



Original article

Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ekran Okuma Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi ¹

Investigating Screen Reading Self-Efficacy Perceptions of Turkish Teacher Candidates

Beril Ceylan ^{a, *} & Göksu Çiçekli Koç ^b

^aDepartment of Computer Education and Instructional Technology, Faculty of Education, Ege University, İzmir, Turkey

^bDepartment of Turkish and Social Sciences, Faculty of Education, Ege University, İzmir, Turkey

Özet

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, internet kullanım sıklığı, internet erişim noktaları, mobil araç kullanımı, sosyal medya kullanım ve sosyal medya kullanım sıklığı değişkenleri açısından karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Tarama modeline göre desenlenen bu çalışmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmaya 100'ü kadın, 61'i erkek toplam 161 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada Ulu (2018) tarafından geliştirilen "Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeği" kullanılmıştır. Çalışma için demografik bilgiler kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Uygulama, 2019-2020 bahar yarıyılında gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinin orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının ekran okuma öz yeterlik algılarının internet, sosyal medya ve mobil araç kullanımlarından ve cinsiyetten etkilenmediği $p=0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılığın olmadığı gözlenmiştir. Buna ek olarak sınıf düzeyi açısından gruplar arasında 4. sınıflarla 3. sınıflar arasında 4. sınıflar lehine $p=0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu bulgulara dayanarak öğrencilerin ekran okuma öz yeterlik algılarında erişim yollarının ve araçlarının önemli bir faktör olmadığı söylenebilir. Alan yazındaki örneklerine bakıldığında, öğretmen adaylarının ekran okuma öz yeterliklerinin mobil araç kullanım durumu ve cinsiyet açısından farklılaştığı görülmektedir. Bu durum, mobil araçların ve sosyal medya alanlarının, kişinin günlük yaşamının bir parçası olmasından kaynaklanmış olabilir. Elde edilen bulguların, alan yazına, ekran okuma öz yeterlik algısını etkileyen değişkenlerin belirlenmesinde ve model tasarımlarında katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak ölçek kullanılmıştır, farklı araştırmalarda görüşme ile desteklenebilir. Öğretmen adaylarının ekran okuma becerilerinin lisans programlarında yer alan dersler içerisinde desteklenmesi sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Ekran okuma öz yeterlik algısı, Tarama, Türkçe eğitimi, Türkçe öğretmeni adayı.

Abstract

The aim of this study is to comparatively examine teacher candidates' screen reading self-efficacy perception levels of gender, grade level, internet usage frequency, internet access points, mobile device usage, social media usage and social media usage

* Corresponding author:

Beril Ceylan, Department of Computer Education and Instructional Technology, Faculty of Education, Ege University, İzmir, Turkey.
Email: beril.ceylan@ege.edu.tr

¹ Bu çalışma 10-11 Aralık 2020 tarihinde düzenlenen 3. Uluslararası Uzaktan Öğrenme ve Yenilikçi Eğitim Teknolojileri Konferansı'nda (DILET 2020) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

frequency variables. In this study, which is designed according to the survey model, convenience sampling method was chosen among the purposeful sampling methods. The study group of the study consists of teacher candidates studying in the Turkish Language Teaching undergraduate program of the Faculty of Education of a state university. A total of 161 teacher candidates, 100 women and 61 men, participated in the study. In the research, "Screen Reading Self-Efficacy Scale" developed by Ulu (2018) was used. Demographic information for the study was collected by personal information form. The scale was applied in the spring semester of 2019-2020. According to the findings of the research, it was determined that the screen reading self-efficacy perception levels of the teacher candidates were medium. It was observed that the screen reading self-efficacy perceptions of teacher candidates were not affected by internet, social media and mobile device use and gender, and there was no significant difference at the $p = 0.5$ level. In addition, it was determined that there is a significant difference at the level of $p = 0.5$ in favor of the 4th grade between the 4th grade and the 3rd grade between the groups in terms of grade level. Based on these findings, it can be said that access ways and means are not an important factor in students' screen reading self-efficacy perceptions. Looking at the examples in the literature, it is seen that the screen reading self-efficacy of teacher candidates differ in terms of mobile device usage and gender. This may be due to the fact that mobile devices and social media areas are a part of a person's daily life. It is thought that the obtained findings will contribute to the literature, determining the variables affecting screen reading self-efficacy and model designs. The scale was used as a data collection tool in the study, it can be supported by interviews in different studies. It can be ensured that screen reading skills of teacher candidates are supported within the courses in undergraduate programs.

Keywords: Screen reading self-efficacy perception, Survey, Turkish education, Turkish teacher candidate.

Received: 07 January 2021 * **Accepted:** 14 January 2021 * **DOI:** <https://doi.org/10.29329/jeps.2020.284.1>

GİRİŞ

Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi eğitim alanına yansımakta ve hem kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin hem de ders materyallerinin değişmesine neden olmaktadır. Okullarda dergi, kitap, ansiklopedi vb. basılı materyaller yerine bilgisayar, televizyon vb. araçlar daha ön plana çıkmaktadır. Bu araçlar aracılığıyla hem bilgiye ulaşmak ve bilgiyi paylaşmak kolay hale gelmekte hem de öğrenme daha kolay gerçekleşmektedir. Kişiler basılı materyal yerine elektronik araçlara yönelerek yeni bilgileri ekrandan öğrenmektedir. Böylece okuma becerilerinin gelişiminde de değişiklikler olmaktadır (Güneş, 2016). Bunun sonucunda ekran okuma, dijital okuma, elektronik okuma, e-okuma vb. farklı okuma türleri ortaya çıkmaktadır.

Bilgisayar ve internet teknolojisinin gelişmesine bağlı olarak ortaya çıkan, basılı materyalden okumaya göre, beceri ve süreçleri bakımından farklılıklar gösteren ekran okuma, sözü edilen teknolojiler geliştikçe değişmeye devam etmektedir. E-okuma yalnızca harfler, resimler ve grafikleri anlama ile sınırlı kalmayan aynı zamanda izlenen ve duyulanlar arasında da anlam kurabilmeyi kapsayan bir süreçtir (Altun, 2003). Ekran okumada basılı materyal (kâğıt, taş ya da tahta) yerine elektronik ortamda

yazılar saydam camlara yansıtılmaktadır (Çifci, 2013). Elektronik metinler esnek olduğu için kullanıcı bazı eklemeler yaparak metne yeni bir şekil verebilmektedir. Aynı zamanda yazı, görsel, sembol, hareket ve sestten oluşabildiği için basılı metinlere göre etkileşim daha fazladır (Tiryaki ve Karakuş, 2019). E-kitaplar bilgisayar destekli eğitimin imkânlarından yararlanabilecek durumdayken pek çoğunun yalnızca basılı kitapların elektronik halinin ötesine geçemediği görülmektedir (Işık, 2013). Ekran okuma bilgisayar ekranı [cep bilgisayarları (PDA), dizüstü ve masaüstü bilgisayarlar, elektronik kitap okuyucular, video oynatıcı ve müzik çalar cihazlar], cep telefonu ekranı, yansı, elektronik reklam panoları, elektrikli ev aletlerinin ekranı, televizyon ekranı gibi farklı elektronik araçlar aracılığıyla gerçekleştirilebilmektedir (Maden, 2012). E-kitap alanında ise Google 2002 yılında Google Kitaplar ile lisanslı kitapların yayıncıların izin verdiği kadar kısmını, lisans bakımından herhangi bir sorunu olmayan kitapların tamamını yayınlamıştır. Günümüzde dijital kütüphaneler aracılığıyla pek çok kitaba anında ulaşmak mümkün hale gelmiştir (Aydoğan, 2014).

Ekrandan okuma sürecinin basılı materyalden okumaya göre teknik, sunum ve etkileşim bakımından farklılıkları bulunmaktadır (Lemken, 1999). Ekran üzerinden okuma yapılırken aranan bilgiler daha hızlı bulunup okunduğu ve uygulandığı için hem işlevsellik hem de okumadan sağlanan fayda üst düzeye çıkmaktadır. Bu süreçte dil ve zihinsel beceriler değişmekte ve böylece kişiselleştirilmiş etkileşimli okuma ortaya çıkmaktadır (Akkaya ve Çıvğın, 2020). Nichols (2016) ekranın sunduğu avantajları bilginin taşınabilir ve aktarılabilir olması, saklama, ek biçimlendirme, dağıtım, yayınlama imkânı sağlaması olarak ifade etmektedir. Başaran (2014) ekran okumanın metinle okurun etkileşimini artırma, okumayı ve okuduğunu anlamayı kolaylaştırma, metinlerarasılık ve ekonomiklik gibi avantajlarının olduğunu belirtmektedir. Güneş (2010) ise ekran okumanın yararlarını okuyucunun bilgiyi hızlı alması, çabuk öğrenmesi, anlaması ve aktarması olarak sıralamaktadır. Dağtaş'ın (2013) çalışmasında, elektronik metinlerin eğitimde kullanımı konusunda öğretmenlerin bir bölümü kitap taşıma sorumluluğundan kurtulma, pek çok kaynağa çabuk ulaşma, kâğıt israfının önüne geçme, öğrencilerin bilgisayara basılı materyalden daha meraklı olmaları ve bu metinlerin öğrencilerin değerlendirme ve yorumlama gibi becerilerine yarar sağlayacağı algısına sahip olmaları nedeniyle eğitime katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Ulu ve Ulusoy'un (2018) çalışmasında dördüncü sınıf öğrencileri ekran okumanın kendilerini yönlendirdiği için aradıkları bilgiye daha çabuk ulaştıklarını; işitsel ve görsel unsurlarla yazılı unsurları birleştirdikleri için anlam kurmanın kolaylaştığını; farklı sayfalar aracılığıyla metinlerarası anlam kurabildiklerini belirtmişlerdir. Özdemir (2019) oyun konsollu hareket etkinlikleri ve fiziksel etkinlik kartlarının ekran okumayı geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır.

Ekran okumanın avantajlarının kişilerin ekran okumayı basılı materyalden okumaya tercih etmelerine neden olduğu görülmektedir. Örneğin Macit ve Demir (2016) dördüncü sınıf öğrencilerinin ekran okuma becerilerini değerlendirdikleri çalışmalarında öğrencilerin büyük bir kısmının ekran okumayı orta düzeyde tercih ettiğini tespit etmişlerdir. Maden (2012) ise çalışmasında öğretmen

adaylarının ekran okumaya yönelik hem olumlu (bilgi kaynaklarına daha kolay ulaşma ve bunları uzun süreli kaydetme, mesafeleri kısaltma, eğlenme, kâğıt israfını önleme, zamanı etkili kullanma, paylaşımı kolaylaştırma vb.) hem de olumsuz görüşe (fizyolojik/psikolojik/sosyal gelişimi olumsuz etkileme, kütüphaneye gitmeyi engelleme, seçiciliği azaltma, bilgiye ulaşma çabasını yok etme vb.) sahip olduklarını tespit etmiştir. Azizoğlu ve Okur'un (2018) çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının bir kısmı daha renkli ve daha az sıkıcı olması, daha çekici olması ve rahatlık nedeniyle ekrandan okumayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Duran ve Alevli'nin (2014) çalışmasında sekizinci sınıf öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlama puanları, basılı materyalden okuduğunu anlama puanlarına göre daha yüksek olduğu; Ertem'in (2010) çalışmasında okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama konusunda animasyon içeren metinlerin basılı metinlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ekrandan ve basılı materyalden okumanın okuduğunu anlama düzeyine etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmaların bazılarında anlamlı farklılık bulunmazken, bazılarında ise ekrandan okuma lehine anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Örneğin Dündar ve Akçayır'ın (2012) beşinci sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında basılı kitaplar ile tablet bilgisayarlar arasında okuduğunu anlama ve okuma hızı bakımından anlamlı farklılık bulunmamıştır. Yaman ve Dağtaş'ın (2013a) çalışmasında ekrandan okumanın sekizinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini olumlu yönde etkilemediği başka bir deyişle artırmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Baturalkız'ın (2018) çalışmasında altıncı sınıf öğrencilerinin kâğıttan ve ekrandan okuduğunu anlama başarıları arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Aydemir, Öztürk ve Horzum'un (2013) çalışmasında basılı materyalden ve ekrandan okuyan öğrenciler arasında anlama düzeyleri açısından öyküleyici metinlerde anlamlı farklılık bulunmazken, bilgilendirici metinlerde ekrandan okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri basılı materyalden okuyanlara göre yüksek bulunmuştur.

Ekran okumanın avantajları olduğu gibi dezavantajları da bulunmaktadır. Bu süreçteki dezavantajlardan biri uzun süre okuma sonucunda gözlerin yorulmasıdır. Bunu ortadan kaldırmak amacıyla "elektronik kâğıt" adıyla da anılan e-ink ("Electrophoretic Ink") ekran teknolojisi geliştirilmiştir. E-ink ekranlarda görüntünün doğal olması sebebiyle okuma sürecinde basılı bir materyali okuyormuş hissi vermektedir (Duran ve Dolaylar Özkul, 2015). Ekran okumanın diğer bir dezavantajı ise anlama sürecinin ekranda içerik dışında yer alan uyarıcılar (haber, reklam vb.) nedeniyle sekteye uğramasıdır (Ercan ve Ateş, 2015).

Ekran okuma süreci görme (kelimeler, rakamlar, resimler, şekiller vb. bilgilerin alındığı ve zihnimize aktarıldığı aşama), anlama (alınan bilgilerin ön bilgilerle birleştirilerek anlamlandırıldığı aşama) ve zihinde yapılandırma (anlamlandırılan yeni bilgilerin zihinde yapılandırıldığı aşama) olmak üzere üç aşamada ele alınmaktadır. Bu süreç gözün doğal hareketlerini zorlaştırması, farklı yazı karakterleri nedeniyle kelime tanıma sürecinin yavaşlaması, okuma tekniklerinin uygulanmasının zor

olması, hareketli sayfalar nedeniyle gözün geri dönüş hareketlerinin zorlaşması, görülen ve görülmeyen bölümlerdeki bilgilerin birleştirilmesinin güç olması, metin dışı öğeler (okunan metnin yapısı, fare, bilgisayar düğmeleri) nedeniyle bozulabilmektedir (Güneş, 2010). Ekran okuma sürecinde ekran boyutu ve çözünürlüğü arttıkça okuma işlemi kolaylaştığı için daha uzun süreli okuma gerçekleştirilebilmektedir. Ayrıca ekran okumada başarının artırılabilmesi için yazı stili ve arka zemin ışığının da dikkate alınması gerekmektedir (Yıldırım, Karaman, Çelik ve Esgice, 2011).

Ekran okumanın dezavantajlarının kişilerin basılı materyalden okumayı ekran okumaya tercih etmelerine neden olduğu görülmektedir. Örneğin Odabaş, Odabaş ve Sevmez'in (2018) çalışmasında üniversite öğrencileri göz sağlığına uygunluk, tutma, taşıma, kullanma ve sayfa çevirme; dinlendirici, eğlenceli, anlama ve hatırlamaya uygun olması; kolay, hızlı ve uzun okuma yapılabilmesi bakımından basılı materyali, dijital/elektronik materyale daha fazla tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Elkatmış'ın (2018) çalışmasında öğretmenler bilgiye ulaşımın hızlı sağlanması, pratik olması, her yerde ve her zaman okunabilmesi gibi avantajlarına rağmen basılı kitabı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Azizoğlu ve Okur'un (2018) çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının büyük bir kısmı dokunarak okuyabilme, daha zevkli olması, sağlık, samimiyet ve hatırlama kolaylığı nedeniyle basılı materyalden okumayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir.

Ekrandan ve basılı materyalden okumanın okuduğunu anlama düzeyine etkisini belirlemek amacıyla yapılan çalışmaların bazılarında basılı materyalden okuma lehine anlamlı farklılaştığı görülmektedir. Örneğin Baştuğ ve Keskin'in (2012) okuma ortamı açısından okuma becerilerini karşılaştırdıkları çalışmalarında öğrencilerin doğru okuma ve anlama puanları ve okuma hızı, kâğıt ve ekrandan okuma durumuna göre kâğıttan okuma lehine anlamlı bir şekilde farklılaşmıştır. Özen ve Ertem'in (2014) beşinci sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmalarında ekrandan okuma ile geleneksel okuma arasında bilgilendirici ve hikâye edici metinlerde anlamlı farklılık görülmezken, genel olarak anlam kurma bakımından geleneksel okuma lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Kuru, Kaşkaya ve Calp'ın (2017) çalışmasında dördüncü sınıf öğrencilerinin metinleri kâğıttan okuyarak anlama düzeylerinin ekrandan okuyarak anlama düzeylerine göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Dağtaş'ın (2013) çalışmasında ise öğretmenlerin altını çizme ya da kâğıt üzerine not alma işleminin daha kolay yapılabildiği ve bunun okuma sürecine katkıda bulunduğu algısına sahip oldukları belirlenmiştir.

Ekran okuma konusunda olumlu ve olumsuz görüşlerin bir arada yer aldığı çalışmalar da vardır. Örneğin Azizoğlu ve Okur'un (2018) çalışmasında Türkçe öğretmeni adayları ekran okumayla ilgili hem olumlu hem de olumsuz görüşlerini yansıtan sekiz farklı kategoride metaforlar üretmişlerdir. Bu metaforlar şöyledir: gökyüzü (kayan yıldızlar, gökyüzünü bulutsuz seyretmek, gökyüzünü izleme, gökyüzü, gezegenlerde gezme, aya çıkmak), medya araçları (televizyon izleme, ışıklı yazı, LCD ekrandan balık besleme, temel davranış, Facebook'ta gezinme, internette gezinme), kitap (kitap okuma, karşıda yazan bir yazıyı okuma çabası, kitabı uzaktan okuma, başkasının tuttuğu kitabı okumaya

çalışmak), zaman (boş bir şey, boş bir uğraş, zaman kaybı), ekrandan okumayı faydalı olarak görme (rahatlık, bir bahçede yapılan yürüyüş, gözlüklü arkadaşımın gözlük takması), ekrandan okumayı zor olarak görme (zorlu bir süreç, küçük karıncaları izlemek, dağ, kolayı varken zora kaçmak), ekrandan okumayı değersiz görme (kişinin kendisi yerine resmine bakmak, hissedilemeyen bilgi, yapaylık, sevmediğim bir dersi dinlemek, meyveyi dalında izlemek, yememek, tatsız yemek, esaret, zevk alamamak, tutuklu olmak, zevk almadan oynanan oyun, oyun oynamak, suni, oyun oynamak) ve sağlık (yolda giderken uzaktaki herhangi bir şeyi görmek, bir şeyi hatırlamaya çalışmak, ölüm, acı çekmek, sevmediğimiz bir şeyi yapmak, çok yorucu bir iş, eziyet, hastalık, gözlük kullanmayan birinin arkadaşının gözlüğünü takması, etkisi çok da olmayan okuma).

Teknolojinin ve ekran okumanın derslerde kullanımının derse ya da okumaya yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşan çalışmalar da yer almaktadır. Örneğin Yaman ve Dağtaş (2013b) ekrandan okumanın metinlerin renkli ve canlı olması, ilgi çekici olması, dersleri daha eğlenceli hale getirmesi ve anlamayı geliştirmesi nedeniyle sekizinci sınıf öğrencilerini hem Türkçe dersine istekli hale getirdiği hem de bu derse yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediğini; Tiryaki ve Karakuş (2019) dijital uygulama aracılığıyla okumanın okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediğini; Maden ve Maden (2016) derslerde teknolojinin sağladığı imkanlardan yararlanmanın ortaöğretim öğrencilerinin ekran okumaya yönelik tutumunu olumlu yönde etkilediğini tespit etmişlerdir.

Ekran okuma konusu ile ilgili alan yazın incelendiğinde tarama niteliğinde çalışmalara (Duran ve Dolaylar Özkul, 2015; Güneş, 2010; Güneş, 2016; Elkatmış, 2015), ilköğretim ve ortaöğretim öğrencileriyle yapılan çalışmalara (Başaran, 2014; Baştuğ ve Keskin, 2012; Baturalkız, 2018; Duran ve Alevli, 2014; Ercan ve Ateş, 2015; Ertem, 2010; Güneş ve Susar Kırmızı, 2014; Kuru, Kaşkaya ve Calp, 2017; Macit ve Demir, 2016; Maden ve Maden, 2016; Özen ve Ertem, 2014; Özdemir, 2019; Ulu ve Ulusoy, 2018; Yaman ve Dağtaş, 2013a; Yaman ve Dağtaş, 2013b), öğretmenlerden görüş toplamaya yönelik çalışmalara (Dağtaş, 2013; Duran ve Ertuğrul, 2012; Elkatmış, 2018), öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalara (Esmer, 2013; Gömleksiz, Kan ve Fidan, 2013; Kuru, 2018; Ulu ve Zelzele, 2018) ve Türkçe öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalara (Azizoğlu ve Okur, 2018; Maden, 2012; Tiryaki ve Karakuş, 2019) rastlanmıştır. Şimdiye kadar yapılmış çalışmalara bakıldığında çalışma grubu öğretmen adayları olan araştırmaların yetersiz olduğu görülmektedir. Bu noktadan hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretimi alan yazınında giderek önem kazanan ekran okuma kavramıyla ilgili değişkenlerin belirlenmesi konusuna katkı sağlamaktır. Bu amaç doğrultusunda öğretmen adaylarının ekran okuma öz yeterlik algılarının etkileneceği düşünülen değişkenlere yönelik araştırma soruları oluşturulmuştur.

Araştırma soruları şu şekildedir:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algıları ne düzeydedir?

2. Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı farklılaşmakta mıdır?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algıları internet erişim noktalarına göre farklılaşmakta mıdır?
4. Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algıları internet kullanım sıklıklarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algıları kullandıkları mobil araç türüne göre farklılaşmakta mıdır?
6. Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algıları kullandıkları sosyal medya türüne göre farklılaşmakta mıdır?
7. Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algıları sosyal medya kullanım sıklıklarına göre farklılaşmakta mıdır?
8. Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algıları sınıf düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Deseni

Araştırmada, tekil tarama modeli (Karasar, 2005) kullanılmıştır. Tarama modelleri, var olan durumu araştırma ve tanımlama amacıyla tercih edilir. Bir olguya yönelik verilerin bir araya getirilerek bir mantığa oturtulması söz konusudur. Karşılaştırmalı ilişkisel modelde bağımlı değişkeni etkileyen olası değişkenlerin belirlenmesi amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak ve Akgün, 2010).

Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar yarıyılında bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Tablo 1’de öğretmen adaylarının cinsiyete göre dağılımı yer almaktadır.

Tablo 1. Cinsiyete Göre Öğretmen Adaylarının Dağılımı

Cinsiyet	N	Yüzde (%)
Kadın	100	%62
Erkek	61	%38

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Ulu (2018) tarafından geliştirilen “Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek 16 maddeden oluşmaktadır. Değerlendirmesi “Benim için hiç uygun değil” (1) ve “Benim için tamamen uygun” (5) aralığında 5’li Likert yapıya uygun olarak

düzenlenmiştir. Ölçeğin dört alt boyutu bulunmaktadır. Bunlar; kullanışlık (6 madde), anlama (3 madde), sayfayı yönetme (3 madde) ve göz sağlığı (4 madde)dir. Cronbach Alpha değerleri sırasıyla .77, .72, .66 ve .75 olarak bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri .76 olarak hesaplanmıştır. Bu çalışma için Cronbach Alpha değeri tekrar hesaplanmış ve .76 olarak bulunmuştur.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Betimsel istatistikler, t-testi ve ANOVA analizlerinden yararlanılmıştır. Verilerin normal dağılımını belirlemek için normallik testleri yapılmıştır. Bunun sonucunda verilerin normal dağıldığı belirlenmiştir.

BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde verilerin analizinden elde edilen bulgular araştırmanın alt problemleri dikkate alınarak yorumlanmıştır.

Araştırmanın birinci alt probleminde Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algılarının ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının ortalaması $\bar{X}=3.545$ olarak belirlenmiştir ve orta düzeyde oldukları görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde cinsiyet değişkeni açısından öğretmen adaylarının ekran okuma öz yeterlik algı düzeyleri değerlendirilmiştir.

Tablo 2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Cinsiyete Göre Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Kadın	100	3.568	.471	159	.677	.499
Erkek	61	3.517	.456			

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık ($p>.05$) bulunmamaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği görülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde internet erişim yolları değişkeni açısından Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algı düzeyleri incelenmiştir.

Tablo 3. Türkçe Öğretmeni Adaylarının İnternet Erişim Yollarına Göre Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin T-Testi Sonuçları

İnternet erişim noktaları	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Okulun internetini						
Kullanıyorum	58	3.621	.443	159	1.498	.136
Kullanmıyorum	103	3.508	.473			
Yurdun veya evin internetini						
Kullanıyorum	79	3.575	.454	159	.705	.482
Kullanmıyorum	82	3.523	.476			
Dış mekânların internetini						
Kullanıyorum	66	3.570	.414	159	.494	.622
Kullanmıyorum	95	3.533	.498			

Tablo 3'teki veriler incelendiğinde, Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinde okulun kablosuz internetini kullanma, yurdun veya evin internetini kullanma ve dış mekânların internetini kullanma değişkenin her birine göre anlamlı bir farklılık ($p>.05$) bulunmamaktadır. Bir diğer ulaşım yolu olan mobil hattın internetini bütün öğrenciler kullandığı için bu analiz içerisinde yer almamaktadır.

Tablo 4. Türkçe Öğretmeni Adaylarının İnternete Ulaşım Yolu Sayısına (Yurt veya Ev, Dış Mekân, Mobil Hat ve Okul) Göre Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Anova Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	.341	3	.114	.524	.667
Gruplarıçi	33.863	156	.217		
Toplam	34.204	160			

Tablo 4'teki veriler incelendiğinde, Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinde internete ulaşım yolu sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık ($p>.05$) bulunmamaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algı düzeyleri, yurt veya evin, dış mekânların, okulun ve mobil hattın interneti kullanma çeşitliliği açısından farklılaşmamaktadır.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde internet kullanım sıklığı açısından öğretmen adaylarının ekran okuma öz yeterlik algı düzeyleri incelenmiştir.

Tablo 5. Türkçe Öğretmeni Adaylarının İnternet Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Anova Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	.588	3	.196	.908	.439
Gruplariçi	33.918	157	.216		
Toplam	34.506	160			

Tablo 5'teki veriler incelendiğinde, Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinde internet kullanım sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık ($p>.05$) bulunmamaktadır. Öğretmen adaylarının 1-3 saat ($n=50$), 3-6 saat ($n=65$) 6 saat ve üzeri ($n=26$) ve her zaman ($n=20$) kullanma sıklıkları arasında farklılık bulunmamaktadır.

Araştırmanın beşinci alt probleminde mobil araç kullanımları açısından öğretmen adaylarının ekran okuma öz yeterlik algı düzeyleri incelenmiştir.

Tablo 6. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Mobil Araç Kullanma Değişkenine Göre Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin T-Testi Sonuçları

Mobil araç kullanımı	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Cep telefonu	61	3.478	.476	158	-1.588	.114
Cep telefonu ve dizüstü bilgisayar	99	3.597	.452			

Tablo 6'daki veriler incelendiğinde, Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinde mobil araç kullanma değişkenine göre anlamlı bir farklılık ($p>.05$) bulunmamaktadır. Öğretmen adaylarının tümü cep telefonu kullanmaktadır. Ayrıca dizüstü bilgisayar kullananların hepsi cep telefonu da kullanmaktadır. Bu sebeple sadece cep telefonu kullananlar ile dizüstü bilgisayar ve cep telefonunu birlikte kullananlar arasındaki farklılık incelenmiştir.

Araştırmanın altıncı alt probleminde sosyal medya türüne göre öğretmen adaylarının ekran okuma öz yeterlik algı düzeyleri incelenmiştir.

Tablo 7. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sosyal Medya Türüne Göre Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin T-Testi Sonuçları

Sosyal Medya Türü	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Twitter						
Kullanıyorum	71	3.497	.473	159	-1.245	.215
Kullanmıyorum	90	3.589	.456			
Facebook						
Kullanıyorum	43	3.540	.453	159	-.135	.893
Kullanmıyorum	118	3.552	.470			
Instagram						
Kullanıyorum	137	3.545	.465	159	-.215	.831
Kullanmıyorum	24	3.568	.473			

Tablo 7'deki veriler incelendiğinde, Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinde Twitter, Facebook ve Instagram araçlarının her birine göre anlamlı bir farklılık ($p>.05$) bulunmamaktadır.

Tablo 8. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kullandıkları Sosyal Medya Sayısına (Instagram, Facebook, Twitter ve Hiçbiri) Göre Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Anova Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	.481	3	.160	.735	.532
Gruplarıçi	34.020	156	.218		
Toplam	34.501	159			

Tablo 8'deki veriler incelendiğinde, Türkçe öğretmeni ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinde kullandıkları sosyal medya sayısı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık ($p>.05$) bulunmamaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algı düzeyleri Instagram, Facebook ve Twitter araçlarını kullanma ve hiçbirini kullanmama çeşitliliği açısından farklılaşmamaktadır.

Araştırmanın yedinci alt probleminde sosyal medya kullanım sıklığı açısından öğretmen adaylarının ekran okuma öz yeterlik algı düzeyleri incelenmiştir.

Tablo 9. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sosyal Medya Kullanım Sıklığı Değişkenine Göre Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Anova Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplararası	.081	2	.040	.185	.831
Gruplariçi	34.426	158	.218		
Toplam	34.506	160			

Tablo 9'daki veriler incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinde sosyal medya kullanım sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık ($p>.05$) bulunmamaktadır. Öğretmen adaylarının ara sıra ($n=22$), çoğu zaman ($n=104$) ve her zaman ($n=35$) kullanma sıklıkları arasında farklılık bulunmamaktadır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinin internet kullanım sıklığı, sosyal medya araçları, sosyal medya kullanım sıklığı, mobil araçlardan ulaşım değişkenlerinden etkilenmediği görülmektedir.

Araştırmanın sekizinci alt probleminde sınıf düzeyleri açısından öğretmen adaylarının ekran okuma öz yeterlik algı düzeyleri incelenmiştir.

Tablo 10. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sınıf Değişkenine Göre Ekran Okuma Öz Yeterlik Algı Düzeylerine İlişkin Anova Sonuçları

Varyansın kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	
Gruplararası	2.179	2	1.089	5.324	.007	4.sınıf > 3.sınıf
Gruplariçi	32.328	158	.205			
Toplam	34.506	160				

Tablo 10'daki veriler incelendiğinde, Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinde sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık ($F(160)=5.324$; $p<.05$) bulunmaktadır. Sınıf düzeylerine bakıldığında 2. sınıfın ortalaması 3.518; 3. sınıfın ortalaması 3.431 ve 4. sınıfın ortalaması 3.705 olarak belirlenmiştir. Buna göre 2. sınıf ile 3. sınıf arasında 0.077 puan, 2. sınıf ile 4. sınıf arasında 0.187 puan, 3. sınıf ile 4. sınıf arasında 0.274 puanlık fark görülmektedir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinin orta olduğu belirlenmiştir. Ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet, internet kullanım sıklığı, sosyal medya araçları, sosyal medya kullanım sıklığı, mobil araçlardan ulaşım değişkenlerinden etkilenmediği; sınıf değişkenine göre anlamlı farklılaştığı görülmektedir.

Araştırmanın birinci alt probleminde öğretmen adaylarının ekran okuma öz yeterlik algılarının ortalaması $\bar{X}=3.545$ olarak belirlenmiştir ve orta düzeyde oldukları görülmektedir. Benzer şekilde Maden ve Maden'in (2016) çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin ekran okuma öz yeterliklerinin orta düzeyde olduğu; Bulut ve Karasakaloğlu'nun (2019) çalışmasında öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimlerinin orta düzeyde olduğu; Macit ve Demir'in (2016) çalışmasında dördüncü sınıf öğrencilerinin yaklaşık yarısının ekran okuma becerilerinin kısmen yeterli düzeyde olduğu; Esmer'in (2013) çalışmasında elektronik ortamlarda okuma becerileri bakımından sınıf öğretmeni adaylarının yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Buna karşın Ulu ve Zelzele'nin (2018) ve Gömleksiz, Kan ve Fidan'ın (2013) çalışmalarında öğretmen adaylarının ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinin yüksek olduğu; Elkatmış'ın (2018) çalışmasında öğretmenlerin ekran okuma konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinin cinsiyet değişkeninden etkilenmediği görülmektedir. Benzer şekilde Başaran'ın (2014) çalışmasında cinsiyet değişkenine göre ekrandan okuma sürecinde okuma hızı, metni anlama ve metne yönelik tutum bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bazı çalışmalarda ekran okuma öz yeterlik algı düzeyinin ve ekrandan okuduğunu anlamamanın kadınlar lehine farklılaştığı belirlenmiştir. Örneğin Ulu ve Zelzele'nin (2018) çalışmasında ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlama boyutunda kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farkın olduğu; Tiryaki ve Karakuş'un (2019) çalışmasında dijital uygulama aracılığıyla okuduğunu anlama konusunda kadın öğretmen adaylarının daha başarılı olduğu; Bulut ve Karasakaloğlu'nun (2019) çalışmasında dijital okuma ilgisinde kadın öğretmen adayları lehine anlamlı farkın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Maden'in (2019) çalışmasında kız öğrencilerin e-okuma alışkanlıklarının erkeklere göre daha yüksek olduğu; Macit ve Demir'in (2016) çalışmasında dördüncü sınıf öğrencilerinin ekran okuma beceri düzeylerinin kız öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu; Ercan ve Ateş'in (2015) ekran okumanın anlamaya etkisini araştırdıkları çalışmalarında altıncı sınıf öğrencilerinde kız öğrencilerin erkeklere göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Duran ve Alevli'nin (2014) sekizinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada da hem ekrandan hem de basılı metinden okuduğunu anlamada kız öğrenciler erkekler öğrencilere göre daha yüksek puan almışlardır. Bazı çalışmalarda ise ekran okuma öz yeterlik algı düzeyinin ve ekrandan okuduğunu anlamamanın erkekler lehine farklılaştığı belirlenmiştir. Esmer'in (2013) çalışmasında yeni okuryazarlık stratejilerini uygulamada erkek öğretmen adaylarının kadın öğretmen adaylarına göre daha başarılı olduğu; Soyucok ve Mazman Akar'ın (2018) çalışmasında ortaokul öğrencilerinin ekran okumaya yönelik tutumlarının erkek öğrenciler lehine olduğu; Maden ve Maden'in (2016) çalışmasında ortaöğretim öğrencilerinin ekran okuma öz yeterlik düzeylerinin erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir. Orhan ve Akkoyunlu'nun (2004) çalışmasında kız öğrencilerin interneti daha çok bilgiye ulaşma; erkek öğrencilerin ise daha çok oyun vb. etkinlikler amacıyla kullandıkları ifade edilmektedir. Horzum'un (2011) çalışmasında erkek öğrencilerin oyun

oyynamaktan vazgeçemeyip bu nedenle işlerini ihmal ettikleri ve oyun bağımlılığı düzeylerinin kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Balcı'nın (2009) çalışmasında, internet ve bilgisayar kullanan erkek öğrencilerin, kitap okuma alışkanlığını olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerinin internet kullanım sıklığı, sosyal medya araçları, sosyal medya kullanım sıklığı, mobil araçlardan ulaşım değişkenlerinden etkilenmediği görülmektedir. Benzer şekilde Çelik'in (2015) çalışmasında e-kitap okuma tutumu üzerinde sosyal medya kullanımının anlamlı etkisinin olmadığı görülmüştür. Buna karşın Maden'in (2018) çalışmasında e-okuma üzerinde internet ve sosyal medya kullanımının anlamlı etkisinin olduğu; Maden'in (2019) çalışmasında da ortaokul öğrencilerinin büyük bir kısmının mobil cihazlardan internete bağlandığı, sosyal medya hesabı bulunduğu ve bunun öğrencilerin e-okuma alışkanlıkları üzerinde anlamlı etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kuru'nun (2018) çalışmasında ise kadın öğretmen adaylarının basılı metinleri anlama düzeylerinde cep telefonu akıllı olanların lehine farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmanın Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma profillerinin belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma bulgularından hareketle aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Araştırmada bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğretmen adayları örneklem olarak belirlenmiştir. Diğer eğitim fakültelerinde ve diğer programlarda da benzer çalışmalar yapılabilir.
- Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okuma öz yeterlik algı düzeylerini belirlemek amacıyla veri toplama aracı olarak ölçek kullanılmıştır. Farklı araştırmalarda öğretmen adaylarıyla aynı zamanda görüşmeler de yapılabilir.
- Basılı materyalden okuma ile ekrandan okuma arasındaki farklılığın belirlenebileceği çalışmalar yapılabilir.
- Elektronik metinlerle uygulamalı çalışmalar yapılabilir.
- Ekran okuma öz yeterlik algı becerilerinin geliştirilmesi amacıyla çeşitli derslere programda yer verilebilir.
- Öğretmen adaylarının ekran okuma becerilerini geliştirecek uygulamalara derslerde yer verilebilir.
- Öğretmenlerin ekran okumaya yönelik olumlu tutum, öz yeterlik algısı ve gerekli becerilere sahip olmalarını sağlayabilmek amacıyla öğretmenlere hizmet içi eğitim verilebilir.
- Dijital materyallerin etkin kullanımını konusunda öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrencileri bilinçlendirme amacıyla çalışmalar yapılabilir.

- Türkçe Dersi Öğretim Programı'na ekran okuma ile ilgili kazanımlar eklenebilir.
- E-kitapların ve e-kütüphanelerin sayısı artırılabilir.

Ek beyan

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sağlamıştır. Makalenin tüm süreçlerinde JEPS'in araştırma ve yayın etiği ilkelerine uygun olarak hareket edilmiştir. Bu çalışmada herhangi bir potansiyel çıkar çatışması bulunmamaktadır.

KAYNAKÇA

- Akkaya, N. ve Çıvğın, H. (2020). *Dijital okuma öz yeterlilik ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması*. Güneş, F. ve Işık, A. D. (Ed.), Girişimcilik ve yenilikçilik (s. 20-29) içinde. Ankara: Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları.
- Altun, A. (2003). E-okuryazarlık. *Millî Eğitim Dergisi*, 158, 1-9.
- Aydemir, Z., Öztürk, E. ve Horzum, M. B. (2013). Ekrandan okumanın beşinci sınıf öğrencilerinin bilgilendirici ve öyküleyici metin türünde okuduğunu anlama düzeylerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13, 2263-2276.
- Aydoğan, D. (2014). Romanda dijitalleşme: E-kitap. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 4 (4), 16-32.
- Azizoğlu, İ. A. ve Okur, A. (2018). Türkçe öğretmeni adaylarının ekrandan okumaya yönelik metaforik algıları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 1-21.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Başaran, M. (2014). 4. sınıf seviyesinde ekrandan ve kâğıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (2), 248-268.
- Baştuğ M. ve Keskin H. K. (2012). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: Ekran mı kâğıt mı? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (3), 73-83.
- Baturalkız, Ç. (2018). *Basılı ve dijital ortamlarda ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Bulut, B. ve Karasakaloğlu, N. (2019). *Öğretmen adaylarının dijital okuma eğilimleri ile okuma ilgileri arasındaki ilişki*. Babaoğlu Çelik E., Kırıl, E. ve Çilek, A. (Ed.), Eğitim araştırmaları-2019 (s. 136-147) içinde. Ankara: Eyuder Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- 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.
- Çifci, M. (2013). *Açıklamalı okuma terimleri sözlüğü*. Uşak: Elik Yayınları.

- Dağtaş, A. (2013). Öğretmenlerin basılı sayfa ve ekrandan okuma tercihleri ile eğitimde elektronik metin kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (3), 137-161.
- Dündar, H. ve Akçayır, M. (2012). Tablet vs. paper: The effect on learners' reading performance. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4 (3), 441-450.
- Duran, E. ve Alevli, O. (2014). Ekrandan okumanın sekizinci sınıf öğrencilerinde anlamaya etkisi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2 (1), 1-11.
- Duran, E. ve Dolaylar Özkul, İ. (2015). Ekran okuryazarlığının gelişimi ve geleceğine yönelik tahminler. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (4), 281-296
- Duran, E. ve Ertuğrul, B. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin elektronik ders kitaplarına yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (2), 347-365.
- Elkatmış, M. (2015). Kağıttan ekrana: ekran okuma. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (18), 1-15.
- Elkatmış, M. (2018). Sınıf öğretmenlerinin ekran okumaya yönelik görüşleri. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi (KÜSBD)*, 8 (1), 203-222.
- 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.
- Ertem, İ. S. (2010) The effect of electronic storybooks on struggling fourthgraders' reading comprehension. *The Turkish Online Journal of Education Technology*, 9 (4), 140-155.
- Esmer, B. (2013). *Sınıf öğretmeni adaylarının elektronik ortamlarda okuma becerilerinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gömleksiz, M. N., Kan, A. Ü. ve Fidan, E. K. (2013). Öğretmen adaylarının ekran okuma özyeterlik düzeylerine ilişkin görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15 (2), 138-159.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (14), 1-20.
- Güneş, F. (2016). Kağıttan ekrana okuma alanındaki gelişmeler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi / Bartın University Journal of Faculty of Education*, 5 (1), 1-18, Bartın.Doi:10.14686/buefad.v5i1.5000155474
- Güneş, F. ve Susar Kırmızı, F. (2014). E-kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin (EKOT) geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 196-212.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 56-68.
- Işık, A. D. (2013). Elektronik kitapların eğitimde kullanılabilirliği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 395- 411.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kuru, O. (2018). Sınıf öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerinin kâğıttan ve ekrandan okuma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (2), 36-52. DOI: 10.17679/inuefd.323135

- Kuru, O., Kaşkaya, A. ve Calp Ş., (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kağıttan ve ekrandan okuduğunu anlama becerilerinin sınanması; öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (13), 70-84.
- Lemken, B. (1999). E-Book the missing link between paper and screen. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.46.5481&rep=rep1&type=pdf>
- 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, A. (2019, Haziran). Ortaokul öğrencilerinin e-okuma alışkanlıklarının incelenmesi. 2nd International Congress On New Horizons In Education And Social Sciences (ICES-2019)'da sunulan bildiri, İstanbul. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/745214>
- Maden, S. (2012). Ekran okuma türleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 1-16.
- Maden, S. (2018). Digital reading habits of pre-service Turkish language teachers. *South African Journal of Education*, 38 (2), 1-12.
- Maden, S. ve Maden, A. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinin ekran okumaya yönelik tutumları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5 (3), 1305-1319.
- Nichols, M. (2016). Reading and studying on the screen: An overview of literature towards good learning design practice. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 20 (1), 33-43.
- Odabaş, H., Odabaş Z. Y. ve Sevmez, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde dijital / e-kitap okuma kültürü: Selçuk Üniversitesi örneği. *DTCF Dergisi*, 58 (1), 139-171.
- Orhan, F. ve Akkoyunlu, B. (2004). İlköğretim öğrencilerinin internet kullanımları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 107-116.
- Özdemir, H. (2019). 10-11 yaş çocuklarda fiziksel etkinlik kartları ve oyun konsollu hareket etkinliklerinin dikkat, ekran ve kağıt okuma performansı üzerine etkisinin incelenmesi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özen, M. ve Ertem, İ. S. (2014). Metinleri ekrandan okumanın anlam kurma üzerine etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 24, 319-350.
- Soyuçok, M. ve Mazman Akar, S. C. (2018). Ortaokul öğrencilerinin ekran okumaya karşı tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3 (2), 17-30.
- Tiryaki, E. N. ve Karakuş, O. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dijital uygulama ile okuduğunu anlama becerisinin incelenmesi. *İleri Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1 (1), 1-11.
- Ulu, H. (2018). Ekran okuma öz yeterlik ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (1), 148- 165.
- Ulu, H. ve Ulusoy, M. (2018). Ekran okumada bir yol: Ağ araştırmasına dayalı öğretim yoluyla dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (3), 591-635.
- Ulu, H. ve Zelzele, E. B. (2018). Öğretmen adaylarının ekran okuma öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7 (4), 2608-2628.

- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2013a). Ekrandan okumanın okumaya yönelik tutuma etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (4), 314-333.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2013b). Ekrandan okumanın Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (7), 1233-1250.
- Yıldırım, G., Karaman, S., Çelik, E. and Esgice, M. (2011, Eylül). *E-kitap okuyucuların kullanım deneyimlerine yönelik alanyazın incelemesi*. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium'da sunulan bildiri, Fırat Üniversitesi, Elazığ. Erişim adresi: <http://web.firat.edu.tr/icits2011/icits2011ProceedingBook.pdf>

BİYOGRAFİ

Dr. Beril Ceylan

Lisans derecesini 2005 yılında ve Yüksek Lisans derecesini 2008 yılında Ege Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri (BÖTE) Anabilim Dalında tamamlamıştır. Doktora eğitimini de Anadolu Üniversitesi BÖTE Anabilim dalında 2015 yılında tamamlamıştır. Akademik hayata 2005 yılında Ege Üniversitesi BÖTE bölümünde başlamıştır, halen burada görev yapmaktadır. Dr. Ceylan; Materyal tasarımı, öğretim tasarımı, teknoloji entegrasyonu, eğitsel araçlar eğitimi ve öğretmen eğitimi alanlarıyla ilgilenmektedir. Bu konulara yönelik proje, makale, bildiri, kitap bölümü gibi çeşitli bilimsel çalışmaları bulunmaktadır.

Dr. Öğr. Üyesi Göksu Çicekli Koç

2004 yılında Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Lisans Programından, 2009 yılında ise Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yeni Türk Edebiyatı Yüksek Lisans Programından mezun olmuştur. 2014 yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Doktora Programını tamamlayarak doktor unvanını almıştır. Halen Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğretim üyesi olarak görev yapmaktadır.