



Sosyal Bilimler Dergisi / The Journal of Social Sciences

Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 7, Sayı: 46, Haziran 2020, s. 420-437

ISSN: 2149-0821 Doi Number:<http://dx.doi.org/10.29228/SOBIDER.43835>

Öğr. Gör. Dr. Aslı MADEN

Giresun Üniversitesi, asli.maden@giresun.edu.tr

OKUDUĞUNU ANLAMA STRATEJİLERİNİN BASILI VE DİJİTAL ORTAMDA KULLANIMI ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA: ORTAOKUL ÖRNEĞİ

Özet

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini basılı ve dijital ortamlarda kullanma durumlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Araştırma, nicel yöntemlerden ilişkiyel tarama modeline göre yürütölmüştür. Araştırmanın örnekleme, ortaokul düzeyinde 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 204 öğrenciden oluşturulmaktadır. Örnekleme gönüllük esasına göre tesadüfi örnekleme ile belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin daha çok dijital ortamda okuduğunu anlama stratejilerini kullandığı tespit edilmiştir. Bunun yanında, okuma öncesine ve sonrasına yönelik stratejileri dijital ortamlarda, okuma sırasına yönelik stratejileri ise basılı ortamda okurken kullandıkları görölmüştür. Ayrıca hem basılı hem de dijital ortamda kız öğrencilerin erkeklerden daha fazla strateji kullandığı, sınıf düzeyine göre ise 5.sınıf öğrencileri lehine bir strateji kullanımının olduğu belirlenmiştir. Okuduğunu anlama stratejilerinin basılı ve dijital ortamda kullanılma düzeyi arasında ise pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okuma, Anlama, Strateji, Basılı, Dijital, Ortam, Kullanma.

A RESEARCH ON THE USE OF THE READING COMPREHENSION STRATEGIES IN PRINTED AND DIGITAL ENVIRONMENT: MIDDLE SCHOOL SAMPLE

Abstract

In the research, it was aimed to determine the situations of middle school students using reading comprehension strategies in printed and digital media and the relationship between them. Relational screening model, which is one of the quantitative methods, was used in the research. The sample of the research consists of 204 middle school students. In addition, students were determined on a voluntary basis and random sampling. As a result of the research, it was determined that middle school students mostly use their reading strategies in digital environment. In addition, they use the strategies before and after reading in digital media and the strategies for after reading in printed media. Also, it has been determined that female students use more strategies than boys in both printed and digital media. It was observed that 5th grade students used more strategies. However, it was concluded that there is a positive relationship between using strategy in printed and digital media.

Keywords: Reading, Comprehension, Strategy, Printed, Digital, Environment, Use.

GİRİŞ

İnsanoğlunun dünyayı tanımak ve ona uyum sağlamak amacıyla başvurduğu çeşitli bilgi edinme ve öğrenme yolları vardır. Ancak insanın çevresini anlamlandırmada ve kendisini anlatmada başvurduğu en önemli araç dildir. Dil insanın anlama ve anlatma ihtiyacını karşılayan beceriler bütünüdür. Dinleme ve okuma becerileri ile anlama; konuşma ve yazma becerileri ile ise insanın anlatma ihtiyacına cevap veren bir sistem içermektedir. Dil becerilerinden biri olan okuma becerisi, anlama ve bilgi edinme işlevleri ile insan yaşamında büyük bir role sahiptir.

Okuma, yazılı veya çizili olan harf veya sembollerin anlamını çözmeye dayanır. Okuma ile ilgili alanyazında çeşitli tanımlar yapılmıştır. Okuma becerisini Akyol'un (2012, s.1) "ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci", Harris ve Sipay'ın (1990, s. 10) "yazı dilinin anlamlı olarak yorumlanması", Karatay'ın (2010, s.459) "yazılı olan bir metni, bilinen yazı karakterlerini sesli veya sessiz çözmenin ötesinde metnin içindeki duygu, düşünce ve iletileri kavrama", Kavcar ve arkadaşlarının (1998, s.41) "bir yazıyı sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve diğer öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci" ve Yıldız'ın (2006, s.115) "kelimelerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinlik" şeklinde tanımladığı görülmektedir. Tanımlarda görüldüğü üzere, okumada anlama ulaşmak için çeşitli aşamalardan geçilmektedir. Nitekim Güneş (2009, s.3) okuma için "bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreç" değerlendirmesini yapmaktadır. Diğer taraftan okuma "görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç görme, anlama ve zihinde yapılandırma olmak üzere üç aşamayı içermektedir. Görme aşamasında yazıdaki çizgi, harf ve semboller algılanmaktadır. Ardından bunlara dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümleler

tanınmakta, ilgi duyulan ve gerekli görülenler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, sorun çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılmaktadır. Bu aşamada metinde sunulan görsellerden de yararlanılmaktadır. Öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, ön bilgileri ve okuma deneyimleri anlama sırasında belirleyici olmaktadır. Son aşamada ise anlamlandırılan bilgiler ön bilgilerle birleştirilerek bütünleştirilmekte ve zihinde yapılandırılmaktadır.” (MEB, 2005, s.16).

Okuma sürecinde belirli aşamalar izlenerek anlama tam ve eksiksiz ulaşmak hedeflenmektedir. Bu nedenle, okurken sembol veya kelimeleri seslendirmek ve algılamak yeterli değildir. Yazılı iletileri algılayıp onlardan anlam çıkarma ve yorumlamak da gereklidir. Smith’e (2009, s.14) göre de “iyi bir okur olmak, yalnızca kelimeleri doğru okumak değil, anlamak, anlamı yapılandırmak, yapılandırılan bilgiyi kendi yaşantısıyla, dünyayla ve diğer metinlerle ilişkiler kurmak için kullanmaktır.” Yazılı metinden anlam çıkarma ve yorumlama olarak okumayı tanımlayan Grabe ve Stoller (2002’den akt. Epçaçan, 2009, s.208) bu sürecin amaçlarını şu şekilde açıklamaktadır: Temel bilgileri incelemek, metinleri hızlıca yüzeysel olarak gözden geçirmek, bilgileri bütünleştirmek ve tamamlamak, metinden bir bilgi öğrenmek, yazma gereksinimini karşılamak, okuma parçasını eleştirmek ve değerlendirmek ve genel olarak anlamayı sağlamak. Alanyazında yer alan okuma eğitimine dair amaçların bütününde temelde “okuduklarını anlayan, onlara tepkide bulunma yeteneğine sahip ve bu yeteneği her okuma eyleminde etkin bir şekilde kullanan okuyucular yetiştirmek olduğunu söylemek mümkündür” (Epçaçan, 2009, s.209). Dolayısıyla okuma sürecinde okuduğunu eksiksiz biçimde anlama becerisinin geliştirilmesi ulaşılacak istenen en önemli noktadır. Bunun sağlanabilmesi için okuyucunun metnin mesajını, önceki bilgileri ile bütünleştirerek mantıksal tutarlılık içinde zihninde yapılandırması, bu işlemi bir alışkanlığa dönüştürerek sürdürmesi gereklidir.

Okuma, yazar ve okur arasında göz, ses organları ile fiziksel olarak başlayan ancak zihinsel işlemlerle tam olarak gerçekleşen bir etkileşim içerir. Bu etkileşimin sağlanabilmesi okuyucunun karmaşık ve çok yönlü olan tanımlama, sebep-sonuç, amaç-sonuç ilişkisi kurma, karşılaştırma, ilişkilendirme, analiz-sentez yapma, seçme, karar verme, yorumlama gibi zihinsel yeteneklerini geliştirmesi ile mümkün olabilmektedir. “Okuduğunu anlama konusunda bilinçli, nasıl okunacağı bilgisini edinmiş olan okuyucular, metni kavrama sürecinde, anlama güçlerini artırmak, eleştirme ve değerlendirme yapabilmelerini kolaylaştırmak için okunan metne daha bilinçli yaklaştıkları, metinde karşılaşılabilecekleri anlama güçlükleriyle baş etmek için önceden bazı stratejiler hazırladıkları bilinmektedir” (Karataş, 2009, s.61). Buna göre, okuma sürecine okuduğunu anlamayı kolaylaştıran birtakım stratejiler bulunmaktadır. Strateji, bir amaca ulaşmak için tutulan yol şeklinde sözlükte anlam bulmaktadır (Türk Dili Kurumu, 2005, s.1811). Okuma stratejileri ise “metinlerden anlam çıkarmayı kolaylaştırmak amacıyla okuma eylemi sırasında bireyler tarafından uygulanan zihinsel taktiklerdir.” (Temizkan, 2008, s.134). Bireyin öğrenme sürecinde bilgi edinmek için başvurduğu özel yol ve teknikler gibi okuma sürecinde de okurun metni kavrama, anlamlandırma ve bunun için yaptıkları olarak okuma stratejileri açıklanabilir. Yine bu stratejiler “metnin anlamını çıkarırken karşılaşılan problemlerin çözülmesi amacıyla uygulanan plan” (Duffy, 1993, s.232) olarak da ifade edilebilir.

Okuma sürecinde, metne ve okuma amacına uygun olan stratejileri belirlemek anlamının ilk basamağıdır (Yalçın, 2002, s.64). Okuma sürecinde başvurulacak stratejiler okuma öncesi, sırası

ve sonrasına yönelik olarak üç grupta toplanmaktadır. Bu gruplandırma, stratejilerin okuma sürecindeki işlevini ve kullanılacağı aşamayı da göstermektedir. Okuma öncesine yönelik stratejiler arasında *amaç belirleme, metni gözden geçirme, ön bilgileri harekete geçirme, metnin ana başlığı, alt başlıkları ve yazarına bakma, metnin uzunluğu, yapısı gibi karakteristik özelliklerini gözden geçirme, hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verme, içeriği tahmin etme, metinde cevabı aranacak sorular oluşturma, okuma hızını belirleme*; okuma sırasında yönelik stratejiler arasında *okurken not tutma, önemli bilginin altını çizme veya işaretleme, sözlük gibi bilgi kaynaklarını kullanma, öne çıkan kelime ve kelime gruplarına dikkat etme, anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarının anlamını bağlam içinde tahmin etmeye çalışma, anlaşılmayan kısımlara dönme, dikkat ve anlama düzeyini artırmak için seslendirme, metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanma, belli aralıklarla durarak okuduklarından ne anladığını düşünme, bağlama yönelik ipuçlarını kullanma, metnin içeriğine dair sınıflandırma, ilişkilendirme, sıralama yapma, anlatılanları zihinde canlandırma, noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme, metinde çelişkili bir bilgiyle karşılaşınca metni tekrar gözden geçirme*; okuma sonrasına yönelik stratejiler arasında ise *okuma amacına ulaşip ulaşılmadığını sorgulama, anlatılanların günlük yaşamla örtüşüp örtüşmediğini kontrol etme, özetleme, anlatılanları grafik, tablo, kavram haritası gibi görsellerle ifade etme, anlaşılmayan kısımlar için metni tekrar okuma, tahminlerin doğruluğu kontrol etme, metinle ilgili görüş alışverişinde bulunma veya tartışma* (Akyol, 2014, s.; Güneş, 2013, s.143; Karatay, 2007, s.42; Temizkan, 2008, s.137; Yiğiter ve diğ., 2005, s.125) gibi zihinsel taktikler yer almaktadır.

Alanyazında okuma stratejilerini tanıtan ve tasnif eden (Doğan, 2002; Duffy, 1993; Epçazan, 2009; Güneş, 2013; Akyol, 2014), anlama ile olan ilişkisini ortaya koyan (Başaran, 2013; Coşkun, 2011; Çakıroğlu, 2007; Doğan, 2002; Gelen, 2003; Kanmaz, 2012; Kaplan ve Maltepe, 2016; Karatay, 2010; Perkins ve Brutton, 1992; Temizkan, 2008; Topuzkanamış, 2009), okuma stratejilerini kullanma ve farkındalık düzeylerini inceleyen (Ateş, 2013; Bulut, 2016; Çöğmen, 2008; Dilci ve Kana, 2014; Kaya, 2012; Mert, 2015; Mokhtari ve Reichard, 2002; Öztürk ve Güneş Özden, 2019) çeşitli araştırmalara rastlanmaktadır. Konuyla ilgili araştırmaların basılı metinleri okuma sürecinde stratejilerin kullanımı ile ilgili olduğu görülmektedir. Ancak günümüzde bilgisayar ve internet teknolojisinde yaşanan gelişmeler okuma alışkanlıklarını da etkilemiştir. Bu değişimle beraber artık kâğıt sayfalarının yanında bilgisayar ve diğer teknolojik araçların ekranlarından da yoğun biçimde okumalar yapılmaktadır. Ekran veya dijital okuma olarak adlandıracağımız bu yeni okuma türü ve becerisi bilgisayar, cep telefonu, projektör, televizyon reklam panoları vb. araçların okunması olarak tanımlanabilir. Okuma materyali olarak kullanılan kitap, dergi, gazete gibi basılı araçlar yerini elektronik sözcüğünün kısaltılmasıyla başlarına 'e' harfi olarak başkalaşım geçiren e-kitap, e-dergi, e-gazete gibi araçlara bırakmıştır (Maden, 2012, s. 3). Çocuk ve gençlerin veya yeni kuşağın teknoloji kullanımına olan eğilimi bugün dijital ortamlarda okuma türünü önemli hâle getirmiştir (Fernandez-Cruz ve Fernandez-Diaz, 2016; Kylonen, 2012). Dijital ortamlarda ekran üzerinden okuma hız, taşınabilirlik, maliyet, biçim-boyut değişikliği gibi fiziksel yönler ile zengin içerik kullanımı, kaydetme, metinler arasılık ve çoklu ortamın görsel-işitsel öğeleriyle anlamayı desteklemekte ve metin-okur etkileşimini artırmaktadır. Dolayısıyla basılı ve dijital okuma arasında farklılıklar bulunmaktadır (Brown, 2001; Foltz, 1996; Güneş, 2010). Bu bakımdan okuma ortamı veya materyali okuma stratejilerinin kullanımını etkileyebilecek bir etkidir. Ancak okuma ortamı açısından okuma stratejilerinin kullanımına yönelik araştırmaların

(Harashima, 2008; Schmar-Dobler, 2003) sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bağlamda, ortaokul öğrencilerinin basılı ve dijital ortamlardaki metinleri okurken okuma stratejilerini ne düzeyde kullandığını belirlemenin ve farklılıkları ortaya koymanın okuma eğitimi açısından faydalı olacağı görülmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada, ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini basılı ve dijital ortamlarda kullanma durumlarının belirlenmesi ve aralarındaki ilişkinin ortaya konulması, cinsiyet ve sınıf değişkenine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Araştırmada nicel yöntemlerden biri olan ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama Karasar'a (2009, s. 81) göre "iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan tarama modelidir. Bu tür bir düzenlemede, aralarında ilişki aranacak değişkenler, ayrı ayrı sembolleştirilir". Bu doğrultuda, öğrencilerin basılı ve dijital ortamlardaki metinleri okurken okuduğunu anlama stratejilerinden yararlanma durumları belirlenmiş, cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre aralarındaki ilişki ortaya konulmuştur.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, ortaokul öğrencileri arasından gönüllük esasına bağlı olarak tesadüfi örnekleme metodu ile belirlenmiştir. Buna bağlı olarak örneklem, Giresun il merkezindeki bir ortaokulda öğrenim gören öğrenciler arasından seçilmiştir. Araştırmanın örneklemini, bahsedilen ölçütlere uygun olarak, 114'ü kız ve 90'ı erkek olmak üzere 204 öğrenciden oluşturulmuştur.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, *Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Anketi* ile toplanmıştır. Ayrıca, ankette değişkenlere ilişkin bilgileri toplamak amacıyla *Kişisel Bilgi Formu* da yer almıştır. Veri toplama aracı geliştirilirken şu aşamalar izlenmiştir: Taslak anket oluşturulurken süreçlere göre okuma tekniklerinden (Lachapelle, 2006'den akt. Güneş, 2013, s.143-146) ve alanyazında yer alan okuma stratejilerine ilişkin araştırmalardan (Karatay, 2009; Özen ve Durkan, 2016; Öztürk, 2012) yararlanılmıştır. Ölçme aracının oluşturulmasında Güneş'in ve Karatay'ın çalışmasında aktarılan okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası aşamalarına yönelik teknik ve stratejiler temele alınmış, alanyazındaki ölçekler ile karşılaştırılarak maddeler belirlenmiştir. Taslak ölçme aracı okuma öncesi, sırası ve sonrasına yönelik stratejilere yönelik 30 madde hâlinde ve likert tipte geliştirilmiştir. Maddeler *1-Hiçbir Zaman, 2-Nadiren, 3-Genellikle ve 4-Her Zaman* aralıkları ile yapılandırılmıştır. Araştırmanın amacına bağlı olarak taslak ankette hem basılı hem de dijital ortamda strateji kullanma durumuna dair yanıt verilebilmesi için iki ayrı likert kısım açılmıştır. Böylece öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerini hem basılı hem de dijital okuma sürecinde ne oranda kullandıklarına dair yanıt verme imkânı sunulmuştur. Taslak anket ile ilgili 4 Türkçe öğretmeni ve 2 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Aynı içeriğe sahip olduğuna dair görüşler doğrultusunda taslak ankette 1 madde çıkartılmıştır. Taslak ölçme aracı 40 ortaokul öğrencisi üzerinde pilot olarak uygulanmıştır. Uygulama sonucunda anketin Kaiser-Meyer-Olkin değerinin 0,77, *Cronbach Alpha* iç tutarlık katsayısının ise 0,858 olduğu tespit edilmiştir. Faktör yükü düşük olan 1 madde

daha çıkartılarak ölçme aracına 28 maddelik son şekli verilmiştir. Anket örneklemedeki öğrencilere Türkçe öğretmenleri aracılığıyla elden ulaştırılmış ve toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, SPSS 16.0 programı kullanılarak çözümlenmiş ve bulgular tablolar hâlinde gösterilmiştir. Verilerin analizinde, basılı ve dijital ortamda okuduğunu anlama stratejilerini kullanma durumuna dair ortalamaların çözümlenmesinde ortalama (**X**) ve standart sapma tekniği kullanılmıştır. Cinsiyet değişkeninin etkisini test etmek için Bağımsız Örneklemeler *t* testi, sınıf değişkeni için One Way ANOVA (**F**), basılı ve dijital ortamlarda strateji kullanma arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için ise *Pearson* korelasyon (**r**) istatistiklerinden yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde anlamlılık düzeyi 0,05 ($p<0,05$) olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR

Basılı ve Dijital Ortamlarda Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı

Ortaokul öğrencilerinin basılı ve dijital ortamda okurken okuduğunu anlama stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin ortalamalar Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1. Basılı ve dijital okuma sürecinde strateji kullanımına dair bulgular

Strateji Kullanımı	N	Ortam	Ortalama	Standart Sapma
Okuma Öncesi	204	Basılı	2,5229	,48176
		Dijital	2,8088	,43731
Okuma		Basılı	2,7732	,42456
		Dijital	2,6513	,38670
Okuma Sonrası		Basılı	2,5700	,55952
		Dijital	3,1071	,34035
Genel Okuma	Basılı	2,6674	,39112	
	Dijital	2,7944	,29961	

Tablo 1’e göre, ortaokul öğrencileri daha çok dijital metinleri okumak için okuduğunu anlama stratejisine başvurmaktadır. Tabloya göre öğrencilerin basılı metinleri okumadan önce $X=2,52$, okurken $X=2,77$, okuduktan sonra ise $X=2,57$ düzeyinde stratejilere başvurduğu, bunun yanında dijital metinleri okumadan önce $X=2,81$, okurken $X=2,65$, okuduktan sonra ise $X=3,11$ düzeyinde stratejilere başvurduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğrencilerin okuma öncesi ve sonrası stratejilere daha çok dijital metinleri okurken başvurduğunu, okuma sürecine dair stratejileri ise basılı metinlerde daha çok tercih ettiğini göstermektedir. Bulgulardan hareketle, öğrencilerin basılı metinlerden ziyade daha çok dijital metinleri anlama stratejilerine başvurarak okuduğu söylenebilir.

Basılı ve Dijital Ortamlarda Strateji Kullanımının Cinsiyete Göre Analizi

Ortaokul öğrencilerinin basılı ve dijital ortamda okurken okuduğunu anlama stratejilerini kullanma durumlarının cinsiyet değişkenine göre analizi Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2. Cinsiyet değişkenine dair bulgular

Strateji Kullanımı	Ortam	Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t	p
Okuma Öncesi	Basılı	Kız	114	2,5804	,47048	1,933	0,056
		Erkek	90	2,4500	,48860		
	Dijital	Kız	114	2,8363	,47607	1,008	0,314
		Erkek	90	2,7741	,38244		
Okuma	Basılı	Kız	114	2,8193	,38474	1,754	0,081
		Erkek	90	2,7148	,46587		
	Dijital	Kız	114	2,7012	,40665	2,090	0,038
		Erkek	90	2,5881	,35200		
Okuma Sonrası	Basılı	Kız	114	2,6554	,49699	2,483	0,014
		Erkek	90	2,4619	,61587		
	Dijital	Kız	114	3,1566	,33299	2,364	0,019
		Erkek	90	3,0444	,34106		
Genel Okuma	Basılı	Kız	114	2,7253	,35121	2,409	0,017
		Erkek	90	2,5940	,42728		
	Dijital	Kız	114	2,8390	,31101	2,418	0,016
		Erkek	90	2,7380	,27599		

Tablo 2’ye göre, kız öğrenciler hem basılı hem de dijital metinleri okuma sürecinde erkeklerden daha fazla okuduğunu anlama stratejisi kullanmaktadır. Tabloda basılı metinleri okumak için kız öğrencilerin $X=2,73$, erkeklerin $X=2,59$; dijital metinleri okumak için ise kız öğrencilerin $X=2,84$, erkeklerin $X=2,74$ düzeyinde stratejilerden yararlandığı görülmektedir. Bulgulara göre, basılı ve dijital metinleri okumak için stratejilere başvurma açısından kız ve erkek öğrenciler arasında kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($p<0,005$). Buna karşın okuma öncesine yönelik stratejileri kullanma açısından hem basılı hem de dijital metinlerde geçerli olmak üzere kız ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farkın olmadığı da belirlenmiştir. Bu bulgu, kız öğrencilerin her iki okuma ortamda diğer bir ifade ile ortam fark etmeksizin erkeklerden daha fazla stratejilerden yararlandığı şeklinde açıklanabilir.

Basılı ve Dijital Ortamlarda Strateji Kullanımının Sınıf Düzeyine Göre Analizi

Ortaokul öğrencilerinin basılı ve dijital ortamda okurken okuduğunu anlama stratejilerini kullanma durumlarının sınıf düzeyine göre analizi Tablo 3, 4, 5 ve 6’da gösterilmiştir:

Tablo 3. Sınıf düzeyine göre okuma öncesine yönelik stratejilerin kullanımı

Strateji Kullanımı	Ortam	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	F _(3,200)	p	Fark (Post-Hoc LSD)
Okuma Öncesi	Basılı	5	52	2,7051	,51197	5,066	0,002	5-7 5-8
		6	49	2,5782	,42095			
		7	50	2,4133	,42490			
		8	53	2,3962	,50131			
	Dijital	5	52	2,9551	,48295	5,268	0,008	5-7 5-8 6-8
		6	49	2,8810	,41388			
		7	50	2,7533	,35673			
		8	53	2,6509	,43025			

Tablo 3'e göre, okuma öncesine yönelik okuduğunu anlama stratejilerine en fazla 5. sınıf öğrencileri başvurmaktadır. Bu durum hem basılı hem de dijital ortamda okurken değişmemektedir. Basılı ve dijital ortamda okuma öncesinde başvurulan strateji oranı sınıf seviyesi yükseldikçe azalmaktadır.

Tabloda basılı metinleri okurken 5.sınıf öğrencilerinin $X=2,71$, 6.sınıf öğrencilerinin $X=2,58$, 7.sınıf öğrencilerinin $X=2,41$ ve 8.sınıf öğrencilerinin $X=2,40$; dijital metinleri okurken ise 5.sınıf öğrencilerinin $X=2,96$, 6.sınıf öğrencilerinin $X=2,88$, 7.sınıf öğrencilerinin $2,75$ ve 8.sınıf öğrencilerinin $X=2,65$ düzeyinde okuma öncesine yönelik stratejilerden yararlandığı görülmektedir. Okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı ile ilgili ortalamalar arasında, sınıf düzeyine göre hem basılı hem de dijital metinler açısından anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu farkın ise, 5. sınıf öğrencileri ile 7 ve 8. sınıf öğrencileri arasında ortaokul aşamasında yeni geçmiş olan 5. sınıf öğrencileri lehine olduğu anlaşılmaktadır. 6. sınıf öğrencileri ile 8.sınıf arasında da dijital ortamda strateji kullanımı açısından bir farkın olduğu bulgular arasındadır.

Tablo 4. Sınıf düzeyine göre okuma sürecine/sırasına yönelik stratejilerin kullanımı

Strateji Kullanımı	Ortam	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	F _(3,200)	p	Fark (Post-Hoc LSD)
Okuma	Basılı	5	52	2,8923	,39521	2,103	0,101	
		6	49	2,7660	,43888			
		7	50	2,7387	,41225			
		8	53	2,6956	,43707			
	Dijital	5	52	2,8808	,36784	9,853	0,000	5-6 5-7 5-8
		6	49	2,5959	,36092			
		7	50	2,6067	,35743			
		8	53	2,5195	,36780			

Tablo 4'e göre, okuma esnası veya sırasına yönelik okuduğunu anlama stratejilerine en fazla 5. sınıf öğrencileri başvurmaktadır. Bu durum hem basılı hem de dijital ortamda okurken değişmemektedir.

Tabloda basılı metinleri okurken 5.sınıf öğrencilerinin $X=2,89$, 6.sınıf öğrencilerinin $X=2,77$, 7.sınıf öğrencilerinin $X=2,74$ ve 8.sınıf öğrencilerinin $X=2,70$; dijital metinleri okurken ise 5.sınıf öğrencilerinin $X=2,88$, 6.sınıf öğrencilerinin $X=2,60$, 7.sınıf öğrencilerinin $2,60$ ve 8.sınıf öğrencilerinin $X=2,52$ düzeyinde okuma sürecine yönelik stratejilerden yararlandığı görülmektedir. Sınıf seviyesi yükseldikçe basılı ve dijital ortamda okuma sırasında başvurulan

strateji oranı azalmaktadır. Ancak basılı metinleri okurken başvurulan okuma öncesine yönelik stratejileri kullanma ortalamaları arasında sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık bulunmazken ($p>0,05$), dijital metinleri okurken okuma öncesi stratejilere başvurma açısından, 5.sınıf öğrencileri lehine, anlamlı farkın olduğu ($p<0,05$) görülmektedir. Yine tablodan hareketle, dijital ortamda metin okuma esnasında anlama stratejilerine başvurma açısından 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri arasında 5. sınıf öğrencileri lehine farkın olduğu söylenebilir. Bu bulgu, ortaokul öğrencilerinin daha çok bu eğitim aşamasına başladığında okuduğunu anlama stratejilerinden yararlandığını, sınıf düzeyi yükseldikçe özellikle dijital ortamda okurken söz konusu stratejilere daha az başvurduğunu göstermektedir.

Tablo 5. Sınıf düzeyine göre okuma sonrasına yönelik stratejilerin kullanımı

Strateji Kullanımı	Ortam			Standart Sapma	F _(3,200)	p	Fark (Post-Hoc LSD)	
		Sınıf	N					Ortalama
Okuma Sonrası	Basılı	5	52	2,6731	0,933	0,426		
		6	49	2,5190			,58807	
		7	50	2,5771			,58080	
		8	53	2,5094			,58467	
	Dijital	5	52	3,2473	5,985	0,001	5-6	
		6	49	3,1120			,34256	5-7
		7	50	3,1057			,35678	5-8
		8	53	2,9757			,29482	

Tablo 5'e göre, öğrenciler okuma sonrasına yönelik okuduğunu anlama stratejilerine en fazla 5. sınıfta başvurmaktadır. Bununla birlikte bulgular, ortaokul öğrencilerinin okuma sonrasında başvurulan stratejileri daha çok dijital metinleri okurken kullandığını göstermektedir.

Tabloda basılı metinleri okurken 5.sınıf öğrencilerinin $X=2,67$, 6.sınıf öğrencilerinin $X=2,52$, 7.sınıf öğrencilerinin $X=2,58$ ve 8.sınıf öğrencilerinin $X=2,51$; dijital metinleri okurken ise 5.sınıf öğrencilerinin $X=3,25$, 6.sınıf öğrencilerinin $X=3,11$, 7.sınıf öğrencilerinin $X=3,10$ ve 8.sınıf öğrencilerinin $X=2,98$ düzeyinde okuma sonrasına yönelik stratejilerden yararlandığı görülmektedir. Ancak basılı metinleri okurken başvurulan okuma sonrasına yönelik stratejileri kullanma ortalamaları arasında sınıf seviyesine göre anlamlı farklılık bulunmazken ($p>0,05$), dijital metinlerde okuma sonrası stratejilere başvurma açısından, 5.sınıf öğrencileri lehine, anlamlı farkın olduğu ($p<0,05$) görülmektedir. Bu farkın ise 5. sınıf öğrencileri lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, ortaokul öğrencilerinin okuma sonrasına yönelik anlama stratejilerini daha çok dijital metinlerde kullandığı, ayrıca hem basılı hem de dijital metinleri okurken sınıf düzeyi yükseldikçe strateji kullanımında bir düşüşün olduğu şeklinde açıklanabilir.

Tablo 6. Genel okuma sürecinde sınıf düzeyine göre strateji kullanımı

Strateji Kullanımı	Ortam	Sınıf	N	Ortalama	Standart Sapma	F _(3,200)	p	Fark (Post-Hoc LSD)
Genel Okuma	Basılı	5	52	2,7975	,32655	3,028	0,030	5-7
		6	49	2,6645	,40361			5-8
		7	50	2,6251	,39054			
		8	53	2,5823	,41531			
	Dijital	5	52	2,9836	,28414	10,858	0,000	5-6
		6	49	2,7805	,27568			5-7
		7	50	2,7573	,26113			5-8
		8	53	2,6566	,28315			

Tablo 6'ya göre, öğrenciler okuma sürecinde okuduğunu anlama stratejilerine daha çok 5.sınıfta başvurmaktadır. Bu durum hem basılı hem de dijital metinleri okumada geçerlidir.

Tabloda basılı metinleri okuma sürecinde 5.sınıf öğrencilerinin $X=2,80$, 6.sınıf öğrencilerinin $X=2,66$, 7.sınıf öğrencilerinin $X=2,63$ ve 8.sınıf öğrencilerinin $X=2,58$; dijital metinleri okuma sürecinde ise 5.sınıf öğrencilerinin $X=2,98$, 6.sınıf öğrencilerinin $X=2,78$, 7.sınıf öğrencilerinin $2,75$ ve 8.sınıf öğrencilerinin $X=2,66$ düzeyinde okuduğunu anlama stratejilerinden yararlandığı görülmektedir. Öğrencilerin hem basılı hem de dijital metinleri okuma sürecinde stratejilere başvurma düzeyinin sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık anlamlı farklılık gösterdiği ($p<0,05$) tespit edilmiştir. Bu farkın ise 5. sınıflar lehine olduğu anlaşılmaktadır. Bu bulgu, ortaokul öğrencilerinin okuma öncesi, sırası ve sonrasına yönelik anlama stratejilerini daha çok dijital metinlerde kullandığı, ayrıca ortam fark etmeksizin sınıf düzeyi yükseldikçe strateji kullanımında anlamlı bir düşüşün olduğu şeklinde açıklanabilir.

Basılı ve Dijital Ortamlarda Okuma Stratejisi Kullanımı Arasındaki İlişki

Ortaokul öğrencilerinin basılı ve dijital ortamda okuduğunu anlama stratejilerini kullanma durumlarına ilişkin korelasyon analizi Tablo 7'de gösterilmiştir:

Tablo 7. Pearson korelasyon analizi

Strateji Kullanımı	Basılı Ortam	Dijital Ortam
Basılı Ortam	1	,169*
		,016
Dijital Ortam	,169*	1
	,016	

Tablo 7'e göre, ortaokul öğrencilerinin basılı ve dijital metinleri okuma sürecinde okuduğunu anlama stratejilerine başvurma düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,169$, $p>0,05$). Ancak bu ilişki çok zayıf düzeyde gözlenmektedir. Bu bulgu, öğrencilerin dijital ortamda okurken okuduğunu anlama stratejilerine başvurma düzeyi yükseldikçe basılı metinleri okurken strateji kullanımlarında da belirli oranda yükseliş olacağını göstermektedir. Aynı şekilde basılı metinleri okurken strateji kullanımları yükseldiğinde de dijital okumaya yönelik bir olumlu etkinin olacağı söylenebilir. Diğer yandan bulgulardan hareketle öğrencilerin

özellikle okuma sırası ve sonrasında daha çok dijital metinler için stratejilerden yararlandığı düşünüldüğünde, dijital ortamdaki strateji kullanma farkındalığının bu süreçte etkili olacağı düşünülebilir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini basılı ve dijital ortamlarda kullanma durumlarını ve aralarındaki ilişkiyi belirlemeyi, cinsiyet ve sınıf değişkeni açısından değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Ortaokul öğrencilerinin daha çok dijital ortamlardaki metinleri okurken okuduğunu anlama stratejilerini kullandığı tespit edilmiştir. Konuyla ilgili çalışmalarda, ekran üzerinden dijital metinleri okumanın zihinsel açıdan okuma alışkanlarını olumlu etkilediğinin belirtilmesi bu sonuçları desteklemektedir (Baccino, 2012; Larson, 2010; Testart-Vaillant ve Betta, 2009'dan akt. Güneş ve Kırmızı, 2014, s.200). Greenlee-Moore ve Smith'in (1996) çalışmasında da dijital okumaya yönelik okuyucu ilgisinin yükseldiğinin tespit edilmiş olması çalışmada ulaşılan sonuçlarla örtüşmektedir. Ayrıca ekran üzerinden okumanın okumaya yönelik tutumu olumlu etkilediğine dair çalışmaları (Anwarul, 2013; Yaman ve Dağtaş 2013) da bu sonuçla aynı doğrultudadır. Ortaokul öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlama düzeyinin de basılı sayfadan okumadan daha yüksek olduğuna dair tespitlerin yapılması (Duran ve Elevli, 2014; March, 2009; Pearman, 2008) çalışmanın sonuçlarını açıklamaktadır. Bununla birlikte, okumanın aşamaları açısından öğrencilerin okuma öncesi ve sonrasına yönelik stratejileri dijital ortamlarda, okuma sırası / esasına dair stratejileri ise basılı ortamdaki metinleri okurken tercih ettiği görülmüştür. Buna göre öğrenciler okuma öncesine yönelik ön bilgileri harekete geçirme, metni gözden geçirme, tahminde bulunma; okuma sonrasına yönelik ise günlük yaşamla örtüşüp örtüşmediğini ve tahminlerin doğruluğunu kontrol etme, tekrar gözden geçirme gibi stratejileri ekran karşısında dijital metinleri okurken daha çok kullanmaktadır. Ancak not alma, öne çıkan kelime ve kavramlara dikkat etme, mesajı görmeye çalışma, işaretleme, görselleri inceleme, okuma hızını ayarlama, sınıflandırma, sözlüğe bakma, zihinde canlandırma gibi okuma sırasında işe koşulan stratejileri ise basılı metinleri okurken daha çok kullanmaktadır. Konishi'nin (2003) Japon öğrencilere yönelik çalışmasında hipermetin okuma sürecinde öğrencilerin başvurduğu stratejilerle çalışmada yapılan tespitler benzerlik göstermektedir. Bu sonuç öğrencilerin okumaya hazırlanma ve okuduklarını değerlendirme için dijital ortamda, anlamı kavrama ve düzenleme için ise basılı metinlerde stratejilerden yararlandığı şeklinde açıklanabilir. Dijital ortamların ilgi çekici ve eğlenceli olması, bilgiye interaktif yollarla kolay ulaşılması, kaydedilmesi, boyutun ve diğer unsurların kişiselleştirilebilmesi gibi (Chen, 2003; Dillon, 1992; Duran ve Elevli 2014; Foltz, 1996; Grimshaw ve diğ., 2007; Güneş, 2009; Güneş, 2016; Maden, 2012; Rose, 2011; Spencer, 2006) özelliklerinden dolayı okumaya hazırlık ve değerlendirme aşamasına yönelik stratejilerin dijital metinlerde daha çok kullanıldığı söylenebilir. Çünkü okumaya hazırlık ve değerlendirme bu ortamda kolay ve hızlı biçimde gerçekleştirilebilir.

Araştırmada kız öğrencilerin hem basılı hem de dijital metinleri okurken erkeklerden daha fazla okuduğunu anlama stratejisi kullandığı belirlenmiştir. Okuma aşamaları açısından kız ve erkek öğrenciler arasındaki bu farkın okuma öncesine yönelik stratejiler için anlamlı düzeyde olmadığı, buna karşın dijital ortamda okuma sırasında ve okuma sonrasında her iki ortamda geçerli olduğu görülmüştür. Akın ve Çeçen'in (2014) ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejileri farkındalık düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmasında da kız öğrencilerin

erkeklerden daha yüksek oranda strateji farkındalığına sahip olduğunu tespiti araştırmayı desteklemektedir. Benzer şekilde Altunkaya ve Sülükçü'nün (2018) ortaokul düzeyinde okuduğunu anlama stratejilerini konu alan araştırmasında, kız öğrenciler lehine sonuçlara ulaşılmıştır. Bunların dışında da araştırmanın cinsiyet değişkeni ile ilgili sonuçlarını destekleyen araştırmalar bulunmaktadır (Ateş, 2013; Bulut, 2016; Cantrell ve Carter, 2009; Kana, 2014; Kandemir ve Demiroğlu Memiş, 2019; Karatay, 2010; Koç ve Arslan, 2017). Dijital ortamda okumaya yönelik kız öğrencilerin erkeklerden daha yüksek tutuma ve anlama düzeyine sahip olduğuna dair sonuçlara ulaşan araştırmalar da kız öğrencilerin dijital ortamda daha fazla strateji kullandığına dair sonuçlarla örtüşmektedir (Duran ve Alevli, 2014; Ercan ve Ateş, 2015; Horzum, 2011; Macit ve Kaan Demir, 2016). Ancak strateji kullanma ortalamalarına bakıldığında, kızların hem genel okuma hem de okuma aşamalarında strateji kullanımı açısından erkeklerden daha yüksek kullanım düzeyine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu sonuç, kızların hem basılı hem de dijital metinleri okurken erkeklerden daha fazla okuduğunu anlama stratejisi kullandığı şeklinde açıklanabilir.

Araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini diğer sınıflardaki öğrencilerden daha fazla kullandığı tespit edilmiştir. Bu durum basılı ve dijital ortamdaki okuma sürecinde değişmemektedir. Bulut'un (2016) ortaokul öğrencilerinin okuma stratejilerine yönelik farkındalıklarını belirlediği araştırmada da 5.sınıf öğrencilerinin strateji kullanma düzeylerinin diğer sınıflara oranla daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Benzer şekilde Koç ve Arslan'ın (2017) konuyla ilgili araştırmasında da okuma stratejilerini kullanma bakımından 5. sınıflar lehine anlamlı bir farklılığın olduğu görülmüştür. Koç ve Karabağ'ın (2013) konuyla ilgili araştırmasında, strateji kullanımında 6, 7 ve 8.sınıflar arasında 6. sınıflar lehine sonuçların belirlenmiş olması araştırmayı desteklemektedir. Okuma aşamalarına göre ise; okuma öncesine, sırasına ve sonrasına yönelik anlama stratejilerini yine en fazla 5. sınıf öğrencilerinin hem basılı hem de dijital ortamda kullandığı görülmüştür. Sınıf düzeyi arttıkça okuduğunu anlama stratejilerini kullanma oranının azalması, öğrencilerin ergenlik dönemine geçmeleri (Erden ve Akman, 2018; Santrock, 2018) ve sınav hazırlığı içinde olmaları gibi bilişsel ve psikolojik etkenlere bağlanabilir. Akın ve Çeçen'in (2014) ortaokul düzeyine yönelik araştırmasında ise araştırmadan farklı olarak 7.sınıf öğrencileri lehine sonuçlara ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuçlar, ortaokul öğrencilerinin okuma öncesi, sırası ve sonrasına yönelik anlama stratejilerini daha çok dijital metinlerde kullandığı şeklinde açıklanabilir. Ayrıca her iki ortamda da geçerli olmak üzere, okuduğunu anlama stratejilerini kullanma düzeyinde sınıf düzeyi yükseldikçe anlamlı bir düşüşün olması dikkat çekmektedir.

Öğrencilerin basılı ve dijital ortamda okuduğunu anlama stratejileri kullanma düzeyleri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Buna göre öğrencilerin dijital ortamda okurken strateji kullanma düzeyinde yaşanacak artışın basılı ortamdaki okumalarına da belirli düzeyde olumlu etkisinin olacağı ifade edilebilir. Ulu ve Ulusoy'un (2019) ağ araştırması yöntemiyle okuma stratejileri farkındalığını geliştirmeye yönelik araştırmasında da ekran ve dijital ortamın anlama stratejilerini kullanmayı artırdığının tespit edilmesi, dolayısıyla okuduğunu anlama stratejilerini kullanma ile internete dayalı öğretim arasında anlamlı bir ilişkinin olması, ayrıca Durualp, Çiçekoğlu ve Durualp'in (2013) konuyla ilgili araştırmasında internet kullanımı ile kitap okuma alışkanlığı arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu tespit etmesi bu sonuçla örtüşmektedir. Makrogiorgou ve Antoniou (2016), Popota'nın (2014) araştırmalarında ise, araştırmayı destekler biçimde Webquest tekniğinin okuma stratejilerini kullanma konusunda

anlamli etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Harashima (2008) ile Baltacı ve Akpınar'ın (2011) web üzerinde okuma ve öğretim uygulamalarıyla ilgili çalışmaları da bu yöndedir. Nitekim araştırmada dijital ortamda okuma stratejisi kullanımının yüksek düzeyde olduğunun ve basılı ortamda okumayı etkilediğinin belirlenmesi bunu kanıtlamaktadır. Çelik'in (2015) e-kitap okumaya yönelik tutumu, ortam açısından incelediği araştırmada internet ortamında okumayı seçen okurların ortalamasının daha yüksek olması bu sonuçla aynı doğrultudadır. Aynı şekilde basılı metin okumada yaşanacak strateji kullanımı da dijital okuma sürecini etkileyecektir. Ancak araştırma sonuçlarına göre, dijital metinleri okumak için daha çok strateji kullanıldığından bu ilişkide dijital ortamdaki strateji kullanma durumunun etkili olacağı öngörülebilir.

Araştırma sonucunda, ortaokul öğrencilerinin daha çok dijital ortamda okuduğunu anlama stratejilerini kullandığı tespit edilmiştir. Ayrıca okuma öncesine ve sonrasına yönelik stratejileri dijital ortamlarda, okuma sırasına yönelik stratejileri ise daha çok basılı ortamda okurken kullandıkları görülmüştür. Bununla birlikte hem basılı hem de dijital ortamda kız öğrencilerin erkeklerden daha fazla strateji kullandığı, sınıf düzeyine göre ise 5.sınıf öğrencilerinin önde geldiği belirlenmiştir. Okuduğunu anlama stratejilerinin basılı ve dijital ortamda kullanılma düzeyi arasında ise pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu ortaya konulmuştur.

Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Okuduğunu anlama stratejilerinin basılı ve dijital ortamda kullanımına dair diğer öğrenim düzeylerindeki durum incelenebilir.

Okuma ortamı açısından okuduğunu anlama stratejilerinin tercih edilme sebepleri araştırılabilir. Böylece, kız ve erkek öğrencilerin strateji kullanımında hangi hususlara dikkat ettiği belirlenebilir. Elde edilen sonuçlara göre, derslerde cinsiyet değişkenine uygun olarak okuduğunu anlama stratejileri öğretilir.

Basılı ve dijital ortamda okuduğunu anlama stratejilerine başvurma düzeyini etkileyecek uygulamalı araştırmalar yapılabilir. Bu sayede sınıf düzeyi yükseldikçe strateji kullanımında yaşanan düşüşü engelleyecek yeni yöntem ve materyaller deneysel araştırmalarda denenebilir.

Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretiminde, basılı ve dijital metinlerin farklılıklarına dikkat çekilmelidir. Buna ilişkin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan *Okuma stratejilerini kullanır*. kazanımında dijital ortam özelliklerine yönelik açıklamalara yer verilebilir. Ayrıca bu kazanıma ulaşmak için ders kitaplarında yer alacak okuma etkinlikleri hazırlanabilir.

KAYNAKLAR

- Akın, E. ve Çeçen, M.A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeylerinin değerlendirilmesi (Muş-Bulanık örneği). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(8), 91-110.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi (yeni programa uygun)*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Akyol, H. (2014). Okuma. (Ed. Kırkkılıç, A. ve Akyol, H.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (ss. 15-48). Ankara: PegemA Yayınları.
- Altunkaya, H. ve Sülükçü, Y. (2018). 7. sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2502-2517.
- Anwarul, I. M. (2013). *Reading habits and attitudes in the digital environment: A study on Dhaka University students*. International Conference on Digital Humanities, Lincoln (Shortpaper) 16-19 July, USA: University of Nebraska.
- Ateş, A. (2013). Üniversite öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık düzeyleri (İnönü Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(4), 258-273.
- Baltacı, M. ve Akpınar, B. (2013). Web tabanlı öğretimin öğrenenlerin üstbiliş farkındalık düzeyine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 319-333.
- Başaran, M. (2013). 4.sınıf öğrencilerinin üst bilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *Turkish Studies International Periodical For The Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 225-240.
- Bulut, A., (2016). Ortaokul öğrencilerinin okuma stratejileri bilişsel farkındalık düzeyleri. *Turkish Studies -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 625-644.
- Cantrell, S., & Carter, J. (2009). Relationships among learner characteristics and adolescents' perceptions about reading strategy use. *Reading Psychology*, 30, 195–224.
- Chen, Y. N. (2003). Application and development of electronic books in an e-Gutenberg age. *Online Information Review*, 27(1), 8-16.
- Coşkun, S. (2011). *Bilişsel farkındalık stratejilerine dayalı okuma eğitimi etkinliklerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Çakıroğlu, A. (2007). *Üstbilişsel strateji kullanımının okuduğunu anlama düzeyi düşük öğrencilerde erişimi artırımına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

- Çelik, T. (2015). Öğrencilerin e-kitap okuma tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 271-284.
- Çöğmen, S. (2008). *Eğitim fakültesi öğrencilerinin kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dilci, T. ve Kaya, S. (2012). 4.ve 5. sınıflarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin üst bilişsel farkındalık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27, 247-267.
- Dillon, A. (1992). Reading from paper versus screens: A critical review of the empirical literature. *Ergonomics*, 35(10), 1297- 1326.
- Doğan, B. (2002). Okuduğunu anlama stratejilerinin öğretimi ile ilgili alan yazın taraması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(15), 97-107.
- Duffy, G. (1993). Rethinking strategy instruction. four teachers' development and their low achievers' understandings. *The Elementary School Journal*. 93(3), 231-247.
- Duran, E. ve Alevli, O. (2014). Ekrandan okumanın 8. sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 1-11.
- Durualp, E., Çiçekoğlu, P. ve Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2 (1), 115-132.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Ercan, A.N. ve Ateş, M. (2015). Ekrandan okuma ile kâğıttan okumanın anlama düzeyi açısından karşılaştırılması. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(7), 395-406.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2018). *Eğitim psikolojisi gelişim-öğrenme-öğretme*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Fernández-Cruz, F.J. & Fernández-Díaz, M.J. (2016). Generation Z's teachers and their digital skills. *Comunicar*, 46(XXII), 97-105.
- Foltz, P.W. (1996). Comprehension, coherence, and strategies in hypertext. In J. Rouet, J. Levonen, A. Dillon, Spiro, R.J. (Eds.), *Hypertext and Cognition* (pp.109-136). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Gelen, İ. (2003). Bilişsel farkındalık stratejilerinin Türkçe dersine ilişkin tutum, okuduğunu anlama ve kalıcılığa etkisi. Yayınlanmamış doktora lisans tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Greenlee-Moore, M.E. & Smith, L. L. (1996). Interactive computer software: The effects on young children's reading achievement. *Reading Psychology*, 17(1), 43-64.

- Grimshaw, S., Dungworth, N., McKnight, C. & Morris, A. (2007). Electronic books: children's reading and comprehension. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 583-599.
- Güneş, F. (2009). Ekran okumada verimlilik. *Kalkınmada Anahtar Verimlilik Gazetesi*, Ağustos, 248, 26-28.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Güneş, F. (2016). Kâğıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 1-18.
- Güneş, F. ve Susar Kırmızı, F. (2014). E-kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin (EKOT) geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 196-212.
- Harashima, M. (2008). Hypertext literacy: reading strategies and comprehension on the internet. *Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series*, 6(2), 1-13.
- Harris, A. J. & Sipay, E. R. (1990). *How to increase reading ability*. New York: Longman.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 56-68.
- Kana, F. (2014). Metacognitive awareness of reading strategies levels of secondary school students. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 100-120.
- Kandemir, H., ve Demiroğlu Memiş, A. (2019). Beşinci sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuduğunu anlama ve okuma tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(Özel Sayı), 67-82
- Kanmaz, A. (2012). *Okuğunu anlama stratejisi kullanımının, okuduğunu anlama becerisi, bilişsel farkındalık, okumaya yönelik tutum ve kalıcılığa etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi.
- Kaplan, A. ve Maltepe, S. (2016). Türkçe derslerinde anlama stratejileri kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(43), 1446-1453.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatay, H. (2009). Okuma stratejileri bilişsel farkındalık ölçeği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(19), 58-80.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 27, 457-475.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Koç, C. ve Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin akademik öz yeterlik algıları ve okuma stratejileri bilişüstü farkındalıkları. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 745-778.
- Koç, C. ve Karabağ, S. (2013). İlköğretim ikinci kademe (6-8. sınıf) öğrencilerinin bilişüstü yetileri ile başarı yönelimlerinin incelenmesi. *Education Sciences*, 8(2), 308-322.

- Konishi, M. (2003). Strategies for reading hypertext by Japanese ESL learners. *The Reading Matrix*, 3(3), 97-119.
- Kylonen, P. C. & Bertling, J. P. (2014). Innovative questionnaire assessment methods to increase cross-country comparability. In L. Rutkowski, M. Von Davier, and D. Rutkowski (Eds.), *Handbook of international large scale assessment: Background, technical issues, and methods of data analysis* (s.277-285). Boca Raton, FL.: CRC Press.
- Macit, İ. ve Demir, M.K. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerinin ekran okuma becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 1647-1664.
- Maden, S. (2012). Ekran okuma türleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 1-16.
- Makrogiorgou, G., & Antoniou, L. (2016). Using a WebQuest to develop the reading strategies of 6th grade EFL learners. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 7(1), 264-279.
- March, G. S. (1999). *Multimedia CD-storybooks and traditional print storybooks: A comparison of the reading comprehension and attitude third grade students*. Unpublished master's thesis. Canada: The University of British Columbia.
- Mert, E. L. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının okuma stratejilerine ilişkin bilişsel farkındalık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 95-106.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1-5.sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metocognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 249-259.
- Özen, F. ve Durkan, E. (2016). Üstbilişsel okuma stratejileri kullandırma ölçeğinin geliştirilmesi, bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 11(14), 565-586.
- Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305.
- Öztürk, S. ve Güneş Özden, M. (2019). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin kullandıkları okuma stratejileri. *Istanbul Sabahattin Zaim University Journal of Education*, 1(1), 99-132.
- Pearman, C. J. (2008). Independent reading of CDROM storybooks: Measuring comprehension with oral retellings. *The Reading Teacher*, 61(8), 594-602.
- Perkins, K., & Brutton, S. (1992). The effect of processing depth on esl reading comprehension. *Journal of Research in Reading* 15, 67-81.
- Popota, C. (2014). Designing and implementing WebQuest in an EFLyoung learners context. *The Evolution of CALL and Current Research in New Media*, 5(1), 278-306.

- Rose, E. (2011). The phenomenology of on-screen reading: University students' lived experience of digitized text. *British Journal of Educational Technology*, 42(3), 515-526.
- Santrock, J. W. (2018). *Eğitim psikolojisi*. (Çev.Ed. D.M. Siğez). Ankara: Nobel Yayınları
- Schmar-Dobler, E. (2003). Reading on the Internet: The link between literacy and technology. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47(1), 80-85.
- Smith, N. L. (2009). *A study of middle grades students' reading interests, habits, and achievement*. Doctorate thesis. University of North Carolina, School of Education.
- Spencer, C. (2006). Research on learners' preferences for reading from a printed text or from a computer screen. *Journal of Distance Education*, 21(1), 33-50.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel okuma stratejilerinin Türkçe derslerinde bilgiye dayalı metinleri okuduğunu anlama üzerindeki etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.
- Türk Dili Kurumu (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları
- 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,
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2013). Ekrandan okumanın okumaya yönelik tutuma etkisi. *Journal of Theory and Practice in Education*, 9(4), 314-333.
- Yıldız, C. (2008). Okuma ve anlama öğretimi. (Ed. C. Yıldız). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* içinde ss.115-154. Ankara: PegemA Akademi.
- Yiğiter, K., Sarıçoban, A. ve Gürses, T. (2005). Reading strategies employed by elt learners at the advanced level. *The Reading Matrix*, 5(1), 124-139.