T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

SORU VE GERİ BİLDİRİMLE HİKÂYE OKUMANIN, ANLAMAYA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Handan ÜSTÜN

Ankara
Şubat, 2013

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ BİLİM DALI

SORU VE GERİ BİLDİRİMLE HİKÂYE OKUMANIN, ANLAMAYA ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan
Handan ÜSTÜN

Danışman: Doç. Dr. Selçuk ÖZDEMİR

Ankara
Şubat, 2013

Handan ÜSTÜN'ün "Soru ve Geri Bildirimle Hikâye Okumanın, Anlamaya Etkisi" başlıklı tezi 14/02/2013 tarihinde, jürimiz tarafından Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı): Doç. Dr. Selçuk ÖZDEMİR	……..
Üye : Prof. Dr. Ahmet MAHİROĞLU	……..
Üye : Doç. Dr. Mehmet Akif OCAK	……..

ÖN SÖZ

Araştırmanın her aşamasında yardımlarını esirgemeyerek yol gösteren ve destek olan, kendisinden çok şey öğrendiğim, değerli danışman hocam Doç. Dr. Selçuk ÖZDEMİR'e,

Araştırma konusunun kararlaştırılması aşamasında ve araştırma boyunca değerli fikirleriyle yardımcı olan sevgili Sebahattin ÜSTÜN'e

Araştırma sürecinde bana destek veren, görüş ve eleştirileriyle yardımcı olan sevgili Ömer GÜL'e,

Araştırmamda veri toplama aracı olarak kullandığım "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği"ni uygulamama izin veren hocam Dr. Arzu GÜNGÖR'e

Araştırma süresince görüş ve eleştirileriyle yardımcı olan değerli öğretmen arkadaşlarıma, uygulamaya katılan öğrencilerime,

Beni bugünlere getiren ve hiçbir desteğini esirgemeyen anneme ve babama,

Sevgi ve teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

SORU VE GERİ BİLDİRİMLE HİKÂYE OKUMANIN, ANLAMAYA ETKİSİ

ÜSTÜN, Handan

Yüksek Lisans, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Selçuk ÖZDEMİR

Şubat-2013

Bu araştırmanın amacı, soru ve geri bildirimle hikâye okumanın anlamaya etkisini araştırmaktır.

Araştırmanın durum çalışması deseni kullanılmıştır. Çalışmada, nitel ve nicel verilerin bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri toplanırken, ön test-son test kontrol gruplu desen tercih edilmiştir. Nitel verilerin toplanmasında görüşme ve gözlem tekniklerinden yararlanılmıştır.

Verilerin toplanması sürecinde, uygulamaya geçilmeden önce sürecin en başında "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" ön testi deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. Deney grubunda bilgisayar temelli eğitim ortamında sorularla hikâye okuma çalışması yapılmıştır, kontrol grubunda da geleneksel eğitimle hikâye okutulmuştur. Hikâye okuma çalışmaları, her hafta bir hikâye olmak üzere dört hafta boyunca yapılmıştır. Ders işleme süreci sonunda okuduğunu anlama ve tutum son testleri deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır.

Deneysel işlemler sonrasında uygulanan "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" ve "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" ile elde edilen veriler SPSS 16.0 paket programıyla değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda, sorularla hikâye okuma uygulamasının yapıldığı deney grubu, kontrol grubuna göre anlamada daha başarılı olmuştur. Soru ve geri bildirimle hikâye okumanın okumaya yönelik tutum üzerinde etkileri incelendiğinde, deney grubunda okumaya yönelik tutumda olumlu bir gelişme bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hikâye, Okuma, Okuduğunu Anlama, Soru, Geri Bildirim

ABSTRACK

The Effects of Story Reading on Comprehension
by Using Question and Feedback

ÜSTÜN, Handan

Master Degree, Department of Computer and Instructional Technologies

Thesis Advisor: Doç. Dr. Selçuk ÖZDEMİR

Şubat-2013

The aim of this research is searching the effects of story reading on comprehension by using question and feedback.

"Case study" is used in this research. Both qualitative and quantitative data is used in this study. The control pre-test, post-test model is prefered while collecting quantative data. On the other hand, techniques of observation and interview are used for collecting qualitative data.

In the process of collecting data, at the beginning of the process, before the appliance attıtude towards reading pre test is put into practice on experimental group and control group.

With the experimental group, story reading study is completed with questions in the environment of computer-assisted education. With the control group stories are read together with traditional education.

Story reading study is carried out for four weeks with the inclusion of one book for each week, At the end of the lessons "Comprehension and Attıtude post test" is put into practice on experimental and control groups. The data achieved by "Reading Comprehension Test" and "Attıtude Towards Reading Questionnaire" that has been carried out at the end of the experimental processing, are evaluated by the help of SPSS 16.0 package programme.

At the end of the research experimental group has been found more successful than control group. When examining the effects of reading on story reading with question and feedback, a positive improvement has been found on experimental group.

Anahtar Kelimeler: Stories, Comprehending What Has Been Read, Question, Feedback

İçindekiler

Tablolar Listesi vii
1. GİRİŞ 1
1.1. Problem 1
Okuma 1
Okumanın Önemi 2
Okuduğunu Anlama 3
Okuduğunu Anlamanın Önemi 5
Türkiye'de Okuduğunu Anlama Başarısı 7
Okumaya Yönelik Tutum 8
Eğitim Sürecinde Değişim 9
Eğitim Teknolojisi 10
Eğitimde E-Kitaplar 11
Elektronik Çocuk Kitapları 13
Eğitimde Hikâyelerin Yeri 14
Okuma Alışkanlığı ve Aile 16
Okuduğunu Anlama ve Sorular 18
Soru Sormanın Eğitimdeki Yeri ve Önemi 19
1.2. Amaç 21
1.3. Alt amaçlar 21
1.4. Önem 21
1.5. Varsayımlar 22
1.6. Sınırlılıklar 23
1.7. Tanımlar 24
2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR 25
2.1. Okuduğunu Anlama İle İlgili Araştırmalar 25
2.2. Okuduğunu Anlama ve Tutum İle İlgili Araştırmalar 26
2.3. Okuma ve Teknoloji İle İlgili Araştırmalar 28
2.3. Okuduğunu Anlama ve Hikâyeler İle İlgili Araştırmalar 29
2.4. Okuma ve Aile İle İlgili Araştırmalar 30
2.5. Soru ve Geri Bildirimle İlgili Araştırmalar 32
3. YÖNTEM 34
3.1. Araştırmanın Modeli 34
3.2. Katılımcılar 34

3.3. Veri Toplama Araçları....35
3.4. Verilerin Toplanması....38
3.5. Verilerin Analizi....42
4. BULGULAR VE YORUM....43
4.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Bulgular....43
4.1.1 Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Genel Bulgular....43
4.1.2. Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Karşılaştırmalı Bulgular....47
4.2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Testine İlişkin Bulgular....50
4.2.1. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Testine İlişkin Genel Bulgular....50
4.2.2. Deney ve Kontrol Grubu Ön OYT Karşılaştırması....52
4.2.3 Deney Grubu Ön ve Son OYT Karsılastırması....52
4.2.4 Deney ve Kontrol Grubu Son OYT Karşılaştırması....53
4.3. Gözlem ve Görüşme Sonuçlarına İlişkin Bulgular....55
5. SONUÇ VE ÖNERİLER....56
5.1 Sonuçlar....56
5.1.1. Soru ve Geri Bildirimle Hikâye Okumanın Başarıya Etkisi....56
5.1.2. Soru ve Geri Bildirimle Hikâye Okumanın Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi....57
5.2. Öneriler....57
5.2.1. Uygulama Önerileri....57
5.2.2. Araştırma Önerileri....58

Tablolar Listesi

Tablo 1 Okuduğunu Anlama Kazanımları....35
Tablo 2 OYTÖ Alt Ölçeklerinin Tanımları, Örnek Maddeleri ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları....37
Tablo 3 Birinci Hikâye OABT İlişkin Bulgular....43
Tablo 4 Birinci Hikâye OABT Anlamlılık Düzeyi....43
Tablo 5 İkinci Hikâye OABT İlişkin Bulgular....44
Tablo 6 İkinci Hikâye OABT Anlamlılık Düzeyi....44
Tablo 7 Üçüncü Hikâye OABT İlişkin Bulgular....45
Tablo 8 Üçüncü Hikâye OABT Anlamlılık Düzeyi....45
Tablo 9 Dördüncü Hikâye OABT İlişkin Bulgular....46
Tablo 10 Dördüncü Hikâye OABT Anlamlılık Düzeyi....46
Tablo 11 Bütün Hikâyelerin OABT İlişkin Bulgular....47
Tablo 12 Haftalara Göre OABT Ortalamaları....48
Tablo 13 OYTÖ' ne İlişkin Genel Bulgular....51

Tablo 14 Ön Tutum Karşılaştırmaları 52
Tablo 15 Deney Grubu Ön ve Son OYT Karşılaştırması.....53
Tablo 16 Deney Grubu Ön ve Son OYT Anlamlılık Düzeyi 53
Tablo 17 Son Tutum Karşılaştırmaları.....53

Şekiller Listesi

Şekil 1 Hikâyeye Giriş 39
Şekil 2 Hikâye Metinleri 40
Şekil 3 Hikâye Soru Örneği 40
Şekil 4 Hikâye Sonu 41

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problemi, amacı, önemi, varsayım ve sınırlılıkları yer almış, ayrıca tanımlara da yer verilmiştir.

1.1. Problem

Okuma

İnsanlar tarih boyunca öğrendiklerini, bildiklerini, fikirlerini gelecek nesillere aktarmak ve kalıcı hale getirmek için çeşitli çabalar sarf etmiştir. Yazının icadı ile insanoğlu bu ihtiyacını karşılamış, bunun sonucunda da okuma kavramı ortaya çıkmıştır. Bamberger (1990)'e göre okuma, aklın gelişmesine kendi başına büyük katkı sağlayan çok düzeyli zihinsel bir süreçtir.

Okuma ve yazma toplumların, bireylerin ve bilgi birikiminin gelişiminde önemli görevler üstlenmektedir. Bu nedenle anlayarak okuma, okurken sorgulama, eleştirme, düşünme, okumanın akıcı olması gibi birçok etken önem kazanmaktadır. Smith ve Dechant okumayı tanımlarken tanıma ve algılama olmak üzere iki noktaya vurgu yapmışlardır. Tanıma; harflerin, kelimelerin tanınması olup duyusal bir etkinliktir. Tanıma etkinliğini materyalin beyinde algılanması izler. Algılama sırasında bu materyal hem örgütlenir, anlamlandırılır, hem de bunların eski bilgilerle bağlantısı kurulur (Akt.: Dökmen, 1994).

Öğrenme ve bilgilenmenin en temel yollarından biri okumaktır. "Okumak demek kelimeleri ya da cümleleri görmek demek değildir; okuyabilmek, özellikle anlayarak okuyabilmek için görmenin ötesinde bir takım zihinsel etkinlikler gereklidir. Okuma bir algısal etkinliktir, bir düşünce sürecidir" (Dökmen, 1994). İlköğretimde anadili etkinlikleri dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel boyut üzerinde yapılandırılmıştır. Okuma anadili etkinliklerinin temel boyutlardan biridir (Sever, 2004).

Okuma, insanların sağlıklı iletişim kurması için başvurması gereken etkili bir araçtır (Sever,1997). Tebliğler Dergisi(1992)'nde okuma dersinin amaçları aşağıda verildiği gibidir:

1. Öğrencilerde boş zamanları kitap okuyarak değerlendirme ilgi ve isteği uyandırıp bunu alışkanlık haline getirmek.
2. Öğrencilere okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak
3. Öğrencilerin sınıf, okul ve diğer kütüphanelerden seviyelerine uygun kitapları kendi başlarına seçip okuyabilmelerini sağlamak.
4. Öğrencilere okudukları hakkında seviyelerine uygun değerlendirmeler yapabilme alışkanlığı kazandırmaktır.

Okumanın Önemi

Okuma hayat boyu karşımıza çıkan ve bizi etkileyen bir etmendir. Okuma ve okuduğunu anlama günlük hayatın her alanında önem kazanmaktadır. İnsanlar gün içinde farkında olarak ya da olmadan birçok şey okumaktadır. İnsanların dünyası okudukları şeyler oranında gelişmektedir. Uzmanlar, okuma alışkanlığı ile ekonomik gelişme, güç, suç oranı, okuldan ayrılma, işinde başarılı olma gibi değişkenler arasında çeşitli ilişkilerin varlığından söz etmektedir (Tosunoğlu, 2002). Okuma, toplumsal yaşamın gereğidir.

Oğuzkan (1991) okumanın uygarlığın ve kültürel gelişmenin bir göstergesi olduğunu belirtmektedir. Bu nedenle okuma alışkanlığının geliştirilmesi önemlidir. Okuma becerileri kazanılırken önemli olan sadece heceleri, kelimeleri birleştirmek değildir. Okuma beceri ve alışkanlığını kazanmak kadar okuduğunu anlama-değerlendirme gücü kazanmak da önemlidir (Sever, 2004).

İnsanlar yaşamları boyunca okudukları kitap miktarı arttıkça, daha iyi ve daha rahat okur. Çocukların ve gençlerin daha fazla okumaya yönlendirilmesi gerekmektedir, okurken öğrenmeyi öğrenmeleri de sağlanmalıdır (Dökmen, 1994). Pardo (2004), okuduğunu anlamayı okurun metnin içeriği ile kendi var olan bilgilerini birleştirerek yaptığı yapılandırma olarak tanımlar. Özçelik (1998), öğrenmelerde etkililik ve verim sağlamak için okumanın geliştirilerek kullanılması, geliştirilene kadar öğretim sürecinde

somut yaşantılara yer verilmesi, okuduğunu anlama gücünün gelişimine bağlı olarak okumanın öğretim etkinliklerindeki ağırlığının artırılması gerektiğini belirtmektedir.

Okumanın alışkanlık olarak değerlendirilmesinde okunan kitapların sayısı kadar okuma süreci ve kitapların nitelikleri de çok önemlidir. Okuma alışkanlığı ile ilgili önemli noktalar arasında yıl içinde okunan kitap sayısına ek olarak, okunan yayınların türü, okuma sıklığı, bir seferde aralıksız okuma süresi, yılın, haftanın ya da günün hangi zamanlarının okuma için tercih edildiği, okunan kitabın elde edilme yolu, okuma sırasında kullanılan stratejiler, okurken başka bir uğraşta bulunulup bulunulmama gibi değişkenler de dikkate alınmalıdır (Dökmen, 1994: 34). Dökmen yaptığı araştırmayla (1994) lise öğrencilerinin en çok okuduğu okuma materyallerinin "gazete", "mizah dergisi" ve "çeşitli dergiler" olduğunu belirtmektedir. Yani lise öğrencilerinin gazete ve dergi okuma alışkanlıklarına sahip olmaları, okuma alışkanlıklarını belirleyen etmenlerdendir.

Okuduğunu Anlama

Bloom (1995)'a göre okuduğunu anlama, bilişsel bir davranıştır ve okul öğrenmelerinde daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerin çoğunu etkiler. Bloom, bir yazıyı, yapıtı anlamanın onu doğru yorumlayabilmekten geçtiğine değinir. Bloom'a göre "yorum" aşağıdaki şekilde tanımlanmıştır:

- Yazarın sözlerini, öne sürdüğü görüşlerini anlayarak ana düşünceyi kavramak
- Yazarın doğrudan anlatmadığı düşünceleri de kavrayıp, düşüncesinin kapsamını belirlemek
- Okuduğunu doğruluk, geçerlik, değer yönlerinden ölçebilmek
- Anladığını, duyduğunu davranışlarında, yaptıklarında uygulayabilmek.

Türkçeyi doğru, güzel ve bilinçli kullanmayı alışkanlık hâline getirmenin en etkili yollarlından biri derslerde öğrencilere sık sık düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak anlatma imkânı sunmaktır (Demirel, 2002). Türkçe kitaplarında amaca yönelik örnek uygulamaların oluşturulması, uygulanacak öğretim strateji ve yöntemlerinin çeşitlendirilmesine katkı sağlar (Özmen, 2001).

Toplumsal ve demokratik yaşamın gelişmesi, radyoda, televizyonda, açık havada ya da bir salonda izlenen bir konuşmayı anlamanın önemini daha fazla artırmıştır (Demirel, 2002). Okuma öğretiminin en önemli amacı, okuduklarını kavramaktır. Okuduğunu anlama yeteneği sadece sözcükleri fark etmekle olmaz, uygun anlamlarını bilme ve cümleleri okuma davranışlarıyla da sınırlı değildir, daha üst düzeyde düşünme becerilerini kapsar (Koçyiğit, 2003). Öğrencinin çözümlediği metni anlayabilmesi için kendi bilgi ve yaşantısıyla metin arasında ilişki kurabilmesi gerekmektedir (Özmen, 2001).

Çocuklar, ana dillerini önce kulaktan duyarak, yaşayarak öğrenirler. Ana-baba ve yakın çevreden öğrenilen bu dil, dilin ana kurallarına uygundur. Çocuk çeşitli bölgelerde birbirlerine göre pek az özellik gösteren bu kurallara farkında olmadan uyar, dilini kurallara uygun olarak kullanma becerisini yine farkında olmadan kazanır (Demirel, 2002). Demirel (2003)'e göre bir yazıyı anlamak için yararlanılması gereken yöntemler şunlardır:

1.Yazıda ele alınan konuyu belirlemek,
2.Anlamı bilinmeyen sözcüklerle, anlaşılmayan cümle ve paragrafları saptamak,
3.Ana fikri araştırıp bulmak,
4.Yardımcı fikirleri incelemek,
5.Yazının genel düşünce ve anlatım yapısını çıkarmak.

Her metin özeldir, metni özel yapan unsurlar; metnin yapısı, tarzı ve üslubu, kullanılan kelimeler, metnin dili, metnin içeriği, zorluğu, basıldığı yazı tipi boyutu ve uzunluğu gibi okurun metinle etkileşimini etkileyen birçok faktördür. Yapılan çalışmalar metnin kalitesinin okurun metni anlamasında önemli olduğunu göstermektedir (Singer, 1969). Demirel okuma ve anlama arasında neden-sonuç ilişkisine değinir. İnsan anlamak için okur. Okuduğunu anlamak ister (Demirel,2004). Okuma çalışmaları sadece okulda yapılan okuma etkinlikleriyle sınırlı tutulmamalıdır. Öğrenci sadece okulda okuduğu ders kitaplarındaki metinlerle karşılaşırsa, okuduğunu anlama becerisi ve hayal gücü yeteri kadar gelişmeyecektir. Okuma çalışmalarında bütün çocukların başarılı olması beklenmeyebilir; fakat bütün çocukların daha çok okuması, okuduklarından zevk alması, okuduklarını paylaşması ve bir okur olarak kendilerini olumlu yönde geliştirmesi teşvik edilebilir (Borkowski, Winograd, 1986; Akt: Sever, 2004).

Okuduğunu Anlamanın Önemi

Okuma insanoğlunun küçük yaşlardan itibaren karşılaştığı önemli bir etmendir. İnsanlar küçük yaşlardan itibaren, konuşma, dinleme ve okuma yoluyla bilgi edinir. Farkında olarak ya da olmayarak insanlar sürekli bir şeyler okur. Aynı şeyi okuyan iki insan birbirinden çok farklı şeyler anlayabilir. Okuma yazı ya da metinde geçen kelimeleri, heceleri birleştirmekten öte anlamak ve yorumlamakla gerçekleşir. Anlamadan gerçekleştirilen okuma hiçbir anlam ifade etmemektedir. Ayrıca okuduklarını doğru anlamak da okuma eyleminin etkinliği açısından çok önemlidir.

Okuma somut kavramların yanında soyut kavramlar elde edilmesine de yardım eder. Yorumlama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin gelişmesine katkı sağlar. Bamberger (1990)'e göre çocuklar okuldaki çabalarla okur olurlar. Eğitimde verimliliğin arttırılması ve öğretimin sağlıklı bir temelde yürütülmesi, öğrencinin anlama kavrama düzeyinin yükseltilmesiyle ilgilidir (Calp, 2005). Okuma öğretim programlarında; performansa göre öğrencinin metinden sonuç çıkarması, metindeki düşünceler hakkında yorumlar yapması, metindeki bilgilerle kendi yaşantısını birleştirerek yorumlarda bulunabilmesine yönelik hedefler de yer almalıdır. Bilgi ve kavrama dışında uygulama, analiz ve sentez düzeyinde olan hedeflere ve buna yönelik uygulamalara da yer verilmelidir (Özmen, 2001).

Bloom'a göre (1979) okul öğrenmelerinde ve daha sonraki yıllarda gerçekleşen öğrenmelerde okuduğunu anlama etkili olmaktadır. Öğrencilere "Okuduğunu Anlama" , "Dil- Edebiyat", "Fen Bilimleri" ve "Matematik " derslerinde başarı testi uygulanmış, öğrencilerin okuduğunu anlama gücü ile diğer akademik alanlar arasında oldukça anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Bloom, 1979). Okuma, anlayarak gerçekleşirse, öğrenenlerde davranış değişimine neden olmaktadır. Bu nedenle okunanların doğru anlaşılması ve okunulan kaynakların doğru olması önemlidir. İnsanlar okuduklarından hareketle çeşitli çıkarımlarda bulunurlar. Okuma insanların "ne" düşündüğünü ve "nasıl" düşündüğünü de etkiler. Okuma insanların düşünce yapısına katkılar sağlar. Bunun yanı sıra yaratıcı ve eleştirel düşünceyi de geliştirir. Eğitim ve öğretim sürecinde okuma önemli bir yere sahiptir. Okuma becerisi bir bireyin kişiliğini sistematik olarak

geliştiren en etkili araçlardan biridir (Bamberger, 1990). Özellikle ders kitapları dışındaki öğretim gereçlerinin az kullanıldığı eğitim-öğretim ortamlarında, okuma başlıca öğrenme yolu durumuna gelebilmektedir. Bu durum okuduğunu anlamanın önemini artırmakta, okuma becerileri yüksek olan öğrencilere avantaj sağlamaktadır (Özçelik, 1987).

Birçok alışkanlık çocukluk çağında kazanılır. Alışkanlıklar kolay değiştirilemez ve sonradan kazanılması zordur. Okuma alışkanlığı kazanma ya da kazandırma için en önemli dönemin çocukluk çağı olduğunu yönünde yapılmış araştırmalar, bu düşünceyi desteklemektedir (Yılmaz,1994). Çocuk, erken çocukluk döneminde somut düşünme ve hayal gücünün zengin olduğu bir dönemdedir. Bu dönemde iyi nitelikli kitaplar somut düşünmeden soyut düşünmeye doğru geçişine, gerçekle hayaller arasında ilişkiler kurmasına yardım eder (Yörükoğlu, 1980).

İnsanlar kazandıkları bilgilerin birçoğunu okuma yoluyla elde eder. Bamberger (1990) "çok fazla okuyan çocukların öğretmenleri ile yakın ilişki içerisinde bulunduğunu, öğretmenlerin ise öğrencilerinin de okumaktan kendileri ile aynı derecede zevk almasını sağlayan istekli okuyucular olduğunu" belirtmektedir. Bamberger (1990), okulun ilk yıllarında öğretmenin örnek ve 'imaj' olarak çok büyük etkisinin olduğuna dikkat çekmektedir. Çocuk okumayı seven öğretmeniyle kendini özdeşleştirebilir, bu sayede okuma becerisi olumlu etkilenir.

Bamberger'in (1990) yaptığı araştırmada okuma alışkanlığının bireyin eğitimdeki başarısını % 30 artırdığı görülmüştür. Okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama becerisinin kazanılmasında ilköğretim çağı önemli bir dönüm noktasıdır. Özellikle çocukların okumayı tam olarak öğrendikleri ve ilk kitapları ile karşılaşacakları 3. Sınıf düzeyi okuma alışkanlığının kazanılmasında en uygun dönemlerdendir. Okuma alışkanlığının kazanılmasında 8-13 yaşları yaşamsal bir değere sahiptir (Bamberger, 1990). "Öğrenciler 3. sınıfta tam olarak okumayı öğrenirler. Öğrenciler, literatürün okuma parçalarında alabileceği çeşitliliklere, okumanın değerine ve okurken alabilecekleri hazza alışmış olurlar. Bu dönemde örgenciler kendi bilgi dağarcıklarını geliştirir, düşünsel bilgileri elde eder, harf-ses ilişkisini ve yazılı-sözlü arasındaki ilişkiyi öğrenir ve orta öğretimdeki teknik ve daha karmaşık parçalarla uğraşabilmesi,

daha hızlı ve daha akıcı bir okuyucu olabilmesi için gerekli araştırmaları yapar" (Jacobs 2002, Akt.: Koçyiğit, 2003).

Türkiye'de Okuduğunu Anlama Başarısı

Son zamanlarda okuma yeterliklerinin ve okuma becerilerin neler olduğu konusunda bazı değişimler gerçekleşmektedir. Ülkelerin öğretim programlarındaki gerekli düzenlemeleri yapabilmeleri, öğretim sistemlerindeki eksiklikleri giderebilmeleri ve uluslar arası düzeyde kendi başarılarını görebilmeleri amacıyla son yıllarda bazı değerlendirmeler geliştirilmektedir. Uluslararası platformda ülkelerin eğitim performanslarının karşılaştırılmasında OECD'nin PISA programı yaygın olarak kullanılmaktadır. PISA (Program for International Student Assessment - Uluslararası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı) OECD ülkelerindeki 15 yaş grubu öğrencilerin zorunlu eğitim sonunda, günümüz bilgi toplumunda karşılaşabilecekleri durumlar karşısında ne ölçüde hazırlıklı yetiştirildiklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir programdır (Eğitim Reformu Girişimi, 2009).

PISA, bireylerin içinde bulunduğumuz çağa uyum sağlamasını hedef almaktadır. Öğrencilerin günümüz problemleriyle baş edebilecek şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir. Var olan bilgi miktarının oldukça arttığı günümüzde, artık bilgiyi hafızada depo etmek bir işe yaramamaktadır. Önemli olan gerçek hayat problemlerini çözmede var olan bilgileri kullanabilme becerisidir. PISA'ya göre okuryazarlık, okuma ve yazma becerisi anlamındaki tarihsel anlamından çok daha kapsamlıdır. PISA okuryazarlığı farklı durumlarda karşılaşılan problemlere çözüm bulmada kullanılan analiz, sentez ve etkili iletişime dayalı bilgi ve becerileri kullanabilme kapasitesi olarak tanımlamaktadır (Brozo, Shiel ve Toping, 2007).

Uluslararası sınavlar arasında en fazla ülkenin katıldığı ve en eski uygulamalardan biri, OECD tarafından uygulanmakta olan Uluslararası Öğrenci Başarılarını Değerlendirme Programı'dır (PISA). 2000'den bu yana her üç yılda bir uygulanan PISA'ya Türkiye, 2003'ten bu yana katılmaktadır. PISA sınavları ile farklı ülkelerdeki 15 yaşındaki öğrencilerin fen bilimleri, matematik ve okuma alanlarındaki beceri seviyelerinin ölçümü ve karşılaştırılması amaçlanmaktadır. Bu sınavlarla,

öğrencilerin kitabi bilgilerinin seviyesi yanında öğrencilerin sahip oldukları bilgileri gerçek hayatta kullanabilme kapasiteleri anlaşılmaya çalışılmaktadır. Buna ilaveten; öğrencilere, velilere ve okul yönetimine uygulanan anketlerle de başarının ya da başarısızlığın altında yatan nedenler analiz edilebilmektedir. PISA sınavları; 2003 yılında, 30'u OECD üyesi, toplam 41 ülkede uygulanmıştır. 2006 yılında programa 16 yeni ülke eklenmiş ve ülke sayısı 57'ye yükselmiştir (Eğitim Reformu Girişimi, 2009).

Genel sıralamaya bakıldığında; Türkiye, 2006 yılında, okuma sınavlarında 38. olmuştur. PISA 2009 uygulaması, Türkiye'nin katıldığı üçüncü uygulama olduğu için trend değerlendirmesi yapmak da mümkündür. PISA 2009 uygulamasında Türkiye'nin aldığı puanlar, PISA 2006'daki puanlarla karşılaştırıldığında sevindirici sayılabilir. Türkiye, okuma becerileri testinde 17 puanlık artış yakalamıştır (Eğitim Reformu Girişimi, 2009). Okuma becerileri testinde 2003'te öğrencilerin % 37'si, 2006'da % 32'si temel beceri düzeyine erişemezken 2009'da bu oran % 24,5'e gerilemiştir. Eşitlik bakış açısıyla değerlendirildiğinde, temel beceri seviyesinin altındaki öğrenci sayısının azalması sevindiricidir. Diğer yandan 15 yaşındaki öğrencilerin halen % 25'inin okuma becerilerinde PISA tarafından tanımlanmış temel becerilere erişememiş olması düşündürücüdür. Ayrıca, bu değerlendirme yapılırken Türkiye'de 15 yaşındaki çocukların % 40-45'inin okul dışında olduğu ve bu değerlendirmenin dışında bırakıldığı unutulmamalıdır. Bu çocukların çok büyük kısmının akademik başarı düzeyinin daha düşük olduğu hesaba katıldığında, Türkiye'de yaşayan 15 yaşındaki çocuklarının yaklaşık yarısının temel beceri düzeylerine erişemediği sonucuna ulaşılabilir (Eğitim Reformu Girişimi, 2009).

Ayrıca Cito Türkiye Öğrenci İzlem Sistemi (ÖİS) uygulama sonuçları da ilköğretimde "okuduğunu anlama" alanında ciddi sorunlar olduğunu göstermektedir (Eğitim Reformu Girişimi, 2009).

Okumaya Yönelik Tutum

Tutum, bireyin çevresiyle etkileşimi sonucunda gelişen; onun bir obje ile ilgili düşünce, duygu ve davranışlarını gösteren; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor davranışlarını etkileyen, nispeten kalıcı izli eğilimdir (Başaran ve Ateş, 2009).

Tutumlar, bireylerin dünyayı algılamalarında bazı temel ölçütler geliştirebilmelerini sağlayan bir bilgilenme gereksinimi yaratmaktadır (İsen ve Batmaz, 2002; Akt: Güngör ve Açıkgöz, 2005). Bu açıdan öğrenme-öğretme sürecinde önemli bir yere sahiptir. Çünkü öğretim sürecinde öğrencinin konu, okul, öğretmen vb. öğelere ilişkin tutumlarının olumlu olması onun başarısını artıracaktır (Açıkgöz, 1992). Okuduğunu anlama çalışmalarında da öğrencilerin okumaya yönelik olumlu tutuma sahip olmaları daha etkili ve verimli öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlayacaktır. Öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile okumaya yönelik tutumları arasında da doğrusal bir ilişki vardır. Altunay (2000) okumaya yönelik olumlu tutuma sahip öğrencilerin ön örgütleyicilerden daha çok yararlandıklarına değinir. Okumaya yönelik tutumu olumsuz olan öğrencilerin başarılarının olumsuz etkilendiği bulunmuştur. Smith (1991) de yaptığı araştırmada bireylerin okumaya yönelik tutumları ile okuma davranışları ve etkinlikleri arasında doğrusal bir ilişki bulmuştur (Akt.: Güngör ve Açıkgöz, 2005).

Cinsiyet ve yaş değişkenleri de okumaya ilişkin tutum üzerinde etkili olan diğer faktörlerdir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre okumaya ilişkin daha olumlu tutum geliştirdikleri (Black&Young, 2005; Kush ve Watkins, 1996; Sainsbury, 2004) ilköğretim öğrencileri üzerinde yapılan birçok araştırma sonucunda söylenebilir. Ülkemizde yapılan araştırmalarda öğrencilerimizin okumaya yönelik olumlu tutumlara sahip olmadıkları, okumaya zaman ayırmadıkları saptanmıştır (Balcı, 2003; Batmankaya, 2003; Özen, 2003).

Eğitim Sürecinde Değişim

Garavan'a (1997) öğrenmeyi öğrenme kavramını, yeni düşünce biçimleri oluşturmak ve davranış değiştirmek olarak tanımlamaktadır. Geleneksel anlamda, belli bilgi birikimine ulaşmış insanın yerini, artık bilgi elde etme yöntemlerini bilen insan alacaktır (Özdemir, 2000). Artık öğretimde yer, zaman ve yöntem kısıtlamalarının ortadan kaldırılması gerekmektedir (Doğan, 1997; Akt: Balay, 2004). Hızla çoğalan bilgi yığınları karşısında, her şeyi bilmek mümkün olmamakta ve yaratıcılığın geliştirilmesinde çok fazla işe yaramamaktadır, hangi bilgiyi nereden ve nasıl

sağlayacağını bilen, seçici davranan, yani öğrenmeyi öğrenen insana gereksinim duyulacaktır (Numanoğlu, 1999; Akt.: Balay, 2004).

Bruner öğrenciyi, aktif biçimde problem çözen biri olarak değerlendirmekte ve yeni öğrenme-öğretme sürecini, öğrencinin, yönetilebilir veya çözülebilir problemleri keşfetmesine yardım eden bir süreç olarak ele almaktadır (Wood, 1998; Akt.: Balay, 2004). Kepenekçi-Karaman'a (2003) göre eğitim-öğretim sürecinde artık öğretmenin rolü değişmiştir. Öğretmen bilgiyi öğrenciye aktaran kişi olmaktan çıkıp, eğitim sürecinde daha aktif olan öğrenciye yol gösteren, öğrenmeyi kolaylaştıran kişi rolündedir.

Eğitim Teknolojisi

Teknoloji insanın doğaya üstün gelme çabası sonucu ortaya çıkmıştır. İnsanlar ilk çağlardan itibaren doğayla mücadele içinde olmuş, gerek kendini korumak, gerekse ihtiyaçlarını karşılamak için doğaya karşı mücadele vermiştir. Bunun sonucunda da bazı teknolojiler geliştirmiştir. Rıza (1997), eğitim teknolojisinin tanımını şu şekilde yapmaktadır: "Eğitim teknolojisi, değişik bilimlerin verilerini, özel hedef, yöntem, araç ve gereç, ölçme ve değerlendirme gibi eğitimin geniş alanlarını uygulamaya koyan, uygun maddi ve manevi ortamlarda insan gücünün en iyi şekilde kullanılmasını, eğitim sorunlarının çözülmesini, kalitenin yükseltilmesini, verimliliğin artırılmasını sağlayan bir sistemler bütünüdür." Alkan(1974) teknolojiden başka eğitimin de insanın doğal ve sosyal çevresine egemen olma yönünde gösterdiği çabalarda, başvurduğu temel araçlardan biri olduğunu söylemektedir. Eğitim sürecini oluşturan öğelerin yapısal ve işlevsel değişimi, değişime ve yeniliğe uygun bir sistem gereksinimi, eğitimde daha fazla verim alınmasının gerekmesi, daha etkili yöntemler kullanmaya duyulan ihtiyaç, yeni bir eğitim teknolojisinin oluşturulmasını gerekli kılmıştır (Alkan, 1998).

Eğitim teknolojisi, daha etkili bir öğrenme gerçekleştirebilmek için insan ve insan gücü dışı kaynakları kullanarak öğrenme öğretme süreçlerini tasarımlama, uygulama ve değerlendirmede sistematik bir yaklaşımdır (Eisele and Eisele, 1994; Akt.: Alkan, 1998). Etkili ve verimli öğrenme öğretme süreçlerinin tasarımlanması, eğitim teknolojisinin temel işlevlerinden biridir (Alkan ve diğerleri, 1995). Rıza (1999), eğitim

teknolojilerinin, bilgi verileri, özel hedefler, ders kitapları, yöntemler, araç ve gereçler, ortam, ölçme ve değerlendirme gibi öğelerin yaratıcılığı artıracağını belirtmektedir. Bilginin ve öğrenci sayısı artmaktadır. Daha fazla öğrenciye aynı anda eğitim verilme ihtiyacı, ortaya çıkan yeni ve çok sayıda bilginin akılda tutulmasının zorluğu gibi nedenler yeni teknolojilerin ortaya çıkmasını zorunlu hale gelmiştir (Keser, 1998).

Son zamanlarda genç kuşaklara bilgiye çeşitli kaynaklardan ulaşma ve ulaştığı bilgileri, kullanma becerilerinin kazandırılması büyük önem kazanmıştır. Artık bilgisayar okuryazarı bireyler ön plana çıkmaktadır, yaşam boyu öğrenme kavramı ile birlikte insanlar sürekli kendilerini geliştirmek durumunda kalmıştır. Bilgisayar ve teknoloji okuryazarı olan öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde uygun teknolojik ortamları yaratmaları ve öğrencilerinin kullanımını sağlamaları gerekmektedir (Keser, 2005). Rıza (1999) teknolojiyi kullanmanın, yeni teknoloji üretimlerine yol açmakta olduğunu belirmektedir. Bu sayede yaratıcılığı da artırır. Günümüzde hemen hemen bütün iş kollarında kullanılan bilgisayar gibi gelişmiş teknolojilerin kazandırdıkları yanında sağlık açısından bazı zararları da bulunmaktadır (Keser, 2005). Bu nedenle teknoloji kullanımında, öğrencilerin doğru yönlendirilmesi gerekmektedir. Aksi halde öğrenciler kendilerine hiçbir faydası olmayan oyun vb. uygulamalarla hem sağlıklarını hem de zamanlarını kaybeder. Öğrencilerin var olan imkânları, akademik ve kişisel gelişimlerini olumlu etkileyecek şekilde kullanmaları önemlidir.

Eğitimde E-Kitaplar

Yeni teknolojilerin hayatımıza girmesinden sonra her şeyin başına bir “e” harfi ekler olduk. Bahsedilen değişimden kitaplar da nasibini aldı ve e-kitap kavramı ortaya çıktı. Basılı bir kitabın sayısal ortamdaki kopyasına e-kitap diyebiliriz. Bunun yanında doğrudan elektronik ortamda yazılan kitaplar da e-kitap kategorisi içinde değerlendirilebilir. E-kitap, elektronik ortamda yayınlanmış ya da elektronik ortama aktarılmış ve bu ortamda kullanılan çeşitli protokoller ve yazılımlar ile bunları kullanan bilgisayarlar sayesinde izlenebilen metin, resim, film ve sesleri barındıran bir medya formatıdır (Mutlu ve diğerleri, 2006; Akt.: Çatal, 2008). Tonto(2000)’ya göre elektronik yayıncılık (e-yayıncılık) "belgelerin" elektronik ortamlar ya da ağlar aracılığıyla dağıtımı, arşivlenmesi ve bu belgelere erişilmesi olarak tanımlanabilir.

Elektronik kitapların yaygınlaşmasından sonra bu kitapların okunması için geliştirilmiş teknolojiler de açığa çıktı. Bu teknolojilerin bazıları sadece elektronik kitap okumaya yaramasıyla dikkat çekiyor. Elektronik kitap okumak için kullanılan bilgisayarlar "e-kitap aygıtı" olarak tanımlanabilir. "E-kitap okuyucu" diye adlandırılan yazılımları ise elektronik kitapların okunmasında kullanılır. Elektronik kitapların kâğıttan okumaya göre dezavantajlarının olduğu düşüncesinde olan insanlar bu teknolojilere mesafeli kalabilmektedir. Teknolojideki bütün bu gelişmelerden sonra kâğıttan okumanın daha kullanışlı olduğu görüşünü savunanlar günümüzde de bulunmaktadır. Bununla beraber gelişen teknolojilerin hayatımızın her noktasında olduğu gibi okuma konusunda da alışkanlıklarımızı hızla değiştirdiğini görüyoruz. Bazı firmalar, e-Kitap teknolojisinin gün geçtikçe yaygın hale gelmesi ve kullanıcıların e-kitaba ilgi göstermesi nedeniyle elektronik belgelerin depolanması ve görüntülenmesi için elde taşınabilecek büyüklükte okuma cihazları üretmeye başlamışlardır. Ekranları aydınlatılmış bu cihazlar metin arama ve işaretleme, font boyutunu ayarlayabilme, dipnot oluşturma ve birden fazla kitabı hafızasında saklayabilme özelliklerine sahiptir (Mutlu ve diğerleri, 2006).

Yaygın ve ücretsiz olarak internetten indirilebilen yazılımlara örnek olarak Microsoft Reader, Adobe Acrobat ebook Reader, Glassbook Reader ve Macromedia Flash Paper verilebilir.

• Adobe Acrobat ebook Reader: Adobe firmasının geliştirdiği PDF (portable document format) formatını okuyabilen, vektörel, ölçeklenebilir ve dosya üzerinde değişikliğe izin vermeyen bir yazılımdır. Windows ve/veya Macintosh tabanlı masa üstü ve diz üstü bilgisayarlar ile de uyumlu olan yazılım, basılı kitapları okurken yapılabilen sayfa çevirme, not alma, metin işaretleme özelliklerine ek olarak, font ayarlama, görüntü netleştirme, görüntü döndürme, sözlük kullanma, kelime arama, sesli okuma, e-kitap indirme, e-kitap yazdırma özelliklerine de sahiptir (Rukancı, Anameriç, 2003).

• Glassbook Reader: Masa üstü, diz üstü ve cep bilgisayarlarını e-kitap okuma cihazına dönüştüren bir özelliğe sahiptir. HTML ve PDF formatlarındaki e-kitapları okuyan bu yazılımın sözlüğüne kelime eklenebilmektedir.

• Microsoft Reader: Microsoft firması tarafından üretilmiş LIT formatını okuyabilen bir yazılımdır. Cep bilgisayarlarına da uyumlu olan bu yazılım, metin

seçme, sayfa işaretleme, not ekleme, çizim ekleme, sözlük kullanma, istenilen sayfayı görüntüleme ve kelime bulma özelliklerine sahiptir.

• Flash Paper :Flash Paper, PDF formatı gibi vektörel, ölçeklenebilir ve dosya üzerinde değişikliğe izin vermeyen Macromedia tarafından üretilmiş olan bir dosya formatıdır. Flash Paper Flash animasyon formatı olan SWF'yi kullanır dolayısıyla bu tip dosyaları görmek için bilgisayarda Flash Player eklentisinin kurulu olması yeterlidir Flash Player eklentisini indirmek Adobe Acrobat Reader'a göre son derece basittir (Mutlu ve diğerleri, 2006).

Günümüzde internet ortamında kolaylıkla bulunabilen bilgiler, insanların bilgi konusunda sadece tüketici konumunda kalmasına sebep olmuştur. İstediğin bilgiye kolayca ulaşabilmek, üretimin önünü tıkamıştır. İnternet teknolojilerinin yaygınlaşmasıyla, bu teknolojiden faydalanma imkânı olanlar bilgiye kolay ve hızla ulaşırken, bu imkânlara sahip olmayanlarla aralarında uçurum oluşmuştur. Buna "dijital uçurum" denmektedir. Ülkelerin teknolojiye ulaşma imkânlarının eşitlenmesi amacıyla çeşitli çalışmalar yapılmaktadır. Bu süreçte bilgi merkezleri, kütüphaneler, üniversiteler ile kütüphaneciler önem kazanmaktadır (Önder, 2010).

E-kitap, yeni donanım ve yazılım araçları ile yeni bir okuma biçiminin oluşmasına neden olmuştur. Elektronik kitapların sunduğu olanaklar sayesinde; bir roman, müzik, ses etkileri, canlandırma ve video görüntüleri ile desteklenerek büyük bir zevkle okunmakta; ayrıca bu tür elektronik kitaplar kullanıcıya etkileşimde bulunma olanağı sağlamaktadır (Çatal, 2008).

Elektronik Çocuk Kitapları

Önceleri kitaplar taranarak sadece basılı ortamdan elektronik ortama taşınmıştır. Bu taşıma işlemi internetin olanaklarından yararlanmak açısından önemlidir. İnternet ortamında bilgiler çok daha fazla kitlelere çok daha hızlı ve ucuz bir şekilde ulaşabilir. Elektronik kitapların ilk kullanımı da bu olanaktan yararlanmak üzerine kurulmuştur. Elektronik kitapların meydana çıkmasından sonra etkileşimli çoklu ortamdaki gelişmeler her yaşta okuma alışkanlıklarına değişiklikler getirmiştir. Elektronik çocuk kitapları da bu değişikliklerin getirdiği bir gelişmedir (Çatal, 2008).

Bilgisayar ortamında okunabilen çocuk kitapları hızla artmaktadır. Elektronik çocuk kitapları zaman ilerledikçe farklı teknolojilerle desteklenmektedir. İnternetin çocuklar için zararlı olduğu görüşü günümüzde de mevcuttur. Bazı aileler çocuklarının bilgisayardan ve internetten uzak tutulması gerektiğini düşünmekte ve basılı eserlere yönelmektedir. Çocuk kitapları üzerine çalışmaları olan Salisbury, illustrasyon öğrencilerin bir araca ya da bir yönteme erişimden mahrum bırakılmanın doğru bir yaklaşım olmadığını tespit etmiştir (Salisbury, 2005). Bu bakış açısına göre; boş bir kâğıt ya da boş bir ekran sayfası arasında herhangi bir fark yoktur. Esas olan, uygulamanın düşünsel boyutudur (Çatal, 2008).

E-kitap, donanım ve yazılım özellikleri bakımından klasik kitap anlayışından farklı düşünülmeli, çocukların bireysel farklılıkları göz önüne alınarak tasarlanmalıdır.

Eğitimde Hikâyelerin Yeri

Hikâye; Türk Dil Kurumu sözlüğünde, bir olayın sözlü ya da yazılı olarak anlatılması şeklinde tanımlanmıştır. Türk Dili Edebiyatı Ansiklopedisinde ise; "mensur, genellikle muhayyile mahsulü veya gerçek bir olaya dayanmasına rağmen süslenmiş, soyutlanmış ve dolayısıyla yazarın yeniden yorumladığı bir eser" olarak tanımlanmıştır. Metinler olay, duygu ya da fikir anlatmasına göre üç gruba ayrılabilir. Bir fikri anlatan metinleri, bilgi verici metinler; bir olayı anlatan metinleri, hikâye edici metinler ve duyguları anlatan metinleri de şiir başlığı altında sınıflandırmak mümkündür (Cemiloğlu, 1998; Akt.: Başaran ve Akyol, 2010).

Hikâye edici metinler metin türleri arasında önemli bir yere sahiptir. Bilgi verici metinler, hikâye edici metinler kadar etkileyici değildir. Hikâye edici metinlerde yazarın iletisini, eleştirisini, dünya görüsünü görebiliriz. Hikâye edici metinler orijinal bir yapı içerirler. Hikâye edici metinler biçim, biçem, içerik, kurgu, anlatım, benzetme, vb. gibi özellikleriyle diğer metin türlerinden ayrılırlar" (Dilidüzgün, 2003). Dilidüzgün okumayı aşağıdaki gibi açıklamıştır:

> …Okuma alışkanlığı için bir araç, ama okumanın kendisi, yani insanların okuma alışkanlığının da kendi başına amaç olması düşünülemez, çünkü okuma, özellikle ve evrensel okuma davranışı ile çok açılı düşünebilen insan modeli arasında sıkı bir ilinti var. Bu nedenle, okuma alışkanlığı, sağlıklı ve tutarlı bir neden-sonuç ilişkisine göre düşünebilen insanı ortaya çıkartabilmek için bir amaç değil, bir araçtır (Dilidüzgün, 2003).

Hikâye edici metinlerde önemli olan unsur olaydır. Her olay farklı farklı şekillerde anlatılabilir. Burada önemli olan sıradan bir olayın anlatılması değil, anlatım sırasında yazarın dikkatini çekmiş, yazarı şaşırtmış ve rahatsız etmiş ve alıcının da dikkatini çekeceği düşünülen olayların anlatılmasıdır (Ochs, 1998; Akt.: Başaran ve Akyol, 2010). Hikâye edici metinlerin kaynağı; gözlem, algı ve hayal gücüdür. Hikâyede anlatılan, yazarın gözlemleri veya hayal gücünün ürünleridir. Bu yüzden hikâye edici metinleri okumak, insanlara günlük yaşamlarındaki tecrübelerini yeniden düzenlemede yardımcı olur ve onların yaşantılarını zenginleştirir (Chenfeld, 1978; Akt.: Başaran ve Akyol, 2010).

Çocuklar okul öncesi dönemden itibaren dinledikleri masal ve hikâyelerle okul döneminde karşılaşacakları anlatı türüne alışmış olurlar. Hikâyeler bilgi vermek için kullanılmaz. Çocuklar, hikâye türündeki metinlerden oldukça keyif alırlar ve öğrenmeye istekli olurlar. Bu nedenlerle "Hikâye, okuldaki eğitimin vazgeçilmez bir parçasıdır. Hikâyeler ve hikâye benzeri anlatımlar her türlü öğrenme için genel bir çerçeve hazırlar" (Özcan,1999; Akt.: Bozkurt, 2005). Dilidüzgün (2003)'e göre çocuk yazını yetişkin yazınına geçişte bir ara basamaktır. Okuma alışkanlığı kazanmada temel oluşturur.

Dilidüzgün (2003)'e göre, Çocuğun doğrudan anlayamadığı, gerçek hayatta iletişim kuramadığı konuları çocuğun dünyasına sokmaya çalışan kitaplar, sorun odaklı kitaplardır. Örneğin, okurun bireysel özellikleri de dikkate alınarak günlük hayat sorunları bu bağlamda çok açılı bir yolla gözler önüne serilebilir. Kendi dünyasına, kendi sorunlarına benzer bir dünyayı kitaplarda bulmak, çocuklar için sorunların çözümünde hazır bir reçete anlamı taşımayacaktır. Önemli olan okurun belli konularda bilinçlendirilmesi, benzer gerçeklerin farklı ve çok açılı ona sunulmasıdır. Edebiyat öğretiminin iki ödevi vardır:

- -öğrencinin dil bilgisini artırmak

- -öğrencinin görgüsünü zenginleştirmek ve onu değişik yönleriyle insanlığın durumlarıyla ilişkiye sokarak kişiliğini geliştirmek (Julian Marshall; Akt.: Dilidüzgün, 2003).

Gözlem, algı ve hayal gücünün hikâye edici metinlerin kaynağı olduğu söylenebilir. Yani hikâyede anlatılan, yazarın gözlemleri veya hayal gücünün ürünleridir. Bu yüzden hikâye edici metinleri okumak, insanlara günlük yaşamlarındaki tecrübelerini yeniden düzenlemede yardımcı olur ve onların yaşantılarını zenginleştirir (Chenfeld, 1978; Akt.: Başaran ve Akyol, 2010). Birçok alışkanlıkların çocukluk ve gençlik çağlarında kazanıldığı gerçeğinden hareket edilerek, çocukların kitaplarla yapacağı olumlu tanışmanın, kitap okuma alışkanlığı kazanmalarında etkili olacağı sonucunu çıkartabiliriz. Okuma alışkanlığı iyi çocuk kitaplarıyla kazanılır (Dayıoğlu, 1987: Akt.: Karakuş, 2006).

Çocuk, okuduğu kitaplarla sadece okuma alışkanlığı edinmekle kalmaz, pek çok iyi ya da kötü alışkanlıklar da edinir. Kitapla baş başa kalındığında, ona iyi ya da kötü konusunda yol gösterecek bir etken bulunmadığı için seçimi kendisi yapmak durumundadır. Doğasına uygun düşen kitaplardaki kahramanlarla ve konularla özdeşleşir. Bu nedenle kitap çocuk üzerinde etkin izler bırakabilecek güçtedir (Dayıoğlu, 1987: Akt.: Karakuş, 2006). Kitabın fiziksel görünüşünden, kullanılan dile, içeriğine, anlaşılırlığına kadar her şey okuyucuyu etkilemektedir (Dökmen, 1994).

Okuma Alışkanlığı ve Aile

Okuma ilk olarak okulda gerçekleşmekte fakat okulda yapılan okuma etkinlikleri asla yeterli olmamaktadır. Çocukların evlerinde de okuma çalışmaları yapmaları, erken yaşta okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmak açısından önemlidir. Ana dilini öğrenme çocuğun içinde yaşadığı ailede başlar ve yakın çevresinde devam eder (Demirel, 2002). Okuma alışkanlığı çocuk yaşta gelişmeye başladığından çocukların erken yaşlarda edindiği deneyimler ilerde okumaya yönelik tutumlarını etkiler.

Öğretmenler çocukların ilgisini çekecek kitaplar seçmeli bu sayede çocukların okuma alışkanlığı kazanmasını sağlamalıdır (Demirel, 2002). Okumanın eğitim

sürecinde ve kişisel gelişimde sahip olunması gereken temel becerilerden birisi olduğu konusunda öğrencileri yönlendirmek öğretmenlere düşen bir görevdir (Gönen ve diğ., 2004). Öğretmenler öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmalı, öğrencilerin okumaktan zevk almasını sağlamalıdır. Öğrencilerin uygun kitapları kendi başlarına arayıp bulacak ve okuduklarını değerlendirilebilecek seviyeye gelmelerine yardımcı olmalıdır (Demirel, 2002). Anne ve babalar ise sadece veli olmaktan öte aynı zamanda öğretmene yardımcı birer eğitimcidir. Öğrenci okul öğrenmelerine ek olarak, aile yaşantısında da öğrenmeye devam eder. Birçok alışkanlığın oluşmasında aile önemli bir yere sahiptir. Öğrenci okulda geçirdiği zamandan daha fazlasını aile ortamında geçirmektedir. Öğretmenler öğrencinin okul yaşantıları ve dersleri hakkında aileye bilgi verdiğinde, aile de eğitim yaşantılarına katkıda bulunabilir.

Aile eğitim sürecine katılmalıdır. Anne ve baba birebir öğretmenin rolünü üstlenemese de öğrencinin güdülenmesi yönünde önemli katkılar sağlayabilir. Ayrıca eğitim-öğretim sadece ham bilgi edinimi değildir. Eğitim-öğretim sürecinin sağlıklı devam edebilmesi için öğrencinin gerekli motivasyona sahip olması, başarılı olmak konusunda kendine güvenmesi gerekmektedir. Bu motivasyon ve özgüvenin sağlanmasında aile büyük önem taşımaktadır. Okuma söz konusu olunca ise aileye düşen görev daha da artmaktadır. Aile okuma konusunda çocuğa örnek olmalı, ev ortamında okumayı teşvik edici imkânları sağlamalıdır. Dökmen (1994)'e göre "modelden öğrenme" ilkesi çerçevesinde çocukların okuma alışkanlığında ailenin rolü büyüktür. Çocukların ve gençlerin yeterli miktarda ve kalitede okumasını istiyorsak modelden öğrenmelerini sağlayacak ortamı hazırlamamız gerekir (Karakuş, 2006). Bamberger (1990) velilere: Çocuklara sık sık hikâye anlatmalarını, çocukların bireysel farklılıklarına uygun kütüphaneler oluşturmalarını, akşam vakitlerinin belirli bir kısmını kitap okumaya ayırmalarını, çocukların okudukları şeylerle ilgili onlarla konuşmalarını, okudukları şeyleri kullanabileceklerini öğretmenlerini tavsiye etmektedir (Akt.: Karakuş, 2006). Okuma alışkanlığı kazanmada ekonomik durumun da etkisi olduğu görülmektedir:

> ... bir okuyucunun okuma becerisi ve ilgisi, istediği kadar yüksek olsun ve bu okuyucu elden geldiğince iyi okuma alışkanlıkları geliştirmiş olsun, eğer yeterince kitap bulamıyorsa, bu okuyucunun sahip olduğu özellikler pek fazla işe yaramayacak, en azından kitaptan uzak geçen bir sürede, bu kişinin okuma becerisi performansa dönüşmeyecek demektir (Dökmen, 1994).

Okuduğunu Anlama ve Sorular

Öğrenmede önemli olan öğrenme faaliyetlerine birebir katılmak yani yaşayarak öğrenmektir. Öğrenmelerin kalıcı olabilmesi de öğrencinin kendi yaşantılarıyla eğitim-öğretime katılmasına bağlıdır. Psikomotor becerilerin kazanılmasında nasıl öğrenci kendi yaşantılarıyla öğrenebilirse, bilişsel öğrenmede de aynı durum söz konusudur. Bilişsel öğrenmede her zaman birebir yaşantılar edinmek mümkün olmayabilir. Her konu öğrencinin yaşayarak öğrenmesine izin vermeyebilir. Bu durumda en azından öğrencilerin derse yoğunlaşmalarını, derse ya da öğretilen konuya daha etkin katılmalarını sağlayacak bazı öğretim yöntem ve tekniklerine başvurulması gerekir.

Sorular öğrenmeleri değerlendirmenin, öğrenciyi tanımanın, yerleştirmenin, öğrenme eksiklikleri ile güçlüklerini belirlemenin, öğretimi değerlendirmenin, öğretim programının sağlamlık ve işe yarama derecesi ve öğretim hizmetinin etkililiğini belirlemek amacıyla ölçme-değerlendirme işleminde kullanılabilmektedir (Demirel, 2002). Sönmez (1994) soruları dört grupta sınıflandırmıştır: hedefin düzeyine göre soru, açık ve kapalı uçlu soru, yöntemlere göre soru, yöneltilme biçimine göre sorular (Akt.: Ünal ve Köksal, 2007).

Öğrencilerin okuma ve okuduğunu anlama becerilerini değerlendirmeye yönelik hazırlanan sorular, okuma öncesinde sorulacak sorular, okuma sırasında sorulacak sorular ve okuma sonrasında sorulacak sorular şeklinde gruplandırılır. Bu soruların seviyeleri öğrencilere göre belirlenir. Öğretim öncesinde yapılacak değerlendirmelerle öğrencilerin ön bilgi düzeyi ölçülür. Çocukların yeni konuya hazır olup olmadığı anlaşılır. Öğretim sırası ve sonrası performans değerlendirmeleri ise uygulamalar sırası ve sonrasında belirlenen okuma ve anlama becerilerinin kazanılıp kazanılmadığını ortaya çıkarır (Özmen, 2001).

Demirel'e (1995) göre soru-cevap tekniği, sınıf içi uygulamalarda en yaygın kullanılan tekniktir. Soru-cevap tekniğinin öğrencilere düşünme ve konuşma alışkanlıklarını kazandırma yönünden oldukça önemli olduğu ve her dersin öğretiminde kullanılması gerektiği belirtilmektedir (Akt.: Ünal ve Köksal, 2007). Büyükkaragöz ve Çivi (1997); soru-cevap metodunun, anlatma metodunun sıkıcılığını gidermek ve öğretimi daha etkili bir şekilde gerçekleştirmek isteğine dayalı olarak geliştirildiğini öne

sürmektedirler. Soru-cevap metodu, cevap almak amacıyla soru sormak demektir. Başka bir deyişle, öğretmenin bir konuyla ilgili öğrencilere birtakım sorular sorması ve bu sorulara aldığı cevapları eleştirerek öğretim yapmasıdır (Akt.: Ünal ve Köksal, 2007).

Soru Sormanın Eğitimdeki Yeri ve Önemi

Sokrates'e göre "Sorgulanmayan bir hayat yaşanmamış demektir." Soru sormanın önemine değinen Sokrates sadece soru sorarak problem çözdürmüştür. Bilgileri direkt vermek yerine sorular yoluyla doğru bilginin bulunmasını sağlamıştır. Socrates, "öğretmen ve öğrenenler, karşılıklı konuşup sorular sorarak ruhlarında gizli bulunan bilgiyi yorumlamalı ve oluşturmalıdırlar" fikrini savunmuştur. Akbulut (1999) soruyu şu şekilde tanımlamıştır: "Soru; bireyi meraklandırarak düşüncesini uyandırmak ve bu yolla bilgi edinimini sağlamak amacıyla oluşturulan, tamamlanmamış, gereken bilginin verilmesiyle birlikte düşünsel olarak tamamlanacak olan gereksinim ifadeleridir." İnsanların çoğu, günlük yaşamlarının büyük bir bölümünü soru sormak ve soruları yanıtlamakla geçirirler. Günlük hayatta kullanılan sorulardan tutun da uzmanlık gerektiren sorgulamalara varıncaya kadar insan yaşamının bütün diyaloglarında sorular önemli bir yer teşkil etmektedir (MacKay, 1997; Akt.: Güler ve Şengül, 2005).

Bruner'e göre öğrenme etkinlikleri soru ile başlamalı ve soru öğrenciyi düşünmeye yöneltecek nitelikte olmalıdır. Bruner anlamlı öğrenmeyi savunmaktadır. Anlayabilmek etkileşim halinde ve aktif olmakla mümkün olabilir. Öğrenme-öğretme sürecinin en önemli iki öğesi öğrenci ve öğretmendir. Öğrenci, okula öğrenmek için gider. Öğretmen ise, öğrencilerin, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmaları için göstermeleri gereken davranışları kazanacakları etkileşim ortamlarını düzenler, onları öğrenme sürecine katar ve sürecin çeşitli aşamalarında öğrenmelerin gerçekleşip gerçekleşmediğini gözlemler. Bu çaba sayesinde, gerçekleşmeyen ya da eksik gerçeklesen öğrenmeler saptanabilir ve zaman yitirilmeden tamamlanabilir. İşte bu noktada, öğrenme gereksinimlerinin belirlenmesi, öğrenmelerin ölçülmesi ve değerlendirilmesi açısından, eğitim ve öğretimde soru ve soru sormanın önemi ortaya çıkmaktadır (Kutlu, 1996; Sönmez, 1997; Akt.: Güler ve Şengül, 2005).

Çocuklar, 7 ile 10 yaşları arasında örneklerle okuma kazanırlar. Örneklerle okuma da sorular sorulur ve bu sorulara cevaplar aranır. Örnek okumalar ve bu okumalarla ilgili öğrenilen cevaplarla yeni kelimeler, gözlemlendiğinde ve söylendiğinde düşünce sistemi öğrenilir. Cümleler ve öyküler oluşturulur. Burada hedeflenen çok yönlü cevaplar üretebilmek ve okuma etkinliğini oldukça işlevsel yapabilmektir. Yapılan örnek okumalarda aynı zamanda çocuğun okuduğu metnin ana fikrini kavraması üzerinde önemle durulmalıdır. Sonuç olarak, çocukların okuma etkinliğinden zevk almaları sağlanmalıdır. Kelimeleri tanımak, yeni kelimeler türetmek çocuklara okuma zevki vererek, çocuğun okuma becerisini kazanmayı amaç edinmesini sağlar (Richek, Caldwell, Jennings ve Lerner , 1996).

Geri Bildirim

Öğrenci öğretimde yaptığı ilerlemeyi bildiği zaman, motivasyonu yükselir (Gülnar, 2003). Geri bilgilendirme doğru cevapları pekiştirir ve yanlışların azalmasına sebep olur. Öğrenci verdiği cevapların doğru olduğunu öğrendikçe, kendine olan güveni artar ve aynı davranışları pekiştirir (Gülnar, 2003). Gülnar (2003)'e göre birey geri bilgilendirme ile olumlu işaretler aldıkça, öğrenmek için daha çok çaba sarf eder. Bloom'a göre (1979) geri bildirim; öğrenme sürecinde aşağıdaki koşullarla kişiye iletilen mesajların tümüdür;

- Kişinin denemelik davranışlarının kendisinden beklenen davranışa ne ölçüde yakin olduğu,
- Eğer denemelik davranış kişiden beklenen davranışa çok yakin ise davranışın öyle olması gerektiği,
- Kişinin davranışı kendisinden beklenen davranışa yakin değilse eksiklerinin ve hatalarının neler olduğu,
- Bu eksiklerin ve hataların nasıl giderilebileceği,
- Kişinin öğrenme sürecinde ulaştığı düzeyin ne olduğu (Erişi Düzeyi).

1.2. Amaç

Bu araştırmanın amacı; soru ve geri bildirimle hikâye okumanın anlamaya etkisini araştırmaktır.

1.3. Alt amaçlar

Soru ve geri bildirimle hikâye okumanın anlamaya etkisinin araştırıldığı araştırmanın alt amaçları aşağıda verilmiştir:

- Soru ve geri bildirimle hikâye okumanın 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarısına etkisi
- Soru ve geri bildirimle hikâye okumanın 3. sınıf öğrencilerinin okumaya karşı tutumuna etkisi

1.4. Önem

Okuduğunu anlama, öğrenme üzerinde etkili olan önemli bir değişkendir. Yapılan araştırma sonuçlarına göre, okuduğunu anlama ile akademik başarı arasında yüksek ilişki belirlenmiştir. Öğrencinin okumaya karşı isteği ve bu isteğini arttıracak okuma ortamı onu, okuduklarını anlamaya alıştıran yollardan biridir. Güdümlü okuma ya da soru sorma, metin ile ilgili tartışma ve drama gibi çeşitli aktivitelerle dikkatin ayakta tutulması önemlidir. Hikâye okumak, öğrencilerin derslere karşı olumlu tutumlarının artmasını, yaratıcılıklarının gelişmesini olumlu yönde etkilemektedir. Hikâye okuma alışkanlığının ise ilköğretimin ilk yıllarında kazandırılması gerekmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimde FATİH Projesi ile eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğini sağlamak ve okullarımızdaki teknolojiyi iyileştirmek amacıyla Bilişim Teknolojileri araçlarının öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla duyu organına hitap edilecek şekilde, derslerde etkin kullanımı için; okulöncesi, ilköğretim ile ortaöğretim düzeyindeki tüm okullarımızın 570.000 dersliğine dizüstü bilgisayar, LCD Panel Etkileşimli Tahta ve internet ağ altyapısı sağlanacağını belirtmiştir. Bu süreçte öğretim

programları BT destekli öğretime uyumlu hale getirilerek eğitsel e-içerikler oluşturulması söz konusudur.

Ülkemizde öğrencilerin, PISA gibi sınavlarda yeterince başarılı olamaması, teknolojinin hızlı gelişimini ve internetin olanaklarını doğru şekilde kullanamaması, ulaştığı teknolojik imkânları sadece oyun, sosyal paylaşım siteleri, sohbet vb. amaçlarla kullanması önemli sorunlarımızdandır. FATİH projesi gibi projelerde de sadece teknolojik alt yapının sağlanması yeterli olmayacaktır. Bununla beraber öğrencilere faydalı e-içeriklerin sağlanması ve öğrencilerin yaşam boyu öğrenme bilincine erişmesi gerekmektedir. Öğrencilerin sahip oldukları teknolojik imkânlardan olumlu yönde faydalanmaları onların akademik başarılarını da etkileyecektir.

Okullarda hikâye okuma etkinlikleri yapılmakta fakat bu çalışmalar çoğunlukla çocukların ev ortamında mümkün olmaktadır. Güdümlü okuma ya da soru sorma, metin ile ilgili tartışma ve drama gibi çeşitli aktivitelerle dikkatin ayakta tutulması önemli olduğu halde bu çalışmalar ev ortamında yeterince yapılmamaktadır. Çocuğun eğitiminde ailenin yeri kuşkusuz büyüktür. Alan yazında sorularla ve çeşitli etkinliklerle desteklenmiş hikâye kitapları bulunmakla beraber, yeterli aile desteği alamayan çocuklar bu hikâye kitaplarıyla kendi kendilerine okuma etkinliği yaptıklarında, hikâye kitabı içindeki etkinlik ve sorulara yeterli özeni gösterememekte, çoğu zaman bu etkinlikleri atlamaktadırlar. Hikâye içerisindeki sorulara ya cevap vermemekte, ya da cevap verseler bile geri dönüt alamamaktadırlar.

Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda; Bilgisayar destekli öğrenme ortamında, soru ve açıklayıcı geri bildirimle desteklenmiş hikâye kitabı okumanın, okuduğunu anlama üzerine etkisinin araştırılması önemlidir.

1.5. Varsayımlar

Milli Eğitim Bakanlığının uygulamaya koyduğu “Eğitimde FATİH Projesi” ile yeni donanımlar okullarda yaygınlaştırılmaya başlanmıştır. Fatih projesinin donanımsal yönünün önümüzdeki yıllarda tamamlanacağı varsayıldığında, yeni içerik ve öğrenme materyallerine ihtiyaç duyulacaktır. Soru ve geribildirimle hikâye okuma materyalleri

ve benzeri eğitim içeriklerinin Fatih projesiyle yaygınlaşacak olan tabletlerle ileriki yıllarda daha çok okunacağı varsayılmaktadır. Önümüzdeki yıllarda tabletler ve e-kitap okuyucular yaygınlaştığında, e-kitaplar ve bu alanda yapılan çalışmalar önem kazanabilir.

Ünal ve Köksal (2007) tarafından yapılan " Okuduğunu Anlama ve Sorular" adlı araştırmada soruların, eğitim boyutunda düşünüldüğünde; hem ölçme ve değerlendirme işini gerçekleştirmek hem de bireylerin, (a) Eksik olan bilgilerini belirlemek, (b) Var olan bilgilerini pekiştirmek, (c) Yeni bilgiyi kazanmak için gerekli çabayı sarf edecek güce gelmeleri, konusunda büyük öneme sahip olduğu belirtilmektedir. Bu araştırma sonucunda, soru ve geri bildirim destekli hikâyelerle, bilgisayar destekli ortamda okuma etkinliklerinin, 3. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarını artıracağı ve okumaya yönelik tutumlarının olumlu yönde etkileneceği varsayılmaktadır.

1.6. Sınırlılıklar

Yazılı cevap gerektiren sorular, öğrencilerin fikirlerini ve bilgilerini değerlendirmede ihtiyaç duyulan cevapların serbestliğine olanak sağlar. Bu tür uygulamalarda öğrenciler fikirlerini seçmede, ilişkilendirmede kendi kelimeleriyle ifade etmede özgürdür (Linn ve Gronlund, 1995). Bu nedenle araştırmada okuduğunu anlama başarılarının ölçülmesinde, çoktan seçmeli test değil yazılı cevap alınmak istenmiştir; ancak, bilgisayar ortamında yazılı cevap almanın bazı zorlukları bulunmaktadır. Bunlar: çocukların yaşı gereği yazılı cevap almanın zorluğu, verecekleri doğru sayılabilir ifadelerin yazılıma tanımlanmasının zorluğu, öğrencilerden alınan cevapların bir veri tabanına aktarılması gerekliliği, değerlendirme ve puanlama sıkıntıları olarak sıralanabilir. Bu nedenler araştırmada yazılı cevap alınmasına sınırlılık getirmiş ve okuduğunu anlama başarısının ölçülmesinde çoktan seçmeli testler kullanılmıştır.

Fatih projesi Türkiye'nin her yerinde tam olarak tamamlanmadığından, okullarda teknolojik altyapı yetersizlikleri mevcuttur. Araştırmanın yapıldığı okul, sosyo - ekonomik olarak yeterli imkânlara sahip olmayan bir çevrededir. Bu nedenle öğrencilerin kendilerine ait tablet, akıllı telefon vb. araçları bulunmamaktadır. Belirtilen

teknolojilerin dışarıdan sağlanması da mümkün olmamıştır. Bu sınırlılıklar nedeniyle uygulama tablet bilgisayarlar ya da mobil cihazlar kullanılarak değil, bilgisayar ortamında yapılmıştır.

1.7. Tanımlar

Öğretim Ortamı: Öğretme öğrenme süreçlerinde bilgi iletme işleminin meydana geldiği ve öğrencinin konuyla etkileşimde bulunduğu personel, araç, gereç, tesis ve organizasyon öğelerinden oluşan çevre (Demirel, 2001).

Elektronik Kitap: Okuyuculara herhangi bir kitabın içeriğine (arayüzünün desteklediği oranda) elektronik formda erişim olanağı veren hızlı kitaplardır (Havkins, 2000,15).

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmada kullanılan okuduğunu anlama, tutum, teknoloji, hikâyeler, aile, soru ve geribildirim ile ilgili araştırmalara sırasıyla yer verilmiştir.

2.1. Okuduğunu Anlama İle İlgili Araştırmalar

Dökmen (1994), okuma becerisi, ilgi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma konulu çalışmasında, araştırmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin okuma hızları ve okuduklarını anlama düzeylerinin, Türkçe öğretimi programında hedeflenene göre genelde düşük olduğunu belirlemiştir. Öğrencilerin okuma hızları, okuduğunu anlama düzeyleri ve okumaya yönelik ilgileri arasında anlamlı olumlu yönde ilişkiler olduğu belirlenmiştir.

Çelikçi (2000), ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesi konusunda gösteri (demonstrasyon) yönteminin etkililiğini araştırmıştır. Uygulama sonunda, Türkçe öğretiminde gösteri yöntemi kullanılarak okuduğunu anlama çalışmalarının yapıldığı deney grubunun erişi puanlarında, geleneksel öğretime devam edilen kontrol grubuna kıyasla anlamlı farklılık görülmüştür. Dündar (2003) da "İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenme Paketi Kullanımının Öğrencinin Başarısına, Tutumuna Ve Yaratıcılığına Etkisi" adlı çalışmasının sonucunda: I. Başarıda artırıcı rol alan öğrenme paketlerinin okullarda kullanılmasını, II. Paketlerin geliştirilmesinde öğrencilerin de rol almasını ve böylece yaratıcılıklarının geliştirilmesini, III. Öğrenme paketi hazırlama ilkelerinin hizmetiçi eğitimlerle öğretmenlere öğretilmesini, tavsiye etmektedir. Çiftçi ve Temizyürek (2008), "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi" isimli çalışmalarında, sosyoekonomik düzeyde başarı sıralamasının üst sosyoekonomik, orta sosyoekonomik ve alt sosyoekonomik şeklinde sıralandığı, cinsiyete göre yapılan değerlendirmede ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha başarılı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Gündemir (2002), benzer bir çalışmayı ilköğretim 8. Sınıf öğrencileriyle yapmıştır. Araştırmanın

sonucunda: ilköğretim programında, sekiz yıl boyunca gerçekleştirilmesi hedeflenen okuduğunu anlama becerilerine ilişkin davranışların tam anlamıyla gerçekleşmediği sonucuna ulaşmıştır.

Kartal ve Özteke (2010), "İlköğretim Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama ve Anlatma Düzeylerinin Belirlenmesi" isimli çalışmalarında iki farklı sosyoekonomik grupta yer alan ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazılı olarak ifade edebilme düzeylerini belirlemeye çalışmışlardır. Çalışmada alt grupta yer alan öğrencilerin büyük çoğunluğunun sorulara yanıt veremediği ya da yanlış yanıt verdiği tespit edilmiştir. Araştırmada bu durumun sebebinin özellikle alt sosyo-ekonomik grupta yer alan öğrencilerin ders kitabi dışında kitap okuma olanağının bulunmaması olabileceği belirtilmiştir.

Güngör ve Açıkgöz (2005)'ün işbirlikçi öğrenme ve geleneksel öğretimin okuduğunu anlama üzerindeki etkileri ve cinsiyet ile ilişkilerini inceledikleri araştırma sonuçlarına göre; işbirlikçi öğrenme yöntemi, öğrencilerin Türkçe dersinde okuduğunu anlama üzerinde geleneksel öğretim yönteminden daha etkilidir. Ayrıca geleneksel öğretimde kız öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri yüksek bulunmuş, işbirlikçi öğrenme cinsiyete bağlı farklılıkları ortadan kaldırmıştır.

2.2. Okuduğunu Anlama ve Tutum İle İlgili Araştırmalar

Kılıç (2004) tarafından yapılan, "İşbirlikli Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı ve Tutum" adlı tez çalışması sonuçları şu şekildedir:

1. İşbirlikli öğrenme yöntemi okuduğunu anlama başarısı üzerinde geleneksel öğretimden daha etkilidir.
2. İşbirlikli öğrenme okuduğunu anlama başarısında cinsiyete bağlı farklılıkları ortadan kaldırmıştır.
3. İşbirlikli öğrenme yöntemi, tutum testi alt boyutlarından "okumanın gelişmeye etkileri" alt boyutunda fark oluşturmazken, "okumanın duyuşsal etkileri" ve "okumayla ilgili genel görüşler" alt boyutlarında farklılık oluşturmuştur. Kılıç (2004)'ın araştırmasına benzer şekilde Çörek (2006) tarafından tamamlanan "İşbirlikli

Öğrenmenin Türkçe Dersine İlişkin Başarı Ve Derse Yönelik Tutum Üzerine Etkileri" adlı çalışma sonucunda: İşbirlikli öğrenme ve geleneksel öğretimin Türkçe dersine yönelik tutumdaki etkileri incelendiğinde, işbirlikli öğrenimin tutum puanlarını yükselttiği görülmüştür. Araştırmacı sonuçlardan yola çıkarak Türkçe dersinde işbirlikli öğretimin kullanılmasını, öğretmenlerin işbirlikli eğitim konusunda hizmet içi eğitimlerle uzmanlaştırılmasını, eğitim fakültelerinde işbirlikli öğretim yollarının öğretilmesini tavsiye etmektedir.

Belet (2005)'in "Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine ilişkin Tutumlara Etkisi" adlı çalışması sonucunda: "İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersinde öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarının kullanıldığı deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark vardır." Sonucuna ulaşılmıştır. Ünal (2006) da ilköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile okuduğunu anlama ve okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişkiyi beşinci sınıf öğrencileri üzerinde incelemiştir. Öğrencilerin eleştirel okuma becerileri ile okumaya ilişkin tutumları arasındaki ilişki p= 0.01 bulunmuştur. Anlamlılık düzeyi, ilişkinin çok kuvvetli olduğunu göstermiştir. Araştırmada eleştirel okuma alışkanlığının ilk okuma yazma çalışmaları ile birlikte kazandırılması, okuma alışkanlığı geliştirici çalışmalar yapılması önerilmiştir.

Başaran ve Ateş (2009)'in ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumları ve bu tutumların bazı değişkenlerden ne ölçüde etkilendiğinin tespiti amacıyla yaptığı araştırma sonucunda öğrencilerin büyük çoğunluğunun okumaya ilişkin yüksek seviyede olumlu tutum geliştirdiği görülmüştür. Araştırmada ayrıca kız öğrencilerin erkek öğrencilere; il ve ilçe merkezinde ikamet eden öğrencilerin kasabalarda ikamet eden öğrencilere göre, okumaya ilişkin daha yüksek seviyede olumlu tutum geliştirdiği; aileleri tarafından hikâye anlatılma sıklığının, öğrencilerin okumaya ilişkin tutumları üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu ve okumaya ilişkin olumlu tutum düzeyi ile öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarıları arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Şahinli,(2008)'un "Hikâye Okumanın, Okuduğunu Anlamayı ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi" konulu araştırması sonucunda:

1. Okuduğunu anlama başarısında deney grubu lehine anlamlı fark oluşturduğu,
2. Tutum puanlarını ise anlamlı fark oluşturacak kadar etkilemediği,
3. Cinsiyetin başarı ve tutumda etkili olmadığı,
4. Okuma alışkanlığını geliştirdiği, tespit edilmiştir.

2.3. Okuma ve Teknoloji İle İlgili Araştırmalar

Hoskisson ve Krohm (1974), yaptıkları çalışmada ikinci sınıf öğrencilerine birlikte okuma merkezinde kasete kaydedilmiş bir seri hikâye sunmuşlardır. Öğrenciler hikâyeleri kasetten dinleyerek okumuşlardır. Öğrencilere haftalık olarak bu hikâyeleri bir arkadaşına okuma fırsatı verilmiştir. Uygulama sonunda yavaş okuyucuların okuma hızlarında ve dinleme becerilerinde artış olduğu görülmüştür. Öğrenciler okuma sırasında kendilerini daha emin hissetmişlerdir. Jones, Torgesen ve Sexon (1987), öğrenme yetersizliği olan çocukların okumalarını artırmada tasarladıkları bir bilgisayar programıyla yapılan öğretimi değerlendirmişlerdir. Deney grubuna bilgisayarda hazırlanan programla öğretim verilmiş, kontrol grubuna ise hece programı verilmiştir. Deney grubunda kelimeyi doğru okuma ve hızlı okuma açısından bir iyileşmenin olduğu tespit edilmiştir. Chalin (1998); grafiksiz, durgun grafikli veya hareketli grafikli derslerin öğrencilerin farklı ön bilgilerini nasıl etkilediğini araştırmıştır. Chalin (1998)'in çalışması, ön bilgi düzeyleri farklı olan öğrencilerin, öğrenme faaliyetlerinde tezat oluşturan sunum şekillerine farklı cevaplar verdiklerini ve öğrenmede görsel dizaynın etkililiğinin öğrencinin önceki bilgisiyle ilgili olduğunu göstermiştir.

Anılan (1998) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim beşinci sınıflara okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Metin, resim grafik, video canlandırma ve sesin birlikte kullanıldığı çoklu ortamların öğrenme ortamını geleneksellikten kurtardığı ve öğrenmeyi arttırdığına yönelik iddialar bulunmaktadır. Bir kavram ağı biçiminde uzun süreli bellekte organize edilip depolanan bilginin, birden fazla söylem biçimi kullanılarak ilişkilendirildiğinde ve depolandığında uzun süreli bellekte kalmasının daha fazla mümkün olduğu ve eğer bilgi çoklu ortam içinde öğrenciye sunulursa bunun

beyne aktarımının daha kolay olacağı ifade edilmektedir (Bagui, 1998). Öğretim etkinliği metin, ses, görüntü gibi farklı sembol sistemleri içeren çok ortamlı biçimde gerçekleştirildiğinde öğrenme miktarı artmakta ve öğrencilerin ilgisi daha çok çekilmektedir. Çeşitli resim ya da grafikler bir metin içindeki kavramları görselleştirerek metnin anlaşılmasını kolaylaştırmaktadır(Ünal, 2001).

Türkmen(2001) tarafından yapılan araştırmada eğitim teknolojisi kullanımının okuduğunu anlama becerisine etkisini incelenmiştir. Araştırmada ölçme aracı olarak seçilen öyküler, deney grubunda Eğitim Teknolojisi kullanılarak, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle işlenmiştir. Araştırma sonucunda, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Eğitimde teknoloji kullanan Ocak (2004) araştırmasında, ilköğretim okulu 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyesini, videonun etkileme düzeyini incelemiştir. Deneysel olarak yapılan bu çalışma sonucunda; okumaları video ile desteklenen öğrenciler ile bu araçla desteklenmeyen öğrenciler arasındaki farkın deney grubu öğrencileri lehine anlamlı olduğu bulunmuştur. Grupların karsılaştırılması sonucunda, okuma kayıtlarını izleyen öğrencilerin izlemeyen öğrencilere göre anlama düzeyi bakımından daha başarılı olduğu belirlenmiştir.

2.3. Okuduğunu Anlama ve Hikâyeler İle İlgili Araştırmalar

Yeazell (1981), hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinden olan Harry" Programı'nı 5. sınıf öğrencilerine, 1 yıl tek seanslık oturumlar şeklinde uygulamıştır. Araştırmanın bulguları, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirdiğini göstermiştir. Cincuino (1982), ilköğretimin 5. ve 6. sınıflarındaki 50 üstün zekâlı öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada, hikâyeler yoluyla düşünme etkinliklerinin, öğrencilerin zihinsel becerileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre, kullanılan etkinlikler, öğrencilerin zihnisel becerilerini geliştirmiştir. Ayrıca öğretmenler, öğrenciler ve aileler yapılan eğitime yönelik olumlu görüş bildirmişlerdir.

Karakuş (2006)'nın "Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Okuma Gelişimine Etkisi" adlı araştırması sonucunda öğrencilerin cinsiyetleri, sosyo-ekonomik düzeyleri ve çalışma ortamlarına ilişkin verilere göre okuma becerilerinde anlamlı farklılıklar oluştuğu gözlenmiştir. Buna benzer şekilde, öğrencinin ders dışında kitap okuması, evinde kitaplık bulunması ve okumaya zaman ayırmasına göre de okuma becerilerinde anlamlı farklılıklar meydana gelmektedir. Öğrencilerin kütüphaneye gidip gitmemelerine göre okuma becerilerinde anlamlı fark meydana gelmemiştir. Metin türleriyle ilgili araştırma yapan Başaran ve Akyol (2009)'un "Okuduğunu Anlama ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerinde Metnin Bilgi Verici ya da Hikâye Edici Olmasının Etkisi" araştırmaları sonucunda: öğrencilerin hikâye edici ve bilgi verici metinlere karsı geliştirdikleri olumlu tutum arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak öğrenciler, hikâye edici metinleri bilgi verici metinlere göre daha iyi anladıkları sonucuna ulaşılmıştır.

2.4. Okuma ve Aile İle İlgili Araştırmalar

Kurt'un (1994), "Türkiye'de Az Okumanın Sebepleri ve Etkililik Dereceleri" adlı araştırmasına göre, az okuma sebeplerini en çok etkileyen 14 madde arasında ilk üç sırayı, eğitimde okuma zevk ve sevgisinin kazandırılmaması, aile fertlerinin yeterli okuma alışkanlıklarının olmaması ve bireylerin tembelliği maddeleri almıştır. Evans, Shaw ve Bell'in (2000) erken okuma becerilerine evdeki okuma aktivitelerinin etkisini araştırmıştır. Çocukların okul öncesinde aileleri ile birlikte okuma aktivitesi yapmalarının, kelime adlarını ve seslerini tanımada, fonolojik duyarlılığa sahip olmalarında ve ilerdeki yaşlarında okuma becerilerinin gelişmesinde önemli etkileri olduğu belirlenmiştir. Çalışkan (2000) da benzer olarak: "Ailenin Bazı Sosyo-Ekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi" adlı çalışmasında Sosyo-ekonomik düzeyleri farklı ailelerin, çocuklarının okuduğunu anlama düzeyleri arasında farklılıklar görüldüğü, sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerde öğrenci başarısı düşük, sosyoekonomik seviyesi yüksek ailelerde öğrenci başarısının yüksek bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Dearing, McCartney, Weiss ve Kreider (2004), düşük sosyo-ekonomik seviyede olan 167 ailenin eğitime verdiği destek, anaokulu dönemindeki çocuklarının okuryazarlığa ilgileri ve bu konudaki başarılarına etkileri ile ilgili araştırma yapmışlardır. Bu araştırma, Journal of School Psychology adlı dergide yayınlanmıştır. Bu araştırmaya göre, annenin eğitime destek vermesinin çocukların okuma başarılarında olumlu etkileri olduğu gözlenmiştir. Okur-yazarlık başarısı ile ailenin bu eğitime anaokulu döneminde destek vermesi arasında ilişki bulunmuştur. Taylor ve Pearson'ın (2004) Elementary School Journal isimli dergide "Okulda, Evde ve Toplumda Okumanın Öğrenilmesi Üzerine Araştırma" başlıklı bir makaleleri yayınlanmıştır. Bu makalede, öğrencilerin okuma başarılarındaki ev, toplum ve öğretmen etkileri tekrar gözden geçirilmiştir. Bu araştırmada, en çok altı çizilecek bölümün okul ve ailenin olumlu bir iletişim halinde olması olarak vurgulanmıştır. Justice, Kaderavek, Bowless ve Grimm (2005) dildeki bozulma, aile ve çocuğun okuma paylaşımları ve fonolojik farkındalık üzerine yaptıkları araştırmada fonolojik dil bozulmalarında ailelerin, önerilen teknikle okuma çalışmaları yapmalarının etkili olduğu belirlenmiştir.

Sabak (2007)'nin "İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler" konulu araştırması sonucunda: İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile cinsiyetleri, yasadıkları evin kendilerine ait olma durumu, evlerinin bulunduğu çevrenin ekonomik durumu, kardeş sayısı betimsel değişkenleri arasında anlamlı bir iliksi olmadığı görülmüştür. İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ile anne ve babalarının öğrenim durumu, anne ve babalarının meslekleri, aylık gelir durumu, okul dışında başka bir iste çalışıyor olma durumu, kendilerine ait çalışma odasının olma durumu, evlerine günlük gazete, dergi, vb. alınıyor olma durumu, bos zamanlarında kitap okuma sıklıkları ve okul öncesi eğitim durumu betimsel değişkenleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Yıldız (2010) da benzer bir araştırmayı 5. Sınıf düzeyinde yapmıştır. "İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki" adlı araştırmasında, ilköğretimde okuma eğitimi sürecinde verilen ödevlerin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını geliştirme konusunda işlevsel olmadığını göstermiştir. İlköğretimde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretimin yetersiz olduğu da vurgulamıştır.

2.5. Soru ve Geri Bildirimle İlgili Araştırmalar

Yalçın (1994), "Metinden Öğrenme İlkelerine Göre Hazırlanan Ders Kitabının Öğrenci Erişisine Etkisini bilişsel alanın "bilgi", "kavrama", "uygulama" düzeyleri için anlamlı bir fark doğurup doğurmadığı araştırdığı çalışmasında, metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan ders kitabının sorusuz ve sorularla desteklenen şekli için belirlenen gruplardan sorusuz grup ve sorularla desteklenen grup arasında, geleneksel ders kitabını kullanan gruba göre, özellikle sorulu grup lehine anlamlı bir fark belirlemiştir. Buna bağlı olarak, bilişsel alanın bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerine uygun şekilde hazırlanarak öğrenmeye destekleyen soruların daha etkili olduğu sonucu benimsenmiştir.

Ünal ve Köksal (2007) tarafından yapılan " Okuduğunu Anlama ve Sorular" adlı araştırmada soruların, eğitim boyutunda düşünüldüğünde; hem ölçme ve değerlendirme işini gerçekleştirmek hem de bireylerin, (a) Eksik olan bilgilerini belirlemek, (b) Var olan bilgilerini pekiştirmek, (c) Yeni bilgiyi kazanmak için gerekli çabayı sarf edecek güce gelmelerinde büyük öneme sahip olduğu belirtilmektedir. Soru ve geri bildirimle hikâye okumanın anlamaya etkisinin araştırıldığı bu araştırmada da elektronik ortamda sorularla hikâye okuyan grubun başarı ortalaması kontrol grubundan daha yüksek çıkmıştır.

Skinner (1963) daha önce yaptığı bir çalışmada, dışsal sözel dönütün aritmetik öğretimindeki etkisini araştırmıştır. Çalışmaya 138 örgenci katılmış ve bu öğrencilerden iki grup oluşturulmuştur. Çalışma 20 gün sürmüştür. Deney grubundaki öğrencilere, her gün 10 dakika çalışmadan sonra ne kadar ilerledikleri, yanlışlarının neler olduğu ve hangi alanda daha başarılı oldukları anlatılmıştır. Diğer gruba (kontrol) hiçbir bilgi verilmemiştir. Yirminci günün sonunda ilerlemelerine, yanlışlıklarına ve başarılarına ilişkin bilgi edinen grubun daha başarılı; bunlara ilişkin bilgi verilmeyen grubun daha az başarılı olduğu bulunmuştur (Başaran, 1998:254)

Perkins (1988), öğrenme yetersizliği olan öğrencilerin sesli okuma hatalarında geri bildirimin etkilerini incelemiştir. Çalışma, ilköğretim 1 ve 4. Sınıf Öğrencilerinden 48 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada genel geri bildirim, düzeltici geri bildirim ve seslendirmeyi düzeltme (özel geri bildirim) işlemlerinin öğrenme yetersizliği olan çocukların okuma hatalarını düzeltmedeki etkisi karşılaştırılmıştır. Çalışmada geri bildirim verme ile geri bildirim vermeme, düzeltici geri bildirim ile özel geri bildirim (seslendirmeyi düzeltme) işlemleri arasında $p<.001$ düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Geri bildirim ile düzeltici geri bildirim işlemlerinin, okuma hatalarını düzeltmede daha başarılı olduğu görülmüştür.

Chin (1993), badminton öğretimi boyunca öğretmen dönütleri ile erişi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmaya 41 kolej örgencisi katılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmen dönütü kullanılan örgenciler daha üstün öğrenmeyi daha az sayıda denemeyle sağlamışlardır (Battal, 1999).

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın durum çalışması deseni kullanılmıştır. Yin (1984)'e göre durum çalışması, araştırılan olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu ortam arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir. Çalışmada, nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı "karma araştırma yöntemi" kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel verileri toplanırken, ön test-son test kontrol gruplu desen tercih edilmiştir. Katılımcı öğrenciler iki gruba ayrılmıştır. Araştırmanın deneme uygulamasında yer alan katılımcılar 3-A sınıfı öğrencileridir. Bu katılımcılara bilgisayar destekli ortamda soru ve geri bildirimle hikâye okuma etkinliği, 3-B sınıfına ise geleneksel yöntemle kitaptan hikâye okuma etkinliği yapılmıştır. Her iki grup da 4 adet hikâye okumuştur. Her hikâyeden sonra okuduğunu anlama soruları ile ölçüm yapılmıştır. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumundaki değişimi ölçmek için deneme öncesinde ve sonrasında her iki gruba da Güngör (2006) tarafından hazırlanan "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" uygulanmıştır.

Nitel araştırmalar, araştırma yapılan ya da yapılması planlanan kişilerin sahip oldukları deneyimler sonucu oluşan anlamların sistematik olarak incelenebilmesinde tercih edilen bir tekniktir (Ekiz, 2003). Nitel verilerin toplanmasında görüşme ve gözlem tekniklerinden yararlanılmıştır.

3.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları 2011-2012 öğretim yılında Kayseri İli, Tomarza İlçesi, Yavuz Selim İlköğretim Okulu 3. sınıf öğrencileridir. Araştırmanın deneme uygulamasında yer alan katılımcılar 3-A sınıfı öğrencileridir. Bu katılımcılara bilgisayar

destekli ortamda soru ve geri bildirimle hikâye okuma etkinliği, 3-B sınıfına ise geleneksel yöntemle kitaptan hikâye okuma etkinliği yapılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada katılımcılara okuduğunu anlama testi ve ön-test son-test şeklinde Okumaya yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Verilerin toplanmasında kurumdan izin alınarak, öğrencilerin gönüllü katılımı esas alınmıştır.

Okuduğunu Anlama Testi

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılacak sorular Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan okuduğunu anlama kazanımlarından hareketle hazırlanmıştır. Sorular uzman görüşü alınarak düzenlenmiştir.

Tablo 1 Okuduğunu Anlama Kazanımları

Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.
Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
Okuduklarının konusunu belirler.
Okuduğunun ana fikrini belirler.
Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.
Okuduklarından çıkarımlar yapar.
Okuduklarında eksik bırakılan ve konuyla alakası olmayan bilgiyi fark eder.
. Okuduğunu anlamlandırmada sunulan görsellerden faydalanır.
. Okuduğunu zihninde canlandırır.
. Okuduklarında bulunan duygusal ve abartılı sözleri ayırt eder.
. Okuduklarında yer alan bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

Araştırmada Güngör'ün (2006) geliştirdiği "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" öğrencilerin okumaya yönelik geliştirdikleri tutumlarını ölçmede kullanılmıştır. Bu ölçek "İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Cinsiyete Göre Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı Ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri" adlı araştırma için Güngör (2006) tarafından geliştirilmiş olup geliştirilirken aşağıdaki aşamalar izlenmiştir (Akt.: Ayçin, 2009):

1) Bu ölçeği geliştirmek için alan yazında yer alan tutum ile ilgili araştırmalar ve ölçekler incelenmiştir. OYTÖ için 39 madde saptanmıştır. Bu maddeler, İzmir ilinde çeşitli ilköğretim okullarında görev yapan 6., 7. ve 8. sınıfların dersine girmiş dört Türkçe öğretmeni, öğretmenlik deneyimi bulunan ve şu anda üniversitede öğretim elamanı olarak Eğitim Bilimleri Bölümü'nde ve Türkçe Eğitimi Bölümü'nde çalışan dört öğretim elemanı tarafından gözden geçirilmiş ve inceleyicilerin tek tek görüşleri alınmıştır. Ayrıca beş program geliştirme uzmanının görüş ve önerileri doğrultusunda düzeltilerek ölçeğin kapsam geçerliliği ile ilgili kanıtlar elde edilmiştir.

2) Tüm bu görüş ve önerilere göre hazırlanan deneme formunun, İzmir ilinde yer alan bir ilköğretim okulu 6. sınıfında okuyan 75 kişilik bir öğrenci grubuna deneme uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamada öğrencilerin sordukları sorular, anlaşılmayan noktalar dikkate alınarak form yeniden düzenlenmiştir. Tüm bu görüşler doğrultusunda yapılan değişikliklerden sonra ortaya çıkan 36 maddelik deneme formu İzmir ili metropol alanında yer alan çeşitli ilköğretim okullarında öğrenim gören 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinden 876 öğrenciye uygulanmıştır. 43 öğrencinin eksik ve boş bıraktıkları ölçekler değerlendirilmeye alınmamış, böylece 833 ölçeğin puanları üzerinde değerlendirme yapılmıştır. Uygulama sonucu elde edilen verilerin faktöriyel geçerliliği için Faktör Çözümlemesi yapılmış, Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları (CAGK) hesaplanmıştır.

3) OYTÖ için yapılan Faktör Çözümlemesi sonucu ölçekteki maddelerin üç faktörde toplandığı görülmüş, faktör yükleri, 40'ın altında olan 12 madde ölçekten çıkarılmıştır. OYTÖ'nün son şeklinde 24 madde kalmıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısı, 87 olarak hesaplanmıştır.

OYTÖ alt ölçeklerin tanımları, örnek maddeleri ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları Tablo 3.6.2.1.'de verilmiştir. Tablo 3.6.2.1.'deki rakamlar incelendiğinde alt ölçeklerin güvenirliğinin de yeterli düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 2 OYTÖ Alt Ölçeklerinin Tanımları, Örnek Maddeleri ve Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları

Alt Ölçekler	Tanım	Örnek Madde	Madde Sayısı	Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayıları
Okumanın Gelişmeye etkileri	Öğrencinin okumaya yönelik tutumlarının gelişimlerine olan etkilerini değerlendirmeleri.	Okudukça daha iyi fikir üretiyorum. Okumakla anadilimin gelişeceğini düşünüyorum.	11	,74
Okumanın Duyuşsal Etkileri	Öğrencinin ders dışı kitapları okurken neler hissettiklerine yönelik değerlendirmeleri.	Okurken canım sıkılıyor. Okuduğumda kendimi mutsuz hissediyorum.	6	,77
Okumayla İlgili Genel Görüşler	Öğrencilerin ders dışı kitapları okumaya ilişkin genel görüşlerini değerlendirmeleri.	Okuyabileceğim Ortamın olmasını isterim. Okumayı ancak konusu ilginçse tercih ediyorum.	7	,70

Ölçek maddeleri beşli likert tipinde hazırlanmıştır. Değerlendirme OYTÖ'de yer alan olumlu tümcelerde TK=Tümüyle Katılıyorum 5, K=Katılıyorum 4, KS=Kararsızım 3, KM=Katılmıyorum 2, HK=Hiç Katılmıyorum 1 şeklinde puanlama yapılmıştır. Olumsuz tümcelerde ise tam tersi puanlama yapılmıştır. Bu ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120, en düşük puan ise 24 olmaktadır. "Okumaya "Yönelik Tutum Ölçeği" Ek' de sunulmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde, uygulamaya geçilmeden önce sürecin en başında "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" ön testi deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. Deney grubunda bilgisayar temelli eğitim ortamında sorularla hikâye okuma çalışması yapılmıştır, kontrol grubunda da geleneksel eğitimle hikâye okutulmuştur. Hikâye okuma çalışmaları, her hafta bir hikâye olmak üzere dört hafta boyunca yapılmıştır. Ders işleme süreci sonunda okuduğunu anlama ve tutum son testleri deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır.

Hikâyelerin seçim aşamasında, sınıf öğretmenlerinin görüşü alınarak, resimli ve bilgisayar ortamında okumaya uygun olması için metinleri çok uzun olmayan 4 yayın seçilmiştir. Bu yayınlar arasında hazırlanacak öğretim materyaline ve çocukların seviyesine en uygun olacak hikâyeler olarak, "Murat Yayıncılığın May'dan Hikâyeler Serisi" yine sınıf öğretmenlerinin görüşüyle uygun bulunmuştur. Hikâyelerin yazarları ise Mehmet Aygün ve Ayhan Kayra'dır. Hikâyelerin sonlarında çeşitli okuduğunu anlama, çoklu zekâ ve matematik soruları yer almaktadır. Öğretim materyali geliştirilirken, metin içinde ve sonrasında sorulan sorular bu sorulardan yararlanılmıştır.

Hazırlanan materyal, ilköğretim üçüncü sınıf düzeyinde olan hedef kitlenin pedagojik öğrenme alışkanlıklarına uygun bir eğitsel senaryo dâhilinde kurgulanmış olup, buna göre en doğru tasarım ilkeleri ve görsel öğeler kullanılarak Flash teknolojisi ile hazırlanmıştır. Aşağıda sunulan ekran görüntüsünde de görüldüğü üzere, süreç boyunca hedef kitle ile e-kitap arasında iletişimi sağlayan bir eğitim ajanı (maskot), çeşitli bildirimler ile kullanıcıyı yönlendirmektedir.



Şekil 1 Hikâyeye Giriş

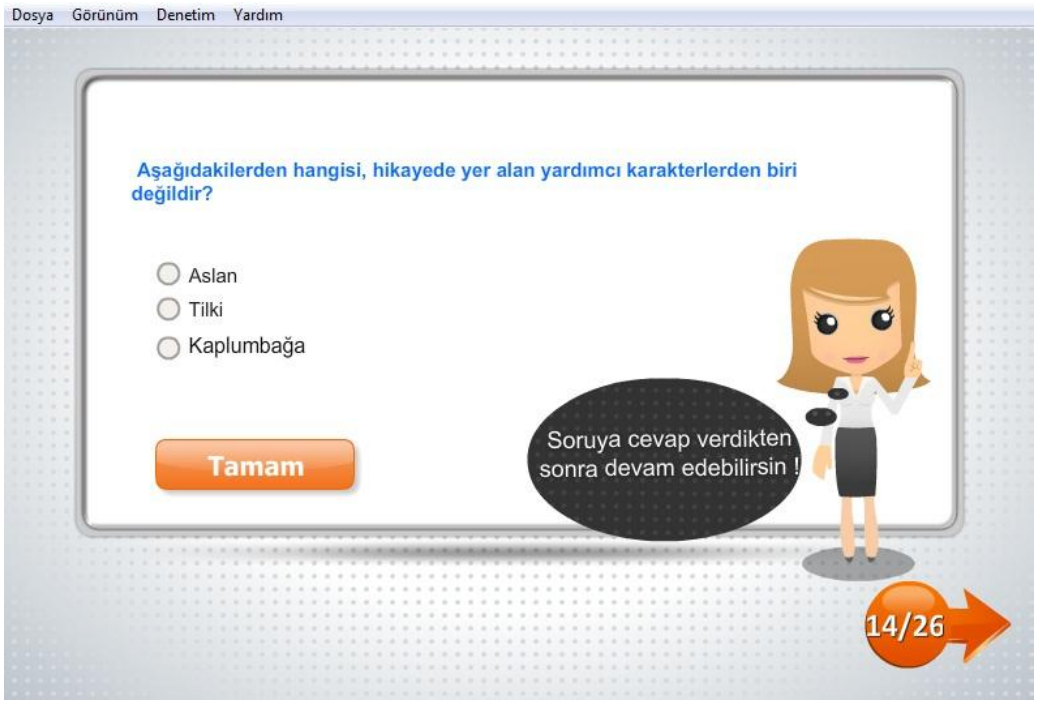
Yukarıdaki şekilde verildiği üzere, materyal hedef kitlenin yaşına ve öğrenme alışkanlıklarına uygun olarak tasarlanmıştır. Buna göre,

- Bireyin bulunduğu hikâye sayfası hakkında ilgi çekici görsel öğeler kullanılmıştır,
- Hikâye metinleri sola hizalanmış olup, yazı büyüklüğü ve yazı tipi bilgisayar ekranı ortamında okumaya ve hedef kitlenin yaşına uygun olarak belirlenmiştir.
- Sayfalar arası gezinti, tek bir sayfa çevirici ile gerçekleştirilmekte ve bireyin bulunduğu sayfa hakkında bilgi sahibi olması sağlanmaktadır.
- Sayfalar arası gezintide öğrencinin bir önceki ekrana geçişi kısıtlanmış olup, karşılaşacağı okuduğunu anlamayı güdüleyici sorularda geri dönüşü engellenmiştir.



Şekil 2 Hikâye Metinleri

Öğrenci, hikâye boyunca karşılaştığı sorulara, herhangi bir yanıt vermeden diğer bir sayfaya geçiş yapamamaktadır. Sorularda hedef kitlenin seviyesine uygun olarak üç şıklı çoktan seçmeli yapı kullanılmış ve eğitim ajanının geri bildirimleri ile desteklenmiştir.



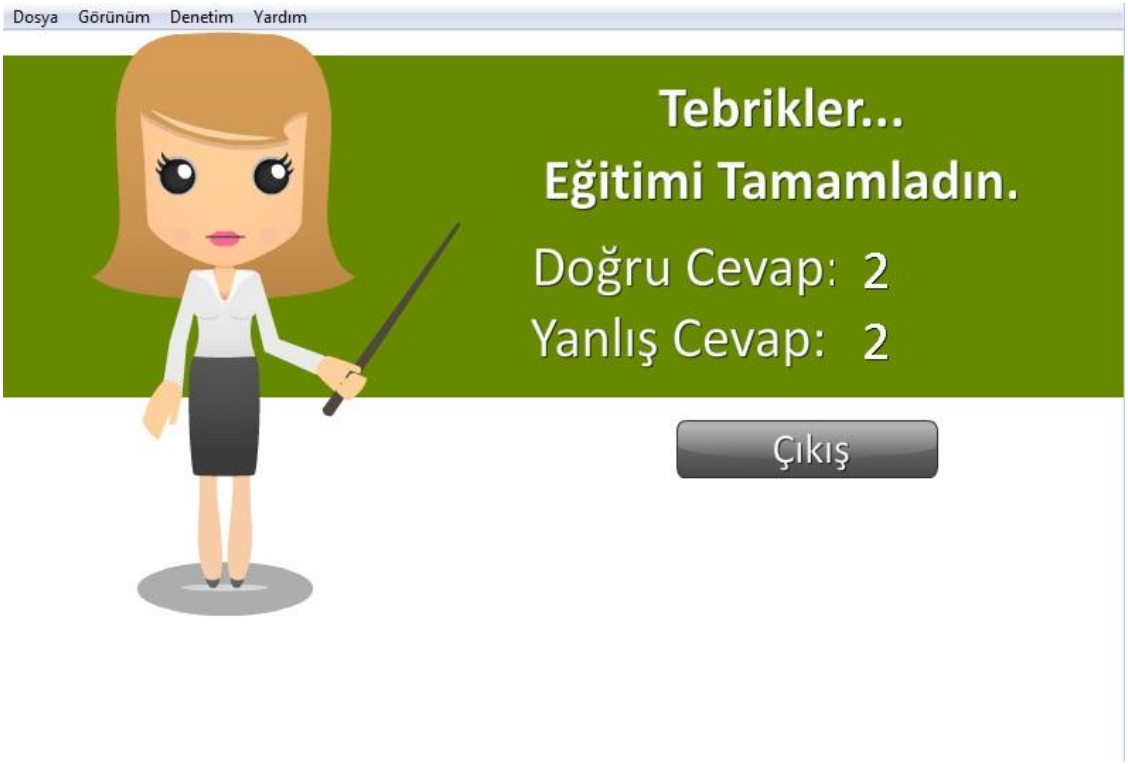
Şekil 3 Hikâye Soru Örneği

Öğrencinin, verdiği yanıtlar, aşağıdaki şekillerde anında geri bildirim ile karşılanmıştır. Bu durum ile bir sonraki sayfada öğrencinin hikâyeye karşı ilgi ve tutumunun artırılması hedeflenmiştir.





Öğrencinin süreç boyunca verdiği tüm yanıtlar uygulama tarafından kaydedilmiş olup, doğru ve yanlış analizi yapılarak uygulama sonunda öğrenci ile paylaşılmıştır. Okuma uygulamalarına başlamadan önce, her iki gruba da okumaya yönelik tutum ölçeği uygulanmıştır. Aynı ölçek uygulamadan sonra son test olarak tekrar uygulanmıştır.



Şekil 4 Hikâye Sonu

3.5. Verilerin Analizi

Deneysel işlemler sonrasında uygulanan "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" ve "Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği" ile elde edilen veriler SPSS 16.0 paket programıyla değerlendirilmiştir. Verilerin çözümlenmesi amacıyla aşağıdaki istatistiksel teknikler kullanılmış, her birinin kullanıldığı yerler ilgili bulgular ele alınırken açıklanmıştır.

1. Ortalama
2. Standart Sapma
3. Medyan
4. Deney ve Kontrol Grubu son testlerine ait ortalama puanlar arasında anlamlı farkın olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü ilişkisiz gruplar için kullanılan t Testi uygulanmıştır.
5. Grup içi ön test- son test ortalama puanları arası anlamlı bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü ilişkili gruplar t testi uygulanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın problem ve alt problemlerine ilişkin yapılan çalışmalardan toplanan verilerin SPSS 16.0 paket programıyla yapılan istatistiksel çözümlemeleri sonucu elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumları yer almaktadır.

4.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Bulgular

"Okuduğunu Anlama Basarı Testi (OABT)", deney(hikâye okuma) sonrası deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. "Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Bulgular" bölümünde uygulama sonuçları ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

4.1.1 Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Genel Bulgular

Araştırmanın "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" sonuçları hakkında genel bir fikir edinebilmek için, öncelikle Tablo 3'de verilen deney ve kontrol grubu birinci hafta okunan hikâye ile ilgili OABT ortalama puanları, bu testlere ilişkin medyan, en az ve en çok puanlar ve standart sapma değerleri verilmektedir.

Tablo 3 Birinci Hikâye OABT İlişkin Bulgular

	N	En Az	En Çok	Ortalama	Ortanca	Ss
Deney	20	20,00	92,00	67,85	66	19,51
Kontrol	20	26,00	79,00	56,75	59	15,53

Tablo 4 Birinci Hikâye OABT Anlamlılık Düzeyi

Grup	N	X	Ss	T	p	Anlamlılık Düzeyi
Deney	20	67,85	19,51	1,99	,054	Anlamlı
Kontrol	20	56,75	15,53			Değil

Tablolara bakıldığında ortalamaların medyanla yakın değerlere isabet ettiği görülür. Testten alınabilecek en düşük puanın 0, en yüksek puanın 100 (bu araştırmada 99) olduğu düşünülecek olursa, en düşük puanın alınmamış olduğu, en yüksek puana ulasan hiçbir öğrencinin olamadığı görülmektedir.

Testte her iki grubun yayılımı 20- 92 arasında değişmiştir. Ortalama puan deney grubunda 67,85'tir. Kontrol grubunda ortalama puan 56,75'tir. Testte ortalama bir başarıyı en yüksek puanın 100 (99) olmasından dolayı, 50 olarak kabul edersek, elde edilen basarı her iki grupta da ortalama başarıya yakındır.

Standart sapma değerlerine baktığımızda; deney grubunda 19,51, kontrol grubunda ise 15,53 olarak bulunmuştur. Değerler arasında farklar arttıkça standart sapma büyür. Buna göre deney grubunda değerler arasında farklılaşma daha fazladır.

İkinci hafta okunan hikâye ile ilgili OABT ortalama puanları, bu testlere ilişkin medyan, en az ve en çok puanlar ve standart sapma değerleri Tablo 5'de verilmektedir.

Tablo 5 İkinci Hikâye OABT İlişkin Bulgular

	N	En Az	En Çok	Ortalama	Ortanca	Ss
Deney	20	33,00	99,00	75,95	79	19,29
Kontrol	20	20,00	92,00	56,10	53	19,22

Tablo 6 İkinci Hikâye OABT Anlamlılık Düzeyi

Grup	N	X	Ss	T	p	Anlamlılık Düzeyi
Deney	20	75,95	19,29	3,26	,002	Anlamlı
Kontrol	20	56,10	19,22			

Tablolara bakıldığında ortalamaların medyanla yakın değerlere isabet ettiği görülür. Testten alınabilecek en düşük puanın alınmamış olduğu fakat en yüksek puana(100) deney grubunda 99,00 ile ulaşıldığı görülmüştür.

Testte deney grubunun yayılımı 33- 99 arasında değişmiştir. Kontrol grubunda ise yayılım 20-92 arasında değişmiştir. Ortalama puan deney grubunda 75,95'tir. Kontrol grubunda ortalama puan 56,10'tir. Testte ortalama bir başarıyı en yüksek puanın 100 olmasından dolayı, 50 olarak kabul edersek, elde edilen basarı deney grubunda 75,95 puan ile ortalama başarının üstünde, kontrol grubunda ise 56,10 puan ile ortalama başarıya yakındır.

Standart sapma değerlerine baktığımızda; deney grubunda 19,29, kontrol grubunda ise 19,22 olarak bulunmuştur. Buna göre deney ve kontrol grubunda değerler arasında farklılaşma birbirine benzer şekildedir.

Üçüncü hafta okunan hikâye ile ilgili OABT ortalama puanları, bu testlere ilişkin medyan, en az ve en çok puanlar ve standart sapma değerleri Tablo 7'de verilmektedir.

Tablo 7 Üçüncü Hikâye OABT İlişkin Bulgular

	N	En Az	En Çok	Ortalama	Ortanca	Ss
Deney	19	46,00	99,00	78,36	79	15,57
Kontrol	20	26,00	79,00	54,15	53	15,55

Tablo 8 Üçüncü Hikâye OABT Anlamlılık Düzeyi

Grup	N	X	Ss	T	p	Anlamlılık Düzeyi
Deney	19	78,36	15,54	4,85	,000	Anlamlı
Kontrol	20	54,15	15,55			

Tablolara bakıldığında ortalamaların medyanla yakın değerlere isabet ettiği görülür. Testten alınabilecek en düşük puanın alınmamış olduğu fakat en yüksek puana(100) deney grubunda 99,00 ile ulaşıldığı görülmüştür.

Testte deney grubunun yayılımı 46- 99 arasında değişmiştir. Kontrol grubunda ise yayılım 26-79 arasında değişmiştir. Ortalama puan deney grubunda 78,36'dır. Kontrol grubunda ortalama puan 54,15'tir. Testte ortalama bir başarıyı en yüksek puanın 100

olmasından dolayı, 50 olarak kabul edersek, elde edilen basarı deney grubunda 78,36 puan ile ortalama başarının üstünde, kontrol grubunda ise 54,15 puan ile ortalama başarıya yakındır.

Standart sapma değerlerine baktığımızda; deney grubunda 15,57, kontrol grubunda ise 15,55 olarak bulunmuştur. Değerler arasında farklar arttıkça standart sapma büyüdüğünden, deney ve kontrol grubunda değerler arasında farklılaşma birbirine benzer şekildedir. Fakat puanlar deney grubunda 46-99 arasında değişirken, kontrol grubunda 26-79 arasında değişmiştir. Bu durum deney grubunun başarısının kontrol grubundan yüksek olduğunu göstermektedir.

Dördüncü hafta okunan hikâye ile ilgili OABT ortalama puanları, bu testlere ilişkin medyan, en az ve en çok puanlar ve standart sapma değerleri Tablo 9'da verilmektedir.

Tablo 9 Dördüncü Hikâye OABT İlişkin Bulgular

	N	En Az	En Çok	Ortalama	Ortanca	Ss
Deney	20	53,00	92,00	77,30	76	9,24
Kontrol	20	26,00	86,00	55,75	56	14,92

Tablo 10 Dördüncü Hikâye OABT Anlamlılık Düzeyi

Grup	N	X	Ss	T	p	Anlamlılık Düzeyi
Deney	19	77,30	9,24	5,41	,000	Anlamlı
Kontrol	20	55,75	14,92			

Tablolara bakıldığında ortalamaların medyanla yakın değerlere isabet ettiği görülür. Testten alınabilecek en düşük puanın alınmamış olduğu ve en yüksek puana ulaşan öğrencinin bulunmadığı görülmüştür.

Testte deney grubunun yayılımı 53- 92 arasında değişmiştir. Kontrol grubunda ise yayılım 26-86 arasında değişmiştir. Ortalama puan deney grubunda 77,30'dır. Kontrol grubunda ortalama puan 55,75'tir. Testte ortalama bir başarıyı en yüksek puanın 100 olmasından dolayı, 50 olarak kabul edersek, elde edilen basarı deney grubunda 77,30

puan ile ortalama başarının üstünde, kontrol grubunda ise 55,75 puan ile ortalama başarıya yakındır.

Standart sapma değerlerine baktığımızda; deney grubunda 9,24, kontrol grubunda ise 14,92 olarak bulunmuştur. Buna göre deney ve kontrol grubunda değerler arasında farklılaşma kontrol grubunda daha fazladır. Puanların alt sınırı deney grubunda 53'ten başlarken, kontrol grubunda 26'dan başlamıştır ve kontrol grubunda puanlar daha geniş bir yayılım göstermiştir.

4.1.2. Okuduğunu Anlama Başarı Testine İlişkin Karşılaştırmalı Bulgular

Araştırmanın "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" sonuçları hakkında fikir edinebilmek için, Tablo 11'de verilen deney ve kontrol grubunda okunan bütün hikâyelerin OABT puan ortalamaları, bu testlere ilişkin medyan, en az ve en çok puanlar ve standart sapma değerleri verilmektedir.

Tablo 11 Bütün Hikâyelerin OABT İlişkin Bulgular

	N	En Az	En Çok	Ortalama	Ss
Deney	79	20,00	99,00	74,82	16,66
Kontrol	80	20,00	92,00	55,68	16,11

Sonuçlara bakıldığında ortalamaların medyanla yakın değerlere isabet ettiği görülür. Testten en düşük puanın alınmamış olduğu ve en yüksek puanın ise deney grubunda alındığı görülmüştür.

Bütün testlerin geneline bakıldığında deney grubunun yayılımı 20-99 arasında değişmiştir. Kontrol grubunda ise yayılım 20-92 arasında değişmiştir. Ortalama puan deney grubunda 74,82'dır. Kontrol grubunda ortalama puan 55,68'tir. Testte ortalama bir başarıyı en yüksek puanın 100 olmasından dolayı, 50 olarak kabul edersek, elde edilen başarı deney grubunda 74,82 puan ile ortalama başarının üstünde, kontrol grubunda ise 55,68 puan ile ortalama başarıya yakındır.

Standart sapma değerlerine baktığımızda; deney grubunda 16,66, kontrol grubunda ise 16,11 olarak bulunmuştur. Buna göre deney ve kontrol grubunda değerler arasında farklılaşma birbirine benzer şekildedir fakat deney grubunun ortalaması daha yüksek olduğundan, deney grubunun genel başarısı kontrol grubundan yüksektir.

Araştırmanın "Okuduğunu Anlama Başarı Testi" sonuçları hakkında fikir edinebilmek için, Tablo 12'de OABT ortalama puanlarının haftalara göre durumları verilmiştir.

Tablo 12 Haftalara Göre OABT Ortalamaları

	Hafta 1	**Hafta 2**	**Hafta 3**	**Hafta 4**
Deney	67,85	75,95	78,36	77,30
Kontrol	56,75	56,10	54,15	55,75

Haftalara göre başarı ortalamalarına bakıldığında, ilk hafta deney grubu başarı ortalaması 67,85 iken kontrol grubu başarı ortalaması 56,75 'tir. İlk hafta deney grubunun başarısı 10 puan artmıştır. Deney grubu ilk hafta 67,85 puan ortalamasına sahipken, ikinci hafta artarak 75,95 puan, üçüncü hafta yine artarak 78,36 puan, dördüncü hafta da üçüncü haftaya benzer şekilde 77,30 puan ortalamasına sahip olmuştur. Deney grubunun OABT puanları dört hafta boyunca artarak devam etmiştir. Kontrol grubunun OABT puanlarına baktığımızda sırasıyla: 56,75, 56,10, 54,15, 55,75'tir. Testte ortalama bir başarıyı en yüksek puanın 100 olmasından dolayı, 50 olarak kabul edersek, kontrol grubunun puanları bütün haftalarda ortalama puan olan 50 puan civarında kalmış, belirgin bir artış gösterememiştir. Son hafta OABT puan ortalamalarına baktığımızda: deney grubu 77,30 puan iken; kontrol grubu 55,75 puandır. Buna göre deney grubunun başarı ortalaması, kontrol grubuna göre, dört hafta sonunda artış göstermiştir.

Türkmen (2001)'in yapmış olduğu "Eğitim Teknolojisi Kullanımının Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi" adlı araştırmasında, ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin

okuduğunu anlama becerilerini eğitim teknolojisi ürünlerinin ne derece etkilediğine bakılmıştır. Araştırma sonucunda; eğitim teknolojisi kullanılarak hazırlanan öğretim etkinlikleri birinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Bu çalışma ile Türkmen'in çalışma sonuçları paralellik göstermektedir.

Araştırmanın Sonuçları incelediğinde, elde edilen bulgular, Şahinli (2008) tarafından yapılan "Hikâye okumanın okuduğunu anlamaya ve Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi" adlı araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermiştir. Şahinli tarafından yapılan araştırmada; herhangi özel bir uygulama yapılmamış olan kontrol grubu ile her gün en az bir hikâye okuyan deney grubu öğrencileri arasında okuduğunu anlama başarısı yönünden, deney grubu lehine önemli farklılıklar saptanmıştır. "Soru ve geri bildirimle hikâye okumanın anlamaya etkisi" nin araştırıldığı araştırmamızda da dört haftanın sonunda, hem elektronik ortamda hem de geleneksel ortamda hikâye okuyan öğrencilerin başarıları artış göstermiştir. Bu araştırma hikâye okumanın okuduğunu anlama başarısını artırdığı tezini desteklemektedir. Bu sonuca ek olarak, elektronik ortamda soru ve geri bildirimle hikâye okumanın, geleneksel hikâye okuma etkinliklerine kıyasla okuduğunu anlama başarısını artırmada daha etkili olduğu sonucuna da ulaşılmıştır.

Ünal ve Köksal (2007) tarafından yapılan " Okuduğunu anlama ve sorular" adlı araştırmada soruların, eğitim boyutunda düşünüldüğünde; hem ölçme ve değerlendirme işini gerçekleştirmek hem de bireylerin, (a) Eksik olan bilgilerini belirlemek, (b) Var olan bilgilerini pekiştirmek, (c) Yeni bilgiyi kazanmak için gerekli çabayı sarf edecek güce gelmelerinde büyük öneme sahip olduğu belirtilmektedir. Soru ve geri bildirimle hikâye okumanın anlamaya etkisinin araştırıldığı bu araştırmada da elektronik ortamda sorularla hikâye okuyan grubun başarı ortalaması kontrol grubundan daha yüksek çıkmıştır. Elde edilen veriler sorularla okumanın, okuduğunu anlamayı olumlu etkilediği tezini desteklemektedir.

4.2. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Testine İlişkin Bulgular

"Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ)", deney(hikâye okuma) öncesi ve sonrası olmak üzere deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğine ilişkin bulgular bölümünde uygulama sonuçları ayrıntılarıyla açıklanmıştır.

4.2.1. Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Testine İlişkin Genel Bulgular

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin değerlendirilmesinde; Olumlu ifadeli maddeler ***"tamamen katılıyorum"*** seçeneğinden başlayarak 5, 4, 3, 2, 1 şeklinde puanlanırken, olumsuz ifadeli maddeler ters yönde işleyecek şekilde 1, 2, 3, 4, 5 olarak puanlanmıştır. Olumlu ve olumsuz tutum maddelerine verilen cevapların farklı bir puanlama ile değerlendirilmesinin nedeni; Likert tipi tutum ölçeklerinde tutumların maddelere verilen puanların toplamı ile hesaplanmasından kaynaklanmaktadır.

Ölçekte;

. Olumlu olan maddelerin tamamına tamamen katılıyorum, olumsuz maddelerin tamamına kesinlikle katılmıyorum diyen bir öğrenci 24*5=120

. Olumlu olan maddelerin tamamına katılıyorum, olumsuz maddelerin tamamına katılmıyorum diyen bir öğrenci 24*4= 96

. Maddelerin tamamına kararsızım diyen bir öğrenci 24*3= 72

. Olumlu olan maddelerin tamamına katılmıyorum, olumsuz maddelerin tamamına katılıyorum diyen bir öğrenci 24*2= 48

. Olumlu olan maddelerin tamamına kesinlikle katılmıyorum, olumsuz maddelerin tamamına tamamen katılıyorum diyen bir öğrenci 24*1= 24 alabilecektir.

Deney ve kontrol grupları arasındaki farklılıkları belirlemek için İlişkisiz Örneklemler t-testi, deney grubunun tutum ölçümleri arasındaki farkı belirlemek için de İlişkili Örneklemler için t-testi kullanılmıştır.

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği (OYTÖ), araştırmanın bağımsız değişkeni(sorularla hikâye okuma)'nin uygulanma sürecinden önce ve sonra deney ve kontrol grubuna uygulanmıştır. OYTÖ istatistikî verileri SPSS paket programıyla

çözümlenmiştir. Elde edilen veriler bu bölümde "İlköğretim 3. Sınıf öğrencilerinin sorularla hikâye okuması, okumaya yönelik tutumlarını farklılaştırır mı?" alt probleminin hipotezlerine yanıt bulabilmek amacıyla çözümlenmiştir. Çözümleme sonuçları ayrıntılarıyla açıklanacaktır.

Tablo 13 OYTÖ' ne İlişkin Genel Bulgular

	Grup	Ortalama	En Az	En Çok	Ss
Ön Test	Deney	101,05	69,00	118,00	15,77
	Kontrol	94,05	57,00	116,00	15,99
	Toplam	97,55	57,00	118,00	15,88
Son Test	Deney	106,30	70,00	120,00	14,16
	Kontrol	93,15	58,00	113,00	16,12
	Toplam	99,72	58,00	120,00	15,14

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinde toplam 24 soru sorulmuştur. Soruların bir kısmı olumlu ifadelerden oluşurken bir kısmı olumsuz ifadelerden oluşmuştur. Sorulara verilen cevaplar uygun şekilde puanlanmıştır, bir sorudan alınabilecek en yüksek puan 5 iken düşük puan 1'dir. Bir öğrenci bütün sorulara okumaya yönelik tutumu pozitif olacak şekilde cevap verdiğinde alabileceği en yüksek puan 24*5 = 120'dir.

Alt problemlere geçmeden önce Tablo 'da, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği ortalama puanlarının çok fazla farklılaşmadığı görülmektedir. Tutum ölçeğinden alınabilecek en düşük puanın 24, en yüksek puanın 120 olduğu hatırlanacak olursa; en düşük puanın 57'den başladığı, en yüksek sınır olan 120'ye ise ulaşıldığı görülmektedir.

Sonuçlara bakıldığında, Deney grubu OYTÖ ön testinden 101 puan ortalamasına sahiptir. Kontrol grubu OYTÖ ön testinden 94 puan ortalamasına sahip olmuştur. Deney grubu uygulamalardan sonra yapılan son testte 106 ortalama puan almıştır. Ortalaması 101 puandan 106 puana yükselmiştir. Kontrol grubu OYTÖ son testinden ortalama puan olarak 93 puan almıştır. Ön test puanı 94 iken son test puanı 93 olmuş, artış göstermemiştir.

Tutum ölçeği ve puanlamaları dikkate alındığında, sonucun olumsuz olmadığı yargısına varılmaktadır. Tutum ölçeği yöntem bölümünde de belirtildiği gibi 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipi bir ölçek olup, 24 maddeye verilen puanlardan alınabilecek puanlar en düşük 24, daha sonra 48, 72, 96 ve en yüksek 120'tır. Tablodaki ön ölçek ortalama puanı olan 97,55 öğrencilerin derse yönelik tutumlarının daha bastan katılıyoruma çok yakın olduğunu göstermektedir. Yani öğrencilerin okumaya yönelik tutumları deney öncesinde olumludur.

4.2.2. Deney ve Kontrol Grubu Ön OYT Karşılaştırması

Araştırmanın alt problemine ilişkin hipotezi "Deney ve Kontrol Grubu ön OYTÖ puanları arasında anlamlı bir fark yoktur" seklinde belirtilmiştir. Bu hipotezi test etmek amacıyla, hikâye okuma kampanyası öncesi deney ve kontrol grubu öğrencilerine ön OYTÖ uygulanmıştır. Deney ve kontrol grupları ön testi arasındaki farklılıkları belirlemek için İlişkisiz Örneklemler t-testi sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 14 Ön Tutum Karşılaştırmaları

Grup	N	X	Ss	T	p	Anlamlılık Düzeyi
Deney	20	101,05	15,77	1,394	,172	Anlamlı
Kontrol	20	94,05	15,99			Değil

Tablo 10 incelendiğinde deney grubu Türkçe dersine yönelik tutum ön testi puanları ortalaması (X = 101,05) ile kontrol grubunun Türkçe dersine yönelik tutum ön testi puanları aritmetik ortalamaları(X = 94,05) arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir.

4.2.3 Deney Grubu Ön ve Son OYT Karşılaştırması

Deney grubuna okumaya yönelik tutum puanlarını ölçmek amacıyla deneyden önce ve sonra tutum testi uygulanmış ve elde edilen veriler Tablo 15'de ayrıntılı olarak gösterilmiştir.

Tablo 15 Deney Grubu Ön ve Son OYT Karşılaştırması

Grup	X	Ortanca	Ss	En Çok	En Az
Ön test	101,05	108,50	15,77	118,00	69,00
Son test	106,30	111,50	13,84	120,00	70,00

Tablo 16 Deney Grubu Ön ve Son OYT Anlamlılık Düzeyi

Grup	N	X	Ss	T	p	Anlamlılık Düzeyi
Ön test	20	101,05	15,77	-1,960	,065	Anlamlı
Son test	20	106,30	13,84			Değil

Tablo incelendiğinde, deney grubu okumaya yönelik ön tutum ve son tutum puanları aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Tutum ölçeği yöntem bölümünde de belirtildiği gibi 24 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert tipi bir ölçek olup, 24 maddeye verilen puanlardan alınabilecek puanlar en düşük 24, daha sonra 48, 72, 96 ve en yüksek de 120'tır. Tablodaki ön ölçek ortalama puanı 101,05'tir. Buna rağmen; son test ortalamaları 106,30 olmuştur. Deney grubu okumaya yönelik ön tutum ve son tutum puanları aritmetik ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmamakla beraber artış olmuştur.

4.2.4 Deney ve Kontrol Grubu Son OYT Karşılaştırması

Tablo 17 Son Tutum Karşılaştırmaları

Grup	N	X	Ss	T	p	Anlamlılık Düzeyi
Deney	20	106,30	13,84	2,767	,009	Anlamlı
Kontrol	20	93,150	16,12			

Deneysel süreç başlamadan önce deney ve kontrol gruplarına ön tutum ölçeği uygulanmış, bilgisayar destekli soru ve geri bildirimle hikâye okuma uygulaması deney

grubuyla yürütülmüş ve uygulama bitiminde, deney ve kontrol gruplarına son tutum ölçeği uygulanmıştır. Sonuçta elde edilen deney ve kontrol grubu ön ve son tutum ölçeği puanları SPSS paket programında bağımsız gruplar t testi ile çözümlenmiş, elde edilen veriler Tablo ’de ayrıntısıyla gösterilmiştir.

Tablo ’de ayrıntıları görülebileceği üzere, deney grubu son tutum puanları aritmetik ortalaması (X = 106,30) ile kontrol grubu son tutum puanları aritmetik ortalaması (X = 93,150) arasında anlamlı bir fark görülmektedir. Değerlendirme sonucunda P= 0,009 olup 0,05 değerinden küçüktür. Sonuç olarak: deney ve kontrol grubu son OYTÖ puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark vardır. Denilebilir ki; hikâye okuma uygulaması öğrencilerin Okumaya yönelik tutumlarını etkilemiştir. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının uygulama yapılmadan önce de olumlu olmasına rağmen uygulama yapıldıktan sonra deney grubunda olumlu yönde değişim sağlanmıştır.

Yıldız (2010) ‘ın yaptığı “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki” adlı araştırma, ilköğretimde okuma eğitimi sürecinde verilen ödevlerin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını geliştirme konusunda işlevsel olmadığını göstermektedir. İlköğretimde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğretimin yetersiz olduğu da vurgulanmaktadır. . “Sorularla ve geri bildirimlerle hikâye okumanın anlamaya etkisi” nin araştırıldığı araştırma sonuçları, ilköğretimde okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine yönelik yeni yaklaşımlar sunmaktadır. Okuma etkinlikleri sırasında yapılan gözlemlerde öğrencilerin motivasyonunun arttığını gözlemlenmiştir. Araştırma bulguları da soru ve geri bildirimle hikâye okumanın başarıyı ve okumaya yönelik tutumu olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Elde edilen bulgular, okuma eğitimi sürecinde öğrencilere verilen ödevlerin yanı sıra, okul ortamında ve evde onların sorularla hem dikkatini çekecek hem de verilen geri bildirimlerle eksikliklerini giderecek elektronik ortamda hikâye okuma etkinliklerinin yapılmasının, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını geliştireceğini göstermektedir. Bu araştırma Yıldız (2010)’ın belirttiği soruna çözüm olarak gösterilebilir.

4.3. Gözlem ve Görüşme Sonuçlarına İlişkin Bulgular

Bilgisayar destekli ortamda soru ve geri bildirimle hikâye okuyan öğrenciler öğretmenleri tarafından gözlemlenmesi sonucunda: Öğrencilerin kontrol grubuna göre daha heyecanla okuduğu, soruları doğru cevaplamak amacıyla birbirleriyle rekabete girdiği görülmüştür. Sorulardan sonra aldığı geri bildirimlerle öğrenciler yanlışlarını anlamış, okumaya devam ederken daha dikkatli okumaya çalışmışlardır. Bilgisayar ortamında hikâye okumak öğrencilere dikkat çekici gelmiş, öğrencilerin daha iyi güdülendiği gözlemlenmiştir.

Ayrıca bilgisayar destekli ortamda soru ve geri bildirimle hikâye okuyan öğrencilerle öğretmenleri kısa bir görüşme yapmıştır. Bu görüşmede önceden yapılandırılmamış sorularla öğrencilerin görüşlerine başvurulmuş ve görüşme kayıt altına alınmıştır. Öğrenciler:

- Sayfa çevirmenin daha kolay olduğunu,
- Sayfayı okumadan atlamanın mümkün olmaması nedeniyle, hikâyenin tamamının atlamadan okunduğunu,
- Bilgisayar oynamayı sevdikleri için, bilgisayardan okumanın da hoşlarına gittiğini,
- Soruları cevaplayabilmek için hikâyeyi anlamalarının gerekli olması nedeniyle hikâyeyi anlamaya daha fazla özen gösterdiklerini,
- Hikâyeleri kitaptan okuduklarında sorulara cevap vermeden geçtiklerini, bilgisayar ortamındaki uygulamada sorulara cevap vermek zorunda kaldıklarını,
- Kitaptan okuma yaparken sorulara cevap vermek için, geri dönüp sayfalara baktıklarını, elektronik ortamda böyle bir imkânları olmadığı için sorulara verdikleri cevapların daha objektif olduğunu,
- Bilgisayardan okumanın daha hızlı olduğunu düşündüklerini,
- Kitaptan okurken daha az yoğunlaştıklarını başka konular düşünüp daldıklarını, bilgisayardan okurken daha dikkatli olduklarını,
- Bilgisayardan hikâye okurken hikâyenin içinde gibi hissettiklerini,
- Hikâye okumayı bilgisayardan okuyarak daha çok sevdiklerini, belirtmişlerdir.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Soru ve geri bildirimle hikâye okumanın, anlamaya etkisinin araştırıldığı araştırma sonuçları, araştırmanın sorularına cevap verebilecek şekilde sırası ile "soru ve geri bildirimle hikâye okumanın başarıya etkisi" ve "soru ve geri bildirimle hikâye okumanın okumaya yönelik tutuma etkisi" olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Soru ve Geri Bildirimle Hikâye Okumanın Başarıya Etkisi

Dört hafta boyunca geleneksel yöntemle haftada bir hikâye okuyan kontrol grubu ile dört hafta boyunca haftada bir bilgisayar destekli ortamda soru ve geri bildirimle hikâye okuyan deney grubu öğrencileri arasında okuduğunu anlama başarısı yönünden, deney grubu lehine önemli farklılıklar saptanmıştır.

Sürdürülen çalışma sonunda deney grubunda öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları, 4 haftalık süreç boyunca artarak devam etmiştir. Bu sonuçlar hikâye metinleri arasında verilen soru ve geri bildirimin, öğrenci başarısını artırdığını göstermektedir. Araştırma 4 haftalık zaman dilimiyle kısıtlı kalmıştır. Aynı araştırma daha uzun bir süre uygulanabilirse, öğrenci başarısının daha da artabileceği öngörülmektedir.

Hedef kitlesi çocuklar olan bu çalışma ile çocukların kitap okuma isteklerinin artırılması, çoklu ortam araçları ile etkileşime girmeleri ve bir kitabı farklı biçimlerde okuyabilmeleri amaçlanmıştır. Bu araştırma ile soru ve geri bildirimle desteklenmiş kitapların eğitim alanında kullanılmasının, öğrenme ve öğretme yöntemlerine katkıda bulunduğu görülmüştür. Çocukların yeni okuma alışkanlıkları kazanması ve okuma oranının artması beklenmektedir

5.1.2. Soru ve Geri Bildirimle Hikâye Okumanın Okumaya Yönelik Tutuma Etkisi

Soru ve geri bildirimle hikâye okumanın okumaya yönelik tutum üzerinde etkileri incelendiğinde, uygulama öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Deney grubunda okumaya yönelik tutumda olumlu bir gelişme bulunmuştur.

Sorularla ve geri bildirimlerle desteklenmiş materyalin öğretim ortamını zenginleştirmek amacıyla kullanılabileceği, materyalin dikkat çekici olmasının öğrencilerin derse katılımını arttıracağını ve materyalin okuma etkinliklerinde etkili olarak kullanılabileceği sonucuna varılmıştır. Araştırma sürecinde yapılan gözlemlere dayanılarak okuma materyalinin özellikle bireysel eğitimlerde öğrencinin etkinliğe katılımının ve ilgisinin arttığı, okumaya yönelik tutumunun olumlu yönde değiştiği belirlenmiştir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde verilecek öneriler, uygulama önerileri ve araştırma önerileri olmak üzere iki başlık altında verilmiştir.

5.2.1. Uygulama Önerileri

1. Derslerde BT kullanımı, dersin işlenişi ve öğrencilerin derse katılımlarını olumlu etkilediğinden, öğretmenlere derslerde BT'yi daha etkin kullanmalarına yönelik eğitimler verilebilir.

2. Okullardaki BT donanım ve yazılımları niteliği ve sayısının artırılması öğretmenlerin derslerde BT'yi daha fazla kullanmalarını sağlayabilir.

3. Yapılan araştırma sonucunda hikâyeler arasında sorulan soruların okuduğunu anlama başarısını artırdığı gözlemlenmiştir. Hem basılı hikâye kitapları hem de

e-kitaplarda, bundan sonraki çalışmalarda metin başı, metin içi ve metin sonrası sorulara yer verilebilir.

4. Her türlü eğitim öğretim faaliyetlerinde ve bundan sonra geliştirilecek eğitim materyallerinde sorulara daha sıklıkla yer verilebilir. Soru sormanın etkisiz kalmaması için, basılı yayınlarda öğretmen ve aile desteğiyle çocukların verdikleri cevaplarla ilgili geri bildirim alması sağlanabilir. E-kitaplarda ve bilgisayar ortamında okunan materyallerde ise ve geri bildirimden daha fazla yararlanılabilir.

5.2.2. Araştırma Önerileri

1. Bu çalışma kapsamında kullanılan okuma materyali soru ve geri bildirim destekli bir teknolojiye sahiptir. Bu teknolojiye sahip okuma materyallerinin, aşağıdaki maddelerde belirtilen kapsamda okuduğunu anlama becerisine önemli bir katma değer sağladığı gözlemlenmiş olup, benzer çalışmalarda konumlandırılması önerilmektedir.

- Hikâye metninin görsel açıdan zengin bir biçimde sunulması ve bu yolla akılda kalıcılığın artırılması,
- Hikâyenin belirli bölümlerinde hedef kitleye yöneltilen sorularla öğrencinin isteklendirme ve dikkatinin yüksek tutulması,
- Soruların akabinde öğrenciye sunulan açıklayıcı ve hızlı geri bildirimler sayesinde aile desteğinin yeterli olmadığı durumlarda öğrenciye gerekli yönlendirme ve desteğin sağlanması.

2. Bu çalışmada karşılaşılan bazı sınırlılıklar nedeniyle okuduğunu anlama başarısı ölçülürken yazılı cevap alınamamıştır. Yapılacak yeni araştırmalarda okuduğunu anlama başarısının ölçülmesinde daha etkili olan yazılı cevaplardan yararlanılabilir.

3. Bu çalışma kapsamında yapılan deney, kısıtlı bir zamanda pilot olarak seçilen ilköğretim düzeyindeki bir okulda 20 öğrencilik küçük çaplı bir deney grubunu

kapsamaktadır. Söz konusu araştırmanın daha geniş bir örneklem üzerinde uygulanmasıyla, elde edilen verilerin başarı grafiğinin artış göstermesi sağlanabilir.

4. Yapılan çalışma 4 haftalık bir zaman dilimiyle kısıtlı kalmış, hedef grubu oluşturan öğrencilere deney boyunca 4 adet hikâye kitabı okuma imkânı sunulabilmiştir. Uygulama aşamasında zaman kısıtlamasının olmasına rağmen, yapılan ölçümlemeye göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında artış gözlemlenmiştir. Çalışma elverişli şartlar sağlanarak, daha uzun süre ve daha çok okuma etkinliği ile zenginleştirilirse, hedef grubun mevcut başarısının artış göstermesi söz konusu olabilir.

5. Bu araştırma 3. Sınıf öğrencilerini kapsamıştır. Yeni çalışmalarda diğer sınıf düzeylerinde de benzer araştırmalar yapılabilir.

6. Soru ve geri bildirimle ya da başka etkinliklerle desteklenmiş okuma çalışmaları, web temelli ortamlarda uygulanabilir. Bu sayede benzer uygulamalarda çok daha geniş kitlelere kolay ulaşılabilirlik sağlanabilir. Web temelli bir uygulama SCORM/AICC gibi uluslararası e-öğrenme standartlarıyla desteklendiği takdirde; daha geniş bir hedef grubu birey bazında takip edebilme ve gelişimi gözlemleme konusunda ciddi bir avantaj sağlayabilir.

7. Milli Eğitim Bakanlığı'nın yürüttüğü Fatih projesiyle birlikte, eğitim ve öğretimde teknolojinin önemi bir hayli artmış ve öğrenci/öğretmenlerin hayatına tablet bilgisayarlar girmiştir. Buna bağlı olarak zaman içerisinde Y jenerasyon ve sonraki nesillerin öğrenme alışkanlıkları/öğrenme ortamları da teknolojinin sağladığı olanaklar çerçevesinde her geçen gün büyük değişim göstermektedir. Bu değişimle birlikte eğitim-öğretim sürecinde kullanılmaya başlayacak (e-kitap vb.) okuma materyalleri; mobil cihazlar ve tablet bilgisayarların sağladığı teknoloji sayesinde okuduğunu anlamayı kolaylaştırıcı yönde yeni araçlar ile zenginleştirilebilir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, K. Ü. (1992). İşbirlikli öğrenme: Kuram, araştırma ve uygulama. Malatya: Uğurel Matbaası.

Akbulut, T. (1999). İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Soru Sorma Becerilerinin Bazı Değişkenler Açısından _incelenmesi. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Aktaş, S. (2003). Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş. Akçağ Yayınları. Ankara.

Alkan, C. (1974). Eğitim Teknolojisi. Yayımlanmamış Doçentlik Tezi, Ankara, Eylül 1974.

Alkan, C. (1998). Eğitim Teknolojisi (Disiplin, Kuram, Süreç, Ortam, Uzman ve Uygulama), 6. Baskı, Ankara, Anı Yayıncılık.

Alkan, C., Deryakulu, D., Şimşek, N., (1995). Eğitim Teknolojisine Giriş, Disiplin-Süreç-Ürün. Ankara, Önder Matbaacılık.

Altunay, U. (2000). Ön örgütleyiciler ve öğrenci tutumlarının ingilizce ironik metinlerin anlaşılması üzerine etkileri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Anılan, H. (1998). Besinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerisiyle _İlgili Hedef Davranışların Gerçekleşme Düzeyleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.

Arayışlar 1. Sempozyumu". İstanbul:Kültür Koleji Yayınları,13-14 Nisan 1992.

Ayçin, A. A. (2009). İsotek Tekniğinin Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarısı ve Okumaya Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı(Yüksek Lisans Tezi).

Bagui, J. (1998). Rasons for increased learning using multimedia. Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 7, 3- 19.

Balay, R. (2004). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi, cilt: 37, sayı: 2, 61-82.

Balcı, V. (2003). Geleceğe Zar Atıyorlar. Cumhuriyet Gazetesi (30 Kasım 2003).

Bamberger, R. Okuma Alışkanlığını Geliştirme, Çev.: Bengü Çapar, Kültür Bakanlığı Kütüphanecilik Dizisi, Ankara, 1990

Başaran, E., Eğitim Psikolojisi, Beşinci Kez Yeniden Basım, Ankara, 1998.

Başaran M. ve Akyol H. (2009). Okuduğunu Anlama ve Metne Karşı Geliştirilen Tutum Üzerinde Metnin Bilgi Verici ya da Hikâye Edici Olmasının Etkisi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi 2/1, 11-23.

Başaran M. ve Ateş S. (2009). Ankara: Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı. İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okumaya

İlişkinTutumlarının İncelenmesi. GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 29, Sayı 1 (2009)73-92

Batmankaya, M (2003). Okumak külfet mi? Radikal Kitap (8 Ağustos 2003).

Battal K. O., "Sonuç Bilgisinin (KR) Erişiye Etkisi", Yayınlanmamış Bitirme Projesi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, 1999.

Baytemir, M. (1996). Yönetim ve Etkileşim. Denizli, Bilal Ofset Becerilerinin Gelişimlerinin Ölçülmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Belet, S.D. (2005). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Black, A. ve Young, J. (2005). Attitudes to Reading: An Investigation across the Primary Years. Conference Proceedings, Pleasure, Passion Provocation AATE/ALEA National Conference. Gold Coast, Young, J. (Ed.)

Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., ve Krathwohl, D.R. (1987). (Editör: Benjamin S Bloom). Taxonomy of Educational Objectives: The Classicifation of Educational Goals Book 1 Cognitive Domain. New York: Longman Inc.

Bloom, B.S. (1979). İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme. Çeviren: D.A.Özçelik, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, s.48-49

Bloom, B.S. (1995), İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme, Çeviren: Durmuş Ali Özçelik. İstanbul: M.E.B. Basımevi.

Bozkurt, Ü. (2005). Hikâye Haritası Yöntemin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü(Yüksek Lisans Tezi).

Brozo, W. G., & Simpson, S. L. (2007). Content literacy for today's adolescents: Honoring diversity and building competence. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Brozo, W. G., Shiel, G., & Topping, K. (2008). Engagement in reading: Lessons learned from three PISA countries. Journal of Adolescent and Adult Literacy, 51, 304-315.

Büyükkaragöz, S; ÇİVİ, C. (1997). Genel Öğretim Metotları. Konya: Öz Eğitim Basım Yayın Dağıtım Ltd. Şti.

Calp, M. (2005). Özel Öğretim Alanı Olarak, Türkçe Öğretimi, Konya: Eğitim Kitabevi.
CARBO, Marie. (1978). Teaching Reading With Talking Books. The Reading Teacher, (32), 267-273.

Cemiloğlu, M. (1998). Türkçe Öğretimi. Uludağ Ün. Basımevi. Bursa.

Chalin, L. (1998). Animation to teach students of different knowledge levels. Journal of Instructıonal Psychology, 25(3), 166 – 175.

Chenfeld, M. B. (1978). Teaching Language Arts Creatively. Harcourt Brace Jovanovich Publishers. San Diego.

Cincuino, D. (1982), An Evaluation of A Philosophy Program with 5th and 6th Grade Academically Talented Students, Thinking, 2 (3-4).

Çalışkan, M. (2000). Ailenin Bazı Sosyo-Ekonomik Faktörlerinin Öğrencinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Abant _İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu, ss. 53,54.

Çatal, D. (2008), Çocuk Hikâye Kitaplarının E-Kitap Olarak İnternet Ortamında Yapılandırılması ve Billur Köşk ile Elmas Gemi Masalı İçin Uygulama Çalışması. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Grafik Anasanat Dalı (Sanatta Yeterlik Tezi).

Çelikçi, S. (2000), "İlköğretim 3.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Geliştirilmesinde Gösteri (Demonstrasyon) Yönteminin Etkililiğinin 6ncelenmesi", Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Çetisli, İsmail, Metin Tahlillerine Giris/2, Akçag Yayınları, Ankara, 2004.

Çiftçi, Ö. & Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5 (9), 109–129

Çiftçi, Ö. ve Çeçen, M. A. (2009). Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Kazanımlarıyla İlgili Bilişsel Becerilere Ulaşma Düzeylerinin İncelenmesi. Kastamonu Eğitim Dergisi. Cilt:17 No:2

Çörek, D. (2006), İşbirlikli Öğrenmenin Türkçe Dersine İlişkin Başarı Ve Derse Yönelik Tutum Üzerine Etkileri. İzmir: Dokuz eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi).

Dayıoğlu, G. (1987). Çocuk Yayınları, Çocuk Yayınları Sempozyumu Bildiriler (11-13 Kasım 1981). Ankara: Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü, 15-31.

Dearing, Eric ; Katleen McCartney;Heather Weiss; Holly Kreider. "The Promotive Effects of Family EducationalİnvolmentforLow- İncome Children Literacy". Jornal of School Psychology, Nov.,2004.

Demirel, Ö. (1995). Genel Öğretim Yöntemleri. Usem Yayınları, Ankara, ss. 65-71.

Demirel, Ö. (2002). Plandan Değerlendirmeye Öğretme Sanatı. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2002). Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayınları.

Demirel, Ö. (2004). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, PagemA Yayıncılık, Ankara.

Demirel, Ö., 2003. Eğitimde Program Geliştirme, Pegem A Yayıncılık, Ankara.

Demirel, Ö., Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, Pegem Yayıncılık, Ankara, (2002).

Demirel, Ö., Seferoğlu, S., Yağcı, E. (2002). Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme. Ankara: PegemA.

Demirel, Ö. (2001). Eğitim Sözlüğü. Ankara: Pegem A Yayınları.

Demirel, Ö. (2003). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pagem A Yayıncılık

Dilidüzgün, S. (2003), İletişim Odaklı Türkçe Derslerinde Çocuk Kitapları. İstanbul: Morpa Yayını.

Dilidüzgün, S. Çağdaş Çocuk yazını.

Doğan, H. (1997). Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 30 (1), 1-26.

Dökmen, Ü. , Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psikososyal bir araştırma. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları. [8] , 1994.

Dündar, S. (2003). İlköğretim Üçüncü Sınıf Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenme Paketi Kullanımının Öğrencinin Başarısına, Tutumuna Ve Yaratıcılığına Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Eğitim Reformu Girişimi (2009). Pisa 2009 Sonuçlarına İlişkin Değerlendirme.

Eğitim Reformu Girişimi, Eğitim İzleme Raporu 2009, 2010

E-kitap Nedir (2006). E-kitap Nedir: Erişim: 30 Eylül 2007. http://www.psikodan. com/yazi/-e-kitap-nedir

Ekiz. D. (2003). Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş. Ankara: Anı Yayıncılık.

Evans,Marry, Deborah Shaw ve Mıchelle Bell. "Home Literacy Activities and Their İnfluence on Early Literacy Skills."Canadian of Experimental Psiychology, 54:2, 2000.

Garavan, T. (1997). The learning organization: A review and evaluation. The Learning Organization 4 (1) 18-29.

Gönen, M., Öncü, E., Isıtan, S. (2004). İlköğretim 5, 6, 7. Sınıflarda Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi. Milli Eğitim Dergisi, (164), 3-16.

Güler Z., Şengül M. (2005). İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlere Dayalı Olarak Hazırlanan Sorular Üzerine Bir İnceleme. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı(Yüksek Lisans Tezi).

Gülnar, B. (2003), Bilgisayar ve İnternet Destekli Uzaktan Eğitim Programlarının, Tasarım, Geliştirme ve Değerlendirme Aşamaları. Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Radyo Televizyon Ana Bilim Dalı(Yüksek Lisans Tezi).

Gündemir, Y. (2002). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimlerinin Ölçülmesi. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

Gündüz, S. (2003). Öykü ve Roman Yazma Sanatı. Toroslu Kitaplığı. İstanbul.

Güngör, A., Açıkgöz, K. (2005). İşbirlikçi Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okuduğunu Anlama Üzerinde Etkileri ve Cinsiyet ile ilişkileri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 43, 354-378.

Güngör, A.; Açıkgöz, K. Ü. (2006). İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı ve Okumaya Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Güz 2006, Sayı 48.

İsen, G. ve Batmaz, V. (2002). Ben ve toplum. İstanbul: Om yayınevi.

Jones, Kathryn M., Joseph K. Torgesen ve Molly A. Sexon. (1987). Using Computer Guided Practice To Increase Decoding Fluency In Learning Disabled Children: A Study Using The Hint And Hunt I Program. Journal Of Learning Disabilities, (20), 122-128.

Justice, Laura; Joan Kaderavek; Ryan Bowless ve Kevin Grimm, "Language İmpairment, Parent-Child Shared Reading, and Phonological Awarness: A Feasibility Study". Topics in Early Childhood special Education, 2005.

Karakuş, I. Ş. (2006). Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Okuma Gelişimine Etkisi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi).

Kartal, E. ve Özteke, H. Ç.. (2010). "İlköğretim Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama ve Anlatma Düzeylerinin Belirlenmesi||. Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi Volume 3 / 11.

Kepenekçi Karaman, Y. (2003). Demokratik Okul. Eğitim Araştırmaları.3 (11),: 44-53.

Keser, H. (1998). Bilgisayar Destekli Eğitim İçin Bir Model Önerisi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Keser, H. (2005). İnsan Bilgisayar Etkileşimi ve Sağlığa Etkisi. Nobel Yayınları. Ankara.

Kılıç, A. Güngör. (2004). İşbirlikli Öğrenme, Okuduğunu Anlama, Strateji Kullanımı Ve Tutum. Yayınlanmamış Doktora Tezi, D.E.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Koçyiğit, S. (2003). İlköğretim I. Kademedeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinin Öğrencilere Kazandırılmasının _İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, ss.36.

Kurt, İ. "Türkiye'de Az Okumanın Sebepleri ve Etkililik Dereceleri." Çağdaş Eğitim Dergisi. S.196, 1994.

Kutlu, Ö. (1996). Okul Eğitiminde Soru Sormanın İşlevi. Bilim ve Teknik. (343):52-53.

Linn, L. R. Ve Gronlund, E. N. (1995). Measurement Assessment in Teaching. Upper Saddle River, New Jersey.

MacKay, Ian. (1997). Soru Sorma Sanatı. (Çevirenler: Aksu BORA ve Onur CANKOÇAK). Ankara: İlk kaynak Kültür ve Sanat Ürünleri Ltd.Sti.

MEB (2004). İlköğretim Türkçe Dersi (1–5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, Ankara: MEB Talim Terbiye Kurul Başkanlığı

MEB. (2005). İlköğretim (1-5) Türkçe Ders Programı Kılavuzu. _İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

MEB.(2000). İlköğretim Okulu Ders Programları. _İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Milli Eğitim Bakanlığı - Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi [MEBEARGED], 2005:114

Mutlu ,M. Emin. Yenigün, H.Umut. Uslu, Nazan. (2006). "Açıköğretimde Mobil Öğrenme: Açıköğretim E-Öğrenme Hizmetlerinden Mobil Bilişim Aygıtlarıyla Yararlanma Olanaklarının Değerlendirilmesi" Akademik Bilişim, Denizli

Mutlu, E. Korkut, M. Ve Yılmaz Ü.(2006). Ders Kitaplarının Dağıtımı Amacıyla İnternetin Kullanılması: Açıköğretim e-kitap Uygulaması Örneği.

Numanoğlu, G. (1999). Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler-II: Bilgi Toplumu ve Eğitimde Yeni Kimlikler. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 32, (1-2), 341-350.

Ocak, G. , "İlköğretim Okulu 5.Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Düzeyine Videonun Etkisi" , İlköğretim-Online, 3(2), 19-25, 2004. [Online]: http://ilköğretim online.org.tr

Ochs, E. (1998). Narrative. Discourse as Structure and Proces. Tean, A. Van Dick (Ed.). Sage Publications. London.

Oğuzkan, F. "Okuma Öğretimi" Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi. Eskişehir:Anadolu Ü. Açık Öğretim Fakültesi Yayını, 1991.

Önder, I. (2010). Elektronik Kitap Olgusu ve Türkiye'de Durum. Ankara: Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Bilgi ve Belge Yönetimi Ana Bilim Dalı (Yüksek Lisans Tezi).

Öz, F. (2006). Uygulamalı Türkçe Öğretimi–Yeni Programa Göre Geliştirilmiş, Ankara: Anı Yayıncılık.

Özcan, N. M. "Okuma Eğitiminde Hikâyelerin Yeri ve Önemi", Millî Eğitim, sayı:141, Ocak-Şubat-Mart 1999, ss.67-70.

Özçelik, D. A. (1987). Eğitim Programları ve Öğretim:"Genel Öğretim Yöntemi". ÖSYM Eğitim Yayını, Ankara, ss.101.

Özçelik, D. A. (1998). Ölçme ve değerlendirme. Ankara: ÖSYM yayınları.

Özdemir, E. (1991) Okuma ve Metin İnceleme. Eskişehir: AÜ Açıköğretim Fakültesi Yayını.

Özdemir, E. Yazın Türleri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 1991.

Özdemir, S.; Yalın, H. I. (2000). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Özen, F. (2003). Gençlere göre okumak gereksiz. Cumhuriyet Gazetesi, (4 Mart 2003).

Özmen, R. (2001). Konu Alanı Ders Kitabı _İnceleme Kılavuzu Türkçe 1-8. Ankara: Nobel Yayın, Dağıtım.

Özmen, R. (2001), Türkçe Ders Kitabının Dört Temel Dil Becerisi Açısından İncelenmesi, Konu Alanı Ders Kitabı, Ankara

Özmen, R. "Okuma Becerisi" Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu (Türkçe). Ankara: Nobel Yayıncılık, 2001.

Pardo, L.S. (2004), "What Every Teacher Needs to Know About Comprehension", The Reading Teacher, v:58, i:3, p:272(9).

Perkins, Victoria L. (1988). Feedback Effects On Oral Reading Errors Of Children With Learning Disabilities. Journal Of Learning Disabilities, (21), 244- 248.

Program for International Student Assessment - Uluslararası Öğrenci Başarısını Belirleme Programı.

RAND Reading Study Group (2002). Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension, Santa Monica, CA: Office of Education Research and Improvement, retrieved April 1, 2007 from http://www.rand.org.

Reutzel, D. R., & Cooter, Jr. R. B. (1996). Teaching children to read. Columbus, Merill, an Imprint of Prentice Hall.

Rıza, E. T., (1999). Yaratıcılığı Geliştirme Teknikleri, _İzmir: Anadolu Matbaası

Richek, Caldwell,Jennings ve Lerner , 1996 Allyn & Bacon; 3rd edition Reading Problems: Assessment and Teaching Strategies (Hardcover), January 1996.

Rona, Bengisu ve George Dedes. "Dil Eğitiminde Amaç-Beceri, Metin-Yapı İlişkileri", Dil Dergisi, sayı:82, Ağustos 1999, ss. 67-73.

Sabak (Kaldan), Esra (2007). İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Becerilerini Etkileyen Ekonomik ve Demografik Faktörler. Gazi Antep: Gazi Antep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı(Yüksek Lisans Tezi).

Salisbury, M.(2005). Illustrating Children's Books Creating Pıctures for Publication (2. bs.). UK: Quarto Publising plc.

Sever, S. (2004). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık

Sever, S. (1997). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yayıncılık.

Singer, H. (1969), "Theoretical Models of Reading", The Journal of Communication, v: 19, p:134-156, Oxford University Pres.

Smith, C. M. (1991). An investigation of the construct validity of the adults survey of reading attitude. http://www.cedu.niu.edu/~smith/papers/asra.htm (20 Mayıs 2002).

Sönmez, V. (1994). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şahinli, A. (2008). Hikâye Okumanın, Okuduğunu Anlamaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Programı (Yüksek Lisans Tezi).

Taylor, Barbara ve David Pearson. "Research on Learning to Read at School, at Home and İn the Cominity ". Elementary School Journal , Nov.,2004.

TC MEB (Tarihsiz). Milli Eğitim Bakanlığı basın bildirisi. OECD'nin PISA projesine Türkiye'nin katılımı. [Çevrim-içi: http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/pisa/pisaraporu.htm], Erişim tarihi: 6 Ocak 2010

Tebliğler Dergisi.1992:2367

Tonta, Y. (2000). Elektronik yayıncılıkta son gelişmeler. Bilgi Dünyası, 1(1): 89-132. [Çevrimiçi]. Elektronik adres: http://yunus.hacettepe.edu.tr/~tonta/yayinlar/eyayin99.htm [24.08.2002].

Tosunoğlu, M. (2002). Türkçe Öğretiminde Okuma Alışkanlığı ve Çocukların Okuma Eğilimleri. Türk Dili. 609, 547-563. Valencia, S. & Pearson, P. D. (1988). Principles for Classroom Comprehension Assessment. Remedial and Special Education, 9(1), 26-35.

Türkmen, D. B. (2001). Eğitim Teknolojisi Kullanımının Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi).

Ünal, E. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama Ve Okumaya ilişkin Tutumları Arasındaki ilişki. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Ünal, E. ve Köksal, K. (2007). Okuduğunu Anlama ve Sorular. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Ana Bilim Dalı.

Ünal, F. (2001). Eğitim İletişiminde Görsel İleti Tasarımı, Kurgu,18, 325-336.

Wood, D. (1998). How Children Think and Learn. Second Ed. USA: Blackwell Publishers Inc.

Yalçın, S. (1994). Metinden Öğrenme İlkelerine Göre Hazırlanan Ders Kitabının Öğrenci Erişisine Etkisi. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı (Yayınlanmamış Doktora Tezi).

Yeazzell, M. (1981), What Happens to Teachers Who Teach Philosophy to Children, Thinking 2, 86-88

Yıldız, M. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı (Doktora Tezi).

Yılmaz, B., "Çocuklara Okuma Alışkanlığı Kazandırmada Ebeveynin Rolü."Yaşadıkça Eğitim Dergisi, s.34, 1994

Yin, R. K. (1984). Case study research: Design and methods. Newbury Park, CA: Sage.

Yörükoğlu, A. (1980), Çocuk Ruh Sağlığı, Türkiye İşbankası Yayınları

EKLER

EK 1

Değerlendirme Soruları Uzman Görüşü

Aşağıdaki sorular; İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerine "Dostluk Ormanı" adlı hikâye ile ilgili, okuduğunu anlama seviyelerini ölçme amacı ile sorulacaktır.
Soruların uygunluğuyla ilgili görüşlerinize ihtiyaç duyulmaktadır.

Değerlendiren Uzmanın

Adı Soyadı :
Görevi :
İmza :

Sorular	**Uygun**	**Uygun Değil**
1. Ormanlar kralı aslan en çok neye sinirlenmişti? 5N 1K A) Haberci kartalın görevini yapmayıp, erkek kartalı ikna edememesine B) Erkek kartalın dişi kartala sahip çıkmamasına C) Erkek kartalın, Aslanı da emrindekileri de tanımamasına	☐	☐
Açıklama:		
2. Dişi kartalı nerede yakaladılar? 5N 1K A) Kendi yuvasında yakaladılar B) Yumurtaları çalarken, güvercinlerin yuvalarının yanında yakaladılar C) Erkek kartalla konuşurken, erkek kartalın yuvasında yakaladılar	☐	☐
Açıklama:		
3. Güvercinler niçin heyecan içindeydi? 5N 1K A) Ağaçların meyve vermesini bekledikleri için B) Kartalın yumurtalarını çalacağını bildikleri için C) Yavrularının yumurtalarını kırıp çıkmasını bekledikleri için	☐	☐
Açıklama:		
4. 5. Yuvadan 1 yumurtanın eksildiğini ne zaman anladılar? 5N 1K A) Yiyecek aramaktan dönüp yumurtaları saydıkları zaman B) Aslanın yanındaki toplantıdan döndüklerinde C) Bir sabah uyandıkları zaman	☐	☐
Açıklama:		
5. Yumurtaları kimin aldığını nasıl tesbit ettiler? 5N 1K A) Tüm hayvanlara kimin aldığını sorarak B) Yuvaların başına gözcü koyarak C) Aslana haber vererek	☐	☐
Açıklama:		
6. Kartalı kimler yakaladı? 5N 1K A) Güvercinler yakaladı B) Gönüllü olan hayvanlar yakaladı C) Aslanın görevlendirdiği: 5 maymun, 2 tilki, 3 ayı ve 4 baykuş yakaladı	☐	☐
Açıklama:		

7. Hikâyeye yeni bir başlık bulsaydın bu aşağıdakilerden hangisi olabilirdi? A) Kartal ve Aslan B) Güvercinler ve Karıncalar C) Yumurta Çalan Güvercin	☐	☐
Açıklama:		
8. Hikâyenin ana fikri nedir? (Ana fikir) A) Başka yuvaların felaketi üzerine mutlu bir yuva kurulmaz B) Hiçbir hayvan aslanı sinirlendirmemeli C) Yavrularımızın başına her zaman gözcü bırakmalıyız	☐	☐
Açıklama:		
9. Erkek kartal Ormanın Kralı Aslanın buyruklarını yerine getirmemişti. Erkek kartalın bu davranışının sonucu ne oldu? (Sebep sonuç sorusu) A) Gücünü tüm ormana kanıtladı B) Yumurtalardan çıkan yavrularıyla, mutlu yaşadı C) Yumurtalardan başka yavrular çıkınca, hatasını anladı	☐	☐
Açıklama:		
10. Okuduğunuz hikâyeye göre erkek kartalın kişiliğiyle ilgili neler söyleyebilirsiniz? A) Arkadaş canlısı, eşine değer veren B) Kurallara uymayan, başkalarına zarar veren C) Kurallara uyan biri	☐	☐
Açıklama:		
11. Hikâyenin ana kahramanının adı nedir? A) Fil B) Kedi C) Kartal	☐	☐
Açıklama:		
12. Hikâyede olaylar nerde geçmektedir? A) Orman B) Park C) Hayvanat Bahçesi	☐	☐
Açıklama:		
13. Hikâyedeki ana kahramanın amacı nedir? A) Çaldığı yumurtalarla yuva kurup, kimseye ihtiyacı olmadan yaşamak B) Dişi kartalı cezalandırmak C) Aslanı tanımadığını herkese göstermek	☐	☐
Açıklama:		
14. Siz olsaydınız bu hikâye ile ilgili aşağıdaki sorulardan hangisini sorardınız? A) Kral Aslan neden dişi kartala ceza verdi? B) Kral Aslan neden dişi kartalı öldürdü? C) Güvercinler neden erkek kartala zarar verdi?	☐	☐
Açıklama:		
15. Size göre hikâyenin kapağında ne anlatılmak isteniyor? A) Ormanın mutsuz bir yer olduğu anlatılıyor. B) Herkesin ormanda dostluk içinde yaşadığı anlatılıyor. C) Kartalın yalnız kaldığı anlatılıyor.	☐	☐
Açıklama:		

16. "Ormanın bağrında sular gürül gürül coşar, kuşlar sürekli müzik ziyafeti verirmiş." Cümlede geçen **bağrında** kelimesinin anlamı nedir? (Okuduklarında yer alan bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.) A)Kenar B) Sağ C) Orta bölüm	☐	☐
Açıklama:		
17. Sizce hikâye kahramanının en güzel davranışı hangi cümlede belirtilmiştir? A) Yavrularını yetiştirmeyi, gökyüzünde onlarla birlikte uçmayı hayal etmesi B) Aslanı tanımaması C) Dişi Kartalı için hiçbir şey yapmaması	☐	☐
Açıklama:		
18. Hikâyenin konusu nedir? (Konu) A) Çok yemek arayan güvercinlerin aç gözlülüğü B) Dostluk Ormanının huzurunu bozan kartalın başına gelenler C) Aslanın ormanın kralı olabilmek için geçirdiği zor günler	☐	☐
Açıklama:		
19. Okuduğunuz metinde aşağıdaki düşüncelerden hangisine **değinilmemiştir**? (Yardımcı fikir) a. Dostluk içinde yaşarsak, herkes mutlu olur b. Kendi istediklerimiz olsun diye, her şeyi yapabiliriz c. Başkalarına zarar vererek, mutlu olamayız	☐	☐
Açıklama:		
20. Bu metinden aşağıdaki sonuçlardan hangisi **çıkarılamaz**? (Okuduklarından çıkarımlar yapar.) A) Yumurtaları çalınmadan önce güvercinler dostluk içinde yaşamaktaydı B) Güvercinler heyecanla yavrularının yumurtalarını kırıp çıkmalarını bekliyordu C) Erkek kartal arkadaşlarına zarar vermeyen bir hayvandır.	☐	☐
Açıklama:		
21. Aşağıdakilerden hangisi Ormanın Kralı Aslanın yaptıklarına örnek olarak gösterilemez? (Okuduklarında eksik bırakılan ve konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.) a. Mahkeme kurdu b. Erkek kartala haber gönderdi c. Erkek kartaldan korktu	☐	☐
Açıklama:		
22. Aşağıdaki fotoğraf metindeki hangi olayı anlatmaktadır? (Okuduğunu zihninde canlandırır.) SF : 12 de ki resim A) Erkek kartalın güvercinlerle konuşmaya gelmesi B) Gözcü güvercinin dişi kartalı yumurta çalarken görmesi C) Erkek kartalın aslanla konuşmaya gelmesi	☐	☐
Açıklama :		
23. Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metinde geçen **abartılı olmayan gerçek** bir ifadedir? a. Ertesi gün kartal mahkemeye çıkarıldı	☐	☐

b. 5. yuvada ki güvercin ağlıyordu c. Yumurtalardan çıkan yavrular, güvercin, kaz ve hindiye aitti		
Açıklama:		
24. Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metinde geçen **duygusal** bir ifadedir? (Okuduklarında bulunan duygusal ve abartılı sözleri ayırt eder.) A) Her tarafı aradılar, yerlere baktılar, komşulara sordular B) Dişi kartalın anlattıkları herkesi üzdü C) 5. yuvada ki güvercin yumurtaları tekrar saydı	☐	☐
Açıklama:		
25. Aşağıdakilerden hangisi **yazarın kendi düşüncesi değildir**? (Öznel ve nesnel) a. Dostluk ormanında 5 tane de güvercin yaşarmış b. Çok zaman önce şirin mi şirin bir orman varmış c. Ormanda bütün hayvanlar kardeş kardeş geçinirmiş	☐	☐
Açıklama:		

Ek 2

Okuduğunu Anlama Soruları

Okuduğunu Anlama Soruları

1. Okuduğunuz hikâyeye göre erkek kartalın kişiliğiyle ilgili neler söyleyebilirsiniz?

A) Arkadaş canlısı, eşine değer veren
B) Kurallara uymayan, başkalarına zarar veren
C) Kurallara uyan

2. Güvercinler niçin heyecan içindeydi? 5N 1K

A) Ağaçların meyve vermesini bekledikleri için
B) Kartalın yumurtalarını çalacağını bildikleri için
C) Yavrularının yumurtalarını kırıp çıkmasını bekledikleri için

3. Hikâyeye yeni bir başlık bulsaydın bu aşağıdakilerden hangisi olabilirdi? (Çıkarım yapma başlık bulma)

A) Kartal ve Aslan
B) Güvercinler ve Karıncalar
C) Yumurta Çalan Güvercin

4. Hikâyenin ana fikrini nedir? (Ana fikir)

A) Başka yuvaların felaketi üzerine mutlu bir yuva kurulmaz
B) Hiçbir hayvan aslanı sinirlendirmemeli
C) Yavrularımızın başına her zaman gözcü bırakmalıyız

5. Erkek kartal Ormanın Kralı Aslanın buyruklarını yerine getirmemişti. Erkek kartalın bu davranışının sonucu ne oldu? (Sebep sonuç sorusu)

A) Gücünü tüm ormana kanıtladı
B) Yumurtalardan çıkan yavrularıyla, mutlu yaşadı
C) Yumurtalardan başka yavrular çıkınca, hatasını anladı

6. Aşağıdakilerden hangisi ormanın kralı aslanın yaptıklarına örnek olarak gösterilemez? (Okuduklarında eksik bırakılan ve konuyla ilgisi olmayan bilgiyi fark eder)

A) Mahkeme kurdu
B) Erkek kartala haber gönderdi
C) Erkek kartaldan korktu

7. Bu hikâyede ne anlatılıyor? (Konu)

A) Çok yemek arayan güvercinlerin aç gözlülüğü
B) Dostluk Ormanının huzurunu bozan kartalın başına gelenler
C) Aslanın ormanın kralı olabilmek için geçirdiği zor günler

8. Size göre hikâyenin kapağındaki resimde ne anlatılmak isteniyor? (Görselle içerik ilişkisi)

A) Ormanın mutsuz bir yer olduğu anlatılıyor.

B) Herkesin ormanda dostluk içinde yaşadığı anlatılıyor.
C) Kartalın yalnız kaldığı anlatılıyor.

9. Okuduğunuz metinde aşağıdaki düşüncelerden hangisine **değinilmemiştir**? (Yardımcı fikir)
A) Dostluk içinde yaşarsak, herkes mutlu olur
B) Kendi istediklerimiz olsun diye, her şeyi yapabiliriz
C) Başkalarına zarar vererek, mutlu olamayız

10. Bu metinden aşağıdaki sonuçlardan hangisi **çıkarılamaz**?
(Okuduklarından çıkarımlar yapar.)
A) Yumurtaları çalınmadan önce güvercinler dostluk içinde yaşamaktaydı
B) Güvercinler heyecanla yavrularının yumurtalarını kırıp çıkmalarını bekliyordu
C) Erkek kartal arkadaşlarına zarar vermeyen bir hayvandır

11. Aşağıdaki fotoğraf metindeki hangi olayı anlatmaktadır? (Okuduğunu zihninde canlandırır.)



A) Erkek kartalın güvercinlerle konuşmaya gelmesi
B) Gözcü güvercinin dişi kartalı yumurta çalarken görmesi
C) Erkek kartalın aslanla konuşmaya gelmesi

12. Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metinde geçen **duygusal** bir ifadedir?
(Okuduklarında bulunan duygusal ve abartılı sözleri ayırt eder.)
A) Her tarafı aradılar, yerlere baktılar, komşulara sordular
B) Dişi kartalın anlattıkları herkesi üzdü
C) 5. yuvada ki güvercin yumurtaları tekrar saydı

13. Aşağıdakilerden hangisi **yazarın kendi düşüncesi değildir**? (Öznel ve nesnel)
A) Dostluk ormanında 5 tane de güvercin yaşarmış
B) Çok zaman önce şirin mi şirin bir orman varmış
C) Ormanda bütün hayvanlar kardeş kardeş geçinirmiş

14. Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metinde geçen **abartılı olmayan gerçek** bir ifadedir?
A) Ertesi gün kartal mahkemeye çıkarıldı
B) 5. yuvada ki güvercin ağlıyordu
C) Yumurtalardan çıkan yavrular, güvercin, kaz ve hindiye aitti

15. "Ormanın bağrında sular gürül gürül coşar, kuşlar sürekli müzik ziyafeti verirmiş." Cümlede geçen **bağrında** kelimesinin anlamı nedir?
(Okuduklarında yer alan bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.)
A) Kenar B) Sağ C) Orta Bölüm

Ek 3

Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği

OKUMAYA YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

Sevgili Öğrenci,
Bu ölçek sizin okumaya yönelik tutumunuzu saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Burada belirteceğiniz görüşler yalnızca araştırma amacıyla kullanılacak ve sonuçlar tüm grubun yanıtları göz önüne alınarak değerlendirilecektir. Bu araştırmanın geçerliği için gerçek düşüncelerinizi belirtmeniz özel bir önem taşımaktadır. Lütfen hiçbir maddeyi boş bırakmayınız ve her biri için tek yanıt veriniz.

Maddeleri yanıtlarken sizden şöyle bir yol izlemeniz istenmektedir:
1. Lütfen her maddeyi dikkatlice okuyunuz.
2. Okuduğunuz maddenin sizin ders dışı kitapları okumaya yönelik tutumunuza ne kadar uygun olduğunu ya da olmadığını kararlaştırınız.
3. Yanıtlarınızı şu seçeneklerden birini işaretleyerek belirtiniz:

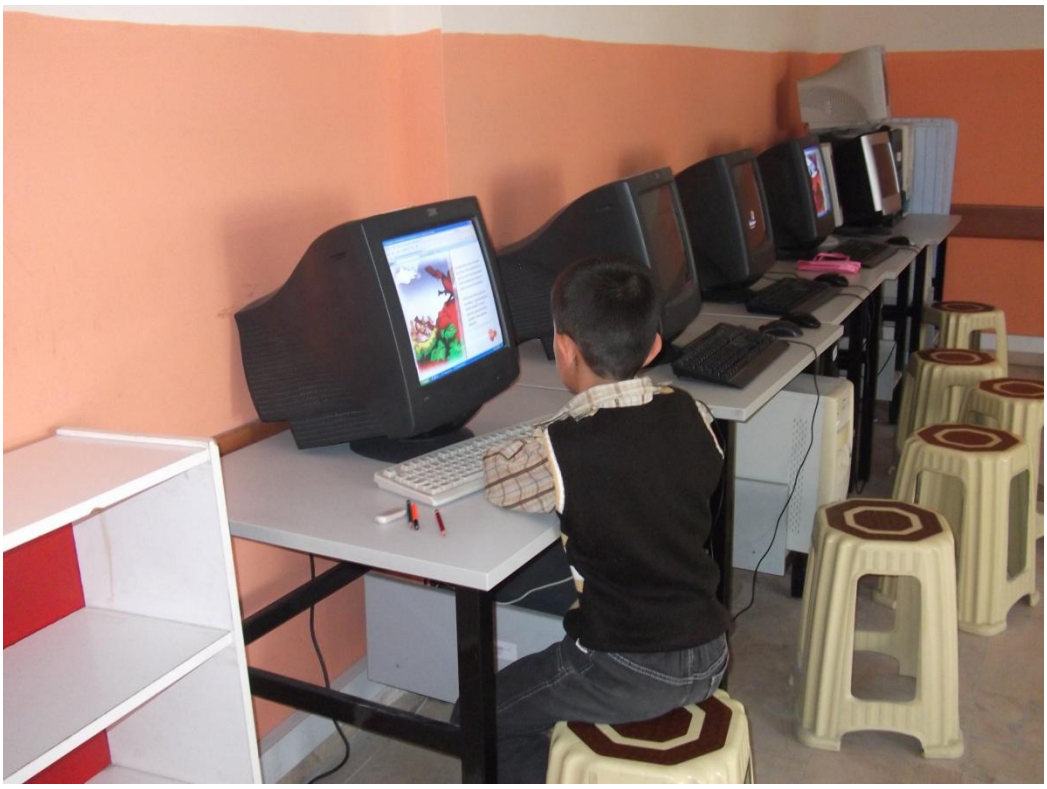
HK:Hiç Katılmıyorum KM:Katılmıyorum KS:Kararsızım KT:Katılıyorum
TK: Tümüyle Katılıyorum

	Hiç Katılmıyorum	*Katılmıyorum*	*Kararsızım*	*Katılıyorum*	*Tümüyle Katılıyorum*
1. okumak bana zor geliyor.	*HK*	*KM*	*KS*	*KT*	*TK*
2. boş zamanlarımda severek okuyorum.	*HK*	*KM*	*KS*	*KT*	*TK*
3. okumakla anadilimin gelişeceğini düşünüyorum.	*HK*	*KM*	*KS*	*KT*	*TK*
4. arkadaşlarıma göre daha az okurum.	*HK*	*KM*	*KS*	*KT*	*TK*
5. okurken canım sıkılıyor.	*HK*	*KM*	*KS*	*KT*	*TK*
6. okudukça, yeni kitaplar okumak için daha çok istek duyuyorum.	*HK*	*KM*	*KS*	*KT*	*TK*
7. okudukça sıkıntılarımdan uzaklaşıyorum.	*HK*	*KM*	*KS*	*KT*	*TK*
8. ne zaman okumaya başlasam uykum gelir.	*HK*	*KM*	*KS*	*KT*	*TK*

9.	*okudukça konuşmam da gelişiyor.*	*HK*	*KM*	*KS*	*KT*	*TK*
10.	*okuyabileceğim ortamın olmasını isterim.*	*HK*	*KM*	*KS*	*KT*	*TK*
11.	*okuduğumda kendimi mutsuz hissediyorum.*	*HK*	*KM*	*KS*	*KT*	*TK*
12.	*başka kültürleri tanımak için okuyorum.*	*HK*	*KM*	*KS*	*KT*	*TK*
13.	*öğretmenimin zorlamasıyla okuyorum.*	*HK*	*KM*	*KS*	*KT*	*TK*
14.	*okumak günlük yaşamımın vazgeçilmez bir parçasıdır*	*HK*	*KM*	*KS*	*KT*	*TK*
15.	*okumak dinlediklerimi daha iyi anlamamı sağlar.*	*HK*	*KM*	*KS*	*KT*	*TK*
16.	*okumayı ancak konusu ilginçse tercih ediyorum.*	*HK*	*KM*	*KS*	*KT*	*TK*
17.	*okudukça daha iyi fikir üretiyorum.*	*HK*	*KM*	*KS*	*KT*	*TK*
18.	*okurken dikkatim çabuk dağılır.*	*HK*	*KM*	*KS*	*KT*	*TK*
19.	*okumak beni dinlendirir.*	*HK*	*KM*	*KS*	*KT*	*TK*
20.	*en iyi arkadaşım olarak görürüm.*	*HK*	*KM*	*KS*	*KT*	*TK*
21.	*okuma alışkanlığım yok.*	*HK*	*KM*	*KS*	*KT*	*TK*
22.	*okumaya vaktim kalmıyor*	*HK*	*KM*	*KS*	*KT*	*TK*
23.	*okuduğumda kendimi mutlu hissediyorum.*	*HK*	*KM*	*KS*	*KT*	*TK*
24.	*sevdiğim için okuyorum.*	*HK*	*KM*	*KS*	*KT*	*TK*

Ek 4

Uygulama Süreci Görüntüleri









Handan ÜSTÜN
Şubat, 2013

SORU VE GERİ BİLDİRİMLE HİKÂYE OKUMANIN, ANLAMAYA ETKİSİ