



Volume 8, Issue 8, August 2021, p. 123-136

ArticleHistory:

Received

30/06/2020

Accept

22/08/2021

Available

online

26/08/2021

Article Information

Article Type: Research Article

This article was checked by iThenticate.

Doi Number: <http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.3017>

**THE EFFECT OF DIGITAL READING EDUCATION ON
DIGITAL READING COMPREHENSION**

**DİJİTAL OKUMA EĞİTİMİNİN DİJİTAL OKUDUĞUNU ANLAMA
BECERİSİNE ETKİSİ**

**Sadık Ahmet ÇETİN¹
Necati DEMİR²**

Abstract

The aim of this study is to improve the digital reading comprehension skills of secondary school 7th grade students. This study was carried out in a quantitative research design. In the study, a quasi-experimental design with pretest-posttest control group was used. The study group consisted of 50 secondary school 7th grade students, 20 in the pilot study, 15 in the experimental and 15 in the control group. The pilot study of the research was carried out in a total of 4 weeks. Experimental procedure was carried out in 11 weeks. In the study, digital reading training was given to the experimental group. The control group received education based on the Turkish Language Curriculum. Digital reading tool, Personal information form, Reading texts and Reading comprehension tests were used to collect the data. In the analysis of the data, Man-Whitney U test, which is one of the non-parametric methods used to compare the statistics of two independent samples, was used. In the study, the students were informed about the features of the reading tool and the reading application used during reading. In order to improve students' digital reading comprehension skills, the main training was given through reading strategies. Among the reading strategies, reviewing, highlighting, re-reading, using an online dictionary and sharing online were taught by direct teaching method. The strategies of zooming in the text, selecting-copying-pasting, using hotkeys, scanning and using the web were indirectly taught. As a result of the research, the reading comprehension scores of the experimental group students in the informative and narrative text type were significantly higher than the control group students. Therefore, the digital reading training given to the experimental group students was more effective than the training given according to the Turkish course curriculum received by the control group.

Keywords: Digital Reading, Screen Reading, Online Reading, Reading Skill.

Özet

Bu çalışmanın amacı ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin dijital okuduğunu anlama becerisini geliştirmektir. Bu çalışma Nicel araştırma deseninde

¹ Öğretim Görevlisi, Gazi Üniversitesi, sadikahmetcetin@gmail.com

² Prof. Dr., Gazi Üniversitesi, necatidemir@gazi.edu.tr

gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışma grubu 20 pilot çalışmada, 15 deney ve 15 kontrol grubunda olmak üzere toplam 50 ortaokul 7. sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın pilot çalışması toplam 4 haftada gerçekleştirilmiştir. Deneysel işlem ise 11 hafta da gerçekleştirilmiştir. Çalışmada deney grubuna dijital okuma eğitimi verilmiştir. Kontrol grubu Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dayalı eğitim almıştır. Verilerin toplanmasında Dijital okuma aracı, Kişisel bilgi formu, Okuma Metinleri ve Okuduğunu anlama testleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız iki örneklemin istatistiklerinin karşılaştırılmasında kullanılan parametrik olmayan yöntemlerden Man-Whitney U testi kullanılmıştır. Araştırmada öğrencilere okuma aracının ve okuma uygulamasının okuma sırasında kullanılan özellikleriyle ilgili bilgi verilmiştir. Öğrencilerin dijital okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için asıl eğitim okuma stratejileri üzerinedir verilmiştir. Okuma stratejilerinden gözden geçirme, vurgulama, tekrar okuma, çevrim içi sözlük kullanma ve çevrim içi paylaşma stratejilerini doğrudan öğretim yöntemiyle öğretilmiştir. Metni yakınlaştırma, seçme-kopyalama-yapıştırma, kısa yol tuşlarını kullanma, tarama yapma ve web kullanma stratejileri dolaylı yoldan öğretilmiştir. Araştırmanın sonucunda bilgilendirici ve öyküleyici metin türünde deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre okuduğunu anlama puanları anlamlı şekilde yüksek çıkmıştır. Dolayısıyla araştırmada dijital okuduğunu anlama becerisini geliştirmede deney grubu öğrencilerine verilen dijital okuma eğitimi kontrol grubunun aldığı Türkçe dersi öğretim programına göre verilen eğitimden daha etkili olmuştur.

Anahtar Kelimeler: Dijital Okuma, Ekran Okuma, Çevrim İçi Okuma, Okuma Becerisi.

GİRİŞ

Okuma insanların bilgi edinmede kullandıkları en önemli dil becerilerinden birisidir. Okuyarak günlük hayatta ve eğitim hayatında birçok bilgi öğrenilir. Bununla birlikte insanlar hayatının her döneminde sürekli bir bilgi bombardımanına maruz kalır. İnsanoğlunun bu bilgilerden yeterli şekilde faydalanabilmesi için çok iyi bir anlama yeteneğine sahip olması gerekir. Anlama, dinleme veya okuma esnasında gerçekleşir. İnsanlar ilk olarak dinleme yetisiyle dünyaya gelirler. Bu açıdan dinleme bilgi öğrenmede kullanılan ilk beceridir. Daha sonra okuma yetisi bir eğitim alınarak öğrenilir. Okuma öğrenildikten sonra bilgi öğrenmede en çok başvurulan diğer beceri de kazanılmış olur. Okumanın bilgi öğrenmede en çok kullanılan becerilerden birisi olması onu, insanoğlunun hayatının her alanında başarılı olmasında anahtar bir beceri haline getirir. Okuduğunu anlayan bireylerin yetişmesiyle birlikte eğitim alanında kayda değer ilerlemeler sağlanabilir.

Okuma için insanlar geçmişten günümüze çok farklı araçlar kullanmıştır. Son dönemlerde bu araçlara arasına dijital araçlar da eklenmiştir. Dijital araçlar insanların okuma alışkanlıklarını değiştirmiştir. Böylece dijital okuma diye yeni bir okuma türü ortaya çıkmıştır. Bir grup araştırmacı yaptıkları araştırmanın sonucunda öğrenme ve öğretme sürecinin dijital yönde ilerleyeceğini ifade etmiştir (University of Virginia, 1997). Dijital araçların okuryazarlık kavramlarını değiştirmesi bu araştırmanın sonuçlarını doğrular niteliktedir. Geleneksel olarak basılı materyallerden yapılan okumalar artık dijital ortamlardan da yapılmaya başlanmıştır. 21. yüzyılda okuma, mürekkep kokulu kâğıtlardan çok, elektronik metinlerin yaygınlaştığı ekran arkasında yer alan harflerle gerçekleşecektir (MEB, 2017). Bilgisayar, tablet ve akıllı cep telefonları sayesinde her türlü bilgi kâğıt üzerinden dijital ortama taşınmıştır (MEB, 2018). Bu gelişmeler okuryazar ve okur kavramlarında bazı değişikliklere neden olmuştur. Artık geleneksel okumaya bir alternatif okuma türü olan dijital okuma vardır. Dolayısıyla çevrimiçi gazetelerden ve bloglardan haber okuma, sosyal medyadan arkadaşları takip etme, e-postaları okuma, alt yazılı film izleme onların günlük hayatlarının bir parçası durumuna gelmiştir (MEB, 2018). Görüldüğü gibi dijital ortamlardan okumalar sıradanlaşmış ve bu değişim bizi bütün olarak etkilemiştir.

Dijital okumaların kâğıttan okumadan farklı olarak kendine özgü birtakım özellikleri vardır. Ekran okuma görme, anlama ve zihinde yapılandırma yönüyle kâğıt okumaya göre önemli farklılıklar taşımaktadır (Güneş, 2010, s. 2). Ekran okuma ve kâğıttan okuma arasında benzerlikler olsa da aynı zamanda büyük farklılıklar var (Hamer ve McGrath, 2011, s. 27). MEB (2017)'in öğretmenlerin dijital okuma kültürü üzerine yaptığı araştırmada öğretmenler, kâğıttan okudukları metin ile dijital cihazdan okudukları metnin kendilerinde bıraktığı hissin %83,1 oranında aynı olmadığını ifade etmişlerdir. İki okuma ortamı arasındaki temel fark açık bir şekilde formattır (Hamer ve McGrath, 2011, s. 27). Bu özellikler dijital ortamları geleneksel ortamlardan yani basılı materyallerden ayırmıştır. Bu ayırım ile birlikte yeni okuma alışkanlıkları da gelişmiştir. Örneğin dijital ekranlarda ilgi çekici görseller ve uygulamalar vardır. Okuyucu ekrandan bir elektronik metni okurken basılı sayfada olmayan çok sayıdaki çoklu tarz (multiple) uygulama ile karşı karşıyadır (Yaman ve Dağtaş, 2013, s. 65). Bu nedenle dijital ortamlar görsel olarak biraz daha zengindir. Bu durum çoğu zaman öğrencilerin ilgisini çekmesini sağlarken uzun süreli okumalarda konsantrasyon problemlerine neden olmaktadır. Bu durumu Jeong (2012) "Ekranda dikkat dağıtıcı öğelerin, uygulamaların olması metne odaklanmayı zorlaştırmaktadır." diye ifade etmiştir.

İki farklı ortamın kendine özgü bazı özellikleri olsa da iki ortamda yapılan okumalar birbirinden kesin çizgilerle ayrılmış değildir. Okuma sürecine bakıldığı zaman basılı materyallerden (geleneksel) yapılan okumalar okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç aşamada ele alınmıştır. Dijital ortamlarda yapılan okuma süreci de bu üç aşamadan oluşmaktadır. Fakat bu süreç içerisinde kullanılan bazı stratejiler, teknikler ve beceriler arasında farklılıklar olabilir. Bunun yanında basılı ortamlarda kullanılan bazı okuma stratejileri dijital okumada da kullanılabilir. Eleştirel değerlendirme, sentezleme ve iletişim becerileri yeni anlayışlarla ilişkilidir (Coiro, 2012). Öğrenciler akademik okumalarının bir bölümünü elektronik ortamlardan tamamlama seçeneğine sahip oldukları için geleneksel stratejileri ekran üzerinde okumaya uyarlamalıdır (Hamer ve McGrath, 2011).

Dijital okuma için dünyada birçok çalışma yapılmıştır ve yapılmaya devam etmektedir. Bu araştırmaların birçoğu basılı ve ekrandan okumanın karşılaştırılması üzerinedir. Bununla birlikte bu çalışmalar arasında dijital okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için kayda değer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ülkemizde ise dijital okuma konusunda çok az sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmaların içeriğine bakıldığı zaman ise daha çok basılı ve dijital okuma ortamının farklarını belirtmek, basılı ve dijital okuma ortamının anlamaya etkisini ortaya koymak, dijital ortamlarda okuma yapanların oranlarını belirlemek, dijital okumalara karşı tutumunu belirlemek, dijital okumalar için ölçek geliştirmek gibi çalışmalar yapılmıştır. Ülkemizde dijital okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için bir çalışma yapılmadığı tespit edilmiştir.

Dijital okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için bu ortamlara uygun okuma süreci planlanmalı, yeni stratejiler geliştirilmeli ve geleneksel stratejiler bu ortama uyarlanmalıdır. Bununla birlikte okuma araçlarının ve uygulamalarının dijital okuma için uygun özellikleri belirlenmeli ve bu araçlara yeni özellikler eklenmelidir. Bu durumu Lankshear ve Knobel (2011) de şöyle ifade etmiştir: Dijital metinleri okumak için farklı beceriler, eğilimler ve stratejilere ihtiyaç vardır. Ekrandan okuyan öğrencilere gerekli stratejiler öğretilirse muhtemelen kâğıt üzerinde olduğu gibi ekrandan da iyi okuyabilirler (Kol ve Scholnik, 2000). Görüldüğü gibi stratejiler konusunda eğitim almak dijital okumada başarılı olmaya katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla öğrencilere ekran okuma teknikleri ile becerileri öğretilerek geleceğin ekran okuyucuları yetiştirilmelidir (Güneş, 2010). Günümüz öğrencilerinin sadece basılı (geleneksel) metinleri okuma becerileri değil aynı zamanda görsel ve elektronik okuryazarlık temelli diğer okuryazarlık becerilerinin de geliştirilmesi önem taşımaktadır (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Ekran okumanın geleneksel okumadan farkı okuma, anlama ve zihinde yapılandırma süreçlerini etkilemekte, yeni beceri ve teknikleri gerektirmektedir (Liu, 2005; Güneş, 2010, s. 2). Yeni beceri ve stratejilerle dijital okuduğunu anlamada başarı sağlanabilir. Alan yazında var olan bu eksiklik göz önünde alınarak dijital okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

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

1. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metin puanlarının erişileri farklı mıdır?
2. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öyküleyici metin puanlarının erişileri farklı mıdır?

YÖNTEM

Bu çalışmada, dijital okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için tasarlanan ve geliştirilen eğitim modelinin öğrencilerin dijital okuduğunu anlama becerilerine etkisini tespit etmek için eşleştirilmiş öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Eğitim modelinde önce dijital okuduğunu anlamayı etkileyen durumlar belirlenmiştir. Daha sonra bu noktalar üzerine yoğunlaşmış ve dijital okuduğunu anlamayı artırabilmek için neler yapılması gerektiği ortaya konmuştur. Deneysel araştırmalar, kısaca araştırmacı tarafından oluşturulan farkların bağımlı değişken üzerindeki etkisini test etmeye yönelik çalışmalardır (Büyüköztürk vd, 2017, s. 203). Bu çalışmada öğrencilere bir eğitim verilmiş ve bunun sonuçları tespit edilmiştir. Yarı deneysel modelde yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur (Karasar, 2018, s. 132). Bu gruplar deney ve kontrol grubudur. Her iki grupta da eşit koşullarda deney öncesi ve deney sonrası ölçümler yapılır (Karasar, 2018, s. 132). Grupların birbirine benzer olmasına dikkat edilir.

Çalışma Grubu

Araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılının bahar döneminden Ankara ilinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu yedinci sınıflardan oluşturulmuştur. Pilot çalışma için Ankara'nın Yenimahalle ilçesinde bulunan Şehit Oğuzhan Yaşar İmam Hatip Ortaokulu'nda yedinci sınıfta eğitim gören 20 öğrenci belirlenmiştir. Deneysel çalışma için Ankara'nın Keçiören ilçesinde bulunan Kardeşler Cumhuriyet Ortaokulu'nda yedinci sınıfta eğitim gören öğrencilerden deney grubu için 15, kontrol grubu için 15 öğrenci belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunun belirlenmesinde öğrencilerin başarı durumlarının birbirine yakın ve benzer olmasına dikkat edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin çalışmaya katkı sağlayacak bilgilerini elde etmek için çalışmada "Kişisel Bilgi Formu" kullanılmıştır. Ayrıca bir bilgilendirici bir öyküleyici metin olmak üzere dijital okuma için toplam iki farklı metin kullanılmıştır. Öğrencilerin dijital okuduğunu anlamalarını tespit etmek için iki "Okuduğunu Anlama Testi" kullanılmıştır.

Metin seçimi

Metinler ilköğretim ikinci kademe 7. sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilmiştir. Metinlerin çalışmaya uygunluğu, türünün özelliklerini yansıtması, söz varlığı gibi unsurlarına göre 5 öyküleyici, 5 bilgilendirici metin seçilmiştir. Seçilen metinlerin öğrencilere uygun olup olmadığı ile ilgili 10 alan uzmanından (MEB'de çalışan Türkçe öğretmenleri) görüş alınmıştır. Uzman görüşleri sonucunda bilgilendirici metin olarak Türk Havacılığına Adanmış Bir Ömür: Vecihi HÜRKUŞ; öyküleyici metin olarak Munise metninin bu çalışmada kullanılmasına karar verilmiştir.

Okuduğunu anlama testi

Okuduğunu anlama testi daha önce oluşturulan belirtke tablosuna göre hazırlanmıştır. Testte doğru-yanlış, kısa cevaplı, çoktan seçmeli ve açık uçlu soru hazırlamaya karar verilmiştir. Ön-Test ve Son-Testte kullanmak için 2 ayrı test geliştirilmiştir. Hazırlanan testler için 6 Türkçe eğitimi uzmanı ve 2 ölçme değerlendirme uzmanının görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca sorular için uzmanlardan Uygun, Kısmen Uygu ve Uygun Değil seçeneklerini işaretlemeleri istenmiştir. Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde bazı maddelerde düzeltmeler yapılmış bazı maddeler değiştirilmiş, bazı maddeler testten atılmıştır. Bu düzeltmeler sonucunda ilk başta 12 olan madde sayısı 8'e düşürülmüştür.

Daha sonra testler Ankara ilinin Yenimahalle ilçesinde bulunan Şehit Oğuzhan Yaşar İmam Hatip Ortaokulu'nda 50 öğrencide denemiştir. Soruların çok çeşitli olması, farklı yapıları ölçmesi ve örneklem grubunun yetersiz olması nedeniyle sorularla ilgili herhangi bir istatistiksel sonuç hesaplanmamıştır. Soruların geçerlilik ve güvenilirlikleri uzman görüşleriyle sağlanmıştır.

Kişisel bilgi formu

Kişisel bilgi formu deney ve kontrol grubu öğrencilerinin bazı değişkenler açısından birbirlerine denk olarak oluşturulması için alınmıştır. Formda öncelikle öğrencilerin görme, işitme, okuma ve öğrenme gücü gibi herhangi bir problemleri var mı bunlar sorgulanmıştır. Daha sonra öğrencilerden cinsiyeti, ailenin eğitim durumu, sosyo-ekonomik durumu, okumak için kullanılan dijital araçlar, dijital ortamlarda okuma durumu ve dijital cihazlardan ne okunduğu gibi bilgileri doldurmaları istenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada öncelikle okuduğunu anlama testlerini geliştirmek için veriler toplanmıştır. Test geliştirme verileri Ankara'nın Yenimahalle ilçesinde bulunan Şehit Oğuzhan Yaşar İmam Hatip Ortaokulu'nda okulunun 50 yedinci sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmanın pilot çalışmasıyla ilgili veriler testlerin geliştirildiği okulda Ankara'nın Yenimahalle ilçesinde bulunan Şehit Oğuzhan Yaşar İmam Hatip Ortaokulu'nda 20 yedinci sınıf öğrencisinden toplanmıştır. Araştırmanın deneysel çalışmasıyla ilgili veriler Ankara'nın Keçiören ilçesinde bulunan Kardeşler Cumhuriyet Ortaokulu'nda 15 kontrol, 15 deney grubu toplam 30 yedinci sınıf öğrencisinden toplanmıştır.

Bu araştırmaya test geliştirme, pilot çalışma ve deneysel çalışma aşamasında katılan öğrencilerin tümü gönüllü olarak katılmıştır. Okul yönetimine, velilere ve öğrencilere verilerin deneysel çalışma için kullanılacağı ve sonuçların herhangi bir yerde paylaşılmayacağı ifade edilmiştir. Test geliştirme sürecinde verileri sınıfın Türkçe öğretmeni; pilot çalışma ve deneysel çalışmada verileri araştırmacı toplamıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada kısa cevaplı ve açık uçlu sorular araştırmacı ile birlikte Türkçe Eğitimi alanında yüksek lisans yapmış bir Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirilmiştir. Her öğrencinin puanları ölçüldükten sonra fikir birliğine varmak için bir toplantı yapmışlardır. Daha sonra her iki gruptaki öğrencilerin toplam puanları üzerinden iki grup karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma parametrik olmayan testlerden "Mann-Whitney U Testi" ile yapılmıştır. Mann-Whitney U Testi bağımsız iki grup arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını incelerken kullanılan bir testtir. Bu araştırmada deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını bu test ile sorgulanmıştır.

BULGULAR

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmanın birinci alt problemi olan "Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bilgilendirici metin puanlarının erişileri farklı mıdır?" sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt problemin test edilmesinde Mann-Whitney Testi kullanılmıştır. Birinci alt problemle ilgili olarak deney ve kontrol gruplarının bilgilendirici metinde öntest sonuçlarının ve fark puanlarının Mann-Whitney Testi ile karşılaştırılması Tablo 16'da sunulmuştur.

Tablo 1. Deney ve Kontrol Gruplarının Bilgilendirici Metinde Öntest Sonuçlarının ve Fark Puanlarının Mann-Whitney Testi ile Karşılaştırılması

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

Tablo 16’da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test bilgilendirici metin puanları bağımsız iki örneklemin istatistiklerinin karşılaştırılmasında kullanılan parametrik olmayan yöntemlerden Man-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada öncelikle ön test puanlarına bakılmıştır. Bilgilendirici metinde ön test puanları deney ve kontrol grupları için farklılık göstermemiştir. Bu beklendik bir durumdur. Dolayısıyla bu durum başlangıçta ölçülen başarı açısından deney ve kontrol grubunun denk olduğunu göstermektedir. Yapılan etkinlik sonrası deney ve kontrol gruplarında elde edilen kazanımlar (Son test puanları ile ön test puanlarının farkı alınarak hesaplanmıştır) tekrar karşılaştırılmıştır. Bilgilendirici metin türündeki başarıda 0,01 hata olasılığında deney grubunun lehine farklılaşma görülmüştür. Deney süresince deney grubu okuma derslerinde dijital okuma eğitimi alırken kontrol grubu Türkçe Ders Programına göre okuma derslerini yürütmüştür. Bunun sonucunda deney grubunun bilgilendirici metinde okuduğunu anlama başarısı kontrol grubuna göre anlamlı şekilde artmıştır.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Bu bölümde araştırmanın ikinci alt problemi olan “Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öyküleyici metin puanlarının erişimleri farklı mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu alt problemin test edilmesinde Mann-Whitney Testi kullanılmıştır. İkinci alt problemle ilgili olarak deney ve kontrol gruplarının öyküleyici metinde öntest sonuçlarının ve fark puanlarının Mann-Whitney Testi ile karşılaştırılması Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Öyküleyici Metinde Öntest Sonuçlarının ve Fark Puanlarının Mann-Whitney Testi ile Karşılaştırılması

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

Tablo 17’de deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test öyküleyici metin puanları bağımsız iki örneklemin istatistiklerinin karşılaştırılmasında kullanılan

parametrik olmayan yöntemlerden Man-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmada öncelikle ön test puanlarına bakılmıştır. Öyküleyici metinde ön test puanları deney ve kontrol grupları için farklılık göstermemiştir. Bu beklendik bir durumdur. Dolayısıyla bu durum başlangıçta ölçülen başarı açısından deney ve kontrol grubunun denk olduğunu göstermektedir. Yapılan etkinlik sonrası deney ve kontrol gruplarında elde edilen kazanımlar (Son test puanları ile ön test puanlarının farkı alınarak hesaplanmıştır) tekrar karşılaştırılmıştır. Öyküleyici metin türündeki başarıda 0,01 hata olasılığında deney grubunun lehine farklılaşma görülmüştür. Deney süresince deney grubu okuma derslerinde dijital okuma eğitimi alırken kontrol grubu Türkçe Ders Programına göre okuma derslerini yürütmüştür. Bunun sonucunda deney grubunun öyküleyici metinde okuduğunu anlama başarısı kontrol grubuna göre anlamlı şekilde artmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmanın birinci alt probleminin sonuçlarına göre dijital okuma eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinin bilgilendirici metinlerde ön test puanlarına göre son test puanlarında okuduğunu anlama başarısı Türkçe Ders Programı'na göre eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinden istatistiksel olarak anlamlı şekilde artmıştır. Araştırmanın ikinci alt probleminin sonuçlarına göre dijital okuma eğitimi verilen deney grubu öğrencilerinin öyküleyici metinlerde ön test puanlarına göre son test puanlarında okuduğunu anlama başarısı Türkçe Ders Programı'na göre eğitim alan kontrol grubu öğrencilerinden istatistiksel olarak anlamlı şekilde artmıştır.

Bu çalışmada öğrencilere ilk olarak dijital okuma sırasında karşılaştıkları bazı sorunların önüne geçmek için eğitim verilmiştir. Okuma aracıyla ilgili bazı özellikler okuma sırasında okuyucuya sorun yaratabilmektedir. Okuma aracıyla ilgili okuyucunun yaşadığı sorunlar onların yükünün artmasına neden olmaktadır. Dijital okuma sırasında okuyucuların zihin yükünün fazla olduğu alanda yapılan birçok çalışmada da belirtilmiştir. Dyson ve Haselgrove'in (2001) Belmore'den aktardığına göre okuyucuların ekran okumada daha az başarılı olmasının nedenlerinden biri onların bilgisayara ve ekran okumaya fazla aşina olmamasıdır. Dillon (1992) ekran okumada zihin yükü kâğıttan okumaya göre daha fazla olduğunu ifade etmiştir. Okuma sırasında okuyucunun zihin yükünün artması okuduğunu anlamayı olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle öğrencilere okuma aracının okuma sırasında kullanılan özellikleriyle ilgili bilgiler verilmiştir.

Okuma aracının ekranında bulunan bazı unsurlar okuma sırasında okuyucunun dikkatinin dağılmasına neden olabilir. Bunlar okuma metni dışında açık olan uygulamalar, renkli veya yanıp sönen grafikler, açık pencereler, sayfalar, haber ve reklamlar. Bu durum okuma ve okuduğunu anlamayı olumsuz etkiler. Dijital okuma sırasında okuma aracında okuyucunun dikkatini dağıtan unsurlar olduğu ve bunların okuyucuların konsantrasyonunu olumsuz etkilediği birçok çalışmada belirtilmiştir. Liu (2005) çalışmasında bir katılımcı webdeki bilgileri okumaya konsantre olmanın zor olduğunu ifade etmiştir. Aynı çalışmada (Liu, 2005) başka bir katılımcı, birden çok pencere açıkken okuma konsantrasyonunun diğer görevler (örneğin e-posta) tarafından kesintiye uğradığından bahseder. Jeong (2012)'da ekranda dikkat dağıtıcı öğelerin olmasının metne odaklanmayı zorlaştırdığını ifade etmiştir. Tanner (2014) bilgisayarda okunan metinlerin e-kâğıdın üstün optiği olmadan e-okuyucuların tüm sınırlamalarına ve çoklu görevden kaynaklanan dikkat dağıtıcıların ek bilişsel dezavantajına sahip olduğunu ifade etmiştir. Hamer ve McGrath (2011)'in çalışmasında öğrenciler ekrandan okurken kâğıt üzerinde okumaya göre dikkatlerinin daha fazla dağıldığını veya zihinlerinin dalgın olduğunu bildirmiştir. Ulu ve Ulusoy (2019) çalışmasında öğrencilerin konuyla ilgili olmayan içeriğe (haber, reklam vb.) dikkatlerini yoğunlaştırdıkları gözlenmiştir. Ertuğrul (2013) bazı öğrenciler ekrandan okurken dikkatleri dağıldığı için ekrandan okuma yapmak istemediklerini ifade etmişlerdir. Okuma sırasında okuyucunun dikkatinin dağılması okuduğunu anlamayı olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle öğrencilere okuma öncesinde okuma aracında dikkat dağıtacak unsurları mutlaka kapatmaları gerektiği ifade edilmiştir.

Dijital okuma sırasında okuma uygulaması kaynaklı bazı durumlar okuyucuyu olumsuz etkileyebilir. Dijital okuma için kullanılabilir birçok farklı uygulama vardır. Bu uygulamalarının ortak özellikleri varken farklı özellikleri de vardır. Bu araştırmada öğrencilere Adobe Reader'in okuma sırasında kullanılacak özellikleri hakkında bilgi verilmiştir. Okuma sırasında okuyucunun vurgulama ve tarama yapma gibi stratejileri kullanmak istediğinde ve okuma etkinliklerini yaparken uygulamadan dolayı sorun yaşaması okuyucunun yükünü artırır. Okuyucunun yükünün artması okumayı olumsuz etkiler. Okuma uygulamasıyla ilgili okuyucunun yaşadığı sorunların onun yükünü artırdığı birçok araştırmada belirtilmiştir. Dillon (1992) ekran okumada zihin yükü kâğıttan okumaya göre daha fazla olduğunu ifade etmiştir. İçsel karmaşıklıkla ilgili (Dillon, 1994; Nielsen, 2000) durumlar kişinin bilişsel yükünün artmasına neden olur çünkü bireyin dikkatini ve kavramasını daha fazla talep eder (Sweller, 1994). Dolayısıyla okuma uygulamasının özelliklerini bilmemek okuyucuya ek yük getirir. Bu gibi durumlar okuduğunu anlamayı olumsuz etkileyebilir.

Araştırmada öğrencilerin dijital okuduğunu anlama becerileri artırmak için onlara verilen asıl eğitim okuma stratejileri konusunda olmuştur. Öğrencilere hem geleneksel hem de dijital okuma stratejileriyle ilgili eğitim verilmiştir. Anlama hedeflerine ulaşmak için okuyucuların birden fazla stratejiyi birleştirmeleri gerekir (Hamer ve McGrath (2011). Öğretimi yapılan stratejilerin dijital okuma stratejileriyle bir bütünlük taşıması gerekir. Bu araştırmada öğretimi yapılan bütün stratejiler dijital okuma stratejileriyle bütünleştirilmiştir. Bununla birlikte sadece geleneksel okuma stratejileriyle dijital okumada başarılı bir okuma yapmak yeterli değildir. Naumann ve Salmeron (2016, s. 52) yaptığı araştırmada çevrim dışı anlama becerilerinin iyi bir dijital okuma performansı üretmek için tek başına yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. İnternet görevlerinde başarılı olması için öğretmenlerin ikinci dil öğrenen öğrencilerin kullandığı çevrim içi okuma stratejilerinden haberdar olması gerekir (Anderson, 2003). Nikolakopoulos ve Paraskeva (2014) araştırmasında elektronik metinden anlam elde etmek için yeni stratejilerin uygulanması gerektiğini bulmuştur.

Gözden geçime stratejisi öğretimi yapılan ilk stratejidir. Bu stratejiyle öğrencilerin metinle ilgili ön bilgi edinmeleri, kendilerini okumaya hazırlamaları ve göz atılan unsurlardan hareketle metnin içeriğini tahmin etmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Birçok çalışmada dijital okuma sırasında gözden geçirme stratejisinin kullanıldığı görülmektedir. Ekranaya dayalı okuma davranışında göz atma vardır (Liu, 2005). Oh (2018, s. 99-100) çalışmasında katılımcılar ilgili veya özel bilgileri belirlemek için önce web sayfasını hızlıca gözden geçirmişlerdir. Hamer ve McGrath (2011, s. 33) araştırmasında öğrencilerin ekrandan okurken en sık kullandığı üç stratejiden birisi grafikleri gözden geçirmek olmuştur. Omar (2014, s. 2283) çevrim içi okuma için kullanılan stratejileri belirlemek için yaptığı araştırmasında en fazla kullanılan beşinci strateji metni okumadan önce içeriğin ne hakkında olduğunu görmek için genel bakmadır. Gilbert (2017) araştırmasında katılımcıların elektronik olarak oluşturulmuş metinleri okumak için gözden geçirme gibi uygun stratejileri uyguladıklarını tespit etmiştir. Bu stratejinin öğrencilerin okuduklarını anlamalarını artırdığını belirten çalışmalar da vardır. Ulu (2017, s. 225) ağ araştırmasına dayalı öğretim üzerine yaptığı araştırmasında katılımcıların görevleri tamamlarken okuduklarını anlamak için kullandıkları stratejilerden birisi göz gezdirme stratejisi olmuştur. Aktaş (2015) araştırmasında gözden geçirme, görsellerden ve başlıktan hareketle tahminde bulunma stratejilerinin deney grubunda bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Vurgulama stratejisi öğretimi yapılan ikinci stratejidir. Bu stratejiyle öğrencilerin metindeki önemli bilgileri tespit edip işaretlemeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilere ayrıca metinde bilmediği kelimeleri ve beğendiği yerleri işaretlemeleri belirtilmiştir. Birçok araştırmada dijital okumada sıklıkla vurgulama stratejisinin kullanıldığı görülmektedir. İngilizce öğrenen Tayvanlı öğrencilerin çevrim içi okumalarında en çok kullandığı üçüncü strateji destek stratejilerinden vurgu olmuştur (Huang, Chern ve Lin 2009, s. 17). Chou'nun (2012, s. 422) çalışmasında bir öğrenci PDF formatındaki makaleleri okurken

vurgulama gibi stratejiler kullanmıştır. Vurgulama, bilinmeyen kelimeler üzerine not almak için yaygın olarak kullanılan bir başka destek stratejisidir (Huang, Chern ve Lin 2009, s. 20). Bu stratejiyi kullanırken önemli olan bir diğer durum da okuyucunun metinde önemli bilgi olarak neleri vurgulayacağıdır. Metin türlerine göre vurgulanması gereken önemli bilgiler değişmektedir. Bu araştırmada öğrencilere metin türlerine göre hangi bilgilerin önemli olduğu ve vurgulanması gerektiği öğretilmiştir. Vurgulama stratejisi dijital okumada anlamının gerçekleşmesi için çok önemlidir. Öğrenciler, anlamayı kolaylaştırmak için vurgulama gibi destek mekanizmalarına bağımlıdır (Huang, Chern ve Lin 2009, s. 20).

Tekrar okuma öğretimi yapılan üçüncü stratejidir. Bu stratejiyle öğrencilerin okuma sırasında anlamasını izlemesi, anlamadığı yerleri tespit etmesi ve anlamadığı yerleri tekrar okuyarak metni daha iyi anlaması sağlanmaya çalışılmıştır. Birçok çalışmada dijital okumada tekrar okuma stratejisinin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir. İkinci dil öğrenen öğrencilerin en fazla kullandığı ikinci strateji tekrar okumadır (Anderson, 2003). Hamer ve McGrath (2011) araştırmasında öğrencilerin ekrandan okurken en sık kullandıkları üç stratejiden birisi metnin sadece bölümlerini yeniden okumaktır. Yapılan araştırmalarda tekrar okuma stratejisi dijital okumada öğrencilerin başarısını artırmıştır. Jusoh ve Abdullah (2015, s. 76)'ın çalışmasında öğrencilerin dijital okumada anlamayı artırmak kullandıkları en popüler strateji problem çözme stratejilerinden için tekrar okumadır. Ulu (2017: 225) ağ araştırmasına dayalı öğretim üzerine yaptığı araştırmasında katılımcıların görevleri tamamlarken okuduklarını anlamak için kullandıkları stratejilerden birisi tekrar okuma stratejisi olmuştur. Taki ve Soleimani (2012, s. 180) araştırmasında öğrenciler arasında daha iyi anlamak için tekrar okuma yapma oranı yüksek düzeyde çıkmıştır. Omar (2014, s. 2283) araştırmasında öğrencilerin en fazla kullandığı dördüncü strateji anlamayı artırmak için tekrar okumaktır.

Çevrim içi sözlük stratejisi öğretimi yapılan dördüncü stratejidir. Bu stratejiyle öğrencilerin metinde öncelikle bilmedikleri kelimeler üzerine düşüncelerini sağlanmaya çalışılmıştır. Birçok çalışmada dijital okuma sırasında öğrenciler bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etmeye çalışmıştır. Taki ve Soleimani (2012, s. 180) araştırmasında öğrenciler arasında bilinmeyen kelimelerin anlamını tahmin etme oranı yüksek düzeyde çıkmıştır. Omar (2014, s. 2283) araştırmasında öğrencilerin en fazla kullandığı strateji bilinmeyen kelime veya deyimlerin anlamını tahmin etmedir.

Bu araştırmada öğrenciler eğer kelimenin anlamı tahmin edilemiyorsa metin okunduktan sonra kelimenin anlamına çevrim içi sözlükten bakarak onların metni daha iyi anlamaları sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilere çevrim içi sözlük için TDK'nın sözlüğünü kullanmaları tavsiye edilmiştir. Birçok araştırmada öğrencilerin dijital okuma sırasında sıklıkla çevrim içi sözlük kullandığı görülmektedir. İngilizce öğrenen Tayvanlı öğrencilerin çevrim içi okumalarında en çok kullandığı ikinci strateji destek stratejilerinden sözlük olmuştur (Huang, Chern ve Lin 2009, s. 17). Chou (2012) araştırmasında öğrenciler destekleyici stratejilerden çevrim içi sözlük kullanmıştır. Oh (2018, s. 101) araştırmasında katılımcıların çoğu anlamadıkları terim ve deyimlerin tanımlarını araştırmak için sözlük gibi çevrimiçi kaynaklara başvurmuştur. Bu kaynaklar onların anlamalarına yardımcı olmuştur.

Çevrim içi sözlük kullanmanın okuduğunu anlama başarısına olumlu katkı sağladığı birçok araştırmada ortaya çıkmıştır. Fry ve Gosky (2007) araştırmasında çevrim içi okuma sırasında açılır sözlük kullanımı ortaokul düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlamalarını artırmıştır. Öğrenciler, anlamayı kolaylaştırmak için sözlük kullanma gibi destek mekanizmalarına bağımlıdır (Huang, Chern ve Lin 2009, s. 20). Chun ve Jian (1998) sözlük desteğinin özellikle de zayıf okuyucular arasında metni anlamayı artırdığını ifade etmiştir.

Çevrim içi paylaşma stratejisi öğretimi yapılan beşinci stratejidir. Bu stratejiyle öğrencilerin metinde beğendikleri yerleri ve metinle ilgili değerlendirmelerini çevrim içi ortamlarda paylaşmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin paylaşmak istedikleri bilgileri sosyal medya, bloglar ve watsapp grupları gibi ortamlarda paylaşabilecekleri ifade edilmiştir. Dijital ortamlarda bilgilerin paylaşılması birçok çalışmada ifade

edilmiştir. İnternette soru sormak ve cevaplamak için çeşitli çevrimiçi araçların kullanılmasıyla ilgili iletişim süreçleri, çevrimiçi okuduğunu anlama durumlarıyla ayrılmaz bir şekilde bağlantılı görünmektedir (Forte ve Bruckman, 2006; Boyd ve Ellison, 2008). Yapılan araştırmalar, etkileşimli okuma ve iletişim süreçlerinin internette o kadar iç içe geçtiğini ve çoğu zaman aynı anda gerçekleştiğini göstermektedir (Leu vd, 2004).

Dijital ortamlarda okunanların paylaşılması okuyuculara birçok yönden katkı sağlamaktadır. Okunanları paylaşma, öğrencileri okuma konusunda cesaretlendirmekte, okumaya güdülemekte ve okuma zevki vermektir (Güneş, 2014, s. 154). Böyle bir ortam okuyucuları okumaya motive edeceği için onların metni anlama yeteneklerini de artırabilir. Ayrıca dijital okumalarda öğrencilerin okudukları metinlerle ilgili değerlendirme yaptıkları görülmektedir. Cho (2013, s. 331) ergen öğrencilerin internette okurken kullandıkları stratejileri belirlemek için yaptığı araştırmada öğrencilerin kullandıkları stratejilerden birisi metinleri değerlendirme stratejisidir. Taki ve Soleimani (2012, s. 180) araştırmasında öğrenciler arasında metni kullanmadan önce onu değerlendirme oranı orta düzeyde çıkmıştır. Okuyucunun metinle ilgili kendi değerlendirmelerini paylaşması metin üzerinde daha fazla düşünmesini sağlar. Metin üzerine daha fazla düşünen öğrencinin okuduğunu anlama becerisi büyük oranda artar. Böylece paylaşarak okuma öğrencilerin okuma becerisini geliştirmelerine önemli katkılar sağlar (Güneş, 2014, s. 153).

Metni yakınlaştırma dolaylı olarak öğretimi yapılan stratejilerdendir. Bu stratejiyle öğrencilerin metni daha rahat okuması sağlanmaya çalışılmıştır. Metni yakınlaştırma dijital okumaya özgü stratejilerdendir. Her metin farklı yazı karakterleri ve farklı yazı puntolarıyla oluşturulmaktadır. Bu nedenle metni yakınlaştırmak okumadaki verimi artırır ve metnin daha rahat okunması sağlanır. Dijital okumada okuyucuların bu stratejiyi kullandıkları görülmektedir. Williams (2010)'ın çalışmasında öğrenciler en olumlu yanıtı, iPod Touch'ta yazı tipi boyutunu değiştirmenin ne kadar yararlı olacağını soran ankete vermiştir. Metni yakınlaştırma tek başına anlama başarısına doğrudan etkisi olan bir strateji değildir. Bu stratejinin asıl işlevi dijital okumayı verimli hale getirmek ve okuma sırasında okuyucunun metni rahat okuyamamasından kaynaklanacak sorunların önüne geçmektir. Böylece okuduğunu anlama başarısının artması desteklenebilir. Ekran okumada yazı tipi ve boyutunun ayarlanabilmesi kâğıttan okumaya göre avantaj sağlamaktadır (Chen, 2003; Chu 2003). Böylece okuma sırasında okuyucu yazıları okumakta herhangi bir sorun yaşamaz ve okuma olumsuz etkilenmez

Seçme-kopyalama-yapıştırma dolaylı olarak öğretimi yapılan stratejilerdendir. Bu stratejiyle öğrencilerin okuma verimi artırılarak onların bazı soruları kolayca cevaplama, istedikleri bilgileri kolayca başka bir yere aktarması, metin içinde ve web'de kısa sürede tarama yapması sağlanmaya çalışılmıştır. Seçme-kopyalama-yapıştırma dijital okumaya özgü stratejilerden birisidir. Seçme tek başına ve başka stratejilerle (vurgulama) birlikte kullanılabilir. Ama genellikle seçme, kopyalama ve yapıştırma hepsi birlikte kullanılır. Bu stratejilerle okuyucu istediği herhangi bir yeri başka bir yere kısa sürede aktarabilir. Böylece okuyucu birçok işlemi daha kolay ve kısa sürede yapabilir. Dolayısıyla bu stratejiyle okumadaki verim artırılabilir. Böylece okuyucu okuma sırasında karşılaşacağı zorluklarla kolaylıkla baş edebilir. Bu durum okuduğunu anlama başarısının artmasını destekleyebilir. Dijital okuma sırasında birçok araştırmada öğrenciler bu stratejiyi kullandıklarını ifade etmişlerdir. Chou'nun (2012, s. 422) çalışmasında ikinci dil olarak İngilizce öğrenen lisansüstü öğrencilerin ekrana dayalı materyalleri okurken kullandıkları en yaygın strateji, makalelerdeki cümleleri kopyalayıp bilgisayarlarına yapıştırmalarıdır.

Kısa yol tuşlarını kullanma dolaylı olarak öğretimi yapılan stratejilerdendir. Bu stratejiyle öğrencilerin kopyalama, yapıştırma ve tarama yapma stratejisinin daha kolay ve işlevsel şekilde kullanması sağlanmaya çalışılmıştır. Böylece okuyucu okuma sırasında birçok işlemi daha kısa sürede gerçekleştirebilir. Ayrıca okuyucuların okumasındaki verim de artar. Okumadaki verimin artması okuma anlama başarısı destekler. Bu stratejiyi kullanmak için okuma aracının bir klavyeye sahip olması gerekir. Öğrencilere öğretilen kısa yol tuşları kopyalama için Ctrl+C, yapıştırma için Ctrl+V, tarama yapma için

Ctrl+F'dir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin dijital okuma sırasında bu stratejiyi kullandıkları görülmektedir. Oh (2018, s. 98) çalışmasında bir öğrenci web sayfasındaki temel kavramları hızlı bir şekilde bulmak için Chrome üzerinde Ctrl+F ile bul işlevini kullanmıştır. Okuyucuların kopyalama, yapıştırma ve tarama yapma stratejilerini kullandıkları göz önünde bulundurulduğunda bunları sağlayan kısa yol tuşlarının çok önemli olduğu görülmektedir.

Tarama yapma dolaylı olarak öğretimi yapılan stratejilerdendir. Bu stratejiyle öğrencilerin okuma sırasında metinde doğrudan cevabı bulunan soruları kolaylıkla cevaplayabilmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Bu stratejiyle istenilen herhangi bir bilgi kısa sürede bulunabilir. Dijital okumada tarama yapmanın önemi birçok araştırmada belirtilmiştir. Çevrimiçi okuma ortamında, öğrencilerin bilgiyi hızlı bir şekilde bulmalarına, değerlendirmelerine, kullanmalarına ve iletmelerine yardımcı olabilecek stratejileri benimsemeleri muhtemeldir (Leu vd, 2004; Huang vd., 2009). Dijital okumada tarama yapmanın önemli (Sutherland-Smith, 2002; Liu, 2005; Naumann ve Salmerón, 2016) ve kullanılması gerektiği (Nielsen, 1997; Chen, 2017) ifade edilmiştir. Naumann ve Salmerón (2016) araştırmasında ise tarama yapma öğrencilerde olumlu etki bırakmıştır.

Tarama sırasında dikkat edilmesi gereken durumlar söz konusudur. Uzun bir metinde tarama yapıldığında doğrudan istenilen bilgiye ulaşamaz taranan kelimenin metinde geçtiği her yer gösterilir (Kol ve Scholnik, 2000). Alakasız sayfaların seçilmesi, öğrencilerin dijital okuma performansına zararlı olarak görülebilir (Naumann ve Salmerón, 2016, s. 49). Bu nedenle Kol ve Scholnik, (2000)'in araştırmasının sonuçlarına göre bul işlevinin ekran taraması için sihirli bir çözüm değildir. Tarama sonunda birçok konum ortaya çıkabileceği için Nielsen (1997) tarama yapmada anahtar kelimelerin ve alt başlıkların kullanılmasını tavsiye etmiştir. Böylece tarama sonunda ulaşılan konumların sayısı azaltılabilir ve aranan bilgiye daha kısa sürede ulaşılabilir. Bu araştırmada öğrencilere cevabın metinde olduğu yorum gerektirmeyen sorular için soru kalıbındaki kelimelerle tarama yapmaları gerektiği belirtilmiştir. Böylece öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları desteklenmeye çalışılmıştır.

Web kullanma dolaylı olarak öğretimi yapılan stratejilerdendir. Bu stratejiyle öğrencilerin metinde anlamadıkları, merak ettikleri ve daha detaylı bilgi edinmek istedikleri yerler hakkında araştırma yapmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Bu strateji okuma aracındaki internet ile kullanılabilir. Web sitelerine erişim Google gibi arama motorları üzerinden olmalıdır. Metinle ilgili yapılan araştırmalar okuyucunun metindeki anlamı daha iyi yapılandırmasını ve konu hakkında daha detaylı bilgi sahibi olmasını sağlar. Cho (2013, s. 331) araştırmasında bilgi toplayanlar arama motoru kullanımına, bağlantı seçimine ve sitede gezinmeye odaklanmıştır.

Öneriler

Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Dijital okuduğunu anlama konusunda farklı sınıf düzeylerinde öğrencilerin dijital okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi için benzer araştırmalar yapılabilir.
2. Başka stratejilerin dijital okuduğunu anlama üzerindeki etkililiği sınanabilir. Böylece dijital okuduğunu anlama konusunda farklı stratejilerle ilgili bilgi sahibi olunabilir.
3. Yeni araştırmalarda belirli araçlar ve uygulamalar üzerinden yürütülen çalışmalarla katılımcıların dijital okuma anlama becerileri geliştirilebilir.
4. Öğrencilerin dijital okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için yapılacak benzer araştırmaların tek grup üzerinde yürütüldüğü eylem araştırması deseninde yapılmasının daha verimli olacağı düşünülmektedir.
5. Benzer araştırmalarda özellikle strateji öğretimi yapılacak araştırmalarda müdahale (deneysel işlem) süresinin oldukça uzun olmasının gerektiği düşünülmektedir.
6. Dijital okumayla ilgili yapılan bir araştırmada geleneksel okuma stratejileri dijital okuma stratejileriyle bütünleştirilerek öğretilmelidir.

7. Dijital okuma çok boyutludur. Bu nedenle dijital okumada başarı sağlamak için okuma aracının, okuma uygulamasının, metnin özellikleri mutlaka göz önünde bulundurulmalı ve buna göre eğitim süreci ve içeriği planlamalıdır.

Kurumlara yönelik öneriler

1. Yeni nesil dijital okuma aracı ve uygulaması geliştirenler bunlara dijital okumadaki verimi artırıcı ve bu beceriyi geliştirici yeni özellikler eklemelidir.
2. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na dijital okuma becerisiyle ilgili daha fazla ve öğrencilerin dijital okuduğunu anlamasını artırıcı kazanımlar eklenmelidir.
3. Eğitimcilerin dijital okuma konusunda daha fazla bilgi sahibi olması için kurum için seminerlerle öğretmenler bilgilendirilmelidir.

KAYNAKLAR

- Aktaş, N. (2015). *Okuma Öncesi Strateji Öğretiminin 4. Sınıf Öğrencilerinin Ekrandan Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Anderson, N.J. (2003). Scrolling, Clicking and Reading English: Online Reading Strategies in a Second/Foreign Language. *The Reading Matrix*, 3(3), 1-33.
- Boyd, D., & Ellison, N. B. (2008). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13, 210-230.
- Büyüköztürk, Ş. vd. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chen, Y.N. (2003). Application and Development Of Electronic Books In An E-Gutenberg Age. *Online Information Review*, 27(1), 8-16.
- Chen, S. F. (2017). Modeling The Influences of Upper-Elementary School Students' Digital Reading Literacy, Socioeconomic Factors, and Self-Regulated Learning Strategies. *Research in Science & Technological Education*, 35(3), 330-348.
- Cho, B-Y. (2013). Adolescents' Constructively Responsive Reading Strategy Use in a Critical Internet Reading Task. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 329-332.
- Chou, C. (2012). Understanding on-Screen Reading Behaviors in Academic Contexts: A Case Study of Five Graduate English-as-a-Second-Language Students. *Computer Assisted Language Learning*, 25(5), 411-433.
- Chu, H. (2003). Electronic Books: Viewpoints From Users and Potential Users. *Library Hi Tech*, 21(3), 340-6.
- Chun, M. M. ve Jian, Y. H. (1998). Contextual Cueing: Implicit Learning and Memory of Visual Context Guides Spatial Attention. *Cognitive Psychology*, 36(1), 28-71.
- Coiro, J. (2012). The New Literacies of Online Reading Comprehension: Future Directions. *The Educational Forum*, 76(4), 412-417.
- Dillon A. (1992). Reading From The Paper vs Screens: A Critical Review of *The Empirical Literature*. *Ergonomics*, 35, 1297-1326.
- Dillon, A. (1994). *Designing Usable Electronic Text: Ergonomics Aspects of Human Information Usage*. Taylor & Francis, London.
- Dyson, M. C., ve Haselgrove, M. (2001). The Influence of Reading Speed and Line Length on The Effectiveness of Reading from Screen. *International Journal of Human-Computer Studies*, 54(4), 585-612.
- Ertuğrul, B. (2013). *İlköğretim Beşinci Sınıflarda Ekrandan Okumanın Anlamaya Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.

- Forte, A., ve Bruckman, A. (2006). From Wikipedia to the classroom: Exploring online publication and learning. *Proceedings of the 7th international conference on Learning sciences*, 182-188.
- Fry, S. W. ve Gosky, R. (2007). Supporting Social Studies Reading Comprehension with an Electronic Pop-up Dictionary. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(2), 127-139.
- Gilbert, J. (2017). A Study of ESL Students' Perceptions of Their Digital Reading. *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 17(2), 179-195.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde Ekran Okuma ve Ekranik Düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 7(14), 1 - 20.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe Öğretimi Yaklaşım ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.
- Hamer, A. B. ve McGrath, J. L. (2011). On-screen versus On-paper Reading: Students' Strategy Usage and Preferences. *NADE Digest*, 5(3), 25-39.
- Huang, H.-C., Chern, C.-I., ve Lin, C.-C. (2009). EFL Learners' Use of Online Reading Strategies and Comprehension of Texts: An Exploratory Study. *Computers & Education*, 52(1), 13-26.
- Jeong, H. (2012). A Comparison of The Influence of Electronic Books and Paper Boks on Reading Comprehension, Eye Fatigue and Perception. *The Electronic Library*, 30(3), 390-408.
- Jusoh, Z. ve Abdullah, L. (2015). Online Survey of Reading Strategies (OSORS): Students' Online Reading in Academic Context Malaysian. *Journal of Distance Education*, 17(2), 67-81.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Kol, S. ve Scholnik, M. (2000). Enhancing Screen Reading Strategies. *Equinox Publishing Ltd CALICO Journal*. 18(1), 67-80
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel S. (2010). 21.yy okuryazarlık becerileri. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*.
- Lankshear, C. ve Knobel, M. (2011). *New literacies: Everyday practices and social learning*. Berkshire, England: Open University Press
- Leu, DJ Jr, Kinzer C.K., Coiro J. ve Cammack, D. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the Internet and other information and communication technologies. In R.B. Ruddell & N.J. Unrau (Ed.) *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 1570-1613). Newark, DE: International Reading Association.
- Liu, Z. (2005). Reading Behavior in The Digital Environment - Changes in Reading Behavior Over The Past Ten Years. *Journal of Documentation*. 61(6), 700-712.
- MEB. (2017). *Öğretmenlerin Dijital Okuma Kültürü*. Ankara: MEB.
- MEB. (2018). *Öğrencilerin Dijital Okuma Kültürü*. Ankara: MEB.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*. Ankara: MEB.
- Naumann, J. ve Salmerón, L. (2016). Does Navigation Always Predict Performance? Effects of Navigation on Digital Reading are Moderated by Comprehension Skills. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 17(1), 42-59.
- Nielsen, J. (1997). *How users read on the web [On-line]*. 8 Haziran 2020, <http://www.useit.com/alertbox/9710a.html>.
- Nielsen, J. (2000), *Designing Web Usability*. New Riders Publishing, Indianapolis, IN.

- Nikolakopoulos, A. ve Paraskeva, F. (2014). *Introducing new digital challenges for reading comprehension: A case study with dedicated e-Readers*. IEEE 14th International Conference on Advanced Learning Technologies.
- Oh, B-D. (2018). *Exploring English Online Research and Comprehension Strategies of Korean College Students*. Master Thesis, Graduate School of Seoul National University, Seoul.
- Omar, N. A. (2014). Online Metacognitive Reading Strategies Use by Postgraduate Libyan EFL Students. *International Scholarly and Scientific Research & Innovation*, 8(7), 2281-2284.
- PİSA. (2018). *Pisa Test*. 20 Nisan 2021, <https://www.oecd.org/pisa/test/>.
- Sutherland-Smith, W. (2002). Weaving the literacy Web: Changes in reading from page to screen. *The Reading Teacher*, 55, 662-669.
- Sweller, J. (1994). Cognitive Load Theory, Learning Difficulty and Instructional Design. *Learning and Instruction*, 4(4), 295-312.
- Taki, S. ve Soleimani, G. H. (2012). Online Reading Strategy Use and Gender Differences: The Case of Iranian EFL Learners. *Mediterranean Journal Of Social Sciences*, 3(2), 171-181.
- Tanner, M. J. (2014). Digital vs. Print: Reading Comprehension and the Future of the Book. *SJSU School of Information Student Research Journal*, 4(2), 1-12.
- Tiryaki, E. N. ve Karakuş, O. (2019). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dijital Uygulama ile Okuduğunu Anlama Becerisinin İncelenmesi. *Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 1-11.
- Ulu, H. (2017). *Türkçe Dersinde Ağ Araştırması'na Dayalı Öğretim: Bir Eylem Araştırması*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulu, H. ve Ulusoy, M. (2019). The Development Of Metacognitive Awareness Of Reading Strategies Through WebQuest Based Teaching. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 9(3), 765-818.
- University of Virginia. (1997). *Network, screen and page: The future of reading in a digital age*. Torrance, CA: The EDSF.
- 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*. Doktora Tezi. Department of Educational Methodology, Policy, and Leadership and the Graduate School of the University of Oregon, Oregon.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2012). Ekrandan Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (2), 64-79.