronik metin şekline getirilmesidir. Elektronik metin, bir bilgisayar ekranında görüntülenen herhangi bir metindir yani elektronik metin, bir metnin bilgisayar ekranında görüntülenmesine ve eş zamanlı olarak ekranda kullanılmasına karşılık gelir (Dillon 1994) ve elektronik metinler, e-öğrenme, Web tarama, e-mektup ve çokluortamda metni tamamlayıcı okuma gibi yeni okuma etkinliklerinin geniş bir dizisine sahiptir (Hillesund ve Noring, 2006). Aynı zamanda taşınabilir disk (CD) veya çok amaçlı sayısal disk (DVD) şeklinde satılabilen (Shepperd, Grace ve Koch, 2008) ve teknolojinin en son uygulamalarından biri olan elektronik metinler (Chou 2009) ile elektronik belgelere ayrılan okuma zamanının artması, ekran tabanlı okuma davranışı ortaya çıkarmıştır (Z. Liu 2005).

“Ekrandan okuma, bilgisayar monitörü gibi bir ekranda görüntülenen elektronik veya dijital tarzdaki metinleri okuma faaliyetidir” (Chou 2009: 19). Başka bir deyişle “Bilgisayarın araç olarak kullanıldığı bir ortam, bir bilgisayar ekranından okuma olarak tanımlanır” (Schoeller 2005: 405). Okuyucu, ekrandan okumada kâğıt veya basılı sayfadan okuduğu bir metnin elektronik şeklini, bilgisayar ekranından okur. Bu okuma sürecine bilgisayarın klavye giriş birimi veya mouse (fare) giriş aygıtı da katılır. Okuyucu bunları, metni okurken metni hareket ettirmek için kullanır. Bu bakımdan ekrandan okumayı, okuyucunun elektronik bir metni, bilgisayar ekranından klavye giriş birimi veya mouse aygıtı yardımıyla yukarıdan aşağıya ve aşağıdan yukarıya doğru ya da sayfa sayfa hareket ettirerek okuduğu okuma türü olarak da tanımlayabiliriz.

Ekrandan okuma, bilgisayar ve internet teknolojisinin gelişmesine bağlı olarak ortaya çıkan, bilgisayar ve internet teknolojisi geliştikçe de değişikliğe uğrayan bir okuma türüdür.

1980'lerin başlarında kişisel bilgisayarların yaşantımıza dâhil olmaya başlamasıyla yazma süreci daha önceki durumdan daha akıcı bir yazma sürecine dönüşmüştür. Bilgisayarlarda yazılan dijital metinlerin düzenlenmesi, düzeltilmesi ve yayılması daha kolay yapılabildiğinden birçok iş kolu tarafından bilgisayarlar hızlı bir şekilde benimsendi. Ancak bir okuma aracı olarak ekranın insanlarca benimsenmesi daha düşük düzeydeydi. 1990'lı yılların ortalarına kadar o zamanki bilgisayar monitörlerinin daha zayıf kalitede olmasından dolayı ekran, basılı kitaba rakip görünmüyordu. 1990'lı yılların ortalarından itibaren kitlelerin genel ağa (web) adapte olmalarıyla durum değişmeye başladı (Vandendorpe 2008).

Başka bir deyişle “1950'lerde bilgisayarın icadı, 1970'lerde bilgisayar teknolojilerinin ilerlemesi, 1980'lerde kişisel bilgisayarların yaygınlaşması ve 1990'lar, 21. yüzyılda insanların okuryazarlık evreninde bir devrim meydana getirmiştir” (Chauhan ve Lal, 2012: 101).

İnternetin 1990'lı yılların ortalarından itibaren dünya çapında yaygınlaşmaya başlaması ve ekran teknolojisindeki ilerlemeler, ekrandan okuma davranışının küresel olarak artmasını sağlamıştır. Halme (2011) ve Z. Liu (2005, 2008), son on yılda insanların okuma davranışının değiştiğini, ekrana dayalı okuma davranışının arttığını belirtmiştir. Shen'in (2006) yaptığı çalışmada bunu doğrulamaktadır. Çalışmada katılımcıların kâğıt tabanlı okuma davranışlarının internet tabanlı okumaya doğru değiştiği ve katılımcıların % 83.9'unun her gün sıklıkla internetten okuma yaptıkları ve % 69.3'ünün de e-mektuplarını okuduğu görülmüştür. Yine Chauhan ve Lal'in (2012) yaptığı çalışmada da katılımcıların % 98'inin okuma alışkanlıklarının kâğıt tabanlı okumadan internet tabanlı okumaya doğru değiştiği görülmüştür ve katılımcıların % 24'ü her gün e-mektuplarını internet üzerinden okumaktadır. L. Gardener'e (2011) göre ise ekrandan okuma, fiziksel metinlerin dijital dönüşüme uğradığı son yirmi yılda bir fenomen olmuştur. Ekran ve elektronik metin teknolojisindeki ilerlemeler devam ettikçe, bilgisayar ve internet kullanımı arttıkça ekrandan okuma davranışı daha da artacaktır.

1990'lı ve öncesindeki yıllarda ekrandan okuma ile ilgili yapılan çalışmalarda, CRT (Cathode Ray Tube) (Gould ve Grischkowsky, 1984; Muter ve Maurutto,

1991; Wright ve Lickorish, 1983, 1984); VDU (Video Display Unit) (Creed ve Dennis ve Newstead, 1987; Wilkinson ve Robinsnow, 1987); VDT (Video Display Terminal) (Cushman 1986) gibi ekranın atası sayılabilecek teknolojik araçlar yardımıyla ekrandan okuma davranışının araştırıldığı görülmektedir. Günümüzde ekran teknolojisinin gelişmesiyle elektronik metinler, sıvı kristal ekranlardan (LCD) okunmaktadır. Bu modern ekranlar, ekrandan okuma davranışını kâğıttan/basılı sayfadan okuma davranışına yaklaştıran ve kolaylaştıran ekranlardır.

Hayatımıza teknolojik müdahalenin bir sonucu olarak günümüzün birçok saati hıza endekslenmiştir. Onun için ekrandan okuma, hızlı okuma, göz gezdirme ve tarama tekniklerinin daha çok kullanıldığı bir okuma olarak da karakterize edilmiştir (Marshall ve Ruotolo, 2002; Z. Liu, 2005). Ekrandan okumanın hıza bağlı olarak daha çok göz gezdirme ve tarama ile ilişkilendirilmesinde çeşitli faktörler etkili olmaktadır. Dyson ve Haselgrove'e göre (2000: 210) okuyucunun ekrandaki materyalleri göz gezdirerek okuması, bilginin hacmi, ortam karakteristikleri, okuyucunun amaçları veya bu faktörlerin bazılarının birleşiminin okumada etkili olması yüzünden olabilir. Okuyucular bu ve buna benzer faktörlerden dolayı çok sayıdaki okuma materyalini ekrandan göz gezdirerek ya da onları tarayarak okumakta, böylece istedikleri bilgiye bu materyaller arasından çabuk ulaşmaktadırlar. Okuyucular bu süreçte derinlemesine okuma yapmaktan ziyade yüzeysel olarak metni okumaktadırlar. Z. Liu'ya (2008) göre birçok insan, dijital belgeleri istedikleri bilgiyi arama ve tarama yaparak okumakta; ancak derinlemesine okumak istediklerinde dijital belgelerin çıktısını alarak kâğıttan okumaktadırlar. Z. Liu'nun yaptığı çalışmada da katılımcıların % 80'i dijital belgeleri okumak istediklerinde her zaman ve sıklıkla bunların çıktısını aldıklarını belirtmişlerdir. E-kitapların kullanım amacını, olguyu/olayı ve ilgili içeriği arama, seçici ve derinlemesine/genişletilmiş okuma olarak dörde ayıran Abdullah ve Gibb'in (2008) yaptığı çalışmada öğrencilerin %79'unun e-kitapları, ilgili içeriği arama ve % 46'sının da tarama ve arama etkinliklerini içeren seçici okuma ile okudukları görülmüştür. Ayrıca çalışmada öğrencilerin bir kısmının göz yorgunluğundan dolayı ekrandan okumadan hoşlanmadıkları ve basılı kitapları tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Jamali, Nicholas ve Rowlands'ın (2009) yaptığı çalışmada e-kitapların arama, özel anahtar kelime veya cümleleri bulma gibi kolaylıklarına rağmen ekrandan okumanın rahat olmaması ve zor olmasının, e-kitapları derinlemesine okumaktan ziyade sadece ihtiyaç

duyulduğunda okunabilecek kısa okuma materyalleri hâline getirdiği ortaya çıkmıştır. Chou'nun (2009: 190) yaptığı çalışmada da katılımcılar, ekran üzerinden Web tabanlı bilimsel bir makaleye göz gezdirmişler, makalenin çıktısını almışlar ve daha sonra makaleyi okumuşlardır. Bununla birlikte bu çalışmada, derinlemesine okumada kâğıda dayalı metinlerin, öğrencilerin tercih ettiği kullanıcı ara yüzü olduğu görülmüştür. Aynı şekilde Ackerman ve Goldsmith (2011) teknoloji oldukça ilerlemesine rağmen öğrencilerin ekrandan okumaktan ziyade hala basılı materyallerden okumayı tercih ettiklerini vurgulamıştır. Okuyucular bir metni okumada her ne kadar ekrana kıyasla kâğıttan okumayı tercih etseler de bazı araştırmacılara göre (Dyson, 2004; Eden ve Eshet-Alkalai, 2012a, 2012b; Muter ve Maurutto, 1991; Surber, 1994; Y. S. Lee, 2003) ekrandan okuma ile kâğıttan okuma arasında önemli bir farklılık yoktur.

Öte yandan ekrandan okumayla ilgili yapılan çalışmaların birçoğu, ekrandan okumanın kâğıttan okumadan daha yavaş olduğunu öne sürmüştür (Belmore, 1985; Creed ve diğerleri, 1987; Dillon ve diğerleri, 1988; Gould, Alfaro, Finn, Haupt, Minutove Salaun, 1987; Gould ve Grischkowsky, 1984; Kruk ve Muter, 1984; C. B.Mills ve Weldon, 1987; Muter, Latremouille, Treurniet ve Beam, 1982; Osborne ve Holton, 1988; Wright ve Lickorish, 1983, 1984; Wilkinson ve Robinshaw, 1987). Dillon ve diğerlerine (1988) göre hesaplama araçları ve deneysel tasarımlara göre rakamlar çeşitlenir fakat bu bulgu, ekrandan okurken % 20-%30 arasında bir performans eksikliğini öne sürer. İlk ekranların düşük çözünürlük ve düşük parlaklık kontrastına sahip olduğu düşünüldüğünde bu sonuçlar şaşırtıcı değildir (Wagner, Benlian ve Hess, 2012). Ancak 1990'lı ve 2000'li yıllarda yapılan bazı çalışmalarda da (Dillon, 1992; Frenckner, 1993; Grishaw, Dungwort, C. McKnight ve Morris, 2007; Joon ve Joan, 2012; Kerr ve Symons, 2006; Kurniawan ve Zaphiris, 2001; Marianne, 2007; Muter ve Maurutto, 1991; Nielsen, 1998, 2010; Toikka, 2007; Yen ve Wang, 2011) ekrandan okumanın kâğıttan okumadan daha düşük hızda gerçekleştiği sonucuna varılmış veya belirtilmiştir. Bundan dolayı ekrandan okumanın kâğıttan okumadan daima daha yavaş olduğunu ileri sürmek pek doğru bir iddia olmayacaktır. Bir çalışmada elde edilen sonuç, diğer bir çalışmada değişebilir. Nitekim bazı çalışmalar (Cushman, 1986; Cussack, 2013; Dündar ve Akçayır, 2012; Osborne ve Holton, 1988; Eden ve Eshet-Alkalai, 2012b), ekrandan okuma ile kâğıttan okuma arasında çok az bir okuma hızı farkı olduğunu veya fark olmadığını göstermiştir. Bu bakımdan ekranın çözünürlük,

büyüklik, küçüklik ve aydınlatma gibi özelliklerinin geliştirilmesinin ekrandan okuma hızına katkıda bulunacağı söylenebilir. Muter ve Maurutto (1991) bilgisayar ekranlarının kalite ve özelliklerinin kâğıda benzer hâle getirildiğinde ekrandan okumanın kâğıttan okumaya yakın olabileceğini belirtmiştir.

Ekranın özelliklerinin yanı sıra okuyucu ve okuma metninin özellikleri de okuma hızı üzerinde etkili olmaktadır. Toikka (2007) ekrandan okuma hızında etkili olan unsurları, metnin konusu hakkındaki ön bilgiler, motivasyon ve meraklı olma ile yazı tipi, renklerin kullanımı, sayfa düzeninin okunaklılığı olarak sıralamaktadır. Muter ve Maurutto (1991) da ekrandan okuma ile kâğıttan okuma arasındaki hız farkını etkileyebilecek değişkenlerin bazılarını şöyle sıralamaktadır: okuyucu ve okuma materyali arasındaki mesafe, okuma materyalinin açısı, karakter şekli, her bir satırdaki karakterler, her bir sayfadaki satırlar ve kelimeler, satırlar arası boşluklar, karakterlerin gerçek büyüklüğü vb. Okuyucu ve metne ait bu değişkenlerin her biri, farklı düzeylerde ekrandan okuma hızında etkili olmaktadır. Bununla birlikte okuyucuya ait olan göz odaklanma süresi ve sıçrama uzunluğu, geri sıçrama sayısı (Rayner ve Pollatsek, 1989) gibi göze ait faktörler de ekrandan okuma hızını etkilemektedir. “Yavaş okuyanların gözlerinin, metinde bir sonraki satıra geçmeden önce her bir kelimeye tek tek odaklanarak sekiz kez durması gerektiği fark edilmektedir. Ortalama okuma becerisine sahip bir okuyucunun gözleri beş kez durur; çünkü onlar tek bir bakışta yaklaşık iki kelime görebilir. Hızlı okuyanların gözleri ise sadece üç kez durur. Bir ifade ve üç ya da dört kelimenin merkezine odaklanır ve daha sonra hızlıca sonraki ifadeye geçer” (Al-Hassan (t.y.)). Ekrandan okuma hızında ayrıca ekrandan okuma alışkanlığı da etkili olmaktadır. Belmore’e (1985) göre ekrandan yapılan az sıklıktaki okuma, yavaş bir okuma durumuyla sonuçlanabilir.

Yukarıda Muter ve Maurotto (1991) ile Toikka’nın (2007) ifade ettiği, metnin okunma hızını etkilemeye yönelik değişkenler, metnin okunaklılık ve okunabilirliği ile ilgili tipografik (dizgisel) değişkenlerdir. “Tipografi, metnin görsel kalitesiyle ve zihinde anlam oluşturabilmesiyle ilgilidir. Bu bakımdan tipografide, verilen bir metnin okunaklılığı ve okunabilirliği (içeriğin kelimesi kelimesine sahip olduğu anlam bakımından) ve metnin şeklinin anlamlılığı (çağırışım bakımından anlamı)” (Bachfischer, Robertson ve Zmijewska, 2006a: 595) önemlidir ve bunlar, ekrandan okuma hızını etkilemektedir.

Okuma metni, ekrandan ve kâğıttan okunurken farklı bir ortamda; ekrandan okumada metin bilgisayar ekranında; kâğıttan okumada ise basılı sayfada bulunmaktadır. Lemken (1999: 2) aşağıdaki tabloda kâğıt ve ekran arasındaki bazı görece farklılıkları şöyle göstermektedir:

Tablo 1. Kâğıt ve Ekran Arasındaki Görece Farklılıklar

Görünüm	Baskı	Kâğıt	Ekran
Teknik açıdan	Fiziksel kalite	Ağırlık, hareketlilik, dokunabilirlik	Sanal
	Etkileşim ortamı (medya) Okuma konumu	El, parmaklar, kalem Özgürce/rahatlıkla	Klavye, fare (mouse) Bilgisayarın yerinin sabitlenmesi
	Süreklilik/devamlılık	Tarihsel konum	En fazla 30 yıllık bir tarihsel konum (birkaç on yıl)
Sunum/gösterim açısından	Sunum Birimi	Sayfa	Değişken (Pencere)
	Düzen/düzenleme	Sabit/statik, boşluklar	Değişken, nadiren boşluklar
	Kişileştirme	Yok	Uygulamaya bağlı 1-2
	Paralel sunum birimlerinin sayısı	Birçok	
	Yapı	Ardışık	Uygulamaya bağlı
	Örtülü ipuçları	Sayfa büyüklüğü, kalınlık	Uygulamaya bağlı
	İletişim ortamı (medya)	Metin, resim, şema (diyagram)	Metin, resim, şema, video, ses, gömülü uygulama
Etkileşim açısından	Yönlendirme (navigasyon)	İleri geri	Uygulamaya bağlı
	Düzenleme/Yayıma hazırlama (editing)	Her yerde rahatlıkla notlar ekleme	Düzenleme alanlarında klavye ve fare (mouse) kullanma
	Araştırma ve erişim-geri alma	İyi hafıza	Uygulamaya bağlı

Tablo 1’deki kâğıt ve ekran arasındaki bu görece farklılıklar, okuma metninin bulunduğu ortamın farklılıklarını göstermesi ve bu ortamların, okuyucuların okuma davranışlarını etkilemesi bakımından önemlidir. Her iki okuma ortamı, okuyucunun metni okuma hızını, anlama düzeyini, metin ile etkileşime geçebilme, okuma stratejilerini kullanabilme ve metinden okuduklarını yapılandırırken üst düzey düşünme becerilerini kullanabilmesini etkilemektedir.

“Kâğıda dayalı metin, son yüz yıl içinde okuma öğretiminin birincil yöntemi olmuştur” (Grace 2011: 3). Öğretimin her kademesinde baskıya dayalı okuma materyalleri hem öğrenci hem de öğretmenlerin tercih ettiği ders araçlarıdır.

Spencer'in (2006) yaptığı araştırmaya katılanların birçoğu, teknolojik ürünlerin gelişiminden ve sağladıklarından haberdar olmalarına rağmen basılı materyalleri kullanmayı tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Eğitim ve öğretimin dışında kitap okuma noktasında da basılı sayfalardan oluşan metinler, okuyucuların daha çok tercih ettikleri okuma materyalleridir. Mercieca'nın (2004) yaptığı çalışmadaki katılımcılar, ekrandan okumaya yönelik istekli davranışlar sergilememişler, metinsel içeriği basılı materyallerden okumayı tercih etmişler ve elektronik metinleri satın almadıklarını, taşınabilirlik ve sahip olma gibi avantajlarından dolayı basılı okuma materyallerini satın aldıklarını söylemişlerdir. Buzzetto-More, Sweat-Guy ve Elobaid'in (2007) yaptığı çalışmaya katılanların birçoğu, basılı kitapları elektronik kitaplara tercih ettiklerini ve çok az bir kısmı, düzenli olarak internetten dergi ve gazeteleri okuduklarını ifade etmişlerdir. S. Sharifirad ve M. S. Sharifirad'ın (2012) yaptıkları çalışmada katılımcıların birçoğu, bilgisayarlara göre kitaptan okuduklarını daha fazla öğrendiklerini düşündüklerini ve kitapların bilgisayarlardan daha fazla güven verici olduğunu belirtmişlerdir. Noyes ve Garland'ın (2005) yaptıkları çalışmada katılımcılar, kâğıttan okuma ve öğrenmeyi tercih ettiklerini, kitapların insanlar üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu ve öğrenme amaçları, beklentileri dâhilinde kitapları, bilgisayarlara tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Yine Noyes ve Garland'ın (2006) yaptıkları çalışmada pratik kullanılabilirlik durumları, okuma ortamı ile ilgili kullanılabilirlik, deneyim ve estetik değerlerden dolayı katılımcıların birçoğu, basılı sayfadan okuma ve öğrenmeyi tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Widmyer'in (2011) yaptığı çalışmada katılımcıların büyük bir çoğunluğunun metinleri ekrandan okumaktan ziyade basılı sayfadan okumayı tercih ettikleri ortaya çıkmıştır. Yen ve Wang'ın (2011) yaptığı çalışmada da katılımcıların birçoğu, kâğıt tabanlı okumanın okuma pozisyonu noktasında çok daha fazla rahat olmasından dolayı ekrandan okumaktan ziyade kâğıttan okumayı tercih etmişlerdir. Ji, Michaels ve Waterman'ın (2012) yaptığı çalışmada katılımcıların birçoğu, genellikle basılı sayfadan okuduklarını ve basılı sayfadan daha iyi öğrendiklerini belirtmişlerdir. Olsen, Kleivset ve Langseth'in (2013) yaptıkları çalışmada, katılımcıların % 54'ü kâğıttan okumayı tercih etmiştir. Stoop, Kreutzer ve Kircz (2012) yaptıkları çalışmada ise kâğıttan okuma daha üstün bulunmuştur. Ekrandan ve basılı sayfadan serbest okuma davranışını araştıran Moore'un (2009) yaptığı çalışma da basılı materyallerin sahiplik, başarı, performans, kalite ve değer işlevlerine

sahip olduğundan katılımcılar tarafından dijital serbest okumanın tatmin edici bulunmadığını ortaya çıkarmıştır. Bunların dışında bazı çalışmalarda da (Annand, 2008; Dağtaş, 2013; Jeong, 2012; Lemken, 1999; Z. Liu, 2008; Woody, Daniel ve C. A. Baker, 2010) katılımcılar, kâğıttan okumayı tercih etmişlerdir. Bu bakımdan “Birçok insan, ekrandan okumanın kâğıttan okumaya göre daha az rahat olduğunu düşünmekte” (Dyson ve Haselgrove, 2000: 218) ve ekrandan okurken kâğıttan okumaya göre okuduklarını daha az öğrendiklerine inanmaktadırlar (Ackerman ve Goldsmith, 2008). Onun için “bütün yaş gruplarındaki okuyucular, bir metni bilgisayar ekranından okumak ve işlemekten ziyade metnin basılı şeklini tercih ederler” (Holleran 2003: 2).

Kâğıttan okumayla ilgili yapılan çalışmaların sonuçları şunlardır (Frenckner, 1990; akt. Mutur, 1996):

- 1.Kâğıttaki boşlukların fazla olması, metnin büyük harf baskılardan ve italik yazılardan okunması, okuma hızını azaltır.
- 2.Beyaz arka plan üzerindeki siyah karakterler, diğer biçimlerine göre metnin daha hızlı okunmasını sağlar ve okuyucuların çoğu bunu tercih eder.
- 3.Makul sınırlar içerisindeki sayfa boşlukları, yazının fontu ve tipinin okumaya etkisi yoktur.
- 4.Kâğıttaki metnin yazı tipi büyüklüğü, satır uzunluğu ve satırlar arası boşluğun okumaya etkileri birbiriyle etkileşimlidir.

Elde edilen bu sonuçlar, kâğıdın okuma sürecinde okuma davranışına etkilerini gösteren değişkenlerdir. Bu değişkenlerin her birinde meydana gelecek bir değişim, kâğıttan okuma davranışının her bir düzeyini farklı derecede etkileyecektir.

“Günden güne kâğıdın yaşam kalitesi gerçeği, okuma etkinliğimizin çoğu için tercih edilen ortam olmaya devam ettiğini göstermektedir. Son yıllarda ekran teknolojilerinin oldukça ilerlemesine, mobil bilgisayar teknolojilerinin kablosuz olarak yaygın bir şekilde erişilebilirliği ve yeni yönlendirici (navigasyonel) ve girdi teknolojilerinin ilerlemesine rağmen kâğıt önemini korumaktadır” (O’hara ve Sellen, 1997: 335). Kâğıdın hala temel okuma materyali olarak önemini korumasında başta alışkanlıkların ve kâğıdın insana daha yakın gelmesinin etkili olduğu söylenebilir. Yani bilgi çağında kâğıt hala tercih edilen okuma ortamıdır (Lemken 1999). Kâğıdın okuma sürecinde okuyuculara sunduğu olanaklar da bunda etkili olmaktadır.

Kâğıt ve basılı okuma materyallerinin okuma sürecinde okuyucuya sunduğu olanaklardan bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Not alma kolaylığı, hazır yönlendirme, mekânsal düzen ve yan yana koyma imkânı (O'hara, Smith, Newman ve Sellen, 1998)
2. Taşınabilirlik (Dillon ve diğerleri, 1988; Mercieca, 2004), ucuzluk, doğallık, kişisellik ve kullanım kolaylığı (Dillon ve diğerleri, 1988)
3. "Kâğıt metinlerde uzamsal düzenin esnekliği vasıtasıyla hızlı yönlendirme yapabilme, not alma desteği ve mekânsal biçimlendirme" (O'hara ve Sellen, 1997: 340)
4. Kitabın tek seferde okuyuculara sayfalar aracılığıyla birden fazla sayfayı gösterebilmesi, kitabın bir bölümündeki sayfaların başka bir bölümündeki sayfalar ile karşılaştırılabilmesi, kitap aracılığıyla bir kelimeyi kitabın indeksine bakarak veya kitabın tamamını okuyarak arama imkânı (Vanderdorpe 2008)
5. Kâğıdın somut, elle tutulur olma kalitesinin okuma esnasında okuyucuların metni fiziksel olarak hissetmelerini sağlaması (O'Maley ve Stanton, 2004).

Kâğıt ve basılı okuma materyallerinin sunduğu bu olanaklar, hala kâğıt tabanlı okuma materyallerinin tercih edilmesini sağlasa da ekran teknolojisindeki ilerlemeler, okuyucuların tercihlerini değiştirmeye devam etmektedir. Teknolojinin gelişmesine bağlı olarak modern bilgisayar ekranları artık kâğıdın sunduğu bu olanakları ve bunların birçoğunu ekran üzerinde okuyucuya sunmaktadır. Wagner ve diğerlerine (2012) göre Amazon Kindle gibi elektronik mürekkep teknolojisi kullanılarak üretilen elektronik okuyucular, geleneksel basılı kitaplara göre yüksek bir okuma deneyimi ve yüksek bir çözünürlüğe ulaşacaklardır. Bu bakımdan metnin bilgisayar ortamında işlenme şeklinin kâğıda göre bazı olanaklarını şöyle sıralayabiliriz:

1. Bilgi arama ve güncelleme kolaylığı, eşzamanlı olarak diğer medya araçlarının kullanım kapasitesi, dinamik metin sunumu, masrafsız kişileştirme, etkileşimlilik, bağlanabilirlik: konuyla ilgili bilginin bağlanılabileceği ağlar (Egan, Remdez, Gomez, Landauer, Eberhardt ve Lochbaum, 1989)
2. "Bilgisayar ekranı ve bilgisayar programı kontrolünü ayarlama da kullanıcıya sunulan esneklik gücü, metnin bölümleri ile kendisi arasında bağlantı sağlaması, metnin bölümlerinin (kısa bir zaman aralığında) hangisinin okunduğunun önceki bölümlerin gösteriminin bir kolaylığı olarak ekranda belirlenebilmesi, metin okunurken veya

okunduktan sonra pencerede sağlanan farklı yerlere farklı dipnot türlerinin eklenebilmesi, kullanıcı tanımlı yer imleri” (Frenckner 1993: 9)

3.Belgelerin her yerden her zaman ulaşılabilirliği ve araştırılabilirliği (Anderson-Inman ve Horney, 2007; Kol ve Scholnik, 2000; Vandendorpe, 2008)

4.Ekrandan okunan metnin yazı tipi, boyutu ve renginin değiştirilebilmesi, metnin yüksek sesle bilgisayara okutturulabilmesi, kavramların tanımlanabilmesi ve açıklanabilmesi, çoklutarz gösterimlerin eş zamanlı olarak görüntülenebilmesi, köprülerin (linkler yani bağlantı araçları) destekleyici bilgi sağlayabilmesi (Anderson-Inman ve Horney, 2007).

Modern teknoloji tüm bu olanakları sağlasa da ekrandan okuma sürecinde, ekrandan okuma sürecini ve okuyucu tercihini etkileyen bazı dezavantajlar bulunmaktadır:

1.Ekranda metnin tamamının değil küçük bir kısmının görünmesi (Güneş, 2009; Lemken, 1999; M. Johnson ve Greatorex, 2008)

2.Çeşitli okuma tekniklerini uygulama ve tam okuma yapmanın zor olması, derinlemesine okumayı ve anlamayı zorlaştırması, gözün doğal hareketini soldan sağa sıçramalarını zorlaştırması, ekrandan sayfaların akmasının metnin yapısını keşfetmeyi zorlaştırması, ekran penceresinde görünen bölümlerle görünmeyen bölümlerdeki bilgileri birleştirmenin zor olması, geriye dönüşlerin zor olması, klavye, fare ve metnin yapısından dolayı ekrandan okumanın sürekli bozulması (Güneş 2009)

3.Ekrandan okuma materyallerinin basılı materyallerden daha fazla bilişsel yük oluşturması (Güneş, 2009; S. C. Chang ve Ley, 2006; Sicheritz, 2007)

4.Hızlı sunum sorunu; yani bilgisayar ve kâğıt ortamına aynı hızda erişilememesi, kâğıttaki yazılara bakmanın, ileri ve geri hareket etmenin daha kolay olması (Noyes ve Garland, 2008)

5.Bilgisayar yazılımı ve donanımı sorunları. Örneğin bilgisayarın donması veya çökmesi, bunun düzeltilmesi ve bilgisayarın yeniden başlatılmasında zamanın boşa harcanması (Noyes ve Garland, 2008).

6.Ekran ışığının titreme sorunu (A. Kennedy ve Baccino, 1995; A. Kennedy ve W. S. Murray, 1991; Sicheritz, 2007; Spencer, 2006)

7.Ekrandan çalışırken daha az güvende hissedilmesi (Ackerman 2009)

8.Özellikle hipermetin okumada yönlendirme ara yüzünün kontrol edilememesinin problem oluşturması (Armitage, Wilson ve Sharp, 2004)

9. Bilgisayar ekranında metnin bulanıklaşması (Eden ve Eshet-Alkalai, 2012a)
10. Üst düzey zihinsel beceriler gerektirmesi (Coiro, 2003; Güneş, 2009)
11. Ekrandan okunan metinlerle başa çıkma sorunu (Mercieca 2004)
12. Bilgisayar ekranlarının bir metni uzun süre okumada elverişli olmaması (Kozak, 2003; Noyes ve Garland, 2008)
13. Kâğıt üzerinde kullanılan okuma stratejilerini, mevcut bilgisayar ortamlarının ekranda kullanmaya ve kullandırmaya isteklendirmemesi (Holleran 2003).

Ekrandan okumada yaşanan bu sorunlar, ekrandan okumanın önemini azaltmayan, ekran teknolojisi ilerledikçe daha da azalacak olan sorunlardır. Bu sorunların tamamen ortadan kaldırılması ise muhtemelen zordur. Ekrandan okumada bu sorunları azaltmak ve ekranları daha verimli hâle getirmek için Frenckner (1993: 2) bazı önerilerde bulunmaktadır:

1. Birkaç pencere kullanımı
2. Yeni yönlendirici metotlar içeren bağlantılar
3. Kişileştirilmiş okuma ortamları
4. Yeni okuma ortamlarının oluşturulması
5. Okuma metinlerinin, hipermetin ile ilişkilendirilmiş özelliklerin bazılarında sahip olması.

“Bir bilgisayar ekranının, bilginin kullanıcılara dağıtımında okuyucuya sağlayacağı yararları en yüksek düzeye çıkartması gerekir” (Comber 1994: 16). Bu öneriler ile ekrandan okuma sürecinde okuyucunun karşılaşabileceği okuma problemleri azaltılabilir, okuyucunun metni daha işlevsel okuması sağlanabilir.

Kâğıttan ve ekrandan okumanın okuma sürecinde hem avantajları hem de dezavantajları bulunmaktadır. Ancak bu durum, kâğıdın ekrandan veya ekranın kâğıttan tamamen daha üstün bir okuma ortamı olduğunu göstermez. Her iki okuma ortamı, okuyucuların okuma davranışlarını farklı düzeylerde etkilemektedir. Önemli olan teknolojinin gelişmesiyle birlikte basılı materyallerin bilgisayar ortamında işlenmesi ve elektronik hâle getirilmesi, okuyucuların da bu elektronik metinlerden amacına uygun bir şekilde yararlanabilmesidir. “Basılı bir romanın veya dijital bir metnin okuma deneyimi karşılaştırıldığında insanlar sıklıkla “en iyi”sinin hangisi olduğu hakkında karşılaştırma yaparlar. Bu karşılaştırma, yeni teknolojilerin eski teknolojilerle karşılaştırılmasından ötürü yanlış bir davranıştır. Kitap veya ekranın hangisinin “En iyi?”

olduğu sorusundan ziyade bunlardan hangisinin amaçlar dâhilinde en kullanışlı olduğudur” (Jewitt 2005: 327).

“İnsan yaşamının teknolojiyle biçimlenmesinin hızlı bir gelişme gösterdiği yirmi birinci yüzyılda, teknolojinin kullanım alanlarından birisi de eğitimidir” (Yaman 2007: 58). Bu yüzden eğitimde öğrencilerin ekran tabanlı metinleri kullanabilme becerilerine sahip olmaları gerekir. Çünkü elektronik metinlerin yaygınlaşmasıyla basılı ders kitapları elektronik kitap haline getirilmektedir. Öğrenciler bu elektronik kitaplardan okuyarak bilgileri yapılandırmaya çalışmaktadır. Bu durum doğal olarak geleneksel okuma becerilerinde birtakım değişikliklere neden olmaktadır. Z. Liu (2005) dijital medyanın ortaya çıkışı ve dijital belgelerin miktarının artması, okumayı derinden etkilediğini ileri sürmüştür. İnternet ortamına ulaşımın ve elektronik metin miktarının kullanımının artmasıyla da bu etki devam etmektedir. Bu değişim ve dönüşüm süreci, kâğıdın sonunun geldiğini akla getirirse de Bolter’a (1991) göre baskıdan bilgisayar ortamına geçiş, okuryazarlığın sonu anlamına gelmez, okuryazarlık ve baskı tabanlı okuryazarlık ortadan kaybolmayacaktır. Teknoloji bizlere bir kitabın yeni biçimlerini, okuma ve yazmanın yeni yollarını sunmaktadır. Ekrandan okuma ile de öğrenciler geleneksel okuma becerilerinin yanına ekrandan okuma becerilerini ekleyerek ekran tabanlı metinlerden gerektiği gibi yararlanabileceklerdir.

2.3.1 Ekran Okuma

Günümüzde metinsel bilgi, basılı materyallerden bilgisayar ekranına geçtiğinden (Weisenmiller 1999) bilgisayar ekranı, kullanıcı ve bilgi arasında bağlantı kurmayı sağlayan önemli bir araç olmuştur. İnsanlar bilgisayar ve internet ortamındaki her türlü belge, görsel, video vs. ile ekran aracılığıyla etkileşime geçmektedir. Ancak bu etkileşim sürecinde ekran üzerindeki her türlü yazıyı okumak, ekrandan okumak demek değildir. “Ekran okuma ile ekrandan okuma farklı kavramlardır. Ekran okuma herhangi bir ekrandan gördüğünüz her şeyi okumaktır. Ekran okuma ilgili bilişim teknolojilerine ait sembolleri, işaretleri, uyarıları vs. her şeyi kapsamaktadır. Ekrandan okuma ise bilişim teknolojilerinin metinsel alanını içermektedir (Örn: word, pdf)” (İleri 2011: 14).

Literatürde ekran okuma ile ekrandan okuma kavramlarının birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. “Bilgisayar sunumlu metinler, çevrim içi veya

dışı olarak gözden geçirilebilir ve statik metin veya hipermetin formatındadırlar (Örn: PDF, JPG dosyaları)” (Chou 2009: 19). Ekrandan okuma da elektronik olarak düzenlenmiş bu metinleri, bir bilgisayar ekranından okuma davranışıdır. Bir yazının ekrandan okuma metni olabilmesi için okuma amaçlarına göre statik veya hipermetin biçiminde, elektronik olarak hazırlanması gerekir. Okuyucular bu elektronik metinleri ekrandan okurlar ise ekrandan okuma davranışını gerçekleştirmiş olurlar.

2.3.2 Elektronik Kitap

Bilişim teknolojilerinin okuma davranışına etkilerinden birisi de şüphesiz basılı kitapların elektronik kitap haline getirilmesidir. Elektronik kitaplar “Oyuncaklardan (eğlenmekten) esinlenerek oluşturulmuş kitaplardan ortaya çıkan türlerdir; bu türler CD-ROM, çevrimiçi metin ve karşıdan indirilebilir kitaplar ve belgelere uzanan biçimlerdeki mevcut kitaplardır” (Larson 2009: 255). En basit tanımıyla herhangi bir elektronik kitap, herhangi bir elektronik okuyucuda okunan kitaptır (Grace 2011). Okuyucuları eğlendirme amacıyla ortaya çıkan “Elektronik kitap, doğrudan elektronik ortamda yaratılabileceği gibi basılı bir kitabın sayısallaştırılarak elektronik ortama aktarılmasıyla da oluşturulabilir” (Önder 2010: 24). İki şekilde oluşturulan e-kitaplar, giderek yaygınlaşmakta, her geçen gün birçok kullanıcıya ulaşmaktadır.

Kullanımı gün geçtikçe artan ve İslam’a (2008) göre CD, internet veya özel disklerde erişilebilir olan e-kitaplar, basılı kitaplara göre farklı yapılarla sahiptir. “E-kitaplar alışlagelmiş kâğıda dayalı kitaplar değildir; yapışkan not kâğıdı, anlık tanımlamalar ve metni yüksek sesle okuyucuya okuyabilme kabiliyeti gibi özelliklere sahiptir. Bunlar daha önce öğrenciler tarafından görülmemiş ve kullanılmamış özelliklerdir” (Grace 2011: 2). Basılı kitaplarda bu özellikler yoktur, öğrenciler basılı kitapları geleneksel olarak okumaktadırlar. Ek olarak e-kitaplar düz metinden farklı olarak resim, grafikler, animasyon, ses, müzik, video, hiperortam ve hyperlinklere sahip olabilir (İslam, 2008; Önder, 2010) ve “Ekranı bulunan herhangi bir donanımda okunabilir, özel tasarlanmış bir donanıma ihtiyaç duyulmamaktadır” (Önder 2010: 23). Ayrıca basılı kitaplar belirli bir fiziksel varlığa ve bundan dolayı ağırlığa sahiptir; oysa e-kitaplar fiziksel olarak değil sanal olarak var olan, fiziksel ağırlığa sahip olmayan

kitaplardır. Bunlar web ortamında saklanabileceği gibi bilgisayar belleklerinde, harici belleklerde vb. ortamlarda saklanabilir, taşınabilir.

Elektronik kitaplar, bu noktalardan basılı kitaplardan ayrılrsa da basılı kitaplara benzer özellikler de taşımaktadır. Genelde e-kitap içeriği, orijinal baskı-tabanlı bir kitabın dijital bir sunumu gibidir. Yeni bir içerik olarak kitabın bu değişimi, sadece kitabın elektronik olarak yayımlanmasıdır (Mercieca 2004) ve okuyucuların gözleri e-kitaplarda basılı materyallerdeki gibi soldan sağa doğru hareket ederek metnin satırlarını okur (Grace 2011). Bu benzerlikler aslında okumanın doğasından kaynaklanan ve okuyucuların temel okuma-yazma becerilerini basılı materyaller aracılığıyla edinmelerinden kaynaklanır. Okuyucular kâğıt üzerinde sergiledikleri davranışları, elektronik kitapları okurken de sergilemektedirler.

“Kişisel okumada popülerlik kazanan e-kitaplar” (Jones ve Brown, 2011: 5), bazı avantaj ve dezavantajlara sahiptir. Okuma süreci bağlamında “E-kitap, çoklu tarzların eş zamanlı olarak kullanımı yoluyla okuyucuyu okuma sürecine katar. Okuyucu görür, okur, işitir, dokunur, soru sorar, anlık geri bildirim ve bilgi alır. Bu kitaplar, metnin en çoklu model şeklidir; okuyucuları, metni anlamının en derin seviyelerine götürerek onları çoklu tarzlara eş zamanlı olarak dâhil etme kapasitesine sahiptirler. E-kitaplar kâğıda dayalı kitapların yapamadığı biçimde okuyucuyu yeni bir okuma şekline dâhil eder. Bu çağdaş çoklu ortam bağlamında ne kadar çoklu tarz kullanılırsa öğrencinin metni anlaması o kadar derin olur, olasılığı varsayılır” (Grace 2011: 11). Buna metin içinde belirginleştirilen bir kelime ile açıklama yapma ve okuyucunun görseller ya da metnin tamamını daha ayrıntılı hâle getirmek için kendi isteğine göre aktif hâle getirilebildiği araçlar (Korat ve Shamir, 2007); her zaman, her yerde okuma fırsatı ve farklı tipte e-kitapların üretilmesi (Jones ve Brown, 2011); dayanıklılık, güncellenme (Anameriç ve Rukancı, 2003); kolay erişim ve hızlı araştırma kolaylığı, depolama, etkileşim, yazdırılabilirlik, işlevsellik yani yazı tipi ve boyutlarının değiştirilebilmesi (Tecnam 2013), geleneksel kitaplara göre daha ucuz üretilmesi ve doğrudan internetten satın alma kolaylığı, kitaba zarar vermeden kullanılabilen yer imleri, sözlük (Kozak 2003) gibi avantajlar da eklenebilir.

Elektronik yayınların telif hakları ve güvenlik sorunları, yayıncı ile yazar arasındaki ilişkiyi azaltması, içerik eksikliği, özel bir kullanıcı eğitimi programı gerektirmesi, mevcut başlıkların sınırlı olması (Anameriç ve Rukancı, 2003; Kozak, 2003) gibi durumlar da elektronik kitapların dezavantajları arasındadır.

Ancak bu dezavantajlar bilişim teknolojilerindeki ilerlemelerle daha da azalacak ve elektronik kitaplar daha kullanışlı hâle getirilecektir.

Yakın gelecekte belki de basılı kitapların yerine tamamen elektronik kitaplar kullanılacaktır; ancak “Teknolojinin rolü, bir dağıtım sistemi olmak değildir; daha ziyade öğrenmeye olanak tanıyan bir ortam olmaktır. Öğretimin rolü ise kısaca bilgi taşımak değil; öğrencilerin aktif şekilde bilgiyi inşa etmelerini sağlamaktır” (Olgren, 2000: 15; akt. Holleran, 2003: 72). Onun için eğitimde başta öğretmenlerin ve daha sonra öğrencilerin elektronik kitapları kullanabilecek çoklutarz okuryazarlık becerilerine sahip olmaları gerekir. Çoklutarz okuryazarlık becerilerine sahip olan öğrenciler, basılı kitaplardan olduğu gibi; hatta daha fazlasını elektronik kitaplardan elde edebileceklerdir. Elektronik kitapları kullanabilme becerisi kazanamamış öğrenciler ise elektronik kitaplardan yararlanma noktasında daha fazla sıkıntı yaşayacaklardır.

2.3.3 Elektronik Okuyucular

Basılı kitapların elektronik şekli olan e-kitaplar hem bir bilgisayar ekranından hem de özel olarak tasarlanmış ve üretilmiş elektronik okuyuculardan okunabilmektedir. Elektronik okuyucu, dijital kitapların ve gazetelerin okunması amacı ile okuyuculara içeriği elektronik mürekkep kullanarak gösteren bir elektronik alettir. Elektronik okuyucuların tamamı birbirlerine göre farklı özelliklere-dokunmatik ekran, internet bağlantısı ve not alabilme gibi-sahiptir (Halme 2011). Kullanımı gün geçtikçe artan elektronik okuyucular, okuma sürecinde okuyuculara kullanım kolaylığı ve metni daha işlevsel bir şekilde okuyabilecekleri olanaklar sağlamaktadır. Bu nedenle bu okuma cihazları, geleceğin okuma araçları olma potansiyeline sahiptir (Grace 2011). Aşağıda örnek olarak bir e-okuyucu resmi verilmiştir (WEB1):



Şekil 2. Amazon Kindle 2 İsimli Bir Elektronik Okuyucu

Şekil 'deki resim, Amazon Kindle 2 isimli elektronik okuyucunun resmidir. Bu cihaz, ekrandan okuma sürecini kolaylaştırıcı çeşitli olanaklar sunmaktadır ve piyasadaki en popüler elektronik okuyucudur (WEB1).

Okunaklılık, taşınabilirlik, hızlı yönlendirme (navigasyon), geniş depolama, kullanım kolaylığı (Schcolnik 2001), bir sayfaya işaret koyabilme ve arama kolaylığı (Kozak 2003) ve aynı anda çok sayıda kaynağa ulaşma imkânı, farklı yazı tipi, boyutu ve gösterim birimi seçenekleri, her zaman her yerde okuma imkânı, içerik zenginliği ve doğal ortamı koruma özelliği, e-kitap okuyucuların kullanıcılara sağladığı avantajlardır (Yıldırım, Karaman, Çelik ve Esgice, 2011). Elektronik okuyucuların okuyucuya sağladığı bu avantajlar, okuyucuların e-kitaplar ile etkileşim düzeyinin artmasını sağlamakta, bu da okuyucuların metni işleme (manipüle etme) ve anlamlandırma süreçlerine katkıda bulunmaktadır.

Elektronik okuyucular, basılı kitaplarda olmayan farklı özellikleri ekrana taşısa da bunların birtakım sınırlılıkları vardır. Kullanımını öğrenme zorunluluğu, e-kitapların gelişim standartları devam ettiğinden bir e-kitabı başka bir e-okuyucuda okuyamama, eskime sorunu, teknik destek gerektirmesi, okunabilirlik faktörü, elektrik kullanımıyla ilgili potansiyel sınırlılıklar (Kozak 2003), karmaşık özellikler, göz yorgunluğuna neden olması, genel belirsizlik (L. Gardener 2011), batarya ömrünün az olması, kalan sayfa sayısının bilinmemesi, ekran çözünürlüğünün kötü olması, cihazların ödünç verilememesi, pahalı

olması, cihazları temin etme güçlüğü, her seviyedeki okuyucuya yönelik kitapların bulunma zorluğu, cihazların bazı çoklu ortam öğelerini istenilen düzeyde gösterememesi ve basılı kitaplara göre kırılma, kaybolma gibi risklerinin fazla olması, e-okuyucuların sınırlılıklarından bazılarıdır (Yıldırım ve diğerleri, 2011). Basılı kitaplarda olmayan bu sınırlılıklar, okuyucuların elektronik okuyucuları kullanım tercihini etkileyen sınırlılıklardır. Bu sınırlılıklar ve basılı kitaplardan okuma alışkanlığı, okuyucuları elektronik okuyucuları kullanmama veya daha az kullanma eğilimine yöneltebilir. Örneğin e-kitapların popüleritesi artmasına rağmen öğrenciler için e-okuyucuların potansiyel ekrandan okuma cihazları hâline geldiği noktada çok az bir görüş birliği vardır (L Gardner 2011). Yine de elektronik okuyucuların teknolojik ilerlemelere koşut biçimde gelişme potansiyelinin olması, bu sınırlılıkların azalacağını ve bu cihazların okuyucular tarafından tercih edilen ve edilecek olan cihazlar olduğunu akla getirmektedir.

2.4 EKRANDAN OKUMA SÜRECİNİN BİLEŞENLERİ

Baskı ve ekran tabanlı okuma sürecinin bileşenleri, okuyucu bileşeni dışında birbirinden farklıdır. “Geleneksel okuma-yazma, okur, metin ve yazar üçgeni içerisinde gerçekleşen bir süreçtir” (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010: 83). Bu süreçte basılı kitap veya kâğıt, okuyucunun metni okurken etkileşim içinde bulunduğu ortamdır ve bu ortamdaki etkileşime metnin yazarı da katılır. Okuyucu, kâğıtta yazarın ifade ettiklerini kendi bilgileriyle birleştirmeye veya okudukları yoluyla kendi bilgilerini değiştirmeye çalışır. Ancak ekrandan okuma süreci 1990’larda ön plana çıkan “Sosyal Yapılandırıcılık” (L Black 2006: 42) anlayışının ortaya çıkardığı bir süreçtir. Bu süreçte etkileşim, okuyucu, okuma metni ve bilgisayar arasında meydana gelir (Al-Hassan (t.y.)) ve ekrandan okumanın temel dürtüsü, öğrenme ortamında metinsel bilginin etkileşimidir (Mercieca 2004). Okuyucu, metinleri bir bilgisayar ekranından okur ve bilgisayar ekranından okuyucuya sunulan metinler statik veya hipermetin biçiminde olan elektronik metinlerdir. Bu metinler, baskıya dayalı metinlerden farklı özellikler taşımakta ve bilgisayar ortamında belirli bir kullanım yeteneği gerektirmektedir. Bu bağlamda ekrandan okuma sürecinin bileşenlerini, okuyucu, elektronik metin, bilgisayar ekranı ve okuma ortamı

olmak üzere dörde ayırabiliriz. Ayrıca bilgisayar ekranı bileşenine bilgisayar klavyesi ve mouse (fare) da eklenebilir; fakat dokunmatik ekrana sahip bilgisayarlarda klavye ve mouse'un yerine getirdiği işlemler, ekrana dokunarak yapılabilmektedir.

2.4.1 Okuyucu

“Okumanın en önemli ve aktif bileşeni okuyucudur” (Güneş 2007: 142). Okuyucu, ekrandan okuma sürecinde bilgisayar ekranından kendisine sunulan metinleri okuyan kişidir. Ekrandan okuma sürecinde okuyucu, metni hareket ettirmek için bilgisayar kullanma becerilerini de okuma sürecine katar ve böylece bilgisayar ile kendisi arasında bir etkileşim meydana gelir ve bu etkileşimin açığa çıktığı yer ekrandır. Bu etkileşime okuyucunun göz hareketleri de katılır, göz odaklanma ve sıçrama yaparak ekrandan metni okur ve okunanları zihne iletir. Onun için ekrandan okumada okuyucu ile bilgisayar arasındaki etkileşimin hem fiziksel hem de zihinsel olduğu söylenebilir (Hornbæk ve Frøkjær, 2001).

Bilgisayar ekranından okunan metin miktarının her geçen yıl düzenli olarak artması (Muter 1996) ve günümüzde basılı materyallerin elektronik hâle getirilmesi, geleneksel okuyucu profilinde çeşitli değişikliklere neden olmuştur. Artık okuyucular dijital ortamda birçok kaynağa rahatlıkla ulaşabilmekte, bu kaynakları çevrimiçi veya bilgisayarlarına indirip daha sonra okuyabilmektedir. Ancak bilgisayarlaştırılmış bilgi ve bilgi patlamasından dolayı insanlar ekrandan göz gezdirerek okumaktadır (Muter ve Maurutto, 1991). Okuduğu metinde kendisi için gerekli olan yerleri seçmekte, bunları daha ayrıntılı okumakta ve metnin diğer bölümleri üzerinde çok fazla durmamaktadır. Okuyucu, ekrandan göz gezdirerek okusa da okuma sürecinde çeşitli işlemler gerçekleştirmektedir. Basılı materyallerden okuma sürecinde de kullanılan bu işlemler “görme, anlama ve zihinde yapılandırma olmak üzere üç aşamada ele alınmaktadır” (Güneş 2010: 3). Okuyucu, bu üç süreç aracılığıyla ekrandan okuma yapmaktadır.

2.1.4.1.1 Görme

Ekrandan okuma sürecinin okuyucu tabanlı ilk aşaması görmedir. Gözler ekrandaki bir metin sayfasının tamamını görmez, ekranda metnin açıldığı sayfada, metnin başından sonuna kadar her bir metin görüntüsü miktarında kendisine görünen metin bölümlerini görür. Yani kaydırma dinamiğinin kullanıldığı ekran metinlerinde ekrandan parça parça gördüğü metin bölümlerini okur. Sayfalamanın kullanıldığı ekran metinlerinde ise bir kitap sayfasında olduğu gibi ekrandaki metnin her bir sayfasını görür ve bu sayfaları ardışık bir sıra izleyerek okur. Okuduklarını da çok kısa bir süre içerisinde beyne aktarır. Güneş'e (2009) göre gözümüzde 130 milyon duyu alıcısı vardır. Bunlar aracılığıyla harfler, kelimelerin yazılışı, rakamlar, şekiller, resimler vb. bilgiler alınmakta ve beyne aktarılmaktadır. Gözün gördüğü bir kelime, sessiz okumada 10 salise, sesli okumada ise 40 salise içinde beyne aktarılmaktadır. Bunun yanı sıra gözler kâğıttan okumada olduğu gibi ekrandan okurken de kelimeleri sıçrama ve odaklanmalar yaparak okumaktadır. Sıçramalar esnasında "gözler bir grup karaktere odaklanır. Odaklanma sahası içinde görülen karakter sayısı, görsel *yakalama aralığı/süreci* olarak isimlendirilir. Odaklanma esnasında bilişsel olarak işlenen karakter sayısı da *kavramsal tanıma aralığı/süreci* olarak isimlendirilir. Göz, satır sonunda metnin bir sonraki satırına kaymak üzere geri süpürme sıçraması (geriye doğru göz hareketi) yapar, bazen de önceki sözcük grubuna odaklanmak için geri süpürme sıçraması yapar" (Subbaram 2004: 14-15). Görsel yakalama aralığında elde edilen bilgiler de kavramsal tanıma aralığı sürecinde zihindeki şemalar yardımıyla anlamlandırılır, yeni anlamlar oluşturulur.

Gözün görsel yakalama aralığında geçirdiği süreler ile ilgili olarak da Gerganov'a (2007) göre göz, ekrandaki metnin kelimelerine ilk başlarda çok uzun veya çok kısa süreler ile odaklanmaktadır ve bu odaklanma süresi, 200-300 salise arasındadır. Gözün aynı kelimeler üzerinde, gerilemeler ile birlikte, ikinci ve üçüncü defa odaklanma süresi, ilk odaklanma süresinden daha kısadır (200-250 salise). Bu rakamlar ortalama bir okuma becerisine sahip okuyucunun odaklanma süreleridir. Hızlı okuyan okuyucularda bu hareketlerin gerçekleştirilme süresi daha da azalabilir; yavaş okuyan okuyucularda bu süre, biraz daha fazla olabilir. Okuyucunun göz odaklanmalarının sayısında veya süresindeki değişimlerle okuma hızındaki değişimler, birbiriyle ilişkilidir (A. Kennedy ve Baccino, 1995). Bu sürenin altına düşülmesi ise ekrandan okunanların sağlıklı bir şekilde beyne aktarılmasını engelleyecektir. Rayner

(1998) asgari odaklanma süresinin 100 saliseden daha az olmasının, dilsel/sözel işlemler için yetersiz kaldığını, bu kısa süreli odaklanmaların anlamaya katkıda bulunmadığını öne sürmüştür.

2.1.4.1.1.1 Gözleri koruma ve değerlendirme

“Metinsel bilginin kullanım şekli değişmektedir” (Bachfischer ve diğerleri, 2006a: 595), bu yüzden her geçen gün ekran karşısında okuyucuların geçirdiği süre artmaktadır. Ekrandan okuma yaparkende gözler, ekrana ait çözünürlük, aydınlatma, renk vb. özelliklerden olumsuz olarak etkilenmekte ve ekran, gözlerde birtakım rahatsızlıklara neden olmaktadır. Ekrandan okurken göz hassaşlığı ve/veya göz yorgunluğunun artması bunlardan biridir (Dillon ve diğerleri, 1988). K. Y. Loh ve Reddy’ye (2008) göre bilgisayar ekranı veya ekran ortamı ile etkileşim sonucu ortaya çıkan, görsel semptomlar olarak karakterize edilen ve gözde incinme, tahriş, kızarıklık, kuruma, çift ve bulanık görme olarak belirtilen bu semptomlar, bilgisayar görüntü semptomları olarak bilinir. Bilgisayar kullanıcılarının büyük bir çoğunluğu bilgisayar görüntü semptomlarına maruz kalmaktadır ve her üç insandan ikisi, bilgisayar ortamında bu semptomlardan şikâyetçidir (Rahman ve Sanip, 2011). Bu semptomlar, özellikle ekranın yaydığı ışığın yeterli ve çözünürlük düzeyinin düşük olup olmamasıyla daha fazla ilgilidir. Işık ve çözünürlüğün yeterli olmadığı ekranlardan okuma yaparken bu semptomlara daha fazla maruz kalınması muhtemeldir. Ekrandan okuma sürecinde yaşanan bu rahatsızlıklar, birbiriyle ilişkilidir (Khan ve Raza, 2012) ve okuyucuların ekrandan okuma performanslarının düşmesine neden olur. Okuyucular, ekrandan okurken daha yavaş okur veya okuduklarını anlamlandırma ve yapılandırmada sıkıntı yaşarlar. Hatta ekrandan okuma, göz ve baş rahatsızlıklarına neden olduğundan okuyucular, ekrandan okumaktan kaçınırlar (S. C. Chang ve Ley, 2006).

Güneş (2010: 15-16) ekrandan okumada yaşanan bu rahatsızlıkları azaltmak, gözleri korumak ve değerlendirmek için yapılacakları şöyle sıralamaktadır:

- Ekran okumada gözler çok çalışır ve yorulur. Okumaya 10-20 dakikalık aralar verilerek gözler dinlendirilmelidir.
- Gözler mümkün olduğu kadar sık kırılmalıdır. Gözleri kırpma ekrandan okurken gözlerin kurumasını ve çabuk yorulmasını önleyici olmaktadır.
- Gözleri dinlendirmek için iki aşamalı dinlendirme yöntemi uygulanmalıdır. Birinci aşamada odanın tavanına veya pencereden

gökyüzüne bakılmalıdır. Bu işlem gözlerin renk yönüyle dinlenmesini sağlamaktadır. Ardından eller gözlerin üzerine konulmalı ve gözler karanlıkta kalacak biçimde kapatılmalıdır. Gözler en az 1 dakika kadar karanlıkta tutulmalı, gözün önündeki ışıklı şekiller geçinceye kadar beklenmelidir. Bu işlemde avuç içlerinin sıcaklığı gerilen göz sinirlerinin ve kaslarının gevşemesini sağlayarak gözleri dinlendirmektedir. Gözler ovuşturulmamalıdır. Bu yöntem defalarca uygulanabilir.

- Gözlük veya lens kullanılıyorsa bakımı iyi yapılmalıdır. Ayrıca kirpik diplerinde biriken artıklar her gün sıcak su ile temizlenmelidir.

Her ne kadar iyi kaliteli ekranlar, okuyucular üzerinde daha az yorucu etkiler oluştursa da (Dillon ve diğerleri, 1988) ekrandan okuma sürecinde, gözlerde yaşanan bu rahatsızlıklar devam edecek gibi görünmektedir. Önemli olan ekrandan okuma sürecinde yukarıdaki öneriler dâhilinde gözleri korumak, değerlendirmek ve ekrandan okuma sürecinin daha verimli geçmesini sağlamaktır.

2.4.1.2 Anlama

Ekrandan okuma sürecinin okuyucu tabanlı ikinci aşaması anlamadır. Anlama aşamasında okuyucu, bir bilgisayar ekranından kendisine parça parça veya sayfa sayfa sunulan metni gözleri ile okur ve yine gözleri aracılığıyla okuduklarını zihnine aktarır. Zihninde, bu aktarılanlar, “inceleme, seçim yapma, bir karara varma, yorumlama, analiz-sentez yapma ve değerlendirme” (Güneş 2007: 376) gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilir. Bu işlemlerin sonucunda okuyucunun zihninde ekrandan okudukları anlamlandırılır; böylece anlama işlemi gerçekleşmiş olur.

Pardo'ya (2004) göre karmaşık bir süreç olan okuduğunu anlama, okuyucunun ön bilgileri, önceki deneyimleri ve metin bilgileri aracılığıyla metin ile etkileşime geçerek anlam inşa etme sürecidir. Amer'e (1992: 711) göre okuduğunu anlama, okuyucu ile metin arasındaki etkileşimli bir süreçtir. Okuyucu anlamı yapılandırmak için ön bilgileri aracılığıyla metin ve metindeki fikirler ile etkileşime geçer. Glakjani ve Ahmadi (2011) etkileşimli bir süreç olarak okumanın okuma işleminde eş zamanlı olarak birbirini tamamlayıcı birden fazla becerinin etkileşimine karşılık geldiğini ve bu bilişsel becerilerin etkileşiminin okuduğunu anlamayı akıcı hale getirdiğini belirtmiştir. Daha açık bir şekliyle “okuduğunu anlama, okuyucunun metin tabanlı bilgiyle etkileşimini gerektiren, aktif bilişsel bir süreçtir” (Reinking ve Schreiner, 1985: 536). Okuyucu, metin ile etkileşime geçtiğinde metni oluşturan yapıları ve yapılar

arasındaki ilişkileri ortaya çıkartarak metni çözümlmeye başlar ve yazarın kurguladığı anlamsal bağlamı, metnin dil ve anlatım özellikleri yardımıyla kavrayarak metinde yazarın anlattıklarını zihninde anlamlandırır, onun, metinde neyi amaçladığını belirleyebilir. Bu yüzden ekrandan okuma sürecinin en önemli aşaması anlamadır. Okuduklarını anlamayan bir okuyucunun, zihinsel becerilerini kullanarak metin ile etkileşime geçebilmesi çok zordur. Navarra'ya (2011) göre okumanın amacı, okuduğunu anlamak için okunan metin ile uğraşarak, çaba göstererek metinde anlatılanları anlamaya çalışmaktır.

Güneş (2007), bir metni anlamının iki kısımdan oluştuğunu ifade etmektedir. Birinci kısımda okuyucu, metnin küçük yapılarını anlamak için kelimeleri tanıma, yeni bir kelimenin anlamını bulmak için metinden ve sözlüklerden yararlanma, cümle içinde bağ kurma, noktalama işaretlerinden yararlanma, dil bilgisi ipuçlarından yararlanma, bağlaçların anlamını yorumlama, uzun bir cümleyi anlamlı birimlere ayırma vb. işlemlerden yararlanır. Metnin büyük yapısını anlamak için ise cümleler arasında bağ kurma, paragrafın ana düşüncesini ve yan düşüncelerini belirleme, metnin konusunu, yapısını belirleme ve özetleme vb. işlemlerden yararlanır. Kledecka-Nadera (2002) da metni anlama işleminin iki aşamadan oluştuğunu belirtmektedir. Metni anlamının birinci aşaması, öğrencinin okuduğu pasajdan aktif olarak ilgili bilgiyi seçmesi ile metnin dilsel içeriğinin zihinsel temsillerini yapılandırması işlemlerini birleştiren bir aşamadır. Metnin dilsel özellikleri de okuyucunun dil yeterliliği ile metnin dilsel özelliklerinin etkileşimini gerektirir. Tutarlı zihinsel temsiller oluşturmak için okuyucu öncelikle metnin anlamsal yapılarına bağlı olan temsiller oluşturmalıdır. İkinci aşamada da zihinsel temsiller, bilişsel şemalar tarafından desteklenen ve önceden var olan konuların zihinsel temsilleri ile birleştirilir. Okuyucunun metni anlamak için yaptığı bu işlemler, okuyucuyu ekrandan okuduğu metnin yüzeysel ve derin yapılarını keşfetmek amacıyla yaptığı işlemlerdir.

Anlamsal düzlemde bir metin, yüzeysel ve derin yapı olmak üzere iki yapıdan oluşur. Okuyucu ekrandan metni okurken metnin hem yüzeysel hem de derin yapısıyla karşı karşıyadır ve metni anlamak için metnin “yalnızca yüzeysel yapısını değil derin yapısını da kavrayabilmelidir” (Gündoğdu 2012: 42). Bunun için de “ses bilgisi (dilın ses yapısı hakkındaki bilgileri), söz dizimi (cümledeki kelime sırası) ve anlam bilgisi (kelimenin anlamı, aralarındaki ilişkiler ve

dilbilgisi) ile bunların uygulanmasına ilişkin” (Güneş 2010: 4) diğer bilgilere sahip olmalıdır. Okuyucu, metnin yüzeysel yapısı ile derin yapısı arasında bu bilgilerini kullanarak metni anlar ve yüzeysel yapı yardımıyla metnin derin yapısındaki anlam ilişkilerini ortaya çıkartır, bunları yorumlar ve değerlendirir.

Diğer taraftan okuduğunu anlama aşamasında etkili olan unsurlar sadece dilsel bilgilere dayanmaz. Aynı zamanda okuyucunun yaşam hakkında sahip olduğu bilgiler (Glakjani ve Ahmadi, 2011), dikkat, metnin konusu hakkındaki ön bilgiler, metnin tutarlılığı, ilgi, tutum ve alışkanlıklar gibi unsurlar da bu süreçte etkili olmaktadır. Ekrandan okuduğunu anlama sürecinde “dikkat çok önemli olmakta, yazılardan bilgilerin seçilmesi, işlenmesi ve anlamlandırılmasında belirleyici olmaktadır” (Güneş 2010: 4). Ekran, metnin bulunduğu ortam olarak kâğıttan farklı olduğu için okuyucunun göz hareketlerini, gözleri ile okuduklarını zihne aktarmasını ve zihninde bunlara bir anlam vermesini etkilemektedir. Bu bakımdan dikkat düzeyinin yüksek olması, ekrandan okuma davranışından verim alınmasını sağlar.

Anlamayı kolaylaştıran faktörlerden biri de metnin konusu hakkında ön bilgi sahibi olmaktır (Salmerón, Baccino ve Cañas, 2006). Okuyucu ekrandan okuyacağı metnin konusu hakkında ön bilgilere sahip ise zihninde okuduklarını daha hızlı anlamlandırır, yeni anlamlar oluşturur. “Okuyucuların önceki bilgileri önemli bir karakteristiktir” (Ainswort ve Burcham, 2007: 289) ve “Metnin konusu hakkında bilgi sahibi olan okuyucular, metinleri daha fazla anlama ve bunlardan daha fazla öğrenme eğilimi gösterirler” (Braasch ve Goldman, 2010: 448). Bazı çalışmalarda (Coiro, 2011; Li ve S-F. Lai, 2012; Ozuru, Dempsey ve McNamara, 2007) da okuduğunu anlamının, katılımcıların ön bilgileriyle önemli derecede ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. D. Kim, D-J. Kim ve Whang’a (2013: 78) göre anlamlı öğrenme bir öğrencinin ilgili bilgiyi seçmesi, zihninde tutarlı bir şekilde düzenlemesi ve ön bilgileriyle ilişkilendirilmesi sonucu gerçekleşir. Okuyucuların metin hakkında ön bilgi sahibi olmaları, normalde kendi okuma alışkanlıklarına bağlı bir durumdur. Okuma alışkanlıkları dâhilinde okuyucuların önceki okudukları, sonraki okuyacaklarına katkıda bulunur, arada köprü görevi üstlenir.

Okuyucunun okumaya yönelik ilgileri, tutumları, alışkanlıkları gibi özellikleri de ekrandan okuduklarını anlamaya katkıda bulunabileceği gibi anlama düzeyinin düşük olmasına da neden olabilir. “Elektronik belgeler başlangıçta

pek dostça görülmez” (R. D. Baker 2010: 14). Çünkü ekran metinleri geleneksel metinlerin atmosferinden ve dokunma çekiciliğinden yoksundur (Kozak 2003), geçici bir şekilde ekranda görünürler, sürekli değildir; oysa basılı metinlere dokunulabilir, bunlar fiziksel bir yüzey üzerine basılıdır, sürekli, sabittir (Mangen 2011). Bu durum, okuyucuların metni somut olarak hissedememelerine ve ekrandan okumaya karşı mesafeli davranmalarına neden olabilir. Okuyucunun ekrandan okuduklarını anlayabilmesi için de okuyucuya ait bu özelliklerin olumlu olması gerekmektedir.

Bunların dışında ekrana ait çözünürlük, aydınlatma, büyüklük, küçüklük vb. ile elektronik metne ait görsel ve zihinsel okunabilirlik, okunaklılık ve hareketlilik değişkenleri de ekrandan okuduğunu anlamayı etkileyebilir. Literatürde ekrandan okumanın okuduğunu anlamayı etkileyip etkilemediği noktasında farklı sonuçlara ulaşan çalışmalar vardır. Çalışmaların bazılarında (Ackerman, 2009 (zaman kısıtlaması olduğunda); Arme, 2006; Bird, 1990; Cussack, 2013; Çetin, 2007; Dündar ve Akçayır, 2012; Grace, 2011; Grishaw ve diğerleri, 2007; Hearn ve McCaslin, 2010; Higgins, Russell ve Hoffman, 2005; İleri, 2011 (öyküleyici metin türünde); J. T. Schugar, H. Schugar ve Penny, 2011; Keene ve Davey, 1987; Korat, 2010; Korat ve Shamir, 2007; Marianne, 2007; Matthew, 1996 (açık uçlu anlama soruları kullanıldığında); Milone, 2011; Osborne ve Holton, 1988; Poage, 2011; R. D. Baker, 2010; Rice, 1994 (birinci deney sonucu); Stewart, 2012; You, 2009; Weisenmiller, 1999; Wells, 2012) ekrandan ve kâğıttan okuyan katılımcıların anlama düzeyleri arasında bir farklılık bulunmamıştır. Yine bazı çalışmalar, ekrandan ve kâğıttan okuma performansı arasında bir farklılık bulamamışlardır: Eden ve Eshet-Alkalai (2012b) ile M. C. Murray ve Pérez (2011) yaptıkları çalışmada, her iki okuma ortamında katılımcıların performansları arasında önemli bir fark bulamamışlardır. Bunların dışında Williams (2010) farklı özelliklere sahip ekran metinlerini iPod elektronik okuyucusundan okuyan üç öğrenci grubu arasında okuduğunu anlama bakımından istatistiksel olarak bir fark bulamamıştır.

Her iki okuma ortamında arasında okuduğunu anlama ve okuma performansı bakımından bir farklılık bulunmadığı sonucuna ulaşan bu çalışmaların yanı sıra bazı çalışmalar, kâğıttan okuyan katılımcıların okuduğunu anlama düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır: Jeong (2012) yaptığı araştırma sonucunda basılı kitapların elektronik kitaplar ile karşılaştırıldığında okuduğunu anlama üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu, basılı kitapların

okuduğunu anlamayı daha fazla güçlendirdiği sonucuna ulaşmıştır. Joon ve Joan (2012) yaptıkları çalışmada kâğıttan okuyan öğrencilerin ekrandan okuyan öğrencilere göre okuduklarını daha fazla anladıkları sonucuna varmışlardır. Mayes, Sims ve Koonce (2001) ekrandan okuyan öğrencilerin kâğıttan okuyan öğrencilere göre metni daha az anladıkları sonucuna ulaşmıştır. Kerr ve Symons'un (2006) yaptığı çalışmada, katılımcıların metni kâğıttan okuduklarında daha verimli anladıkları, ekrandan okuduklarında ise daha az verimli anladıkları ortaya çıkmıştır. Hogg'un (2002) yaptığı çalışmada katılımcılar kâğıttan okuduklarını daha iyi anlamışlardır. C. McKenna (2012) ise iPad ekranından okuyan öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinde istatistiksel olarak çok fazla önemli bir artış bulamamıştır. Ackerman'ın (2009) yaptığı çalışmada zaman kısıtlaması olduğunda ekrandan okuduğunu anlamının daha düşük düzeyde gerçekleştiği ortaya çıkmıştır. Ackerman ve Lauterman'ın (2012) yaptığı çalışmadaki birinci deney, katılımcıların ekrandan okuduklarını kâğıttan okuduklarından daha düşük düzeyde anladıklarını ortaya çıkarmıştır. Performans noktasında da Ackerman ve Goldsmith'in (2008) yaptıkları çalışmada, kişisel düzenleme bakımından ekrandan okuyan katılımcıların performanslarının kâğıttan okuyan katılımcıların performanslarından daha kötü olduğu görülmüştür.

Bu çalışmalara zıt bir şekilde bazı çalışmalar da ekrandan okuduğunu anlama ve okuma performansının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır: Reinking ve Schreiner (1985) yaptıkları çalışma ile bilgisayarın okuduğunu anlamayı etkileyebildiğini ve ekrandan okuyan öğrencilerin kâğıttan okuyan öğrencilere göre okuduğunu anlama düzeylerinin tutarlı bir şekilde arttığı sonucuna ulaşmışlardır. Reinking ve Rickman'ın (1990) yaptıkları çalışmada, ekrandan okuyan katılımcıların okuduklarını anlama düzeyleri, kâğıttan okuyan katılımcılara göre daha yüksek çıkmıştır. Ayrıca çalışmada, bilginin elde edilmesinde okuyucular için ekran metinlerinin seçenekleri, metni kontrol etmek ve genişletmek için kullanıldığında okuyucuların anlama düzeylerini arttırdığı görülmüştür. March (1999) yaptığı çalışmada, ekrandan okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin kâğıttan okuyan öğrencilere göre daha iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. İleri (2011) bilgilendirici metin türünde ekrandan okuyan öğrencilerin anlama düzeylerini basılı materyalden okuyanlara göre daha yüksek bulmuştur. C-N. Chen, S-C. Chen, S-H. E. Chen ve Wey'in (2013) yaptıkları çalışmada ekrandan okuyan deney grubu

öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri, kâğıttan okuyan katılımcılardan daha yüksek bulunmuştur. Matthew'in (1997) yaptığı çalışma da ekrandan okuyan öğrencilerin anlama düzeylerinin arttığını göstermiştir. Rice'in (1994) yaptığı ikinci deney, yani ekranda metin ile etkileşime geçildiğinde (vurgulama işlemi) kâğıttan okumaya göre katılımcıların anlama düzeylerinin arttığını göstermiştir. Scott'un (1999) yaptığı araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerinin geliştiği, kontrol grubundaki öğrencilerin ise okuduklarını anlama düzeylerinin azaldığı görülmüştür. Berger'in (2010) yaptığı araştırma sonucunda e-okuyucuların, öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği görülmüştür. Booth'un (2001) yaptığı araştırma sonucunda ise geleneksel basılı sayfadan okuyan kontrol grubunun okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi daha nispi ve az; e-okuyucudan okuyan deney grubunun okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi ise daha net görülmüştür. Performans noktasında da Eno'nun (2011) yaptığı çalışmada ekrandan okuyan katılımcılar, kâğıttan okuyan katılımcılardan daha iyi bir performans sergilemişlerdir. Auman'ın (2002) yaptığı çalışmada da ekrandan okuyan katılımcıların uygulama süresince basılı sayfadan okuyan katılımcılar ile performanslarını eşitledikleri hatta kontrol grubunun performanslarını geçtikleri görülmüştür. Bunlarla birlikte Ertem (2010), yaptığı araştırma sonucuna dayanarak dijital hikâye kitaplarının okuduğunu anlama ve gayretli okuyucular için faydalı olabileceği belirtmiştir. Ciampa (2010) da yaptığı araştırma sonucuna dayanarak dijital okuma programlarının, öğrencilerin anlama becerilerini geliştirdiğini öne sürmüştür.

Literatürde farklı sonuçlara ulaşılması, ekran teknolojisindeki ve elektronik metin formatını sağlayan programlardaki değişiklikler, bireysel farklılıklar ve çoklutarz okuryazarlık becerilerinin farklılık göstermesinden kaynaklanmaktadır. Yine de ekran, tamamen kâğıttan farklı olduğu için ekrandan okumanın, okuduğunu anlamayı çok fazla olumlu yönde etkilemeyeceği düşünülmektedir. Kerr ve Symons (2006) da bilgisayarların okuduğunu anlamayı sekteye uğratabileceğini, bozabileceğini belirtmiştir.

2.4.1.3 Zihinde yapılandırma

Ekrandan okuma sürecinin okuyucu tabanlı son aşaması, zihinde yapılandırma. Aynı zamanda zihinde yapılandırma, anlama aşamasının kendi içindeki ikinci boyutudur. Anlama aşamasının ilk aşamasında,

okuyucunun gözleri aracılığıyla okuyup zihnine gönderdiği ve zihninde anlamlandırdıkları, zihinde yapılandırma aşamasında Güneş'e (2009) göre özümleme, alışma ve dengeleme yoluyla zihinde ön bilgiler ile ilişkilendirilmekte, birleştirilmekte ve düzenlenmektedir. Bu zihinsel işlemler, okuyucunun metinden elde ettiği anlamları yapılandırarak bunların zihinsel şemalarını oluşturmasını sağlayan işlemlerdir. Şema, insanların zihinlerinde bilgiye nasıl sahip oldukları, bilgiyi nasıl düzenledikleri ve depoladıklarını tanımlamak için kullanılır (Al-Issa 2006); bilgi, şema etrafında yani şema boyunca zihinde düzenlenir ve şema teorisine göre metnin kendisi, herhangi bir anlam taşımaz, metin okuyuculara daha önce sahip oldukları bilgiden anlam oluşturmaları için ipuçları verir; bu yüzden şemalar okuduğunu anlamada önemli bir rol oynar (C-H. Li ve S-F. Lai, 2012). Anlama aşamasının ilk boyutunda okuduklarını anlamlandıramayan bir okuyucunun, anlama aşamasının yapılandırma boyutuna geçerek ön bilgilerinde düzenleme yapabilmesi ve düzenlediklerinin zihinsel şemalarını oluşturabilmesi zordur. Okuyucu, öncelikle okuduğu metni anlamlandırmalı, anlamlandırdıklarını ön bilgileriyle yapılandırmalı ve sonra yapılandırdıklarının zihinsel şemalarını oluşturmalıdır. Bu yüzden anlama aşamasının boyutları arasında yığılmalı bir ilişki söz konusudur. Metinden okunanların zihinde yapılandırılabilmesi için, bu ilişkiyi başarılı bir şekilde kurmak gerekmektedir.

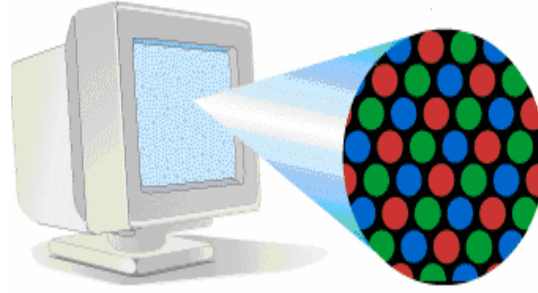
“Ekrandan okuma kâğıttan okuma ile karşılaştırıldığında büyük bir bilişsel çaba gerektirebilir. Bunun en etkili nedeni, ekranda okuyucuyu yönlendirmenin hem belirsiz hem de yavaş olması, metnin ekrandaki mekânsal düzeninin bozuk olması, ekranda metnin bir kısmının görüntülenmesidir. Ekranda metnin bir kısmının görüntülenmesi ve mekânsal düzenlemesinin bozuk olması, metnin yapılandırılmasını zorlaştırır” (M. Johnson ve Greatorex, 2008: 45). Okuyucu, ekranda metnin tamamını görmediği ve metni parça parça gördüğü için metni zihnine bir bütün olarak yerleştiremez. “Özellikle insan zihni, ekran penceresinden görünen yeni bilgiler ile ekrandan kaybolan bölümlerdeki bilgileri birleştirmekte çok zorlanmaktadır” (Güneş 2009: 320-321). Oysa kitapta okuyucu, metnin bütün sayfalarını görebilmektedir, kitaptaki metinlerin yapısına alışkındır ve kitaptaki sayfalar ardışık dizilidir. Okuyucu kitaptan okuduğu bir sayfadan diğer sayfaya rahatlıkla geçer. Kitaptaki birbirini takip eden ardışık sayfalar, okuyucuyu kâğıttan okurken daha rahat yönlendirir. Kaydırma dinamiğinin kullanıldığı ekran metinlerinde okuyucu, metni kaydırarak okur ve bu dinamiğin

kullanıldığı bazı metinlerde ekran dinamiklerine ait yönlendirmelerin belirsiz olması, okuyucunun ekrandan okuduğu bir sayfadan sonra diğer sayfaya geçmesini zorlaştırır. Sayfalama dinamiğinin kullanıldığı ekran metinlerinde ise bu belirsizlikler biraz daha azalabilir, okuyucu kitaptaki gibi metnin diğer sayfasına geçerek okuma yapabilir. Özellikle hipermetinlerde okuyucu, daha çok yönlendirme eksikliği veya belirsizliği yaşayabilir.

Ekrandan okuduklarını yapılandırmada yaşanan diğer sorunlar, metindeki bilgilerin düzenini görmek ve önceki bilgileri yapılandırmak için gözün geriye dönüşlerinin zor olması ve okuyucunun ekrandan okuduklarında belirgin yerleri seçme isteğidir (Güneş 2009). Ekrandan okuma yaparken gözler yorulmaktadır; çünkü ekran kâğıt gibi doğal bir ortam değildir. Gözlerin ekrandan okurken yorulması ve gerektiğinde metnin önceki bölümlerine geri dönüş yaparken sıkıntı yaşaması da zihinde yapılandırmayı zorlaştırmaktadır. Ayrıca okuyucuların ekrandaki metnin bazı bölümlerine daha yakından odaklanmaları ve diğer bölümlerini atlamaları (Marshall ve Ruotolo, 2002) ekrandan tam okuma yapmadıklarını göstermektedir. Tam olarak okunmayan bir metnin zihinde yapılandırılması da zorlaşmakta, okuyucu zihinde yapılandırma aşamasına geçmemekte; sadece ihtiyaç duyduğu yerleri anlamaktadır.

2.4.2 Ekran

“Bilgisayar teknolojisi ve yazılımının gelişmesi, yazılı ders notlarını, makaleleri ve ders kitaplarını bir kâğıt sayfadan bir bilgisayar ekranına taşımayı mümkün kılmıştır” (Spencer 2006: 33). Basılı materyallerin bilgisayar ekranına taşınması internetin de yardımıyla bilgisayar ekranını, günümüzün en önemli bilgi sunucusu ve paylaşıcısı durumuna getirmiştir. “Bu değişimde en görünür durumlardan biri, basılı sayfadan ekran çevrelerine ve metin gösterim araçlarına doğru ilerleyen genişlemedir” (Bachfischer ve diğerleri, 2006a: 595). İnsanlar artık bilgiyi bilgisayar ekranlarından okuyarak edinmekte, ekranlar aracılığıyla kendi işlemlerinde kullanmaktadırlar. Bu bağlamda ekran, kâğıdın yüz yıllardır insanlara sağladığı okuma ortamı görevini üzerine alarak okumada baskın bir okuma ortamı halini almakta ve bilgisayar kullanımı arttıkça ekrandan okuma davranışı da yaygınlaşmakta; hatta bir zorunluluk halini almaktadır. Aşağıda bir bilgisayar ekranının önden görünümü örnek olarak verilmiştir:



Şekil 3. Ekranın Önden Görünümü (www.electronics.howstuffworks.com; akt. Subbaram, 2004: 55).

Şekil 3'deki görüntü, bir bilgisayar ekranının farklı *piksellerden oluştuğunu göstermektedir.

Ekrandan okumada bilgisayar ekranının sahip olduğu görüntü özellikleri- aydınlatma, çözünürlük, büyüklük, küçüklük- ekrandan okuma sürecinde oldukça önemli değişkenlerdir. Bilgisayar ekranlarına ait bu görüntü özelliklerinin kalitesi, okuyucunun bilgisayar ekranı ile etkileşime geçebilme ve ekrandan okuma sürecinin sağlıklı veya sağlıklı olmayan bir şekilde gerçekleştirebilme düzeyini etkilemektedir. Ekrandan okuma, kâğıttan okuma kadar hassas ve hızlı olabilir; önemli olan ekranda sunulan metnin görüntü kalitesidir. Ekranın görüntü kalitesi ne kadar iyi olursa ekrandan okumanın kâğıttan okumaya benzerliği o kadar fazla olacaktır (Dillon ve diğerleri, 1988).

2.4.2.1 Ekranın özellikleri

Ekrandan okuma sürecini etkileyen ekrana ait özelliklerden ilki, ekranın aydınlatma özelliğidir. Kâğıttan okurken okuyucu, tabii ki gündüz şartlarında, ekrandaki gibi ışık veya aydınlatmaya gerek duymaz. Gece şartlarında okuyor ise ışığa ihtiyaç duyar; o zaman okuma ortamının ışığı, okuyucunun kâğıttan okuma davranışını etkileyebilir; ancak kâğıt, ekran gibi doğrudan bir ışık ya da aydınlatma kaynağına sahip değildir. Onun için ekranın yaydığı ışık, ekrandan okuma sürecinde metnin bulunduğu sayfayı yeterli düzeyde aydınlatması bakımından önemlidir. Ekranın yaydığı ışık, metnin ekranda gösterildiği

*Piksel: Tüm sayısal görüntülerin en küçük parçası olan noktacıklardır.

sayfayı yeterli düzeyde aydınlatmıyor veya titreşen bir şekilde aydınlatıyorsa okuyucu, ekrandan okurken sıkıntı yaşayacaktır. Sicheritz'e (2007) göre ekranın yaydığı ışık okumayı çok zor hâle getirebilir, ışığın titreşmesi ve ekrandaki kavisler problem oluşturabilir. Bu problemler, okuyucunun göz hareketlerini etkiler. Göz hareketlerinin performansı titreşen aydınlatmadan olumsuz yönde etkilenir, görsel yorgunluk oluşur, gözün sıçrama hareketleri bozulur (A. Kennedy ve Baccino, 1995) ve titreşen aydınlatma koşullarında okuma daha yavaştır (Wilkins, 1986; Wilkinson ve Robinshaw, 1987). A. Kennedy ve W. S. Murray'ın (1991) yaptıkları çalışmada, titreşen aydınlatma her iki gruptaki katılımcıların ilk sıçrama hareketini etkilemiş, ilk sıçrama hareketi daha kısa sürede gerçekleştirilmiş ve sıçramaların sayısı artmıştır. Wilkins'in (1986) yaptığı çalışmada titreşen aydınlatma koşullarında ekrandan okurken katılımcıların sıçrama hareketlerinin hızı daha da artmıştır. Diğer bir çalışmada ise elektronik kâğıtların parlayan ışığı azaltıldığında daha az görsel yorgunluk hissedildiği ve 1500 ışık birimine (lux) sahip e-kâğıtlarda, 8000 ışık birimine sahip e-kâğıtlara göre daha iyi bir performans sergilendiği sonucuna varılmıştır (YT Lin, P. H. Lin, Hwang, Jeng ve Liao, 2009).

Ekranın titreşen aydınlatmasının göz hareketlerinin kontrolünü etkilemesi (A. Kennedy ve diğerleri, 1998), titreşen aydınlatma koşullarında kelimeler üzerinde meydana gelebilecek yansımalar ile ilgilidir. Kelimeler üzerindeki bu yansımalar nedeniyle gözler, sıçrama hareketlerini daha çabuk yapacak ve kelimeler üzerinde daha kısa süre odaklanacaktır. Çünkü titreşen aydınlatma, gözdeki retinal "leke" üzerinde etkiler oluşturarak ekranda mekânsal istikrarsızlığa neden olur (A. Kennedy ve Baccino, 1995). Okuyucu bu durumda ekran üzerinde göz kontrolünü sağlamakta sıkıntı yaşar. Göz hareketlerinin kontrolünün zorluğu da okuma performansı üzerinde zararlı bir etkiye sahiptir (A. Kennedy ve diğerleri, 1998). Ayrıca odaklanma süresinin kısa olması, gözlerin metinden anlam çıkarmasını ve bunları zihne aktarmasını zorlaştıracaktır. Zihne aktarılması zorlaşan veya tam olarak aktarılmayan bilgilerin de zihinde anlamlandırılması zordur. Y.T. Lin, P-H. Lin, Hwang, Jeng ve Y. G. Lin'in (2008) yaptıkları çalışmada, e-kâğıtların parlaklığının azaltılmasının, önemli derecede metnin okunaklılığını arttırdığı ve görsel yorgunluğu azalttığı görülmüştür.

Ekrandan okuma sürecini etkileyen diğer bir ekran özelliği çözünürlüktür. "Çözünürlük genel hatlarıyla ekran üzerindeki piksellerin nitelik ve yoğunluğu

ve ekranda gösterilen piksellerin toplam sayısı olarak adlandırılır” (Subbaram 2004: 36-37). Ekranın çözünürlüğünün düşük olması, yine okuyucunun göz hareketlerini etkilemektedir; hatta “düşük çözünürlük, okuyucuların ekrandan okumadan hoşlanmamalarının en dikkate değer nedenlerinden biridir” (Lemken 1999: 1). Ekranların bu bakımdan yüksek çözünürlüğe sahip olması gerekir. Ziefle (1998) yaptığı araştırmanın birinci deneyinde, 60 ve 120 piksel çözünürlük noktasına sahip iki ekran ile 255 çözünürlük noktasına sahip kâğıt şartlarında katılımcılara okuma yaptırmıştır. Birinci deney, her iki çözünürlük özelliğine sahip ekranlara göre kâğıttan okumanın önemli derecede daha iyi olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. İkinci deneyde ise 62, 69 ve 89 piksel çözünürlük noktasına sahip ekranlardan bir arama işlemi yaparken katılımcıların göz hareketlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların odaklanma süreleri, düşük çözünürlüklü (60 piksel) ekranlarda yüksek çözünürlüklü (89 piksel) ekranlara kıyasla önemli derecede artmıştır. Ayrıca ikinci deneyde düşük çözünürlüklü ekranlarda katılımcıların göz yorgunluklarının daha fazla arttığı görülmüştür. Bunlar dâhilinde Ziefle görsel performans, ekrana uzun süreli bakma ve göz yorgunluğunu önlemede 90 piksel ve üzerindeki çözünürlük özelliklerine sahip ekranların kullanılmasını önermektedir. Nielsen (1998) düşük çözünürlüklü ekranların okunabilirlik noktasında zayıf kaldığını, 300 piksel çözünürlüğe sahip ekranlardan okuma hızının kâğıttan okuma hızıyla aynı olabileceğini belirtmektedir. Ekranın çözünürlük kalitesi arttıkça ekrandan okuma oranı artar (Weisenmiller 1999). Çözünürlüğün yüksek olması göz hareketlerinin daha sağlıklı yapılmasını sağlayarak ekrandan daha hızlı ve anlayarak okumaya katkıda bulunur.

Ekrandan okuma sürecinde etkili olan ekrana ait son özellik, ekranın büyüklüğü ve küçüklüğüdür. Günümüzde farklı ekran büyüklüklerine sahip bilgisayarlar, ibooks, elektronik okuyucular, ipad vb. bulunmaktadır. Bunların her birinde ekrandaki metin, farklı bir büyüklükteki pencereden okuyucuya sunulmaktadır. Ekranın büyüklüğü veya küçüklüğü bu noktada öncelikle okuyucunun farkındalık düzeyini etkilemektedir. “Küçük ekran, büyük ekranlardan daha düşük farkındalığa sahiptir. En azından menü öğelerinin yarısı, küçük ekranda herhangi bir zamanda görüldenden daha gizli olduğu için büyük ekrandan daha düşük farkındalıktadır” (Findlater ve McGrenere, 2008: 1251). Okuyucu küçük ekrandan okurken metni yönlendirecek ekran dinamiklerini ve diğer öğeleri kullanmakta sıkıntı yaşabilir ya da okuma esnasında küçük

ekranlar, daha fazla dikkat gerektirdiği için gözleri daha fazla yorabilir. Ayrıca Marshall ve Ruotolo'ya (2002) göre küçük ekranlarda bazen uzun cümleler tek sayfada görüntülenemeyebilir, hatta kısa bir makale dahi birçok uzun sayfada görüntülenebilir. Oysa büyük ekranlarda metinlerin gösterim miktarı ve okuyucunun görebildiği ekran büyüklüğü daha fazladır. "Okumada büyük ekran kullanmanın bir avantajı, büyük ekranların normal bir kitap sayfasına uygun metin yerleşimine izin vermesidir" (Frenckner 1993: 7). Ek olarak büyük/geniş ekranlar, kullanıcılara elektronik kitapların okunması için küçük ekranlardan daha iyi bir kullanım ortamı ve e-kitap içerisinde kullanıcıların arama yaparken kullandıkları gelişmiş bir arayüzü imkânı sağlamaktadır (Hwank, Park ve Han, 2012). Onun için okuyucunun büyük ekranlardan daha rahat okuduğu söylenebilir. Doğrudan performans ve kullanıcı memnuniyetine etkilerinin yanı sıra ekran büyüklüğü, kullanıcı davranışını da etkilemektedir (Findlater ve McGrenere, 2008) ve ekrandan okumada büyük ekranlar daha ilgi çekici gelmektedir denilebilir.

Ekrandan okumada en büyük etkiye sahip olan ekran görüntü özellikleri, teknolojinin ilerlemesiyle her geçen gün gelişmekte ve bu görüntü özelliklerinin ekrandan okumayı olumsuz etkileyebilecek dezavantajları ortadan kaldırılmaya çalışılmaktadır. Özellikle elektronik okuyucular, okuyucunun ekrandan okuma sürecinde yaşayabileceği problemleri en aza indirecek ekran görüntü özelliklerine sahiptir. Bu bağlamda bilgisayar ekranları gelişmeye devam ettikçe ekrandan okumada yaşanan ekran temelli sıkıntılar daha da azalacak ve bu da ekrandan okuma davranışının daha da artmasını sağlayacak gibi görünmektedir.

2.4.3 Ekran Metinleri

Ekran metinleri- elektronik metinler- basılı metinlerden farklı özellikler taşıyan metinlerdir. Thurstun (2006) elektronik metinlerin basılı metinlerden farklılıklarını şu şekilde sıralamaktadır:

- 1.Elektronik metinler esnektir, kullanıcı bunları değiştirebileceği gibi metnin yeni bir versiyonunu oluşturarak bunlara eklemelerde de bulunabilir; oysa basılı metinler sabittir, değişmez.

2.Elektronik metinler metin ile tamamen birleşebilen yazı, sembol, görsel, ses ve hareketten oluşan sistem alanına sahiptir. Basılı metinlerin sistem alanı ise çok sınırlıdır.

3.Elektronik metinlerde basılı metinlere göre genellikle görseller ile yazının küçük bir kısmı vardır.

4.Elektronik metinlerde etkileşim daha açıktır, nettir; basılı metinlerde etkileşim daha azdır ve özeldir,

5.Elektronik metinler işbirliğini daha kolay sağlar; basılı metinler bireysel çalışmaya daha uygundur.

6.Elektronik metinlerde okuyucu, bağlantı araçlarını/köprüleri (linkleri) takip eder. Metin içinde bağlantıların anlamını gösteren işaretler vardır. Basılı metinler okuyucuya alışkın olduğu sayfa numaraları, içindekiler tablosu, index, bölüm ayrımları ve başlıkları sunar.

7.Elektronik metinlerde araştırma teknikleri, öğrenilmesi gereken yeni beceriler gerektirir (kategoriye göre, kelimeye ve konuya göre arama). Oysa basılı metinlerde bir önceki maddede verilen özellikler kullanılır.

Bu farklılıklar elektronik metinlerin çoklutarz uygulamalar kullanılarak oluşturulduğunun en açık göstergesidir. Okuyucu, ekrandan bu çoklutarz uygulamaları kullanarak metni okur. Her bir çoklutarz uygulamasında okuyucuya, okuma sürecinde metni anlamlandırması için katkıda bulunan özelliklerdir. Jewitt (2005) farklı tarzların, anlam kurma ve bu şekilde kurulan anlamı çeşitlendirme için insanlara farklı olanaklar sunduğunu belirtmiştir.

2.4.3.1 Ekran metinlerini hazırlama

Basılı metinlerde ekran metinlerindeki çoklutarz uygulamaların bulunmaması ve okuyucuların basılı metinlerdeki geleneksel okuma davranışlarını ekrandan okumada sürdürmeleri, ekran metinlerinin hazırlanmasında birçok unsuru dikkate almayı gerektirmektedir. Ekrandan okuma için hazırlanan elektronik metinlerde okuyucu ve tasarımcılar, başta bu metinlerin basılı sayfadaki metinlere benzer olmasına dikkat etmektedirler; yani elektronik metinler “kitap metaforuna göre hazırlanmakta ve bunlardaki metin geleneksel biçimde sunulmaktadır” (Sicheritz 2007: 15).

“Kitapta anlatılan metinler, uzun bir zaman periyodu boyunca geliştirilen bir metin sunum şekline sahiptir. İnsanlar bir kitapta anlatılanları rahatlıkla okuyabilirler. Bir kitabı okuma yeteneği, başka bir kitabı okuma

yeteneğine kolayca dönüştürülebilir. Bu nedenle bilgisayar ekranında sunulan metin için kitap mecazı kullanımı yapılmaktadır. Bu kitap mecazı, bilgisayar araçlarının kişisel olanaklarıyla çok iyi bilinen kitabın avantajlarının birleştirilmesi düşüncesidir. Yazar tarafından öne sürülen orijinal metin düzeni, bu tür ekrandan okuma metinlerinde okuyucu için oldukça açık bir durumdur” (Frenckner 1993: 11).

Elektronik metinler oluşturulurken kitap mecazından yararlanılması, ekran metinlerinin okunmasının kolay olduğunu, bu metinlerin basılı sayfadaki metinleri okuma ile aynı özellikleri taşıyabileceği iddiasını oluşturmaktadır. Oysa Nielsen’e (1998) göre kitap metaforu, güçlü ve etkili bir paradgimadır, bu yüzden tasarımcıları ve yazarları kitap oluşturma noktasında amacından uzaklaştırmaktadır. Çünkü elektronik kitaplar geleneksel kitap paradgimasından yararlanılarak oluşturulan kitaplardır, ekrandan okunmak üzere tasarlanmış kitaplar değildirler. Bunlar doğrusal kâğıt kitaplardır; sadece internetin etkili kullanımıyla üretilir ve dağıtılırlar. Anderson-Inman ve Horney’e (1997) göre ise bir elektronik kitap yazılımı, bir kitap metaforunu benimsemelidir. Örneğin elektronik kitap programı, bir “içerik tablosuna” sahip olabilir, bilginin bulunduğu ekranlar “sayfa” olarak nitelendirilebilir, okuyucular e-kitaba yer imleri ekleyebilir ya da e-kitapta yazının boş kısımlarına notlar alabilir. Elektronik kitaplardaki metaforik dil; bu yüzden okuyuculara bir programı etkili bir şekilde kullanabilmeleri için yardımcı olur; çünkü okuyucular basılı metinlerde, e-kitaplarda kullanılan özelliklerin elektronik olmayan biçimlerine alışkındırlar. Elektronik kitapların kitap metaforuna göre oluşturulması noktasında Nielsen’in öne sürdükleri, bilgisayar teknolojisi ve elektronik metin oluşturma programları geliştirildikçe dijital süreçte değişime uğrayan ve çoğu zaman sorun olmaktan çıkan durumlardır.

Bunun dışında ekran metinlerini hazırlamada önemli olan asıl unsur, ekran metinlerinin tipografik (dizgisel) özellikleridir. “Tipografi esasen font (şekil, boyut, renk, arka plan rengi vb.) ve dizgiyi (koyu, italik, altı çizili) kapsar. Tipografi, bir belgenin hem zihinsel hem de düzensel görünümüne uygulanabilir. Örneğin, bir bölümün başlığı (zihinsel görünüm) metnin kendisinden daha büyük font boyutunda ya da koyu renkli olabilir. Başlangıç olarak adlandırılan (düzen görünümü) bir metin öbeğindeki dikey boşluk, font şeklinden etkilenebilir. Dahası tipografi, metnin gövdesine direk olarak uygulanabilir, örneğin koyu yazılmış bir kelime ya vurgu yapıldığını ya da yeni bir terimin başlangıcını gösterir” (Kouroupetroglou ve Tsonos, 2008: 453). Başka bir deyişle dizgisel özellikler, ekran metinlerinin okunabilirlik ve

okunaklılığıyla ilgili taşıdığı özelliklerdir. Ekran belgelerinin okunaklılığı ve okunabilirliği, okuyucunun göz hareketleri, okuma süresi, anlama düzeyi, okuma hızı, yorgunluk zamanı ve hatta okuma başarısını etkileyebilir (S. C. Loh ve diğerleri, 2003). Ekran metinlerinin okunaklılık ve okunabilirlik ölçütlerine uygun olarak hazırlanması gerekmektedir. Bringhurst'a (1996: 17) göre tipografi, metnin içeriğinin onurunu korur.

Okunabilirlik, metnin anlamının kolaylıkla anlaşılabilmesine karşılık gelir ve okuma hızı işlemleri ile okuduğunu anlamının ortalamasıyla ölçülür. Bu tür işlemler, sürekli anlamlı bir metin gerektirir. Okunaklılık ise karakter ve harf gibi metnin öğelerini ayırt edilebilmeye karşılık gelir (Mils ve Weldon, 1987). Bu tanımdan yola çıkarak okunaklılıkta metni oluşturan harflerin fontları, font büyüklükleri ve karakter aralıkları, kelimeler arası boşluklar, satır aralıkları ve uzunlukları (bir satırdaki karakter miktarı), metnin sütun miktarı, ekranda metnin dışındaki boşluklar vb. biçimsel faktörler, görseller ve arka zemin rengi ile yazı renginin uyumunun; okunabilirlikte de bu dizgisel faktörlerin katkılarıyla metnin, okuyucu tarafından görsel olarak ve metnin yapısı ve düzeni ile de zihinsel olarak kolaylıkla okunup okunamamasının ön plana çıktığını söyleyebiliriz. Zuffi, Brambilla, Beretta ve Scala'ya (2009: 3) göre okunabilirlik bir metnin nasıl okunduğuna atıfta bulunur. Genellikle okunaklılık okunabilirliğin bir ön koşuludur, metin düşük okunaklılıkta ise onun okunabilirliği de düşüktür; ama diğer yönden bir metin çok okunabilir olmadığında onun okunaklı olması mümkün olabilir.

Ekran metinlerini oluşturan harflerin font ve font büyüklükleri, ekran metinlerinin okunaklılığına ait dizgisel faktörlerden ilkidir. "Matbaacılar font tipini genelde en önemli parametre olarak dikkate almışlardır; çünkü o, iletilen mesaja vurgu yapmak için kullanılabilir. Font (yazı tipleri) tipleri serif ve sansserif fontlar olarak sınıflandırılmıştır. Serif bir harfin ana stroklarının (vuruşlarının) başına veya sonuna eklenen strok olarak adlandırılır. Serif fontlar, Times New Roman, Georgia vs.yi içerir. Serif fontların şekli, uzunluğu ve yönü bir font tipinden diğerine farklılık gösterir. Sansserif font tipleri ise serif bulunmayanlardır, örneğin Verdana, Arial" (Subbaram 2004: 20). Ekran metinlerinde bu font tiplerinden her biri kullanılabilir ve bunların her birinin okunaklılık düzeyi birbirinden farklıdır. B. S. Chaparro, A. D. Shaikh ve A. Chaparro'nun yaptığı çalışmada (2006), ekrandaki bir yazı tipinin okunaklılığında ilk sırayı Cambria almış sonra Constantia gelmiş, Times New Roman ise üçüncü sırada yer almıştır. Bu font tiplerine ait harf

büyüklikleri de bu font tipi yazıların okunaklılığında etkili olan diğer bir durumdur. Bernard, Linda, Riley, Hackler ve Janzen'in (2002) yaptığı çalışmada katılımcıların, 12 font büyüklüğündeki yazıları, 10 font büyüklüğündeki yazılara göre daha hızlı okudukları görülmüştür. Weisenmiller (1999) yaptığı çalışma sonucunda, 12 font büyüklüğündeki Ariel fontunun okuma hızı ve anlama için en uygun font olacağını önermektedir. Küçük ekranlardan okumada Darroch, Goodman, Brewster ve Gray (2005) okuyucuların orta büyüklükteki fontları tercih ettiklerini tespit etmiş ve bu yüzden 8-12 font büyüklüğündeki metinlerin ekrandan okumada uygun olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bernard, B. S. Chaparro, M. M. Mills ve Halcomb (2002) da yaptıkları çalışmada 14 font büyüklüğü ve Comic Sans MS, Arial ve Times News Roman fontlarının en hızlı, kolay, ilgi çekici ve okul materyalleri için en çok istenilen font büyüklüğü ve tipleri olduğunu sonucuna varmışlardır. Vandendorpe'ye (2008) göre ekrandaki metinlerde harf büyüklükleri, zorlu konulardan biridir. Küçük harf büyüklüğü, bir ekranda daha fazla metnin gösterilmesini sağlar. Hatta harfler çok küçük olursa çoğu okuyucu, o metni yeniden boyutlandırmak zorunda kalabilir, ki bu durum, okuyucuya çok sıkıcı gelebilir. Harfler çok büyük olursa da ekran karışık olur ve bir ilan tahtası gibi çirkin görünür. Onun için yazı fontlarının ekrandan okurken okuyucunun göz hareketlerine, okuma hızına ve anlama düzeyine katkıda bulunabilecek büyüklükte; yani ne çok fazla küçük ne de çok fazla büyük olması, ortalama büyüklükte olması gerekir.

Ekranda farklı font tipleri ve büyüklüklerine göre oluşturulan metinlerde, harfler-karakterler- arası boşluklar da ekran metninin okunaklılığını etkilemektedir. Bir sözcüğü oluşturan harfler arasındaki boşluklar, harflerin her iki yanında da eşit mesafede olmalıdır. Aralıkların, harfin her iki tarafına da yerleştirilmesi, açıklık ve sıklık olmadan sözcük formunda sunulduğunda dengeli bir ilişkiye olanak sağlar (Subbaram 2004). Bu noktada bir sözcüğü oluşturan harfler arasındaki boşluklar, sözcüğü eşit harf boşluklarına sahip bir şekilde bir bütün olarak gösterebilmelidir. Çünkü harf ve sözcük okunurluğu arasında önemli bir pozitif ilişki vardır (Subbaram 2004). Diğer taraftan harflerin kalın veya italik yapılarak okuyucuya sunulması da ekran metninin okunurluğunda etkilidir. Metnin talik harflerle oluşturulması, okunaklılığını azaltır (Subbaram, 2004). Ekran metnini oluşturan bütün harflerin italik veya kalın olmasından ziyade metnin önemli noktalarını açığa çıkartan sözcük veya sözcük gruplarının italik ya da kalın olması gerekir.

Giesbrecht'e (2009) göre bir yazı karakterinin fiziksel özellikleri, belirli kelime veya cümleleri okumamıza katkıda bulunabilir.

Harflere ait özelliklerin dışında bir satırdaki kelimeler arası boşluklar da okunaklılığa katkıda bulunabileceği gibi okunaklılığın azalmasına da neden olabilir. Ekran metinlerinde kelimeler arasındaki boşluklar bir harf büyüklüğündedir ve bu büyüklük, metni oluşturan bütün kelimeler arasında eşittir. Kelimeler arası boşlukların eşit olmaması, göz hareketlerinin hareket biçimini ve hızını etkileyebilir. Tüm satırlarda kelimeler arasındaki boşlukların eşit olması, ekran metinlerinin okunaklılığına katkıda bulunur. Vanderschantz'a (2008) göre kelimeler arası boşluklar, öğrencilerin okuduklarını kavramalarına yardımcı olmalıdır.

Cümleyi oluşturan kelimeler arası boşlukların yanı sıra cümlelerin bulunduğu satır aralıkları da okunaklılıktaki belirgin faktörlerdendir. Dijital metinlerde veya çevrimiçi okuma metinlerinde cümle için tek ya da çift aralık kullanımı, ekrandan okumayı daha rahat ve estetik bir şekilde sağlayabilmek için kullanılmaktadır (S. C. Loh ve diğerleri, 2003). Satır aralıkları, metnin görünümünde beyaz aralıklar oluşturur. Beyaz aralıklar, göz için rahatlatıcıdır. Satırlar ne kadar yakın olursa okuyucunun harcadığı enerji o kadar fazla olacak; bu, okuyucuyu yoracaktır. Ancak çok büyük bir aralığa sahip metinler, ekranda gösterilen metin miktarının az olmasına neden olur. Genel olarak denilebilir ki tek bir ekranda sunulan metnin sütunları ne kadar uzunsa okunacak metnin içeriğini anlamak da okuyucuya o kadar kolay gelir (Vandendorpe 2008). Ancak tek bir ekranda da olsa sütun uzunluğunun fazla olması, kaydırma dinamiğinin kullanıldığı ekran metinlerinde okuyucuyu sürekli metni hareket ettirmeye zorlar ya da okuyucu, ekrana daha fazla odaklanma ihtiyacı hissedebilir. Y. S. Lee'ye (2003) göre satır araları kısa olmalıdır. Satır aralıkları diğer faktörlerde olduğu gibi göz hareketlerinin biçimini ve zamanını etkileyecektir. "Satır aralıkları uygun aralığa sahip ise gözü metnin bir satırından diğerine doğal bir şekilde taşırlar. Aralık çok yakınsa göz birlikte yığılan bir birden fazla satırı görme eğiliminde olur; aralık çok fazlaysa göz, bir sonraki satırı bulmakta zorlanır" (Carter, Day ve Meggs, 1993: 90; aktaran Specht, 2000: 8). Araştırmacılar ekranda metin sunumu için satır aralarında çift aralık bırakmanın tek aralık bırakmaktan kısmen daha iyi olduğu sonucuna varmışlardır (Chou, 2009; S. C. Loh ve diğerleri, 2003).

Diğer taraftan ekran metinlerinin satır uzunluğu yani her bir satırdaki karakter sayısı da okuma sürecini etkiler. Dyson'a (2004) göre gözün bir satır içerisindeki sıçramaları ve diğer satırın başına dönmesi, satır uzunluğu tarafından etkilenebilir. Satırlar çok kısa olursa okuyucular her bir satırda bilginin büyük bir kısmını kullanamazlar; ancak kısa satırlarda gözün geriye dönüşleri daha hızlıdır. Satırlar çok uzun olursa da gözün diğer satırın başına dönmesi (geri sıçrama) zorlaşır. Yine satırların uzun olması, her bir satırdaki bilgi miktarının fazla olmasından bilişsel yüklemenin artmasına, bu da bilginin zihne gönderilmesinde zorluk çekilmesine neden olabilir. Buna karşın göz hareketlerine yönelik yapılan çalışmalar, okuyucuların kısa satırlarda sıçrama uzunluklarını azalttıklarını, satıra çok fazla odaklandıklarını ve küçük pencereler kullanıldığında odaklanma sürelerini yükselttiklerini ortaya çıkarmıştır. Bu yüzden kısa satırları okumak çok verimsiz gibi görünmektedir (Dyson ve Haselgrove, 2001). Araştırmacılar her bir satırda bulunması gereken karakter sayısı noktasında, yaptıkları araştırma amaçları ve sonuçlarına göre farklılık göstermektedirler. Okuma performansı ve memnuniyeti üzerinde satır uzunluğunun etkisini araştıran A. D. Shaikh'e (2005) göre uzun satırlar daha hızlı okunmasını sağlayabilir. Yaptığı çalışmada da Shaikh, her bir satırda 95 karakterin bulunduğu ekran metinlerinin her bir satırda 35 karakterin bulunduğu ekran metinlerine göre daha hızlı okunduğunu buldu. Dyson ve Haselgrove (2001), satır uzunluklarının anlamayı etkilediğini ve her bir satırda 55 karakterin bulunduğu ekran metinlerinin her bir satırı 100 ya da 25 karakterden oluşan ekran metinlerinden daha hızlı okunduğunu buldu. Gerganov (2007) ise ekranda sunulan metnin her bir satırında en fazla 90 karakterin bulunmasının en uygun satır uzunluğu olduğunu öne sürmektedir. Özetle ekran metinlerinin her bir satırında bulunması gereken karakter miktarı, okuyucu kitlesinin özelliklerine göre, okumanın yapılacağı ekranın büyüklüğüne göre belirlenmeli ve ekran metinlerinin çok kısa veya çok uzun satırlardan oluşmamasına dikkat edilmelidir. Satır uzunlukları ya sabit tutulmalıdır ya da sistematik bir şekilde ayarlanmalıdır (Dyson 2004).

Okunaklılık kapsamı içerisinde ele alınabilecek diğer faktör, ekran metinlerinin kaç sütundan oluştuğudur. Ekran metinleri bir, iki, üç veya daha fazla sütundan oluşabilir. Farklı sayıdaki sütunlardan oluşan ekran metinlerinin okunaklılığı da doğal olarak farklılık gösterir, farklı sayıdan oluşan her bir ekran metni, göz hareketlerini ve bunların hızını, anlamayı etkileyebilir.

“Ekrandaki pencerede bir ve iki sütundan oluşan metinlerin okunması arasında önemli farklılıklar vardır. Bu farklılıklar muhtemelen okuyucuların tek sütundan oluşan uzun metinleri okurken yönlendirme ihtiyacı hissetmeleri, bazen metinde kaybolmaları ve bazı yerleri yeniden okuma zorunluluğu duymalarındandır” (Kurniawan ve Zaphiris, 2001: 760). Bu ifadeye dayanarak tek sütundan oluşan ekran metinlerinin iki sütundan oluşan ekran metinlerine göre daha az okunaklı olduğu söylenebilir. Ancak çift sütundan oluşan ekran metinlerinin bazı dezavantajları bulunmaktadır. Bunlardan en önemlisi, iki sütundan oluşan ekran metinlerinde aşırı bilişsel yüklemenin bulunması olasılığıdır. Okuyucunun iki sütundan oluşan metinlerde metni anlamlandırma ve yapılandırma noktasında daha fazla çaba sarf etmesi gerekebilir. Sicheritz (2007) bilişsel yüklemenin okuma hızı ve anlamayı bozabileceğini ileri sürmektedir. Dyson’ a (2004) göre ekrandan okumada sütun sayısına göre metin sunumu, ekrandaki metnin satır uzunluklarını karşılaştırmanın farklı bir yoludur ve ekrandan okumada tek ve çok sayıda sütundan oluşan metinleri karşılaştırmak için az sayıda çalışma yapılmıştır. Kurniawan ve Zaphiris (2001) yaptıkları çalışmada bir, iki ve üç sütundan oluşan metinleri ekrandan ve kâğıttan okuyan katılımcılar arasında okuma hızı ve performansı arasında bir farklılık bulamamışlardır. Dyson ve Kipping (1997) bir ve üç sütundan oluşan metinlerini okumayı karşılaştırmışlar; ancak bu farklı sütundan oluşan metinlerinin okunması arasında bir performans farkı bulamamışlardır. Creed ve diğerleri (1987) de bir ve iki sütundan oluşan metinlerin okunması arasında herhangi bir okuma performansı farkı bulamamışlardır. J. R. Baker (2005) ise okuma hızının tek sütundan oluşan metinlere göre iki sütundan oluşan metinleri okumada daha hızlı olduğunu bulmuştur. R. Baker (2005) da en hızlı okumanın ekran sayfasında her iki tarafa yaslanmış iki sütundan ve sola yaslanmış tek sütundan oluşan ekran metinlerini okurken sergilendiğini bulmuştur. Ayrıca çalışmada hızlı okuyucular, en iyi okuma performansını her iki tarafa yaslanmış iki sütundan oluşan metinleri okurken; yavaş okuyanlar ise en iyi okuma performanslarını sola yaslı tek sütundan oluşan metinleri okurken sergilemişlerdir. Ancak katılımcıların farklı sütunlardan oluşan ekran metinlerini okumaları noktasında tatmin ve okuduğunu anlama bakımından önemli farklılıklar bulunmamıştır. Sütun sayılarıyla ilgili benzer ya da farklı sonuçlara ulaşılması, ekran metinlerinde sabit bir sütun sayısının bulunması gerekmediğini göstermektedir. Metnin dışında okuyucu ve ekrana ait

değişkenler dâhilinde de her bir ekran metninde farklı sütun sayısı kullanılabilir. Ancak gerek internet ortamında gerekse diğer elektronik metinlerde alışkın olunan sütun sayısı genellikle tek sütundur. Ekran metinlerinin çok uzun ve çok sayıdaki sütunlardan oluşmaması, ekrandan daha işlevsel okuma yapılmasını sağlar.

Ekran metinlerinde metin dışı boş alanlar da metnin mekânsal düzeni noktasında okunaklılıkta etkili olmaktadır. B. Chaparro, J. R. Baker, A. D. Shaikh, Hull ve Brady (2004) ekran metinlerinde metin dışındaki boş alanların önemli olduğunu öne sürmektedirler. Yaptıkları çalışmada da metin dışı boş alanların okuma hızı ve anlamayı etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Ancak Comber (1994) metin genişliği ve metin sayfasındaki beyaz boşluklar ile okuma hızı ve okuduğunu anlama arasında bir ilişki bulamamış; sadece bunların kullanıcı tatmini üzerinde etkili olduğu sonucuna varmıştır. Vandendorpe'ye (2008) göre ekranda kenar boşlukları, alan kaybı değildir. Onlar metne şekil verir ve göze, okuma esnasında yaptığı sıçramalardan dolayı oluşan gerginlikten kurtulma ve yeniden güç kazanma imkânı sağlar. Okuyucu boşluklar aracılığıyla ekrandaki metnin mekânsal konumunu, görüş açısına daha rahat yerleştirir ve bu, metnin zihinsel olarak konumlandırılmasına katkıda bulunur. Öte yandan ekran metinlerinde basılı metinlerde olduğu gibi metin dışındaki boş alanlar, ekran sayfasında metni daha belirgin hâle getiren, ortaya çıkartan boşluklardır. Okuyucu boşluklar aracılığıyla daha belirgin hâle gelen metni okurken gözlerini daha rahat hareket ettirir, böylece metni daha rahat okur. Bu bakımdan boşluklar hem göz hareketlerine hem de metni mekânsal konumlandırma noktasında okuyucuya yardımcı olur. “Ayrıca, metin dışı karakter alanının, görsel olarak dikkatin dağılmasını azaltmak için gerekli olduğu bir başka yaklaşımdır. Bunun, monitörün kenarlığı veya çerçevesi nedeniyle çevrimiçi belgelemede daha az önemli olduğu düşünülebilir. Bununla birlikte alfabe dışı karakterlerin:

- 1.metin bölümlerini çerçevelemek
- 2.çok sayıdaki metni anlamlı yığınlara bölmek
- 3.okuyucunun dikkatini metin maddelerine çekmek

için önemli olduğu da diğer bir bakış açısıdır” (Horton, 1990; akt. Comber, 1994: 9). Metin dışı boş alanların bu katkılarını sağlayabilmesi için de çok fazla olmaması ve metnin her iki tarafında eşit mesafede olması gerekir. Kenar boşluklarının çok fazla olması ya da eşit mesafede olmaması, ekranda metnin mekânsal

düzeninin bozulmasına neden olacaktır. Bu da okuyucunun mekânsal konumlandırma ve göz hareketlerini olumsuz yönde etkileyerek okuma sürecine zarar verecektir.

Okunaklılıktaki dizgisel faktörlerin dışında ekran metinlerinin okunurluğuna etki eden diğer faktörler, ekran metinlerinde kullanılan görseller ve metnin arka zeminindeki renk ile yazıların renginin uyumlu olup olmaması faktörleridir. Özellikle çoklutarz uygulamalara sahip bir metni okurken yazıda kullanılan renk ve görselleri önemseyen genç ve bilgisayar okuryazarı okuyucuların sayısı giderek artmaktadır (Jewitt 2005). Öncelikle baskı ve ekran metinlerinde kullanılan görseller, okuyucuya metinde anlatılanların anlaşılmasına yardımcı olan metin öğeleridir. Johnson-Glenberg'e (2005: 760) göre görsel stratejiler iki amaca hizmet etmek için tasarlanmıştır: (1) metin ve zihinsel temsil arasında sıçrama tahtası olarak hizmette bulunmak suretiyle metni anlama konusunda eğitim vermek ve (2) metni anlamayı değerlendirmek. Metinlerde kullanılan görseller bu iki amaç doğrultusunda metnin anlamsal bağlarını daha belirgin hâle getirir. Okuyucu görseller yardımıyla metni daha rahat çözümler, metindeki anlam ilişkilerini ortaya çıkartır. Jensen'e (2010) göre de görseller okuyucuların bir metni anlama düzeylerini geliştirir. Ancak görsellerin okuma sürecinde okuyucuya bu noktalarda yardımcı olabilmesi için metnin içeriğine uygun temsillere sahip olması gerekir. Aksi takdirde, görseller okuyucunun dikkatini dağıtabilir (Sutherland-Smith 2002) ve metinde anlatılanlar ile çelişerek okuyucunun yanlış anlamlar oluşturmasına neden olabilir. Vanderschantz'a (2008) göre görseller metni geliştirmeli ve desteklemelidir, metni gölgede bırakmamalıdır; görseller okuma sürecine hem bilgisel değer katmalı hem de motivasyon aracı olmalıdır.

Pozitif sunuş (parlak bir arka plan üzerindeki koyu karakterler) ile negatif sunuş (siyah üzerine beyaz karakterler) (Dillon ve diğerleri, 1988; Muter, 1996) olarak anlatılan metnin arka plan renginin, yazının rengi ile uyumu da ekrandan okuma sürecini olumlu veya olumsuz yönde etkilemektedir. Ekran üzerinde arka zemin çok parlak olduğunda yazıların belirginliği ve somutluğu azalacak, bu da okunaklılığı düşürecektir. Okuyucu bu tür yazıları okurken sıkıntı yaşayacaktır. "Araştırmacılar, açık renk arka zemin üzerinde koyu karakterler ile daha büyük yüksek çözünürlükte bir ekran içeren daha modern bir sistem ile genelde bilgisayardan okumanın baskıya dayalı metin okuma kadar etkili olabileceğini varsaymışlardır" (Chou 2009: 35). Ekranda metnin arka zemininin açık renkte

olması, çok parlak olmaması ve yazıların siyah gibi daha net renklerden oluşması ekran metninin okunaklılığına katkıda bulunur, okuyucu ekran metnini daha belirgin ve somut bir ekran metni sayfasından okur. Literatürde renk unsuruyla ilgili yapılan çalışmalar daha çok metin ve arka plan arasındaki parlaklığın (luminance) farklı bir ölçümü olan parlaklık kontrastına (luminance contrast) odaklanmıştır (Zuffi, Beretta ve Brambilla, 2006). Parlaklık kontrastı, iki renk arasındaki parlaklık farkı veya renk görüntüsünün daha net olarak algılanmasıdır ve metnin okunaklılığının özüdür (MacIntrye ve Cowan, 1992). Okuyucunun ekranda bu parlaklıktan olumsuz yönde etkilenmemesi için de parlaklığın yeterli düzeyde olması, düşük düzeyde olmaması gerekir. Ekrandaki bir metnin rengi, metin farklı bilgisayarlarda gösterilse dahi okuyucuların metni rahatlıkla okuyabileceği şekilde düzenlenmelidir (Zufi ve diğerleri, 2006). Erdoğan'ın (2007) yaptığı çalışmada, metin ve arka plan arasındaki yüksek bir renk kontrastının bulunduğu metinlerin daha kolay okunduğu, düşük renk kontrastlı kombinasyonların bulunduğu metinlerin ise daha az okunaklı olduğu bulunmuştur. E. Lee ve SUK (2011) ise yaptıkları çalışmada, katılımcıların siyah arka zemin üzerinde koyu gri renkteki metni en rahat şekilde okuduklarını bulmuşlardır.

Ekran metninin okunaklılığı ile tüm bu dizgisel faktörler, metnin görsel olarak okunabilirliğinde etkili olan faktörlerdir. Metnin zihinsel olarak okunabilirliğinde etkili olan faktörler ise Güneş'e (2010) göre metnin yapısı ve düzeni ile okuyucunun metnin önemli ve belirgin yerlerini seçme çabalarıdır. Öncelikle ekrandan okuma sürecinde okuyucuya sunulan ekran metinleri, tutarlı bir yapıya sahip olmalıdır. "Tutarlık metni anlamının anahtar bir unsurudur" (Schmid ve Baccino, 2002: 2), metni anlamaya, metindeki fikirleri ilişkilendirmeye yardımcı olur (Salmerón ve diğerleri, 2006) ve metnin düzeni (formatı) okuyucuya ek ipuçları verir, metni anlamak için gerekli olan bilişsel süreçleri kolaylaştırır (Schmid ve Baccino, 2002). Ozuru ve diğerlerinin (2009) yaptığı çalışmada ulaştığı sonuçlardan biri de tutarlılığı yüksek metinlerin okuduğunu anlamayı geliştirdiğidir. Tutarlı ve düzenli bir yapıya sahip olmayan ekran metinlerinde anlam ilişkilerinin ortaya çıkartılması ve bunların, metnin bölümleri arasındaki anlamlar ile ilişkilendirilmesi zordur. Okuyucu ekrandan tutarlılığı düşük ve düzensiz bir metin okuyorsa metni anlamada sıkıntılar yaşar, metnin bölümleri arasında sıkça geri dönüşler yapar. Tutarsız bir metni okuyucu sadece olduğu gibi, yani okuma ilerledikçe okuduklarını

değerlendirmek için metni bir kelime listesinden ibaretmiş gibi okur (Schmid ve Baccino, 2002). Bu problemleri engellemek için ekran metinleri tutarlı bir yapıya sahip olmalı ve okuyucuya ekrandan düzenli bir yapıda sunulmalıdır.

Ekrandan okumada okuyucular, ekranda çok fazla bilginin bulunduğu durumlarda gerekli, ihtiyaç duyulan bilgileri elde etmek amacıyla metne göz gezdirirler (Dyson ve Haselgrove, 2000). Göz gezdirme esnasında kendileri için gerekli olan yerleri seçerler, seçtikleri yerleri okurlar. Örneğin ağ ortamında okuyucular bir bilgiyi ararken satırlardaki bütün kelimeleri okumazlar. Bazen de belirli bir kelime, ekrandan okunan paragrafın aranılan bilgiyle ilgili olmadığını gösterir ve okuyucu birkaç satır atlar. Hızlı bir şekilde bu paragrafı bırakır ve diğer paragrafa geçer (Lemaire, Guérin-Dugué, Baccino, Chanceaux ve Pasqualotti, 2011). Bu bakımdan “Metinlerin önemli yerleri okuyucunun kolayca seçebileceği şekilde düzenlenmelidir. Bunun için koyulaştırma, renklendirme, işaretleme, maddeleştirme, çerçeveleme gibi tekniklerden yararlanılabilir” (Güneş 2010: 14). Ancak ekran metinlerinde seçilecek yerlerin dikkatli bir şekilde seçilmesi gerekir. Metnin anlamsal düzeninin dışına çıkabilecek yerler belirgin hâle getirilmemelidir. Seçilen yerler okuyucuların metni anlamalarına katkıda bulunmalıdır. Yine okuyucu ekran metinlerinde kendisi için gerekli olan yerleri seçebilmek için seçmeli okuma tekniklerini iyi bilmeli ve bunları ekrandan okumada kullanmalıdır (Güneş 2010).

2.4.3.2 Düz ekran metni (statik metin)

Bir bilgisayar ekranından sunulan belge, statik (önceden hazırlanmış ve depolanmış) veya dinamik olarak oluşturulmuştur (kullanıcı girdisine cevap olarak) (Chou, 2009; Y. S. Lee, 2003). Düz ekran metinleri de daha çok Word, PDF veya JPG vb. metin oluşturma ve okuma programları aracılığıyla oluşturulmuş metinlerdir. Bundan dolayı bu metinlerde çoklutarz uygulamaların hareketli unsurlarından bazıları ses, işitsel öğeler, animasyon vb. bulunmaz. Onun için bu metinler statik metinlerdir. Örneğin, elektronik kitapların birçoğu ve dijital ortamdaki dergi makaleleri statik metinlerden oluşmaktadır.

2.4.3.3 Hipermetin

Elektronik metinlerin diğerk türü, çoklutarz uygulamaların çokça kullanılarak oluşturulduğu hipermetindir. Geleneksel metinlerin elektronik şekli olarak başlayan hipermetin, mühendis Vannevar Bush ve Theodor Nelson'un icat ettiği 20. yüz yıl metnidir (Pang 1998) ve hipermetin, sözel ve sözel olmayan bilgiyi birleştiren bir bilgi ortamını gösterir (Landow 2006). Diğerk bir ifadeyle hipermetin, bir okuyucunun bilgiye erişmek için düğümler arasında linkleri takip ettiği doğrusal olmayan bir ekran metni türüdür (Louka 1994). Bu düğümler, bir hipermetinde birbiriyle bağlantılı unsurlar; yani metinlerdir ve okuyucular, birbiriyle bağlantılı düğümler arasında dolaşarak okuma yaparlar (Zemliansky 2008). Hipermetnin düğümleri arasındaki bağlantıyı da linkler, köprüler, sağlar ve hipermetin, bu linklerin birçoğunu içerisinde barındırır (Bordner ve Chignell, 1999). Hipermetin, sahip olduğu bu özelliklerden ötürü düz ekran metinlerinden ve doğalk olarak basılı metinlerden farklıdır. Vandendorpe'ye (2008) göre metnin bir bilgisayar ekranında yatay ve dikey kaydırma teknikleriyle sunulması, hipermetnin ortaya çıkışına kadar çok da sorunlu değildi. Ancak hipermetnin ortaya çıkışıyla bu düşünce değişmiştir. Hipermetin, bir belgenin herhangi bir kısmının başka bir kısmına bağlanması için kullanılan bir yoldur. Bu bakımdan hipermetin okuma, çoklu doğrusal mantık gerektiren bir okumadır.

Hiperortam, bilgi depolamanın temel birimleri olan bilgi düğümlerinden (nodes) oluşur ya da bir video klip, bir ses, bir grafik, metnin bir sayfasından hatta tamamından da oluşabilir. Birçok hiperortam sisteminde düğümler kullanıcı tarafından değiştirilebilir, düzeltilebilir, kullanıcı bir bilgi düğümüne bilgi ekleyebilir, düğümdeki bilgiyi değiştirebilir, kendi bilgi düğümlerini oluşturabilir. Böylece bir hipermetin hareketli bir bilgi tabanı olur, büyümeye, yeni ve farklı görüntü noktalarını sunmaya devam eder (Jonassen, Carr ve Yueh, 1998). Chou'ya (2009: 45) göre hipermetinde öğrenciler, kelime bilgilerine ek olarak ön bilgi, resimler veya hiperbağlantılı çokluortam yoluyla açıklayıcı animasyon gibi ilave bilgiden de yararlanabilir. Ek olarak birçok hipermetin, resim, video veya hiperortamdaki diğerk bir nesne aktif hâle getirildiğinde hiperbağlantılar aracılığıyla diğerk bir hipermetne bağlanabilir (Pang 1998). Hiperortamın düz ekran metinlerinde bulunmayan bu özellikleri, okuyucunun hipermetin okuma deneyiminin bulunmasını gerekli kılar. Usó-Juan ve Ruiz-Madrid'e (2009) göre hipermetin okumanın öğretilmediği okuyucular,

hipermetni okurken amaçlarından uzaklaşmaktadırlar. Bu bakımdan okuyuculara, bir hipermetni okurken hipermetindeki yönlendirme araçlarının ve diğer hipermetin bileşenlerinin nasıl kullanılacağı öğretilmelidir.

2.4.3.1.2 Ekran dinamikleri

Elektronik metinlerden düz ekran metinleri, bilgisayar ekranlarından kaydırma çubuğu yardımıyla yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya doğru veya sayfa butonları yardımıyla sayfa sayfa hareket ettirilerek okunur. Bu hareket biçimlerine ekran dinamikleri denir (Gray, Barber ve Shasha, 1991). “Ekrandaki metnin hareket tipi, ekran görüntüleri ve teknolojinin kullanımıyla üretilmesi mümkün olan metnin yeni kalitelerinden bir örnektir. Bu durumdaki hareket hem zamana hem de mekânsal değişimlere gönderme yapar” (Bachfischer ve diğerleri, 2006a: 595). Okuyucu ekrandan okurken ekran dinamikleri yardımıyla metnin ileriki bölümlerine geçer, gerektiğinde önceki bölümlerine dönüşler yapar. Basılı materyallerde ise sayfaları çevirerek metnin ileriki bölümlerine geçer, metnin önceki bölümlerine de bir bütün olarak elinde var olan kitabın istediği sayfasını doğrudan açarak dönüşler yapar.

“Ekran sunumunun en yaygın kullanılan tipi kaydırmadır. Bir kaydırma ortamında kullanıcılar, belgenin başına ya da sonuna doğru görüntü penceresi aracılığıyla metni kaydırmak için “kaydırma okları”nı kullanırlar. Ekrandaki metnin somutluluğunu/gerçekliğini arttırmak için metnin tamamı, “kaydırma kutusu”ndan oluşan bir “kaydırma çubuğu” tarafından gösterilir. Kaydırma çubuğu metnin bölümünün konumunu belirtir ve tüm belgeyi metnin mutlak uzunluğuna bakmasızın gösterir. Bu çubuk metnin bölümlerine ulaşımın daha hızlı olmasında kullanıcılara fayda sağlar. Ancak kaydırma çubuğu sadece ekran üzerinde o an gösterilen şeyin konumu hakkında bir fikir sağlar (başlangıca yakın, ortasında bir yerlerde, sona yakın vb.)” (Piolat, Roussey ve Thunin, 1997: 568). Metnin önceki bölümleri sayfanın üst kısımlarında, sonraki bölümleri de alt kısımlarındadır. Okuyucu, sadece kaydırarak ekranın görüntü alanına getirdiği sayfayı görebilir. Bu sayfa metne ait tam bir sayfa olabileceği gibi üstteki sayfanın yarısı veya bitimiyle alttaki sayfanın başlangıcı veya yarısına ait sayfalar görüntüsü de olabilir.

Kaydırma dinamiğinin kullanıldığı ekran metinlerinde sayfanın yukarıdan aşağıya doğru akarak hareket etmesi, okuyucunun metinde okuduğu bölümü parça parça görmesine neden olur. Okuyucu metni bütün olarak değil parça parça okur. Bu da okuyucunun dikkatinin dağılmasıyla sonuçlanır (Dyson ve

Haselgrove, 2001). Dikkati dağılan okuyucunun da göz hareketlerini istenilen biçimde gerçekleştirmesi ve metindeki bilgiyi zihnine göndermesi zorlaşır. Okuyucular her bir göz odaklanmasındaki bilgiden yararlanamayabilir ve sıçrama uzunluklarını azaltabilir (Rayner ve Pollatsek, 1989). Bu durum, metinden bilginin çekip çıkarılması ve zihne gönderilmesini engelleyecektir. Vandendorpe'ye (2008) göre kaydırma ile okuma sürecinde görsel hafızanın katılımının azaldığı anlarda ekrandaki önemli bir cümle yeri aşağıya kaydırılmış olur. Bu kaydırmanın dezavantajlarından biridir. Dahası kaydırma çubuğu okuyucuya metnin akışı üzerinde çok zayıf bir kontrol verir. Kaydırma çubuğunun pozisyonu ve büyüklüğü, ekrandaki tüm metnin zihinsel bir modelini oluşturmada ve doğrudan metindeki özel bir yere gitmede okuyucuyu zorlamaktadır. Büyük belgelerin okunmasında da kullanışlı değildir.

Diğer taraftan satır uzunluğunun az ve satır sayısının fazla olduğu ekran metinlerinde de kaydırma dinamiği ekrandan okumayı olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Satır uzunluğunun az ve satır sayısının fazla olduğu metinlerde okuyucu, daha fazla kaydırma yapmakta ve daha fazla duraklamaktadır. Kaydırma miktarına bağlı olarak okuyucunun kaydırma yaparken duraklaması, dikkat, göz hareketleri, okuma hızı ve anlama düzeyini etkilemektedir. Çünkü kaydırma yaparak okumada okuma süreci daha fazla kesintiye uğramaktadır. Satır uzunluğunun fazla ve satır sayısının az olduğu ekran metinlerinde ise kaydırma miktarı ve kaydırma hareketleri esnasında yapılan duraklamalar daha azdır. Dyson ve Haselgrove'e (2001) göre kaydırma metodu, satır uzunluklarıyla özellikle ilgilidir ve kısa satırları okumak, daha fazla kaydırma zamanı gerektirir; ancak uzun satırları okurken kaydırmada daha az zaman harcanması, metinden okunan bilginin birleştirilmesini sağlayabilir. Çünkü kaydırma hareketleri arasında yapılan duraklamalarda harcanan zaman, okuma oranının ana belirleyicisidir. Kaydırmada daha az zaman harcanması okuduğunu anlamaya katkıda bulunabilir, onu arttırabilir. Ancak satır uzunluğunun çok fazla olduğu metinlerde aşırı bilişsel yüklemeye bulunulabilir, bu da okuyucunun okunan metnin anlamsal yapısını birleştirmesinde sıkıntı oluşturabilir. Okuyucu, her bir satıra daha fazla odaklanma ihtiyacı hissedebilir, okuyucunun göz ve zihninde yorgunluk daha da artabilir. Onun için kaydırma dinamiğinin daha etkili kullanımında ortalama satır uzunluğu ve sayısına sahip ekran metinlerini okumak, ekrandan daha verimli bir okuma yapılmasını sağlayabilir.

Diğer ekran dinamiği olan sayfalama dinamiğinde okuyucu metni, ekran sayfasında metnin alt taraflarına yerleştirilen sayfa butonları aracılığıyla sayfa sayfa çevirerek okur. Bu yönüyle sayfalama dinamiği, baskı tabanlı okuma sistemine benzerdir. “Okuyucu gözlerini önceki sayfanın son kelimesinden yeni sayfanın ilk kelimesine hareket ettirene kadar yeni sayfa ekranda çoktan görünür olmuştur ve böylece okuma sürekliliği kesintiye uğramaz” (Scholnik 2001: 27). Bu durum, okuyucuya kâğıttan okuyormuş hissini verebilir. Lemken’e (1999) göre bilgisayar ekranlarında elektronik kitapların sayfalama metodu kullanılarak okuyuculara sunumu, elektronik kitapları basılı metinlerin bir özelliğine dönüştürmektedir. Elektronik metinlerin sayfalama dinamiği noktasında basılı materyaller ile benzer özellikler taşıması, ekrandan okuma davranışına katkıda bulunabilir. Çünkü kâğıttan okurken sayfa çevirmek, çocukluktan herkesin iyi bildiği, doğal bir konudur (Frenckner 1993).

Öte yandan sayfalama dinamiğinde de ekrandan okuma sürecini olumsuz etkileyebilecek dezavantajlar bulunmaktadır. Sayfalama dinamiğinin kâğıttakine göre daha az doğal olması, ekranda yeni sayfa sunulana kadar fark edilebilir bir gecikme olması (Frenckner 1993), her bir sayfada aşırı bilişsel yüklemde bulunulması, sayfa butonlarının ekran sayfasında okuyucunun okuma sürecinde dikkatini etkileyebilecek bir yere konumlandırılması veya belirginliklerinin daha az olması bu dezavantajlardan bazılarıdır. Bu dezavantajlar okuyucunun dikkatini, göz hareketlerini, okuma hızı ve anlama düzeyini etkiler. Özellikle yeni sayfa sunulana kadar fark edilebilir bir gecikme olması, okuyucunun okuma hızını kesintiye uğratmakta, okuduğu sayfadaki metin bölümü ile diğer sayfadaki metin bölümü arasında anlamsal ilişkiyi kurmasını zorlaştırmaktadır.

Literatürde kaydırma ve sayfalama dinamiğini karşılaştıran çalışmalara bakıldığında, farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Piolat ve diğerlerinin (1997) yaptığı çalışmada, iki katılımcı grubu ekrandan bir metni sayfalama ve kaydırma dinamikleri ile okumuşlar ve metni sayfalama ile okuyanlar, kaydırma ile okuyarlardan daha fazla aktif olarak okuma sürecine katılmışlardır. Ayrıca sayfalama ile okuyanlar kitaptan okumada olduğu gibi metnin mekânsal özelliklerini kullanmada, gerektiğinde geriye dönmede ve metnin içeriğini anlamada daha iyi performans sergilemişlerdir. Bu çalışma, sayfalama dinamiğinin kaydırma dinamiğinden daha yarar sağlayıcı olduğunu gösterse de A. Şahin’in yaptığı çalışmada (2011) öğrencilerin ekranda sunulan

metinleri sayfayı kaydırarak veya sayfa sayfa okuduklarında aynı düzeyde anladıkları görülmüştür. Dyson ve Kipping (1998) ise ekrandan sayfalama dinamiği ile okuyanların kaydırma dinamiği ile okuyulardan daha hızlı okuduklarını ama anlama düzeylerinin değişmediği sonucuna varmıştır. Scholnik (2001) de okuyucuların hem bilgi amaçlı hem de zevk amaçlı okumada en çok kullandıkları ekran dinamiğinin sayfalama dinamiği olduğunu bulmuştur.

Her iki ekran dinamiği farklı özelliklere sahiptir ve ekrandan okuma sürecinde bu ekran dinamiklerinin etkileri, kullanıcı alışkanlığı, deneyimi vb. değişkenlere göre değişebilir. Yine de sayfalama dinamiği, ekran metinlerini baskı tabanlı okuma sistemlerine benzer hâle getirdiği için okuyucuların sayfalama dinamiğinin kullanıldığı ekran metinleriyle daha fazla etkileşime geçebilecekleri ve bu metinlerin ekrandan okuma sürecinde daha kullanışlı olacağı düşünülmektedir. Muter (1996) de sayfalamanın hem kullanıcı performansı hem de tercihi açısından daha etkili olduğunu belirtmiştir.

2.4.4 Okuma Ortamı

Ekrandan okuma sürecinin son bileşeni okuma ortamıdır. Ergonomik faktörler olarak da bilinen ortam koşulları, bir bütün olarak okuma becerisinde büyük bir etkiye sahiptir (Toikka 2007). Işık, ısı, okumanın yapıldığı odanın, sınıfın vb. yerlerin havası ve ses durumu, masa ve sandalye, okuma ortamının fiziksel bileşenleridir. Okuyucunun ekran karşısında oturuş biçimi ve ekran ile gözleri arasındaki mesafe de okuma ortamının okuyucu tabanlı bileşenleridir. Ekrandan okuma yaparken bu bileşenlerin her birinin uygun olarak düzenlenmesi, ekrandan okumanın sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesine katkıda bulunacaktır. Çünkü ekrandan okuma etkileşimli bir okumadır, okuma ortamının bütün bileşenleri ekrandan okuma sürecini etkilemektedir. “Bunun için ortamlar gayet iyi düzenlenmelidir” (Özbay 2011a: 162).

İlk olarak okuma ortamının fiziksel bileşenlerinden ışık, ekrandan okumanın yapıldığı yeri aydınlatması bakımından önemlidir. Ekrandan okuma yapılırken bilgisayar ekranı, ekran metnini zaten aydınlatmaktadır; fakat ekrandan okuma ortamının ışığı da okuyucunun ekrandan okuma davranışını etkilemektedir. “Öncelikle ışığın okuyucunun arkasından veya önünden değil,

solundan veya sağından gelmesine özen gösterilmelidir. Oda düzenlemesi yapılırken pencereden gelen ışığa göre yapılmalıdır. Gündüz ışığın odaya daha fazla girmesi sağlanmalı, ışığın girmesini engelleyen perdeler (tül perdeler dâhil) kullanılmamalıdır. Odanın aşırı güneş alması durumunda gerekli önlemler alınmalı, ancak bunlar ışığın girmesini engellememelidir” (Güneş 2009: 26). Gündüz dışarıdan odaya giren güneş ışınları, diğer aydınlatma araçlarından daha elverişli ve faydalı bir aydınlatma ortamı sağlamaktadır. Gündüz ekrandan okuma yapılırken de doğal güneş ışığından yeterince yararlanılmalıdır. Gece ekrandan okuma yapılıyorsa odanın ışığının odayı aydınlatması, gündüze göre doğal olarak daha önemli bir duruma gelmektedir. Toikka’ya (2007) göre odanın aydınlatması için dolaylı ışıktan, masa lambaları için de doğrudan ışıktan yararlanılmalıdır. Odanın genel aydınlatması için kullanılan dolaylı ışık, odanın tavanından ışığın odaya girmesini sağlar. Işık yukarıdan yani tavandan odaya girerek odanın tamamına dağılır, odayı bütün olarak aydınlatır. Bununla birlikte “Okuma için kullanılan ışık, sol omzun arkasından okunan sayfa üstüne gelecek şekilde yerleştirilmelidir” (Güneş 2009: 26). Işığın doğrudan arkadan gelmesi (Toikka 2007) veya doğrudan yan taraflardan gelmesi ekran üzerinde parlamaya neden olabilir. Parlayan ekrandan okuyucuların gözleri rahatsız olur, okuyucu ekrandaki metnin kelimelerini seçmede, metni doğru hareket ettirmede vb. davranışlarda sıkıntı yaşar. Parlamanın yanı sıra odanın ışığı yeterli düzeyde olmadığında okuyucu, ekranın ışığından daha fazla yararlanmaya çalışır. Bunun sonucunda okuyucunun gözleri daha çabuk ve çok yorulabilir. Özellikle uzun süreli ekrandan okumalarda bu durum, gözlerde öküler (gözle ilgili) rahatsızlıklara neden olabilir. “Bu nedenle çalışılan odanın ışığına dikkat edilmeli, okumaya uygun düzenlemeler yapılmalıdır” (Güneş 2009: 25).

Işıktan sonra ekrandan okumanın yapıldığı odanın, sınıfın vb. ısı durumu da ekrandan okumada oldukça etkili olmaktadır. Çok soğuk bir ısı durumunun bulunduğu yerlerde okuyucular üşüyecekler, çok sıcak yerlerde ise sıcaklığın vücut üzerindeki gevşetici ve bunaltıcı etkisinden rahatsızlık duyacaklar ve ekrandaki metne odaklanamayacaklardır. “Odanın çok sıcak veya çok soğuk olması, düşünce akışını etkilediğinden” (Güneş 2009: 27) ekrandan okumanın yapıldığı yerin yeterli bir ısıya sahip olması gerekmektedir.

Diğer fiziksel bileşenlerden odanın, sınıfın vb. hava durumu da okuma ortamını iyileştirici ve bozucu etkilere sahiptir. İlk ekrandan okumanın yapıldığı yerin havası temiz olmalıdır. “Beynimizden gün boyu 2160 litre kan geçmektedir. Yani 24

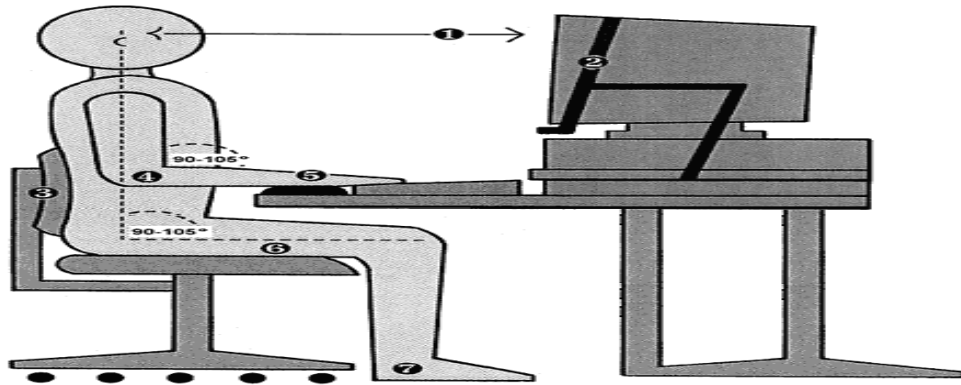
saat içinde insan vücudunda bulunan ortalama 5-6 litre kan 400 kez beyinden geçmektedir. Bu yoğun kan akışında temiz oksijene büyük ihtiyaç duyulmaktadır. Oksijen yetersizliği kanın yeterince temizlenememesine neden olmakta ve beynin işleyişini etkilemektedir. Uzun süreli temiz hava almaksızın çalışmak beyin gücünü azaltmaktadır. Beynin etkili çalışması için gün boyu temiz oksijen alınmalıdır” (Gauguelin, 1993; akt. Güneş, 2009: 27). Beynin işleyişinde hayati öneme sahip olan oksijenin özellikle temiz oksijenin sağlandığı yerler, okuyucuların ekrandan okudukları metinlere odaklanmalarına, bunları anlama ve yapılandırılmalarına katkıda bulunan yerlerdir. Oksijeni yetersiz ya da temiz olmayan yerlerde okuyucuların bunları gerçekleştirilmesi zorlaşacaktır. Ekrandan okumanın yapıldığı çalışma alanına temiz havanın girebilmesi için çalışma alanında hava dolaşımının gerçekleşmesi (sirkülasyon) sağlanmalı, yani çalışma alanı havalandırılmalı; ancak pencereler açık unutulmuş çalışmada alanında cereyan oluşmasına engel olunmalıdır. Pencereler açılmıyorsa da odaya yeni bir hava dolaşımı sağlayacak klimalar ayarlanmalıdır (Toikka 2007). Gece çalışmalarında da ekrandan okumanın yapıldığı yer, pencereden düzenli aralıklarla havalandırılmalıdır.

Havanın yanı sıra ekrandan okumanın yapıldığı yerin çok sesli, gürültülü olmamasına da dikkat edilmelidir. Çok sesli, gürültülü ortamlarda okuyucuların dikkatleri metinden ziyade sese ve gürültüye kayacak, okuyucu okumaya devam etse de okuduklarını tam olarak anlayamayacaktır. Bu nedenle dikkat dağıtıcı sesler etkisiz hâle getirilmeli ya da en az düzeye indirilmeli (Toikka 2007), “gürültü için önlemler alınmalı veya sessiz yerler seçilmelidir” (Güneş 2009: 27).

Okumanın yapıldığı yerde bilgisayarın bulunduğu masa ve okuyucunun oturduğu sandalye veya koltuk da diğer fiziksel bileşenler olarak ekrandan okuma sürecini etkilemektedir. Bilgisayarın bulunduğu masa ve “Okuma sırasında kullanılan sandalye veya koltuk uygun yükseklikte olmalı, okuyucunun (otururken) ayağı yere değmelidir” (Güneş 2009: 26), sandalye, dizlere veya kalça bölümüne baskıda bulunmamalı, el ve bilekler düz bir bilek pozisyonunu sağlamak için masanın kol dayama yeri veya çalışma düzlemi tarafından desteklenmelidir (Toikka 2007). Yani okuyucunun ekrandan okuma yapacağı masa ve sandalye, onun fiziksel özelliklerine uygun bir yükseliğe sahip olmalıdır. “Koltuk-sandalyenin fazla yüksek veya alçak olması, kan dolaşımını etkilemekte ve okumanın verimini düşürmektedir” (Güneş 2009: 26). Ayrıca okuyucu ekrandan okuma yaparken masa ve sandalyeden kaynaklanan

sorunlarla uğraşarak dikkatini bunlara verebilir, enerji kaybedebilir. Bu bakımdan ekrandan okumanın yapılacağı yerdeki sandalye, koltuk, sıra ve bilgisayar masasının, her okuyucunun sağlıklı bir şekilde ekrandan okuma yapabileceği yükseklik ve rahatlığa sahip olması gerekir.

Okuma ortamındaki sandalye, koltuk veya sıranın uygun yüksekliğe sahip olması gerektiğinin yanı sıra okuyucunun bunlara oturuş biçimi de ekrandan okuma sürecinde okuyucu tabanlı okuma ortamı bileşenleri olarak önemlidir. Ekran karşısında oturuş biçimi düzgün olmayan; yani sandalye, koltuk veya sıraya dik olarak oturmayan bir okuyucu, ekranı görüş pozisyonuna doğru yerleştiremeyecek, sağlıklı olarak göremeyecektir. Bu da okuyucunun ekrandan sağlıklı bir okuma yapmasını zorlaştıracaktır. Bu oturuş biçiminin devam etmesi, bir süre sonra yorgunluğu arttıracak (Güneş 2009), ilerleyen zamanlarda okuyucunun sırt bölgesinde fiziksel rahatsızlıklar ile sonuçlanacaktır. Ekrandan okuma sürecinde ideal bir çalışma ortamı aşağıdaki şekildeki gibi olmalıdır (WEB3):



Şekil 4. Ekrandan Okuma Sürecinde İdeal Bir Çalışma Ortamı

Şekil 4’de bir bilgisayar ekranı karşısında bir okuyucunun masa ve sandalyeye oturuş biçimi gösterilmektedir. Okuyucular, ekrandan okuma sürecinde masa ve sandalyeye şekildeki gibi otururlarsa verimli bir ekrandan okuma yapabilirler, okuma ortamından kaynaklanabilecek sorunları en aza indirirler.

Bu çalışma ortamında uygulanacak adımları gösteren kontrol listesi ise şöyledir (WEB3):

Tablo 2. Ekrandan Okumada İdeal Bir Çalışma Ortamının Kontrol Listesi

1.	Ekranın üst kenarı göz hizasında; bifokal gözlük kullananlarda göz hizasının altında olmalıdır.
2.	Ekran kol boyu mesafede (40-80cm) olmalıdır. Doküman askısı ekran yüksekliğine ayarlı olmalıdır. Koltuk arkılığı iyi bir bel desteği sağlar.
3.	Koltuk arkılığı ve oturma yüksekliği ile yatıklığı kullanıcı tarafından kolayca ayarlanabilir.
4.	Klavye yüksekliği, kol ile ön kolun gevşek ve yere paralel durmasına imkân sağlar Bilekler düzgün (nötral) olmalıdır.
5.	Eğer gerekiyorsa, yumuşak yüzeyli ve hareketli bir bilek desteği, "Home" tuş sırası yüksekliğinde olmalıdır.
6.	Bacaklar yere paralel olmalıdır. Çalışma yüzeyinin altında bacaklar için geniş bir alan bulunmalıdır.
7.	Ayaklar tamamen yere veya bir ayaklığa basıyor olmalıdır.

Tablo 2'deki kontrol listesi, okuyucuların ekrandan okumaya başlamadan önce masa ve sandalyeye oturuş biçimlerini ve bilgisayar ekranını görüş merkezine nasıl yerleştirmeleri gerektiğini göstermektedir.

Oturuş biçiminde önemli olan okuyucu tabanlı diğer bir durum, okuyucu ile ekran arasındaki mesafenin uygunluğu yani ne kadar olacağıdır. Gerganov'a (2007) göre okuyucunun ekrandan uzaklığı 55-60 cm arasında olmalıdır ve göz ile ekran arasındaki bu mesafe, okumada verimliliği sağlamak için uygun bir mesafedir. Bu mesafenin çok yakın olması, okuyucunun gözlerinin çok çabuk yorulmasına, sulanmasına, ağrmasına; yani görsel rahatsızlıklara neden olmaktadır. Khan ve Raza (2012) da ekrandan yakın mesafede yapılan okumanın çok fazla odaklanma ve dikkat gerektirdiğini, bunun da okuyucu ve kullanıcının yorgunluğunun artmasına ve yoğunlaşmasının düşük düzeyde gerçekleşmesine neden olduğunu belirtmiştir. Ekran ile okuyucu arasında 55-60 cm lik mesafenin bulunması ve ekrandan okuma süreci boyunca bu mesafenin

korunması, gözlerin ekrandan daha az rahatsız olmasını ve verimli bir okumanın gerçekleşmesini sağlayacaktır.

2.5 EKRANDAN OKUMANIN ZİHİNSEL BOYUTU

Günümüzde basılı materyallerin dijital ortama aktarılan, dijital ortamda saklanan ve paylaşılan biçimlerine bilgisayar ekranı aracılığıyla ulaşılması ve dijital ortamın bilgi üretimine katkıda bulunması, insan zihninin işleyiş sürecini çeşitli boyutlarda etkilemiştir ve teknolojinin ilerlemesine koşut biçimde bu etkiler devam etmektedir. Bu etkilerden biri, insan zihninin bilgi depolama sürecidir. Basılı materyallerin birincil öğrenme aracı olduğu zamanlarda insanlar bilgileri kendi hafızalarına kaydetme ve yeri geldiğinde hatırladıkları oranda bu bilgileri kullanma davranışı gösteriyorlardı. Ancak bilgisayarlar ile birlikte her türlü bilgi, bilgisayar belleklerinde, bilgisayarın dışındaki harici belleklerde/depolama araçlarında ve internet ortamındaki depolama birimlerinde kolaylıkla depolanabilir hâle gelmiştir. İnsanlar bu ortamlardaki bilgileri yeri geldikçe kullanmakta, kendi zihinlerini bilgi depolama noktasında devre dışı bırakmaktadırlar. *Transaktif bellek* kavramı adı altında insanların kendi hafızalarını devreden çıkartıp harici bellek kullanacağı fikri ilk defa Wegner (1985) tarafından ortaya atılmıştır. Transaktif bellek yani insanın kendi belleği dışında depolama aracı olarak teknolojik araçları kullanması, insanın zihinsel depolama süreçlerinde değişiklikler oluşturmuştur. Öncelikle bu durum insanları, bilgiyi unutacakları kaygısından uzaklaştırmaktadır; çünkü insanlar bilgiye depoladıkları araçlardan istedikleri zaman ulaşmakta ve bilgiyi kullanmaktadırlar. Bunun dışında basılı materyallerden daha önce ulaşılan bilgilere tekrar ulaşılması, transaktif belleğe göre daha fazla zaman alıcı ve yorucudur. Yine internet ortamında kullanıcıların her türlü bilgiyi paylaşması ve bu bilgilerin depolanmasa dahi istenildiği zaman bulunabilmesi, insan belleğini bilgiyi depolama yükümlülüğünden kurtarmaktadır. Sparrow, J. Liu ve Wegner'e (2011: 1) göre internet kendimiz dışında topluca depolanan bilginin harici veya transaktif biçiminin birincil şekli olmuştur.

Dijital ortamdaki materyallerin insan zihninin işleyiş sürecini etkileyen asıl noktası, bu materyallerin bilgisayar ekranından okunmasıdır. Basılı

materyaller ile kıyaslandığında bilgisayar ekranı farklı özelliklere sahip bir okuma ortamıdır. Basılı materyallerde okuyucu kâğıttan okumakta, dijital ortamda veya bilgisayar ortamında ise ekrandan okumaktadır. Bu iki okuma ortamı arasında uzamsal ve mekânsal farklılıklar vardır. Düzlemsel yapısı ile geleneksel metinlerin yazılım sıralaması birçok okuyucu için tanıdık gelmektedir. Ancak elektronik ortama aktarılan metinlerde böylesi bir düzenlemenin yanı sıra, uzamsal bir tasarım da bulunmaktadır. Bu özellik okuyucuya istediği yerden istediği konuya geçiş imkânı sağlayabileceği gibi, farklı bölgelerde bulunan metinler arasında da geçiş yapabilme olanağı sağlayacaktır (Altun 2002). Okuyucular ekran metinlerini özellikle ağ ortamında okuyorlarsa metnin uzamsal özelliklerinden daha fazla yararlanmaktadırlar. Örneğin okudukları metne benzer bir konuyu ele alan başka bir metne ulaşabilmekte, bu iki metni karşılaştırabilmekte veya bu metinlerin yazarları ile etkileşime geçebilmektedirler. Uzamsal özelliklerin yanında ekran metinlerinin ekranda mekânsal düzenlemesi de Vandi ve Baccino'ya (2010) göre metnin anlamsal düzeni ile iç içedir ve okuyucuların metinde bilgi arama ve anlama yeteneklerini doğrudan etkileyebilir. Okuyucu, ekranda mekânsal olarak yerleştirilmiş metin bileşenleri aracılığıyla metni mekânsal olarak zihnine kodlar. Okuyucuların okuma esnasında ekrandaki metnin zihinsel bir konum göstergesini inşa etmesi, metnin mekânsal kodlamasıdır. Bu konumlar bir bütün olarak kelimelerdeki harfler, cümlelerdeki kelimeler, metindeki kelimeler veya cümle konumlarını içerir (Piolat ve diğerleri, 1997). Bu konumların her biri, okuyucunun ekrandan metni okurken anlamsal ve mekânsal olarak bilgiyi birleştirmesine; yani kodlamasına olanak tanıyan konumlardır. “Okuma sırasında bilgi, iki boyutlu bir mekânda kodlanmış olarak hesaba katılır: metin sayfası. Bu mekân, her bir bilgi parçasının (x, y) koordinatları şeklinde belirlendiği dışsal bir hafıza alanını gösterir. Bu mekânsal gösterimin, anlama aşaması boyunca okuyucular için kullanışlı olduğu düşünülür” (Piolat ve diğerleri, 1997: 568). Çünkü Numminen'e (2002) göre bellek ile okuma, birbiriyle yakın bir etkileşim içerisindedir. İşleyen belleğin kapasite yetersizliği ve uzun süreli belleğin iyi düzenlenmemesi, okuma güçlüğüne veya okuduğunu anlamaya olumsuz etki yapabilir. Ekran metinlerine ait mekânsal bileşenler bu bakımdan okuyucuların ekrandan okuma süreçlerine, okuduklarını anlamalarına ve okuduklarındaki bilgileri zihinlerine daha iyi kaydetmelerine

katkıda bulunabilir, ekran metinlerinin mekânsal düzenini daha belirgin hâle getirebilir.

Bunun yanı sıra ekrandan okuma, “okuma biçimimizi ve zihin yapımızı değiştirmektedir” (Güneş 2010: 9). Ekran ile ekran metinlerine ait birçok faktör bunda etkilidir. Öncelikle ekran metinleri okuyuculara basılı metinlerde karşılaşmadıkları olanaklar sunmaktadır. Okuyucular ekrandan okurken metnin oluşturulduğu program sayesinde metnin yazı fontunu, rengini, biçimini ve sayfa büyüklüğünü değiştirebilmekte, aynı anda birden fazla metni ekrana taşıyabilmektedirler. Yine metin oluşturma programının sunduğu olanaklar sayesinde metni sesli olarak dinleyebilmekte veya animasyon biçiminde görsel olarak izleyebilmektedirler. Buna benzer birçok özellik okuyuculara ekran metinleriyle basılı metinlere kıyasla daha fazla etkileşime geçme imkânı sunmakta, okuyucuların ekran metinlerini zihinlerine daha etraflıca yerleştirmelerine, oluşturmalarına katkıda bulunmaktadır. Öte yandan ekrandan okuma, beynimizi üst düzeyde harekete geçirmekte ve geliştirmektedir. Örneğin ekrandan okumada sadece bir kelimeyi tanıma işlemi, beynimizdeki altı bölgeyi arka arkaya harekete geçirmekte, bu durum cümle ve metinleri okumada daha da artmaktadır. (Güneş 2010). Zihinde birden çok bölgenin hareket geçmesi, üst-bilişsel yetileri harekete geçirerek okuyucunun metinden okuduklarını kendi zihinsel şemalarındakiyle ile karşılaştırmasına ve metni yeniden üretmesine olanak tanımaktadır. Bu durum özellikle hipermetin okumada daha da artmaktadır. Hipermetnin bu katkılarının yanında hipermetin ortamında okuyucu üzerinde çok fazla üst-bilişsel (meta-cognitive) yük vardır (Shapiro ve Niederhauser, 2004) bu yüzden okuyucu çok fazla bilişsel çaba sarf etmelidir (Mangen 2006). Okuyucu hipermetinde düz ekran metinlerinde olmayan birçok özellik ile karşılaşır. “Hipermetin içerisindeki bilgi, metnin geniş bölümlerinde bir ağ olarak düzenlenmiştir (örneğin öge listeleri, paragraflar, sayfalar) ve bağlantılar düğümler arasındaki ilişkileri temsil eder” (Chou 2009: 36). Okuyucu bir hipermetnin sahip olduğu bu özellikleri kullanarak ve daha fazla aktif olarak hipermetin okuma sürecine katılmak; yani zihnini daha fazla kullanmak durumundadır. Bu da zihnin daha fazla yorulması, enerji harcaması demektir. Okuyucu özellikle bu süreçte hipermetni kontrol edebilmeli ve yönlendirme (navigasyon) bağlantılarını doğru bir şekilde kullanabilmelidir. Öğrencilere doğrusal olmayan düşünce modelleri sunan hipermetin okuma (Sutherland-Smith 2002), bu açıdan öğrencileri hipermetinde ne ve nasıl

okudukları noktasında çok fazla dikkatli olmak gerektiğini hissetmelerine yönelmektedir (Shapiro ve Neiderhauser, 2004).

“Basılı sayfa zamanda ve mekânda sabittir” (Bayne 2006: 2) ve “geleneksel metinler tipik bir şekilde iki ortam türünün birleşiminden oluşur: yazı ve iki boyutlu grafikler” (Coiro 2003: 459). Onun için okuyucu basılı bir kitabı eline alarak onun içeriğini, sayfa sayısını, cildini vb. özelliklerini daha somut biçimde görür, hisseder. Basılı metinleri okurken de geleneksel okuma yöntemiyle ve ekrandan okumaya göre daha az bilişsel bir çaba ve enerji harcayarak okumaktadır. Gözleri ve bedeni de daha az yorulmaktadır. Ekrandan ve basılı metinlerden/kâğıttan okuma arasındaki bu farklılıklar, “çok değişken, çok hareketli, çok çizgisel ve geçici olan ekranik düşünme” (De Kerkhove, 1999; akt. Güneş, 2010: 11) biçimini oluşturmuştur. Bu düşünce biçiminde esas olan, okuduklarını seçmek, düzenlemek, ilişkilendirmek ve değerlendirmek için stratejik bilişsel süreçler (Coiro ve Dobler, 2007; Coiro, Castek ve Guźniczak, 2011) aracılığıyla ekrandan okuma sürecinde çoklutarz uygulamaları etkili bir şekilde kullanabilmektir. Çoklutarz uygulamalar, farklı bilgisayar programları aracılığı ile oluşturulan ekran metinlerinde, farklı yapılarda okuyuculara sunulabilmektedir. Ekranik düşünceye sahip bir okuyucunun da farklı ekran metinlerini okurken bu unsurları etkili bir şekilde kullanarak ekrandan okuma yapabilmesi gerekir. Aynı zamanda okuyucular, ekran metinleri dışında internetten okuma yaparken de ekranik düşünce becerilerini daha fazla kullanmak durumundadırlar. Çünkü ağ ortamında onlarca farklı özelliğe sahip metin bulunmaktadır. Özetle günümüz dünyasında bilgisayar ve internet ortamındaki metinleri etkin bir şekilde okuyabilmek ve kendi amaçları dâhilinde bu metinlerden yararlanabilmek, ekranik düşünce becerilerine sahip olmayı gerektirir.

2.6 EKRANDAN OKUMA BECERİLERİNİ GELİŞTİRME

“Bir sayfada yazılı bir metnin okunması genellikle doğrusal bir okumadır. Bu metinlerde yazar ve tasarımcı, metnin okunması ile ilgili olarak belirli bir doğrultuda göze kılavuzluk eder” (Jewitt 2005: 329). Yani okuyucu basılı metinlerdeki satırları soldan sağa doğru yatay doğrultuda satır satır okur. Okuma esnasında da yazarın metin bağlamında anlattıkları, bu anlattıklarının

diğer bölümler ile anlamsal ilişkisi ve tasarımcının tasarladığı kitap sayfaları okuyucuyu yönlendirir. Bunlarla birlikte “Doğrusal metinlerde yazarlar okuyuculara metnin düzenini göstermek için özgün bir sunum kullanırlar (örneğin önemli fikirler metnin başında ve detaylar metnin takip eden bölümlerinde tartışılır)” (Salmerón ve diğeleri, 2006: 715). Oysa ekran metinleri çoklutarz okuryazarlık becerilerine göre hazırlanmıştır. Bu nedenle okuyucular ekran metinlerini okurken, özellikle hipermetinleri, doğrusal bir sıra izlemezler. Doğrusal olmayan hipermetin sistemlerinde, metnin bölümlerinin düzeni yazarlar tarafından belirlenmez; bu yüzden okuyucular, metnin tutarlı üst düzey zihinsel sunumunu/şemasını oluşturmak için metnin diğer özelliklerinden yararlanmaya çalışırlar (metnin yapısını taşıyan grafiksel göstergeler gibi) (Salmerón ve diğeleri, 2006). Ekrandan okuma sürecini daha net bir şekilde ifade edecek olursak “Ekrandan okumada okuyucu satırları düzenli olarak izlememekte, atlamalar yapmakta, resimlere bakarak ihtiyacı olan bilgileri aramaktadır. Bu tür okumada metin üzerinde göz gezdirilmekte, metindeki bilgilerin yeri aranmakta, metnin çeşitli bölümlerinden bilgiler toplanmaktadır. Yani metin satır satır okunmamaktadır” (Güneş 2009: 322). Ekrandan okuma yaparken ekran metinlerinin satır satır okunmaması, göz gezdirerek okunması, ekrandan okumada birtakım çalışmaların yapılmasını gerekli kılar. Bu çalışmaların amacı, okuyucuyu ekrandan okumaya zihinsel olarak hazır hâle getirmek ve ekrandan okumanın verimli geçmesini sağlamaktır. Bu tekniklerin öğrenilmesi, ekrandan okumayı kâğıttan okumaya yakın hâle getirir (Kol ve Scholnik, 2000; O’hara ve Sellen, 1997). Ekrandan okumaya başlamadan yapılabilecek bu çalışmalardan bazıları şunlardır (Güneş 2010):

2.6.1 Zihinsel Hazırlık

Okuyucuyu ekrandan okumaya zihinsel olarak hazır hâle getirmek için yapılabilecek en önemli işlem, ekrandan okunacak metnin konusu ile ilgili okuyucunun ön bilgilerini ortaya çıkartmak ve harekete geçirmektir. Ön bilgilerin ortaya çıkartılması okuyucuyu, zihinsel olarak ekrandan okumaya hazır hâle getirecektir. Merisuo-Storm (2006) okuyucunun, metnin konusu ile ilgili ön bilgiye sahip olması ve ilgilendiği metnin konusunu bulabilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Metnin konusu ile ilgili yeterli ön bilgiye sahip olmayan bir okuyucu, ekrandan okuma yaparken daha nitelikli bir okuma yapamayacaktır. Salmerón ve diğeleri (2006) metnin konusu hakkında ön

bilgiye sahip olan okuyucuların ön bilgilerini, zihinsel olarak metnin tutarlı bir şemasını oluşturmak için kullandıklarını belirtmiştir. Bu doğrultuda okuyucunun ekrandan okuyacağı metnin konusu hakkında ön bilgi sahibi olması önemlidir.

Okuyucunun okuyacağı metnin konusu hakkındaki ön bilgilerini ortaya çıkartmak için de “çeşitli sorular sorma, amaç belirleme, okunacak metni gözden geçirme, tahmin etme gibi işlemler yapılabilir” (Güneş 2010: 16). Bu işlemlerin hepsi okuyucuyu, zihinsel olarak metne hazır hâle getiren, birbiriyle ilişkili ve birbirini tamamlayıcı işlemlerdir.

2.6.1.1 Amaç belirleme

Okuma sadece kendi iyiliği için, yani iyi olduğu için yapılmaz; onun arkasında daima bir niyet, amaç vardır (Bachfischer, Robertson ve Zmijewska, 2006b). Okuyucunun hem basılı materyallerden hem de ekrandan okumaya başlamadan önce okuma amacını belirlemesi ve bu amaca göre okuma yapması gerekmektedir; fakat ekrandan okumada, okuyucunun okuma amacını belirlemesi daha fazla önem kazanmaktadır. Çünkü ekrandan okuma sürecinde okuyucu, özellikle internet ortamından elde ettiği kaynakları okumak istiyorsa bilgi edinmek istediği konu ile ilgili çok sayıda kaynak olduğundan bilgi yoğunluğu ile karşı karşıyadır. Bu gibi durumlarda “Bilgi içinde kaybolma ya da kelebek gibi uçuşma durumu olabilmektedir. Hatta bilgi yığını içinde öğrenciler ne araştırdığını unutabilir, okuma amacını unutabilir ve kendini de kaybedebilir. Metinler arasında gezebilir, birinden diğerine geçebilir” (Güneş 2010: 16). Zamanını kolaylıkla haralayabilir ve bunun da farkında olmayabilir. Onun için okuyucunun ekrandan okuyacağı metni, hangi amaç dâhilinde okuyacağını- bilgi arama, öğrenme, eleştirel, değerlendirme vb- belirlemesi ve ondan sonra ekrandan okuma yapması gerekir. Örneğin Comber’e (1999: 17) göre bilgisayarda iki ana okuma şekli vardır: Öğrenme ve çözüm amaçlı okuma. Okuyucu bu okuma biçimlerine göre amacını belirleyerek ekrandan okuma yapar. Okuyucunun önceden amacını belirleyerek ekrandan okuma yapması, ekrandan okuma sürecine katkıda bulunur. Schoeller’in (2005) yaptığı çalışma sonucunda ekrandan amaçlı okuma yapan öğrencilerin metni daha iyi anladıkları ortaya çıkmıştır. Bu bakımdan zihinsel hazırlık sürecinin en önemli işlemi, amaç belirlemedir. Amacını belirleyen bir okuyucu, ekrandan okuma yaparken bilgi yoğunluğu

altında kalmaz, istediği bilgiyi kaynaklar arasından veya metin içerisinden rahatlıkla bulabilir, seçebilir ve okuyabilir.

2.6.1.2 Göz gezdirme

“Okuma amacı belirlendikten sonra metnin yapısını, düzenini ve önemli yönlerini keşfetmek için göz gezdirme işlemi yapılmalıdır. Bu amaçla başlıklara ve sayfalara bakılmalı, yazının giriş ve sonuç bölümü ile önemli yerleri incelenmelidir. Bu işlem metnin konusu hakkında ipuçları verir ve merak uyandırır” (Güneş 2010: 16). Göz gezdirdikleri ile kendi aradıkları arasında ilişki kurabilen okuyucular da ekrandan metni daha faydalı biçimde okurlar. Kendi aradıklarının göz gezdirdikleri metinlerde bulunması, okuyucuyu o metni daha istekli okumaya yönlendirir. Bununla birlikte ekrandan okunacak materyal miktarının artması ve ekranın kâğıda göre daha yorucu olması, ekrandan okumanın göz gezdirme yoluyla okuma olarak bağdaştırılmasına neden olmuştur (Dyson ve Haselgrove, 2000; Jamali ve diğerleri, 2009; Marshall ve Ruotolo, 2002; Z. Liu, 2005). Yine de ekrandan okumanın sadece göz gezdirme işlemi ile yapılan bir okuma olmadığını, modern ekranların basılı materyalleri, ekran ortamına daha nitelikli biçimde taşıdığını görmekteyiz. Bu bağlamda göz gezdirmeyi artık ekrandan metni okumaya başlamadan önce okuyucunun metne ön hazırlık yapacağı bir zihinsel hazırlık işlemi olarak görmek daha mümkündür. Al-Hassan’a (t.y.) göre göz gezdirme, önemli bir okuma becerisidir. Öğrencilerin belirli bir kelime, olgu ya da fikri hızlıca bulmak ve materyalden genel, hızlı bir izlenim edinmek için göz gezdirmeyi öğrenmeleri gerekir.

2.6.1.3 Sorular sorma

Okuyucunun ekrandan okuyacağı metnin ana başlığına, varsa alt başlıklarına, yazarına, görsellerine, indeksine, kaynakçasına bakıp metnin konusu hakkında sorular oluşturması, metni anlamlandırması ve yapılandırması noktasında önemlidir. Jensen’e (2010) göre okuyucular okudukları metinlerin konusunun ne olduğunu ve bu metinlerde kendi ön bilgileriyle neyin ilişkili olduğunu belirlemek için soru sormalıdırlar. Okuyucu metni okumaya başlamadan önce oluşturacağı soruların cevaplarını metni okurken bulur. Cevabı bulunan her soru da okuyucunun metni daha iyi anlamasına ve bulduğu cevapları ön bilgileriyle birleştirerek yeni anlamlar oluşturmasına katkıda bulunur.

2.6.1.4 Tahmin etme

“Tahmin, bireyin okuma sürecinin hedeflerini, süresini, içeriğini, sonuçlarını düşündüğü, çeşitli kestirim ve çıkarımlarda bulunduğu” (Özbay ve Bahar, 2012: 168), “olayları ve düşünceleri çok yönlü düşünmeyi gerektiren” (Güneş 2010: 16) ve okuyucuların bilinçli tahminler yaparak metinden anlama çıkarma becerilerini kapsayan (Texas Education Agency, 2002) zihinsel hazırlık işlemidir. Okuyucu ekrandan okumaya başlamadan önce ekran metninin, soru sormada yaptığı gibi, ana başlık ve varsa alt başlıklarına, yazarına, görsellerine, indeksine, kaynakçasına bakıp metinde neler anlatılabileceği hakkında tahminlerde bulunur. Bu tahminler ekrandan okumaya başlanıldığında okuyucunun zihninde belirir; böylece bilgilerin zihne daha tutarlı yerleştirilmesini sağlar. Tahmin becerilerinin kullanımı Jensen’e (2010) göre ön bilgileri ortaya çıkartıp metinden yeni anlamlar çıkarmada ve yeni bilgi hakkında bağlantılar kurmada okuyuculara yardımcı olduğundan önemlidir. Ancak “Bu işlem hayal ederek değil, olayları, durumları ve düşünceleri karşılaştırarak, arasındaki ilişkileri, benzerlikleri ve zıtlıkları belirleyerek yapılmalıdır. Böylece tek yönlü düşünmeden çok yönlü düşünmeye, düz mantık yerine sarmal mantık kullanmaya geçilmelidir” (Güneş 2010: 16-17). Sarmal mantık aracılığıyla metinde anlatılanlar, çaprazlama düşünülür ve metin ile çok yönlü etkileşim kurulmuş olur. İyi okuyucular sürekli tahminler yapmaya, yaptıkları tahminlerin de metni okudukça doğru olup olmadığını gözden geçirmeye eğilim gösterirler (Texas Education Agency, 2002). Okuyucuların bu noktada ekrandan okuma yapmadan önce ekran metni ile ilgili tahminler yapması gerekmektedir.

Bu dört işlem aracılığıyla okuyucu, okuma amacını belirler, okuyacağı metin hakkında bilgi sahibi olur, metnin konusu hakkındaki ön bilgilerini ortaya çıkartır, metinde anlatılanlara yönelik oluşturduğu sorular ve yaptığı tahminler ile metni okumaya özellikle zihnen hazır hâle gelir. Bu hazırlık sürecini ekrandan okuma süreci takip eder, bu süreçte de okuyucu, seçmeli okuma tekniklerini kullanarak ekrandan daha verimli bir okuma yapabilir.

2.7 SEÇMELİ OKUMA TEKNİKLERİ

“Modern toplumdaki bir insanın yaptığı en yaygın okuma türlerinden biri de seçerek okumadır” (Yalçın 2006: 91). Okunacak materyal miktarının artması ve bilgi yoğunluğuyla da bireylerin seçmeli okuma tekniklerini kullanma davranışları artmaktadır. Z. Liu (2005) dijital ortamlarda okuyucuların, özellikle genç okuyucuların, aşamalı olarak ekran tabanlı okuma davranışlarını geliştirdiklerini, artan bir şekilde tarama, anahtar kelimelerle okuma gibi birçok stratejiyi kullandıklarını ifade etmiştir. Bununla birlikte ekrandan okuma sürecinde kullanılan okuma teknikleri, basılı materyallerden okuma sürecinde de yeri geldikçe kullanılabilir tekniklerdir.

Güneş'e (2009: 326) göre okuyucu, öğrenci ya da araştırmacı ekrandan iki tür okuma yapmaktadır: araştırma amaçlı ve tam okuma. Araştırma amaçlı okumada internet üzerinde göz gezdirilmekte, seçmeli veya atlamalı okuma yapılmaktadır. Tam okumada ise aranan metinler bulunduktan sonra belirli yerleri seçilmekte ve seçilen bu yerlerin tümü tam olarak okunmaktadır. Böylece okuyucu, çok sayıdaki okuma materyalini seçmeli okuma tekniklerini kullanarak çok kısa bir sürede okuyabilmektedir. Özbay (2007: 15) seçmeli-esnek okumanın; metnin türüne, anlatım biçimine, ihtiyaçlara, amaçlara ve zamana göre okuma hızını ve türünü belirlemek olduğunu ve bunun aslında bir okuma türü değil değişik okuma türlerinden yararlanma olduğunu ifade etmiştir. Her ne kadar seçmeli okuma, sesli ve sessiz okuma gibi bir okuma türü olarak görülmesi de ekrandan okuma davranışı arttıkça okuyucuların seçmeli okuma tekniklerini bilmeleri, bunları beceri halinde kullanabilmeleri gerekmektedir. Chou'nun (2009) yaptığı çalışmaya göre okuyucuların ekrandan okuma stratejilerinin yetersiz olması, onların ekrandan okumamayı, onun yerine ekrandan okumadan önce metinlerin çıktılarını aldıklarını neden tercih ettiklerinin ana nedenidir.

“Seçmeli okumada okuyucu metindeki satırları tek tek izleyerek düşünceleri bulmak yerine, daha bağımsız hareket etmektedir. Okuyucu, metnin farklı yerlerini okuyarak kendisine yeni bilgiler verecek yerleri aramaktadır. Bu sırada zihin gözleri uyararak metnin farklı yerlerine yönlendirmektedir. Yani zihin gözleri sıkı biçimde kontrol altına almakta ve yönetmektedir... Zihin, bu şekilde gözleri metnin farklı yerlerine yönlendirerek, gözlerin topladıklarını çabucak birleştirmekte ve düşünceler oluşturmaktadır. Kısaca seçmeli okumada zihin, gözleri sürekli uyarmakta, yönlendirmekte ve okuma sürecini kendisi yönetmektedir” (Güneş 2009: 257-258).

Zihnin seçmeli okuma sürecinde bir yönlendirici olarak görev yapması, zihinsel yetilerin seçmeli okumada ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Okuyucu, seçmeli okumada tam okumaya kıyasla daha bağımsız olarak metin içerisinde gezinse de okumaya başlamadan önce gerekli zihinsel işlemleri yapmadıysa zihnini ekrandan okumaya hazır hâle getiremeyecek ve bu da başarısız bir okuma ile sonuçlanacaktır.

Okuyucuların seçmeli okuma yapabilmeleri için kullanabilecekleri teknikler kaymağını alma, tarama, anahtar kelimelerle çalışma ve yerini bulma teknikleridir. Bu tekniklerin her biri, birbiriyle benzer özellikler taşıyan tekniklerdir. Yine de bu tekniklerin her biri ve kullanım biçimi birbirinden farklıdır. Çünkü bu tekniklerde ekrandaki metni okuma oranı, gözlerin sıçrama uzunluğu, odaklanma süresi ve geriye dönüşleri farklıdır (Lemaire ve diğerleri, 2011).

2.7.1 Kaymağını Alma

Uzun metinlerin okunmasında, okuyucuların kullandıkları tekniklerden biri de kaymağını almadır (Marshall ve Bly, 2005). Kaymak ile kastedilen ekrandan okunan metnin önemli kısımlarının bulunması ve okunmasıdır. Yani metinde önemli özel bir bilgiyi bulmak ya da metnin genel bir anlamını çıkarmak için metin içinde yapılan hızlı gezinmelerdir (Sicheritz 2007) ya da metnin içeriğinin genel anlamını kavramak veya metnin ana noktalarını yakalamaktır (Muter ve Maurutto, 1991). “Araştırmalar üç temel kural uygulandığında kaymağını alma tekniğinin çok etkili olduğunu göstermektedir. Bunlar metnin ana fikrini hızlıca bulma, önemli cümleleri derinlemesine okuma, ayrıntı cümlelerin üstünden geçme olmaktadır” (Güneş 2009: 279). Bu üç kural uygulandığında metnin kaymağı; yani metni oluşturan önemli kısımlar metinden alınmış; adeta çekip çıkarılmış olur. Kol ve Scholnik’e (2000) göre kaymağını almanın amacı, metnin düzenini anlamak ve ana fikrini bulmaktır.

Bir yazıda genel olarak ana fikir birinci paragraftan itibaren verilmeye başlanır. Okuyucu kaymağını alma tekniğinde metnin ana fikrini bulmak için ilk olarak metnin birinci paragrafını okur, birinci paragrafta ana fikri arar. “Eğer metnin birinci paragrafında ana fikir yer almıyorsa, hemen ikinci paragrafa geçilmelidir. İkinci paragrafta ana fikir aranmalıdır. İkinci paragraftan sonra diğer paragraflar atlanarak son paragrafa geçilmelidir. Üç paragraftaki bilgilere dayanarak metnin ana fikri

bulunmalıdır” (Güneş 2009: 281). İyi bir yazıda yazar, bu üç paragrafın birinde metnin ana fikrini verecektir.

Tekniğin ikinci aşaması olan metnin önemli cümlelerinin derinlemesine okunmasında okuyucu, metnin bütün cümlelerini okumaz. Bir metinde de bütün cümleler aynı derecede öneme sahip cümleler değildir, cümlelerin birçoğu ayrıntı oluşturmaktadır. Okuyucu, bu ayrıntı cümleleri bir kenara bırakıp metnin önemli cümlelerini bulabilmeli ve bunları derinlemesine okuyabilmelidir. Dyson ve Haselgrove (2001) okuyucunun metindeki her kelime ile ilgilenmediğinde kaymağını alma tekniğini daha kolay uygulayabileceğini belirtmiştir. Metinde önemli cümleleri bulabilmek için de ana fikrin bulunması aşamasında izlenen adımlardan yararlanır. “Ana fikri ararken metnin ilk, ikinci ve son paragrafları okunmuştu. Geriye kalan paragraflarda önemli cümleleri bulmak için “Bu paragraf neden ya da kimden bahsediyor?” sorusuyla işleme başlanır. Paragrafın giriş ve son cümlesi okunur. Anahtar kelimelerden hareket ederek veya anahtar cümlenin geçtiği bir cümle seçilir. Gerekirse altı çizilir. Seçilen bu cümleyle diğer cümlelerin bağlantısı kontrol edilir. Önemli cümleleri bulmak için aynı işlem diğer paragraflarda sürdürülür” (Güneş 2009: 284). Okuyucu, böylelikle ana fikri bulurken metnin bütün paragraflarında önemli olan cümleleri bulmuş olur. Metnin tamamında bu işlem yapıldıktan sonra bu cümleleri derinlemesine okuyarak metni anlamlandırmaya çalışır.

Kaymağını alma tekniğinin son basamağında ise okuyucu, ayrıntı cümlelerin üstünden geçmeye çalışır. “Bu cümleler de ikinci derecede ele alınmalıdır. Bu tip cümleler bir düşünceden diğerine geçişi kolaylaştırmakta, çevreledikleri önemli cümlelerin anlamını desteklemektedir. Bunların bazıları gerçekten anlamı tamamlamakta ve yararlı olmaktadır. Bazıları ise neşe katmakta, süslemekte, bazı hatırlatmalarda bulunmakta, metni güzelleştirmekte ve metne akıcılık vermektedir” (Güneş 2009: 286). Okuyucu, ana fikir ve önemli cümleleri bulurken bu cümlelerin üstünden hızla geçer, bunların üzerinde çok fazla durmaz. Bu durum, bu cümlelerin metinde gereksiz olarak yer aldığı anlamına gelmez, aksine bu cümleler metnin düşünce akışının gerçekleşmesinde okuyucuyu rahatlatan cümlelerdir. Ancak kaymağını alma tekniğinde önemli olan hızlı bir şekilde metinden anlam çıkarmak, yeni anlamlar oluşturmak olduğu için bu cümleler hızla geçilir.

Kaymağını alma önemli bir tekniktir, öğrenciler hızlı bir şekilde metinde özgün bir kelimenin, olgunun, fikrin yerini bulabilmeli ve metnin genel bir izlenimini

edinmelidir (Al-Hassan (t.y.)). Ancak ekran metinlerinde, özellikle düz ekran metinlerinde, metnin oluşturulduğu program, okuyuculara ekrandan okurken not alma, altını çizme vb. olanaklar sağlıyor ise bu teknik kolaylıkla uygulanabilir. Bu özelliklere sahip olmayan ekran metinlerinde okuyucuların kaymağını tekniğini uygulaması zordur. Bir diğer nokta, özellikle ekrandan okuma becerisi yeterli olmayan okuyucuların bu tekniği uygulanmalarının zor olmasıdır. Bunun için okuyuculara, özellikle öğrencilere, not alma, altını çizme vb. olanaklarına sahip ekran metinlerinde bol bol uygulama yaptırılarak bu teknik öğretilmeli, böylece öğrencilerin bu tekniği iyice öğrenmeleri sağlanmalıdır. Kol ve Schcolnik'in (2000) yaptığı çalışmada da öğrencilere kaymağını alma tekniği öğretildiğinde öğrencilerin ekran metinlerini, kâğıttan okur gibi okudukları sonucuna ulaşılmıştır.

2.7.2 Tarama

Ekrandan okumada sıklıkla kullanılan diğer teknik tarama tekniğidir. "Tarama, okuyucunun metinden önemli bilgiyi ararken kullandığı kaymağını alma tekniğinin çok önemli bir stratejik biçimi olarak görülebilir" (Albers ve Kim, 2000: 131). Lemaire ve diğerlerine (2011) göre tarama, en hızlı tekniktir ve bu teknikte amaç, özel bir kelimeyi (hedefi) bulmaktır ve kullanıcılar muhtemelen hedefleriyle benzeşen kelimelere yönelme eğilimi gösterirler. Yani okuyucu, metnin başından son kısmına kadar metinde anlatılanlara hızla göz gezdirir. Önceden belirlediği amaç dâhilinde bulmaya çalıştığı bilgileri çağrıştıran kelime ve kelime gruplarının bulunduğu cümleleri belirginleştirebilir, koyulaştırabilir. Daha sonra bu kelime ve kelime gruplarının bulunduğu paragrafları tam olarak veya derinlemesine okur. Bu teknikte en önemli nokta, zihnin önceden okuma amacı bağlamında belirlediği bilgileri temsil eden ifadeleri ararken gözlerin zihin ile iyi bir ilişki kurarak bu ifadeleri bulabilmesidir. Çünkü göz çok uzun sıçramalar yapar (Lemaire ve diğerleri, 2011). Bu da ekrandan okurken tarama tekniğini çokça kullanarak edinilebilecek, yorucu bir beceridir. Gözlerin hızlı bir şekilde ekranda yukarıdan aşağıya, aşağıdan yukarıya veya çapraz geliş gidişlerle aradığı ifadeleri bulabilmesi gözleri yormaktadır. Zamanla, bu tekniğin kullanılma sıklığı arttıkça okuyucuların gözleri bu tekniğin kullanımına alışacaktır. Zihin ile gözler arasındaki koordineli çalışma, teknikten verim elde edilmesini

sağlayacaktır. Zorluğuna rağmen Chou'ya (2009: 191) göre öğrenciler, kaymağını alma ve tarama amaçlarıyla bir bilgisayar ekranından okumaya eğilim göstermektedirler. Kol ve Scholnik'in (2000) yaptığı çalışmada da öğrencilere tarama tekniği öğretildiğinde öğrencilerin ekran metinlerini, kâğıttan okur gibi okudukları sonucuna varılmıştır.

2.7.3 Anahtar Kelimelerle Okuma

Basılı metinler ve ekran metinlerinde kullanılacak bir teknik olan anahtar kelimelerle okuma, yine okuyucunun seçme yeteneğine bağlı olarak kullanılacağı bir tekniktir. “Bu teknikte anahtar kelimelerin yerini arama, bulma ve anahtar kelimenin içinden geçtiği cümleyi okuma söz konusudur. Bunun için önce anahtar kelimeler belirlenmektedir. Anahtar kelimeler metnin başlığından, konusundan ya da okuyucunun aradığı konudan hareketle aranmaktadır. Ardından belirlenen anahtar kelime metin içerisinde aranmaktadır. Arama sırasında göz aktifleşir, bir radar gibi tarama yapar ve anahtar kelimenin yerini çabucak bulur” (Güneş 2009: 269). Yani metni hızlı bir şekilde taramak için sadece belirli kelimelere odaklanır (Lemaire ve diğerleri, 2011). Gözün metin içerisinde aranılan konu ile ilgili kelimeleri metni tarayarak araması, anahtar kelimelerle okuma tekniğinin tarama tekniğine benzer olduğunu göstermektedir. Tarama tekniğinde de zihin ile göz aynı görev dâhilinde işlem yapsalar da anahtar kelimelerle okuma, taramaya göre biraz daha okuma amacını belirgin hâle getiren bir tekniktir. Okuyucu, belirlediği anahtar kelimeler yardımıyla metinde tarama tekniğine göre daha rahat ve hızlı bir arama yapmaktadır. Anahtar kelimelerin önceden belirlenmesi, zihin ve göz arasındaki arama işlemine yardımcı olmaktadır. Anahtar kelimelerle okuma tekniğinin sağlıklı bir şekilde kullanılması ekrandan okuma sürecine katkı sağlamaktadır. Hesieh ve Dwyer'a (2009) göre metni anahtar kelimeler yardımıyla okuma, öğrencilerin metni anlama becerilerini geliştirmek için yararlıdır.

2.7.4 Yerini Bulma Tekniği

Seçmeli okuma tekniklerinden sonuncusu, yerini bulma tekniğidir. Bu teknik de tarama ve anahtar kelimelerle okuma tekniklerine benzer özellikler taşımaktadır. “Bu okuma tekniğinde okuyucu önce bir bilgiye veya konuya odaklanmaktadır. Ardından odaklanılan bilgi ya da kelimenin görüntüsü zihinde

canlandırılmaktadır. Okuyucunun gözleri satırları tararken zihni de canlandığı kelimele rin görüntüsünü aramaktadır. Bu teknik uygulanırken göz soldan sağa tıpkı bir ışık gibi gidip gelmektedir. Göz aktifleşmekte, bir radar gibi satırları taramakta ve aranan kelimele rin işaretlerini bulmaya çalışmaktadır. Göz, aranan görüntüyü buluncaya kadar yazılar ve kolonlar üzerinde gidip gelmektedir. Aranan bilgi veya kelimele r bulunduktan sonra görsel ve zihinsel olarak doğrulanmaktadır. Bu işlemler hızlıca yapılarak zaman kazanılmaktadır” (Güneş 2009: 291-292). Kazanılan bu zaman, ekrandan okunacak diğer ekran metinlerine devredilmekte; böylece okuyucu çok kısa bir sürede birden fazla ekran metnini okuyabilmektedir. Henry (2006) yerini bulma tekniğinin en önemli işlevinin internetten okumada olduğunu iddia etmekte ve hızlı bir şekilde okuyabilen ve bilginin yerini bulabilen okuyucuların, daha sonra bu bilgiyi öğrenme amacıyla kullanabileceklerini belirtmektedir.

Seçmeli okuma tekniklerinin her birine bakıldığında bunların her birinin benzer özellikler taşıyan teknikler oldukları görülmektedir. Bu yüzden bu teknikler birbirinden kesin çizgilerle ayrılamayan, birbirini tamamlayıcı, bir tekniğin diğer teknik içerisinde kullanılabildiği sarmal tekniklerdir. Okuyucuların ekrandan okuma yaparken bu teknikleri başarıyla kullanabilmeleri, ekrandan okumadan verim almalarını sağlayacaktır. Aynı zamanda “Yaşamın her alanında çeşitli iletilere maruz kalan günümüz bireyinin, bu iletiler karşısında seçme, karşılaştırma ve eşleştirme becerilerini etkili bir biçimde kullanabilmesi gerekmektedir” (MEB, 2012: 4).

2.2 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.2.1 Ekrandan Okuma ile İlgili Araştırmalar

İlk olarak ekran metinlerinin tipografik (dizgisel) özellikleri ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir:

Weisenmiller (1999) dört farklı yazı fontunun okuma hızı ve okuduğunu anlamaya etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Yarı deneysel modele göre tasarlanan araştırmada dört farklı yazı fontu ile yazılan metinler (Ariel, Georgia, Times, Verdana) katılımcılara ekrandan ve kâğıttan okutturulmuştur. Araştırma sonucunda dört farklı yazı fontu ile yazılan metinleri, ekrandan ve

kâğıttan okuyan öğrenciler arasında okuma hızı ve okuduğunu anlama arasında önemli bir fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Comber (1994) ekran metinlerinde pasif beyaz boşluk ve metin genişliğinin kullanıcı tatmini, okuma hızı ve okuduğunu anlamaya etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Bu doğrultuda 8 farklı genişlikte ve beyaz boşluğa sahip ekran metni, 13 katılımcıya toplam 16 okuma şartı altında ekrandan okutturulmuştur. Araştırma sonucunda metin genişliği ve beyaz boşluk ile okuma hızı ve okuduğunu anlama arasında bir ilişki olmadığı; ancak kullanıcı tatmini arasında önemli bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır.

Ekrandan okuma sürecinde farklı okuma tekniklerinin kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalar şunlardır:

Kol ve Scholnik (2006) *öğrencilere tarama ve kaymağını alma teknikleri öğretilirse onların ekrandan okurken de tarama ve kaymağını alma tekniklerini daha iyi kullanabilecekleri ve kâğıttan okumaya yakın bir okuma yapabilecekleri* hipotezinden yola çıkarak bir araştırma yapmışlardır. Deneysel modele göre tasarlanan araştırmada bu hipotezi doğrulamak için deney grubundaki öğrenciler ile dönem tatilinde, tarama ve kaymağını alma tekniklerini ekrandan okuma sürecinde kullanma çalışmaları yapılmış, öğrencilere bu tekniklerin ekrandan okuma sürecinde nasıl kullanılacağı öğretilmiştir. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrenciler, kâğıttan okumada bu teknikleri kullanan öğrenciler kadar ekrandan okumada bu teknikleri başarı ile kullanmışlar ve kâğıttan okumaya yakın bir okuma yapmışlardır.

Holleran (2003) ekrandan ve kâğıttan kurgusal olmayan türde metin okuma sürecinde altını çizme, vurgulama ve not alma stratejilerinin kullanımını araştırmıştır. Araştırma özellikle strateji kullanımı, ortam, sınıf, cinsiyet ve bilgisayar kullanımı öz bildiriminin, öğrencilerin anlama ve dikkat düzeyini etkileyip etkilemediğini; öğrencilerin bilgisayar kullanımı öz bildirim yeteneği, algılanan kontrol, çevrimiçi bilgisayar kullanımı ve bilgisayar farkındalığı arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Yarı deneysel modele göre tasarlanan araştırmaya 152 üniversite öğrencisi katılmış ve öğrenciler, dört gruptan birine rastgele atanmıştır. Bu gruplar ekrandan okurken strateji kullanan ve kullanmayan gruplar ile kâğıttan okurken strateji kullanan ve kullanmayan katılımcı gruplarıdır. Araştırma sonucunda strateji kullananların

ekrandan ve kâğıttan okumada daha iyi okuma performansı sergiledikleri, strateji kullananlar için okuma ortamının okuduğunu anlamada önemli olduğu, dikkat düzeyinde strateji kullanımının okuma ortamına göre önemli olmadığı, sınıf, cinsiyet ve bilgisayar kullanımının okuduğunu anlama ve dikkat üzerinde önemli etkilerinin bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ekrandan okuma sürecinde ekran dinamikleri ile ilgili yapılan çalışmalar şunlardır:

Piolat ve diğerleri (1997) ekrandan okuma sürecinde, sayfalama ve kaydırma dinamiklerinin okuma ve metni düzeltme işlemlerine etkilerini belirlemeye çalışmışlardır. Deneysel modele göre tasarlanan araştırmada iki deney yapılmış, ilk deneyde katılımcılar metni ekrandan sayfalama dinamiği ile, diğer deneyde de kaydırma dinamiği ile okumuşlardır. Araştırma sonucunda sayfalama dinamiği ile okumanın hem okuma hem de metni düzeltme işlemlerinde daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır.

Dyson ve Kipping (1998) satır uzunluğu ve sayfalamanın kaydırmaya göre ekrandan okumaya etkilerini belirlemek için iki deney yapmışlardır. Ekran dinamikleri noktasında araştırmanın sonuçları, sayfalama dinamiğindeki metinleri okuyan katılımcıların kaydırma dinamiğindeki metinleri okuyan katılımcılara göre metni daha hızlı okuduklarını; fakat aralarında okuduğunu anlama düzeyinde bir farklılık bulunmadığını göstermiştir.

Ekrandan ve kâğıttan okumanın okuduğunu anlamaya etkilerine yönelik yapılan çalışmalar şunlardır:

Poage (2011) elektronik okuyucuların ve basılı kitapların, okuduğunu anlama, okuma esnasında strateji kullanımı ve okuma uğraşına etkisi olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Deneysel modele göre tasarlanan araştırma dört hafta sürmüş, araştırmaya 20 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Deney grubundaki öğrenciler 4 hafta boyunca e-okuyuculardan metinleri okumuşlar, kontrol grubu öğrencileri de geleneksel kitaplardan metinleri okumuşlardır. Araştırma sonucunda e-okuyucular, deney grubunda okuma uğraşı ve anlama stratejilerinin kullanımında olumlu kazanımların ortaya çıkmasını sağlamış, ancak kontrol grubu öğrencileri okuduğunu anlamaya daha önemli bir yaklaşım sergilemiştir. Ayrıca e-okuyucuların okuma esnasında öğrencilerin olumlu şekilde okumaya çalışmalarında ve not alma işlemlerinde yardımcı bir araç

olarak hizmet verdiği ancak okuduğunu anlamaya katkıda bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Wells (2012) elektronik kitapların ortaokul ve lise öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu üzerinde etkili olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Ön-test son-test kontrol gruplu deneysel modele göre tasarlanan araştırmaya ortaokul ve liseden toplam 140 öğrenci katılmıştır. Deney grubu öğrencileri okuma metinlerini tablet bilgisayar ekranından, kontrol grubu öğrencileri de basılı kitaptan okumuşlardır. Araştırma sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ne okuduğunu anlama ne de okuma motivasyonu arasında önemli farklılıklar bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Jeong (2012), elektronik kitaplar ve basılı kitapların okuduğunu anlama, göz yorgunluğu ve algıya etkilerini karşılaştırmıştır. Araştırmaya 56 altıncı sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda basılı kitapların elektronik kitaplar ile karşılaştırıldığında okuduğunu anlama üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğu, basılı kitapların okuduğunu anlamayı daha fazla güçlendirdiği görülmüştür. Ayrıca elektronik kitapları okumanın basılı kitapları okumaktan çok daha fazla göz yorgunluğu ve genel olarak yorgunluk oluşturduğu, elektronik kitapların öğrencileri tatmin ettiği ve kullanışlı kabul edildiği ancak öğrencilerin hala basılı kitaplardan okumayı tercih ettikleri sonuçlarına da ulaşılmıştır.

Berger (2010) e-okuyucuların kullanımının, ortaokul öğrencilerinin okuma ve okuduğunu anlama becerilerine etkilerini belirlemeye çalışmıştır. 13 öğrencinin katıldığı araştırma yaklaşık 10 hafta sürmüş, öğrenciler belirlenen metinleri kâğıt ve e-okuyucudan okumuşlardır. Araştırma sonucunda e-okuyucuların, öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği, öğrencilerin teknolojiye ve okumaya yönelik tutumlarının arttığı görülmüştür.

Booth (2011) sözlük, altını çizme ve metin büyüklüğünü değiştirebilme özelliklerine sahip Kindle marka elektronik okuyucunun, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine yardımcı olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. 5. sınıflardan 55 öğrencinin katıldığı çalışma, deneysel modele tasarlanmış ve 2-3 haftalık bir zaman periyodunda gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, kontrol grubu geleneksel basılı sayfadan okuma yaparken deney grubu, e-okuyucudan okuma yapmıştır. Araştırma sonucunda geleneksel basılı sayfadan okuyan kontrol grubunun okuduğunu anlama becerilerinin gelişimi

daha nispi ve az; e-okuyucudan okuyan deney grubunun okuduğunu anlama becerilerinin gelişmiş ise daha net görülmüştür.

Williams (2010) üç farklı ekran metnini dokunmatik ekrana sahip iPod e-okuyucusundan okumanın, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirip geliştirmediğini belirlemeye çalışmıştır. Bu doğrultuda iPod kullanımıyla okuduğunu anlama stratejileri öğretiminin ve üç farklı ekran metninin, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirip geliştirmediğini incelemiştir. Ön-test son-test karşılaştırmalı grup deseninin kullanıldığı araştırmaya, ortaokul 6. sınıftan toplam 155 öğrenci katılmış ve öğrenciler, üç farklı yapıdaki elektronik metnin bulunduğu üç gruba ayrılmıştır. Bu metinleri iPod ekranından okumuşlardır. Araştırmada probe ölçümleri arasında büyük oranda farklılıklar olduğu için araştırmanın sadece ön-test verileri istatistiksel olarak analiz edilmiş ve öğrencilerin iPod kullanımına dair görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın ön-test sonuçları, gruplar arasında okuduğunu anlama bakımından istatistiksel olarak bir fark bulunmadığını göstermiştir. Ayrıca öğrenciler iPod ekranından özetleme ve not alma gibi okuma sürecini destekleyici elektronik metin okumaya dair olumlu görüşler bildirmişlerdir.

Kerr ve Symons (2006) ekran ve basılı sayfadaki metin sunumunun, okuma zamanı, hatırlama ve anlamaya etkilerini belirlemeye çalışmıştır. 60 ortaokul 5. sınıf öğrencisinin katıldığı araştırmada, öğrencilerin bir kısmı öğretici türdeki iki metni basılı sayfadan diğerleri de bilgisayar ekranından okumuşlardır. Sonrasında öğrencilere okudukları metinlerle ilgili hatırlama ve anlama soruları sorulmuş ve öğrencilerin okuma hızları hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda ekrandan okuyan öğrencilerin okuma hızlarının oldukça düşük olduğu görülmüştür. Ayrıca okuduğunu anlama bakımından öğrenciler arasında geçerli bir farklılık bulunamamıştır.

Bird (1990) ekrandan ve kâğıttan okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında bir farklılık olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Altıncı sınıflardan toplam 53 öğrencinin katıldığı çalışmada öğrencilerden bir kısmı 3 farklı türdeki metni kâğıttan diğer bir kısmı da ekrandan okumuştur. Araştırma sonucunda ekrandan ve kâğıttan okuyan öğrencilerin okuduklarını anlama düzeylerini gösteren test sonuçları arasında bir fark olduğu ancak bu farkın önemli bir fark olmadığı görülmüştür. Ek olarak araştırmada ekrandan

okuyan öğrencilerin, ekrandan okuma süreci ile ilgili olumlu ve olumsuz görüşleri alınmıştır.

Rice (1994) kâğıttan ve ekrandan okumada, okuduğunu anlama arasında fark olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Bunun için yaptığı iki deneyden birincisinde ekrandan ve kâğıttan okuyan katılımcıların okuduğunu anlama düzeyleri arasında bir fark bulamamıştır. İkinci deneyde ise katılımcıların ekrandan okurken metin ile etkileşime geçtiklerinde (vurgulama işlemi) kâğıttan okuyanlara göre anlama düzeylerinin geliştiğini bulmuştur.

Peek (t.y.) küçük grup, bağımsız okuma ve bilgisayar aracılığıyla okuma olmak üzere üç farklı yapıdan oluşan ve öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla tasarlanan READ 180 isimli okuma programının, 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini arttırıp arttırmadığını, okumaya katılım ve okumaya yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini belirlemeye çalışmıştır. Kırsal ve düşük gelirli ailelerden toplam 17 öğrencinin katıldığı araştırma, deneysel modele göre tasarlanmıştır. Sekiz hafta süren araştırmanın ilk 4 haftasında öğrencilere geleneksel okuma uygulamaları, son 4 haftasında da READ 180 isimli okuma programıyla eğitim verilmiştir. Araştırma sonucunda READ 180 isimli okuma programının, öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini ve okumaya yönelik tutumlarını geliştirdiği ve okumaya katılım düzeylerini arttırdığı sonucuna varılmıştır.

Ekrandan ve kâğıttan okuma arasında okuma hızı farklılığına yönelik yapılan çalışmalar şunlardır:

Joon ve Joan (2012) ekrandan ve kâğıttan okuma hızı ve okuduğunu anlama arasında fark olup olmadığını belirlemeye çalışmışlardır. 108 lise öğrencisinin katıldığı araştırmada, öğrencilerin bir kısmı kaydırma dinamiğinin kullanıldığı metinleri ekrandan; diğer kısmı da bu metinleri kâğıttan okumuşlardır. Araştırma sonuçları öğrencilerin okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeylerinin metnin sunulduğu ortamdan etkilendiğini göstermiştir. Kâğıttan okuyan öğrencilerin okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri; ekrandan okuyan öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur.

Kurniawan ve Zaphiris (2001) bir, iki ve üç sütundan oluşan metinlerin ekrandan ve kâğıttan okunması arasında okuma hızı ve tercihi farklılıklarını incelemiştir. Deneysel modele göre tasarlanan araştırmada farklı yaş gruplarından oluşan katılımcılar, rastgele iki gruba ayrılmış ve bu ayırım

sürecinde katılımcıların yaşları ve ekrandan okuma deneyimlerine göre gruplara eşit dağıtılmasına dikkat edilmiştir. Araştırma sonucunda üç farklı sayıdaki sütundan oluşan metinleri kâğıttan okumanın (% 20-30) önemli derecede ekrandan okumadan daha hızlı olduğu ve sütun sayısının artmasının, katılımcıların tercihlerini etkilemediği sonucuna ulaşılmıştır.

Oborne ve Holton (1988) ekrandan okumanın kâğıttan okumadan daha yavaş ve ekrandan okumada okuduğunu anlamının daha düşük olup olmadığını araştırmıştır. Araştırma sürecinde iki okuma metni, dört farklı okuma ortamında okunmuştur: beyaz arka zemin üzerindeki koyu karakterlerin bulunduğu ekran ve kâğıt sayfası; siyah arka zemin üzerinde açık karakterlerin bulunduğu ekran ve kâğıt sayfası. Araştırma sonucunda ekrandan ve kâğıttan okuma sürecinde okuma hızı ve okuduğunu anlama ile koyu ve açık karakterler arasında herhangi bir farklılık bulunamamıştır.

Ekran ve kâğıt arasında bu okuma hızı farklılıklarının dışında Dyson ve Haselgrove (2001) ekrandan okumada iki okuma hızı (normal ve hızlı okuma) ve farklı satır uzunluklarının okuduğunu anlama, okuma oranı ve metni kaydırma biçimlerine etkilerini araştırmışlardır. Araştırmanın hız ile ilgili sonuçları, ekrandan hızlı okunduğunda genel olarak okuduğunu anlama düzeyinde bir düşüş olduğunu göstermiştir.

Ekrandan okumanın okumaya yönelik tutuma etkilerini araştıran çalışmalar şunlardır:

C.-C. Lin ve I. Y.-C. Lin (2009) e-kitapların, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına etkilerini araştırmışlardır. Üç sınıftan 109 öğrencinin katıldığı araştırma 10 hafta sürmüş, öğrenciler okuldaki ders saatlerinden sonra araştırmacıların belirledikleri e-kitaplardan seçerek öğretmenleri eşliğinde haftalık en az 4 e-kitap okumuşlardır. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarındaki değişiklikleri belirlemek için okuma tutumu ölçeği kullanılmış ve öğretmenlerin okuma sürecinde, öğrencilerin okuma davranışları ve tepkilerini kaydettikleri sınıf notlarından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda e-kitapların okumaya yönelik tutumun bütün boyutlarında, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği, animasyon, ses/müzik ve altını çizme özelliklerinin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde değiştirdiği sonuçlarına varılmıştır.

Miranda, William-Rossi, K. A. Johnson ve McKenzie (2011) okuma isteği az olan ortaokul öğrencilerinin e-okuyuculardan okumaya yönelik tutumlarını ve e-okuyucularda e-kitap kullanımına yönelik tepkilerinin neler olduğunu belirlemeye çalışmışlardır. 6, 7 ve 8. sınıftan toplam 199 öğrencinin katıldığı araştırma, iki ay sürmüş, öğrenciler her gün 15-20 dakika e-okuyuculardan okuma yapmışlardır. Uygulama sonrasında öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının değişip değişmediğini öğrenmek için de öğrenciler arasından rastgele seçilen 26 öğrenciye araştırma öncesi ve sonrası “benlik kavramı” ve “okumanın değeri” ile ilgili ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elektronik okuyuculardan okuma sonrasında erkek öğrencilerin “okumanın değeri” ile ilgili tutumlarının değiştirdiği; ancak kız öğrencilerin tutumlarının azaldığı ve elektronik okuyuculardan okuma yapılmadan önce ve yapıldıktan sonra erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha yüksek bir “benlik kavramı”na sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

M. C. McKenna ve diğerleri (2012) ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirmişler ve bu ölçeği altı, yedi ve sekizinci sınıftan toplam 4.491 öğrenciye uygulamışlardır. Ölçek, baskı ve dijital çerçevelerden zevk amaçlı okuma; baskı ve dijital çerçevelerden akademik amaçlı okuma olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Yapılan faktör analizi ile de ölçeğin dört alt boyutundaki faktörlerin uygun olduğu bulunmuştur (güvenirlilik katsayıları 0. 78 ile 0. 86 arasında değişmektedir). Ölçek uygulama sonuçları, akademik amaçlı dijital ve baskı tabanlı çerçeveden okuma ile zevk amaçlı baskı tabanlı çerçeveden okumada kız öğrencilerin tutumlarının erkek öğrencilerden çok daha olumlu olduğunu; ancak zevk amaçlı dijital tabanlı çerçeveden okumada erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla olumlu tutuma sahip olduklarını göstermiştir. Ek olarak ölçeğin üç alt kümesi altıncı sınıftan sekizinci sınıfa doğru aşamalı olarak öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının azaldığını göstermiştir. Baskı tabanlı çerçeveden akademik okumaya yönelik tutum hariç diğer okuma tutumları, sınıf sınıf farklılık göstermemiştir. Ölçeğin herhangi bir alt kümesi noktasında sınıf ve cinsiyet arasında etkileşim gözlenmemiştir.

J. Paul (2007) e-kitapların, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını değiştirip değiştirmedini belirlemeye çalışmıştır. Ortaokul 8. sınıftan 17 öğrencinin katıldığı çalışmada, öğrencilerin yarısı önce ekrandan belirlenen elektronik metni okumuşlar, daha sonra bu metni basılı sayfadan okumuşlardır.

Öğrencilerin diğer yarısı da önce basılı sayfadan, sonra ekrandan belirlenen metni okumuşlardır. Araştırmacı, bu süreçte öğrencilere 3 defa okumaya yönelik tutum ölçeği uygulamıştır. Araştırma sonuçları elektronik metinlerin, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında bir değişiklik olmadığını göstermiştir.

Focarile (2005) Hızlandırılmış Okuyucu Programının (Accerelated Reader Program) 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ve okuma başarılarına etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada özellikle düşük ve yüksek başarılı öğrencilere odaklanılmıştır. Yarı deneysel modele göre tasarlanan araştırmada öğrencilerin okuma tutumları ve okuma başarılarını ölçmek için Huntington Tutum Ölçeği (Huntington Attitude Scale) ve Gates-MacGinitie Okuma Testleri (Gates-MacGinitie Reading Tests) kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçları bilgisayar tabanlı okuma sistemi olan Hızlandırılmış Okuyucu Programı ile öğrencilerin okumaya yönelik ilgileri arasında önemli bir ilişki olmadığını, bu programın düşük ve yüksek başarılı öğrencilerin okuma ilgileri üzerinde önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermiştir. Ayrıca bu programın, öğrencilerin okuma başarıları yani okudukları anlamaları üzerinde bir etkiye sahip olmadığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Scott (1999) Hızlandırılmış Okuyucu Programının öğrenme zorluğu çeken ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma başarılarına etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Deneysel modele göre tasarlanan araştırmada dört grup oluşturulmuş, bu gruplardan iki deney grubu Hızlandırılmış Okuyucu Programını kullanmış, diğer iki kontrol grubu ise bu programı kullanmamıştır. Araştırma, öğrencilerin okuma başarıları ve tutumlarında ön-test ve son-testlere göre değişimlere odaklanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubundaki öğrencilerin okuduklarını anlama ve okumaya yönelik tutumlarının geliştiği, kontrol grubundaki öğrencilerin ise okuduklarını anlama düzeylerinin azaldığı ancak okumaya yönelik tutumlarının biraz daha geliştiği sonuçlarına ulaşılmıştır (Deney grubunun okumaya yönelik tutumu % 13; kontrol grubunun % 2.6 artmıştır.).

McGlenn ve Parrish (2002) Hızlandırılmış Okuyucu Programının ikinci dili İngilizce olan 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin okuma düzeyleri, okuma miktarları ve okumaya yönelik tutumlarını etkileyip etkilemediğini belirlemeye çalışmıştır. Üç ay süren araştırmada öğrenciler, günlük 45-90 dakika arası bilgisayardan

Hızlandırılmış Okuyucu Programını kullanarak okuma yapmışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuma düzeyleri ve miktarlarının artmasında ve okumaya yönelik tutumlarında genel, orta seviyede bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elliot, Livengood ve McGlamery (2012) ortaokul öğrencilerinin Ipad ekranından okuma davranışlarının okuduğunu anlama, okuma sıklığı, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini belirlemeye çalışmışlardır. 6 hafta süren uygulamalarda öğrencilerin hedeflenen alanlarındaki durumlarını karşılaştırmak için uygulama öncesi ve sonrası değerlendirme ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Ipad ekranından okuma yapan öğrencilerin okuma ilgilerinin, düzeylerinin ve motivasyonlarının arttığı, Ipad cihazlarının hikâyeler, kelime oyunları, kelimelerin bağlamının gösterilmesi gibi yaratıcı şekiller üzerinde öğrencilerin kelime dağarcıklarını kullanma olanağı sağladığı sonuçlarına varılmıştır.

Ekrandan okuma ile ilgili ülkemizde yapılan araştırmalar şunlardır:

Dağtaş (2013) öğretmenlerin basılı sayfa ve ekrandan okuma tercihleri ile eğitimde elektronik metin kullanımına yönelik görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) deseninin kullanıldığı araştırmaya farklı branşlardan 16 öğretmen katılmış ve öğretmenlerin görüşleri yarı yapılandırılmış mülakat formuyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin birçoğunun genelde bir metni basılı sayfadan okumayı tercih ettikleri ve eğitimde elektronik metinlerin kullanımına yönelik hem olumlu hem de olumsuz görüşlere sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Maden (2012) ekran okuma türlerine yönelik sınıflandırma yapmaya ve Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik görüşlerini belirlemeye çalışmıştır. Betimsel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, 100 Türkçe öğretmeni adayı çalışma grubu olarak belirlenmiş ve Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik görüşlerini elde etmek için “Ekran Okumaya Yönelik Görüşme Formu” hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik olumlu ve olumsuz görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmış ve teknolojik araçlara göre ekran okuma 6 türe ayrılmıştır.

Dündar ve Akçayır (2012) 20 beşinci sınıf öğrencisinin tablet bilgisayarlar ve basılı materyallerden okuma performansı, okuma hızı ve okuduğunu anlama

düzelelerini belirlemeye çalışmışlardır. Nitel ve nicel araştırma tekniklerinin birlikte kullanıldığı çalışmada kontrol grubundaki öğrenciler basılı kitaplardan, deney grubundaki öğrenciler de tablet bilgisayarlardan metinleri okumuşlardır. Araştırma sonucunda istatikselsel bir şekilde deney grubu ile kontrol grubu öğrencileri arasında okuma hızı ve okuduğunu anlama arasında bir fark bulunmamıştır.

A. Şahin (2011) ekran dinamiklerinden kaydırma ve sayfalama dinamiklerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerine etkisini belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada 46 dördüncü sınıf öğrencisi tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilmiş, yarı deneysel tasarım modeline göre karşılaştırılmış ve çıkan sonuca göre öğrenciler deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmıştır. Sonra 3 farklı türdeki 6 metin, deney grubunda kaydırma dinamiği ile kontrol grubunda da sayfalama dinamiği ile ekrandan okunmuştur. Okuma sonunda öğrencilere 30 sorudan oluşan okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda metinleri kaydırma dinamiği ile okuyan deney grubu öğrencileri ile metinleri sayfalama dinamiği ile okuyan kontrol grubu öğrencilerinin anlama düzeyleri arasında bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

İleri (2011) ekrandan okumanın, beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisini belirlemeye çalışmıştır. Gerçek deneysel modellerden ön-test ve son-test kontrol gruplu seçkisiz modelin kullanıldığı araştırmaya 60 öğrenci katılmıştır. Üçü öyküleyici, üçü de bilgilendirici metin olmak üzere toplam 6 metni, deney grubu bilgisayar ekranından; kontrol grubu da basılı materyalden okumuştur. Öğrencilerin anlama ve motivasyon düzeylerini belirlemek için de araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testi ve motivasyon ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada bilgilendirici metinleri ekrandan okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, basılı materyalden okuyan öğrencilerin anlama düzeylerinden istatikselsel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Öyküleyici metinlerin okunmasında ise istatikselsel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öğrencilerin okuma motivasyonları düzeyleri arasında da istatikselsel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamış, ekrandan okuma deney grubu öğrencilerinin okuma motivasyonlarına bir katkıda bulunmamıştır.

Ertem (2010) gayretli okuyucuların dijital hikâye kitaplarını okumalarının okuduğu anlamaya etkilerini araştırmıştır. 4. sınıftan 77 öğrencinin katıldığı araştırma, nicel araştırma yöntemine göre tasarlanmış ve öğrenciler, üç farklı okuma ortamından okuma yapmışlardır. Bu ortamlar animasyonlu hikâye kitapları, animasyonsuz hikâye kitapları ve basılı kitaplardır. Araştırma sonucunda dijital hikâye kitaplarının okuduğunu anlama ve gayretli okuyucular için faydalı olabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Çetin (2007) bilgiye ulaşmada metin tarama sürecini, dijital ve basılı doküman farklılıkları açısından incelemiş ve katılımcıların bilgiyi bulmak için geriye dönme süreleri, basılı ve elektronik biçimdeki belgeler için karşılaştırıp basılı materyalleri taramanın elektronik materyale göre avantajlı olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Deneysel yöntemin kullanıldığı araştırmada rastgele 4 kişi deney grubuna, 4 kişi de kontrol grubuna atanmıştır. Deney grubu 9 sayfalık bir makaleyi ekrandan, kontrol grubu da basılı sayfadan okumuş ve makaledeki 10 adet çoktan seçmeli testi cevaplamıştır. Uygulama sonunda katılımcılara bir anket uygulanmış, anket sonuçları T-testi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucuna göre istatistiksel olarak ekrandan ve kâğıttan okuma sırasında metni tarama süresi ve metne geri dönme sayısı açısından bir farklılık görülmemiştir. Çoktan seçmeli testin doğru cevap sayısı açısından da bir farklılık bulunmamıştır. Anket sonuçlarına göre ise kâğıttan okuma algılama, not alma, altını çizme, konuları bulunduğu yer ile ilişkilendirme ve araç-mekân bağımsızlığı; ekrandan okuma da hızlı arama ve züm özellikleri açısından üstün bulunmuştur.

2.2.2 Okumaya Yönelik Tutum ile İlgili Çalışmalar

İlk olarak öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değişip değişmediği ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir:

Mete (2012) ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyi, okuma kampanyasına katılma ve kampanyadan haberdar olma değişkenleri açısından incelemiştir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmaya 291 sekizinci sınıf öğrencisi katılmış ve öğrencilerden ihtiyaç duyulan verileri elde etmek için “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” ve “Kişisel Bilgiler Formu” kullanılmıştır. “Araştırma sonucunda ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına

yönelik tutum düzeylerinin genel olarak “yüksek“ seviyede olduğu belirlenmiştir” (Metem 2012: 43). Bunun yanı sıra kız öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden daha yüksek seviyede bulunduğu, çalışmanın yapıldığı ilde, o dönem gerçekleştirilen okuma kampanyasının, öğrencilerin okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarını etkilediği; ancak anne ve babanın eğitim düzeyinin bütün alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonuçlarına varılmıştır.

İşeri (2010), Özbay ve Uyar (2009) tarafından geliştirilen “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”ni kullanarak 6, 7 ve 8. sınıflardan 508 öğrencinin okuma tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. İnceleme sonucunda ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuma tutum puan ortalamalarının cinsiyetlerine, öğrenim gördükleri okullara ve sınıflarına bağlı olarak farklılık gösterdiği ve okuma tutum düzeylerinin olumlu olduğu sonucuna varılmıştır.

Başaran ve Ateş (2009) kendi geliştirdikleri anket yardımıyla 601 beşinci sınıf öğrencisinin katılımıyla öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının, cinsiyet, il ve ilçe merkezinde ikamet etme, aile tarafından çocuğa hikâye okunması ve annenin eğitim düzeyi değişkenlerinden etkilenme düzeyini araştırmışlardır. Ek olarak çalışmada öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki de ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. “Uygulama sonucunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun okumaya ilişkin yüksek seviyede olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür. Ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere, il ve ilçe merkezinde ikamet eden öğrencilerin kasabalarda ikamet eden öğrencilere göre okumaya ilişkin daha yüksek tutum geliştirdikleri; aileleri tarafından hikâye anlatılma sıklığının, öğrencilerin okumaya yönelik tutumları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu ve okumaya yönelik tutum düzeyi ile öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır” (Başaran ve Ateş, 2009: 73).

Balcı'nın (2009) ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını cinsiyet, anne ve baba eğitim düzeyi ile sosyoekonomik çevre değişkenleri açısından tespit etmeye çalıştığı araştırmada “tarama modeli” kullanılmış ve araştırmaya 390 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada öğrencilerin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarını ölçmek için uygulama öncesi geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılan “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ortaokul 8. sınıf

öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının genel olarak “yüksek” seviyede olduğu tespit edilmiştir. “Sonuçlar özellikle kız öğrenciler lehine farklılık göstermektedir. Sosyoekonomik çevre olarak orta sosyoekonomik çevrede bulunan öğrencilerin tutum düzeyleri daha yüksektir” (Balcı 2009: 264).

Güngör (2005: 35) “işbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaları ve okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkilerin cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini” araştırmıştır. Kontrol gruplu ön-test son-test deney deseninin kullanıldığı çalışmaya elli altı 6. sınıf öğrencisi katılmış ve deney grubunda işbirlikli öğrenme yöntemlerinden “Birlikte Öğrenme”; kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemleri kullanılmıştır. “Araştırmada veriler Okuduğunu Anlama Stratejileri Ölçeği ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır... Elde edilen verilerin çözümlemesi sonucunda işbirlikli öğrenme grubundaki kız ve erkek öğrencilerin geleneksel öğretim grubundaki kız ve erkek öğrencilere göre daha sık okuduğu, anlama stratejilerini kullandıkları ve okumaya yönelik daha olumlu tutumlara sahip oldukları saptanmıştır. Ayrıca işbirlikli öğrenme yönteminin kız ve erkek öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaları ve okumaya yönelik tutumları arasındaki farklılığı ortadan kaldırdığı saptanmıştır” (Güngör 2005: 135).

Çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerin okuduğunu anlama ve okumaya yönelik tutum üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar şunlardır:

Akkaya (2011a) sekizinci sınıf Türkçe ders kitabındaki metinler aracılığıyla gerçekleştirilen okuduğunu anlama stratejilerinin okumaya yönelik tutumlar üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Ön-test son-test kontrol gruplu deney deseninin kullanıldığı çalışmaya 120 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Deney grubuna okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin öğrenme, kontrol grubuna Türkçe Dersi Öğretim Programı uygulanmış ve öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını ölçmek için de Susar Kırmızı (2006) tarafından geliştirilen “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. “Araştırmanın sonucunda, okuduğunu anlama stratejilerine ilişkin öğrenme ile Türkçe dersi öğretim programı gruplarının ön test ve son testleri arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık elde edilmiştir. İlköğretim sekizinci sınıflara metinler aracılığıyla gerçekleştirilen okuduğunu anlama stratejileri eğitimi, okumaya yönelik tutum geliştirmede etkili olabilir” (Akkaya 2011a: 68).

Kayıpmaz (2011) probleme dayalı öğrenme oturumlarının, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Kontrol gruplu ön-test son-test deney

deseninin kullanıldığı çalışmaya altmış 5. sınıf öğrencisi katılmıştır. “Elde edilen bulgular kontrol grubu ile deney grubu öğrencilerinin, okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı derecede farklılık olduğunu göstermiştir. Bulgular, deney grubuna uygulanan ön test - son test uygulamasında da anlamlı farklılık ortaya koymuştur. Sonuç olarak “Probleme Dayalı Öğrenme”nin, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumunu arttırdığı söylenebilir” (Kayıpmaz 2009: 3).

Ayçin (2009:2) “yatılı ilköğretim bölge okulu (YİBO) 5. sınıf öğrencilerine okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında incele-sorgula-oku-tekrar et-gözden geçir (İSOTEG) tekniğinin akademik başarı, kalıcılık puanları ile okumaya yönelik tutum puanları üzerindeki etkilerini ortaya koymaya” çalışmıştır. Deneme modelinde olan araştırmaya toplam elli 5. sınıf öğrencisi katılmıştır. “Araştırma bulgularına göre, başarı testi son-test ve kalıcılık puanları açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken; okumaya yönelik tutum ölçeği “okumanın gelişmeye etkileri”, “okumayla ilgili genel görüşler” ve “okumanın duyuşsal etkileri” alt boyutlarında son-test puanları açısından anlamlı fark bulunamamıştır. Okumaya yönelik tutum ölçeği kalıcılık puanları açısından istatistiksel olarak deney grubu lehine “okumayla ilgili genel görüşler”, “okumanın duyuşsal etkileri” boyutlarında anlamlı fark bulunmuşken, “okumanın gelişmeye etkileri” alt boyutunda kalıcılık puanları açısından anlamlı fark bulunamamıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formundan elde edilen sonuçlara göre; öğrenciler İSOTEG tekniği sayesinde okuduklarını daha iyi anladıklarını, okumanın zevkli hâle geldiğini, metni anladıkları için de derslere daha çok katıldıklarını kısacası bu tekniğin başarılarını arttırdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu teknik sayesinde soru sorma becerilerinin de geliştiğini ifade etmişlerdir” (Ayçin 2009: 3).

Güngör ve Açıkgöz (2006), Güngör’ün (2004) “İşbirlikli Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı ve Tutum” başlıklı tezine dayalı olarak oluşturdukları çalışmalarında işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanmaları ve okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Kontrol gruplu ön-test son-test deney deseninin kullanıldığı araştırmaya elli altı 6. sınıf öğrencisi katılmıştır. Deney grubundaki öğrencilere işbirlikli öğrenme yöntemlerinden “Birlikte Öğrenme”, kontrol grubu öğrencilerine ise geleneksel öğretim yöntemleri uygulanmıştır. “Araştırma sonucunda, işbirlikli öğrenme yönteminin, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri ve okumaya yönelik tutumları üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu belirlenmiştir. İşbirlikli öğrenme grubundaki öğrencilerin, okuduğunu anlama stratejilerini geleneksel öğretim grubunda bulunan öğrencilere göre daha sık kullandıkları saptanmıştır. İşbirlikli öğrenme yöntemi öğrencilerin okumaya yönelik

tutumlarında Okumanın Gelişmeye Etkileri alt boyutunda anlamlı fark oluşturmazken, Okumanın Duyuşsal Etkileri, Okumayla İlgili Genel Görüşler alt boyutlarında ise anlamlı farklılıklar oluşturduğu saptanmıştır” (Güngör ve Açıkgöz, 2006: 481).

Okuduğunu anlama becerileri ile okumaya yönelik tutum ve akademik başarı arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar şunlardır:

Karabay ve Kayıran (2009) ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile okumaya yönelik tutumları arasında ilişki olup olmadığını araştırmışlardır. 219 ortaokul beşinci sınıf öğrencisinin çalışma grubunu oluşturduğu araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmış ve veriler “Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” (Ünal 2006) ve “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ile okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı düzeyde düşük bir ilişki olduğu ve başarılı okuyucuların okumaya yönelik tutumlarının daha olumlu; olumlu tutuma sahip olanların da daha başarılı okuyucular oldukları tespit edilmiştir.

Bu çalışmalardan başka Özbay ve Uyar (2009) ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını ölçmek için *tutum ölçeği* geliştirmeye çalışmışlardır. Çalışmanın geneline 816 öğrenci katılmış, ölçeğin faktörlerinin belirlenmesi ve güvenilirliği ile ilgili kanıtların toplanmasında da 367 öğrenciden alınan veri kullanılmıştır. “Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile ölçeğin 4 faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0.930 bulunmuştur. Güvenirlik katsayısı, alt gruplar için de ayrı ayrı hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin geçerliliğine dair kanıtlar toplanmaya çalışılmıştır” (Özbay ve Uyar, 2009: 632). Çalışma sonucunda 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını ölçmede kullanılabilecek “Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” oluşturulmuştur.

Sallabaş (2008) ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, okumaya yönelik tutumları ve akademik başarıları arasında bir ilişki olup olmadığını; ayrıca öğrencilerin cinsiyetlerinin okuduğunu anlama ve okuma yönelik tutumları üzerinde etkili olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğu, akademik başarıları ile okuduğunu anlama becerileri arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu ve

okumaya yönelik tutum puanları ile okuduğunu anlama puanları arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı fark gösterdiği tespit edilmiştir.

Ülkemizde yapılan okumaya yönelik tutum çalışmalarının dışında yabancı literatürde, okumaya yönelik tutum ile ilgili yapılan çalışmalardan bazıları şunlardır:

Swalender ve Taube (2007) aile tabanlı ön koşullar, öz-düzenleyici öğrenme (akademik benlik kavramı, motivasyon ve öğrenme stratejileri), okumaya yönelik tutum ve okuma yeteneği arasındaki ilişkileri incelemişlerdir. Araştırmaya 4018 (2000’i kız, 2018’i erkek) 8. sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada okuma testleri, öz-düzenleyici öğrenme ölçeği, okuma tutumu ölçeği, aile tabanlı ön koşulları ölçmek için de 4 değişkenli öğrenci ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda aile tabanlı ön koşullar, okumaya yönelik tutum, öz-düzenleyici öğrenme ve okuma başarısı arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Özellikle okumaya yönelik tutumun aile tabanlı ön koşullar, genel akademik benlik kavramı ve okuma yeteneğinden etkilendiği sonucuna varılmıştır.

Ludwig (2007), yüksek performans ve düşük performans arasında, okumaya yönelik algı ve tutumlarda önemli bir farklılık olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya aynı okul bölgesindeki 3 farklı okuldan yaklaşık 1250, 6, 7 ve 8. sınıf ortaokul öğrencisi katılmıştır. Çalışmada STAR (Are the Attitudes and Perceptions Toward Reading of Successful Readers) olarak kodlanan “Başarılı Okuyucuların Okumaya Yönelik Algı ve Tutumları” ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin en üst kısmındaki yani ilk % 15’teki başarılı öğrenciler ile ölçeğin en altındaki yani son % 15’teki öğrenciler de gayretli okuyucular olarak birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Geri kalan % 70’lik kısım değerlendirmeye alınmamıştır. Araştırma sonucunda değerlendirmeye alınan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ve algıları arasında önemli farklılıklar olduğu sonucuna varılmıştır.

Parker (2004), yetenek ile okumaya yönelik tutum arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırmaya 4 farklı sınıftan seçilen toplam 29 beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrenciler akademik ve zihinsel yeteneklerine ve bir önceki dönem sonu başarı puanlarına göre alt gruplara ayrılmıştır. Araştırmada M. C. McKenna ve Gear’ın (1990) geliştirdikleri “İlkokul Okuma Tutumu Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda tutum ile

yetenek arasında bir ilişki bulunmadığı ve yeteneğin tutum üzerinde bir etkiye sahip olmadığı sonucuna varılmıştır.

Ley ve diğerleri (1994) öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ve okuma davranışlarını incelemişlerdir. Eğitim-öğretim yılının başında 6, 7 ve 8. sınıflardan toplam 164 öğrencinin katıldığı araştırmada, araştırmacılar “Teale-Lewis Okuma Tutumu Ölçekleri” ve “Okuma Davranışı Profili” ölçeklerini öğrencilere uygulamışlardır. Okuma tutumu ölçekleri aracılığıyla öğrencilerin okumaya yönelik genel tutumları ve değerleri ortaya çıkartılmış ve bu genel tutum ve değerler, üç farklı okuma amacı üzerine yerleştirilmiştir: Bireysel gelişim, fayda ve zevk amaçlı okuma. Yani öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, bireysel gelişim, fayda ve zevk amaçlı okumadan etkilenmektedir. “Okuma Davranışı Profili” ölçeği de öğrencilerin isteyerek okuma etkinliklerine katılma durumlarını ortaya çıkarmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okuma davranışları arasında istatistiksel olarak olumlu bir ilişki olduğu, öğrencilerin genel okuma tutumları ve isteyerek okuma etkinliklerine katılma düzeylerinin 6, 7 ve 8. sınıflarda düştüğü tespit edilmiştir.

2.2.3 Türkçe Dersine Yönelik Tutum ile İlgili Çalışmalar

Öncelikle öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını, cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyi, başarı, ailelerin eğitim ve sosyo-ekonomik düzeyleri ile sınıf ve okul değişkenlerine göre inceleyen araştırmalara yer verilmiştir:

Çetinkaya (2011) cinsiyet, sınıf ve okul değişkeninin 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini tespit etmeye çalışmıştır. Betimsel araştırma modellerinden tarama modelinin kullanıldığı araştırmaya 505 ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencisi katılmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemede Pasifik Yayınları Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı'ndaki (2009) 18 maddelik Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Ölçek aracılığıyla toplanan veriler ışığında erkek öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ortalamalarının kız öğrencilerin tutum ortalamalarından daha yüksek olduğu, okullara ve sınıflara göre Türkçe dersine yönelik tutumda değişiklikler bulunduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bölükbaş (2010) başarı, cinsiyet ve ailelerin eğitim düzeylerinin, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkilerini araştırmıştır. Nedensel karşılaştırma modeline göre tasarlanan araştırmada öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek için “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve Türkçe Dersi Başarı Testi” kullanılmış ve araştırmaya 6, 7 ve 8. sınıflardan toplam 719 öğrenci katılmıştır. Araştırmadan “Elde edilen bulgular, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının genelde olumlu olduğunu; Türkçe dersine yönelik tutum ortalamalarının kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını; öğrencilerin anne-babalarının eğitim düzeyleri arttıkça, başarı ve tutum ortalamalarının yükseldiğini göstermektedir” (Bölükbaş 2010: 905).

A. İ. Kaya, Arslantaş ve Şimşek (2009) ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyet, anne ve babanın eğitim düzeyi ve ailenin sosyo-ekonomik seviyesi değişkenlerine göre Türkçe dersine yönelik tutumlarının değişip değişmediğini belirlemeye çalışmışlardır. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmaya 174 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonucunda anne ve babanın eğitim düzeyi ve ailenin sosyo-ekonomik seviyesine göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının değişmediği ve kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Deniz ve Tuna (2006) cinsiyet, sınıf düzeyi, anne ve babanın eğitim düzeyi değişkenlerinin, ortaokul 5-8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini araştırmıştır. Genel tarama modelinin kullanıldığı araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen likert tipi tutum ölçeği ile toplanmış ve araştırmaya 526 ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumları, cinsiyetine, sınıf düzeylerine, anne ve babanın eğitim düzeylerine göre değişmektedir. Türkçe dersine yönelik tutumlarında, sınıf düzeyinde 5. sınıfların ve eğitim düzeyi yüksek olan anneye sahip öğrencilerin daha olumlu ve etkili olduğu görülmüştür. Babanın eğitim düzeyinin etkisinin daha az olduğu belirlenmiştir (Deniz ve Tuna, 2006).

Çeşitli strateji, yöntem, teknik, kuram ve sınav kaygısı değişkenlerinin Türkçe dersine yönelik tutuma etkilerini araştıran çalışmalar şunlardır:

Yalçınkaya (2011) ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile sınav kaygı düzeyleri ve cinsiyet, anne ve babanın öğrenim düzeyi,

aile aylık geliri ile Türkçe dersine yönelik tutum arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmaya 345 sekizinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Sınav Kaygısı Envanteri” ile toplanmıştır. Verilerin analizine göre ortaokul “8. sınıf öğrencilerinin, Türkçe dersine yönelik tutumları ile sınav kaygı düzeyleri, cinsiyetleri ile Türkçe dersine yönelik tutumları, anne ve baba öğrenim düzeyi ile Türkçe dersine yönelik tutumları ve aile aylık gelir ile Türkçe dersine yönelik tutum arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı” (Yalçınkaya 2008: 71) sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin cinsiyetleri ile sınav kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu ve kız öğrencilerin sınav kaygılarının, erkek öğrencilerin sınav kaygılarına göre daha yüksek olduğu; ancak öğrencilerin anne ve baba öğrenim düzeyi ve aile aylık gelir düzeyleri ile sınav kaygıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir.

Arslan, A. Şahin, E. Şahin ve Akçay (2011) yaratıcı drama yönteminin, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırmaya 44 ortaokul 6. sınıf öğrencisi katılmış ve araştırmada ön-test son-test kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’ndaki “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. “Araştırma sonucunda yaratıcı drama yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının geleneksel yöntem uygulanan öğrencilere göre daha olumlu yönde etkilendiği görülmüştür” (Arslan ve diğerleri, 2011: 234). Ayrıca bu tekniğin uygulanmasında cinsiyet ve ebeveyn eğitim düzeyi değişkenlerinin Türkçe dersine yönelik tutum üzerinde anlamlı bir etkisinin bulunmadığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Akkaya (2011b) yaratıcı yazma tekniğinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkililiğini belirlemeye çalışmıştır. Ön-test son-test kontrol gruplu deney deseninin kullanıldığı araştırmaya 82 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” ve “Yaratıcı Yazma Etkinliği Yaprakları” ile elde edilmiştir. Araştırma sonucunda yaratıcı yazma yaklaşımına dayalı çalışmaların, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Kara (2011) dramayla öykü oluşturma öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Ön-test son-test kontrol gruplu deneysel

desenin kullanıldığı araştırmaya 6, 7 ve 8. sınıf ortaokul öğrencilerinden toplam 135 öğrenci katılmıştır. “Uygulama sonucunda kullanılan yöntemlerin, öğrencilerin Türkçe tutumları üzerinde etkisinin anlamlı olup olmadığını belirlemek için t testi yapılmıştır” (Kara 2011: 239). Araştırma sonucunda dramayla öykü oluşturmanın, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik ilgi ve tutumlarını olumlu yönde arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Maden ve Durukan (2010) istasyon tekniğinin, öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisini tespit etmeye çalışmışlardır. Kontrol gruplu ön-test son-test modelinin kullanıldığı araştırmaya 47 altıncı sınıf ortaokul öğrencisi katılmıştır ve araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen “Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu” ve MEB (EARGED) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Sonuç olarak istasyon tekniğinin, öğrencilerin yaratıcı yazma becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kayıran (2007) çoklu zekâ kuramı destekli kubaşık öğrenme yönteminin ortaokul 5. sınıf Türkçe dersinde, öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik akademik başarıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde etkisi olup olmadığını araştırmıştır. Ön-test son-test kontrol gruplu deneme modeline göre tasarlanan araştırmaya 115 öğrenci katılmış, araştırmanın verileri de başarı testi, tutum ölçeği, zekâ envanteri, kişisel bilgiler formu, görüşme formu ve değerlendirme formları ile elde edilmiştir. “Araştırma sonunda elde edilen verilere göre, başarı testi ve tutum ölçeği son-test puanları açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunurken; kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır” (Kayıran 2007: 3). Ayrıca araştırmada kullanılan yarı-yapılandırılmış gözlem formundan elde edilen sonuçlara göre; “öğrenciler çoklu zekâ destekli kubaşık öğrenme yöntemi sayesinde Türkçe derslerini daha çok sevdiklerini, derse daha çok katılma isteği duyduklarını, bu yöntemin başarılarını arttırdığını, arkadaşlarıyla daha iyi kaynaşmalarını sağladığını; dayanışmayı, paylaşmayı ve birlikte çalışmayı öğrettiğini ifade etmişlerdir” (Kayıran 2007: 3).

Çörek (2006) işbirlikli ve geleneksel öğrenme yönteminin, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki başarıları ve tutumlarına etkisini belirlemeye çalışmıştır. Deneysel modellerden ön-test son-test kontrol gruplu modelin kullanıldığı araştırmaya toplam 70 öğrenci katılmıştır. Araştırmanın verileri “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” ve “Türkçe Dersi Başarı Testi” ile toplanmıştır.

Araştırma sonucunda “İşbirlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubu, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur. İşbirlikli öğrenme Türkçe başarısı üzerinde geleneksel öğretime göre daha etkili olmuştur” (Çörek 2006: 105). Ayrıca “İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin Türkçe dersine yönelik tutumdaki etkileri arasında da önemli farklılıklar saptanmıştır. İşbirlikli öğrenme yöntemi uygulanan deney grubunun puanı geleneksel öğretim yapılan kontrol grubunun puanından daha yüksek çıkmıştır. Bu da derse yönelik tutum açısından da işbirlikli öğrenme yönteminin geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu anlamına gelmektedir” (Çörek 2006: 105).

Aydın (2006) mizah kullanımının, öğrencilerin akademik başarı, Türkçe dersine yönelik tutum ve mizaha yönelik tutumları üzerindeki etkililiğini tespit etmeye çalışmıştır. Kontrol gruplu ön-test ve son-test modelinin kullanıldığı araştırmaya 50 sekizinci sınıf ortaokul öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın verileri “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği”, “Çoktan Seçmeli Türkçe Başarı Testi” ve “Mizaha Yönelik Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma sonuçlarından Türkçe dersine yönelik tutum noktasında öğrencilerin “Türkçe dersine yönelik tutum puanlarında deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır” (Aydın 2006: 1).

Belet (2005) öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisini belirlemeye çalışmıştır. Deneme modellerinden kontrollü ön-test ve son-test modelinin kullanıldığı araştırmaya 43 ortaokul beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Acat (2000) tarafından geliştirilen “Türkçe Dersine İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın Türkçe dersine yönelik tutum ile ilgili ortaya çıkardığı sonuç şudur: “İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark vardır” (Belet 2005: 5).

Gelen (2003) bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisinin Türkçe dersine yönelik tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkilerini incelemiştir. Araştırma, ön-test son-test kontrol gruplu deneme modeline göre tasarlanmıştır. Araştırmaya toplam 273 ortaokul yedinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırma sürecinde deney grubundaki öğrencilere bilişsel farkındalık okuduğunu anlama stratejisi, kontrol grubuna da geleneksel Türkçe öğretimi uygulanmıştır ve araştırmanın verilerinin toplanılmasında 9 adet ölçme aracı kullanılmıştır.

“Sonuç olarak; bilişsel farkındalık stratejisinin Türkçe dersinde; öğrencilerin bilişsel farkındalık becerilerini artırdığı, öğrencilerin okuduğunu anlama başarısını artırdığı, öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde arttırdığı ve buna ek olarak bilişsel farkındalık becerileri ve okuduğunu anlama başarıları açısından kalıcılığı sağladığı söylenebilir” (Gelen 2003: 8).

2.3 ALANYAZIN TARAMASININ SONUÇLARI

Araştırmanın kuramsal kısmında, araştırma amacı doğrultusunda okuma, Türkçe dersi ve bunlara yönelik tutum ile ekrandan okuma hakkında derinlemesine bilgi verilmiştir. İnsan hayatında oldukça önemli olan okuryazarlık ve okuma, bilişim teknolojilerinin hızla ilerlemesinden etkilenmiş, bilişim teknolojilerinin en önemli iki aracı bilgisayar ve internet, okuryazarlık ve okuma paradigmasında değişime neden olmuştur. Çünkü internet ortamındaki metinler, bilgisayar ortamında sayısallaştırılan basılı metinler ve elektronik olarak üretilen metinler artık bilgisayar ekranından okunmaktadır. Bu doğrultuda okuyucuların geleneksel okuma davranışları ve süreci değişikliğe uğramakta, basılı materyallerin yerini ekran almaktadır. Basılı materyallerden okuma süreci, okuyucu, metin ve yazar arasındaki etkileşime göre gerçekleşmekte iken ekrandan okuma süreci okuyucu, ekran, elektronik metin ve okuma ortamına göre şekillenmektedir. Araştırmanın kuramsal kısmında bu anlatılanlar, ekrandan okumanın basılı materyallerden okumadan farklı bir okuma olduğunu göstermektedir. Okuyucu ekrandan okurken karmaşık beceriler gerektiren bir okuma durumu ile karşı karşıyadır. Elektronik metinlerin çoklutarz uygulamalar aracılığıyla oluşturulması, bu karmaşıklığı arttırmaktadır. Çoklutarz okuryazarlık becerileri bu süreçte devreye girmekte, ekrandan okuma sürecini yönlendirmektedir. Yine ekrandan okuma, insan zihnini kâğıttan okumaya göre farklı şekilde etkilemektedir; çünkü elektronik metinler okuyucuların metin ile etkileşime geçme düzeyini arttırmaktadır. Basılı materyallerden okumada tek yönlü olan etkileşim, ekrandan okumada çok yönlü bir şekle dönüşmektedir. Aynı zamanda ekrandan okunacak materyal miktarının artması, ekrandan okumada kullanılabilecek okuma tekniklerini ortaya çıkarmıştır. Araştırmanın kuramsal kısmında ele alınan bu teknikler,

ekrandan okuma sürecinin nasıl daha verimli hâle getirilebileceğini gösteren tekniklerdir.

Araştırmanın ilgili araştırmalar kısmında okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutum ile ekrandan okuma ve ekrandan okumanın okumaya yönelik tutuma etkilerini gösteren araştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Öncelikle okumaya yönelik tutum ile ilgili sonuçlar, ortaokul öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını kendilerine, anne ve babalarına, okul ortamına ve buldukları bölgeye vb. ait özelliklerin etkilediğini göstermektedir. Bu da okumaya yönelik tutumun çok değişkenli bir yapıya sahip olduğunu, tek bir noktadan ele alınamayacağını, öğrenciyi çevreleyen bütün yapıların okumaya yönelik tutumda etkili olduğunu ortaya çıkarmaktadır. Türkçe dersine yönelik tutum çalışmaları da Türkçe dersini, öğrenciyi çevreleyen bütün değişkenlerin farklı düzeylerde etkilediğini, Türkçe dersinin bir ana dili dersi olarak merkezi bir konumda bulunduğunu ve ana dili dersine yönelik tutumların, öğrencilerin başarılarını etkileyen en önemli unsurlardan biri olduğunu göstermektedir.

Ekrandan okuma ile ilgili yapılan araştırma sonuçları da ekrandan okumanın basılı materyallerden okumadan farklı özellikler taşıyan bir okuma olduğunu göstermektedir. Elektronik metinlerin dizgisel özellikleri, ekran dinamikleri, ekrandan okumada kullanılan okuma teknikleri, ekrandan okuma hızı ve okuduğunu anlama ile ilgili her bir araştırmada farklı bir sonuç ortaya çıkmıştır. Bunlar okuyucuların, ekran metinlerinin sahip olduğu özellikleri kullanabilme veya bu özelliklerden etkilenme durumlarıyla ilgilidir. Ekran metinlerinin bu özellikleri, okuyucuların metin ile etkileşime geçebilme ve böylece metinden daha fazla yararlanabilme becerilerini etkilemektedir.

Ekrandan okumanın okumaya yönelik tutuma etkilerini gösteren çalışmalarda, ekran metinlerinin, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını etkileme noktasında farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Çalışmaların bazıları elektronik metinlerin, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini, diğer çalışmalar da olumlu yönde etkilemediğini göstermektedir. Bu da öğrencilerin, bilgisayar ortamında çoklutarz okuryazarlık becerilerinin ve okumaya yönelik ilgi, tutum vb. duyuşsal özelliklerinin farklı olduğunu, çoklutarz okuryazarlık becerilerini edinebilen öğrencilerin ekran metinlerinden basılı metinlere göre daha fazla yararlanabildiklerini ortaya çıkarmaktadır.

Araştırmanın kuramsal kısmından genel olarak ekrandan okumanın basılı materyallerden okuma kadar normal bir okuma türü olarak hayatımıza girdiği, insanlar tarafından çoklutarz beceriler gerektirmesine ve zorluklarına rağmen benimsendiği, kullanıldığı ve bilgisayar ve internet kullanımını arttıkça yaygınlaştığı sonuçlarına ulaşılmaktadır. Ayrıca bilişim teknolojileri geliştikçe ekran tabanlı metinlerin sahip olduğu çoklutarz uygulamaların da gelişmekte olduğu, çeşitli özelliklere sahip ekran metinlerinin ortaya çıktığı ve en önemlisi eğitimde bu metinlerin, öğrencilerin okuma davranışında önemli bir yer edindiği sonuçlarına da ulaşılmaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Ekrandan okumanın, ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisinin belirlenmesinde, sadece bir araştırma tekniğinin kullanılmasının araştırma problemi ve araştırmanın alt problemlerini ortaya çıkarmada yetersiz kalacağı gerekçesinden ötürü araştırmada nicel ve nitel araştırma tekniklerinin birlikte ele alındığı *karma araştırma modeli* (mixed method) kullanılmıştır. “Karma metot araştırmaları, bir araştırmacının veya araştırmacı takımının verileri, geniş ve derin bir şekilde anlama ve doğrulama amacıyla nitel ve nicel araştırma yaklaşımlarının (örneğin nitel ve nicel bakış açılarının kullanımı, veri toplama, analiz etme, çıkarım teknikleri) unsurlarını birleştirdikleri araştırma türüdür” (R. B. Johnson, Onwuegbuzie ve Turner, 2007: 123). Başka bir deyişle karma metot “bir araştırmada veya araştırmalar serisinde veri toplamaya, verileri analiz etmeye ve hem nicel hem de nitel teknikleri birleştirmeye odaklanan” (Creswell ve Plano Clark, 2007: 5) bir araştırma modelidir. “Araştırmacılar hem nitel hem de nicel araştırmayı bir araya getirdiklerinde her iki yaklaşımın güçleri birleşir ve tek başına bir araştırma yaklaşımından ziyade her iki yaklaşımın kullanılmasının, araştırma problemlerini daha iyi anlamak için önemli olduğu varsayılabilir. Bu çekirdek varsayım, “karma araştırma metodu” olarak anılan bu metodu gerekli kılan bir araştırmanın temelini oluşturur” (Creswell ve Garrett, 2008: 322).

Araştırmanın nitel verileri yapılandırılmış mülakat (görüşme) ile elde edilmiştir. Wheldon ve Ahlberg’e (2011: 115) göre “nitel araştırma, bireylerin dünyayı nasıl algılandıklarına ve deneyimlerine bağlı olarak dünyayı anlamlandırmaya ve anlamaya çalışan” bir araştırma yöntemidir. Diğer bir

ifadeyle “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir nitel sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39). Kuş’a (2009: 87) göre nitel araştırmaların temel karakteristiği, araştırma öznelininin bakış açılarını, anlam dünyalarını ortaya koyma, dünyayı araştırma öznelininin gözleriyle görmektir.

Araştırmanın nicel verileri ise “Kişisel Bilgi Formu”, “Okuma Metinleri”, “Bilgi Testi”, “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” (Özbay ve Uyar, 2009) ve “Türkçe Tutum Ölçeği” (Ö. Demirel 1999) ile elde edilmiştir. Taylor nicel araştırmayı (2005) çok büyük bir nüfusa (popülasyon) genelleştirilebilir kanun ve ilkeleri ortaya çıkartmak için konunun/olayın tarafsız ve geçerli tanımlamalarını yapmak olarak tanımlamaktadır. Dunning’e (2004: 8) göre nicel metotlar anketleri, istatistiksel testleri ve kontrollü deneyleri içerebilir. Nitekim araştırmada, gerçek deneme modellerinden *ön-test son-test kontrol gruplu model* kullanılmıştır. “Ön test-son test kontrol gruplu modelde, yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Bunlardan biri deney, öteki kontrol grubu olarak anılır. Her iki grupta da deney öncesi ve deney sonrası ölçmeler yapılır” (Karasar 2012: 97). Bu modelde bağımsız değişkeni belirleyerek dış değişkenleri kontrol altına almak gerekir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve F. Demirel, 2009).

Bu çalışmada tesâdüfi olarak biri deney, diğeri kontrol grubu olmak üzere iki grup atanmıştır. İki grubun da uygulama yapılmadan önce ve yapıldıktan sonraki durumlarını karşılaştırmak için ön-test son-test ölçümleri yapılmıştır. Ölçümler her iki gruptan da aynı zamanda elde edilmiştir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009).

Deney grubundaki öğrenciler belirlenen metinleri bilgisayar ekranından; kontrol grubundaki öğrenciler basılı sayfadan okumuşlardır. Araştırmanın bağımlı değişkenleri okuduğunu anlama, okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutum düzeyleridir. Araştırmanın bağımsız değişkeni de okuma metninin sunulduğu ortamdır.

3.2 ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubu, 2012-2013 öğretim yılında Kocaeli ili Kandıra ilçesindeki bir devlet ortaokulunun 8/A ve 8/B sınıflarında öğrenim görmekte olan toplam 41 öğrenciden oluşmaktadır. Bu seçim, ortaokulun son basamağında bulunan 8. sınıf öğrencilerinin 6. sınıftan itibaren kendilerine ait bir bilgisayara sahip olmalarından dolayı yapılmıştır. Kontrol grubunda 18 öğrencinin, deney grubunda da 20 öğrencinin kişisel bir bilgisayarı vardır. Öğrenciler temel bilgisayar okuryazarlığı becerilerine sahiptir.

Uygulamanın yapılacağı deney ve kontrol grubu öğrencilerinin birbirine denkliliğini belirlemek için deney ve kontrol grubu öğrencilerine Türkçe dersine ve okumaya yönelik tutum ölçekleri ön-test olarak uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubu arasındaki farkın anlamlılığı “SPSS 17 for Windows” programı kullanılarak Mann-Whitney U testi analizi ile yapılmıştır.

Tablo 3. Grupların Türkçe Dersine ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeklerine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sıra toplamı	Ss	U	p
Türkçe	8/B	20	21,35	427,00	18,86	203,0	0,855
Ön test	8/A	21	20,67	434,00	16,01		
Okuma	8/B	20	22,6	452,00	15,569	178,0	0,404
Ön test	8/A	21	19,48	409,00	15,080		

Tablo 3'te incelendiği gibi öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ön-testinden aldıkları puanların ortalamasının 8/A ve 8/B gruplarında birbirine oldukça yakın olduğu görülmüştür ($\bar{X}_{kontrol} = 21.35$, $\bar{X}_{deney} = 20.67$, $U = 203.0$, $p > 0.05$). Öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği ön-testinden aldıkları puanların ortalamasının 8/A ve 8/B grupları arasında fark olduğu ancak bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür ($\bar{X}_{kontrol} = 22.6$, $\bar{X}_{deney} = 19.48$, $U = 178.0$, $p > 0.05$). Grupların ön-testlerden aldıkları puanların ortalamaları arasındaki fark 0.05 düzeyinde anlamlı olmadığı için deney ve

kontrol grubu öğrencileri, uygulamanın yapılabilmesi için birbirine denk kabul edilmiştir. Bu doğrultuda iki şube arasından tesâdüfi yöntemle seçilen 8/A sınıfı deney, 8/B sınıfı ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Aynı zamanda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin tesâdüfi yöntem ile belirlenmesinde yanlış davranmaktan sakınma ve araştırma sürecini özellikle öğrenci başarısına göre belirli bir doğrultuda yürütmeme düşüncesi etkili olmuştur.

Uygulama yapılacak okulun seçiminde ise aynı şubeden iki tane olması ve yeterli sayıda bilgisayarın bulunduğu bilgisayar sınıfının bulunması dikkate alınmıştır. Deney grubundaki öğrenciler okulun bilgisayar sınıfındaki bilgisayar ekranlarından okuma yapmışlar ve başarı testlerini bilgisayar üzerinden doldurmuşlardır.

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada iki gruptaki öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemek için “Kişisel Bilgi Formu”; okumaya yönelik tutumlarını ölçmek için “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği”; Türkçe dersine yönelik tutumlarını ölçmek için “Türkçe Tutum Ölçeği”, “Okuma Metinleri” ve bu metinlerden okuduğunu anlama düzeylerini ölçmek için “Bilgi Testi” kullanılmıştır. Deney grubunda nitel araştırma tekniklerinden mülâkat tekniği de kullanılmıştır.

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formu, uzman görüşünden yararlanarak oluşturulmuş, öğrencilerin kişisel bilgilerini belirlemek amacıyla öğrencilere uygulanmıştır. Kişisel bilgi formunda belirlenmeye çalışılan öğrenci bilgileri şunlardan oluşmaktadır: Yaş, cinsiyet, önceki döneme ait Türkçe dersi başarı notu, ailenin gelir düzeyi, anne/baba eğitim düzeyi, aylık kitap okuma sayısı, evde kitaplık/kütüphanenin, çalışma odasının, bilgisayar ve internetin bulunup bulunmaması, günlük televizyon izlemeye ayrılan süre ile bilgisayar başında geçirilen süre, bilgisayar ve internete en fazla okuldan ya da internet kafelerden ulaşılması, bilgisayar ve internetin en fazla hangi amaç için kullanıldığı.

3.3.2 Okuma Metinleri

Araştırmada öyküleyici (3) kurgulayıcı (3) ve eğitici (2) türde olmak üzere toplam 8 farklı okuma metni kullanılmıştır. Bu metinlerin seçiminde Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (2006) ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuyabileceği metin türleri ile bilgilerden ve uzman görüşünden yararlanılmıştır. “8. Sınıfta; şiir, hikâye, anı, makale, roman, deneme, sohbet (söyleşi), eleştiri, destan türlerinde metinlere mutlaka yer verilmelidir. Bu türler dışındaki türlerde de metinlere yer verilerek öğrencilerin farklı türlerden metinler ile karşılaşmaları sağlanmalıdır” (MEB, 2006: 57). Bununla birlikte metinlerde öğrencilerin anlamını bilmedikleri kelimelerin % 5'i geçmemesine dikkat edilmiş, bu noktada gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Yine deney grubu öğrencilerine bilgisayar ekranından sunulan metinler PDF biçiminde, e-kitap olarak hazırlanmıştır. Vandendorpe'ye (2008) göre PDF, ekranda basılı bir kitabın okunmasında olduğu gibi okuyucuya çeşitli olanaklar sağlar. PDF, basılı sayfanın görünüşünü ekranda tekrarlar, metin üzerinde okuyucu, sekmeler yardımıyla çeşitli kontroller yaparak okuma sürecinin verimliliğini artırır. PDF, okuyuculara yönlendirmeleri daha fazla kullanmasını sağlayan karmaşık özellikler sunar. Bu özellikler PDF belgeleri ile ekrandan oldukça etkili bir okuma yapılmasını sağlar. Ekrandaki bir metinde yazı tiplerinin görünüşü de okuma performansını etkileyen diğer önemli bir ölçüdür (B. S. Chaparro ve diğerleri, 2006). Bu yüzden bu metinler Verdana yazı fontu ile 12 font büyüklüğünde yazılmıştır. “Verdana, denenmiş yazı tipleri arasında en iyi okunaklılığı sunmaktadır” (Subbaram, 2004: 202). Kontrol grubu öğrencilerine de bu özelliklere sahip e-kitaplar çıktı alınarak sunulmuştur.

Araştırma sürecinde deney ve kontrol grubunda okunan okuma metinleri ve bunların yazarları şöyledir:

Öyküleyici/Hikâye Edici Metinler:

Eleğimsağma (Ömer Seyfettin), Garip Bir Hediye (Refik Halit Karay), Şahan Ahmed (Yaşar Kemal)

Yazınsal/Kurgulayıcı Metinler:

Kaşıkçı Güzeli (Hasan Latif Sarıyüce), Gelincik Günü (Eflatun Cem Güney), Oğuz Kağan Destanı (Metin Turan)

Eğitici/Öğretici Metinler:

Mevlana Celaleddin Rumî (Yılmaz Öztuna), Kuş Gribi (Ferda Şenel)

3.3.3 Bilgi Testi

Araştırmada 3'ü öyküleyici, 2'si öğretici ve 3'ü de kurgulayıcı olmak üzere toplam 8 metin kullanılmıştır. Bu nedenle 8 ayrı bilgi testi kullanılmıştır. Bilgi testleri, uygulama sürecinde kullanılan okuma metinleri okunarak araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Daha sonra biri ölçme ve değerlendirme, biri de Türkçe eğitimi konu alanı uzmanı olmak üzere 2 uzman görüşü ile 2 Türkçe öğretmeninin görüşünden yararlanılarak testlerde gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

Her bir bilgi testi toplam 9 sorudan oluşmaktadır. Bu soruların ilk 8 tanesi çoktan seçmeli, 1 tanesi de açık uçlu soru biçimindedir. İlk 8 soru her bir metinde, metnin ana fikri, yardımcı fikirleri, olay, yer, zaman, kahramanlar, metnin yazarı, metinde geçen kelime, deyim veya atasözlerinin anlamları boyutlarında olan sorulardır. 9. soru ise metinde gerçekleşenlerden çıkarımda bulunma, uygunluk gösteriyorsa kendi hayatı ile karşılaştırma, metni kendi duygu ve düşüncelerine göre bitirme gibi analiz ve sentez becerileri ile ilgili sorulardır.

Bilgi testindeki ilk 8 sorunun her biri 4 şıktan oluşmakta ve her bir sorunun doğru cevabı 10 puana karşılık gelmektedir. 9. sorunun doğru cevabı da 20 puan değerindedir. Çoktan seçmeli ilk 8 sorunun şıkları, eşit şekilde şıklara dağıtılmış ve aynı doğru cevapların arka arkaya gelmemesine dikkat edilmiştir.

Çoktan seçmeli ilk 8 soru, her bir doğru cevaba 10 puan verilerek değerlendirilirken 9. soru “Sorulan soruya analiz ve sentez becerilerini kullanarak doğru cevap verebilme (10 puan), cevabı düzgün cümlelerle ifade edebilme/yazabilme (5 puan) ve imla ve noktalama kurallarına dikkat etme (5 puan)” olmak üzere üç kritere göre değerlendirilmiştir.

3.3.4 İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

“İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” Özbay ve Uyar (2009) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinin

geneline 816 öğrenci katılmış, ölçeğin faktörlerinin belirlenmesi ve güvenilirliği ile kanıtların toplanmasında da 316 öğrenciden alınan veri kullanılmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi ile 4 faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenen ölçeğin ‘Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı’ α : 0.930 olarak bulunmuştur. Türkyılmaz (2012) da ölçeği 200 öğrenciye uygulamış ve ölçeğin bütününe iç tutarlılık değerini 0,89 olarak hesaplamıştır. İşeri (2010) de ölçeğin tamamında ‘Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı’nı α : 0.85 olarak bulmuştur.

İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği, 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “hiç katılmıyorum” (1), “katılmıyorum” (2), “kısmen katılıyorum” (3), “katılıyorum” (4), “tamamen katılıyorum” (5) biçiminde 5’li Likert modelinde geliştirilmiştir. Bu öçekte aritmetik ortalamanın 25 ile 125 arasında değişmesi beklenmektedir. Ölçekte 5 olumsuz, 18 tane olumlu madde bulunmaktadır. Verilerin işlenmesinde olumsuz maddeler, ters çevrilerek kodlanmıştır.

3.3.5 Türkçe Tutum Ölçeği

“Türkçe Tutum Ölçeği” Ö. Demirel (1999) tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin ‘Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı’ α : 0.85 olarak belirlenmiştir. Gelen (2003) de hazırladığı doktora tezinde ölçeği 273 öğrenciye uygulamış ve ölçeğin ‘Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı’nı α : 0.85 olarak hesaplamıştır.

“Türkçe Tutum Ölçeği” 32 maddeden oluşmaktadır. Ölçek “kesinlikle katılmıyorum (1)”, “katılmıyorum (2)”, “kararsızım (3)”, “katılıyorum (4)”, “kesinlikle katılıyorum (5)” biçiminde 5’li Likert modelinde geliştirilmiştir. Bu ölçekte aritmetik ortalamanın 32 ile 160 arasında değişmesi beklenmektedir. Ölçekte 14 olumsuz madde, 18 olumlu madde yer almaktadır. Verilerin işlenmesinde olumsuz maddeler, ters çevrilerek kodlanmıştır.

3.3.6 Mülakat Kayıtları

“Mülakat metodu, insanların neyi ve neden düşündüklerini, duygu, tutum ve hislerinin neler olduğunu, davranışlarını yönlendiren faktörleri ortaya çıkarmayı sağlayan veri toplama aracıdır” (Ekiz 2003: 61). Araştırmada kullanılan mülakat formuyla deney grubundan 10 öğrencinin ekrandan okuma

ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Mülakat soruları önceden oluşturulmuş ve uzman görüşünden yararlanılarak sorulara son hâli verilmiştir.

Araştırmada yapı bakımından *standartlaştırılmış açık uçlu görüşme* kullanılmıştır. “Bu yaklaşım, bazı insanlardan daha yoğun ve çok, bazı insanlardan ise daha az sistematik ve yüzeysel bilgi edilmesine yol açabilecek olan “görüşmeci yanlılığını ve öznelliğini” azaltır. Bu anlamda bu yaklaşım, bir araştırmada birden fazla görüşmecinin kullanılacağı durumlarda etkili bir biçimde kullanılabilir. Aynı şekilde; yanıtlarda görüşmecilerin becerileri, yanlılıkları veya öznelliklerinden kaynaklanabilecek farklılıkları da azaltır. Duruma göre anlık tavır ve esneklik önemli ölçüde sınırlanırken, aynı soruların sistematik bir sıra içinde bütün deneklere aynı şekilde sorulması yoluyla görüşmeci etkisini ve öznel yargılarını en aza indirdiği için, bu yaklaşım yoluyla elde edilen verilerin karşılaştırılması ve analizi daha kolaydır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 123). “Görüşmeler inançları, düşünceleri aynı zamanda kişilik özelliklerini değerlendirmek için kullanılabilir” (B. Sommer ve R. Sommer, 1997: 107). Görüşme, “nitel araştırmada en yaygın veri toplama yöntemlerinden” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 127) biridir. Kuş (2009: 87) görüşme tekniğinin belirleyici özelliğinin, görüşülen kişilerin bakış açılarını ortaya çıkarma olduğunu belirtmektedir. Görüşmelerin yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış, yapılandırılmamış görüşmeler ve telefon görüşmeleri (B. Sommer ve R. Sommer, 1997) gibi türleri vardır. Bunlar arasında çalışmamızda kullanılan yapılandırılmış görüşmelerini Corbetta (2003: 269) “bütün katılımcılara aynı ifadeleri içeren soruların aynı sırayla sorulduğu görüşmeler” olarak tarif etmektedir. Başka bir şekliyle “**Yapılanmış** görüşme, daha çok, önceden yapılan ve ne tür soruların ne şekilde sorulup, hangi verilerin toplanacağını en ayrıntılı biçimde saptayan “görüşme planı”nın aynen uygulandığı bir görüşmedir” (Karasar 2012: 167).

Görüşme sürecine katılımcı bakımından da araştırmada *grup görüşme metodu* kullanılmıştır. “Bu metot, belirli bir amaca hizmet etmek için bir araya gelmiş bir grup insana araştırmacı tarafından sistematik olarak yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış formlarda soru sorulması şeklinde tanımlanabilir” (Ekiz 2003: 63). Araştırmada ekrandan okuma ile ilgili öğrenci görüşlerini belirlemek için sadece deney grubundan 10 öğrenci ile mülakat yapılmıştır.

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Araştırmada Kocaeli ili Kandıra ilçesindeki bir devlet okulunun 8. sınıf öğrencilerinden deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Araştırmanın yapıldığı okul, sosyoekonomik bakımdan orta düzeydedir.

Araştırmanın nicel verileri, kişisel bilgi formu, okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçekleri ve 8 hafta boyunca gerçekleştirilen uygulamalar sonucunda öğrencilerin cevapladıkları bilgi testleri ile elde edilmiştir. Araştırmanın nitel verileri de deney grubundan 10 öğrencinin katılımıyla, uygulama sürecinin 5-9. haftalarında yapılan grup görüşmeleri ile elde edilmiştir. Her hafta 2 öğrenciden oluşan öğrenci grubuyla mülâkat yapılmıştır.

Araştırma, 15 Ekim-3 Aralık 2012 tarihleri arasında yapılmıştır. Araştırma süreci toplam 10 hafta-20 ders saati sürmüştür.

Araştırma süreci, ayrıntılı olarak şu şekilde gerçekleşmiştir:

Uygulama Öncesi Yapılanlar (1. Hafta)

Uygulama öncesi uygulamanın yapılacağı okula gidilip başta okul müdürü, sonra öğrenciler ile görüşülmüş, uygulama saatleri belirlenmiştir. Öğrencilere uygulama hakkında ayrıntılı bilgi verilmiştir. Daha sonra öğrencilere kişisel bilgi formu, okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçekleri uygulanmıştır. Uygulama araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir.

Uygulama Sürecinde Yapılanlar

Uygulama için uygulama saatleri belirlendikten sonraki 2. hafta, ilgili okulda uygulamalara başlanmıştır. Deney grubu öğrencileri okuma metinlerini bilgisayar ekranından, kontrol grubu öğrencileri de basılı materyallerden okumuşlardır. Deney grubu öğrencileri, bilgisayar ekranından metinleri okuduktan sonra word dosyasında verilen bilgi testlerini cevaplamışlardır. Cevaplama işleminin ardından isim ve soy isimlerini testlerde belirtilen alana yazıp word dosyasını kaydetmişlerdir. Öğrencilerin çoktan seçmeli sorularda word üzerinde zorlanmadan işaretleme yapabilmeleri için bilgi testlerine işaretleme özelliği eklenmiştir. Her bir uygulamanın ardından öğrencilerin cevap dosyaları, harici bellek yardımıyla toplanmıştır. Araştırmacı

uygulamaları kendisi yürütmüş, gerekli önlemleri alarak ortaya çıkan aksaklıkları kısa sürede gidermiştir.

Kontrol grubunda, okulun Türkçe öğretmeni ile konuşularak deney grubunda haftalık olarak uygulanan metinlerin aynısı basılı materyallerden okunmuştur. Sonrasında deney grubuna uygulanan okuduğunu anlama testlerinin basılı biçimleri, kontrol grubuna uygulanmıştır.

Yapılan uygulamalar haftalık olarak ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde:

2.Hafta-4. Hafta-6. Hafta-8. Hafta:

Deney grubundaki öğrenciler, Kaşıkçı Güzeli (Efsane türü), Eleğimsağma (Hikâye türü), Kuş Gribi (Eğitici tür) ve Oğuz Kağan Destanı (Destan türü) metinlerini bilgisayar ekranından, kontrol grubu öğrencileri de bu metinleri basılı sayfadan okumuşlardır. Deney grubu öğrencileri, ekrandan okudukları metinlere ait bilgi testlerini word dosyası üzerinde, kontrol grubu öğrencileri basılı sayfadan okudukları metinleri basılı sayfa üzerinde yazarak cevaplamışlardır.

3. Hafta- 5. Hafta- 7. Hafta-9. Hafta

Deney grubundaki öğrenciler, Mevlana (Eğitici tür), Şahan Ahmed (Hikâye türü), Gelincik Günü (Masal türü) ve Garip Bir Hediye (Hikâye türü) metinlerini bilgisayar ekranından, kontrol grubu öğrencileri de bu metinleri basılı sayfadan okumuşlardır. Deney grubu öğrencileri, ekrandan okudukları metinlere ait bilgi testlerini word dosyası üzerinde, kontrol grubu öğrencileri basılı sayfadan okudukları metinleri basılı sayfa üzerinde yazarak cevaplamışlardır.

10.Hafta:

Ekrandan okumanın okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkilerini belirlemek amacıyla okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçekleri öğrencilere son-test olarak uygulanmıştır.

Deneysel uygulamalarda kullanılan veri toplama araçlarının tamamı, uygulama süreci boyunca başarılı bir şekilde kullanılmış, veri toplama araçları uygulama sürecini kesintiye uğratmamıştır. Ayrıca deney ve kontrol grubundaki öğrenciler bütün uygulamalara eksiksiz olarak katılmışlardır.

Araştırmanın Nitel Verilerinin Elde Edilmesi Süreci

Uygulama sürecinin 5. ve 9. haftaları arası her hafta iki kişiden oluşan öğrenci grubuyla mülâkat yapılmıştır. Mülâkatlar, her hafta her uygulamanın bitiminden sonra iki kişiden oluşan öğrenci grubuyla 30 dakika içerisinde yapılmıştır. Mülâkat sürecinde sorulan sorulara öğrencilerin verdikleri cevapları tam olarak kaydedebilmek amacıyla önceden oluşturulan mülâkat formu kullanılmıştır. Ekrandan okuma sürecine yönelik mülâkat formunda bulunan 7 soru sırasıyla öğrencilere sorulmuş, öğrencilerin verdikleri cevaplar mülâkat formuna birebir kaydedilmiştir. Her hafta iki öğrenci ile mülâkat yapılması, görüşme sürecinin verimli geçmesini sağlamış, ekrandan okuma sürecine yönelik öğrencilerin görüşleri sağlıklı bir şekilde elde edilmiştir.

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma süreci sonucunda elde edilen verilerin analizinde hem nicel hem de nitel analiz teknikleri kullanılmıştır. “Kişisel Bilgi Formu”, “Bilgi Testi”, “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Türkçe Tutum Ölçeği” verileri sayısal veriler oldukları için bunların analizinde nicel analiz teknikleri kullanılmış, veriler “SPSS 17 for Windows” paket programına aktarılmıştır. Kişisel bilgilerle ilgili çapraz tablo (Crosstab) analizi yapılmış, frekans (n) ve yüzde (%) değerleri verilmiştir.

9 sorudan oluşan her bir bilgi testi sonuçları cevap anahtarı aracılığıyla 100 tam puan üzerinden, ilk 8 soru 10 puan ve 9. soru 20 puan olacak şekilde, değerlendirilmiştir. 9. soru “Sorulan soruya analiz ve sentez becerilerini kullanarak doğru cevap verebilme (10 puan), cevabı düzgün cümlelerle ifade edebilme/yazabilme (5 puan) ve imla ve noktalama kurallarına dikkat etme (5 puan)” kriterlerine göre değerlendirilmiştir.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya ve Türkçe dersine yönelik ön-test ve son-test puanları arasındaki fark, Wilcoxon Sıra Sayıları Testi ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okumaya ve Türkçe dersine yönelik son-test puanları arasındaki fark, Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine uygulama sürecinde uygulanan bilgi testi puanları arasındaki fark, Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiştir.

Araştırmanın nitel verileri olan mülakat kayıtları yazıya dökülerek incelenmiştir. Öğrencilerin mülakat sorularına verdikleri cevapların değerlendirilmesinde içerik analizi uygulanmıştır. “İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır... Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 227). Bu amaç doğrultusunda içerik analizi türlerinden *kategorisel analiz* kullanılmıştır. “Kategorisel analiz, genel olarak belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesi ve ardından bu birimlerin önceden saptanmış ölçütlere göre kategoriler hâlinde gruplandırılmasıdır” (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 90). “Kategoriler oluşturma, nitel içerik analizinin çekirdek özelliğidir” (Graneheim ve Lundman, 2004: 107). Kategorisel analizde önce veriler kodlanmıştır. Bu kodlama, mülakat sorularından ve öğrencilerin bu sorulara verdikleri cevaplardan yararlanılarak yapılmıştır. “Kodlama, uzun cevapların özgün yanıt kategorileri içerisinde seçilmesi ve azaltılması işlemidir” (B. Sommer ve R. Sommer, 1997: 121). Ardından kodları genel düzeyde açıklayan kategoriler (temalar) belirlenmiş ve bulgular yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ayrıca mülakat sorularına verilen öğrenci cevaplarına bulgular kısmında birebir yer verilmiştir. Nitel verilerin analizi süreci, toplam iki hafta sürmüştür.

Mülakat formlarından öğrencilere ait cümleler aktarılırken her bir öğrenci belirli bir numara ile kodlanmış, bu kod numarasının önüne de erkek için E, kız için K getirilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1 NİCEL VERİLERİN ANALİZ EDİLMESİYLE ELDE EDİLEN BULGULAR

4.1.1 Öğrencilerin Kişisel Bilgilerine İlişkin Bulgular

Tablo 4. Öğrencilerin Cinsiyet ve Not Ortalamaları ile İlgili İstatistikler

		Kontrol		Deney	
		Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Cinsiyet	Kız	10	50,00	9	42,9
	Erkek	10	50,00	12	57,1
Not Ortalaması	2	2	10,0	7	33,3
	3	8	40,0	5	23,8
	4	9	45,0	2	9,5
	5	1	5,0	7	33,3

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine bakıldığında kontrol grubundaki öğrenci sayıları, cinsiyet açısından birbirine eşittir. Deney grubundaki öğrencilerin %42,9'u kız, %57,1'i erkektir. Kontrol grubundaki öğrencilerin %50'si, deney grubundaki öğrencilerin %42,8'i bir önceki yıl Türkçe dersinden başarılı olmuşlardır. Kontrol grubundaki öğrencilerin %50'si ve deney grubundaki öğrencilerin %57,2'si ise geçer not almışlardır.

Tablo 5. Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeyi, Anne ve Babalarının Eğitim Düzeyi

		Kontrol		Deney	
		Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Aile Gelir Düzeyi	Düşük	1	5,0	0	0
	Orta	18	90,0	21	100,0
	Yüksek	1	5,0	0	0
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul	16	80,0	15	71,4
	Ortaokul	4	20,0	5	23,8
	Lise	0	0	1	4,8
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul	14	70,0	12	57,1
	Ortaokul	3	15,0	4	19,0
	Lise	1	5,0	4	19,0
	Üniversite	2	10,0	1	4,8

Hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin, ailelerinin büyük bir çoğunluğunun gelir düzeyi orta düzeydedir. Kontrol grubundaki öğrencilerin %80'inin annesi ve %70'inin babası ilkokul; %20'sinin annesi ve %15'inin babası ortaokul mezunu; %15'inin babası ise lise ve üzeri eğitim düzeyindedir. Deney grubundaki öğrencilerin %71,4'ünün annesi ve %57,1'inin babası ilkokul; %23,8'inin annesi ve %19'unun babası ortaokul; %2,8'inin annesi ve %19'unun babası lise; %2,8'inin babası ise üniversite mezunudur.

Tablo 6. Öğrencilere Ait Evde Kütüphane, Çalışma Odası ve Okunan Kitap Sayısı ile İlgili İstatistikler

		Kontrol		Deney	
		Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Aylık Okunan Kitap Sayısı	1	6	30,0	6	28,6
	2	4	20,0	6	28,6
	3	7	35,0	7	33,3
	4 ve üzeri	3	15,0	2	9,5
Evinizde Kütüphane Var Mı?	Evet	4	20,0	11	52,4
	Hayır	16	80,0	10	47,6
Evde Çalışma Odanız Var Mı?	Evet	9	45,0	11	52,4
	Hayır	11	55,0	10	47,6

Kontrol grubundaki öğrencilerinin %30'u ayda 1 kitap, %20'si ayda 2 kitap, %35'i ayda 3 kitap ve % 15'i ise ayda 4 ve üzeri sayıda kitap okumaktadır. Deney grubu öğrencilerinin %28,6'sı ayda 1 kitap, %28,6'sı ayda 2 kitap, %33,3'ü ayda 3 kitap ve % 9,5'i ise ayda 4 ve üzeri sayıda kitap okumaktadır. Kontrol grubundaki öğrencilerin çoğunluğunun evinde kendisine ait bir kütüphanesi olmadığı, deney grubundaki öğrencilerin ise %52,4'ünün evinde kendisine ait bir kütüphaneye sahip olduğu görülmektedir. Çalışmaya katılan tüm öğrencilerden yaklaşık %50'si evinde kendine ait bir çalışma odasının bulunduğunu belirtmişlerdir.

Tablo 7. Öğrencilerin Bilgisayar ve Televizyon Kullanımına İlişkin İstatistikler

		Kontrol		Deney	
		Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Televizyon İzleme Süresi	1	12	60,0	4	19,0
	2	3	15,0	8	38,1
	3 saat ve üzeri	5	25,0	9	42,9
Günlük Bilgisayar Kullanımı	1	15	75,0	16	76,2
	2	5	25,0	5	23,8

Kontrol grubundaki öğrencilerinin %60'ı 1 saat, %15'i 2 saat, %25'i ise günde 3 saat ve üzeri süre; deney grubundaki öğrencilerin %19'u 1 saat, %38,1'i 2 saat, %42,9'u ise günde 3 saat ve üzeri süre televizyon izlediklerini belirtmişlerdir. Kontrol grubundaki öğrencilerin %75'i 1 saat, % 25'i ise 2 saat; deney grubundaki öğrencilerin ise %76,2'sinin 1 saat ve % 23,8'inin ise 2 saat günde bilgisayar kullandıkları belirlenmiştir.

Tablo 8. Öğrencilerin Evlerinde Bilgisayar ve İnternet Bulunmasıyla İlgili İstatistikler

		Kontrol		Deney	
		Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Evde Bilgisayar	Evet	18	90,0	20	95,2
	Hayır	2	10,0	1	4,8
Evde İnternet	Evet	3	15,0	5	23,8
	Hayır	17	85,0	16	76,2

Kontrol grubundaki öğrencilerin %90'ının evinde bilgisayar var ancak bu öğrencilerin evinde internet bağlantısı olmadığı görülmektedir. Deney grubundaki öğrencilerin %95,2'sinin evinde bilgisayar, % 23,8'inin ise internet erişimi vardır.

Tablo 9. Öğrencilerin Bilgisayar ve İnternete Erişim Olanakları ve Kullanım Amaçlarına Ait İstatistikler

		Kontrol		Deney	
		Sayı	Yüzde	Sayı	Yüzde
Bilgisayar ve İnternete Okuldan Erişim	Evet	11	55,0	14	66,7
	Hayır	9	45,0	7	33,3
Bilgisayar ve İnternete Kafeden Erişim	Evet	5	25,0	2	9,5
	Hayır	15	75,0	19	90,5
Bilgisayar ve İnternet Kullanım Amacı	Oyun Oynama	3	15,0	2	9,5
	Ödev	8	40,0	9	42,9
	Araştırma	6	30,0	5	23,8
	Sohbet ve Dolaşma	3	15,0	5	23,8

Tablo 9'a göre kontrol grubundaki öğrencilerin %55'i okuldan ve %25'i internet kafelerden, deney grubundaki öğrencilerin ise % 66,7'si okuldan ve %9,5'i internet kafeden bilgisayar ve internete erişim sağlayabildiklerini belirtmişlerdir. Bilgisayar ve interneti kullanma amacı olarak kontrol grubundaki öğrencilerin %15'i oyun oynamayı, %40'ı ödev yapmayı, %30'u araştırma yapmayı ve %15'i ise sohbet etmeyi; deney grubundaki öğrencilerin %9,5'i oyun oynamayı, %42,9'u ödev yapmayı, %23,8'i araştırma yapmayı ve %23,8'i ise sohbet etmeyi söyledikleri görülmektedir.

4.1.2 Ekrandan ve Basılı Sayfadan Okumanın Okumaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkilerine İlişkin Bulgular

Tablo 10. Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarıyla İlgili Ön-Test ve Son-Test Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler:

	Test	N	Minimum	Maximum	Güvenirlilik	Ortalama	Standart Sapma
Deney Grubu	Öntest	21	54	109	0,837	86,29	15,080
	Sontest	21	74	109	0,788	94,29	10,350
Kontrol Grubu	Öntest	20	63	121	0,712	90,80	15,569
	Sontest	20	52	111	0,519	85,05	15,521

Tablo 10’da araştırmaya katılan öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarına ilişkin ön-test ve son-test puanlarına ait betimsel istatistikler verilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin ön-test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 86,29$ ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 90,80$ ’dir. Deney grubundaki öğrencilerin son-test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 94,29$ ve kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 85,05$ ’tir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında deney ve kontrol gruplarına ait son-test puanları arasında fark olduğu görülmektedir.

Tablo 11. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarıyla İlgili Ön-Test ve Son-Test Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	Test	N	Minimum	Maximum	Güvenirlilik	Ortalama	Standart Sapma
Deney Grubu	Öntest	21	91	137	0,890	118,14	16,01
	Sontest	21	88	145	0,801	127,38	13,782
Kontrol Grubu	Öntest	20	88	154	0,854	118,7	18,86
	Sontest	20	93	153	0,850	117,30	19,711

Tablo 11’de araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ilişkin ön-test ve son-test puanlarına ait betimsel istatistikler

verilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin ön-test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=118,14$ ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=118,70$ 'tir. Deney grubundaki öğrencilerin son-test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=127,38$ ve kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=117,30$ 'dur. Aritmetik ortalamalara bakıldığında deney ve kontrol gruplarına ait ön-test puanlarının birbirine yakın olduğu ancak son-test puanları arasında fark olduğu görülmektedir.

Tablo 12. Öğrencilerin Bilgi Testi Sonuçlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

	N	Minimum	Maximum	Ranj	Ortalama	Standart Sapma
Deney	21	32	84	52	64,05	16,728
Kontrol	20	29	89	60	66,33	17,822

Tablo 12'de araştırmaya katılan öğrencilerin bilgi testlerinden elde etmiş oldukları puanlara ait betimsel istatistikler verilmiştir. Deney grubundaki öğrencilerin bilgi testi puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=64,05$ ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilgi testi puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X}=66,33$ 'tür. Aritmetik ortalamalara bakıldığında deney ve kontrol gruplarına ait bilgi testi puanları arasında fark olduğu görülmektedir.

Tablo 13. Veri Toplama Araçlarının Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi ile Normallik Analizi

	Türkçe Ön Test	Türkçe Son Test	Okuma Ön Test	Okuma Son Test	Bilgi Son Test
Kontrol Grubu	0,911	0,570	0,998	0,695	0,517
Deney Grubu	0,328	0,824	0,957	0,689	0,750

Tablo 13 incelendiğine veri toplama araçlarına ilişkin Tek Örneklem Kolmogorov-Smirnov Testi ile elde edilen değerlere göre ($p>0,05$) grupların normal dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Grupların her bir test için normal dağılım göstermesine rağmen gruptaki birey sayısının yeterli olmamasından dolayı ($N<30$) alt problemlerin analizi için Nonparametrik testlerin kullanılması gerekmektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol grubunun okumaya yönelik tutum ölçeği ön-test ve son-test puanları parametrik olmayan Wilcoxon Sıra Sayıları Testi ile analiz edilmiş, bulgular Tablo 14 ve Tablo 15'te verilmiştir:

Tablo 14. Kontrol Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Ön-Test-Toplam Son-Test Puanları için Wilcoxon Sıra Sayıları Testi Sonuçları

Grup Tipi	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	
Kontrol	Negatif sıra	14	10,11	141,50	-2,442	0,015
	Pozitif sıra	4	7,38	29,50		
	Eşit	2				

Tablo 14'e göre kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan, parametrik olmayan Wilcoxon Sıra Sayıları Testi sonucunda kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur ($p<.05$).

Ancak bu farklılık uygulanan yöntemin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını artırmadığı aksine öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını düşürdüğünü göstermektedir.

Tablo 15. Deney Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Ön-Test-Toplam Son-Test Puanları için Wilcoxon Sıra Sayıları Testi Sonuçları

Grup Tipi	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	
Deney	Negatif sıra	5	7,70	38,50	-2,274	0,023
	Pozitif sıra	14	10,82	151,50		
	Eşit	2				

Tablo 15'e göre deney grubunu oluşturan öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan, parametrik olmayan Wilcoxon Sıra Sayıları Testi sonucunda deney grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında son-test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur ($p < .05$).

Bu bulgu, deney grubunda ekrandan okuma uygulamalarının, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını arttırdığını göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ön-test ve son-test puanları, parametrik olmayan Wilcoxon Sıra Sayıları Testi ile analiz edilmiş, bulgular Tablo 16 ve Tablo 17'de verilmiştir:

Tablo 16. Kontrol Grubu Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Ön-Test-Toplam Son-Test Puanları için Wilcoxon Sıra Sayıları Testi Sonuçları

Grup Tipi	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	
Kontrol Grubu	Negatif sıra	9	10,39	93,5	-0,349	0,727
	Pozitif sıra	9	8,61	77,5		
	Eşit	2				

Tablo 16'ya göre kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir

farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan, parametrik olmayan Wilcoxon Sıra Sayıları Testi sonucunda kontrol grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$).

Bu bulgu, kontrol grubunda basılı sayfadan okuma uygulamalarının, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkilemediğini göstermektedir.

Tablo 17. Deney Grubu Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Ön-Test-Toplam Son-Test Puanları için Wilcoxon Sıra Sayıları Testi Sonuçları

Grup Tipi	N	Sıra ortalaması	Sıra Toplamı	z	p	
Deney	Negatif sıra	6	6,83	41	-2,59	0,01
	Pozitif sıra	15	12,67	190		
	Eşit	0				

Tablo 17'ye göre deney grubunu oluşturan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan, parametrik olmayan Wilcoxon Sıra Sayıları Testi sonucunda deney grubundaki öğrencilerin ön-test ve son-test puanları arasında son-test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı fark bulunmuştur ($p < .05$).

Bu bulgu, deney grubunda ekrandan okuma uygulamalarının, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını arttırdığını göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ölçeği son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol grubunun okumaya yönelik tutum ölçeği son-test puanları, parametrik olmayan Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiş, bulgular Tablo 18'de verilmiştir:

Tablo 18. Deney ve Kontrol Grubu Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Son-Test Puanları için Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kontrol	20	17,25	345,00	135,0	0,050
Deney	21	24,57	516,00		

Tablo 18'e göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği son-test uygulamasından aldıkları puanları analiz etmek için yapılan, parametrik olmayan Mann-Whitney U testi sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği son-test uygulamasından aldıkları puanlarla kontrol grubundaki öğrencilerin okumaya yönelik tutum ölçeği son-test uygulamasından aldıkları puanlar arasında deney grubu son-test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$).

Bu bulgu, deney grubunda ekrandan okuma uygulamalarının, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını arttırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla deney ve kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği son-test puanları, parametrik olmayan Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiş, bulgular Tablo 19'da verilmiştir:

Tablo 19. Deney ve Kontrol Grubu Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Toplam Son-Test Puanları için Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kontrol	20	17,20	344,00	134,0	0,047
Deney	21	24,62	517,00		

Tablo 19'a göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği son-test uygulamasından aldıkları puanları analiz etmek için yapılan, parametrik olmayan Mann-Whitney U testi sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği son-test uygulamasından aldıkları puanlarla kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği son-test uygulamasından aldıkları puanlar arasında deney grubu son-test puanları lehine istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < .05$).

Bu bulgu, deney grubunda ekrandan okuma uygulamalarının, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını arttırmada etkili olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama süresince cevapladıkları bilgi testi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek amacıyla her iki grubun bilgi testlerinden aldıkları puanlar, parametrik olmayan Mann-Whitney U Testi ile analiz edilmiş, bulgular Tablo 20'de verilmiştir:

Tablo 20. Deney ve Kontrol Grubu Bilgi Testi Puanları için Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kontrol	20	20,05	401,00	191,0	0,620
Deney	21	21,90	460,00		

Tablo 20'ye göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerinin basılı sayfa ve ekrandan okuma uygulamaları süresince bilgi testlerinden aldıkları sonuçları analiz etmek için yapılan, parametrik olmayan Mann-Whitney U testi sonucunda deney grubundaki öğrencilerin son-test uygulamasından aldıkları puanlarla kontrol grubundaki öğrencilerin son-test uygulamasından aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark bulunmamıştır ($p > .05$).

Bu bulgu, deney grubunda ekrandan okuma uygulamalarının, öğrencilerin okuduklarını anlamalarını arttırmada etkili olmadığını göstermektedir.

4.2 NİTEL VERİLERİN ANALİZ EDİLMESİYLE ELDE EDİLEN BULGULAR

Tablo 21. Basılı Sayfa ve Ekrandan Okuma Sürecinin Karşılaştırılmasına Yönelik Öğrenci Görüşleri

Öğrenci Cümleleri	Kodlar	Kategoriler
<i>“Ekrandan okurken daha az anladığımı düşünüyorum (E1).”, “Kitaptan okurken daha iyi anlıyorum (K2).”, “Kitaptan okuyunca daha çok anlıyorum (E7).”</i>	Kitaptan okuduklarını daha çok anlama, ekrandan daha az anlaşıldığı	Kitaptan Okuduğunu Daha İyi Anlama
<i>“Kitaptan da ekrandan da okurken iyi anladığımı düşünüyorum (K3).”, “Ekrandan okurken kitaptan okumaya göre daha az anladığımı düşünmüyorum. Çünkü ikisini de okuduğumda anlıyorum. Gerekirse tekrar kontrol ediyorum (K8).”, “Her ikisinden de anlıyorum (K10).”</i>	Ekrandan okuduklarını kitaptan okuduklarıyla aynı düzeyde anlama, ekrandan okuduklarını kontrol ederek okuduklarını doğrulama	Ekrandan Okuduklarını Kitaptan Okuduklarıyla Aynı Düzeyde Anlama
<i>“Ekrandan okurken biraz daha az anlıyorum. Ekrandan okurken bazen gözlerim ağrıyor. O da dikkatimi dağıtıyor ve uykumu getiriyor. Bu yüzden daha az anladığımı düşünüyorum (E5).”, “Ekrandan okurken daha az anlıyorum. Çünkü ekrandaki ışık beni yoruyor. Kafamın ağrmasına sebep oluyor (K9).”</i>	Ekran ışığının gözleri ağrıması, yorması, ekranın dikkati dağıtması, baş ağrısı oluşturması ve uyku getirmesi ve bunların okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilemesi	Ekran Işığının ve Görüntüsünün Okuduğunu Anlamayı Olumsuz Yönde Etkilemesi
<i>“Kitaptan okurken ilk sayfayı anlamıyordum, ortasına doğru geldikçe anlıyordum ama ekranda çok iyi anlıyorum (K4).”, “Ekrandan okurken daha rahat, daha hızlı, daha iyi okuyorum ve özellikle büyük yazılar olduğunda metni daha iyi anlıyorum (E6).”</i>	Ekrandan okuduklarını daha çok anlama, büyük yazılardan oluşan ekran metinlerini daha rahat, daha hızlı okuma ve daha iyi anlama	Ekrandan Okuduklarını Kitaptan Okuduklarından Daha Fazla Anlama
<i>“Ekrandan gözlerim, başım çok ağrıdı. Hele uzun metinlerde gözlerim yoruldu. Başım çok ağrıdı (K2).”, “Ekrandan okurken gözlerim ağrıyor ve sulanıyor (K3).”, “Kitaptan okurken gözlerim ve başım ağrıyormuş ama ekranda hissettim. Ekran parlak olduğundan gözlerimi sulandırdı (K4).”, “Ekrandan okurken daha çok yorulduğum, kendimi rahatsız hissettim (E7).”, “Ekrandan okurken gözlerimin acıdığını, sulandığını, başımın ağrıdığını hissettim. Gözlerim uzun süre ekranda bir yere baktığımda bunları daha fazla yaşadım (K8).”,</i>	Gözlerin acıması, sulanması, yorulması, göz ve başın ağrısı, genel olarak yorgunluk ve rahatsızlık oluşması, kitaptan okurken bu rahatsızlıkların yaşanmaması	Ekrandan Okumada Yaşanan Göz ve Baş Rahatsızlıkları ve Bunların Ekrandan Okuma Sürecini Olumsuz Yönde Etkilemesi

BASILY SAYFADAN OKUMA SÜRECİ İLE EKRANDAN OKUMA SÜRECİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

“Ekrandan okurken gözlerim sulandı, başım çok ağrıdı (K9).”, “Bilgisayardan okurken gözlerim yoruluyor ve ışık gözlerimi rahatsız ediyor. Ekrandan okurken de gözlerim rahatsız oldu (K10).”

EKRANDAN OKUMANIN OKUMAYA VE TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUMA ETKİSİ

Tablo 22. Ekrandan Okumanın Okumaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisine Dair Öğrenci Düşünceleri

Öğrenci Cümleleri	Kodlar	Kategoriler
<i>“Metinleri ekrandan okumak isteksizlik vermiyor. Aksine biraz heves veriyor. Şimdiye kadar hep kitaptan ders işlediğimiz için biraz değişiklik oldu (E1).”, “Ektranda çok az bir isteksizlik hissettim. İnsanın gözünü yoruyor (K2).”, “Ektrandan okurken isteksizlik hissetmedim, aksine ekrandan okumak çok zevkli, kitaptan okumaktan daha zevkli geliyor bana (K4).”, “Ektrandan okurken istekliydim. Çünkü okumanın faydalı olduğunu biliyorum (E5).”, “Ektrandan okurken isteksizlik hissetmedim, sayfalar daha renkli, daha canlıydı (E6).”, “Biraz istekliydim çünkü insanın beynini yoruyor (E7).”, “Ektrandan bazen isteksizlik hissediyordum. Çünkü gözlerim ağrıyor (K8).”, “Ektrandan okurken isteksizlik hissettiğim anlar oldu. Çünkü daha yorucu bir iş (K10).”</i>	Ekran metinlerinin daha renkli ve canlı olmasının ekrandan okurken isteklilik oluşturmaması, ekrandan okumanın kitaptan okumaktan daha zevkli ve heves verici olması, kitaptan okumaktan sıkılma ancak ekranın gözleri ve beyni yorması, yorgunluğa neden olmasının çeşitli düzeylerde isteksizliğe neden olması	Ektrandan Okuma Sürecinde İsteksizlik Hissedilmemesi
<i>“Ektrandan okumak benim için daha iyi olduğundan ekrandan okumaya istekli hâle getirdi. Zaten ekrandan fazla okumuyoruz, genelde kitaptan okuyoruz (K4).”, “Uygulamalar ekrandan okumaya istekli hâle getirdi, ekrandan okumaya alıştım (E5).”, “Uygulamalar beni ekrandan okumaya istekli hâle getirdi (E6).”, “Bilgisayarda çok fazla sorunla karşılaştığımızdan çok az istekli hâle getirdi (E7).”, “Bilgisayardan okumayı seviyorum, çünkü daha çok zevk alıyorum okuduklarımdan ve istekleniyorum (K8).”, “İstekli hâle getirdi, artık kitaplardan sıkıldığımdan bilgisayardan bir şeyler yapacağımıza sevindim (K9).”</i>	Ektrandan okumanın daha iyi olması, sevilmesi, okumaya isteklendirmesi, genelde kitaplardan okuma ve kitaplardan okumaktan sıkılma ancak bilgisayarda sorunla karşılaşılmasının ekrandan okumaya çok az istekli hâle getirmesi	Ektrandan Okuma Uygulamalarının Öğrencileri Ektrandan Okumaya İstekli Hâle Getirmesi
<i>“Uygulamalar derse çok istekli hâle</i>	Ektrandan okumanın	Ektrandan Okuma

getirdi. Ekrandan okuma anlamamı geliştirdi (K2).”, “Uygulamalar derse karşı istekli hâle getirdi ama ben Türkçe dersine istekliydim zaten. Ekrandan okurken biraz daha istekli oldum (K3).”, “Ekrandan okumak Türkçe dersine daha istekli hâle getirdi beni. Ekran ilgi çekici, sevdim ben ekrandan okumayı ve derslerde ekrandan okusak dersler eğlenceli geçer (E6).”, “Türkçe derslerini başta sevmiyordum ama bu ekrandan okuma gelince derisi sevmeye başladım, Türkçe dersleri bilgisayarda eğlenceli geçti. Derslerimizi bilgisayarlarda yapmak bence daha iyi olur (E7).”, “Ekrandan okuma uygulamaları beni derse karşı istekli hâle getirdi. Derslerde metinleri bilgisayar ekranından okumak çok güzel olurdu. Türkçe dersine isteğim arttı (K10).”

“Okumamı olumlu yönde etkiledi. Çünkü ekrandan okurken daha dikkatliydim, istekliydim ve yazıları daha iyi görüyordum (E1).”, “Okuma tutumumu uygulamalar olumlu yönde etkiledi, bilgisayardan okumak benim için daha kolay oluyor ve seviyorum ekrandan okumayı. Bilgisayar ilgimi daha çok çekiyor. Bilgisayardan okumaya daha çok istekliyim (K4).”, “Ekrandan okumak okumaya yönelik tutumumu olumlu etkiledi, biraz daha okumayı sevdirdi (K9).”, “Bilgisayar ekranından okumak daha kolay oluyor, farklı oluyor. Seviyorum bilgisayar ekranından okumayı. Okumayı sevdirebilir bana (K10).”

“Bu uygulama beni Türkçe dersine karşı teşvik etti, beni olumlu yönde etkiledi. Türkçe derslerini daha çok sevdim, bilgisayarda eğlenceli geçiyor dersler ve teknolojik bir hayattayız (K2).”, “Beni bunlar Türkçeye karşı olumlu yönde etkiledi (K3).”, “Türkçe tutumumu olumlu etkiledi. Ekrandan okuma, anlamaya dayanıyor, anlamamı pekiştirdi. Türkçe dersini biraz daha sevdim (E5).”, “Uygulamalar benim Türkçeye karşı düşüncelerimi olumlu yönde etkiledi, metinleri daha renkli ve daha canlı görmek çok daha iyi oldu. Hep böyle olsa Türkçe dersini daha fazla severdim (E6).”, “Çok az olumlu yönden etkiledi ama ekrandan okuma becerilerimizi de geliştirdik (K8).”, “Ben Türkçe derslerine karşı her zaman olumlu yönde yaklaştım

güzel olması, derse olan sevgiyi arttırması, dersleri eğlenceli hâle getirmesi, anlamayı geliştirmesi, ekranın ilgi çekici olması

Ekrandan okumanın daha kolay olması, sevilmesi, ilgi çekici olması, dikkati arttırması, istek oluşturmaması, okumayı sevdirmemesi, ekrandaki yazıların daha iyigörülmesi

Ekrandan okumanın zevk vermesi, anlamayı geliştirmesi, ekran metinlerinin daha canlı ve renkli olması, teknolojik bir zaman diliminde yaşamamız, bilgisayarın eğlenceli gelmesi

Uygulamalarının Öğrencileri Türkçe Dersine İstekli Hâle Getirmesi

Ekrandan Okuma Uygulamalarının Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutumlarını Olumlu Yönde Etkilemesi

Ekrandan Okuma Uygulamalarının Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarını Olumlu Yönde Etkilemesi

ama bu uygulamalar beni biraz daha olumlu yönde düşünmeye teşvik etti. Türkçe dersinin sürekli kitaptan işlenmeyeceğini anladım ve Türkçe dersine karşı tutumlarımı olumlu yönde etkiledi, ekrandan okumak insana zevk veriyor (K9).”

Öğrencilerin görüşlerinden elde edilen veriler, nitel olarak değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda elde edilen kategoriler aşağıda verilmiştir.

Tablo 23. Mülâkat Verilerinden Kodlara İlişkin Kategoriler

Kitaptan okuduğunu daha iyi anlama
Ekrandan okuduklarını kitaptan okuduklarıyla aynı düzeyde anlama
Ekrandan okuduklarını kitaptan okuduklarından daha fazla anlama
Ekran ışığının ve görüntüsünün okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilemesi
Ekrandan okumada yaşanan göz ve baş rahatsızlıkları ve bunların ekrandan okuma sürecini olumsuz yönde etkilemesi
Ekrandan okuma sürecinde isteksizlik hissedilmemesi
Ekrandan okuma uygulamalarının öğrencileri ekrandan okumaya istekli hâle getirmesi
Ekrandan okuma uygulamalarının öğrencileri Türkçe dersine istekli hâle getirmesi
Ekrandan okuma uygulamalarının, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemesi
Ekrandan okuma uygulamalarının, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemesi

Tablo 21, 22 ve 23’deki öğrenci görüşleri, kodlar ve onlardan elde edilen kategoriler incelendiğinde bunlar şu şekilde yorumlanabilir:

Öğrencilerin üç tanesi kitaptan okuduklarını, ekrandan okuduklarından daha fazla anladığını düşünmektedir. Öğrencilerin bu algılarında *kitaptan okuduklarını daha çok anlama, kitabı sevmeye ve bu sevginin okuduğunu daha iyi anlamayı sağlaması, ekrandan daha az anlaşıldığı* düşünceleri etkili olmaktadır. Öğrencilerin üç tanesi ekrandan okuduklarını, kitaptan okuduklarıyla aynı düzeyde anladığını düşünmektedir. Hatta K8 kodlu öğrenci, ekrandan

okuduklarını tekrar kontrol ederek okuduklarını yanlış anlamayı engellemektedir. Öğrencilerden iki tanesi, *ekran ışığının gözleri ağrıması, yorması, ekranın dikkati dağıtması, baş ağrısı oluşturması ve uyku getirmesinden* ötürü ekrandan okuduklarını daha az anladığını düşünmektedir. Öğrencilerden iki tanesi ise ekrandan okuduklarını kitaptan okuduklarından daha iyi anladığını düşünmektedir. E6 kodlu öğrenci, özellikle büyük yazılardan oluşan ekran metinlerini daha rahat, hızlı, iyi okuduğunu ve daha iyi anladığını belirtmiştir.

Öğrenciler, ekrandan okurken *gözlerin acıması, sulanması, göz ve başın ağrması, genel olarak yorgunluk ve rahatsızlık oluşması* gibi sorunlar yaşadıklarını ve bu sorunların ekrandan okuma sürecini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

Öğrenciler, ekrandan okuma sürecinde *ekran metnlerinin daha renkli ve canlı olmasının isteklilik oluşturması, ekrandan okumanın kitaptan okumaktan daha zevkli ve heves verici olması, kitaptan okumaktan sıkılma* algılarından dolayı ekrandan okuma sürecinde isteksizlik hissetmediklerini belirtmiştir. Ancak *ekranın gözleri ve beyni yorması, yorgunluğa neden olması* algılarından dolayı K2 kodlu öğrenci *çok az*, K8 ve K10 kodlu öğrenciler de *bazen* ekrandan okuma sürecinde isteksizlik hissettiklerini belirtmiştir. E7 kodlu öğrenci de *ekranın beyni yormasından* dolayı ekrandan okuma sürecinde *biraz* istekli olduğunu belirtmiştir.

Öğrenciler, *ekrandan okumanın daha iyi olması, sevilmesi, okumaya isteklendirmesi, genelde kitaplardan okuma ve kitaplardan okumaktan sıkılma* algılarından dolayı yapılan ekrandan okuma uygulamalarının kendilerini ekrandan okumaya istekli hâle getirdiğini ifade etmiştir. E7 kodlu öğrenci ise *bilgisayarda çok fazla sorunla karşılaşılmasından* dolayı ekrandan okuma uygulamalarının kendisini ekrandan okumaya *çok az* istekli hâle getirdiğini ifade etmiştir.

Öğrenciler, *ekrandan okumanın güzel olması, derse olan sevgiyi arttırması, dersleri eğlenceli hâle getirmesi, anlamayı geliştirmesi ve ekranın ilgi çekici olması* algılarından dolayı ekrandan okuma uygulamalarının kendilerini Türkçe dersine istekli hâle getirdiğini belirtmiştir.

Öğrenciler, *ekrandan okumanın daha kolay olması, sevilmesi, ilgi çekici olması, dikkati arttırması, istek oluşturması, okumayı sevdirmesi, ekrandan*

okunanların daha iyi anlaşılması, ekrandaki yazıların daha iyi görülmesi algılarından ötürü ekrandan okumanın okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Öğrenciler, *ekrandan okumanın zevk vermesi, anlamayı geliştirmesi, ekran metinlerinin daha canlı ve renkli olması, teknolojik bir zaman diliminde yaşamamız, bilgisayarın eğlenceli gelmesi* algılarından ötürü ekrandan okuma uygulamalarının Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini ifade etmiştir. Sadece K8 kodlu öğrenci, Türkçe dersine yönelik tutumlarını *çok az* olumlu yönde etkilediğini ancak uygulamalar ile ekrandan okuma becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1 SONUÇ VE TARTIŞMA

5.1.1 Ekrandan ve Basılı Sayfadan Okumanın Okumaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkileri ile İlgili Nicel Verilerin Sonuçları

1.Uygulamaların yapıldığı ortaokulda basılı sayfadan okuma uygulamaları, kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını arttırmamış, düşürmüştür.

Kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ön-test puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 90,80$), son-test puanlarının aritmetik ortalamasından ($\bar{X} = 85,05$) daha yüksektir.

Analiz sonuçları, kontrol grubu öğrencilerinin ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p < .05$).

2.Ekrandan okuma uygulamaları, deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını arttırmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutuma ait son-test puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 94,29$), ön-test puanlarının aritmetik ortalamasından ($\bar{X} = 86,29$) daha yüksektir.

Analiz sonuçları, deney grubu öğrencilerinin ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p < .05$).

3.Basılı sayfadan okuma uygulamaları, kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkilememiştir.

Kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutuma ait son-test puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 117,30$), ön-test puanlarının aritmetik ortalamasından ($\bar{X} = 118,70$) daha küçüktür.

Analiz sonuçları, kontrol grubu öğrencilerinin ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($p > .05$).

4.Ekrandan okuma uygulamaları, deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını arttırmıştır.

Deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutuma ait son-test puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 127,38$), ön-test puanlarının aritmetik ortalamasından ($\bar{X} = 118,14$) daha yüksektir.

Analiz sonuçları deney grubu öğrencilerinin ön-test puanları ile son-test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ($p < .05$).

5.Ekrandan okuma uygulamaları, deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını arttırmada etkili olmuştur ($p < .05$).

Deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutuma ait son-test puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 94,29$), ön-test puanlarının aritmetik ortalamasından ($\bar{X} = 86,29$) daha yüksektir.

6.Ekrandan okuma uygulamaları, deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını arttırmada etkili olmuştur ($p < .05$).

Deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutuma ait son-test puanlarının aritmetik ortalaması ($\bar{X} = 127,38$), ön-test puanlarının aritmetik ortalamasından ($\bar{X} = 118,14$) daha yüksektir.

7.Ekrandan okuma uygulamaları, deney grubu öğrencilerinin okuduklarını anlamalarında etkili olmamıştır.

Deney grubundaki öğrencilerin bilgi testi puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 64,05$ ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilgi testi puanlarının aritmetik ortalaması $\bar{X} = 66,33$ 'dür. Ancak ortalamalar arasındaki bu fark, istatistiksel olarak anlamlı bir fark değildir ($p > .05$).

5.1.2 Mülâkat Kayıtlarının Değerlendirilmesi ile İlgili Sonuçlar

1.Öğrencilerin sekiz tanesi, kitaptan okuduklarını ekrandan okuduklarından daha fazla, ekrandan okuduklarıyla aynı düzeyde veya ekrandan okuduklarını daha az anladığını düşünmekte iken sadece iki öğrenci, ekrandan okuduklarını kitaptan okuduklarından daha fazla anladığını düşünmektedir.

2.Öğrenciler, ekrandan okuma sürecinde göz ve baş rahatsızlıkları yaşadıklarını ve bunların ekrandan okuma sürecini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

3.Öğrenciler ekrandan okuma sürecinde isteksizlik hissetmediklerini belirtmiştir. Sadece üç öğrenci, *ekranın gözleri ve beyni yorması, yorgunluğa neden olması* algılarından dolayı ekrandan okuma sürecinde *çok az* ve *bazen* isteksizlik hissettiklerini; bir öğrenci de ekranın *beyni yormasmdan* dolayı *biraz* istekli olduğunu belirtmiştir.

4.Öğrenciler, yapılan ekrandan okuma uygulamalarının kendilerini ekrandan okumaya istekli hâle getirdiğini belirtmiştir. Bir öğrenci ise *bilgisayarda çok fazla sorunla karşılaşılmasmdan* dolayı ekrandan okuma uygulamalarının kendisini ekrandan okumaya *çok az* istekli hâle getirdiğini ifade etmiştir.

5.Öğrenciler, yapılan ekrandan okuma uygulamalarının kendilerini Türkçe dersine istekli hâle getirdiğini belirtmiştir.

6.Öğrenciler, ekrandan okuma uygulamalarının okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

7.Öğrenciler, ekrandan okuma uygulamalarının Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Sadece bir öğrenci, *çok az* olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir.

Araştırmanın birinci alt probleminden ortaya çıkan bulgu, basılı sayfadan okuyan kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının artmadığı, basılı sayfadan okuma uygulamalarının, kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını düşürdüğüdür. Düzenli olarak 8 hafta boyunca basılı sayfadan okuma yapma, kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını arttırmada etkili olmamış, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını düşürmüştür.

Araştırmanın ortaya çıkardığı bu bulguyu, Kayıpmaz'ın (2011) çalışmasındaki, bir ay boyunca serbest okuma yöntemiyle basılı sayfadan okuma yapan kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının anlamlı bir şekilde değişmemesi ($p>0.65$) bulgusu destekliyor görünmektedir.

Türkçe dersinde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımının okumaya yönelik tutuma etkilerini araştıran Akkaya'nın (2011a) çalışmasında ulaştığı bulgulardan biri olan kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarına ilişkin ön-test ve son-testleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemesi ($t(116)= ,329, p>0,05$) de söz konusu bulguyu destekliyor görünmektedir.

Buradan, okuma becerilerinin gelişimi ve uzun ömürlü kullanımında temel bir role sahip olan okumaya yönelik tutumun (Lazarus ve Callahan, 2000) basılı sayfadan okuma uygulamalarından olumlu yönde etkilenmediği ve düştüğü sonucuna ulaşılabilir.

Basılı sayfadan okuma uygulamalarının, kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını arttırmaması ve düşürmesine rağmen ekrandan okuma uygulamaları, deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını arttırmıştır. Araştırmanın üçüncü alt probleminden ortaya çıkan sonuç da söz konusu bulguyu desteklemektedir. Ekrandan okuma uygulamaları, deney grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını arttırmada etkili olmuştur ($p<.05$). Araştırmanın nitel bulgularından elde edilen sonuçlar da bu bulguyu desteklemektedir. Buna göre öğrenciler ekrandan okuma sürecinde isteksizlik hissetmediklerini belirtmekte ve öğrencilere göre *ekran metinleri daha ve renkli ve canlıdır, bu da ekrandan okumaya isteklendirmektedir*. Öğrenciler genelde kitaptan okuduklarından artık *kitaptan okumaktan sıkılmışlardır ve ekrandan okuma, öğrencilere kitaptan okumaktan daha zevkli ve heves verici* gelmektedir. *Ekrandan okumanın daha iyi olması, sevilmesi, okumaya isteklendirmesi, genelde kitaplardan okuma ve kitaplardan okumaktan sıkılma* algılarından ötürü öğrenciler, ekrandan okuma uygulamalarının kendilerini ekrandan okumaya istekli hâle getirdiğini belirtmişlerdir. Bunların dışında *ekrandan okumanın daha kolay olması, sevilmesi, ilgi çekici olması, dikkati arttırması, istek oluşturması, okumayı sevdirmesi, ekrandaki yazıların daha iyi görülmesi algılarından* ötürü ekrandan okumanın, okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini belirtmeleri de bu bulguyu desteklemektedir. Berger'e

(2010) göre e-kitaplar, çeşitli avantajlarından dolayı yaratıcı kitaplardır ve bunlar, öğrencilere başarılı olmada özellikle istekli okuyucular olmalarında yardımcı olur. Deney grubu öğrencilerine de ekran metinleri, basılı sayfadaki metinlerden daha renkli ve canlı gelmiş, ilgilerini çekmiştir. Kitap üzerinde sadece basılı olarak yer alan metinler, ekranda daha farklı bir ortam olarak algılanmış; öğrenciler fare (mouse) yardımıyla hareket ettirerek okudukları metinler ile basılı sayfadaki metinlerden daha fazla etkileşime geçmiş ve bu da ekrandan okuma isteklerini arttırmıştır denilebilir. Elektronik ders kitaplarının, çocukların eğitimi ve öğrenmelerini arttırmada potansiyel yararlarını araştıran Maynard ve Cheyne'nin (2005) yaptığı çalışmada da öğrenciler, elektronik ders kitaplarının kullanımının öğrenmede eğlenceli bir yöntem olduğunu belirtmişlerdir. Çalışmada öğrencilerin bilgisayardaki elektronik ders kitaplarını kullanmaya istekli ve hevesli oldukları görülmüştür.

Öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının artmasında, You'ya (2009) göre bilgisayarı kullanabilecek bilgi ve becerileri kapsayan ve düşük, orta ve yüksek olmak üzere üç düzeyden oluşan bilgisayar okuryazarlığı becerilerinin gelişmiş olması da etkili olmuş olabilir. Deney grubu öğrencilerinin her birinin kişisel bir bilgisayara sahip olması da bunu desteklemektedir. Günümüzde birçok öğrenci bilgisayar kullanmaktadır, bilgisayar ile ilgili ön bilgilere sahiptir ve bilgisayar okuryazarlığı düzeyi yüksek olan öğrenciler, düşük olan öğrencilere göre ekrandan okumaya daha fazla olumlu tutum geliştirebilirler (You 2009). Buna paralel olarak öğrenciler, bilgisayara aşinadırlar. Chou'ya (2009: 49) göre bilgisayar deneyimi, okuyucunun ekrandan okuma davranışları ve performansını etkileyecek ana faktör olarak görülmektedir. Öğrencilerin temel bilgisayar okuryazarlığı becerilerine sahip olmaları ve bilgisayara aşina olmaları, ekrandan okuma yaparken zorlanmadan okuma yapmalarını sağlamıştır denilebilir. Bilgisayar okuryazarlığı ve aşinalığının yanı sıra deney grubu öğrencilerinin ekrandan okuma uygulamaları sonucunda okumaya yönelik tutumlarının artmasında bilgisayara yönelik tutumları da etkili olmuş olabilir. Bilgisayara okuryazarlığı becerilerine sahip ve bilgisayara aşina olan öğrencilerin bilgisayara yönelik tutumları da olumlu olacaktır. Çünkü bilgisayar okuryazarı ve bilgisayara aşina olan öğrenciler, bilgisayarı güvenle kullanabilirler. Chou'ya (2009) göre bilgisayara yönelik tutumlar hem bilgisayar deneyimi hem de güvenle olumlu şekilde bağlantılıdır. R. D. Baker'a (2010) göre

teknolojiyi kullanmadaki istek, teknolojinin geniş bir düzeyde kullanılabilirliğinden önce kullanıcılarda mevcut olmalıdır ve bu istek, ortamdan değil aksine ortamı kullanan bireylerden kaynaklanır. Gardner, Dukes ve Discenza'nın (1993) yaptığı çalışmada, bilgisayar kullanımının bilgisayara yönelik güveni olumlu yönde ve bilgisayara yönelik güvenin de bilgisayara yönelik tutumları olumlu bir şekilde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Levine ve Donitsa-Schmidt'e (1998) göre bilgisayar kullanımı, algılanan bilgisayar öz güveni ve bilgisayara yönelik tutum üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Yaptıkları çalışmada da bilgisayar yönelik tutum ve güvenin karşılıklı bir etkiye sahip olduğunu ve bu ikisinin olumlu şekilde bilgisayara yönelik algılanan bilgi düzeyini olumlu yönde etkilediğini bulmuşlardır. Öğrencilerin ekrandan okuma uygulamalarında da bilgisayar okuryazarlığı, aşinalığı ve bunların etkisiyle ortaya çıkan bilgisayara yönelik tutumlarının etkili olduğu ve okumaya yönelik tutumlarını arttığı söylenebilir.

Bunların yanı sıra araştırmanın ortaya çıkardığı bulguyu, C-C. Lin ve I. Y-C. Lin'nin (2009) yaptığı çalışmada ulaştığı sonuç da desteklemektedir. Araştırma sonucunda e-kitapların okumaya yönelik tutumun bütün boyutlarında, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin iPad ekranından okuma davranışlarının okuduğunu anlama, okuma sıklığı, okuma motivasyonu ve okumaya yönelik tutumlarını araştıran Elliot ve diğerlerinin (2012) ulaştığı sonuç da bu bulguyu desteklemektedir. Bu çalışmada iPad ekranından okuma, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiş ve okuma ilgilerini arttırmıştır.

Berger'in (2010) yaptığı çalışmada ulaştığı e-okuyucuların, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını arttırması sonucu da söz konusu bulguyu desteklemektedir.

Scott'ın (1999) yaptığı çalışmada ulaştığı sonuç da araştırmanın bu bulguyu desteklemektedir. Scott, Hızlandırılmış Okuyucu Programının, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını arttırdığı sonucuna ulaşmıştır.

McGlenn ve Parrish'in (2002) çalışmalarında ulaştıklarını sonuç da bu bulguyu desteklemektedir. Çalışmada Hızlandırılmış Okuyucu Programı, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını orta seviyede arttırmıştır.

Peek'in (t.y.) yaptığı çalışmadaki, READ 180 isimli okuma programının sekizinci sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını geliştirmesi de araştırmanın ortaya çıkardığı bulguyu desteklemektedir.

Williams'ın (2010) yaptığı çalışmadaki, altıncı sınıf öğrencilerinin iPod elektronik okuyucusundan not alma gibi okuma sürecini destekleyici özelliklere sahip ekran metinlerini okumaya ve okuduğunu anlama stratejilerinden özetleme stratejisini kullanmaya dair olumlu görüşler bildirmeleri de söz konusu bulguyu destekliyor görünmektedir.

Tüm bunlardan ekrandan okumanın, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve arttırdığı sonucuna ulaşılabilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi, basılı sayfadan okuma uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkilemediğini ortaya çıkarmıştır. Düzenli olarak 8 hafta boyunca basılı sayfadan okuma yapma, kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkilememiş, arttırmamıştır. "Öğrencilerin bir dersi sevmelerinin, ilgi duymalarının ve o derse karşı olumlu tutum geliştirmelerinin çeşitli faktörlere bağlı olduğu bilinmektedir. Dersi sevecek öğretmeni sevme, okulu sevme, ders materyallerini sevme bu etkenler arasında önemli bir yere sahiptir" (Kaya ve diğerleri, 2009: 380. Kontrol grubu öğrencilerinin uygulamalar sonucunda Türkçe dersine yönelik tutumlarının değişmemesi de basılı sayfadan okudukları metinlerden kaynaklanabilir. Nitekim kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının uygulama sonucunda düşüş göstermesi de bunu doğruluyor görünmektedir. Tutum, sadece iyi veya kötü bir duygu değildir, hayatımızdaki bütün davranış ve deneyimlerimizde yönlendirici olmaktadır (Mihandoost 2011). Bu doğrultuda tutumun, bireylerin birbiriyle ilişkili davranışlarını da etkilediği söylenebilir. Çünkü okuma, Türkçe dersinin merkezinde yer almaktadır. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları, Türkçe dersine yönelik tutumlarını da etkilemiş olabilir.

Buradan basılı sayfadan okuma uygulamalarının, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkilemediği, arttırmadığı sonucuna ulaşılabilir.

Basılı sayfadan okuma uygulamaları, kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkilemezken; ekrandan okuma uygulamaları, deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde

etkilemiş ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını arttırmıştır. Araştırmanın bu bulgusunu, dördüncü alt problemin ortaya çıkardığı sonuç da desteklemektedir. Ekrandan okuma uygulamaları, deney grubu öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını arttırmada etkili olmuştur ($p<.05$). Nitel verilerin ortaya çıkardığı sonuçlar da araştırmanın söz konusu bulgusunu desteklemektedir. *Ekrandan okumanın güzel olması, derse olan sevgiyi arttırması, dersleri eğlenceli hâle getirmesi, anlamayı geliştirmesi, ekranın ilgi çekici olması* öğrencileri, Türkçe dersine istekli hâle getirmiştir. Yine *ekrandan okumanın zevk vermesi, anlamayı geliştirmesi, ekrandan metinlerinin daha canlı ve renkli olması, teknolojik bir zaman diliminde yaşamamız, bilgisayarın eğlenceli gelmesi* algıları, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiştir. Burke ve Rowsell'a (2008) göre ekrandan okuma, farklı bir mantığı ve çoklutarz tarafından yönetilen uygulamaların bir kümesini içerir. Onun için doğrusal yazılı metinleri okuma, dijital metinleri okumadan farklıdır. Dijital metinler okuyuculara okuma sürecini tecrübe etmek için farklı yollar sunar. Öğrencilerin ekrandan okuma süreci sonucunda, okumaya yönelik tutumlarında olduğu gibi, Türkçe dersine yönelik tutumlarının artmasında da ekran metinlerinin basılı metinlerden farklı özellikler taşıması etkili olmuş olabilir. Bleeker'e(2010) göre basılı sayfadan okurken okuyucular, aktif bir şekilde ellerini kullanmaya eğilim gösterirler. Dijital ortam ise metin içinde yönlendirme yapabilmek için klavye ve fareye ihtiyaç duyan okuyucu ile elektronik metin arasındaki bir ortamdır. Bu ortamda öğrenciler, ekrandaki metinleri kendileri kontrol ederek okumuşlardır. Metinleri istedikleri büyüklüğe göre ayarlamışlardır. Bu da öğrencilerin metni, görüş mesafelerine istedikleri biçimde yerleştirebilmelerini sağlamıştır. Yine ekran metinleri öğrencilere basılı sayfadaki metinlerden daha renkli ve canlı gelmiştir. Öğrenciler, ekrandaki ışık ve gölge modellerini anlama dönüştürmüş (Comber 1994) ve bundan da zevk almışlardır. Çünkü "Ekran modelleri, okuma yörüngesi ve okuduğunu anlamının her ikisine birden katkıda bulunur, böylece öğrencilerin okuma sürecini daha fazla etkileşimli hâle getirir" (Burke ve Rowsell, 2008: 449). Aldıkları bu zevk de öğrencilerin derse yönelik tutumlarına yansımış, dersler daha eğlenceli geçmiş, bu da dersi sevmelerini sağlamıştır denilebilir. Bunun dışında bilgisayar, öğrencilere ilgi çekici gelmektedir. Öğrencilerin nitel verilerdeki görüşleri de bunu doğrulamaktadır. Öğrenciler geleneksel öğretim ortamlarından ziyade bilgisayarın bulunduğu öğretim

ortamlarında kendilerini daha rahat hissetmekte, teknoloji öğrencileri tutum noktasında olumlu yönde etkilemektedir denilebilir. Çünkü bilgisayar ortamında öğrenci, geleneksel ortama göre daha fazla aktif olmakta, öğrenme sürecine bilgisayarı kullanarak daha fazla katılmakta, süreçte kendi varlığını daha fazla hissetmektedir. Belki de bu, birçok bilgisayar teknolojisinin, insan beyninin işlevlerinin bir taklidine dayanması yüzündendir (Bleeker 2010). Öğrenciler bilgisayar ortamında komutlar yardımıyla kullandıkları bilgisayarlar aracılığıyla kendi zihinsel işlevlerini daha etkin kullanıyor ya da bu işlevlerini açığa çıkartıyor olabilirler. Bunların yanı sıra, okumaya yönelik tutumda da belirtildiği gibi, bilgisayar okuryazarlığı, aşinalığı, bilgisayara yönelik tutum ve genel olarak teknolojiye yönelik tutum, öğrencilerin ekrandan uygulamaları sonucu Türkçe dersine yönelik tutumlarının artmasını sağlamıştır denilebilir. Öğrencilerin kendileri de teknolojik bir zaman diliminde yaşadığımızı belirtmektedir. Teknoloji ve teknolojik okuryazarlığın başarılı ve yetenekli 5. sınıf öğrencilerinin tutumlarına yönelik etkisini araştıran Holland (2004) da çalışmasında öğrencilerin, teknolojinin değerli olduğu ve teknolojiye yönelik ilgilerini gösteren algı ve tutumlarının oldukça yüksek olduğu sonucuna varmıştır. Berger'in (2010) e-okuyucuların, okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin etkisine yönelik yaptığı çalışma sonucunda da öğrencilerin teknolojiye yönelik tutumlarının arttığı görülmüştür. "Öğrenciler uzun ömürlü öğrenmeye destek vermeyi, işbirliğini, kişisel takip ve üretkenliğin kullanımını içeren teknolojiye karşı olumlu tutum geliştirirler" (North Central Regional Educational Laboratory, 2003: 74). Teknolojiye yönelik oluşan bu olumlu tutum da öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına yansımakta, bunları arttırmaktadır denilebilir.

Bu bağlamda ekrandan okumanın, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve arttırdığı sonucuna ulaşılabilir.

Okuduğunu anlama bakımından araştırmanın nicel verileri, okuma metinlerini ekrandan okuyan deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin ekrandan okuma uygulamaları sonucu bir artış göstermediğini ortaya çıkarmıştır. Ekrandan okuma uygulamaları, deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlamalarına bir katkıda bulunmamıştır. Okuma metinlerini ekrandan okuyan deney grubu öğrencileri okuduklarını; okuma metinlerini basılı sayfadan okuyan kontrol grubu öğrencilerinden daha fazla anlamamıştır.

Deney grubu öğrencileri ile yapılan mülâkatta öğrencilerin sekiz tanesinin kitaptan okuduklarını ekrandan okuduklarından daha fazla, kitaptan okuduklarıyla aynı düzeyde ve ekrandan okuduklarını daha az anladığını belirtmesi de bu sonuç ile örtüşüyor görünmektedir. Frenckner'e (1993) göre anlama amaçlı okumada farklı okuma metinleri, okuyucular üzerinde farklı beceriler gerektirmektedir. Örneğin uzun ve zor metinleri değerlendirmede bazı okuma becerileri, metni bir bütün olarak anlamak, metnin farklı bölümlerini birbiriyle ilişkilendirmek ve metnin bir bütün olarak anlaşılması için okuyucunun üst düzey becerilerini kullanmasını gerektirir. Bu becerilerin ekran üzerindeki metinlerde daha zor olduğu düşünülebilir. Çünkü kaydırma dinamiğinin kullanıldığı ekran metinlerini, basılı sayfadan okuma davranışlarını kullanarak okumak daha zordur. Ekran metinleri yukarıdan aşağıya aktığı doğru için okuma kesintiye uğramaktadır, her kesinti de önceki bölümler ile sonraki bölümler arasında ilişki kurulmasını zorlaştırmaktadır. Hillusend'e (2010) göre ekrandan okuma, çoklu doğrusaldır ve sürekli değildir. Deney grubu öğrencilerinin okuduklarını anlama düzeylerinin uygulamalar sonucu artış göstermemesi de buna bağlı olabilir. Aynı zamanda ekrandan okuduklarını daha az anladığını düşünen öğrencilerin ekran ışığının, görüntüsünün gözlerini rahatsız ettiği, baş ağrısı oluşturduğu, dikkati dağıttığı ve uyku getirdiğini belirtmesi de öğrencilerin ekrandan okuduğunu anlamaları üzerinde etkili olmuş olabilir. Okumada dikkatin önemli rolü olmakla birlikte (Shalev ve Stern, 2012) okuduğunu anlama üzerinde metnin sunum türü yani ekran veya kâğıt, metin sayfasındaki boşluklar ve sürdürebilir dikkat düzeyi arasında önemli bir etkileşim vardır (Stern ve Shalev, 2013). Ekrandan tek bir sayfayı, paragrafı hatta bütün metnin düzenlenmiş bir anlamı olmadan bağlamdaki anahtar kelimeleri okurken dahi ortamın görüntüsünde sıkıntı yaşarız (A. Liu 2009). Bu bakımdan ekranın kâğıt gibi doğal olmaması, sanal olması, ekran ışığının azlığı veya çokluğu öğrencilerin ekrandan okuduklarını anlamalarını olumsuz yönde etkilemiş olabilir.

Bunların yanı sıra Wells (2012) tarafından yapılan araştırma sonucu da bu araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Wells elektronik kitaplardan okuyan deney grubu öğrencileri ile basılı kitaptan kontrol grubu öğrencileri arasında okuduğunu anlama noktasında bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Poage'nin (2011) yaptığı çalışmada ulaştığı sonuç da bu bulguyu desteklemektedir. Bu çalışmada e-okuyucuların, öğrencilerin okuduklarını anlamalarına bir katkıda bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Rice'in (1994) çalışmasında uyguladığı birinci deney sonucu da söz konusu bulguyu desteklemektedir. Buna göre ekrandan ve basılı sayfadan okuyan katılımcılar arasında okuduğunu anlama noktasında herhangi bir farklılık yoktur.

Focarile (2005) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan sonuç da bu bulguyu desteklemektedir. Bu çalışmada bilgisayardaki Hızlandırılmış Okuyucu Programının, deney grubu öğrencilerinin okuduklarını arttırmada etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kerr ve Symons'un (2006) yaptıkları çalışmada ulaştıkları, ekran ve kâğıttan metin sunumunun, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında geçerli bir farklılık oluşturmaması yani iki grup arasında okuduğunu anlama bakımından bir fark bulunmaması da araştırmanın ortaya çıkardığı bulguyu desteklemektedir.

Bird'ün (1990) yaptığı çalışmada ulaştığı, ekrandan ve kâğıttan okuyan öğrenciler arasında çok önemli farklılıklar bulunması sonucu da bu bulguyu desteklemektedir.

İleri'nin (2011) yaptığı çalışmada öyküleyici metinleri ekrandan ve basılı sayfadan okuyan öğrenciler arasında okuduğunu anlama bakımından bir farklılık bulunmaması da araştırmanın bu bulgusunu desteklemektedir.

Dündar ve Akçayır'ın (2012) yaptığı çalışmada, tablet bilgisayarlardan ve basılı materyallerden okuduğunu anlama bakımından istatistiksel olarak bir farklılık bulunmaması da bu bulguyu desteklemektedir.

Ekrandan farklı yazı fontlarının okuma hızı ve okuduğunu anlamaya etkilerini araştıran Weisenmiller'in (1999) ulaştığı sonuç da söz konusu bulguyu desteklemektedir. Bu çalışmada da ekrandan farklı yazı fontlarıyla oluşturulan ekran metinlerini okuyan katılımcıların okuduklarını anlama düzeyleri, bu metinleri kâğıttan okuyan katılımcılardan daha yüksek bulunmamıştır.

Ekranda pasif beyaz boşluk ve metin genişliğinin kullanıcı tatmini, okuma hızı ve okuduğunu anlamaya etkilerini araştıran Comber'in (1994) yaptığı çalışmada

ulaştığı sonuç da bu bulguyu desteklemektedir. Bu çalışmada da ekrandan okuma, katılımcıların okuduğunu anlamaları üzerinde etkili olmamıştır.

Çetin'in (2007) yaptığı çalışmada, ekrandan ve kâğıttan okuyan katılımcıların okuma metinleriyle ilgili okuduğunu anlama testlerinde eşit sayıda doğru cevap işaretlemeleri de araştırmanın bulgusunu desteklemektedir.

Oborne ve Holton'un (1988) yaptığı çalışmada ulaştığı, ekrandan ve kâğıttan okuduğunu anlama arasında bir fark bulunamaması sonucu da söz konusu bulguyu desteklemektedir.

Bunların dışında birçok çalışmada (Ackerman, 2009 (zaman kısıtlaması olduğunda); Arme, 2006; R. D. Baker, 2010; Cussack, 2013; Grace, 2011; Grishaw ve diğerleri, 2007; Hearn ve McCaslin, 2010; Higgins ve diğerleri, 2005; Keene ve Davey, 1987; Korat, 2010; Korat ve Shamir, 2007; Marianne, 2007; Matthew, 1996 (açık uçlu anlama soruları kullanıldığında); Milone, 2011; J. T. Schugar ve diğerleri, 2011; Poage, 2011; Stewart, 2012; You, 2009) ulaşılan, ekrandan ve basılı sayfadan okuduğunu anlama arasında bir fark bulunmaması sonucu da bu bulguyu desteklemektedir.

Tüm bunlardan ekrandan kaydırma dinamiğinin kullanıldığı ekran metinlerini okumanın, öğrencilerin okuduklarını anlamalarını arttırmadığı yani okuduklarını anlamalarına bir katkıda bulunmadığı sonucuna ulaşılabılır.

Öte yandan araştırmanın nitel verilerinden elde edilen en önemli bulgulardan biri, öğrencilerin ekrandan okuma sürecinde *gözlerin acıması, sulanması, yorulması, göz ve başın ağrması, genel olarak yorgunluk ve rahatsızlık* hissedilmesi şikâyetlerinde bulunmalarıdır. Bu şikâyetler öğrencilerin ekrandan okuduğunu anlama, ekrandan okumaya isteklilik ve isteksizlik bölümlerinde de dile getirilmiştir. Öğrenciler ekrandan okurken bu sorunları yaşadıklarını oysa *kitaptan okurken bu rahatsızlıkları yaşamadıklarını* belirtmişlerdir. Ekrandan okuma sürecinde ortaya çıkan bu sorunlar, öğrencilerin ekrandan okuma sürecini olumsuz yönde etkilemiştir. Jeong'un (2012) 6. sınıflar ile yaptığı çalışmada da öğrenciler, basılı kitaplara göre elektronik kitapları okurken daha fazla göz yorgunluğu ve genel olarak yorgunluk hissetmişler, elektronik kitaplar öğrencileri tatmin etmesine ve kullanışlı kabul edilmesine rağmen öğrenciler basılı sayfadan okumayı tercih etmişlerdir. Bird'ün (1990) yaptığı çalışmada da öğrencilerin birçoğu, ekrandan okurken gözlerinin yorulmasından şikâyet

etmişlerdir. Dillon ve diğerlerine (1988) göre bilgi teknolojilerinin yayılımı, ekran önünde çok fazla vakit geçiren kullanıcılar için zararlı veya negatif-yan etkileri de beraberinde getirmiştir. K. Y. Loh ve Reddy'ye (2008) göre bilgisayar görüntü sendromu olarak karakterize edilen bu sorunlar, bireysel (oturuş biçiminin yanlış olması, yanlış izleme mesafesi, yanlış izleme açısı, göz hastalıkları, tıbbi hastalıklar ve yaşlanma), çevresel (düşük aydınlatma ve bilgisayar ekranı ile çevresi arasındaki ışığın dengesizliği) ve bilgisayara ait (düşük çözünürlük, düşük kontrast, ekranın parlaması ve ekranın kendine gelme hızının düşüklüğü) faktörlerden kaynaklanmaktadır. Bu faktörlerin her birinde ortaya çıkan bir aksaklık, okuyucuların ekrandan okuma sürecini olumsuz yönde etkilemektedir. Muhtemelen uygulamalar sürecinde de öğrenciler, bu faktörlere bağlı olarak göz, baş ve vücutlarında çeşitli rahatsızlıklar hissetmişlerdir. Bunun yanı sıra öğrencilerin ekrandan okudukları metinlere ait okunabilirlik ve okunaklılık faktörleri de öğrencilerin ekrandan okuma sürecinde, göz ve başlarında rahatsızlıklara neden olmuş olabilir. Çünkü Khan ve Raza'ya (2012: 15) göre bilginin büyük bir kısmı metinsel bilgidir; çünkü kullanıcılar, ekrandan okurken okunabilirlik problemleri olarak bilinen birçok problem ile karşı karşıyadırlar. Hazırladığımız ekran metinlerinin font ve font büyüklükleri, karakter ve satır aralıkları, kelimeler arası boşluklar, görseller, arka zemin rengi, metin dışı boş alanlar gibi görsel okunabilirlik özellikleri de öğrencilerin bu sorunları yaşamalarına neden olmuş olabilir. Ayrıca her bir metnin yapısı ve düzeni, zihinsel okunabilirlik noktasında öğrencilerin bu sorunları yaşamalarına neden olmuş olabilir. Ekran ve metinlerin dışında öğrencilerin ekrandan okuma deneyimlerinin yeterli olmaması da bu sorunları yaşamalarına neden olmuş olabilir. Dillon ve diğerlerine (1988) göre kullanıcıların bilgisayarlardan okuma deneyimi arttıkça okuma performanslarındaki yetersizlikler de azabilecektir.

Vandendorpe'ye (2008) göre matbaayı ekrana adapte etmek yıllar aldı. Günümüzde ise bilgisayarlar, yılların bu birikiminin ortaya çıkardığı ileri teknolojik özelliklere sahiptir. Ancak ekran, kâğıt gibi doğal bir ortam değildir; yani ekrandaki metnin görüntüsü sanaldır, gerçek değildir. Gerçek olmayan metnin ekrandan okunması da birtakım sorunlara neden olacaktır ve ekrandan okumada, bu sorunların tamamen ortadan kaldırılması mümkün değildir

(Dağtaş 2013). Onun için bilgisayar görüntü sendromlarını yönetmede en önemli strateji, bunlardan korunma, bunları engelleme ve bu noktada önlem alınmasını devam ettirmektir ve bunları engellemek için uygun stratejiler kullanılmalıdır. Bu stratejiler, çevresel faktörlerin değiştirilmesi ve uygun göz tedavisi olma yollarıdır (K. Y. Loh ve Reddy, 2008).

Ekrandan okuma, günlük hayatımızın önemli bir parçası olmuştur (Bleeker, 2010; Sawaki, 2001) ve son yıllarda eğitimde teknolojinin kullanımı, hızlı bir şekilde artmıştır (Berger 2010). Bu çalışmada da ekrandan okumanın, öğrencilerin okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkilerini belirlemek için araştırma amacıyla uyumlu bir şekilde alt problemler oluşturulmuş ve bu alt problemler, araştırma sonucunda başarıyla çözülmüştür. Ekrandan okuma, deney grubundaki öğrencilerin okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemiş ve arttırmıştır. Bu bağlamda bu çalışma, literatüre, araştırmacılara, öğretmenlere, e-kitap tasarımcılarına ve e- içerik üreticilerine çözüme kavuşturduğu alt problemler aracılığıyla katkıda bulunacaktır. Ortaokul öğrencilerine yönelik hazırlanacak ideal ekrandan okuma ortamlarının hazırlanmasında yararlı olacaktır. Çünkü daha çok son zamanlarda kütüphane çalışmaları, dijital zamandaki basılı kitapların dahi insanların okuma biçimlerini değiştirdiğine işaret etmektedir (Du ve Martin, 2008). Ekrandan okumanın, ortaokul öğrencilerinin okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkilemesi de gayet doğal bir durumdur. Bu çalışma da ekrandan okumanın, ortaokul öğrencilerinin okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını nasıl etkilediğini açık bir şekilde ortaya çıkarmıştır.

5.2 ÖNERİLER

5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Öğretmenlere Yönelik Öneriler

1. *Öğretmenlerin kendileri başta teknolojiye ve onun bir uzantısı olan ekrandan okumaya yönelik olumlu tutumlara sahip olmalı, varsa olumsuz tutumlarını değiştirmeli ve olumlu tutumlar geliştirmelidir.* Eğer çocuklara gelecek hayatları için gerekli okuryazarlık becerilerini kazandırmayı umuyorsak değişim, hepimiz için gereklidir (Leu 2002). Günümüz bilgi ve teknoloji çağı,

bizlere teknoloji tabanlı bir yaşam ortamı sunmaktadır. Bütün bireylerin az veya çok teknolojik ürünlerle ilişkisi olmaktadır ve teknoloji, okuryazarlıkta ve buna bağlı olarak baskı tabanlı okuma anlayışında değişiklik meydana getirmiştir. Örneğin internet, son zamanlarda basılı kitapların farklı biçimlerine yönelik okuyucuların tutumlarını değiştirmiş olabilir (Du ve Martin, 2008). Kendi deneyimlerimden de öğrendiğim kadarıyla öğrencilerin teknolojiye ve onun bir uzantısı olan ekrandan okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerinde en büyük görev, öğretmenlere düşmektedir ve öğretmenler Sutherland-Smith'e (2002) göre teknolojiye yönelik tutumlarında farklılık göstermektedirler. Tutumun yanında özellikle bilgisayar ile ilgili deneyim, uygulama ve beceri eksikliği olan tekno-fobi, iş sahasında öz yönelimli öğrenme eğilimlerini ve bilgisayara uyumu engelleyen bariyerler olarak karşımıza çıkmaktadır (Banerjee, 2003; Totolo, 2007). Öğretmenlerin teknolojiye ve ekrandan okumaya yönelik olumlu tutumlara sahip olmalarının, varsa tekno-fobi korkularını yenmelerinin, olumsuz tutumlarını değiştirmelerinin ve olumlu tutumlar geliştirmelerinin, öğrencilerin teknolojiye ve onun bir uzantısı olan ekrandan okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine katkıda bulunacağına inanıyorum.

2. Öğretmenlerin kendileri, ekrandan okuma becerilerine sahip olmalı ve bu doğrultuda ekran metinlerinin tasarımında kullanılan çoklutarz uygulamaların, ekrandan okuma sürecini nasıl etkilediğini bilmelidirler. Metinsel içeriğe dayalı ekran metinlerini ekrandan okuma, ekran okumadan farklıdır. Öğrencilerin özellikle internet ortamında göz gezdirerek yaptıkları ekran okuma, metinsel içeriğin yoğunlaştığı ekran metinlerinde çok fazla etkili olmayabilir. Öğrenciler metinsel içerikte kaybolabilir veya bundan sıkılabilir. Onun için öğretmenler, öğrencilere metinsel içeriğin bulunduğu ekran metinleri ile verimli ekrandan okuma yaptırmalıdır. Öğrencilere verimli ekrandan okuma yaptırabilmeleri de öğretmenlerin ekrandan okuma becerilerine sahip olmalarına bağlıdır. Verimli ekrandan okuma davranışı, bilgi toplumuna dâhil olmayı destekleme ve rekabeti geliştirmede temel bir unsurdur (Toikka 2007).

3. Ekrandan okuma, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyip arttırdığı için öğretmenler, ekrandan okumanın bu avantajın yararlanmalı ve okumaya yönelik olumsuz tutuma sahip olan öğrencilerin bu olumsuz tutumlarını değiştirmeleri için onlara yardımcı olmalıdır. Örneğin elektronik okuyucular bakımından Grace (2011), öğrencilerin e-okuyuculara

yönelik pozitif inançlara sahip olduklarında ve okulda bunları kullanmalarına imkân tanındığında birçoğunun okumaya yönelik öz algılarını ve güvenlerini geliştirmek için belki daha fazla motive olabileceklerini belirtmektedir. Bu yüzden eğitimciler öğrencilerinin, okumanın zevkini keşfetmeleri için öğrenme ve okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde geliştirmelidirler (Barnett 2011). Chou'ya (2009) göre öğrencilerin ekrandan okumanın sağlayabileceği avantajların farkına varmalarına yardımcı olmak, onların okumaya yönelik tercih ve eğilimlerini arttırabilir.

4. *Öğretmenler, ekrandan okuma öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği ve arttırdığı için bundan yararlanmalı, onların ana dili derslerine yönelik tutumlarını olumlu yönde daha fazla geliştirmelidir. Olumsuz tutuma sahip olan öğrencileri de ekranın ilgi çekici özelliğinden yararlanarak bu olumsuz tutumlarını değiştirmelerinde onlara yardımcı olmalıdır.* Barnett'e (2011) göre eğitimciler, öğrencilerinin başarı ve başarısızlıkları arasında köprü konumundadırlar. Öğretmenler, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını, ekrandan okuma aracılığıyla olumlu yönde değiştirebilirlerse öğrencilerinin köprüden başarılı bir şekilde geçebilmelerini sağlayacaklardır.

5. *Öğretmenler öğrencilerin ekrandan okuma becerilerini kazanmalarını sağlayacak etkinlikler geliştirmeli ve bunları, öğrenciler ile uygulayarak onların ekrandan okuma becerilerini kazanmalarını sağlamalıdır.* Örneğin öğretmenler, bilgisayar ortamında basılı bir metni elektronik bir metin haline getirip bu metinde bulunan sözcük, atasözü ve deyim öğretimi ile bir etkinlik geliştirebilir. Öğrenciler öncelikle ekrandan metni okur ve ekrandaki etkinliği yaparlar. Böylece öğrenciler ekrandan basılı sayfa ile aynı veya ondan daha iyi okuma yapabilir ve ilgili etkinliğin amacına uygun bir öğrenme gerçekleştirebilirler.

6. *Öğretmenler, öğrencilerin farklı çoklutarz uygulamalara sahip ekran metinleriyle daha sık karşılaşmalarını ve bunları okumalarını sağlamalıdır.* Öğretmenler bunu da ağ ortamından ulaştıkları, kendi temin ettikleri veya oluşturdukları ekran metinleri aracılığıyla yapabilirler. Öğrencilerin büyüdükçe dijital metinlerle daha da çok karşılaşacakları oldukça açık bir durumdur ve öğrenciler, bu metinlerle ne kadar çok karşılaşılırsa daha sonraki yaşamlarında dijital cihazdan okudukları metinlere o kadar aşina olacaklardır (Grace 2011).

7. *Öğretmenler, ders içi ve dışı zamanlarda öğrencilerin ekrandan okuma alışkanlığı kazanmaları için gerekli çalışmaları yapmalıdır.* Bunu gerçekleştirmenin bir yolu, öğrencilere zevk alarak okuyabilecekleri ekran metinlerini sağlamaktır. Du ve Martin'e (2008) göre okuyucu ile metin arasındaki ilişki, daha çok nehir ile nehrin kıyıları arasındaki ilişkiye benzer. Her biri, diğeri üzerinde etkiler oluşturur. Yani öğretmenler, öğrencilerin okumaları için çok sayıda olanak sağlamalıdır (Navarra 2011).

8. *Öğretmenler, ev ortamında öğrencilerin ekrandan okuma becerilerini geliştirebilecek etkinliklerin neler olabileceği noktasında velileri bilgilendirmeli ve yönlendirmelidir.* Bunun için öğretmenler, velilere bir ekrandan okuma etkinliği programı hazırlayabilir. Eğitimci ve veliler, öğrencilerin günümüzün teknoloji çağında önemli olan yeni beceri ve stratejileri geliştirmelerinde yardımcı unsurlardır (Ciampa 2010).

9. *Öğretmenler, öğrencilerin okuyabileceği düzeylerine uygun ekran metinlerinin seçilmesinde öğrencilere yardımcı olmalıdır.* Öğretmenler bunu, öğrencilerinin gelişimsel düzeylerine dikkat ederek belirleyebileceği gibi elektronik metinler aracılığıyla da yapabilir. Jones ve Brown'a (2011) göre eğitimcilerin, çocuklara okumaları için verdikleri kitapların kalitesine ve miktarına dikkat etmeleri gerekir.

10. *Öğretmenler ekrandan okuma sürecinde, öğrencilerin ekrandan okuma davranışlarını olumsuz etkileyecek engelleri ortadan kaldırmalıdır.* Örneğin ekranda öğrencinin dikkatini dağıtabilecek başka bir pencere açık ise o pencereyi kapatmalıdır. Yoksa öğrencinin dikkati, diğer pencereden gelebilecek uyarı sonucu dağılabilir. Sınıf ortamında da bir öğrenci ekrandan okurken metni hareket ettirmede sıkıntı yaşayıp okuduğu yeri kaybettiğinde diğer öğrencilerin ekrandan okuyan öğrenciye gülmelerine engel olmalıdır.

11. *Öğretmenler, öğrencilere ekrandan okumada kullanılacak seçmeli okuma tekniklerini ekrandan okuma uygulamalarıyla öğretmelidir.* Bu teknikler öğrencilerin verimli ekrandan okuma yapmalarını sağlayabilir.

12. *Öğretmenler, ekrandan okumayı basılı sayfadan okumanın önüne geçirmemeli; yani öğrencilerin ekrandan ve basılı sayfadan okuma becerilerini birlikte geliştirmelidir.* Sutherland-Smith'e (2002) göre teknolojinin kullanılması illa ki daha iyi öğretim olduğu anlamına gelmez. İnternet "kitaplardan daha iyi" bir alternatifin temsilcisi değildir, kitaplardan farklı bir

seçeneği ifade eder. Öğretmenler olarak bizler, teknolojik değişimlere, eğitimimizin teknoloji yoluyla geliştirilecek potansiyele sahip olup olmadığı ve teknolojinin, öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı bir amaca hizmet edip etmediği noktasında kendimize soran bir tavırla yaklaşmalıyız. Eğer öyle değilse onu neden kullanalım ki?. Bununla birlikte basılı sayfadan okuma, ekrandan okumada bir ön deneyim aşaması olarak düşünülebilir. Chou'ya (2009) göre öğretmenler, öğrencilerin basılı sayfadan okurken edindikleri stratejilere dayalı olarak ekran tabanlı okuma stratejilerini geliştirmelerine yardımcı olabilirler.

13. *Öğretmenler, ekrandan okuma sürecinde öğrencilerin yaşayabileceği özellikle göz ve baş rahatsızlıklarının farkında olmalı, bu rahatsızlıkları engelleyecek veya bunların etkilerini en az düzeye indirecek önlemler almalıdır.* Örneğin ekrandan okuma, uzun süre göz yorgunluğuna neden olmaktadır (Abdullah ve Gibb, 2008). Bunu önlemek için öğretmenler, öğrencilerin gözleri koruma ve değerlendirme noktasında neler yapabileceklerini, uygulamalı olarak onlara göstermeli ve öğrencilerin bunları, ekrandan okuma sürecinde uygulamalarını sağlamalıdır.

Velilere Yönelik Öneriler

1. *Veliler, teknolojiye ve onun bir uzantısı olan ekrandan okumaya yönelik olumlu tutumlara sahip olmalı ve böylece çocuklarının da bunlara yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine katkıda bulunmalıdır.* Barnett'e (2011) göre okuma becerisi, öğrencilerin eğitimsel süreçlerinde önemlidir ve okumaya yönelik olumlu tutumlar, ilk çocuklukta başlamalıdır. Bunda öğretmenler kadar aileler de sorumludur.

2. *Veliler, eğitimde tablet bilgisayarların kullanımıyla ekrandan okuma merkezli bir ders olacak olan Türkçe derslerine yönelik çocuklarının olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olmalıdır.* Örneğin çocuklarının Türkçe derslerine ait etkinliklerde, ekrandan okurken karşılaşılabileceği teknolojik sorunları çözmede onlara yardımcı olabilirler.

3. *Veliler, çocuklarının sadece ekrandan okuma becerilerini değil basılı sayfadan okuma becerilerini de geliştirmeye çalıştırmalıdır.* Ev ortamında hem basılı materyallerin hem de elektronik metinlerin okunması yoluyla bu gerçekleşebilir.

4. *Veliler çocuklarına, okuyabilecekleri uygun ekran metinlerini veya ekran okuyucularını tedarik etmelidir. Ayrıca e-okuyucuların nasıl kullanılacağı noktasında çocuğuna yardımcı olmalı ve özellikle elektronik metinlerin, çocuğunun gelişimsel düzeyine uygun olmasına dikkat etmelidir.* “Öğrenciler, elektronik kitapları kullanarak dijital çağda en yeni teknoloji cihazlarını da kullanmada deneyim kazanmaktadır” (Grace 2011: 46) ve elektronik okuyucular, öğrencilerin okuma davranışlarını olumlu şekilde etkilemektedir (Anderson 2012).

5. *Veliler, ev ortamında kullandıkları bilgisayar veya e-okuyucular aracılığıyla dijital kütüphaneler oluşturmalı ve bu dijital kütüphaneden çocuklarının yararlanmasını sağlamalıdır.* Chauhan ve Lal'e (2012: 103) göre günümüzde teknoloji öğrencilerin sadece sınıftaki öğrenme ve çalışma durumlarını etkilememekte; aynı zamanda onların evdeki okuma davranışlarını da etkilemektedir.

6. *Veliler, ev ortamında çocuklarıyla birlikte ekrandan okuma etkinlikleri düzenlemelidir.*

7. *Veliler, öğretmenler ile diyaloglarını arttırmalı, çocuklarının ekrandan okuma becerilerini geliştirmeleri için yapılacakları birlikte planlamalı ve uygulamalıdır.*

Öğrencilere Yönelik Öneriler

1. *Öğrenciler ekrandan okuma aracılığıyla okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmeli veya varsa olumsuz tutumlarını değiştirmelidir.* Bunu da ekran metinlerinin basılı metinlerden farklı çoklutarz uygulamalarını, ilgileri noktasında değerlendirerek yapabilirler. Barnett'e (2011: 32) göre öğrenciler, okumaya yönelik olumsuz bir tutuma sahip olduklarında başarı ve diğer alanlarda sıkıntı çekerler.

2. *Öğrenciler ekrandan okuma aracılığıyla Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlar geliştirmeli veya varsa olumsuz tutumlarını değiştirmelidir.* Örneğin bir öğrenci, olumsuz tutumunu değiştirmede Türkçe derslerinde ekrandan okuma etkinliklerini dijital ortamın sağladığı çoklutarz uygulamaları kullanarak yapabilir. Etkinlikte verilenleri kendisi grafiğe dökebilir, yorumlayabilir.

3. *Öğrenciler, ekran okuma ile ekrandan okumanın farklı olduğunu anlamalı, ekrandan amaçlı okuma yapabilmelidir.* Özellikle internet ortamında daha çok karşılaşılan bu durum, metinsel içeriğin yoğunlaştığı ekran metinlerinin okunmasıyla ve bunları ekrandan okumaya alışmak ile gerçekleştirilebilir.

4. *Öğrenciler ekran metinlerinden seçmeli okuma tekniklerini kullanılabilecek becerilere sahip olmalıdır.* Özellikle uzun ekran metinlerinde tarama, kaymağını alma gibi seçmeli okuma teknikleri kullanılarak bu beceriler kazanılabilir.

5. *Öğrenciler, sık sık ekrandan okuma yaparak ekrandan okuma alışkanlığı kazanmalıdır.* Basılı sayfadan okumada olduğu gibi öğrenciler düzenli ekrandan okuma yaparak ekrandan okuma alışkanlığı kazanabilirler. Anderson'a (2012) göre okumaya ayrılan zaman ve okuma miktarı, öğrencilerin okuma başarısı, okuma sıklığı ve özellikle okuduklarını anlamaları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

6. *Öğrenciler ekrandan okuma yaparken ekrana çok yakın bir mesafeden bakmamalıdır.* Bilgisayar ekranı için normal görüş aralığı (50-70 cm) yani kâğıt için olandan daha büyük olmalıdır (Chou 2009).

7. *Öğrenciler ekran metninin çoklutarz uygulamalarını kullanabilecek becerilere sahip olmalıdır.* Ekran metinleri, basılı metinlerin aksine öğrencilere metni kendi istek ve tercihleri doğrultusunda değiştirebilecekleri çoklutarz uygulamalar sunmaktadır. Bir ekran metninin büyüklüğünü değiştirebilme, metne not alabilme, metinde gerekli görülen yerlerin altını çizibilme gibi çoklutarz uygulamaları öğrenciler kullanabilmelidir. Bunlar, öğrencilerin ekran metinleriyle etkileşim düzeylerini arttırarak metni daha verimli ve işlevsel okumalarını sağlayacaktır. Toikka'ya (2007) göre dijital okuryazar bir birey, çok sayıdaki elektronik bilgiyi verimli bir şekilde kullanabilen bir bireydir.

8. *Öğrenciler ekrandan okuma yaparken metni hareket ettirmeyi sağlayan ekran dinamiklerini, okuma süreçlerini kesintiye uğratmadan kullanabilmelidir.* Sayfalama dinamiğinin aksine daha çok kaydırma dinamiğinin kullanıldığı ekran metinlerinde, metin yukarıdan aşağıya aktığı için okunan yer kaybedilebilir, okuma süreci kesintiye uğrayabilir. Bunu önlemenin yolu da kaydırma dinamiğinin kullanıldığını ekran metinleriyle bol bol okuma yapmak ve bunlara alışkanlık kazanmaktır.

9.Öğrenciler ekrandan okumada yaşayabilecekleri sorunlarda öğretmen ve ailelerinden yardım istemeli, sorunları bu şekilde çözebilmelidirler. Aynı zamanda öğrenciler internet okuryazarlığı becerileri kullanarak kendileri de bu sorunların çözümünde internet ortamındaki bilgilerden yararlanabilmelidir.

10.Öğrenciler, bilgisayar ve internetin sadece bir oyun oynama ortamı olmadığını bilmeli, bunları eğitimsel amaçları noktasında başarıyla kullanabilmelidir.

Tasarımcılara Yönelik Öneriler

1.Ekrandan okuma öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği için tasarımcılar, hazırlayacakları ekran metinlerinde bunu göz önünde bulundurmalı ve öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkileyebilecek ekran metinlerinin tasarlanmamasına dikkat etmelidir. Çünkü okumaya yönelik olumlu tutuma sahip olan bir öğrenci, olumsuz tutuma sahip olan bir öğrenciden muhtemelen daha sık ve daha iyi okuyacaktır (Swalender ve Taube, 2007).

2.Tasarımcılar, ekrandan okuma öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği için hazırlayacakları ekran metinlerinde bunu göz önünde bulundurmalı ve öğrencilerin ana dili dersine yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkileyebilecek ekran metinlerinin tasarlanmamasına dikkat etmelidir.

3.Tasarımcılar, ekran metinlerine yerleştirilecek metni seslendirme, elektronik sözlük, not alma, altını çizme gibi çoklutarz uygulamaları, öğrencilerin rahatlıkla kullanabilecekleri şekilde ekran metinlerine yerleştirmelidir. Aksi takdirde bunlar, ekrandan okuma sürecini kesintiye uğratacaktır.

4.Eğitimde kullanılacak tablet ve e-okuyucu gibi bilgisayar ekranları tasarlanırken ekranların, öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve davranışsal gelişimlerine etkilerini araştıran araştırma sonuçlarından yararlanılmalı ve bunlara göre ekranlar tasarlanmalıdır. Ekranların büyüklük, küçüklük, aydınlatma ve çözünürlük gibi özellikleri öğrencilerin bireysel gelişimlerine ters düşen özelliklere sahip olmamalıdır. E-kitap okumada, ekran çözünürlüğü ve boyutu arttıkça okuma kolaylaşmakta ve daha uzun süreli okuma mümkün olmaktadır (Yıldırım ve diğerleri, 2011) ve titrekle aydınlatmanın, okuma boyunca göz hareketlerinin kontrolü üzerinde sistematik etkileri olduğu kabul

edilmektedir (A. Kennedy ve W. S. Murray, 1991). Nielsen'e (1998) göre okuyucular daha iyi özelliklere sahip ekranlara sahip olmadıklarında elektronik kitaplar problem olacaktır. Piyasada kullanılmak üzere üretilen her bilgisayar ekranı, eğitimde rahatlıkla kullanılamayabilir; yani eğitimde kullanılacak bilgisayar ekranları, özel olarak tasarlanmalı ve bu tasarıma uygun olarak üretilmelidir.

5. *Tasarımcılar, özellikle eğitimde kullanılacak bilgisayar ekranlarına, öğrencilerin ekrandan okuma esnasında yaşayabilecekleri göz ve baş rahatsızlıklarını azaltıcı veya önleyici dijital koruyucu özellikler kazandırabilecek teknolojilerden yararlanmalıdır.* Okuma becerileri ve insan-makine arayüzlerinin ergonomik faktörlerini anlamak, verimli bir ekrandan okumaya katkıda bulunur (Toikka 2007).

6. *Tasarımcılar internet ortamında, veli ve öğrencilerin veya diğer bireylerin ekrandan okumada yaşayabilecekleri sorunları birlikte dile getirebilecekleri bloglar oluşturmalıdır.* Tasarımcıların yanı sıra elektronik içerik üreticileri, öğretmenler veya araştırmacılar da bu blogları oluşturabilir. Bu bloglarda veli ve çocuklar, ekrandan okuma sürecinde yaşadıkları sorunları birlikte değerlendirebilir, ekrandan okuma deneyimlerini karşılıklı paylaşabilirler. Böylece internet ortamında paylaşılan ortak deneyimler, veli ve öğrenciler ile diğer bireylerin ekrandan okuma sürecinde yaşayabilecekleri sorunların azaltılmasını sağlayabilir. Örneğin Batı'da "Birçok okul ve halk kütüphanesi, genç öğrencilere yönelik kitap tartışma blogları oluşturmayı planlamıştır" (Hughes-Hassell ve Rodge, 2007: 29). Ülkemizde de buna benzer tartışma ortamlarının oluşturulması, öğrencilerin ekrandan okuma becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunabilir.

Elektronik İçerik Üreticilerine Yönelik Öneriler

1. *Elektronik içerik üreticileri, ekran metinlerini hazırlarken Türkçe dersinin beş temel beceri alanını göz önünde bulundurmalı ve ekran metinleri, bu beş temel beceri alanına ait kazanımları da içermelidir.*

2. *Ekrandan okumalarının metinsel içeriği, öğrencilerin ekrandan okurken içeriğe yoğunlaşabilmelerini sağlamalı, içeriğin dışında metinde dikkati dağıtacak unsurlar bulunmamalıdır.* Yani bilgisayar tabanlı materyaller sunumdan ziyade öğrencilerin içeriğe yoğunlaşabilmelerini sağlamalıdır (You 2009). Bütün metinlerin üretiminin özü ve hedefi okumadır ve ekrandan okuma, yoğun bir

şekilde yaygınlaşmıştır, bütün elektronik metin türlerinin algılanması ile de etkileşimli iletişimin önemli bir kısmıdır (Hillesund ve Noring, 2006).

3. *İçerik üreticileri, öğrencilerin basılı sayfada kullandıkları not alma, altını çizme gibi geleneksel okuma davranışlarını elektronik metinler üzerinde de yapabilmelerini sağlayacak çoklutarz uygulamaları elektronik metinlere yüklemelidir.* Çünkü okurken altını çizme ve not alma, basılı ortamda yaygın bir şekilde kullanılan davranışlardır ve insanlar, özellikle derinlemesine okuma yaparken bunlardan hoşlanmaktadır (Z. Liu 2005).

4. *Ekran metinlerinde öğrencilerin kendi kişisel düzenlemelerini yapabilecekleri işlevler bulunmalıdır. İçerik üreticileri, elektronik metinlere bu işlevleri kazandırmalıdır.* Örneğin öğrenciler, okumaya devam ettikleri metni daha sonra okumak için tekrar açtıklarında metinde nerede kaldıklarını kendilerine gösterebilecek kişisel bir düzenlemeye sahip olmalıdır. J-Y. Lai ve C-Y. Chang'e (2011) göre kişileştirme, kullanıcıların okuma performanslarını arttırabildiğinden kullanışlılık algılarını da arttırabilir.

5. *İçerik üreticileri, elektronik metinlerin içerisine öğrencilerin ekrandan okuma sürecinde karşılaşılabilecekleri sorunların çözümünü veya daha önce karşılaşmadıkları özelliklerin nasıl kullanılacağını gösteren yardım ögesi yüklemelidir.* "Dijital içerik sağlayıcıları hem teknolojik sorunları hem de kullanıcıların davranışlarını göz önünde bulundurmalıdırlar" (J-Y. Lai ve Chang, 2011: 559).

Öğretim Programı Hazırlayıcılarına Yönelik Öneriler

1. *Program hazırlayıcıları, ekrandan okuma öğrencilerin okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını arttırdığı için Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda, okuma alanıyla ilgili kazanımları yeniden gözden geçirmeli, ekrandan okumayla ilgili kazanımlar oluşturulmalı ve bunları programa yerleştirmelidir. Ekrandan okumayla ilgili kazanımlar programa yerleştirilirken de 5, 6, 7 ve 8. sınıfların tamamına genel bir kazanım listesi hazırlamaktan ziyade program hazırlayıcıları, öğrencilerin yaş ve gelişim özelliklerini göz önünde bulundurarak her sınıf için ayrı ayrı ekrandan okuma kazanımları oluşturmalıdır.* Çünkü ekrandan okuma davranışları, farklı yaş gruplarına göre farklılık gösterir ve yaş, öğrencilerin ekrandan okuma davranışlarını etkileyebilen potansiyel bir değişkendir (Chou 2009).

2. *Türkçe derslerinde öğrencilere ekrandan okuma becerileri kazandırılacak etkinlik ve uygulama örnekleri hazırlanmalı, bunlar Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu'na yerleştirilmelidir.*

Milli Eğitim Bakanlığı'na Yönelik Öneriler

1. *Bakanlık, ortaokulda öğrencilerin okuyabileceği eserlerin, elektronik biçimlerinin oluşturulmasını sağlamalı ve bunları, öğrencilerin erişimine sunmalıdır. İnternet ortamında her öğrencinin rahatlıkla erişim sağlayabileceği bir dijital kütüphane oluşturulmasıyla bu sağlanabilir.*

2. *Bakanlık, ortaokul öğrencilerinin ekrandan okuma becerilerinin ne düzeyde olduğunu belirlemek için öğretmen ve diğer araştırmacıları teşvik edecek etkinlikler düzenlemeli ve araştırmacılara gereken yardımı sağlamalıdır. Eğer okulların hedefi, çocukları aktif olarak okumayla uğraştırmaksa eğitimcilerin, elektronik kitapların, öğrencilerin okuma davranışları üzerindeki etkilerini incelemeleri gerekir (Jones ve Brown, 2011).*

3. *Bakanlık, FATİH projesi ile birlikte Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu'nu yeniden gözden geçirmeli, değerlendirmeli ve gerekiyorsa değiştirilmesi için gerekli çalışmaları yapmalıdır. "Eğitimsel sistemlerin bütün düzeyleri, internet ve diğer bilişim teknolojilerinin kullanımı için gerekli olan yeni okuryazarlıkların yeni gerçekliklerine uyum sağlamalıdır" (Castek ve diğerleri, 2007: 21).*

5.2.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. *Ekrandan okumanın, öğrencilerin okumaya ve Türkçe derslerine yönelik tutumlarına etkilerini bütün boyutlarıyla ortaya koyan tutum ölçekleri geliştirilmelidir. Basılı sayfadan okuma sürecine göre ekrandan okuma sürecinde, okuyucu dışında diğer tüm bileşenler birbirinden farklıdır. Bu yüzden öğrencilerin okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutumları, ekrandan okuma sürecinde ekran, ekran metinleri ve okuma ortamına ait çeşitli özelliklerden farklı şekilde etkilenebilir. Örneğin ekran metinlerinin çoklutarz uygulamaları, bazı öğrencilere basılı metinlerden daha kullanışlı avantajlar sağlayabilir. Bu da bu öğrencilerin okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkileyebilir. Tam tersi de olabilir. Ekran metinlerinin çoklutarz uygulamalarını verimli şekilde kullanamayan öğrenciler,*

ekrandan okumadan hoşlanmayabilir, ekrandan okuma kendilerine sıkıcı gelebilir. Ayrıca ekrandan okuma sürecinde yaşanan göz ve baş rahatsızlıkları, öğrencilerin okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkileyebilir. Ekrandan okumanın bütün boyutlarında öğrencilerin tutumlarını ortaya çıkartabilecek tutum ölçeklerinin geliştirilmesi, ekrandan okumanın okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkilerini tam anlamıyla ortaya çıkartabilir.

2.Farklı çoklutarz uygulamalara sahip ekran metnlerinin, öğrencilerin okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına, okuduklarını anlamalarına etkileri araştırılabilir. Öğrencilerin ekrandan okuma sürecinde metin ile etkileşime geçebilme düzeyini belirleyen ekran metnlerinin sahip olduğu çoklutarz uygulamalar, bir ekran metninden diğer bir ekran metnine değişiklik gösterebilir. Farklı her bir çoklutarz uygulamaya sahip ekran metnini okumanın da okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi farklı olabilir. Bu farklı çoklutarz uygulamalara sahip ekran metnlerinin okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkilerinin araştırılması, eğitimde kullanılacak ekran metnlerinin sahip olması gereken özellikler noktasında içerik üreticileri ve tasarımcılara yardımcı olabilir.

3.Farklı okunaklılık ve okunabilirlik özelliklerine sahip ekran metnlerinin, öğrencilerin okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutum ile okuduğunu anlama düzeylerine etkileri araştırılabilir. Her ekran metni farklı okunaklılık ve okunabilirlik özelliklerine sahiptir ve bu metinler, okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutumu ve okuduğunu anlamayı farklı şekilde etkileyebilir.

4.Farklı büyüklük, küçüklük, çözünürlük ve kontrast özelliklerine sahip bilgisayar ekranlarının okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi ile okuduğunu anlamaya etkisi araştırılabilir. Öğrencilerin ekrandan okuma davranışları, ekran büyüklüğü, küçüklüğü ve çözünürlüğünden etkilenebilir.

5.Farklı türlerdeki ekran metnlerinin ekrandan okuduğunu anlamaya, okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkileri araştırılabilir. Farklı türe ait her metin, öğrencilerin ekrandan okuma davranışlarını farklı etkileyebilir. Örneğin öğretici bir ekran metni ile kurgusal bir ekran metninin öğrencilerin ekrandan okuma davranışlarına etkileri farklı olabilir.

6.Ekrandan okumanın okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutumları ve okuduğunu anlamayı cinsiyet noktasında farklı etkileyip etkilemediği

araştırılabilir. Ekrandan okuma, erkek ve kız öğrencilerin okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutumları ile okuduğunu anlama düzeylerini farklı düzeyde etkileyebilir.

7.*Ekrandan farklı okuma amacıyla okuma yapmanın okuduğunu anlamaya, okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkileri araştırılabilir.* Örneğin ekrandan akademik amaçlı okuma veya zevk amaçlı okumanın okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma, okuduğunu anlamaya etkileri farklı olabilir. Okuma amacı, dikkat düzeyi ve okuma esnasındaki davranışları etkileyebilir.

8.*Ekrandan okumada kullanılan seçmeli okuma tekniklerinin okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutum ile okuduğunu anlamaya etkileri araştırılabilir.* Okuyucuların ekrandan okumaya yönelik tercih ve eğilimleri aynı zamanda ekrandan okumak için seçtikleri metnin bir bölümüne de bağlı olabilir (Chou 2009).

9.*Okumaya ve Türkçe dersine yönelik tutumun dışında farklı okunaklılık ve okunabilirlik özelliklerine sahip ekran metinleri ile farklı büyüklüğe ve özelliklere (çözünürlük, kontrast vb.) sahip ekranların okuma hızına etkileri araştırılabilir.* Bu araştırmanın kuramsal kısmında basılı sayfadan okuma ile ekrandan okuma hızı ile ilgili farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar bulunmaktadır. Ülkemizde bu noktada farklı sınıflardaki öğrencilerin her iki okuma ortamından okuma hızları farklı değişkenler noktasında araştırılabilir.

10.*Ekrandan okumada kullanılan seçmeli okuma tekniklerinin okuma hızına etkileri araştırılabilir.*

11.*Öğrencilerin ve yetişkin okuyucuların farklı okunaklılık ve okunabilirlik özelliklerine sahip ekran metinleri ile farklı büyüklüğe ve özelliklere sahip bilgisayar ekranlarından okuma davranışları, tercihleri, ilgileri ve tutumları araştırılabilir.* Yabancı literatürde özellikle okuyucuların ekrandan okuma tercihi, tatmini, deneyimi, farkındalığı ve ilgileriyle ilgili çok sayıda araştırma vardır (Örneğin Abdullah ve Gibb, 2008; J-Y. Lai ve C-Y. Chang, 2011).

12.*Ekran dinamiklerinin okuma hızı, okuduğunu anlama ve okuma tercihine etkileri araştırılabilir.*

13.*Özellikle hipermetin okumanın, öğrencilerin okuduğunu anlama, okuma hızı, ilgi ve tutumlarına etkileri araştırılabilir.*

14.*Ekkrandan okumanın göz hareketlerine, dikkate, zihinsel işlemlere ve becerilere etkileri araştırılabilir.*

15.*Ekkrandan okumada görüş mesafesi ve görüş mesafesinin ekkrandan okuduğunu anlama, okuma hızı, ilgi ve tutuma etkileri araştırılabilir.*

16.*Öğretmenlerin ekkrandan okuma deneyimleri ve ekkrandan okumaya yönelik tutumları, ilgileri araştırılabilir.*

17.*Velilerin de katılımıyla ekkrandan okumanın farklı boyutlarıyla ilgili araştırmalar yapılabilir. Örneğin velilerin ekkrandan okumaya yönelik görüşleri, tutumları, çocuklarının eğitiminde ekkrandan okumanın yeri ile ilgili düşüncelerine dair araştırmalar yapılabilir.*

KAYNAKÇA

- Abdullah, N. and Gibb, F. (2008). Students' Attitudes toward E-Books in Scottish Higher Education Institute: Part 1. *Library Review*, 57(8), 593-605. DOI: 10.1108/00242530810899577
- Ackerman, R. (2009). The Subjective Feelings of Comprehension and Remembering Accompanying Text Learning On-Screen. *Proceedings of the Chais Conference on Instructional Technologies Research 2009: Learning in the Technological Era*. In Y. Eshet-Alkalai, A. Caspi, S. Eden, N. Geri and Y. Yair (Eds). pp. 1-7. The Open University of Israel, Raanana.
- Ackerman, R. and Goldsmith, M. (2011). Metacognitive Regulation of Text Learning: On Screen Versus Paper. *Journal of Experimental Psychology*, 17(1), 18-32. DOI: 10.1037/a0022086
- Ackerman, R. and Goldsmith, M. (2008). Learning Directly From Screen? Oh- No, I Must Print It! Metacognitive Analysis of Digitally Presented Text Learning. *Proceedings of the Chais Conference on Instructional Technologies Research 2008: Learning in the Technological Era*. In Y. Eshet-Alkalai, A. Caspi ve N. Geri (Eds.). pp. 1-7. The University of Israel, Raanana.
- Ackerman, R. and Lauterman, T. (2012). Taking Reading Comprehension Exams On Screen or On Paper? A Metacognitive Analysis of Learning Texts Under Time Pressure. *Computers in Human Behavior*. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.04.023>
- Airworth, S. and Burcham, S. (2007). The Impact of Text Coherence on Learning by Self-Explanation. *Learning and Instruction*, 17, 286-303. DOI:10.1016/j.learninstruc.2007.02.004

- Akerson, F. E. (2007). *Türkçe Örneklerle Dile Genel Bir Bakış*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Akkaya, N. (2011a). İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanmanın, Tutuma Etkileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 191, 68-77.
http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/191.pdf
adresinden erişilmiştir.
- Akkaya, N. (2011b). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 311-319.
http://www.befjournal.com.tr/index.php/dergi/article/view/395/pdf_129
adresinden erişilmiştir.
- Albers, M. J. and Kim, (2000). User Web Browsing Characteristics Using Palm Handhelds for Information Retrieval. *Proceedings of IEEE Professional Communication Society International Communication Conference & ACM Special Interest Group on Documentation Conference*. Cambridge, MA.
- Aksan, D. (2010). *Türkiye Türkçesinin Dünü, Bugünü, Yarını*. (6. baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*- 1, 2, 3. Ciltler. Ankara: TDK Yayınları.
- Aksan, D. (1975). Anadili. *Türk Dili*, 16(285), 423-434.
- Aksaçoğlu, A. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin Televizyon İzlemeleri ve Bilgisayar Kullanmalarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Etkisi. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 21(1), 3-28.
<http://tk.kutuphaneci.org.tr/index.php/tk/article/view/2036/4051>
adresinden erişilmiştir.

- Alexander, F. and Filler, R. C. (1976). *Attitudes and Reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Al-Hassan, A. (t.y.). Implications & Applications of CALL in Interactive Reading at Amman University.
www.infolizer.com/uopa15e4ua1jo/Implications-applications-of-call-in.html 01.09.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Al-Issa, A. (2006). Schema Theory And L2 Reading Comprehension: Implications For Teaching. *Journal of College Teaching & Learning*, 3(7),41-48.
http://scholar.google.com.tr/scholar_url?hl=tr&q=http://journals.cluteonline.com/index.php/TLC/article/download/1700/1680&sa=X&scisig=AAGBfm1EN7uvF3zxdjUDlYKLVpghjow_Zg&oi=scholar&ei=dLRkUYjyDsyS7Aag0oCgBQ&ved=0CCgQgAMoADAA 19.01.2013 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Ali, A. (2003). Instructional Design and Online Instruction: Practices and Perceptions. *TechTrends*, 47(5), 42-45.
http://www.ecoisonline.org/file.php/6/Lesson_1_Readings/instructional%20design.pdf 21.11.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Altun, A. (23-25 Mayıs 2002). E-okuryazarlık. *Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- 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. <http://nflrc.hawaii.edu/rfl/PastIssues/rfl82amer.pdf> 20.06.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Anameriç, H. ve Rukancı, F. (2003). E-kitap Teknolojisi ve Kullanımı. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 25(1), 97-105.
<http://tk.kutuphaneci.org.tr/index.php/tk/article/viewFile/1840/3680>

adresinden erişilmiştir.

Anderson-Inman, L. and Horner, M. A. (2007). Supported Text: Assistive Technology through Text Transformations. *Reading Research Quarterly*, 42(1), 153-160.

http://ncset.uoregon.edu/files/pdf/supported_etext.pdf 22.11.2012

tarihinde adresinden erişilmiştir.

Anderson-Inman, L. and Horney, M. (1997). Electronic Books for Secondary Students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40(6), 486-491.

http://www.readingonline.org/electronic/elect_index.asp?HREF=/electronic/ebook/index.html 20.12.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Anderson, L. T. (2012). *Examining Elementary Students' Use of Electronic Readers for Independent Reading*. Unpublished doctoral dissertation. University of Tennessee, USA.

Annand, D. (2008). Learning Efficacy and Cost-effectiveness of Print versus e-Book Instructional Material in an Introductory Financial Accounting Course. *Journal of Interactive Online Learning*, 7(2), 152-164.

<http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/7.2.5.pdf> adresinden erişilmiştir.

Argunşah, H. (2012). *Ömer Seyfettin Seçme Hikâyeler*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Arme, P. (2006). *A Comparison Of The Influence Of E-Books And Traditional Print Novels On Reading Comprehension And Fluency*. Unpublished master's thesis. Midwestern State University, USA.

Armitage U., Wilson, S. and Sharp, H. (February 2004). Navigation and Ownership for Learning in Electronic Texts: An Experimental Study. *Electronic Journal on e-Learning*, 2(1), 19-30.

<https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDEQFjAA&url=http%3A%2F%2Fciteseerx.ist.psu.e>

[du%2Fviewdoc%2Fdownload%3Fdoi%3D10.1.1.135.3896%26rep%3Drep1%26type%3Dpdf&ei=rJgyUYv4M4rjtQbDpoDgCA&usg=AFQjCNHSaLmj9n4nkt65itP1GRy3oXb6jw&sig2=ISdFTSDdkreUDNKEkE4c2g&bvm=bv.43148975,d.Yms](http://www.10.1.1.135.3896%26rep%3Drep1%26type%3Dpdf&ei=rJgyUYv4M4rjtQbDpoDgCA&usg=AFQjCNHSaLmj9n4nkt65itP1GRy3oXb6jw&sig2=ISdFTSDdkreUDNKEkE4c2g&bvm=bv.43148975,d.Yms) 16.10.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Armstrong, S. and Warlick, D. (15 September 2004). The New Literacy. Tech-Learning: The Resource for Technology Education.

<http://dpts.sd57.bc.ca/~gthielmann/share/TechlearningNewLiteracy.pdf> 07.12.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Arslan, A., Şahin, A., Şahin, E. ve Akçay, A. (2011). Yaratıcı Drama Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 190, 243-247.

http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/190.pdf adresinden erişilmiştir.

Auman, S. A. (2002). *High School Students' Decisions To Read Print or Electronic Text: Learning Outcomes And Preferences*. Unpublished master's thesis. University of North Carolina, USA.

Ayçin, A. A. (2009). *İsoteg Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi: Yibo Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.

Aydın, İ. S. (2006). *Türkçe Derslerinde Mizah Kullanımının Öğrenci Tutum ve Başarısına Etkisi (İzmir İlköğretim Sekizinci Sınıf Örneğinde)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

Bachfischer, G., Robertson, T. and Zmijewska, A. (10-12 July 2006a). A Moving Type Framework. *Proceedings of the 10th WSEAS International Conference on COMMUNICATIONS*. Vouliagmeni, Athens, Greece.

- Bachfischer, G., Robertson, T. and Zmijewska, A. (13-16 July 2006b). A Framework Towards Understanding Influences on the Typographic Quality of Text. *IADIS International Conference e-Society*, Dublin, Ireland.
- Backer, I. (2003). The Role of Parents in Motivating Struggling Readers. *Reading & Writing Quarterly*, 19(11), 87-106. DOI: 10.1080/10573560390143049
- Bağcı, H. (2007). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatıma ve Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 21, 29-61.
<http://www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/pdf/2007BAHAR/baci.hasa.n.s.29-61trke%20retmen%20adaylarinin%20yazili%20anlatima.pdf>
adresinden erişilmiştir.
- Baker, J. R. (2005). Is Multiple-Column Online Text Better? It Depends. *Usability News*, 7(2).
<http://psychology.wichita.edu/surl/usabilitynews/72/columns.asp>
29.06.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Baker, R. (2005). *The Effects of Multiple Column Online Text on Reading Speed, Reading Comprehension, and Satisfaction*. Unpublished doctoral dissertation. Department of Psychology and the Faculty of the Graduate School of Wichita University, USA.
- Baker, R. D. (2010). *Comparing the Readability of Text Displays on Paper, E-book Readers, and Small Screen Devices*. Unpublished doctoral dissertation. University of Texas, USA.
- Baker, L., Scher, D. and Mackler, K. (1997). Home and Family Influences on Motivations for Reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 6982.
<http://jillreynolds.wikispaces.com/file/view/family+influences.pdf>

28.06.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Baker, L. and Wigfield, A. (1999). Dimensions of Children's Motivation for Reading and Their Relations to Reading Activity and Reading Achievements. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477.

<https://www.msu.edu/~dwong/CEP991/CEP991Resources/Baker%26Wigfield-MotivRdng.pdf> 28.06.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Balcı, A. (2009). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma

Alışkanlığına Yönelik Tutumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 265-300.

http://old.mku.edu.tr/image/sosyalbilimleri/file/sayi_onbir/Microsoft%20Word%20-%2011_12_balci.pdf adresinden erişilmiştir.

Banerjee, R. (26 April 2003). Self-Directed Learning in the Technological Age.

Proceedings Supporting Interdisciplinary Inquiry: The Second Annual College of Education Research Conference. Florida International University, Miami, Florida, USA.

Barnett, S. C. (2011). *What Do Middle School Boys Read? An Observation of Middle School Boys' Reading Choices*. Unpublished doctoral dissertation. Liberty University: Lynchburg, VA, USA.

Başaran, M. ve Ateş, S. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin

Okumaya İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 73-92.

<http://www.gefad.gazi.edu.tr/window/dosyapdf/2009/1/2009-1-73-92.pdf> adresinden erişilmiştir.

Bayne, S. (2006). Networked Learning with Digital Texts. *Networked*

Learning 2006 Proceedings. Lancaster University: Lancaster, England.

Belet, Ş. D. (2005). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve*

Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi.

Yayımlanmamış doktora tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Eskişehir.

Belmore, S. M. (1985). Reading Computer-Presented Text. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 23(1), 12–14.

Berger, N. E. (2010). The Effects of NOOKcolors on Reading and Comprehension in an English Language Learner (ELL) Classroom.

https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CCwQFjAA&url=http%3A%2F%2Fmedia.wix.com%2Fugd%2Fa64973_a7c4540901e6e17aa7c216a75d966cb7.docx&ei=fdAnUatQiMy1BruygKAH&usg=AFQjCNGWZeHAIWDYxD4vyHO0JfwDcF70pA&sig2=unlM1eKfTvPoTNVQpYpIWA 15.02.2013 tarihinde

adresinden erişilmiştir.

Bernard, M. L., Chaparro, B. S., Mills, M. M. and Halcomb, C. G. (2002). Examining Children's Reading Performance and Preference for Different Computer-Displayed Text. *Behaviour & Information Technology*, 21(2), 87-96. DOI: 10.1080/0144929021014673 7

Bernard, M., Linda, B., Riley, S., Hackler, T. and Janzen, K. (2002). A Comparison of Popular Online Fonts: Which Size and Type is Best?. *Usability News*, 4(1). <http://usabilitynews.org/a-comparison-of-popular-online-fonts-which-size-and-type-is-best/> 13.06.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Bird, P. (1990). *Elementary Students' Comprehension of Computer Presented Text*. Unpublished master's thesis. The University of British Columbia, Vancouver, Canada.

Bleeker, E. (2010). On Reading in the Digital Age.

http://www.stichtinglezen.be/uploads/scriptieprijs/bleeker_red.pdf

10.02.2013 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Booth, K. G. (2011). Literacy and Technology: The Possibilities of Electronic Books to Affect Literacy Skills.

https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=9&cad=rja&ved=0CIgBEBYwCA&url=http%3A%2F%2Fearlyactionresearch.wikispaces.com%2Ffile%2Fview%2FLiteracy%2Band%2BTechnology%2BLiterature%2BReview.doc&ei=is1DUeHGJ4ntOs3ngKgE&usg=AFQjCNFkXeC9IbnF5_DYC59q7eHtSMZ76Q&sig2=Q2IGV-snoYXXzB ngIrHbw&bvm=bv.43828540,d.ZWU 15.03.2013 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Bolter, J. D. (1991). *Writing Space: The Computer, Hypertext, and the History of Writing.* Hillsdale, NJ (New Jersey): Laurence Erlbaum Associates.

Bordner, R. and Chignell, M. (1999). Dynamic Hypertext: Querying and Linking. *ACM Computing Surveys*, 31(4), 1-6. DOI: 10.1145/345966.346002

Bölükbaş, F. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Başarı-Cinsiyet-Ailenin Eğitim Düzeyi Bağlamında Değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 905-918.
http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1359587023_44b%C3%B6l%C3%BCkba%C5%9F_fatma.pdf adresinden erişilmiştir.

Braasch, J. L. G. and Goldman, S. R. (2010). The Role of Prior Knowledge in Learning From Analogies in Science Texts. *Discourse Processes*, 47, 447-479.

http://content.ebscohost.com/pdf23_24/pdf/2010/7LQ/01Aug10/52756669.pdf 09.12.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Bringhurst, R. (1996). *The Elements of Typographic Styles.* (2. edition).

Vancouver: Hartley and Marks.

Brozo, W. G. (2007). Helping Boys Find Entry Points to Lifelong Reading: Book Clubs and Other Strategies for Struggling Adolescent Males. *Adolescent Literacy Instruction: Policies and Promising Practices*. In J. Lewill and G. Moorman (Eds). pp. 304-318. Alabama-Australia: International Reading Association.

http://moormangb.ced.appstate.edu/4630_f10/unit3_rev/brozo.pdf

19. 10. 2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Brozo, W. G., Shiel, G. and Topping, K. (2007). Engagement in Reading: Lessons Learned from three PISA Countries. *International Reading Association*, 51(4), 304-315. DOI:10.1598/JAAL.51.4.2

Brozo, W.G. (2005). Avoiding the “fourth-grade slump.”. *Thinking Classroom/ Peremena*, 6, 48–49.

Buluç, B. (2002). Sınıf Öğretmenliği Bölümü Öğrencilerinin Öğretmenlik Sertifikası Programlarına Yönelik Tutumları. *Toplumsal Düşünce Dergisi*, 5, 41-48. <http://www.docstoc.com/docs/21927224/SINIF-%C3%96%C4%9ERETMENL%C4%B0%C4%9E%C4%B0B%C3%96L%C3%9CM%C3%9C%C3%96%C4%9ERENC%C4%B0LER%C4%B0N%C4%B0N%C3%96%C4%9ERETMENL%C4%B0KSERT%C4%B0F%C4%B0KASI> 19.06.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Burke, A. and Rowsell, J. (2008). *Screen Pedagogy: Challenging PEceptions of Digital Reading Practice*. *Changing English*, 4(15), 445-456. DOI:10.1080/13586840802493092

Buzzetto-More, N., Sweat-Guy, R. and Elobaid, M. (2007). Reading in A Digital Age: e-Books Are Students Ready For This Learning Object?. *Interdisciplinary Journal of Knowledge and Learning Objects*, 7, 239-250. <http://www.ijello.org/Volume3/IJKLOv3p239-250Buzzetto.pdf>

adresinden erişilmiştir.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Calp, M. (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. (2. baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.

Castek, J., Coiro, J., Douglas, K. H., Laurie, A. H., Leu, D. J. and Zawilinski, L. (2007). Thinking About Our Future As Researchers: New Literacies, New Challenges, And New Opportunities.

http://www.newliteracies.uconn.edu/pub_files/Thinking_about_our_future_as_researchers.pdf 20.01.2013 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. (4. baskı). İstanbul: Aktüel Yayınları.

Chang, S. L. and Ley, K. (2006). A Learning Strategy to Compensate for Cognitive Overload in Online Learning: Learner Use of Printed Online Materials. *Journal of Interactive Online Reading*, 5(1), 104-117. <http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/5.1.8.pdf> adresinden erişilmiştir.

Chaparro, B. S., Shaikh, A. D. and Chaparro A. (14 February 2006). Examining the Legibility of Two New ClearType Fonts. *Usability News*, 8(1). <http://surl.org/examining-the-legibility-of-two-new-clear-type-fonts/> 09.11.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Chaparro, B., Baker, J. R., Shaikh, A. D., Hull, S. and Brady, L. (2004). Reading Online Text: A Comparison of Four White Space Layouts. *Usability News*, 6(2). <http://psychology.wichita.edu/surl/usabilitynews/62/whitespace.htm> 10.11.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

- Chauhan, P. And Lal, P. (2012). Impact of Information Technology on Reading Habits of College Students. *IJRREST: International Journal of Research Review in Engineering Science and Technology*, 1(1), 101-106. http://ijrrest.org/issues/ijrrest_vol-1_issue-1_024.pdf adresinden erişilmiştir.
- Chen, C-N., Chen, S-C., Chen, S-H. E. and Wey, S-C. (2013). The Effects of Extensive Reading via E-Books On Tertiary Level Efl Students' Reading Attitude, Reading Comprehension And Vocabulary. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 12(2), 303-312. <http://www.tojet.net/articles/v12i2/12228.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Chen, S.-Y., Chang, Y.-J. and Ko, H.-W. (2011). The Influence of Parental Education Level, Parental Reading Attitude, and Current Home Reading Activities on Students' Reading Attainment: Findings from the PIRLS 2006. *Bulletin of Educational Psychology*, 43 (Special Issue on Reading), 357-376. <http://140.122.69.160/bulletin/43%E5%8D%B7%E9%96%B1%E8%AE%80%E5%B0%88%E5%88%8A/pdf/08.pdf> 19.07.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Chou, I-C. (2009). *Exploring International ESL Students's on-Screen Reading Behaviours with Two Academic Reading Purposes*. Unpublished doctoral dissertation. The Ohio State University, USA.
- Ciampa, K. (2010). *The Impact of a Digital Children's Literature Program on Primary Students' Reading*. Unpublished master's thesis. Faculty of Education, Brock University, St. Catharines, Ontario.
- Clark, C. and De Zoysa, S. (2011). Mapping the Interrelationships of Reading Enjoyment, Attitudes, Behaviour and Attainment: An Exploratory Investigation. London: National Literacy Trust.

http://www.literacytrust.org.uk/assets/0001/0025/Attainment_attitudes_behaviour_enjoyment-Final.pdf 29.06.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

- Coiro, J. (2011). Predicting Reading Comprehension on the Internet: Contributions of Offline Reading Skills, Online Reading Skills, and Prior Knowledge. *Journal of Literacy Research*, 20(10), 1-41. DOI: 10.1177/1086296X11421979
- Coiro, J. (2003). Exploring Literacy Reading Internet: Reading Comprehension on the Internet: Expanding Our Understanding of Reading Comprehension to Encompass New Literacies. *The Reading Teacher*, 56(5), 458-464.
<http://stancock.iweb.bsu.edu/EDRDG445/Online/PDF/coiro.pdf>
20.10.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Coiro, J. and 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. DOI:10.1598/RRQ.42.2.2
- Coiro, J., Castek, J. and Guzniczak, L. (2011). Uncovering Online Reading Comprehension Processes: Two Adolescents Reading Independently and Collaboratively on the Internet. *60th Yearbook of the Literacy Research Association*. In P.J. Dunston et al. (Eds.). pp. 354-369. Oak Creek, WI: Literacy Research Association.
- Comber, T. (1994). *The Importance of Text Width and White Space for Online Documentation*. Unpublished BAppSc (Hons) thesis. Southern Cross University, Coffs Harbour, NSW.
- Corbetta, P. (2003). *Social Research: Theory, Methods and Techniques*. London: Sage Publications.

- Creed, A. Dennis, I. and Newstead, S. (1987). Proof-Reading on VDUs. *Behaviour & Information Technology*, 6, 3–13.
- Creswell, J. W. and Garrett, A. L. (2008). The “Movement” of Mixed Methods Research and the Role of Educators. *South African Journal of Education*, 28, 321-333.
<https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDQQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ajol.info%2Findex.php%2Fsaje%2Farticle%2Fdownload%2F25155%2F4358&ei=vKcyUb3aNovKsgahoyGgDw&usg=AFQjCNHNtRQSahcL1e16j7HYZNuoMvbChQ&sig2=1SuPUoLejxd6DmiATeL9QA&bvm=bv.43148975,d.Yms>
20.09.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Creswell, J. W. and Plano Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, California, London: Sage.
- Croston, B. (2005). *An Investigation of the Relationship Between Student Reading Interest and Teacher Selected Novels*. Unpublished master’s thesis. Bowling Green State University, USA.
- Cushman, W. H. (1986). Reading from Microfiche, VDT and the Printed Page: Subjective Fatigue and Performance. *Human Factors*, 28(1), 63-73.
- Cussack, E. (2013). *The Future of Reading: Examining the Effect of Digital Text and Haptics on Reading Performance*. Unpublished dissertation. Dun Laoghaire Institute of Art Design & Technology, Irish.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İnsan ve İnsan Davranışı*. (10. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakıcı, D. (2007). Ön Örgütleyicilerin Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 65-82.

<http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/sayi14/05.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Celebi, M. D. (2007). *Türkiye ve Almanya'da İlköğretimde Anadili Öğretimi-Eğitim Programları ve Ders Kitapları Açısından Bir Karşılaştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.
- Çetinkaya, R. E. (2011). İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları: Samsun İli Örneği.
http://www.samsunsempozyumu.org/Makaleler/885506406_16_Ara%C5%9F.G%C3%B6r.Rabia%20Esra%20%C3%87etinkaya.pdf
05.05.2012 tarihinde adresinden ulaşılmıştır.
- Çetin, Y. (5-7 Eylül 2007). Metin Tarama ve Okumada Ekran Kâğıt Karşılaştırması. *16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Tokat.
- Çörek, D. (2006). *İşbirlikli Öğrenmenin Türkçe Dersine İlişkin Başarı ve Derse Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Dağtaş, A. (2013). Öğretmenlerin Basılı Sayfa ve Ekrandan Okuma Tercihleri İle Eğitimde Elektronik Metin Kullanımına Yönelik Görüşleri. *Turkish Studies-International Periodical for the Language, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(2), 1-25.
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4390>
- Darrock, I., Goodman, J., Brewster, S. and Gray, P. (2005). The Effect of Age and Font Size on Reading Text on Handheld Computers. *Lecture Notes in Computer Science*, 3585, 253-266.
http://dx.doi.org/10.1007/11555261_23
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Anadili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,

9(2), 177-192.

<http://www.aku.edu.tr/aku/dosyayonetimi/sosyalbilens/dergi/IX2/10CDemir.pdf> adresinden erişilmiştir.

Demir, T. (2009). İlköğretim II. Kademe Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma (Gazi Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(3), 717-745.

<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.703>

Demiral, H. (2011). *Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Öğretiminin Uluslararası Ölçütlere Göre Değerlendirilmesi (Eskişehir İli Örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.

Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. (4.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2001). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (1999). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayınları.

Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Şafak Matbaası.

Demirer, V., Yıldız, D. Ç. ve Sünbül, M. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar ve İnternet Kullanımları İle Kitap Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki: Konya İli Örneği. *İlköğretim Online*, 10(3), 1028-1036. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol10say3/v10s3m17.pdf> adresinden erişilmiştir.

Deniz, S. ve Tuna, S. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları: Köyceğiz Örneği. <http://yayim.gov.tr/dergiler/170/Sibel%20tunapdf> 07.07.2012

tarihinde adresinden erişilmiştir.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Collier.

Dillon, A. (1994). *Designing Usable Electronic Text: Ergonomic Aspects of Human Information Usage*. London: Taylor & Francis Ltd.

Dillon, A. (1992). Reading from Paper versus Screens: A Critical Review of the Empirical Literature. *Ergonomics*, 35(10), 1297-1326.

Dillon, A., McKnight, C. and Richardson, J. (1988). Reading from Paper versus Reading from Screen. *The Computer Journal*, 31(5), 457-464.

<https://www.ischool.utexas.edu/~adillon/Journals/Paper%20vs%20screens.htm> 05.06.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Doğan, M. (1999). *İlköğretim Aday Öğretmenlerinin Matematiğe Karşı Olan Tutumlarındaki Değişmeler*. Yayımlanmamış doktora tezi. University of Leeds, England.

Du, Y. and Martin, B. (3-7 August 2008). Electronic Media and Leisure-Time Reading: Responses of School Librarians. *International Association of School Librarians 2008 Conference Proceedings. Berkeley, CA, USA*.

Dunning, H. (2004). *A Mixed Method Approach to Quality of Life in Saskatoon*. Canada: Printing Services, University of Saskatchewan. http://www.usask.ca/cuisr/docs/pub_doc/quality/DunningQOL.pdf 14.10.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Dündar, H. ve Akçayır, M. (2012). Tablet vs. Paper: The Effect on Learners' Reading Performance. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(3), 441-450.

http://www.iejee.com/4_3_2012/IEJEE_4_3_441_450.pdf adresinden erişilmiştir.

Dyson, M. C. (2004). How Physical Text Layout Affects Reading From Screen. *Behaviour and Information Technology*, 23(6), 377-393. DOI:

10.1080/01449290410001715714

Dyson, M. C. and 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, 585-612.

DOI: 10.1006/ijhc.2001.0458

Dyson, M. C. and Haselgrove, M. (2000). The Effects of Reading Speed and Reading Patterns on Our Understanding of Text Read from

Screen. *Journal of Research in Reading*, 23, 210-223. DOI:

10.1111/1467-9817.00115

Dyson, M. C. and Kipping, G. J. (1998). The Effects of Line Length and Method of Movement on Patterns of Reading from Screen. *Visible Language*,

32(2), 150-181.

Dyson, M. C. and Kipping, G. J. (1997). The Legibility of Screen Formats: Are Three Columns Better Than One?. *Computer & Graphics*, 21(6), 150-

181. [http://dx.doi.org/10.1016/S0097-8493\(97\)00048-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0097-8493(97)00048-4)

Easley, D. and Kleinberg, J. (2010). *Networks, Crowds, and Markets: Reasoning about a Highly Connected World*. USA: Cambridge University Press.

Eden, S. and Eshet-Alkalai, Y. (2012a). Print versus Digital: The Effects of Format on Performance in Editing Text. *Proceedings of the Chais*

Conference on Instructional Technologies Research 2012: Learning in the Technological Era. The Open University of Israel, Raanana.

Eden, S. and Eshet-Alkalai, Y. (2012b). The Effect of Format on Performance: Editing Text in Print versus Digital Formats. *British Journal of*

Educational Technology, 44(2). DOI: 10.1111/j.1467-8535.2012.01332.x

Egan, D. E., Remde, J. R., Gomez, L. M., Landauer, T. K., Eberhardt, J. and Lochbaum, C. C. (1989). Formative Design-Evaluation of

SuperBook. *ACM Transactions on Information Systems*, 7, 30-57.

https://notendur.hi.is/~joner/eaps/wh_redol.htm 24.08.2012

tarihinde adresinden erişilmiştir.

- Eker, S. (2011). *Çağdaş Türk Dili*. (7. baskı). Ankara: Engin Yayınları.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş (Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri)*. Ankara: Anı Yayınları.
- El Haddioui, I. and Khaldi, M. (2011). Learner Behaviour Analysis through Eye Tracking. *The 6th International Conference on Virtual Learning ICVL 2011*. University of Bucharest and “Babeş-Bolyai” University of Cluj-Napoca, Romania.
- Elliot, C., Livengood, K. and McGlamery, M. (5-12 March 2012). I pads and Struggling Readers. In P. Resta (Ed.). *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2012*. Association for the Advancement of Computing in Education, Chesapeake, USA.
- Eno, L. P. (2011). *Comparing the Reading Performance of High-Achieving Adolescents: Computers-Based Testing Versus Paper/Pencil*. Unpublished doctoral dissertation. Seton Hall University, USA.
- Ergin, M. (2004). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayıml/Tanıtım.
- Eshet-Alakai, Y. (2004). Digital Literacy: A Conceptual Framework for Survival Skills in Digital Era. *Jl. of Educational Multimedia and Hypermedia*, 13(1), 93-106.
- http://www.openu.ac.il/Personal_sites/download/Digital-literacy2004-JEMH.pdf 22. 10.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Erden, M. (1995). Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Sertifikası Dersine Yönelik Tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 99-104.
- <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/199511M%C3%9CN%C4%B0RE%2>

[0ERDEN.pdf](#) adresinden erişilmiştir.

Erdoğan, Y. (2007). The Effects of Gender and Visual Disability Factors on the Legibility of Web Pages. *Journal of Literacy and Technology*, 8(1), 1-20.

<http://www.literacyandtechnology.org/volume8/no1/JLTv8legibility.pdf> adresinden erişilmiştir.

Ertem, İ. S. (2010). The Effect Of Electronic Storybooks On Struggling Fourth-Graders' Reading Comprehension. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(4), 140-155.

<http://www.tojet.net/articles/v9i4/9414.pdf> adresinden erişilmiştir.

Esterline, E. (2011). *Reading Attitudes about the Accelerated Reader Program of 8th Grade Students in a Rural, Appalachian Middle School*. Unpublished master's thesis. The Faculty of the Patton College of Education and Human Services, The Ohio University, USA.

Findlater, L. and McGrenere, J. (5-10 April 2008). Impact of Screen Size on Performance, Awareness, and User Satisfaction With Adaptive Graphical User Interfaces. *Proceedings of CHI '08*. Florence, Italy.

Fishbein, M. and Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behaviour: An Introduction to Theory and Research*. Addison- Wesley: Reading MA.

Frenckner, K. (1993). The Problem of Getting a Global Perspective When Reading Continuous Texts From a Computer Screen.

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.13.847>

03.04.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Focarile, D. A. (2005). *The Accelerated Reader Program and Students' Attitudes Toward Reading*. Unpublished doctoral dissertation. Baylor University, USA.

- Ganci, A. M. (2011). *Redefining Textbook: A User-Centered Approach to the Creation, Management and Delivery of Digital Course Content in Higher Education*. Unpublished master's thesis. The Ohio State University, USA.
- Gardener, L. (2011). A Kindle in the Classroom: E-Reading Devices and Reading Habits. *Language Arts Journal of Michigan*, 27(1), <http://dx.doi.org/10.9707/2168-149X.1832>
- Gardener, P. (2000). *Literacy and Media Texts in Secondary English*. London: Cassel Education.
- Gardner, D. G., Dukes, R. L. and Discenza, R. (1993). Computer Use, Self-Confidence, and Attitudes: A Casual Analysis. *Computers in Human Behaviour*, 9(4), 427-440. DOI: 10.1016/0747-5632(93)90033-O
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısına Etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33(150), 1-13. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/download/626/96> 14.05.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Gelen, İ. (2003). *Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Gencan, T. H. (2007). *Dil Bilgisi*. Ankara: Tek Ağaç Yayıncılık.
- Gerganov, A. (2007). Appendix A: Eye Tracking Studies with Tobii 1750-Recommended Settings and Tests. http://cogs.nbu.bg/eye-to-it/del/EYE-TO-IT_D1.2_A.pdf 22.07.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Giesbrecht, N. (2009). E-Type: The Visual Language of Typography. <https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&ved=0CDYQFjAB&url=http%3A%2F%2Fblogs.ubc.ca%2Fet>

ec540sept09%2Ffiles%2F2009%2F11%2FGiesbrechtN_MajorPaper-

Nov29-

09.doc&ei=jdBMUcvUBeev7Aagt4CYDQ&usg=AFQjCNEFn7xWVfRSR

FksygYYF4XZrZ3coA&sig2=mxyAJSjJxxrM8NHXYotnhg14.07.2012

tarihinde adresinden erişilmiştir.

Glakjani, A. P. and Ahmadi, S. M. (2011). The Relationship between L2 Reading Comprehension and Schema Theory: A Matter of Text Familiarity.

International Journal of Information and Education Technology, 1(2),

142-149. <http://www.ijiet.org/papers/24-K002.pdf> adresinden

erişilmiştir.

Grace, K. E. (2011). *Comparing the Ipad to Paper: Increasing Reading*

Comprehension in Digital Age. Unpublished master's thesis. Graduate

College of Bowling Green State University, USA.

Graneheim, U. H. and Lundman, B. (2004). Qualitative Content Analysis in

Nursing Concepts, Procedures and Measures to Achieve

Trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24, 105-112.

http://intraserver.nurse.cmu.ac.th/mis/download/course/lec_566823_Gra

[neheim%20-%20Jan%2025.pdf](http://intraserver.nurse.cmu.ac.th/mis/download/course/lec_566823_Graneheim%20-%20Jan%2025.pdf) adresinden erişilmiştir.

Gray, S. H., Barber, C. B. and Shasha, D. (1991). Information with Dynamic

Text vs. Paper Text: An Empirical Comparison. *International Journal*

Man-Machine Studies, 35(4), 575-586. DOI:

10.1016/S00207373(05)80093-8

Grishaw, S., Dungworth, N., McKnight, C. and Morris, A. (2007). Electronic

Books: Children's Reading and Comprehension. *British Journal of*

Educational Technology, 38(4), 583-599 DOI:10.1111/j.1467-

8535.2006.00640.x

Gould, J. D., Alfaro, L., Finn, R., Haupt, B., Minuto, A. and Salaun, J. (5-9

- Nisan 1987). Why Reading was Slower From CRT Displays Rhan From Paper. Proceedings of ACM CHI+GI. Toronto, Canada.
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://publication.wilsonwong.me/paper/233281945.pdf> 27.06.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Gould, J.D. andGrischkowsky, N. (1984). Doing the Same Work with Hard Copy and with Cathode-Ray Tube (CRT) Computer Terminals. *Human Factors*, 26, 323–337.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Guthrie, J. T. (2001). Context for Engagement and Motivation in Reading. *Reading Online*, 4(8).
<http://www.readingonline.org/articles/handbook/guthrie/#guthrieschaferpress> 13.07.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Guthrie, J. T. and Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. *Handbook of Reading Research*. In. M.L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson ve R. Barr (Eds.). (Vol. III), pp. 403-422. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Güleryüz, H. (2008). Dil ve Anadil. *Türkçe Öğretimi İlke- Yöntem- Teknikler*. A. Tazebay ve S. Çelenk (Editörler). s. 311-329. Ankara: Maya Akademi.
- Gündoğdu, A. E. (2012). Anadili Olarak Türkçenin Öğretiminde Öyküleyici Metin Çözümlemeye Yönelik Gözlem Formu Önerisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 34-46.
<http://sbedergi.gumushane.edu.tr/belgeler/sbe-cilt3-sayi5/sayi5-7AyseEdaGundogdu5.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Güngör, A. (2005). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Cinsiyete Göre Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Okumaya

Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 20, 135-146.

<http://www.ejer.com.tr/0DOWNLOAD/pdfler/tr/2052889873.pdf>

adresinden erişilmiştir.

Güngör, A. ve Açıköz, K. Ü. (2006). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 48, 481-502. http://pegem.net/dosyalar/dokuman/2520-20110604124048-02_arzugungor_260906_baskiyahazir.pdf 20.05.2012 tarihinde adresinde erişilmiştir.

Güneş, F. (2010). Öğrencilerde Ekran Okuma ve Ekranik Düşünce. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.

http://old.mku.edu.tr/image/sosyalbilimleri/file/Microsoft%20Word%20-%202001_Gunes.pdf adresinden erişildi.

Güneş, F. (2009). *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.

Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Güney, E. C. (2009). *Evvvel Zaman İçinde*. İstanbul: Nar Yayınları.

Gürdal, H. (2005). *İlköğretimin Birinci Kademesinde Öğrencilerin Öğrenmelerinde Karşılaşılan Güçlükler*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Van.

Halme, O. (2011). *E-Reading Devices as a New Medium for Newspaper Reading*. Unpublished master's thesis. Department of Marketing, Aalto University, School of Economics: Finland.

Hearn, B. J. and McCaslin, T. (2010). Kindle II's Impact on Reading

Achievement and Attitude. In D. Gibson and B. Dodge (Eds.). *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2010*. pp. 3156-3157. Chesapeake, USA.

Hengirmen, M. (2007). *Türkçe Dilbilgisi*. (9. baskı). Ankara: Engin Yayınevi.

Henry, L. A. (2006). SEARCHing for an Answer: The Critical Role of New Literacies While Reading on the Internet. *The Reading Teacher*, 59(7), 614-627. DOI: :10.1598/RT.59.7.1

Hesieh, P-H. and Dwyer, F. (2009). The Instructional Effect of Online Reading Strategies and Learning Styles on Student Academic Achievements. *Educational Technology & Society*, 12(2), 36-50. http://www.ifets.info/journals/12_2/4.pdf adresinden erişilmiştir.

Higgins, J., Russell, M., and Hoffmann, T. (2005). Examining the Effect of Computer-based Passage Presentation on Reading Test Performance. *Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 3(4), 1-36. https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fscholarship.bc.edu%2Fojs%2Findex.php%2Fjtl%2Farticle%2Fdownload%2F1657%2F1499&ei=9_IUUFd1GOuN4gSAsIBI&usg=AFQjCNF0EpV72tr5Cti6XVv7SZfelbIIBw&sig2=SCpcsb7B1V-TVwZjsRIXKw&bvm=bv.44442042,d.ZWU 28.09.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Hillesund, T. (2010). Digital Reading Spaces: How Expert Readers Handle Books, the Web and Electronic Paper. *First Monday*, 15(4). <http://firstmonday.org/article/view/2762/2504> 05.01.2013 tarihinde adresinden erişilmiştir.

- Hillesund, T. and Noring, J. E. (2006). Digital Libraries and the Need for a Universal Digital Publication Format. *The Journal of Electronic Publishing, 9*(2), <http://dx.doi.org/10.3998/3336451.0009.203>
- Hogg, B. J. (2002). E-World versus Real World, Reading Comprehension. <http://www.usc.edu/CSSF/History/2002/Projects/J0318.pdf> 19.05.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Holland, S. M. (2004). *Attitudes Toward Technology and Technological Literacy of Gifted and Talented Elementary School Students*. Unpublished doctoral dissertation. The Ohio State University, USA.
- Holleran, T. A. (2003). *Use of Strategies for the Comprehension and Retention of Nonfiction Text in Computer Environments*. Unpublished doctoral dissertation. The Ohio State University, USA.
- Holum, A. and Gahala, J. (2001). Critical Issue: Using Technology to Enhance Literacy Education. <http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/content/cntareas/reading/li300.htm> 07.01.2013 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Hornbæk, K. and Frøkjær, E. (31 March-5 April 2001). Reading of Electronic Documents: The Usability of Linear, Fisheye, and Overview+Detail Interfaces. *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, New York.
- Hughes-Hassell, S. and Rodge, P. (2007). The Leisure Reading Habits of Urban Adolescents. *International Reading Association, 51*(1), 22-33. DOI: 10.1598/JAAL.51.1.3
- Hwank, K., Park, S-H. and Han, I. (2012). A Multi-Screen Strategy for Selling Mobile Content to Customers. *Thirty-Third International Conference on Information Systems*, Orlando.
- Islam, Chhanda Dr. (2008). Incorporating Electronic Books into a Graduate Reading Methods Class: Improving of Students in Grades K-12.

- Kentucky Journal of Excellence in College Teaching and Learning*, 6(3).
<http://encompass.eku.edu/kjectl/vol6/iss1/3/> adresinden erişilmiştir.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan Okumanın İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi*.
Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Sakarya.
- İnceoğlu, M. (2011). *Tutum Algı İletişim*. (5. baskı). İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınevi.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Tutumlarının İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 468-487.
<http://www.insanbilimleri.com/ojs/index.php/uib/article/view/1267/593#.UTK2VKIqxA0> adresinden erişilmiştir.
- İşeri, K. (1996). Dilin Kazanımı ve Yabancı Dil Öğretimi. *Dil Dergisi-Ankara Yayınları*, 43, 21-27.
- İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. (Geliştirilmiş 4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Jamali, H. R., Nicholas, D. and Rowlands, I. (2009). Scholarly E-books: The View of 16,000 Academics. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 61(1), 33-47. DOI: 10.1108/00012530910932276
- Jensen, M. (2010). *Improving Reading Comprehension of Junior Division Students as the Teacher-Librarian: An Action Research Study*.
Unpublished master's thesis. Faculty of Education, Nipissing University, North Bay, Ontario.
- Jeong, H. (2012). A Comparison of the Influence of Electronic Books and Paper Books on Reading Comprehension, Eye Fatigue, and Perception. *The Electronic Library*, 30(3), 390-408. DOI: 10.1108/02640471211241663
- Jewitt, C. (2005). Multimodality, "Reading", and "Writing" for the 21st

Century. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 315-331.

http://culturemediaed.pressible.org/files/2011/09/jewitt_multimodality.pdf 24.05.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Ji, S. W., Michaels, S. and Waterman, D. (2012). Print vs. Electronic Readings in College Courses: Cost-efficiency and Student Learning.

<http://www.indiana.edu/~telecom/people/faculty/waterman/Ereserves%20paper%202011-18-2012%20FINAL.pdf> 10.01.2013 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Johnson-Glenberg, M. C. (2005). Web Based Training of Metacognitive Strategies for Text Comprehension: Focus on Poor

Comprehenders. *Reading and Writing*, 18, 755-786. DOI: 10.1007/s.11145-005-0956-5

Johnson, M. and Greateorex, J. (2008). Judging Text Presented on Screen: Implications for Validity. *E-Learning*, 5(1), 40-50.

<http://dx.doi.org/10.2304/elea.2008.5.1.40>

Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. and Turner, L. A. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. DOI: 10.1177/1558689806298224

Jonassen, D. H., Carr, C. and Yueh, H.P. (1998). Computers as Mindtools for

Engaging Learners in Critical Thinking. *TechTrends*, 43(2), 24-32.

http://www.siue.edu/education/techready/5_Software_Tutorials/5_AncillaryPages/Mindtools.pdf adresinden erişilmiştir.

Jones, T. and Brown, C. (2011). Reading Engagement: A Comparison Between E-Books and Traditional Print Books in an Elementary

Classroom. *International Journal of Instruction*, 4(2), 5-22.

http://www.e-iji.net/dosyalar/iji_2011_2_1.pdf adresinden erişilmiştir.

Joon, K. H. and Joan, K. (2012). Reading from an LCD monitor versus paper:

Teenagers' Reading Performance. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 2, 1-10. DOI:

10.5861/ijrset.2012.170

Kağıtçıbaşı, Ç. (1988). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Yayıncılık.

Kara, Ö. T. (2011). Dramayla Öykü Oluşturma Yönteminin Türkçe Dersi

İkinci Kademe Öğrencilerinin Tutumlarına Etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 239-253.

http://old.mku.edu.tr/image/sosyalbilimleri/file/14_kara.pdf adresinden erişilmiştir.

Karabay, A. ve Kayıran B. K. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin

Okuduğunu Anlama Becerileri ve Okumaya İlişkin Tutumları

Arasındaki İlişki. *18. Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Ege Üniversitesi,

İzmir.

Karaman, M. K. ve Kurtoğlu, M. (11-13 Şubat 2009). Öğretmen Adaylarının

İnternet Bağımlılığı Hakkındaki Görüşleri. *Akademik Bilişim*

Konferansı Bildirileri. Harran Üniversitesi, Şanlıurfa.

Karasakaloğlu, N. ve Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının

Türkçe Derslerine Yönelik Tutumları, Akademik Benlik

Tasarımları İle Başarıları Arasındaki İlişki. *Yüzüncü Yıl*

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1), 343-362.

http://efdergi.yyu.edu.tr/makaleler/cilt_VI/haziran/karasakaloglu_saracalioglu.pdf adresinden erişilmiştir.

Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi-Kavramlar-İlkeler-*

Teknikler. (23.baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

Karay, R. H. (1999). *Memleket Hikâyeleri*. (21. Baskı). Ankara: İnkılap

Kitabevi Yayın.

- Kaya, A. İ., Arslantaş, H.İ. ve Şimşek, N. (2009). İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 376-387.
- Kaya, Z. (2002). *Olumlu Öğrenme Ortamı Oluşturma*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kayıran, B. K. (2007). *Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Türkçe Dersine İlişkin Tutum ve Okuduğunu Anlamaya Yönelik Akademik Başarı Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Adana.
- Kayıpmaz, A. Ş. (2011). *Probleme Dayalı Öğrenmenin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Afyonkarahisar.
- Keene, S. and Davey, B. (1987). Effects of Computer-Presented Text on LD Adolescents' Reading Behaviour. *Learning Disabilities Quarterly*, 10(4), 283-290.
- Kemal, Y. (2011). *Sarı Sıcak*. (10. baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kennedy, A., Brysbaert, M. and Murray, W. S. (1998). The Effects of Intermittent Illumination on a Visual Inspection Task. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 51A(1), 135-151.
- Kennedy, A. and Baccino, T. (1995). The Effects of Screen Refresh Rate on Editing Operations Using a Computer Mouse Pointing Device. *The Quarterly of Experimental Psychology*, 48A(1), 55-71.
[http://www.lutinuserlab.fr/baccino/Publications/Articles/Kennedy%20et%20Baccino%20\(1995\).pdf](http://www.lutinuserlab.fr/baccino/Publications/Articles/Kennedy%20et%20Baccino%20(1995).pdf) 20.06.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

- Kennedy, A. and Murray, W. S. (1991). The Effects of Flicker on Eye Movement. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section: A Human Experimental Psychology*, 43(1), 79-99. DOI: 10.1080/14640749108401000
- Kerr, M. A. and Symons, S. E. (2006). Computerized Presentation of Text: Effects on Children's Reading of Informational Material. *Reading and Writing*, 19, 1-19 DOI:10.1007/s11145-003-8128-y
- Khan, M. and Raza, M. (2012). Suitable Length of Text on the Bases of Eye Blink for Reducing Maximum Focus Losses. *International Journal of Computer Applications*, 37(8), 15-21.
<http://research.ijcaonline.org/volume37/number8/pxc3876653.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Kılıçer, K. (2008). Teknolojik Yeniliklerin Yayılmasını ve Benimsenmesini Arttıran Etmenler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 209-222.
http://w2.anadolu.edu.tr/arastirma/hakemli_dergiler/sosyal_bilimler/pdf/2008-2/2008_02_11.pdf adresinden erişilmiştir.
- Kırel, Ç. (2010). Tutum ve Tutum Değişimi. *Sosyal Psikoloji*. S. Ünlü (Editör). s. 69-81. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kırmızı, F. S. (2008). Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Tutum ve Okuduğunu Anlama Stratejileri Üzerindeki Etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 95-109.
http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/769056897_Fatma%20Susar%20K%C4%B1rm%C4%B1z%C4%B11.pdf adresinden erişilmiştir.
- Kim, D., Kim, D-J. and Whang, W-H. (2013). Cognitive Synergy in Multimedia Learning. *International Education Studies*, 6(4), 76-84.
<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/view/24598/15840>

adresinden erişilmiştir.

Kledecka-Nadera, A. (2002). *Application of Computer Assisted Language Learning in the Development of Reading Comprehension Skills*.

Master's thesis. Institute of English Studies at AMU, Poznań.

Kol, S. and Scholnik, M. (2000). Enhancing Screen Strategies Reading Strategies. *CALICO Journal*, 18(1), 67-80.

https://calico.org/html/article_501.pdf adresinden erişilmiştir.

Korat, O. (2010). Reading Electronic Books as a Support for Vocabulary, Story Comprehension and Word Reading in Kindergarten and First Grade.

Computers & Education, 55, 24-31. doi:10.1016/j.compedu.2009.11.014

Korat, O. and Shamir, A. (2007). Electronic Books versus Adult Readers: Effects on Children's Emergent Literacy as a Function of Social Class. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23, 248-259. DOI:

10.1111/j.1365-2729.2006.00213.x

Kouroupetroglou, G. and Tsonos, D. (2008). Multimodal Accessibility of Documents. *Advanced in Human-Computer Interaction*. In. P.

Shane (Ed.). pp. 451-470. Vienna, Austria: I-Tech Education and Publishing.

<http://cdn.intechopen.com/pdfs/5458/InTechMultimodal>

[_accessibility_of_documents.pdf](#) 10.07.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Kozak, G. (2003). *Printed Scholarly Books and E-book Reading Devices: A*

Comparative Life Cycle Assessment of Two Book Options. Unpublished master's thesis. University of Michigan, Michigan.

Kruk, R. S. and Muter, P. (1984). Reading of Continuous Text on Video Screens. *Human Factors*, 26, 339-345.

<http://www.psych.utoronto.ca/users/muter/Abs1984b.htm> 15.07.2012

tarihinde adresinden erişilmiştir.

Kuo, C-H. (2005). *Wireless Technology in Higher Education: The Perceptions of Faculty and Students Concerning the Use of Wireless Laptops.*

Unpublished doctoral dissertation. College of Education of Ohio University, USA.

Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. Yüzyıl Okuryazarlık Türleri,

Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. *Türklük Bilimi*

Araştırmaları Dergisi, 28, 283-298.

http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/ms_metin/ms_metin.htm 14.07.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Kurudayıoğlu, M., Tüzel, S. ve Güneş, S. (2009). İlköğretim 7. Sınıf Türkçe

Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin Temel Beceriler

Açısından İncelenmesi. *The First International Congress of*

Educational Research. University of Çanakkale Onsekiz Mart,

Çanakkale.

Kurniawan, S. H. and Zaphiris, P. (2001). Investigating Computer Screen and

Paper Reading Speed Differences. *Proceeding of WebNet*, 732-737.

<http://ktisis.cut.ac.cy/bitstream/10488/5243/1/Kurniawan2001->

[Investigating Computer Screen and Paper Reading Speed Difference](http://ktisis.cut.ac.cy/bitstream/10488/5243/1/Kurniawan2001-)

[s.pdf](http://ktisis.cut.ac.cy/bitstream/10488/5243/1/Kurniawan2001-) 15.07.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Kuş, E. (2009). *Nitel-Nitel Araştırma Teknikleri*. (3. baskı). Ankara: Anı

Yayıncılık.

Küçükkaragöz, H. (2002). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi. *Gelişim ve Öğrenme*

Psikolojisi. B. Yeşilyaprak (Editör). s. 76-107. Ankara: Pegem

Yayıncılık.

Lai, J-Y. and Chang, C-Y. (2011). User Attitudes toward Dedicated E-book

Readers for Reading: The Effects of Convenience, Compatibility and

- Media Richness. *Online Information Review*, 35(4), 558-580. DOI: 10.1108/14684521111161936
- Landow, G. P. (2006). *Hypertext 3.0: Critical Theory and New Media in an Era of Globalization*. (3th pres). USA: The John Hopkins University Press.
- Larson, L. (2009). E-Reading and E-Responding: New Tools for the Next Generation of Readers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53, 255-258. DOI: 10.1598/JAAL.53.3.37
- Lazarus, B. D. ve Callahan, T. (2000). Attitudes Toward Reading Expressed by Elementary School Students Diagnosed With Learning Disabilities. *Reading Psychology*, 21, 271-282. DOI:10.1080/027027100750061921
- L Black, A. M. (2006). *Attitudes to Reading: An Investigation Across the Primary Years*. Unpublished master's thesis. Australian Catholic University: Australia.
- Lee, E. and SUK, H-J. (09 June 2011). The Effect of Color Contrast between Text and Background on Human Comfort-Psychological and Physiological Investigations. *Midterm Meeting of the International Colour Association*, Zurich, Switzerland.
- Lee, Y. S. (2003). *A Study of Reading with a Handheld Computer*. Unpublished master's thesis. Virginia State University, Blacksburg, Virginia.
- Lemaire, B., Guérin-Dugué, A., Baccino, T., Chanceaux, M and Pasqualotti, L. (2011). A Cognitive Computational Model of Eye Movements Investigating Visual Strategies on Textual Material. In L. Carlson, C. Hölscher and T. Shipley (Eds.). *33rd Annual Meeting of the Cognitive Science Society*, pp. 1146-1151, Boston, USA.
- Lemken, B. (1999). Ebook-the Missing Link between Paper and Screen. wenku.baidu.com/view/9e154063ddccda38376a3f.html 10.09.2012

tarihinde adresinden erişilmiştir.

- Leu, D. J. (2006). New Literacies, Reading Research, and the Challenges of Change: A Deictic Perspective. In J. Hoffman, D. Schallert, C. M. Fairbanks, J. Worthy, and B. Maloch (Eds.) *The 55th Yearbook of the National Reading Conference*. pp.1-20. Milwaukee, WI: National Reading Conference.
- Leu, D. J. (2002). The New Literacies: Research on Reading Instruction with the Internet and Other Digital Technologies. *What Research Has to Say About Reading Instruction*. In S. J. Samuels and A. E. Farstrup (Eds.). pp. 310-336. Newark, DE: International Reading Association.
- Leu, D. J. (2000). Literacy and Technology: Deictic Consequences for Literacy Education in an Information Age. *Handbook of Reading Research, Volume III* In M. L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson and R. Barr (Eds.). pp. 743-770. Mahway, NY: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leu, D. J., Jr. Charles, Jr., K. K., Coiro, J. L. and Cammack, D. W. (2004). *Toward a Theory of New Literacies Emerging From the Internet and Other Information and Communication Technologies*. In R. B. Ruddell ve N. Unrau (Eds), *Theoretical Models of and Processes of Reading* (5th press). pp. 1570-1613. Newark, DE: International Reading Associations:
- Levine, T. and Donitsa-Schmidt, S. (1998). Computer Use, Confidence, Attitudes, and Knowledge: A Casual Analysis. *Computer in Human Behaviour*, 14(1), 125-146. [http://dx.doi.org/10.1016/S0747-5632\(97\)00036-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0747-5632(97)00036-8)
- Ley, T. C., Schaer, B. B., and Dismukes, B. W. (1994). Longitudinal Study of the Reading Attitudes and Behaviors of Middle School Students. *Reading Psychology: An International Quarterly*, 15, 11-38.

DOI:10.1080/0270271940150102

- Li, C-H. and Lai, S-F. (2012). The Functions of Cultural Shemata in The Chinese Reading Comprehension and Reading Time of College Students in Taiwan. *Journal of Education Research*, 8(2), 105-112.
<http://journals.cluteonline.com/index.php/JIER/article/view/6830/6905>
adresinden erişilmiştir.
- Lin, C-C. and Lin, I. Y-J. (2009). “E-book Flood” for Changing EFL Learners’ Reading Attitudes. *Proceedings of the 17th International Conference on Computers in Education [CDROM]*. Asia-Pacific Society for Computers in Education, Hong Kong.
- Lin, Y. T., Lin, P. H. Hwang, S-L., Jeng, S. C. and Liao, C. C. (2009). Investigation of Legibility and Visual Fatigue for Simulated Flexible Electronic Paper under Various Surface Treatments and Ambient Illumination Conditions. *Applied Ergonomics*, 40(5), 922-928. DOI: 10.1016/j.apergo.2009.01.003
- Lin, Y. T., Lin, P-H., Hwang, S-L., Jeng, S. C. and Lin, Y. G. (2008). Ergonomic Evaluation of Electronic paper: Influences of Anti-reflection Surface Treatment, Illumination, and Curvature on Legibility and Visual Fatigue. *Journal of the Society for Information Display*, 16(1), 91–99.
DOI: 10.1889/1.2835042
- Liu, A. (14 October 2009). A New Metaphor for Reading.
<http://roomfordebate.blogs.nytimes.com/2009/10/14/does-the-brain-like-e-books/> 18.01.2013 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Liu, Z. (2008). *Paper to Digital: Documents in the Information Age*. USA: Greenwood Publishing Group, Inc.
- Liu, Z. (2005). Reading Behaviour in the Digital Environments. Changes over the Past Ten Years. *Journal of Documentation*, 61(6), 700-

712. DOI:10.1108/00220410510632040

Loh, K. Y. and Reddy, S. C. (2008). Understanding and Preventing Computer Vision Syndrome. *Malasian Family Physician*, 3(3), 128-130.

http://www.e-mfp.org/2008v3n3/pdf/computer_vision_syndrome.pdf

adresinden erişilmiştir.

Loh, S. C., Branch, R., Shewnown, S. and Ali, R. (2003). The Effects of Text Spacing After the Period for On-Screen Reading Tasks. *Selected*

Readings of the 33rd Annual Convention of the International

Visual Literacy Association. Breckenridge, Colorado.

Lonsdale, M. (2003). *Impact of Libraries on Student Achievements: a Review of the Research*. Melbourne, VIC: Australian Council for Educational Research.

[http://www.asla.org.au/site/defaultsite/filesystem/documents/research.p](http://www.asla.org.au/site/defaultsite/filesystem/documents/research.pdf)

[df](http://www.asla.org.au/site/defaultsite/filesystem/documents/research.pdf) 20.06.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Louka, M. N. (1994). IT and Hypertext: Towards a Literary Renaissance?.

[http://www.ia.hiof.no/~michaell/home/hypermedia/papers/ITandHyperte](http://www.ia.hiof.no/~michaell/home/hypermedia/papers/ITandHypertext.html)

[xt.html](http://www.ia.hiof.no/~michaell/home/hypermedia/papers/ITandHypertext.html) 22.09.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Ludwig, A. (2007). *The Differences in the Attitudes Toward and*

Perceptions of Reading in Succesful and Struggling Middle School

Readers. Unpublished master's thesis. Bowling Green, State

University, USA.

MacIntyre, B. and Cowan, W. B. (1992). A Practical Approach to Calculating

Luminance Contrast on a CRT. *ACM Transactions on Graphic*,

11(4), 336-347. <http://www1.cs.columbia.edu/~bm/contrast.pdf>

adresinden erişilmiştir.

Maden, S. (2012). Ekran Okuma Türleri ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının

Ekran Okumaya Yönelik Görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi*

- Dergisi*, 1(3), 1-16. [http://www.deedergisi.org/sayilar/1\(3\)/1maden.pdf](http://www.deedergisi.org/sayilar/1(3)/1maden.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2010). İstasyon Tekniğinin Yaratıcı Yazma Becerisi Kazandırmaya ve Derse Karşı Tutuma Etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 28, 299-312. http://www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/pdf/2010GUZ/maden_seda_t-durukan_erhan_299-312.pdf adresinden erişilmiştir.
- Mangen, A. (19-21 May 2011). Why Botter with Print? Some Reflections on the Role of Fixity, Linearity and Structure for Sustained Reading. *The Unbound Book Conference*, Amsterdam.
- Mangen, A. (2006). *New Narrative Pleasures? A Cognitive-Phenomenological Study of the Experience of Reading Digital Narrative Fictions*. Unpublished doctoral dissertation. Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.
- Marianne, P. (2007). Reading from Paper and from Computer Screen. *Revista Signos*, 40(63), 179-195. DOI: 10.4067/S0718-09342007000100009
- March, G. S. (1999). *Multimedia CD-Storybooks and Traditional Print Storybooks: A Comprasion of the Reading Comprehension and Attitude Third Grade Students*. Unpublished master's thesis. The University of British Columbia, Canada.
- Marshall, C. C. and Bly, S. (7-11 June 2005). Turning the Page on Navigation. *JCDL '05*. Denver, Colorado, USA.
- Marshall, C. C. and Ruotolo, C. (13-17 July 2002). Reading-in-the-Small: A Study of Reading on Small Form Factor Devices. *Proceedings of the Joint IEEE and ACM Conference on Digital Libraries*. Portland, Oregon, USA.
- Matthew, K. (1997). A Comparison of the Influence of Interactive CD-ROM

- Storybooks and Traditional Print Storybooks on Reading Comprehension. *Journal of Research in Computing in Education*, 29(3) 263-273.
- Matthew, K. (1996). The Impact of CD-ROM Storybooks on Children's Reading Comprehension and Reading Attitude. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 5(3), 379-394.
- Mayer, R. E. and Moreno, R. (2003). Nine Way to Reduce Cognitive Load in Multimedia Learning", *Educational Psychologist*, 38(1) (2003), pp. 43-52.
http://www.uky.edu/~gmswan3/544/9_ways_to_reduce_CL.pdf
20.08.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Mayes, D. K., Sims, V. K. and Koonce, J. M. (2001). Comprehension and Workload Differences for VDT and Paper-Based Reading. *International Journal of Industrial Ergonomics*, 28(6), 367-378.
[http://dx.doi.org/10.1016/S0169-8141\(01\)00043-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0169-8141(01)00043-9)
- Maynard, S. and Cheyne, E. (2005). Can Electronic Textbooks Help Children to Learn. *The Electronic Lbrary*, 23(1), 103-115. DOI: 10.1108/02640470510582781
- Mazzoleni, A. K. (2012). *Digital and Paper-Based: The Complex Literacies of Composition Students and Instructors*. Unpublished master's thesis. Miami University, Oxford, Ohio.
- McGlenn, J. M. and Parrish, A. (2002). Accerelating ESL Students' Reading Progress with Accerelated Reader. *Reading Horizon*, 42(3), 175-189.
http://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1186&context=reading_horizons 10.05. 2012 tarihinde adresinden erişilmiştir
- McGroarty, M. (1996). Language Attitudes, Motivation, and Standarts. *Sociolinguistic and Language Teaching*. In S. Mckay (Ed.). pp. 3-46. Cambredge: Cambredge University Press.

- McKenna, C. (2012). There's an App for That: How Two Elementary Classrooms Used iPads to Enhance Student Learning and Achievement. *Education, 2(5)*, 136-142. DOI: 10.5923/j.edu.20120205.05
- McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G. and Meyer, J. M. (2012). Reading Attitudes of Middle School Students: Results of a U. S. Survey. *Reading Research Quarterly, 47(3)*, 283-306. DOI: 10.002/RRQ.021
- McKenna, M.C., Kear, D. J. and Ellswort, R. A. (1995). Children's Attitudes toward Reading: A National Survey. *Reading Research Quarterly, 30(4)*, 934-956.
[http://www.bwgriffin.com/gsu/courses/edur9131/content/Reading Attitudes McKenna Kear Ellsworth 1995.pdf](http://www.bwgriffin.com/gsu/courses/edur9131/content/Reading_Attitudes_McKenna_Kear_Ellsworth_1995.pdf) 05.06.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- McKool, S.S. (1997). Factors that Influence the Decision to Read: An Investigation of Fifth Grade Students Out-of-School Reading Habits. *43rd Annual National Reading Conference*. Scottsdale, AZ.
<http://core.ecu.edu/engl/hackettt/motivation.pdf> 29.11.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Mercieca, P. (3-5 February 2004). E-Book Acceptance: What will Make Users Read on Screen?. *VALA 2004*, Melbourne, Australia. www.vala.org.au/vala2004/2004pdfs/32Merci.PDF 02.06.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and Boys Like to Read and White Different Text. *Scandinavian Journal of Educational Research, 50(2)*, 111-125. DOI: 10.1080/00313830600576039
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma (Malatya İli Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 1(1)*, 43-66.

[http://www.deedergisi.org/sayilar/1\(1\)/5%20G%C3%BCI%C5%9Fah%20Mete.pdf](http://www.deedergisi.org/sayilar/1(1)/5%20G%C3%BCI%C5%9Fah%20Mete.pdf) adresinden erişilmiştir.

Mihandoost, Z. (2012). Quantitative Study on Reading Attitude: A Meta-Analysis of Quantitative Result. *Nature and Science*, 10(6), 75-82.
http://www.sciencepub.net/nature/ns1006/011_9242ns1006_75_82.pdf 04.12.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Mihandoost, Z. (2011). A Meta-Analysis Review: Reading Attitude in Students with Learning Disability. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 1(8), 910-915.
[http://www.textroad.com/pdf/JBASR/J.%20Basic.%20Appl.%20Sci.%20Res.,%201\(8\)910-915,%202011.pdf](http://www.textroad.com/pdf/JBASR/J.%20Basic.%20Appl.%20Sci.%20Res.,%201(8)910-915,%202011.pdf) 28.12.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Mills, C. B. and Weldon, L. J. (1987). Reading Text from Computer Screens. *ACM Computing Surveys*, 19(4), 329–357.

Milone, M. (2011). Student Comprehension of Books in Kindle and Traditional Formats. <http://doc.renlearn.com/KMNet/R0054730029120B5.pdf>
12.11.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Miranda, T., William-Rossi, D., Johnson, K. A. and McKenzie, N. (2011). Reluctant Readers in Middle School: Successful Engagement with Text Using E-Reader. *International Journal of Applied Science and Technology*, 1(6), 81-91.
<http://twylatmiranda.com/app/download/5800840604/9-1-1.pdf>
31.12.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

- Mizokawa, D. T. and Hansen-Kresing, N. (2000). The ABCs of Attitudes Toward Reading: Inquiring about the Reader's Response. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(1), 72-79.
https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDQQFjAA&url=https%3A%2F%2Foncourse.iu.edu%2Faccess%2Fcontent%2Fuser%2Fmikuleck%2Ffilemanager%2Fpublic_files%2FL535%2FUnit_6_Readings%2FReader_Response_ABC_s.pdf&ei=48IyUcTfE8zLsga-hoE4&usg=AFQjCNFJ411SvtGu7zAh6DF-pRKHeUEgUw&sig2=UWTqwQZ2PqhaLXQZlRCjSw&bvm=bv.43148975,d.Yms 21.07.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Moore, L. M. (2009). *At Your Leisure: Assessing Ebook Reader Functionality and Interactivity*. Unpublished master's thesis. The Faculty of Life Sciences, University College, London.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J., and Kennedy, A.M. (2003). *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools in 35 Countries*. Chestnut Hill, MA: Boston College. http://timss.bc.edu/pirls2001i/pirls2001_pubs_ir.html 25.07.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Murray, M. C. and Pérez, J.(2011). E-Textbooks Are Coming: Are We Ready?. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 8, 49-60.
<http://iisit.org/Vol8/IISITv8p049-060Murray307.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Muter, P. (1996). Interface Design and Optimization of Reading of Continuous Text. *Cognitive Aspects of Electronic Text Processing*. In H. Van Oostendorp ve S. De Mul (Eds.). pp. 161-180. Norwood, NJ: Ablex.
- Muter, P. and Maurutto, P. (1991). Reading and Skimming From Computer

Screens and Books: The Paperless Office Revisited?. *Behaviour & Information Technology*, 10, 257-266.

<http://cogprints.org/754/1/pmuter2.htm> 26.06.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Muter, P., Latremouille, S. A., Treurniet, W. C. and Beam, P. (1982).

Extended Reading of Continuous Text on Television Screens.

Human Factors, 24(5), 501-508.

<http://www.psych.utoronto.ca/users/muter/Abs1982.htm> 15.10.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Myrberg, E. and Rosén, M. (2009). Direct and Indirect Effects of Parents'

Education on Reading Achievement Among Third Graders in

Sweden. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 659-

711. DOI: 10.1348/000709909X453031

Myoungsoon, K. and Heekyoung, K. (2002). The Differences in Attitudes Toward

Emergent Literacy of Children Among Teachers, Mothers and Fathers

in Kindergartens and Daycare Centers in Korea. *Reading Improvement*,

39(3), 124-148. [http://www.freepatentsonline.com/article/Reading-](http://www.freepatentsonline.com/article/Reading-Improvement/95106140.html)

[Improvement/95106140.html](http://www.freepatentsonline.com/article/Reading-Improvement/95106140.html) 19.05.2012 tarihinde adresinden

erişilmiştir.

Navarra, E. M. (2011). *Student Attitudes Toward and Perceptions of Reading in*

a First Grade Classroom. Unpublished master's thesis. Department of

Education and Human Development, State University of New York.

Nickoli, A., Hendricks, C., Hendricks, J. and Smith, A. (2003). Understanding

the Relationship between Attitudes toward Reading and the Home

Literary Environment.

http://americanreadingforum.org/yearbook/10_yearb

[ook/documents/Examining CrimJust Student Attitudes Toward](http://americanreadingforum.org/yearbook/10_yearbook/documents/Examining_CrimJust_Student_Attitudes_Toward)

Reading_APA.pdf29.06.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Nielsen, J. (2010). iPad and Kindle Readers Speeds.

<http://www.nngroup.com/articles/ipad-and-kindle-reading-speeds/>

01.12.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Nielsen, J. (1998). Electronic Books-A Bad İdea.

<http://www.useit.com/alertbox/980726.html> 15.11.2012 tarihinde

adresinden erişilmiştir.

North Central Regional Educational Laboratory. (2003). enGauge 21st Centruy Skills: Literacy in the Digital Age.

<http://pict.sdsu.edu/engauge21st.pdf> 10.02.2013 tarihinde adresinden

indirilmiştir.

Noyes, J. M. and Garland, K. J. (2008). Computer- vs. Paper-Based Tasks: Are They Equivalent?. *Ergonomics*, 51(9), 1352–1375. DOI:

10.1080/00140130802170387

Noyes, J. M. and Garland, K. J. (2006). Explaining Students' Attitudes toward Books and Computers. *Computers in Human Behavior*, 22(3), 351-363.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2004.09.004>

Noyes, J. M. and Garland, K. J. (2005). Students' Attitudes toward Books and Computers. *Computers in Human Behavior*, 21(2), 233-241.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2004.02.016>

Numminen, H. (2002). *Working Memory in Adults with Intellectual Disability*. Helsinki: Famr, Research Publications.

<http://papunet.net/selkokeskus/fileadmin/tiedostot/muut/Numminen.pdf>

26.02.2013 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Oborne, D. and Holton, D. (1988). Reading From Screen versus Paper: There is No Difference. *International Man-Machine Studies*, 28(1), 1-9.

[http://dx.doi.org/10.1016/S0020-7373\(88\)80049-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0020-7373(88)80049-X)

Odabaşı, Y. ve Barış, G. (2002). *Tüketici Davranışı*. (4. baskı). İstanbul:

MediaCat Yayınları.

O'hara, K. and Sellen, A. (22-27 March 1997). A Comparison of Reading Paper and On-Line Documents. *In Processing CHI 1997*. Atlanta, GA.

O'hara, K., Smith, F., Newman, W., and Sellen, A. (18-23 April 1998). Student Readers' Use of Library Documents. *Proceedings of CHI 98*. Los Angeles, California, USA.

Olsen, A. N., Kleivset, B. and H, Langseth (2013). E-Book Readers in Higher Education: Results From a Project and the University of Agder. SAGE Open, 3, 1-8. DOI: 10.1177/2158244013486493

O'Malley, C. and Stanton, D. (2004) Literature Review in Learning with Tangible Technologies. NESTA Futurelab Series Report 12. Bristol: NESTA Futurelab.

<http://hal.archivesouvertes.fr/docs/00/19/03/28/PDF/Claire-OMalley-2004.pdf> 14.09.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Önder, I. (2010). *Elektronik Kitap Olgusu ve Türkiye'de Durum*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgi ve Belge Yönetimi Anabilim Dalı: Ankara.

Özbay, M. (2011a). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. (4. baskı). Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M. (2011b). *KKTC Ortaokul Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Becerileri*. Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M. (2009). *Anlama Teknikleri: I-Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. (2. baskı). Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M. ve Bahar, M. A. (2012). İleri Okur ve Üstbiliş Eğitimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Dergisi*, 1(1), 158-177.

[http://www.tekedergisi.com/Makaleler/204744706_12%C3%96ZBAY,%20%C4%B0LER%C4%B0%20OKUR%20VE%20%C3%9CSTB%C4%B0L%C4%B0%C5%9E%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0%20\(2\).pdf](http://www.tekedergisi.com/Makaleler/204744706_12%C3%96ZBAY,%20%C4%B0LER%C4%B0%20OKUR%20VE%20%C3%9CSTB%C4%B0L%C4%B0%C5%9E%20E%C4%9E%C4%B0T%C4%B0M%C4%B0%20(2).pdf) adresinden erişilmiştir.

Özbay, M. ve Uyar, Y. (2009). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 4(2), 632-651.

Özbay, M., Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117-136. <http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/sayi15/117-136> adresinden erişilmiştir.

Özkal, N., Güngör, A. ve Çetingöz, D. (2004). Sosyal Bilgiler Dersine İlişkin Öğretmen Görüşleri ve Öğrencilerin Bu Derse Yönelik Tutumları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Dergisi*, 40, 600-615. <http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/685-20110624123350-neseozkal.pdf> 11.05.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Özsumul, M. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Bilişim Teknolojilerinden Yararlanma Düzeyleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(59), 75-89. <http://egitim.cu.edu.tr/efdergi/download/2010.3.39.354.pdf> adresinden erişilmiştir.

Öztuna, Y. (2006). *Cumhuriyet Dönemi Öncesinde Türkler*. (3. baskı) İstanbul: Babıâli Kültür Yayıncılığı.

Ozuru, Y., Dempsey, K. and McNamara, D. S. (2009). Prior Knowledge, Reading Skill, and Text Cohesion in the Comprehension of Science

Texts. *Learning and Instruction*, 19(3), 228-242.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.04.003>

Owston, R. D. (1997). The World Wide Web: A Technology to Enhance Teaching and Learning?. *Educational Researcher*, 26(2), 27-33.
<http://www.yorku.ca/rowston/article.html> 18.11.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Pang, A. S-K. (1998). Hypertext, the Next Generation: A Review and Research Agenda. *First Monday*, 3(11),
<http://www.firstmonday.org/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/628/549> 23.07.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Pardo, L. S. (2004). What Every Teachers Needs to Know About Comprehension. *International Reading Association*, 58, 272-280.
DOI: :10.1598/RT.58.3.5

Parker, C. T. (2004). *An Evaluation of Student Reading Attitudes: Does Ability Affect Attitude?*. Unpublieshed master's thesis. Department Speciality Studies, University of North Carolina: Wilmington.

Partin, K. and C. G. Hendricks. (2002). The Relationship Between Positive Adolescent Attitudes Toward Reading and Home Literary Environment. *Reading Horizon*, 43(1), 61-84.
http://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1176&context=reading_horizons 27.08.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Paul, J. (2007). Classroom-Based Research Project.
<http://www.sas.upenn.edu/~joyellen/leadershippaperportfolio.pdf>
09.01.2013 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Paul, P. V. (2006). New Literacies, Multiple Literacies, Unlimited Literacies: What Know, What Next, Where to? A Response to Blue Listerine, Parochialism and ASL Literacy. *Journal of Deaf Studies*

and Deaf Educaiton, 11(3), 382-387. DOI: 10.1093/deafed/enj039

Pea, R. D. (1991). Learning through Multimedia. *IEEE Computer Graphics and Applications*, 11(4), 58-66. http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/19/05/67/PDF/A58_Pea_91_IEEE.pdf

08.12.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Pehlivan, H. ve Köseoğlu, P. (2011). Fen Lisesi Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Tutumları ile Akademik Benlik Tasarımlarının İncelenmesi. *Buca Eğitim Dergisi*, 29, 90-112.

<https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.befjournal.com.tr%2Findex.php%2Fdergi%2Farticle%2Fdownload%2F382%2F328&ei=DsgyUfLHF4jAtAafsoDwBw&usg=AFQjCNG1mtcxR3oLxaQH6lJ9ZIG7Jnxffw&sig2=aI-ZvyTovWehmnjmrLuKw&bvm=bv.43148975,d.Yms>

adresinden erişilmiştir.

Peek, S. L. (t.y.). Effects of READ 180 on Reading Comprehension for Eighth-Grade Students. *Novus Scientia*, 1(2), 1-13.

<https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CC0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.valdosta.edu%2Fnovusscientia%2FSPeekJournal.doc&ei=m6ZkUefILo-Q7AaV-YHQBg&usg=AFQjCNGTOWTgIWbyrVYnQp1zXLLWEgOjIQ&sig2=n2VAgH-csQRNshaHYIT45g&bvm=bv.44990110,d.d2k>

14.03.2013 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Pianfetti, E. S. (2001). Teachers and Technology: Digital Literacy through Professional Development. *Language Arts*, 78(3), 255-262.

<http://tl570classwiki.pbworks.com/f/digital+literacy+through+prof+develop.pdf> 13.11.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Piolat, A., Roussey, J-Y. and Thunin, O. (1997). Effects of Screen

Presentation on Text Reading and Revising. *International Journal of Human Computer Studies*, 47, 565-589.

<http://cogprints.org/3616/1/Thunin1997.pdf> 20.06.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Poage, C. L. (2011). *What Are the Effects of e-Readers vs. Print Text on Strauggling Eight Grade Readers in the Language Arts Classrooms*. Unpublished master's dissertation. Department of Cirruculum an Instruction and the faculty of the Graduate School of Wichita State University: USA.

Rahman, Z. A. and Sanip, S. (2011). Computer Use: Demopraphic and Computer Related Factors that Predispose User to Get Computer Vision Syndrome. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 2(1), 84-91.

http://www.ijbhtnet.com/journals/Vol_1_No_2_September_2011/11.pdf adresinden erişilmiştir.

Rayner, K. (1998). Eye Movements in Reading and Information Processing: 20 Years of Research. *Psychological Bulletin*, 124(3), 372-422.
<http://people.usd.edu/~schieber/docs/Rayner1998.pdf> 05.05.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Rayner, K. and Pollatsek, A. (1989). *The Psychology of Reading*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Regalado, M., Goldenberg, C. and Appel, E. A. (2001). *Reading and Early Literacy. Building Community Systems for Young Children*. In N. Halfon, E. Shulman, M. Hochstein (Eds.). pp.1-26. California: UCLA Center for HealthierChildren, Families and Communities.

Reinking, D. (1994). Electronic literacy (Perspectives in Reading Research No. 4). Athens, GA: National Reading Research Center.

<http://curry.virginia.edu/go/clic/nrrc/reinking.html> 16.11.2012

tarihinde adresinden erişilmiştir.

Reinking, D. and Rickman, S. S. (1990). The Effects of Computer-Mediated Texts on the Vocabulary Learning and Comprehension of Intermediate-Grade Readers. *Journal of Reading Behaviour*, 22(4), 395-411. DOI: 10.1080/10862969009547720

Reinking, D. and Schreiner, R. (1985). The Effects of Computer-Mediated Text on Measures of Reading Comprehension and Reading Behaviour. *Reading Research Quarterly*, 20(5), 536-552.

Rice, G. E. (1994). Examining Constructs in Reading Comprehension Using Two Presentation Modes: Paper vs. Computer. *Journal of Educational Research*, 11(2), 153-178. DOI: 10.2190/MV46-VW49-4G5W-FM92

Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155. http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/sayi16/oz_08.pdf adresinden erişilmiştir.

Salmerón, L., Baccino, T. and Cañas, J.J. (26-29 July 2006). How Prior Knowledge and Text Coherence Affect Eye Fixations in Hypertext Overviews. *Proceedings of the 28th Annual Conference of the Cognitive Science Society*. Cognitive Science Society, Vancouver, British Columbia, Canada.

Sarıyüce, H. L. (2007). *Anadolu Efsaneleri*. (4. baskı) İstanbul: Nar Yayınları.

Sawaki, Y. (2001). Comparability of Conventional And Computerized Tests Of Reading In A Second Language. *Language Learning & Technology*, 5(2), 38-59. <http://www.llt.msu.edu/vol5num2/pdf/sawaki.pdf> adresinden erişilmiştir.

- Seitz, L. (2010). Student Attitudes Toward Reading: A Case Study. *Journal of Inquiry&Action in Education*, 3(2), 30-44.
<http://digitalcommons.buffalostate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1026&context=jiae> 05.06.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. (5. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. (2. baskı). İzmir: Tudem Yayınları.
- Scholnik, M. (2001). *A Study of Reading with Dedicated E-Readers*. Unpublished doctoral dissertation. Graduate School of Computer and Information Sciences, Nova Southeastern University, USA.
- Schmid, S. and Baccino, T. (2002). Perspective-Shift and Text Format: An Eye Tracking Study. *Current Psychology Letters, Behaviour, Brain & Cognition*, 9, 73-87. [http://www.lutin-userlab.fr/baccino/Publications/Articles/Schmid%20et%20Baccino%20\(2002\).pdf](http://www.lutin-userlab.fr/baccino/Publications/Articles/Schmid%20et%20Baccino%20(2002).pdf) 04.05.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Schoeller, B. (2005). The Effects of Reading Goals on Learning in a Computer Mediated Environments. *Journal of Issues in Informing Science and Information Technology*, 2, 405-422.
<http://informingscience.org/proceedings/InSITE2005/I33f11Scho.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Schooten, E. V. and Glopper, K. D. (2006). Literary Response and Attitude Toward Reading Fiction in Secondary Education: Trends and Predictors. *Educational Studies in Language and Literary*, 6(1), 97-174. <http://dare.uva.nl/document/145836> 17.11.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Schugar, J. T., Schugar, H. and Penny, C. (2011). A Nook or a Book? Comparing

College Students' Reading Comprehension Levels, Critical Reading, and Study Skills. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 7(2), 174-192.

http://sicet.org/journals/ijttl/issue1102/6_Schugar.pdf adresinden erişilmiştir.

Scott, L. S. (1999). *The Accelerated Reader Program, Reading Achievements, and Attitudes of Students with Learning Disabilities*. Unpublished doctoral dissertation. George State University, Atlanta-Georgia.

Shaikh, A. D. (13 July 2005). The Effects of Line Length on Reading Online News. *Usability News*, 7(2), 1-4. <http://www.surl.org/the-effects-of-line-length-on-reading-online-news/> 25.06.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Shalev, L. and Stern, P. (11-16 May 2012). The Effects of Sustained Attention, Spacing and Type of Presentation on Reading Comprehension in Adolescents with and without ADHD. *Vision Sciences Society Annual Meeting*, Florida.

Shapiro, A. and Niederhauser, D. (2004). Learning From Hypertext: Research Issues and Findings. In D. H. Jonassen (Ed.). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. (2nd edit). pp. 605–620. Mahwah, NJ: Erlbaum.

<http://www.aect.org/edtech/ed1/23.pdf> 05.09.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Sharifiriad, S. and Sharifiriad, M. S. (2012). The Preference of Computer over Books and Anxiety among Irian College Students: the Moderating Role of Demographic Factors. *Educational Technology Letters*, 2(1), 30-37.

<http://www.ier-institute.org/2163-4246/v2/no1/030.pdf> 17.01.2013 tarihinde adresinden erişilmiştir.

- Shen, L-B. (2006). Computer Technology and College Students' Reading Habits. *Chia-nan Annual Bulletin*, 32,559-572.
http://lib.chna.edu.tw/bulletin/files/v32_559_572.pdf adresinden erişilmiştir.
- Shepperd, J. A., Grace, J. L. and Koch, E. J. (2008). Evaluating the Electronic Textbook: Is It Time to Dispense With the Paper Text?. *Teaching of Psychology*, 35(1), 2-5. DOI: 10.1080/00986280701818532
- Sheridan-Thomas, H. K. (2007). Making Sense of Multiple Literacies: Exploring Pre-Service Content Area Teachers' Understanding and Applications. *Reading Research and Instruction*, 46(2), 121-150.
<http://coedpages.uncc.edu/amedina1/Techno/content%20area%20multiple%20literacies.pdf> 08.12.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Sicheritz, K. (2007). *Applying the Rapid Serial Visual Presentation Technique to Small Screens*. Unpublished master's thesis. Department of Linguistics, Uppsala University, Sweden.
- Smith, M. C. (1990). A Longitudinal Investigation of Reading Attitude Development From Childhood to Adulthood. *The Journal of Educational Research*, 83(4), 215-219.
- Sommer, B. and Sommer, R. (1997). *A Practical Guide to Behavioral Research-Tools and Techniques*. (4th press). New York: Oxford University Press, Inc.
<http://www.famuso.net/mpowers/trandp/docs/15%20Interviews%20by%20Sommer.pdf> 15.10.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Sparrow, B., Liu, J. and Wegner, D. M. (14 July 2011). Google on Effects on

Memory: Cognitive Consequences of Having Information at Our Fingertips. *Scienceexpress Report*, pp. 1-4.

<http://www.wjh.harvard.edu/~wegner/pdfs/science.1207745.full.pdf>

04.11.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Spencer, C. (2006). Research on Learners' Preferences for Reading From a Printed Text or Form a Computer Screen. *Journal of Distance Education*, 21(1), 33-50.

<http://www.jofde.ca/index.php/jde/article/viewFile/70/51> adresinden erişilmiştir.

Stern, P. and Shalev, L. (2013). The Role of Sustained Attention and Display Medium in Reading Comprehension among Adolescents with ADHD and without It. *Research in Developmental Disabilities*, 34(1), 431-439.

DOI: 10.1016/j.ridd.2012.08.021

Stewart, S. (2012). *Reading in a Technological World: Comparing the Ipad to Print*. Unpublished master's thesis. Bowling Green State University, USA.

Strauss, M. J. (2008). *Reading Habits and Attitudes of Thai L2 Students*.

Unpublished master's thesis. University of South Africa, Cape Town.

Stoop, J., Kreutzer, P., and Kircz, J. (2012). Reading and Learning from Screens versus Print: A Study in Changing Habits.

<http://www.kra.nl/Website/Artikelen/StoopKreutzerKircz-CE2.pdf>

16.01.2013 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Subbaram, V. M. (2004). *Effects of Display and Text Parameters on*

Reading Performance. Unpublished doctoral dissertation. The Ohio University, USA.

Surber, J. R., (1994). Identification of Important Elements in Lengthy

Instructional Text. *Reading Research and Instruction*, 33, 175-

186.DOI:10.1080/19388079409558154

- Sutherland-Smith, W. (2002). Weaving the Literacy Web: Changes in Reading from Page to Screen. *Reading Teacher*, 7(55), 662-669. <http://dro.deakin.edu.au/eserv/DU:30031173/sutherlandsmith-weavingthe-2002.pdf> 16.06.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Swalender, L. and Taube, K. (2007). Influences of Family Based Prerequisites Reading Attitude, and Self-Regulation on Reading Ability. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 206-230. DOI:10.1016/j.cedpsych.2006.01.002
- Şahin, A. (2011). Effects Linear Text in Page Scrolling and Page-By-Page Reading Forms on Reading Comprehension Intorduction. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(3), 94-100. <http://www.tojet.net/articles/v10i3/10311.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Şahin, A. ve Akçay, A. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgisayar Destekli Eğitime İlişkin Tutumlarının İncelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(2), 909-918. http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1669184823_53%C5%9Eahin%20Abdullah.pdf adresinden erişilmiştir.
- Şahin, Ç. ve Yaşar, F. G. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Türk Dili I: Ses Yapı Bilgisi” Dersine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 187-208. http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfler/Cilt11Sayi2/JKEF_11_2_2010_187-208.pdf adresinden erişilmiştir.
- Şahinli, A. (2008). *Hikâye Okumanın Okuduğunu Anlamaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

- Şenel, F. (2006). Kuş Gribi. *Bilim ve Teknik Dergisi*, 2, 58-63.
- Şimşek, A. (2010). Sınıf ve Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Tarih Öğretimine İlişkin Tutumları. *Internatinal Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 181-203.
http://www.iojes.net/userfiles/Article/IOJES_215.pdf adresinden erişilmiştir.
- Specht, H. (2000). *Legibility: How Precedents Established in Print Impact On-Screen and Dynamic Typography*. Unpublished master's thesis. West Virginia University, Morgantown, West Virginia.
- Tang, M. (2002). A Comparison of Asian American, Caucasian American and Chinese College Students: An Initial Report. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 30, 124-134.
DOI: 10.1002/j.2161-1912.2002.tb00484.x
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. (2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Tavşancıl, E. ve Keser, H. (2001). İnternete Yönelik Likert Tipi Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1-2), 45-60.
<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/135/932.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Taylor, G. R. (2005). *Integrating Quantitative and Qualitative Methods*. (Second Edition). Lanham: University Press of America.
- Tecnam, Y. (2013). Beyond the Traditional Reading Class: The Applicatons of an e-Book in EFL English Classroom. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 2(1), 17-26. DOI: 10.5861/ijrsll.2012.93

- Temizkan, M. (2008). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 461-486.
http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2008_cilt6/sayi_3/461-486.pdf adresinden erişilmiştir.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen Adaylarının Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176. <http://asosindex.com/journal-article-fulltext?id=593&part=1> 07.06.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Texas Education Agency. (2002). *Comprehension Instruction*. Austin, Texas: Texas Education Agency.
- Thurstun, J. (2006). Screen Reading: The Challenges of the New Literacies. *Cyberlines 2.0 Languages and Cultures of the Internet*. In. D. Gibbs and K-E. Krause (Eds.). pp. 91-108. Australia: James Nicholas Publishers.
- Toikka, T. (2007). *Effective Screen Reading: Manage E-mail and the Internet More Efficiently*. Canada: HRD Pres, Inc.
- Torgenson, J. K. (2000). Individual Differences in Response to Early Interventions in Reading: The Lingering Problem of Treatment Resisters. *Learning Disabilities Research&Practice*, 15(1), 55-64.
http://www.fcrr.org/publications/publicationspdffiles/individual_differences.pdf 10.06.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Totolo, A. (2007). *Information Technology Adoption by Principals in Botswana Secondary Schools*. Unpublished doctoral dissertation. Florida State University, USA.
- Tural, H. (2005). *İlköğretim Matematik Öğretiminde Oyun ve Etkinliklerle Öğretimin Erişi ve Tutuma Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi.

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.

Türkyılmaz, M. (2012). Bilgi İletişim Teknolojilerinin Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi. *Bilgi Dünyası*, 13(2), 477-493.

http://bd.org.tr/index.php/bd/article/view/80/pdf_75 adresinden erişilmiştir.

Usó-Juan, E. and Ruiz-Madrid, M. (2009). Reading Printed versus Online Texts. A Study of EFL Learners' Strategic Reading Behaviour.

International Journal of English Studies, 9(2), 59-79.

https://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&cad=rja&ved=0CEkQFjAC&url=http%3A%2F%2Fdialognet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F3104247.pdf&ei=8HczUZbGOMflswa8sYGoBQ&usg=AFQjCNEw79tLhflRqtOL7_R_ZUi3Pjlb0A&sig2=h8vyfEBPxBajRZ-9BzHuKg&bvm=bv.43148975.d.Yms 11.06.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

van Daal, V. H. P. and Sandvik, J. M. (2012). The Effects of Multimedia on Early Literacy Development of Children at Risk: A Meta-Analysis.

http://2012.eetconference.org/wpcontent/uploads/Multimedia_Meta_EETC2012.pdf 08.12.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Vandendorpe, C. (2008). Reading on Screen: The New Media Sphere. *A*

Companion to Digital Literacy. In S. Schreibman and R. Siemens (Eds.). pp. 203-215. Malden, MA: Blackwell.

http://nora.lis.uiuc.edu:3030/companion/view?docId=blackwell/9781405148641/9781405148641.xml&chunk.id=ss1-5-4&toc.id=0&brand=9781405148641_brand 17.06.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

- Vanderschantz, N. (2008). Text Spacing for Children's On-Screen Reading. *In Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*. Chesapeake University, USA.
- Vandi, C. and Baccino, T. (17-20 March 2010). Spatial Coding and Information Retrieval in Multimodal Documents. *Proceedings of the Multidisciplinary Approaches to Discourse - MAD 2010*. Moissac, France. http://w3.workshop-mad2010.univ-tlse2.fr/MAD_files/papers/VandiBaccino.pdf 08.05.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. (2. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçınkaya, N. (2011). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları İle Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Niğde.
- Yaman, H. (2011). Türkçe Bilinci Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 151-167. http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2011_cilt9/sayi_1/151-167.pdf adresinden erişilmiştir.
- Yaman, H. (2007). Türkçe Öğretmeni Adaylarının "Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme" Dersi Bağlamında Türkçe Öğretiminde Teknoloji Kullanımına İlişkin Yeterlilik Algıları. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(7), 2007, 57-71. <http://journals.istanbul.edu.tr/tr/index.php/hayef/article/view/15372/14572> adresinden erişilmiştir.
- Yen, C-C. and Wang, M-H. (2011). Study of User Experiences on Electronic- and

Paper-Based Reading.

http://www.idemployee.id.tue.nl/g.w.m.rauterberg/conferences/CD_doNotOpen/ADC/final_paper/183.pdf 15.12.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, G., Karaman, S., Çelik, E. and Esgice, M. (22-24 September 2011). E-Kitap Okuyucuların Kullanım Deneyimlerine Yönelik Alanyazın İncelemesi. *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*. Fırat University, Elazığ.

Yıldız, S. ve Turanlı, N. (2010). Öğrenci Seçme Sınavına Hazırlanan Öğrencilerin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Belirlenmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 361-377.

<http://www.ide.konya.edu.tr/egtfakdergi/Sayilar/sayi30/22.pdf> adresinden erişilmiştir.

Yılmaz, B., Köse, E. ve Korkut, Ş. (2009). Hacettepe ve Bilkent Üniversitesi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(1), 22-51.

<http://www.bby.hacettepe.edu.tr/yayinlar/dosyalar/2164-4214-1-PB.pdf> adresinden erişilmiştir.

You, C. (2009). *A Comparative Study of Second Language Reading Comprehension From Paper and Computer Screen*. Unpublished doctoral dissertation. Suranaree University of Technology: Thailand.

Zemliansky, P. (2008). *Methods of Discovery: A Guide to Research Writing*. <http://methodsofdiscovery.net/?q=node/22> 10.08.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

- Ziefle, M. (1998). Effects of Display Resolution on Visual Performance. *Human Factors*, 40(4), 554-568.
- Zuffi, S., Beretta, G., Brambilla, C. and Scala, P. (2009). Understanding the Readability of Colored Text By Crowd-Sourcing on the Web. Technical Report HPL.
<http://www.hpl.hp.com/techreports/2009/HPL-2009-182.pdf>
05.08.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Zuffi, S., Beretta, G. and Brambilla, C. (15-19 January 2006). A Color Selection Tool for the Readability of Textual Information on Web Pages. *Proceedings 6061 of Internet Imaging VII*. San Jose, CA, USA.
- Wagner, T., Benlian, A. and Hess, T. (1-13 June 2012). The Role of Product Involvement in Digital and Psysical Reading-A Comparative Study of Costumer Reviews of Ebooks vs. Printed Books. *20th European Conference on Information Systems, Proceedings*, Barcelona, Spain.
- Wallace, C. (1992). *Reading*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Wang, Y. (2000). Children's Attitude toward Reading and Their Literacy Development. *Journal of Instructional Psychology*, 27, 120-125.
<http://www.questia.com/read/1G1-63365166/children-s-attitudes-toward-reading-and-their-literacy>10.07.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.
- Wang, Q., Wang, Z. and Osterlind, S. J. (2011). Modeling the Effects of Home and StudentFactors on Text Comprehension. *New Waves- Educational Research& Development*, 14(1), 22-33.
<http://www.caerda.org/journal/index.php/newwaves/article/view/44/30>
adresinden erişilmiştir.
- Wegner, D. M., Giuliano, T. and Hertel, P. T. (1985). Cognitive Interdependence in Close Realtionships. In W. J. Ickes (Ed.).

Compatible and Incompatible Relationships. (pp. 253-276). New York: Springer Verlag.

[http://www.wjh.harvard.edu/~wegner/pdfs/Wegner,%20Giuliano,%20&%20Hertel%20\(1985\)%20Cognitive%20interdependence.pdf](http://www.wjh.harvard.edu/~wegner/pdfs/Wegner,%20Giuliano,%20&%20Hertel%20(1985)%20Cognitive%20interdependence.pdf) 21.11.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Weisenmiller, E. M. (1999). *A Study of the Readability of On-Screen Text*. Unpublished doctoral dissertation. Polytechnic Institute of Virginia State University, Virginia.

Wells, C. L. (2012). *Do Students Using Electronic Books Display Different Reading Comprehension and Motivation Levels Than Students Using Traditional Print Books?*. Unpublished doctoral dissertation. Liberty University, USA.

Wheldon, J. and Ahlberg, M. K. (2011). *Visualizing Social Science Research: Maps, Methods and Meaning*. USA: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.

Widmyer, L. (2011). *Second Grade Student Perceptions of Online vs. Paper Text Reading*. Unpublished master's thesis. Bowling Green State University, USA.

Wilkins, A. (1986). Intermittent Illumination from Visual Display Units and Fluorescent Lighting Affects Movements of the Eyes Across Text. *Human Factors*, 28(1), 75-81.
<http://www.essex.ac.uk/psychology/overlays/HumFac28.pdf>
15.11.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

Wilkinson, R. T. and Robinshaw, H.M. (1987). Proof-Reading: VDU and Paper Text Compared for Speed, Accuracy, and Fatigue. *Behaviour & Information Technology*, 6, 125-133.

Williams, M. A. (2010). *Examining the Efficacy of Using iPod Touches to Deliver*

Reading Comprehension Strategy Instruction and to Provide Electronic Text Support on the Reading Comprehension Performance of Sixth-Grade Students. Unpublished doctoral dissertation. Department of Educational Methodology, Policy, and Leadership and the Graduate School of the University of Oregon, Eugene, Oregon, USA.

Wright, P. and Lickorish, A. (1984). Investigating Referees' Requirements in an Electronic Medium. *Visible Language*, 18(2), 187-205.

Wright, P. and Lickorish, A. (1983). Proof-Reading Texts on Screen and Paper. *Behaviour and Information Technology*, 2, 227-235.

Woody, W. D., Daniel, D. B. and Baker, C. A. (2010). E-books or Textbooks: Students Prefer Textbooks. *Computers & Education* 55, 945-948.
DOI:10.1016/j.compedu.2010.04.005

WE B1, http://www.huffingtonpost.com/2010/01/07/ces-2010-ereader-guide-ph_n_413983.html 05.11.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

WEB2, Google Data Centers vs. Microsoft Infrastructure:
http://dondodge.typepad.com/the_next_big_thing/2006/06/google_data_cen.html 22.11.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

WEB3, <http://www.bsm.gov.tr/ergonomi/ideal.asp> 28.09.2012 tarihinde adresinden erişilmiştir.

EKLER

EK 1. Deney Grubu Uygulama Resimleri






EK 2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Okudukları Metinlerin İlk Sayfaları

KAŞIKÇI GÜZELİ.pdf - Adobe Reader
Dosya Düzenle Görünüm Pencere Yardım

1 / 4 %125 Araçlar İmzala Yorum

KAŞIKÇI GÜZELİ

Kaşık deyip de geçmemeli. Konya kaşığı, çorba içmek için değil bir sanat eseri olduğu için alınır. Vaktiyle iki genç arasındaki sevginin bu kaşıklarda filizlendiğini hiç işittiniz mi?



Gez dünyayı, gör Konya'yı, demişler. Konya'nın o kadar çok gezilecek, görülecek yerleri vardır ki, saymakla bitmez. İki yüz yıl bir devlete başkentlik, bilim ve sanata beşiklik eden bu kentimizin her işinde, her sanatında zengin bir kültür birikiminin izleri parıldar.

Birçok kent ve kasabada tahta kaşık yapılır ama Konya'ninki bir


TR 01:12 07.03.2013

MEVLANA CELALEDDİN RUMİ-deney grubu.pdf - Adobe Reader

Dosya Düzenle Görünüm Pencere Yardım

1 / 5 %125 Araçlar İmzala Yorum

MEVLANA CELALEDDİN RUMİ



Büyük Türk şair, ¹mutasavvıf, bilgin ve düşünür Mevlana Celaleddin, 30 Eylül 1207 günü şimdiki Afganistan Türkistan'ında kalan, çağının büyük kültür merkezi Belh şehrinde doğdu. Babası "sultanü'l - ulema = bilginlerin sultanı" diye anılan Baheddin Veled, anası Mü'mine Hatun'dur. Babası, devrinin büyük bilginlerindedir. Anası ise, Harzemşahlar Türk imparatorluğu hanedanından gelen bir prensesdir. Celaleddin, sonradan Anadolu'ya yerleşip burada ün kazandığı için " Rumi = Anadolu" diye anılmıştır. " Mevlana" ise, Arapçada "efendimiz" demektir.

Babası Bahaeddin Veled, manevi nüfuzundan (dini bilgilerinin çokluğundan) çekinen ve korkan Harzemşahlar ile arası açılıp Belh'ten ayrıldığı sırada Mevlana Celaleddin çok küçük bir çocuktu. Babasıyla


TR 01:14 07.03.2013

ELEĞİMSAĞMA-deney grubu.pdf - Adobe Reader

Dosya Düzenle Görünüm Pencere Yardım

1 / 8 %125 Araçlar İmzala Yorum

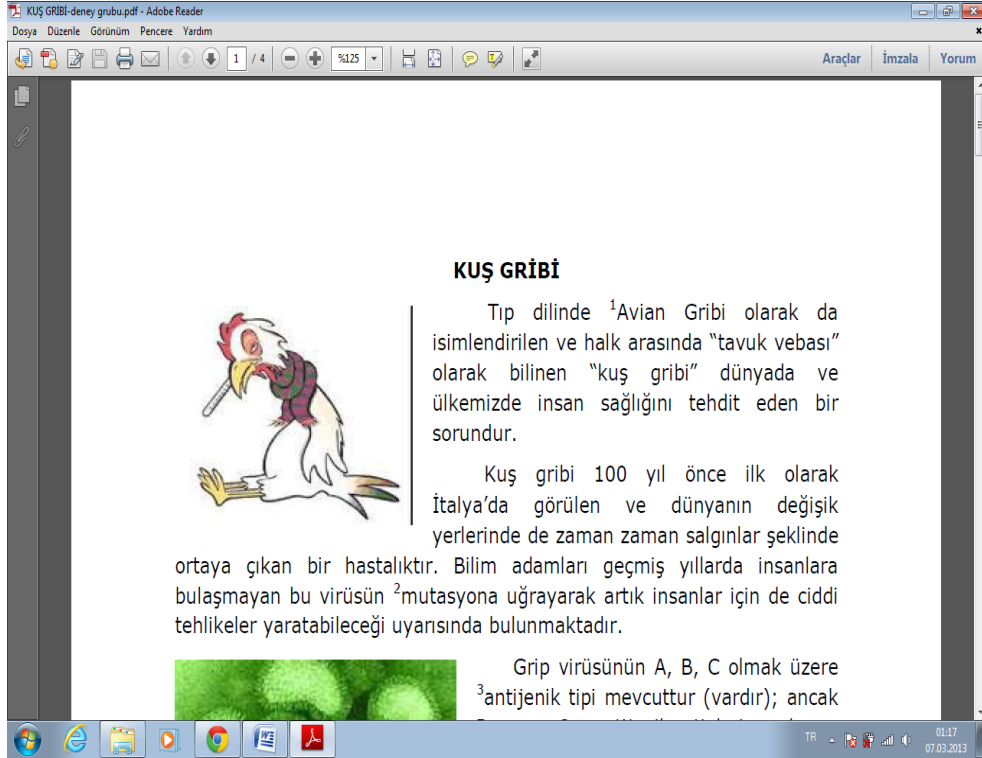
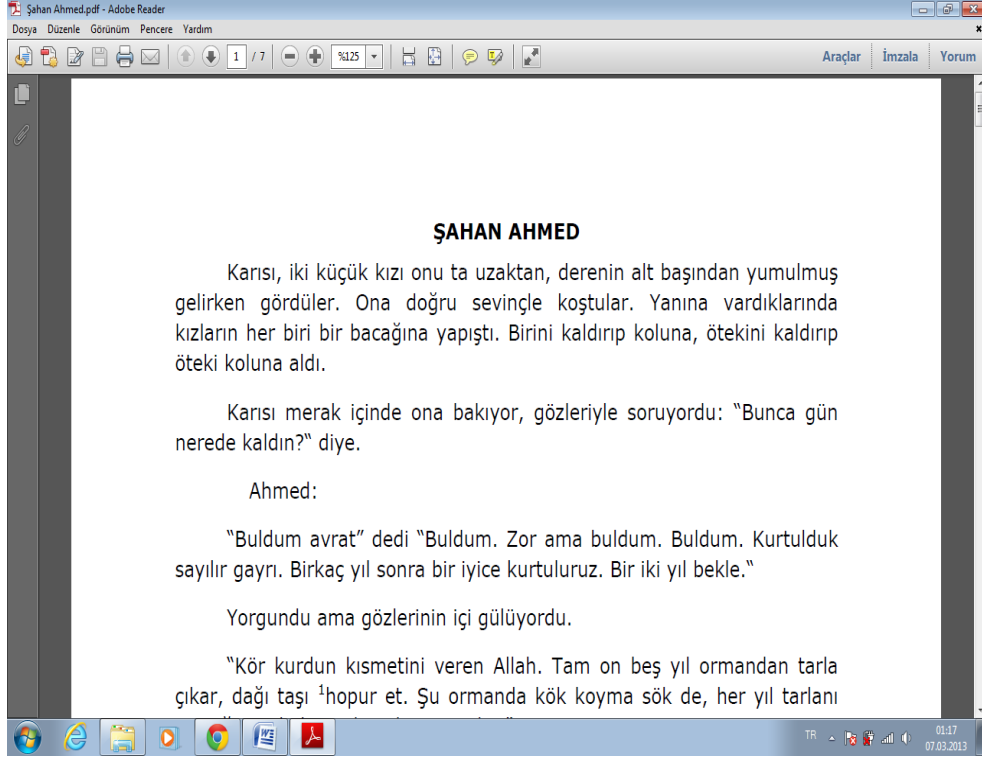
ELEĞİMSAĞMA



Küçük Ayşe sabahtan beri önünde mekik dokuduğu yüksek bez tezgâhından kalktı. Yorgun yorgun gerindi. Bugün evde yapayalnızdı. Babasıyla kardeşleri dün erkenden kasabaya, pazara gitmişlerdi. Annesiyle ablası da komşuda idiler; belki Zaimlerde... Gözlerini ovuşturdu. Yavaş yavaş ¹sofanın duvarındaki sarı çerçeveli aynaya yaklaştı. Kendine baktı. Beyazları azalan kömür gözleri uykudan henüz kalkmış gibi ²mahmurdu. Yanakları daha fazla kırmızıydı. Ve gür siyah saçları dağınıktı. Tekrar gerindi. Gerinirken bütün bütün süzülen gözlerini, titreyen, gerilen ince dudaklarını, beyaz ve billur ³gerdanını sanki ilk defa görüyormuş gibi oldu.

-Ne güzelim ben, ayol, diye güldü. Başını eğdi. Mavi aba terliklerinden boynunun görebildiği yerlerine kadar bütün vücudunu

TR 01:14 07.03.2013



GELİNCİK GÜNÜ-dene grubu.pdf - Adobe Reader

Dosya Düzenle Görünüm Pencere Yardım

1 / 5 %125 Araçlar İmzala Yorum

GELİNCİK GÜNÜ

Evvel zaman içinde, kalbur saman içinde; cinler cirit oynarken, eski hamam içinde... Bir birim, gölgede kilim; kilimde bir kız, ağızda sakız; gözleri boncuk boncuk, gül dalında bir tomurcuk... Bu kıza Güllü derler, her tarafta ünlü derler... Oturttu beni yanına, canlar feda canına; tuttu beni okuttu, sırma saçlar dokuttu... Sonra da alladı, pulladı; İstanbul'a yolladı. İstanbul'un atları, dizim dizim dizilir; martıların kanatları, süzüm süzüm süzülür...

Bir varmış, bir yokmuş. Develer tellal iken, pireler berber iken, bir memleketin birinde Germen Beyi derler bir bey varmış. Bu beyin de ¹darıdünyada bir oğlu varmış. Gel zaman, git zaman büyümüş, boy atmış; ²tığ gibi bir delikanlı olmuş; gayri köşke saraya sığar mı? Gün olmuş, daldan dala şahin uçurmuş; gün olmuş, dağdan dağa ceylan kaçırmış... O böyle gününü gün ettikçe anasıyla babasının da yüreği ³yağ bağlıyormuş; ama bir akşam yorgun argın dönmüş saraya ve bir daha da eşikten adımını atmamış dışarıya; oturduğu yerde oturup kalıyor, başı avucunda

01:18 07.03.2013


OĞUZ KAĞAN DESTANI-dene grubu.pdf - Adobe Reader

Dosya Düzenle Görünüm Pencere Yardım

1 / 5 %125 Araçlar İmzala Yorum

OĞUZ KAĞAN DESTANI

1) Destan Hakkında Kısa Bilgi



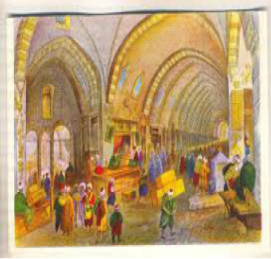
Milattan önce II. yüzyılda doğduğu (ortaya çıktığı) anlaşılan Oğuz Kağan Destanı, ancak 13. yüzyılda yazıya geçirilebilmiştir. Oğuz Kağan Destanı'nın bugün bilinen tek bir yazma ¹nüshası vardır. Bu nüsha, Paris Ulusal Kütüphanesi'nin Türkçe Yazmalar bölümünde 1001 numarada kayıtlı olarak korunmaktadır. Ayrıca bu destan Uygur harfleri ile yazılmıştır.

01:18 07.03.2013

GARİP BİR HEDİYE-deny grubu.pdf - Adobe Reader
Dosya Düzenle Görünüm Pencere Yardım

Araçlar İmzala Yorum

GARİP BİR HEDİYE



Çarşıdaki kuyumcu dükkanları önünde Feridun iki saattir dolaşır, hiçbirine girmeğe cesaret edemiyordu. Satacağı bir şeyi kalmamıştı; yalnız cebinde bir tıraş fırçası vardı ki onun bir değeri olup olmadığını sormak istiyordu. Fildişi saplı, nakışlı, işlemeli de olsa, bir tıraş fırçasının değeri ne olabilirdi? Bunu sormaktan utanıyordu. Hem yalnız utanmak değil, biraz da korkuyordu. Kuşkusuz beş para etmeyecekti: Ona vaktiyle bunu hediye eden Yahudi "Değerlidir, ¹kadrini bil, sakın atma, zamanında işe yarar!" dediğinde ²muhakkak eğlenmişti; bu bir şakaydı. Şimdi ona güvenerek nasıl soracaktı.

Bir aralık içine öyle bir hüzün, bir ümitsizlik doldu ki hemen oraya çökmek ve ağılaya ağılaya erimek, tükenmek istedi. Aslında avlardan beri

TR 01:18 07.03.2013

Ek 3. Deney Grubu Öğrencilerine Ait Bilgi Testi Cevap Belgesi Örneği

Ad-Soyad: K10 kodlu öğrenci

Not: Lütfen soruların cevaplarını diğer sayfadaki cevap anahtarına işaretleyiniz ve 9. Soruyu yazılı olarak cevaplayınız. Teşekkürler.

KAŞIKÇI GÜZELİ METNİNİN SORULARI

1) Metinde Konya ile aşağıda verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

A) Sokakları dar ve çoğunlukla patika yollardan oluşmaktadır.
B) Zamanında bir devlete iki yüzlü beşkenlik yapmıştır.
C) Zengin bir kültür birikimine sahiptir.
D) Gezilecek, görülecek birçok yeri vardır.

2) Metinde "gönül vermek" deyimini hangi anlamda kullanılmıştır?

A) Birisine aşık olmak
B) Birisine borçlu olmak
C) Merak etmek
D) Peşin hükümlü davranmak

3) Kaşıkçı Güzeli'nin kaşıklarını çok güzel yapmasının sebebi aşağıdakilerden hangisidir?

A) Kaşıkların yapımında pahalı tahtalar kullanılmaktadır.
B) Ustasından yardım alarak kaşıklar yapmaktadır.
C) Kaşıklarını annesine yaptırmaktadır.
D) Dükkana gelen güzel kıza gönlünü verdiği için kaşıklarını güzel yapmaktadır.

4) Metnin ana fikri/düğüncesi aşağıdakilerden hangisidir?

A) Zengin olursak her istediğimizi elde edebiliriz.
B) İstediklerimizi elde etmek için büyüklerimizden yardım almalıyız.
C) Nasibimizin er geç bizi bir gün bulacaktır.
D) Sevdığımız şeylere ulaşamayınca kendimize zarar veriniz.

5) Kaşıkçı Güzeli gönül verdiği güzele nasıl kavuşmuştur?

A) Onu dükkana geldiğinde alıp dağlara götürmüştür.
B) Kızın babası dükkana iken kazara kızın dükkana gelmesiyle ona kavuşmuştur.
C) Dükkana kızın babası gelmiş, ona kızını verdiğini söylemiştir.
D) Dükkana geldiğinde onu kendi annesiyle tanıştırmış ve sonra salesinden istetmiştir.

6) Aşağıdakilerden hangisi metnin yardımcı fikirlerinden biridir?

Sayfa: 1 / 2 Sözcük: 365 %47

K10-Kaşıkçı Güzeli - Microsoft Wo...

Giriş Ekle Sayfa Düzeni Başvurular Postalar Gözden Geçir Görünüm

Sayfa Düzeni Tam Ekran Okuma Web Düzeni Anahat Taslak Göster/Gizle Yakınlaştır Pencere Makrolar

Belge Görünümleri

2 | 12 | 14 | 16 | 10 | 12 | 14 | 16 | 18

A) İstediklerimize ulaşmaya kadar sabretmeliyiz.

B) İçimizdeki duyguları başkalarıyla paylaşmamalıyız.

C) Yaşadığımız her şey gelişip geçipdir.

D) İnsanlarla çok fazla ilgili değil olmamalıyız.

9) İnsanlar başkalarına karşı duydukları sevgiyi, kendi mesleklerine veya yaptıkları işlere nasıl yansıtırlar?

Metinde kaşıkçının yaptığı gibi sevdiği kişiyle ilgili şeyler yaparlar. Duygularını mesleklerine yansıtırlar.

7) Konya kaşığı ile ilgili aşağıda verilen bilgilerden hangisi doğrudur?

A) Yalnızca belirli kişilerin kullanımı için yapılmaktadır.

B) Çok pahalıya satılmaktadır.

C) Demirden yapılmaktadır.

D) Basit bir kaşık olmayıp bir sanat eseri olarak algılanmaktadır.

TÜRKÇE				
1	A	B	C	D
2	A	B	C	D
3	A	B	C	D
4	A	B	C	D
5	A	B	C	D
6	A	B	C	D
7	A	B	C	D
8	A	B	C	D

B) "Paşa, peşe, Mecnun, kadi" kelimelerinden yola çıkarak masalın meydana geldiği dönem ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

A) O dönemki insanların tamamı geçimlerini hayvancılık ile sağlamaktadırlar.

B) İnsanların çok fazla sıkıntı çektikleri bir dönemdir.

C) Eski Türk devletleri döneminde meydana gelmiştir.

D) Bilim ve teknolojinin en fazla geliştiği dönemdir.

Sayfa: 2 / 2 Sözcük: 365 %47

Ek 4. Kontrol Grubu Öğrencilerine Ait Bilgi Testi Cevap Kâğıdı Örneği

E-18 kodlu öğrenci

Ad: [REDACTED] Soyad: [REDACTED]

Not: Lütfen soruların cevaplarını diğer sayfadaki cevap anahtarına işaretleyiniz ve 9. Soruyu yazılı olarak cevaplayınız. Teşekkürler.

GARİP BİR HEDİYE METNİNİN SORULARI

1) Yahudi, hayatını kurtardığı için Feridun'a nasıl davranıyor?

- A) Ona sadece teşekkür ediyor.
 B) Ona değerli olduğunu söylediği bir tıraş fırçası veriyor.
 C) Onun gemide karnını doyuruyor.
 D) Onunla arkadaş oluyor.

2) "Hülya kurmak" birleşik fiili, metinde hangi anlamda kullanılmıştır?

- A) Uykuya dalmak
 B) Kara kara düşünmek
 C) Heyecanlanmak
 D) Hayal kurmak

3) Aşağıdakilerden hangisi metnin yardımcı fikirlerinden biridir?

- A) Yoksullukla her zaman mücadele etmeliyiz.
 B) Fakir insanlar başkalarına muhtaçtırlar.
 C) Nasibimiz bizi er geç bulacaktır.

D) Hayatta sadece zorda kaldığımız zamanlarda başkalarına ihtiyaç duyarız.

4) Feridun'un annesiyle birlikte kaldığı ev ile ilgili aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A) Ahırkapı Feneri arkasına düşen, fakir bir mahallede bulunmaktadır.
 B) Oldukça gösterişli bir evdir.
 C) Buldukları mahallenin en yüksek evidir.
 D) Babadan kalma bir evdir.

5) Feridun tıraş fırçasını ne zaman satmaya karar vermiştir?

- A) Savaş ve esaret dönemi bitip İstanbul'a döndüğü zaman
 B) Annesinin hastalığını tedavi ettirmek istediği zaman
 C) Kendisine bir araba satın almak istediği zaman
 D) Mahallede sevdiği kız ile evlenmek istediği zaman

6) Yahudi ile ilgili aşağıda verilen bilgilerden hangisi yanlıştır?

- A) Kaçakçılık yapmaktadır.
 B) Buruşuk bir yüzü ve uzun, seyrek sakalı vardır.

C) Feridun'a kendisine yaptığı iyilikten ötürü kıymetli bir hediye vermiştir.

D) İnsanlarla içli dışlı olmayı sevmektedir.

7) Feridun'un başından geçen olayların meydana geldiği dönem ile ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?

A) Devletin en güçlü olduğu dönemlerden biridir.

B) Savaş ve esaret yılları ve sonrasında.

C) Ticari anlaşmazlıkların sıklıkla yaşandığı bir dönemdir.

D) Herkesin mutlu olduğu, güzel bir dönemdir.

8) Aşağıdakilerden hangisi metnin kahramanlarından değildir?

A) Feridun ve annesi

B) Yahudi

C) Mahalle bakkalı

D) Kuyumcu

9) Okuduğunuz metinden çıkarabileceğiniz sonuç nedir, aşağıya yazınız.

Bir kişiye iyilik yaptığınızda bunun karşılığını aldığınızda bunu asla hatırlamamalıyız.

TÜRKÇE				
1	A	B	C	D
2	A	B	C	D
3	A	B	C	D
4	A	B	C	D
5	A	B	C	D
6	A	B	C	D
7	A	B	C	D
8	A	B	C	D

Ek 5. Uygulamanın İlgili Okulda Yapılabileceğini Gösteren İzin Yazıları

T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI : B08.4.MEM.0.41.05.02/100.01.01

KONU : Araştırma İzni
(Abdullah DAĞTAŞ)

05.11.2012* 27340

VALİLİK MAKAMINA
KOCAELİ

İlgi: Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin Ve Uygulama Yönergesi.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Abdullah DAĞTAŞ'ın, "Ekrandan Okumanın Okumaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi" konulu araştırma çalışmasını İlimiz Kandıra İlçesi Tasvire Hurşit Güneş Ortaokulu'nda uygulama talebi, ilgili Üniversitenin 08.10.2012 tarih ve 044-815 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz Kandıra İlçesi Tasvire Hurşit Güneş Ortaokulu'nda uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Nevzat İSPİRLİ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
05.11.2012
Abdullah ETİL
Vali a.
Vali Yardımcısı



Ömeriği Yolu Anıtsarı Cad.
Valilik Binası Kat:2 KOCAELİ
143 031 33 03 Telf: 341 38 98
143 031 33 47 Faks: 341 33 34
www.kocaeli.gov.tr www.kocaeli.gov.tr
E-Posta: info@kocaeli.gov.tr



T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

SAYI : B08.4.MEM.0.41.05.02/100.01.01

KONU : Araştırma İzin
(Abdullah DAĞTAŞ)

05.11.2012 * 27340

VALİLİK MAKAMINA
KOCAELİ

İlgil: Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin Ve Uygulama Yönergesi.

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi Abdullah DAĞTAŞ'ın, "Ekrandan Okumanın Okumaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi" konulu araştırma çalışmasını İlimiz Kandıra İlçesi Tasvire Hürşit Güneş Ortaokulu'nda uygulama talebi, ilgili Üniversitenin 08.10.2012 tarih ve 044-815 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçenin söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz Kandıra İlçesi Tasvire Hürşit Güneş Ortaokulu'nda uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, Müdürlüğümüzce de uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Nevzat İSPİRLİ
İl Millî Eğitim Müdürü

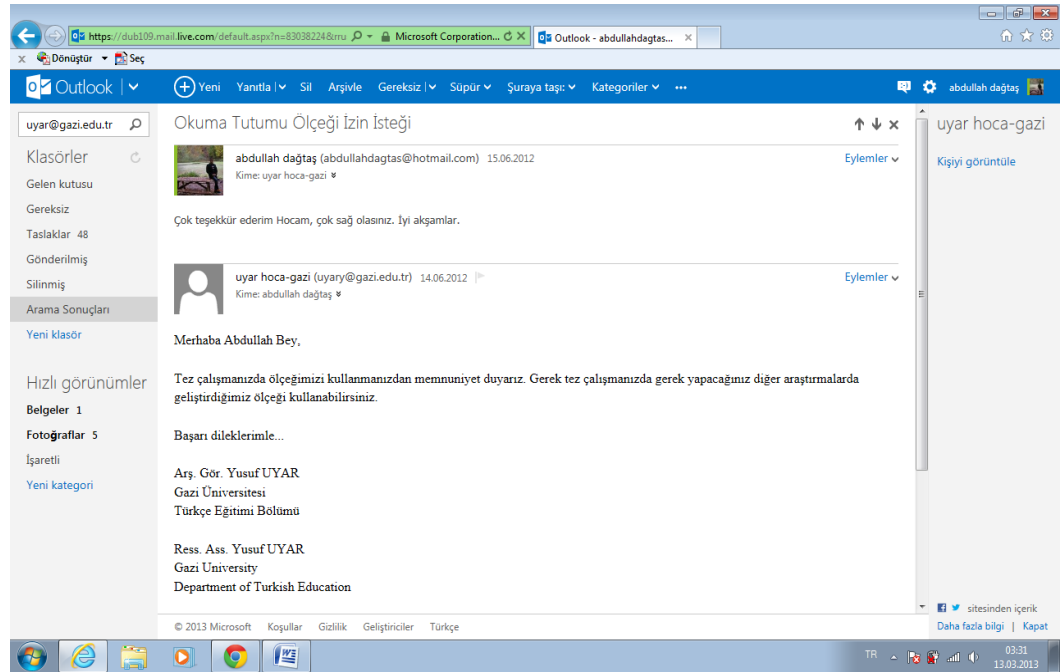
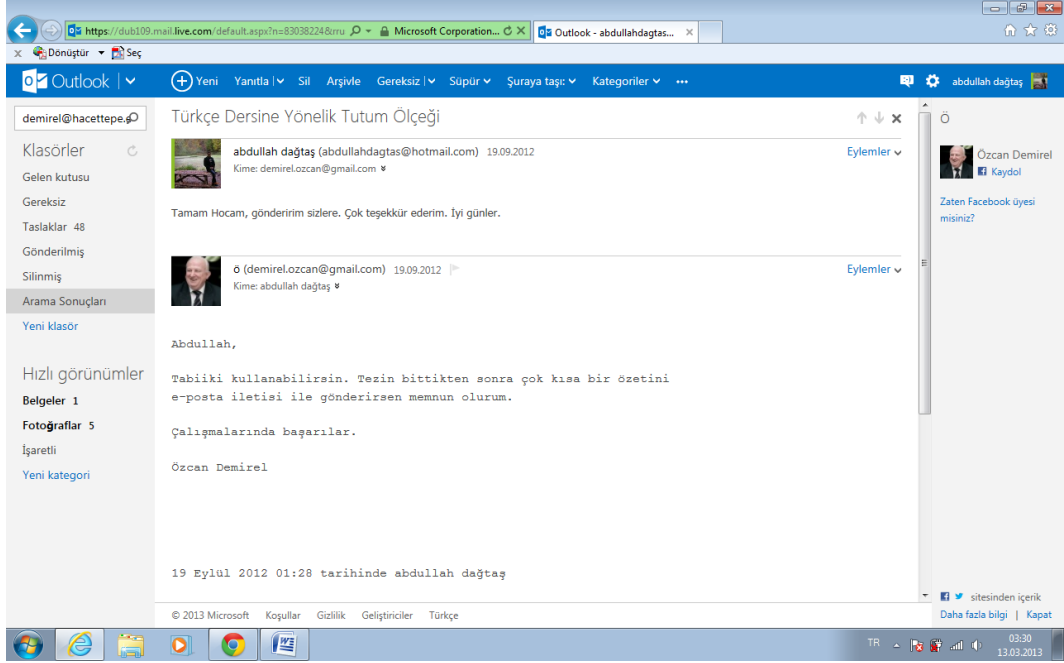
OLUR
25.11.2012
Abdullah ETİL
Vali a.
Vali Yardımcısı



Ömeriği Vali Anıtsal Cad.
Valilik Binası Kat:2 KOCAELİ
Tic. Sic. No: 241 35 03 Tel: 041 38 96
Tic. Sic. No: 241 35 17 Fax: 041 15 54
www.kocaeli.gov.tr www.kocaeli.gov.tr
www.kocaeli.gov.tr



Ek 6. Türkçeye ve Okumaya Yönelik Tutum Ölçeklerinin Tezde Kullanılabileceğine Dair İzin Belgeleri



ÖZGEÇMİŞ ve İLETİŞİM BİLGİLERİ

Abdullah DAĞTAŞ, 1986 yılında Kütahya'nın Emet ilçesinde doğdu. İlkokulu 1997, ortaokulu ve liseyi de 2004 yılında bitirdi. Liseyi bitirdiği yıl üniversite öğretimine başlayan yazar, 2008 yılında Konya Selçuk Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü'nden mezun oldu. 2008 yılının Aralık ayında Şırnak Merkez Gazi Paşa İlköğretim Okulu'nda sözleşmeli Türkçe öğretmeni olarak göreve başladı. 2009 yılında Sakarya Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda yüksek lisansa başladı. Ancak çeşitli sebeplerden ötürü yüksek lisans öğrenimini yarıda bırakmak zorunda kaldı. 2010 Haziran ayında yapılan atama ile Kocaeli ili Kandıra ilçesi Safalı Ortaokulu'na kadrolu Türkçe öğretmeni olarak atandı. 2011 yılında üniversite öğrencilerine çıkarılan öğrenim affından yararlanarak Sakarya Üniversitesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'ndaki yüksek lisans öğrenimine tekrar başladı. Tarih, toplumbilim, toplumdilbilim ve teknolojiye ilgi duyan yazar, hâlen Kocaeli ili Kandıra ilçesi Safalı Ortaokulu'nda Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır.

Elektronik posta: abdullahdagtas@hotmail.com