

**TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ELEKTRONİK DERS KİTABI KULLANMANIN
BAŞARI, ÖZ YETERLİK İNANÇLARI VE TUTUMA ETKİSİ**

Pakize URFALI DADANDI

**YÜKSEK LİSANS TEZİ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

OCAK, 2016

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakkı saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren bir ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Pakize
Soyadı : URFALI DADANDI
Bölümü : Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Türkçe Öğretiminde Elektronik Ders Kitabı Kullanmanın Başarı, Öz Yeterlik İnançları ve Tutuma Etkisi

İngilizce Adı : The Effects of Using Electronic Books on Academic Achievement, Self-efficacy Beliefs and Attitudes Towards Turkish Teaching

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

İmza :

Yazar Adı Soyadı : Pakize URFALI DADANDI

Jüri onay sayfası

Pakize URFALI DADANDI tarafından hazırlanan “Türkçe Öğretiminde Elektronik Ders Kitabı Kullanmanın Başarı, Öz Yeterlik İnançları ve Tutuma Etkisi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Murat ÖZBAY

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Doç. Dr. İhsan KALENDEROĞLU

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Özay Karadağ

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 15 /01 /2016

Bu tezin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Tahir ATICI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Teknolojideki gelişmeler, eğitim ortamlarını da etkilemektedir. Bu araştırmada Türkçe öğretiminde elektronik dersi kitabı kullanmanın başarı, öz yeterlik inançları ve tutuma etkisi incelenmiştir.

Yüksek lisans eğitimim boyunca bana bilgisi ve deneyimi ile destek veren tez danışmanım Prof. Dr. Murat Özbay’a teşekkür ederim. Lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca bilgileriyle bana destek olan bütün hocalarıma teşekkürlerimi sunuyorum. Tezime yapmış oldukları katkılardan dolayı değerli hocalarım Doç. Dr. İhsan Kalenderoğlu’na ve Doç. Dr. Özay Karadağ’a teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulamaları sırasında desteklerini esirgemeyen okul yöneticilerine; bu çalışmanın ortaya çıkmasında en önemli role sahip olan, iyi niyeti, uygulamalarda gösterdiği hassasiyeti ve yardımlarıyla destekten ve yardımdan çok daha fazlasını sunan, uygulamaları gerçekleştiren Türkçe öğretmenine; deney ve kontrol gruplarındaki birbirinden değerli öğrencilere çok teşekkür ederim.

Hayatımın her anında sevgilerini ve desteklerini hissettiğim aileme ve dostlarıma teşekkür ederim. Son olarak, hayatıma dair bütün süreçlerde olduğu gibi akademik yaşamımda da desteğini ve yardımlarını her zaman hissettiğim sevgili eşim İbrahim Dadandı’ya teşekkürden öte şeyler borçluyum.

**TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ELEKTRONİK DERS KİTABI
KULLANMANIN BAŞARI, ÖZ YETERLİK İNANÇLARI VE
TUTUMA ETKİSİ
(Yüksek Lisans Tezi)**

Pakize URFALI DADANDI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Ocak 2016**

ÖZ

Her geçen gün gelişmeye devam eden teknoloji eğitim alanını da etkilemektedir. Bu çalışmanın amacı Türkçe öğretiminde elektronik ders kitabı kullanmanın başarı, öz yeterlik inançları ve tutuma etkisini incelemektir. Bu çalışmada Türkçe öğretiminde elektronik kitap kullanan öğrenciler ile basılı kitap kullanan öğrencilerin başarıları, öz yeterlik inançları ve tutumlarını karşılaştırmak da hedeflenmektedir. Ayrıca, Türkçe derslerinde elektronik kitap kullanan öğrencilerin, bu süreçle yönelik görüşlerini belirlemek de araştırmanın bir başka amacıdır. Nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma yöntem yaklaşımının benimsendiği bu çalışmada, açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Çalışmanın nicel araştırma boyutunda ön test-son test, deney ve kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Veriler; “Türkçe Dersi Başarı Testi”, “Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği” ve “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Başarı testi, araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Testin KR-20 güvenirlik katsayısı .80 bulunmuştur. Çalışmanın nitel araştırma boyutunda ise yarı yapılandırılmış

görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Ankara ili Yenimahalle ilçesi Mürüvver Bekir Elmağaçlı Ortaokulunda öğrenim görmekte olan altıncı sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma 16 haftalık (1 hafta ön test, 13 hafta deneysel uygulama, 1 hafta son test ve 1 hafta görüşme) bir süreçte gerçekleştirilmiştir. Deneysel işlem sürecinde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan elektronik ders kitabı kullanılmıştır. Kontrol grubu öğrencileri öğrenimlerine yine Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan basılı ders kitabını kullanarak devam etmişlerdir. Araştırma kapsamında elde edilen nicel veriler SPSS 17.00 paket programı ile analiz edilmiştir. Ön test-son test ölçümlerinden elde edilen verilerin analizinde; tanımlayıcı istatistik teknikleri, Shopiro-Wilks testi, Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) ve t-testinden yararlanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde NVivo 9 programı kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler betimsel analiz ve içerik analizi teknikleri ile çözümlenmiştir. Araştırmada Türkçe derslerinde elektronik ders kitabı kullanan deney grubu öğrencileri ile basılı kitaptan öğrenimlerine devam eden kontrol grubu öğrencilerinin başarı, öz yeterlik inançları ve tutumları arasında anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda ise iki ana temaya ve bunlardan birine bağlı dört alt temaya ulaşılmıştır. Araştırmanın nicel ve nitel verileri hem birlikte hem de alan yazın çerçevesinde tartışılmıştır. Araştırma sonuçlarına bağlı olarak birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Bilim Kodu :

Anahtar Kelimeler : Elektronik Ders Kitabı, Türkçe Öğretimi, Başarı, Öz Yeterlik, Tutum.

Sayfa Adedi : 158

Danışman : Prof. Dr. Murat ÖZBAY

**THE EFFECTS OF USING ELECTRONIC BOOKS ON ACADEMIC
ACHEVEMENT, SELF-EFFICACY BELIEFS AND ATTITUDES
TOWARDS TURKISH TEACHING**

(M.S Thesis)

Pakize URFALI DADANDI

**GAZİ UNIVERSITY
GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES**

January 2016

ABSTRACT

Technology, which is continuously developing, even effects the field of education. The aim of this study is to investigate the effects of using electronic textbook on self-afficacy beliefs and attitudes in teaching Turkish subject. In this study, it is also aimed to compare the achievement, self-afficacy beliefs and attitudes of students using electronic textbooks with the students using printed books in Turkish training. Moreover, another aim in this study is to determine the views of students using electronic textbooks in Turkish subjects for this process. In the study, in which both quantitative and qualitative research methods were used, the exploratory sequential research design was applied. In the process of quantitative research pretest-posttest, quasi-experimental design with experimental and control group was used. Data were collected with “ The Turkish Achievement Test”, “The Turkish Lesson Self-Efficacy Perception Scale” and “The Attitude Scale Toward Turkish Lesson”. The achievement test was prepared by the researcher. The KR-20 reliability coefficient of the test was determined as 80. In the qualitative research process of the

study, semi-structured interview technique was used. The participants were 6th graders who were at Mürüvver Bekir Elmaağaçlı secondary school in Yenimahalle, Ankara in the educational year of 2015-2016. The research was carried out in 16 weeks (1 week for pretest, 13 weeks for experimental application, 1 week for posttest and 1 week for the interview). The electronic textbook prepared by The Ministry of Education was used in the process of experimental operation. The control group continued their learning with using the books printed by The Ministry of Education. Quantitative data, collected during the experiment, were analysed with SPSS 17.00 package programme of data analysis. During the analysis of the data collected as a result of the measurements of pretest-posttest; descriptive statistics techniques, Shopiro-Wilks test, The One Factor Anaysis of Covariance (ANCOVA) and t-test were applied. The qualitative data of the research were analysed with NVivo 9 programme. The data collected with the interviews were analysed with descriptive and content analysis techniques. The study indicated that there was no significant difference between the participants of experimental group students using electronic textbooks and the control group students using printed books on account of their success level, self-efficacy beliefs and attitudes. As a result of the interviews with the students, two main themes and four sub-themes connected with one of those were discovered. The qualitative and quantitative data of the research were discussed both collaboratively and in the scope of the literature. Some recommendations were given depending on the results of the research.

Science Code :

Key Words : Electronic Books, Turkish Teaching, Achievement, Self Efficacy, Attitude.

Page/s : 158

Advisor instructor : Prof. Dr. Murat ÖZBAY

İÇİNDEKİLER

TEŞEKKÜR	v
ÖZ.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xvi
SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xviii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.1. Araştırmanın Amacı	6
1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi	6
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	7
1.4. Araştırmanın Varsayımları.....	8
1.5. Tanımlar.....	8
BÖLÜM II	9
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	9
2.1. Elektronik Kitap.....	9
2.1.1. Elektronik Kitap Kavramı.....	9
2.1.2. Elektronik Kitapların Sınıflandırılması	12
2.1.3. Elektronik Kitapların Özellikleri.....	14
2.1.4. Eğitim-Öğretim Ortamlarında Elektronik Kitapların Kullanımı	16
2.1.4.1. Türkçe Öğretimi Bağlamında Elektronik Kitap.....	21
2.1.5. Ekran Okuma Kavramı	24
2.2. Öz Yeterlik.....	28
2.2.1. Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi (SBÖT).....	28

2.2.2. Öz Yeterliğin Teorik Çerçevesi	31
2.2.2.1. Öz Yeterliğin Kaynakları	34
2.2.3. Akademik Öz Yeterlik	36
2.2.3.1. Akademik Öz Yeterlik İnançları Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri	38
2.2.3.2. Akademik Öz Yeterlik İnançları Düşük Olan Bireylerin Özellikleri	38
2.2.4. Türkçe Dersi Öz Yeterlik İnançları	39
2.3. Tutum	43
2.3.1. Tutumların Doğası	43
2.3.1.1. Tutumun Ögeleri	45
2.3.1.2. Tutumların Kuramsal Temelleri	47
2.3.1.3. Tutumların İşlevleri	51
2.3.1.4. Tutum-Davranış İlişkisi	52
2.3.1.5. Tutumların Gücü	55
2.3.1.6. Tutumların Ölçülmesi	55
2.3.2. Eğitim-Öğretim Sürecinde Tutumların Rolü	58
2.3.2.1. Türkçe Dersine Karşı Tutum	59
2.4. İlgili Araştırmalar	61
BÖLÜM III.....	65
YÖNTEM.....	65
3.1. Araştırmanın Modeli	65
3.2. Çalışma Grubu	69
3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları	71
3.3.1. Türkçe Dersi Başarı Testi (TDBT)	71
3.3.2. Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği (TDÖYAÖ)	76
3.3.3. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ)	77
3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	77
3.4. Araştırmanın İşlem Aşamaları	78
3.5. Deneysel İşlem	80
3.6. Verilerin Analizi	98
3.6.1. Nicel Veri Analizleri	98
3.6.2. Nitel Veri Analizleri	99

BÖLÜM IV	101
BULGULAR VE YORUMLAR	101
4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgu ve Yorumlar	101
4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ölçme Araçları Puanlarının Çarpıklık Katsayıları ve Normallik Testlerine İlişkin Bulgular.....	101
4.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Başarı Testi’nden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular	102
4.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği’nden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	104
4.1.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular.....	106
4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	109
4.2.1. Öğrencilerin Elektronik Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri.....	109
4.2.2. Öğrencilerin Uygulamanın Etkilerine İlişkin Görüşleri.....	112
4.2.2.1. Öğrencilerin Uygulamanın Başarıları Üzerindeki Etkisine Yönelik Görüşleri	112
4.2.2.2. Öğrencilerin Uygulamanın Performanslarına (Öz Yeterlik İnançlarına) Etkisine İlişkin Görüşleri	114
4.2.3. Öğrencilerin Derse Yönelik Duyuşsal Özelliklerine (Tutumlarına) Yönelik Görüşleri	116
BÖLÜM V.....	119
TARTIŞMA	119
BÖLÜM VI.....	125
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	125
6.1. Sonuçlar.....	125
6.2. Öneriler	126
KAYNAKLAR	127
EKLER.....	141
Ek-1. Araştırma İzin Yazısı.....	142
Ek-2. Belirtke Tablosu	144
Ek-3. Türkçe Dersi Başarı Testi.....	146
Ek-4. Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği	149
Ek-5. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	150

Ek-6. Türkçe Öğretiminde Elektronik Ders Kitabı Kullanımına Yönelik Yarı	
Yapılandırılmış Görüşme Formu	151
Ek- 7. Uygulama Fotoğrafları	152
Ek-8. Öğrencilerin Çalışmalarından Örnekler	154

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Ön Test-Son Test Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen	68
Tablo 2. Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen	68
Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı.....	70
Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Puanları	70
Tablo 5. Uzman Grubunun Demografik Özellikleri	73
Tablo 6.Çoktan Seçmeli Başarı Testine Ait Madde Analiz Tablosu	75
Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarına İlişkin T Testi Sonuçları	79
Tablo 8. Tablo Deneysel Uygulamada İşlenen Temalar ve Konular	80
Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarına Ölçme Araçlarının Göre Ön test ve Son test Değerlerinin Çarpıklık Katsayıları ve Shapiro-Wilks Değerleri	101
Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Dersi Başarı Testi’nden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri..	102
Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testinden Aldıkları Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalama Son Test Puanları.....	103
Tablo 12. Türkçe Başarı Testinin Ön Testine Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları.....	103
Tablo 13. Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği’nin Ön Test ve Son Test Ölçümünün Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	104
Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği’nden Aldıkları Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalama Son Test Puanları	105
Tablo 15.Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği’nin Ön Teste Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları	105
Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği’nden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri.....	107

Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalama Son Test Puanları	107
Tablo 18. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Ön Testine Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları	108

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Açılımlayıcı sıralı desenin prototip modeli.....	67
Şekil 2. Uygulama sınıfı oturma düzeni	82
Şekil 3. Uygulama sınıfı oturma düzeni	82
Şekil 4. Öğrencilerin e-ders kitabından okuma süreci	84
Şekil 5. “Anadolu’da Bahar” metnine ait e-çalışma kitabına yapılan etkinlik örnekleri	87
Şekil 6. “Anadolu’da Bahar” metnine ait basılı çalışma kitabına yapılan etkinlik örnekleri.....	88
Şekil 7. ”Bayram Yeri” metnine ait basılı çalışma kitabına yapılan etkinlik örnekleri	90
Şekil 8. “Hoşgörüler Diyarı Mardin” metnine ait e-çalışma kitabına yapılan etkinlik örnekleri.....	91
Şekil 9. “Hoşgörüler Diyarı Mardin” metnine ait basılı kitaba yapılan etkinlik örnekleri ..	92
Şekil 10. “Boş Arsa” metnine ait e-çalışma kitabına yapılan etkinlik örnekleri	94
Şekil 11. “Boş Arsa” metnine ait basılı çalışma kitabına yapılan etkinlik örnekleri	95
Şekil 12. “Kınalı Keklik” metnine ait basılı kitaba yapılan etkinlik örnekleri	96
Şekil 13. Deney ve kontrol grubunun başarı testi ön test ve son test ortalama puanlarının grafiği	104
Şekil 14. Deney ve kontrol grubunun TDÖYAÖ ön test ve son test ortalama puanlarının grafiği	106
Şekil 15. Deney ve kontrol grubunun TDTÖ ön test ve son test ortalama puanlarının grafiği.....	108
Şekil 16. Türkçe öğretiminde elektronik ders kitabı kullanımına yönelik öğrenci görüşleri	109
Şekil 17. Öğrencilerin elektronik ders kitaplarına ilişkin görüşleri	110
Şekil 18. Türkçe öğretiminde elektronik ders kitabı kullanmanın başarıya etkisine yönelik öğrenci görüşlerine dair grafik	113

Şekil 19. Elektronik ders kitabı kullanmanın ders performansına etkisine ilişkin öğrenci görüşlerini gösteren grafik.....	114
Şekil 20. Türkçe öğretiminde elektronik ders kitabı kullanmanın temel dil becerileri kazanımlarına etkisine ilişkin öğrenci görüşleri	115
Şekil 21. Türkçe öğretiminde elektronik ders kitabı kullanmanın derse yönelik duyuşsal özelliklere etkisine ilişkin öğrenci görüşleri.....	117

SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

ANCOVA	Tek Faktörlü Kovaryans Analizi
ANOVA	Tek Faktörlü Varyans Analizi
CSDE	Connecticut State Department of Education
d	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
Da	Alt grup
Dü	Üst grup
E-Çalışma Kitabı	Elektronik Çalışma Kitabı
E-Kitap	Elektronik Kitap
f	Frekans
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
ONIX	The Online Information Exchange
Ort.	Aritmetik Ortalama
p	Madde Güçlük İndeksi
s.	Sayfa
SBÖT	Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi
Sd	Serbestlik Derecesi
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SS	Standart Sapma
TDBT	Türkçe Dersi Başarı Testi
TDÖYAÖ	Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği
TDYTÖ	Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği
vd.	ve diğerleri
%	Yüzde

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, alt amaçları, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve araştırma kapsamında sıklıkla kullanılan bazı kavramların tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Son yıllarda, eğitim-öğretim ortamlarında teknoloji kullanımı giderek artmaktadır. Çünkü birçok öğretmen, eğitimci ve araştırmacı teknolojiyi, eğitimde yüksek kalitenin göstergesi olarak kabul etmektedir (Çakır, 2013, s. 398). Öğretim sürecinde teknoloji kullanımı ise eskiden beri üzerinde durulan bir konudur. Nitekim Osmanlı Devleti döneminin önemli eğitimcilerinden Abdülfeyyaz Tefvîk (1919), "Mekteplerde Projeksiyon" adlı makalesinde, öğrencilerin dersleri öğrenmeye istek duymaları için, hızlı bir şekilde tüm mekteplerde projeksiyona geçilmesi gerektiğini belirtmiştir. Projeksiyon o zamanlar için Avrupa'da yeni yaygınlaşmaya başlayan bir teknolojiydi. Günümüzde ise hızla gelişen teknoloji birçok yenilik ve değişimi beraberinde getirmiş, projeksiyon gibi birçok aracı sıradanlaştırmıştır. Yaşanan bu gelişmeler göz önüne alındığında ilerleyen teknolojinin öğrenme ve öğretim sürecini önceden düşünilemeyen bir şekilde etkileme ve geliştirme potansiyeline sahip olduğu görülmektedir (Schunk, 2011, s. 311). Bunlara bağlı olarak da öğrenciler her geçen gün yeni ve farklı bir öğretim teknolojisiyle karşılaşabilmektedirler. Ancak bazı öğretim araçları yüzyıllardır ve hatta binlerce yıldır etkisini ve kullanım alanını kaybetmemekte, bir başka ifade ile eskimemektedir. Yazmak için papirüs, kâğıt ve yazı tahtası; yazıyı bir zemin üzerine aktarmayı sağlayan kalem ve tebeşir; bilgileri saklamak ve

paylaşmak için parşömen tomarı ve kitap bunların en önemli örneklerindendir (Bruning, Schraw ve Norby, 2014, s. 215). Eğitim-öğretim ortamlarında sürekli ihtiyaç duyulan bu araçlar, kullanım alanlarını ve önemini kaybetmeden varlıklarını sürdürürken, birtakım teknolojik gelişmeleri etkilemekte ve onlardan etkilenebilmektedir. Örneğin bireyler için önemli bir bilgi kaynağı olan kitap, bilgisayar teknolojilerinin gelişimi ile elektronik ortama aktarılmaya başlanmıştır. Bunun sonucunda da “elektronik kitap” kavramı ortaya çıkmıştır. Bu kavram kısaca e-kitap olarak da kullanılmaktadır.

Elektronik kitap (e-kitap) kavramı, ilk kez 1971 yılında, Gutenberg Projesi’ni hazırlayan Michael Hart tarafından kullanılmıştır. Projenin amacı Illinois Üniversitesinde on bin kitaplık bir elektronik halk kütüphanesi oluşturmaktır (Lebert, 2009). Ancak elektronik kitaplar M. Hart’ın geliştirdiği proje ile ortaya çıkmasına rağmen öncesinde bu fikrin gelişmesine zemin hazırlayan birçok çalışma bulunmaktadır. İlk yapılan çalışmalardan itibaren araştırmacıların her biri, bir önceki görüşü geliştirerek, çeşitli elektronik metinlerin oluşturulmasına vurgu yapmıştır. Kitapların elektronik bir ortamda oluşturulmasından ilk kez Vannevar Bush, 1945 yılında The Atlantic Monthly’de yayınlanan makalesinde bahsetmiştir. V. Bush çalışmasında elektronik bir kütüphane oluşturulması üzerinde durmuştur. 1962 yılında V. Bush’un fikirlerinden etkilenen Douglas Engelbart ise iş birlikçi çalışmaya ve paylaşmaya imkân sağlayan elektronik dokümanları tarif etmiştir (Chan, Swatman ve Wilkins, 2006). 1968 yılına gelindiğinde Alan Kay, Gutenberg Projesi’nin habercisi niteliğinde görülen, “Dynabook” olarak adlandırdığı taşınabilir, masaüstü bir kitaptan bahsetmiştir (Ahmad, 2015). Aslında elektronik kitaplar 1940’lardan itibaren bilimkurgu hikâyelerinin konusu olmuş; ancak pratik olarak ilk kez Kay tarafından önerilmiştir. Bush, Engelbart gibi araştırmacıların bahsettikleri ise daha çok elektronik, çevrim içi bir bilgi sistemidir (Hawkins, 2000). 1971 yılında Michael S. Hart, Gutenberg Projesi kapsamında ilk olarak Amerikan Bağımsızlık Bildirgesi’ni ve ardından bazı klasik eserleri, gönüllülerin yardımı ile elektronik ortama aktarmıştır. Böyle bir şekilde kütüphanenin kurulmasıyla ilk elektronik kitaplar ortaya çıkmıştır (Hart, 1992). Elektronik kitapların gelişimi, bilgisayar teknolojisine paralel olarak sürekli devam etmekte, kullanım alanı da artmaktadır. Bilgisayar teknolojisindeki gelişimin etkisinin görüldüğü ve elektronik kitapların kullanımının yaygınlaştığı alanlardan biri de eğitim-öğretim ortamlarıdır.

Bilgisayar teknolojilerindeki gelişim hızla devam etmekte, eğitimde öğrenme ve öğretme aracı olarak bilgisayar kullanımı da dâhil yaşamın neredeyse her alanını etkilemektedir. (Salmon, 2014). Devam eden bu hızlı gelişimin eğitim-öğretim ortamlarına yansımaları özellikle son on yıldır sınıflarda elektronik kitap kullanımı artmakta ve yapılan birçok araştırma ile bunun öğrenme süreçlerindeki etkisi tartışılmaktadır (Embong, Noor, Hashim, Ali ve Shaari, 2012). Bu çalışmalarda genel olarak öğrenme sürecinde elektronik kitap kullanan öğrencilerin okuryazarlıklarının gelişmesi, anlama süreçleri, öğrenme kazanımları ve öğretim sürecindeki değişiklikler araştırılmaktadır. Bu araştırmalardan elde edilen sonuçlar genel olarak, elektronik kitapların öğrenme sürecinde etkisinin ya çok az olduğu ya da hiç olmadığı yönündedir (Yager ve Szabo, 2011). Bu sonuçlar öğretimin temel hedefi olan başarının, öğretim yöntemleri ve bilişsel süreçler kadar öğrencinin derse yönelik yeterlilik inançları ve tutumu gibi çeşitli psikolojik süreçlerle de ilgili olduğunu düşündürmektedir. Nitekim yüksek başarının yüksek öz yeterlilik inançları ile güçlü bir ilişkisi olduğu belirtilmektedir (Hoy, 2015).

Sanayi devrimi öncesinde eğitim faaliyetleri daha düşük becerilerin öğretilmesine dayanmaktayken, içinde bulunduğumuz bilgi çağı teknolojideki gelişmelere bağlı olarak bilgiyi üretme ve yönetme gibi daha üst düzey becerilerin kazandırılmasını hedeflemektedir (Bandura, 1997, s. 212-213). Bu nedenle eğitimin temel hedefi öğrencinin yaşam boyu öğrenmesini destekleyecek zihinsel becerilerini, yeterlilik inançlarını ve içsel ilgilerini geliştirmek olmalıdır (Bandura, 1995, s. 16-17; Bandura, 1997, s. 212-213). Toplumsal yapı ve eğitim anlayışındaki bu değişimler sonucu teknolojiyi öğretmek ve bunu öğrenme sürecinde kullanmak önem kazanan becerilerden biri olmuştur. Özellikle bilgisayar teknolojisi eğitim ortamlarında sıklıkla karşılaşılan yenilikleri de beraberinde getirmektedir. Bu şekilde öğrencilerin hem çağın becerilerini kazanmaları hem de akademik performanslarının artması hedeflenmektedir. Öğrencilerin akademik performanslarının bu işlemlerden nasıl ve ne ölçüde etkilendiğinin en önemli göstergelerinden biri ise öz yeterlilik inançlarıdır. Çünkü öz yeterlilik inancı, öğrencinin akademik becerileri ve başarısıyla ilgili olduğu belirtilen bir kavramdır (Zimmerman, 1995, s. 213). Genel anlamda öz yeterlilik, bireylerin yaşamlarını etkileyen olaylar üzerinde belli bir performansı gösterme kapasitelerine duydukları inanç olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1998). Bireyin performansından etkilenen öz yeterlilik inançları, eğitimsel yeterliliklerin gelişimini sağlayan öğrenme aktivitelerini destekleyerek, öğrencinin akademik başarısını etkilemektedir (Zimmerman, 1995, s. 208). Bir başka ifade ile

öğrencinin akademik görevleri yerine getirmede kendi yeterliğine dair inancı, akademik başarısını belirlemektedir (Bandura, 1995, s. 17-18). Öz yeterlik inançları ve ilişkili olduğu kavramlar öğrencilerle yapılan birçok araştırmaya konu olmuştur. Bu çalışmalarda öncelikle öğrencilerin genel veya çeşitli akademik alanlara yönelik özel öz yeterlik inançları (Yazma, okuma, matematik, fen bilimleri vb.) araştırılmıştır. Son yıllarda ise teknoloji entegrasyonunun okullara girmesiyle bu sürecin öğrencilerin derse veya öğrenme materyaline yönelik öz yeterlik inançlarını (Abbitt ve Klett, 2007; Kinzie, Delcourt ve Powers, 1993; Sam, Othman ve Nordin, 2005; Yang, 2012) nasıl etkilediği de incelenmeye başlanmıştır. Öğrenme ortamlarında kullanımı gittikçe yaygınlaşan elektronik kitapların öğrencilerin özellikle derse yönelik öz yeterlik inançlarını nasıl etkilediğine dair araştırmalar ise oldukça sınırlıdır.

Akademik başarıyla ilişkili olduğu düşünülen kavramlardan bir diğeri ise tutumdur. Tutum, gözlenemeyen fakat gözlenebilen bazı davranışlara yol açtığı varsayılan eğilimler (Kağıtçıbaşı, 2013, s. 112-114) olarak tanımlanmaktadır. Araştırma sonuçları bireyin akademik bir alana yönelik var olan olumlu tutumunun, o alanda iyi bir akademik performans göstermesiyle anlamlı bir ilişkisi olduğunu göstermektedir (Li, 2012). Bu nedenle öğrencilerin derse yönelik olumlu tutumları, o dersle ilgili performanslarını olumlu etkileyebilecektir. Burada bahsedilen genel bir tutum değil belli bir alana yönelik geliştirilen özel tutumlardır ve bunlar ilişkili olduğu alana yönelik davranışı yordama gücüne sahiptir. Ancak tutumlar bireyin göstereceği performansın derecesini belirleyemez; sadece davranışsal eğilimlerini etkiler (Hogg ve Vaughann, 2011, s. 184). Örneğin Türkçe dersine yönelik geliştirilen olumlu tutum, ders kazanımlarını gerçekleştirmeyle ilgili davranışlar gösterme eğilimini oldukça iyi yordamaktadır. Ancak bu durum öğrencinin Türkçe dersine ne kadar iyi çalışabildiğinin yordayıcısı değildir. Burada önemli bir diğer husus ise tutumların durağan bir yapıda olmadığı ve birtakım nedenlere bağlı olarak değişebileceğidir. Tutumların değişmesi var olan bilgilerin yeniden düzenlenmesi, yeni edinilen bilgilerin değerlendirilmesi gibi çeşitli nedenlerden kaynaklanabilir (Bohner ve Dickel, 2011). Dolayısıyla öğrenme ortamlarındaki yeniliklerin öğrencinin derse yönelik ilgi ve tutumlarını da değiştirebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle çeşitli araştırmalarda teknolojiye bağlı gelişen ve değişen öğrenme ortamlarında, öğrenci tutumlarının nasıl etkilendiği de incelenmiştir (Abbitt ve Klett, 2007; Erlich, Gadot ve Shahak, 2008; Kinzie vd., 1993). Son yıllarda eğitim-öğretim ortamlarında elektronik kitap kullanımının,

öğrencilerin derse yönelik tutumlarına etkisini inceleyen araştırmalar da yapılmaktadır (Kavak, 2014; Oliveira, 2012). Ancak bunlar nicelik olarak oldukça yetersizdir.

21. yüzyılın başlarında eğitimde eleştirel düşünme, üst düzey düşünme ve yaşam boyu öğrenme becerilerinin geliştirilmesine odaklanılmıştır (Yager ve Szabo, 2011). Bilgi toplumu olarak nitelendirilen bu çağda, öğrencilerin sahip olması gereken becerilerin kazanımı sürecinde ise teknoloji kullanımı önemli bir yer tutmaktadır (Korkmaz, 2013, s. 435). Ancak öğretim sürecinde kullanılan teknolojinin hedeflenen kazanımları gerçekleştirmesi için birtakım nitelikleri karşılıyor olması gerekmektedir. Bunlar:

- Öğretim süreci ve ortamı teknolojinin etkili kullanımı desteklemelidir
- Kaynaklar, öğrenci başarısını olumlu etkileyen teknoloji planına göre kullanılmalıdır.
- Okullarda kullanılan teknoloji, öğrenci başarısını arttırmalıdır (Melmed'den aktaran Çakır, 2013, s. 318).

Dolayısıyla eğitim-öğretim ortamlarında teknolojinin kullanılması öncelikle öğretim hedeflerini karşılamasına bağlıdır (Çakır, 2013, s. 398). Bu bakış açısı öğrenme ve öğretme sürecinde teknoloji kullanımıyla ilgili bazı tartışmaları da beraberinde getirmiştir (Barbosa vd., 2012). Bu tartışmalar eğitimde teknoloji kullanımına dayalı iki temel soru ile ilişkilidir. Bunlar eğitim ortamlarında;

1. Nasıl bir teknolojinin kullanıldığı,
2. Kullanılan teknolojinin öğrenme ve öğretme sürecini nasıl etkilediğidir (Yager ve Szabo, 2011).

Bu araştırma ise kullanılan teknolojinin öğrenme ve öğretme sürecini nasıl etkilediği, sorusuna cevap bulmayı hedeflemektedir. Alanyazında öğrenme ortamlarında her geçen gün kullanımı yaygınlaşan ancak farklı stratejiler ve motivasyon durumları gerektiren e-kitapların (Barbosa vd., 2012) öğrencilerin okudukları metni anlaması ve yazılı metni çözümlemesi (Korat ve Shamir, 2008) gibi dil öğretimi kapsamında kazandırılması hedeflenen bazı becerileri destekleyebileceği belirtilmektedir. Türkiye'de bu becerilerin öğretimi ise Türkçe dersi kapsamında ele alınmaktadır. Ancak hem Türkiye'de hem de uluslararası literatürde bu konuda yapılmış bir araştırma tespit edilememiştir. Benzer şekilde öğrenme sürecinde birbiriyle ilişkili olduğu düşünülen başarı, öz yeterlik inançları ve tutumun bir öğrenme-öğretme aracı olarak elektronik kitabın kullanılmasından nasıl

etkilendiğine dair, bu üç kavramın birlikte ele alındığı bir çalışmaya da rastlanmamıştır. Bütün bunlar göz önüne alınarak bu çalışmada Türkçe öğretiminde elektronik ders kitabı kullanmanın başarı, öz yeterlik inançları ve tutuma etkisi üzerinde durulmaktadır.

1.1. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı; Türkçe öğretiminde elektronik ders kitabı kullanmanın başarı, öz yeterlik inançları ve tutuma etkisini incelemektir. Bu amaca yönelik “Türkçe öğretiminde elektronik ders kitabı kullanmanın öğrencilerin başarıları, öz yeterlik inançları ve tutumlarına etkisi nedir?” şeklinde bir problem cümlesi oluşturulmuş ve bu doğrultuda şu alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Türkçe öğretiminde elektronik ders kitabı kullanan öğrencilerle basılı ders kitabı kullanan öğrencilerin başarıları, öz yeterlik inançları ve tutumları arasındaki farkı,
2. Öğrencilerin, Türkçe öğretiminde elektronik ders kitabı kullanımına yönelik görüşlerini incelemektir.

Belirlenen alt amaçlar doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretiminde elektronik ders kitabının kullanıldığı deney grubu ile basılı kitaptan öğrenimlerine devam eden kontrol grubunun başarı, öz yeterlik inancı ve tutum puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Türkçe öğretiminde elektronik ders kitabının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin, uygulama sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Gerekçesi ve Önemi

Teknolojideki gelişmeler günlük hayatın her alanında olduğu gibi eğitim-öğretim ortamlarında da birçok yeniliği ve değişimi beraberinde getirmiştir. Buna paralel olarak Türkiye’de de eğitimde dijital çağ olarak adlandırılan 21. yüzyıla, eğitim sisteminin uyumunun sağlanması için çalışmalar yapılmakta ve çeşitli projeler (Fatih projesi vb.) geliştirilmektedir. Bu amaçla okullarda bilgisayarların, tabletlerin, akıllı tahtaların ve bunlarla birlikte birçok teknolojik aracın yer almaya başladığı görülmektedir. Teknolojik araçlar ve bunların kullanımı için yapılan planlamalar eğitim-öğretim faaliyetlerini basılı ürünlerden çok elektronik ürünlerle sürdürme amacındadır. Böylece farklı ülkelerde

kullanımı yaygınlaşan elektronik kitapların, Türkiye’de de öğrenme ortamlarında kullanımı sağlanacaktır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından, öğrenci ve öğretmenlerin faydalanabilmesi için var olan ders kitaplarının elektronik formatta sunulması, bu geçiş sürecinin başlangıcı niteliğindedir. İlerleyen süreçlerde öğretim ortamlarına etkileşimli elektronik kitap, animasyon, eğitsel oyunlar, interaktif haritalar gibi elektronik içerikli öğrenme araçlarının gireceği belirtilmektedir. Planlanan çalışmaların tamamlanmasıyla, elektronik ders kitaplarının öğretim programının bir parçası olması öngörülmektedir. Böylece eğitimde kalitenin artması hedeflenmektedir.

Türkiye’de eğitimde teknoloji kullanımını yaygınlaştırmaya yönelik söz konusu gelişmelerin, öğrenme ve öğretim süreçlerini nasıl etkileyeceğine dair yeterli çalışmanın olmaması bu çalışmanın temel problemini ortaya koymaktadır. Böyle bir dönüşümün, hedeflediği kazanımlar ve gerektirdiği öğrenme yaşantıları sebebiyle kitap kullanımının en yoğun olduğu alanlardan biri olan Türkçe öğretiminde öğrencilerin başarılarını ve bununla ilişkili olduğu düşünülen yeterlik inançlarını ve tutumlarını nasıl etkileyeceğinin araştırılması, teknolojiyle birlikte gelen bu değişimin eğitim-öğretim sürecindeki yansımalarına dair bir görüş oluşmasını sağlayabilecektir. Ayrıca bu konuda yapılmış bir çalışmanın olmaması nedeniyle bu araştırmanın literatürde önemli bir eksikliği gidereceği düşünülmektedir.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlar:

1. Araştırmada elde edilen veriler ölçme araçlarının ölçtüğü niteliklerle sınırlıdır.
2. Araştırmada elde edilen veriler, uygulamanın gerçekleştiği Ankara Yenimahalle Mürüvvet Bekir Elmaağaçlı Ortaokulunda altıncı sınıfta öğrenim görmekte olan ve deney/kontrol gruplarına atanan öğrencilerle sınırlıdır.
3. Araştırma İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın altıncı sınıflar için öngördüğü ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan altıncı sınıf ders kitabında yer alan son iki temanın ve Atatürkçülük temasına ait iki metnin kazanımları ile sınırlıdır.
4. Araştırmanın nitel boyutunda elde edilen veriler ve bunlara dayalı sonuçlar araştırmacının sahip olduğu araştırma becerileriyle sınırlıdır.
5. Araştırma bulguları, deney ve kontrol gruplarına uygulanan test ve ölçekler ile deney grubu öğrencileriyle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Bu çalışma bazı varsayımlara dayanmaktadır. Bunlar:

1. Öğrenciler, ölçme araçlarını içtenlikle cevaplamışlardır.
2. Öğrencilerin testlerden elde ettikleri puanlar gerçek düzeylerini yansıtmaktadır.
3. Öğrencilerin görüşmeler sırasında verdikleri cevaplar onların gerçek duygu ve düşüncelerini yansıtmaktadır.
4. Araştırma sürecinde deneysel işlem dışındaki, kontrol altına alınamayan istenmedik faktörler deney ve kontrol grubunu aynı düzeyde etkilemiştir.
5. Araştırmanın gerçekleştirildiği süre boyunca deney ve kontrol gruplarındaki öğrenciler birbirlerine yakın düzeyde bilişsel, duyuşsal ve fiziksel gelişim ve değişim göstermişlerdir.

1.5. Tanımlar

Elektronik Kitap: Bir veya birkaç basılı kitabın sayısallaştırılmasıyla elde edilen ya da bütünüyle elektronik ortamda üretilen bir içeriğin; bir masaüstü bilgisayar, ekranı bulunan elde taşınabilir herhangi bir aygıt veya özel tasarlanmış bir elektronik kitap okuyucu ile okunabildiği ve zengin metin özellikleri ile geleneksel okuma sırasında yapılan işlevlerin de gerçekleştirilebildiği elektronik biçimdir (Önder, 2010).

Başarı: Başarı, istenen sonuca ulaşma, güdülen amaca erişme, isteneni elde etme, olarak tanımlanırken eğitimsel anlamda başarı, öğrencinin programdaki hedef davranışları sergilemesidir (Demirtaş ve Çınar, 2004).

Öz Yeterlik: Bireylerin, yaşamlarını etkileyen olaylar üzerinde belli bir performansı gösterme kapasitelerine ilişkin inançlarıdır (Bandura, 1998).

Akademik Öz Yeterlik: Bireyin belirlenmiş eğitimsel görevleri yerine getirebilmek için gerekli olan davranışlara göre yeteneklerini düzenleyebilmesi ve yapabilmesine dair kişisel yargılarıdır (Zimmerman, 1995, s. 203).

Tutum: İnsanlara, eşyalara, olaylara ve bir objenin değerine ilişkin pozitif ve negatif değerlendirmelerdir (Franzoi, 2009, s. 147). Tutumlar bir uyarıcının duygusal, davranışsal ve bilişsel bilgilere dayalı bir değerlendirme boyutu üzerinde gruplanmasını ya da kategorilere ayrılmasını içerir (Taylor, Peplau ve Sears, 2003, s. 140).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde alanyazın taraması sonucunda ulaşılan bilgiler ışığında araştırmanın temel dayanağını oluşturan kuramsal çerçeveye yer verilmiştir.

2.1. Elektronik Kitap

2.1.1. Elektronik Kitap Kavramı

Ortaçağda başlayan kitap üretimi, 1450 yılında Gutenberg'in hareketli harfler ve taşınabilir bir baskı makinesi yapmasıyla dönüm noktası yaşamıştır (Hawkins, 2000; Rukancı ve Anameriç, 2003). Bu tarihten itibaren birçok teknolojik gelişme yaşanmasına rağmen, kitap endüstrisini, internet ve elektronik ticaret kadar etkileyen başka bir yenilik olmamıştır. Basılı kitapların her geçen gün artan kalitesine rağmen, kitap endüstrisinde Gutenberg'in icadından sonra yapılan en büyük yenilik elektronik kitapların gelişmesi olarak görülmektedir (Hawkins, 2000). Elektronik kitaplar genel olarak, basılı kitapların bilgisayar ortamına aktarılmış şeklidir (Hawkins, 2000; Siegenthaler, Wurtz ve Groner, 2010) ve kullanımı için özel yazılım uygulamalarının var olduğu bilgisayar, telefon, tablet gibi elektronik metni okumaya imkân sağlayacak dijital bir araca ihtiyaç duyulmaktadır (Siegenthaler vd., 2010). Elektronik kitaplar, basılı kitapların sayısallaştırılmasıyla elde edilen veya doğrudan elektronik ortamda üretilen elektronik metinlerdir. Düz metinden farklı olarak resim, animasyon, ses, müzik, video ve hiperlinkler içerebilir (Önder, 2010).

Elektronik kitapların, Mezopotamya uygarlığı zamanından beri neredeyse beş bin yıldır var olan el yazısı metinler ve basılı kitaplar karşısında, yüzyıldan az bir tarihi vardır (Chan, Swatman ve Wilkins, 2006). İlk olarak 1940'ların bilim kurgu kitaplarına konu olan

(Hawkins, 2000) elektronik kitapların ortaya çıkış sürecinin başlangıcı olarak 1940’larda Roberto Buso’nun Index Thomisticus adlı projesi görülmektedir (Anderson ve Pham, 2013). İlerleyen yıllarda araştırmacılar tarafından önerilen fikirlerin her biri elektronik kitapların ortaya çıkmasına zemin hazırlamıştır. 1945’te Vannevar Bush, The Atlantic Monthly’de yayınlanan “As We May Think” adlı makalesinde, elektronik bir kütüphaneden bahsetmiştir. Ancak Bush somut bir materyal ortaya koymamış, sadece bir öneride bulunmuştur. 1962 yılında ise bu fikirden etkilenen Douglas Engelbart, iş birliği bir çalışma ve paylaşmaya imkân sağlayan elektronik dokümanları tarif etmiştir. Engelbart’ın tarif ettiği dokümanlar ise daha çok grup çalışmalarının olduğu iş yerleri için uygun görülmektedir. Engelbart de Bush gibi somut bir ürün sunmamıştır (Chan vd., 2006). Araştırmacıların tarif ettiği tüm bu yenilikler daha çok elektronik çevrim içi bir bilgi sistemi özelliği göstermekteyken 1968 yılında Alan Kay, “Dynabook” olarak adlandırdığı taşınabilir masaüstü bir kitap önermiştir (Ahmad, 2015; Hawkins, 2000). Kay’ın tarif ettiği masaüstü kitap, 1971 yılında Michael S. Hart’ın geliştirdiği Gutenberg Projesi kapsamında ortaya çıkan elektronik kitapların bir habercisi olmuştur (Ahmad, 2015).

Gutenberg Projesi; Illinois Üniversitesinde lisansüstü öğrenim gören Michael S. Hart tarafından, elektronik metinsel çalışmalara ücretsiz olarak ulaşılmasını sağlamak amacıyla geliştirilmiştir (Lebert, 2005). Üniversite laboratuvarındaki bilgisayarlarla, 1.000.000.000 dolarlık bir bütçe ile başlayan proje kapsamında ilk kez 4 Haziran 1971 yılında “Birleşik Devletler Bağımsızlık Bildirgesi” elektronik ortamda sunulmuştur. (Hart, 1992; Lebert, 2005). İlerleyen süreçlerde gönüllülerin de desteğiyle telif sorunu olmayan klasik eserlerin birçoğu elektronik ortamda hazırlanmıştır. Bunlardan; 1989’da Kral James İncili, 1991’de Alis Harikalar Diyarında (L. Carroll) ve Peter Pan (J. M. Barrie), 1994’te W. Shakespeare’in bütün eserleri, 1997’de Robin Hood (H. Pyle) ve Dante’nin İlahi Komedi’si (İtalyanca olarak), 2000 yılında Don Kişot (Cervantes) ve Çiçek Açmış Genç Kızların Gölgesinde (M. Proust) (Fransızca olarak) elektronik ortamda sunulmuştur. (Lebert, 2009).

Elektronik ortama aktarılan kitapların sayısı her yıl artmıştır. Ağustos 1997’de bin; Mayıs 1993’te iki bin; Aralık 2000’de üç bin; Ocak 2001’de dört bin; Nisan 2002’de beş bin; Ocak 2003’te on bin ve Şubat 2005’te on beş bin olan elektronik kitap sayısı, bine yakın gönüllünün desteğiyle her ay üç yüz elli kadar eserin elektronik ortama aktarılmasıyla

artmaya devam etmektedir. M. Hart, 2015 yılında bu sayının bir milyona ulaşmasını hedeflemektedir (Lebert, 2004; 2005; 2009).

Eski kitapların sayısallaştırılması veya yeni kitapların elektronik kitap formunda bir içerikle yayınlanmasıyla oluşturulan elektronik kitaplara, ticari amaç güderek kurumsal arşivleme yapan (Google vb.) sistemler aracılığıyla, yayıncı veya toplayıcı depolarından (NetLibrary, MyiLibrary, Ebrary vb.), ulaşılmaktadır (Carden, 2008). Elektronik kitaplar, dijital bilgi kaynakları tarafından geleneksel formatın yerini alan yeni bir akımı temsil etmektedir (Ahmed ve Brogan, 2012). Basılı kitabın sınırlılıkları düşünülerek geliştirilen elektronik kitaplar, basılı kitaplara oranla daha etkileşimli ve aktif olan özellikleriyle kullanıcılara çoklu ortam teknolojileri, dijital not alma, hızlı bağlantı ve araştırma olanakları sağlamaktadır (Shiratuddin ve Landoni, 2001).

Elektronik kitaplar; HTML, metin sayfaları veya PDF biçiminde geliştirilmekte ve saklanmaktadır. Bu biçim özelliklerini taşıyan, kolayca elde edilebilen ve ulaşımı için herhangi bir standardın olmadığı elektronik kitaplara sahip derleyicilerden bazıları şunlardır:

- ✓ Ebook Maker v.2.0
- ✓ Instant eCover Creator!
- ✓ Easy PDF: Complete Publishers Tool Kit
- ✓ Amazing Web Tools!
- ✓ HTML Encryptor Software
- ✓ Vend-O-Matic
- ✓ eBook Cover Templates
- ✓ Do-It-Yourself eBook Graphics Kit
- ✓ The Free-To-Sell EBook Package
- ✓ EBook Edit Pro
- ✓ Activ EBook
- ✓ HyperMaker HTML
- ✓ HTML Compiler Pro
- ✓ Illuminatus v4.51
- ✓ NeoBook
- ✓ Ebook Creator v.1.0
- ✓ ebook Generator

- ✓ WinEBook
- ✓ Easy Reader v.2.2 (Chan vd., 2006).

Kitap üretiminde önemli bir yeri olan kâğıt, son 500 yılda ilerleyen teknoloji ile birlikte değişmiştir. Ancak kâğıt üretimi ve teknolojisini en çok etkileyen yenilik elektronik kitapların ortaya çıkışı olmuştur. Çünkü gittikçe dijitalleşen dünyada elektronik kitaplar önemli bir yer edinmektedir. Bu gelişmelere rağmen elektronik kitapların uzun bir süre basılı kitapları tamamen yok edemeyeceği belirtilmektedir (Blackwell, 2001) ve hâlâ elektronik kitaplar basılı kitapların gerisinde görülmektedir (Loebbecke, 2010). Ancak özellikle elektronik kitap sayısının artması ve e-kitap okuyucuların geliştirilmesi son yıllarda insanları ekrandan okumaya alıştırmaya başlamıştır (Loebbecke, 2010). Bu gelişmelere bağlı olarak elektronik kitap kullanıcıları her geçen gün artmaktadır. E-kitap kullanıcılarının artmasına bağlı olarak gelecekte elektronik alanda;

- Artan iş birliği ve ortaklık,
- Gelişmiş içerik,
- Güçlendirilmiş kütüphane-kitapçılık iş gücü,
- Zenginleştirilmiş uzaktan eğitim,
- Yenilik sahasının genişlemesi, gibi gelişmeler yaşanacaktır.

Ancak bu gelişmeler;

- Basılı kitap okuyucusunun okuma kültürünü etkilemesi,
- E-kitapların kullanılabilirliği, gibi konularda sorunları da beraberinde getirecektir (Peet, Nishimoto, Evans, Harwood ve Lopatovska, 2014).

Öngörülen bu durumlara bağlı olarak farklı türleri ve kullanım olanaklarıyla her geçen gün daha çok okuyucuya ulaşan elektronik kitapların gelecekte bazı tartışmaları ve araştırmaları da beraberinde getireceği değerlendirilmektedir.

2.1.2. Elektronik Kitapların Sınıflandırılması

Elektronik kitaplar 1971 yılında ortaya çıktığından beri farklı sunum şekilleri ve ulaşım olanaklarıyla hizmet vermektedir. Bu nedenle araştırmacılar, elektronik kitapları okuyuculara sundukları kullanım imkânlarına göre sınıflandırmışlardır. Elektronik kitaplar (E-kitaplar) Hawkins (2000) ve Blackwell (2001) tarafından dört grupta ele alınmış ve şu şekilde açıklanmıştır:

- *İndirilebilir elektronik kitaplar:* İçeriğinin bir web sitesinden kişisel bilgisayarlara yüklenmesiyle kullanılabilen elektronik kitaplardır. Özel bir yazılıma gerek olmamakla birlikte indirimin zaman alması ve çoğu kullanıcının bilgisayar ekranından okumaktan hoşlanmaması sınırlılıkları olarak belirtilmektedir.

- *E-kitap okuyuculara göre tasarlanmış elektronik kitaplar:* İçeriğin özel olarak tasarlanmış yazılımları bulunan, yüksek ekran kalitesi ve okunabilirlik özelliğine sahip cihazlara indirilmesiyle kullanılabilen elektronik kitaplardır. Yüksek ekran kalitesiyle daha rahat okuma imkânı veren bu araçlarla okumak bir avantajken, cihazların ekonomik yükü bir sınırlılık olarak ifade edilmektedir.

- *Ağ bağlantılı elektronik kitaplar:* İçeriğini sağlayan web sitesinden belli bir ücretle ulaşılabilen elektronik kitaplardır. Bunların kişisel bilgisayarlara indirilememesi ve çevrim içi okunması bir sınırlılık olarak görülmektedir.

- *Yazdırılabilen elektronik kitaplar:* Elektronik kitabın içeriği, sistem bağlantısı olan yüksek hızlı ve kaliteli bir yazıcıda saklanır, talep doğrultusunda kopyaları üretilir ve kullanıma sunulur. Bu kitaplar elektronik metnin kâğıt üzerine aktarılmasıyla okunmaktadır.

Bazı araştırmacılar ise elektronik kitapları çeşitli türlere ayırarak sınıflamaktadır. Elektronik kitapları Crawford (2000) dokuz, Baker (1999) ise on farklı türe ayırmıştır. Baker'ın (1999) sınıflamasına göre elektronik kitaplar; (1) metin kitapları, (2) resim kitapları, (3) konuşan kitaplar, (4) hareketli resim kitapları, (5) çoklu ortam kitapları, (6) polimedya kitaplar, (7) hipermedya kitaplar, (8) akıllı e-kitaplar, (9) telemedya kitaplar, (10) siber kitaplar (cyberbooks) olarak ele alınmıştır. Crawford'un (2000) sınıflamasına göre ise elektronik kitaplar; (1) tek kullanıcılık tescilli e-kitaplar, (2) açık e-kitaplar, (3) ücretsiz e-kitaplar, (4) kopya kitaplar, (5) insta kitaplar (Instabooks), (6) tam bir kitap sayılmayan e-kitaplar, (7) e-vanity ve kendi kendine yayıncılık, (8) ağ (web) kullanımından önce e-kitaplar, (9) genişletilmiş e-kitaplar olarak belirlenmiştir (Yıldırım, 2014).

Kullanıcılarına farklı şekillerde ulaşan ve kullanım olanağı veren elektronik kitaplar, sahip olduğu çeşitli özelliklerinden dolayı genellikle basılı kitaplarla karşılaştırılmaktadır.

2.1.3. Elektronik Kitapların Özellikleri

Elektronik kitaplar ortaya çıktıktan sonra çeşitli nedenlerle araştırmalara konu olmuştur. Bu nedenlerden birkaçı da elektronik kitapların özelliklerini belirleme, kullanıcılarına sunduğu okuma olanaklarıyla incelenme ve özellikle basılı kitaplarla arasındaki farkları açıklama çabasıdır (Chan vd., 2006; Hawkins, 2000; Lim ve Hew, 2014; Yi, Park, Cho, 2011). Bu amaçla yapılan çalışmalardan biri The Online Information Exchange'e (ONIX) aittir. ONIX elektronik kitapların kendine özgü özelliklerini belirlemiş ve bunları şöyle açıklamıştır:

- *E-kitap içeriği*: Bir yayıncı tarafından bir veya daha fazla elektronik kitap formunda oluşturulan bir kısım metin veya içeriğin birlikte sunulmasıdır.
- *E-kitabın sunumu (paylaşımı)*: Oluşturulmuş bir elektronik kitap formatının uzaktan internet erişimiyle, e-kitap okumaya olanak sağlayan birtakım araçlar vasıtasıyla ulaşılp kullanımının sağlanmasıdır.
- *E-kitap bileşeni*: Kullanılabilen bir kısım metin veya içeriğin elektronik ortamda hazırlanması ya da doğrudan e-kitap formunda hazırlanan mevcut içerikten oluşmaktadır (Chan vd., 2006).

Amazon dergisinin 2011 raporu, elektronik kitap satışının, basılı kitap satışından fazla olduğunu ortaya koymuştur. Bu durum ise “Elektronik kitaplar basılı kitapların yerini mi alacak?” sorusunu gündeme getirmiştir. Bu yüzden araştırmacılar elektronik kitaplara artan talebin neden, onun hangi özelliklerinden kaynaklandığı belirlemeye çalışmışlardır (Zhang ve Kudva, 2013). Araştırma sonuçları elektronik kitapların basılı kitaplar karşısında birtakım avantaj ve dezavantajlarının olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda elektronik kitapların güçlü olduğu özellikleri şu şekilde sıralayabiliriz:

- Daha düşük bir maliyete sahiptir.
- Uzaktan erişim materyallerine ulaşım, kopyalama, araştırma, metin üzerinde herhangi bir işlem yapma gibi işlemler esnasında kullanıcılarına birçok kolaylık sağlar
- Kolay taşınabilir (Onlarca basılı kitabı taşımak yerine birçok kaynağın bulunduğu kişisel bir dijital kütüphane imkânı sunar).
- Daha esnek bir okuma zamanı sağlar (Birçok kitaba sahip olduğu için hemen her yerde daha esnek bir okuma fırsatı sunar).
- Okumaya getirmiş olduğu yeni özelliklerle daha eğlencelidir (Lim ve Hew, 2014).

- Bireylerin kendi yayınlarını hazırlamaları kolaydır.
- Basım sürecindeki işlemler daha kısa sürede tamamlanır.
- İstenilen kitaba ulaşılabilir. Kullanıcıların kitap mağazalarını dolaşmalarına gerek yoktur.

- Kanuni sınırlama ve yasaklamalarla karşılaşmaları zordur.
- Sık kullanımla yıpranmaz, zarar görmez. Dayanıklı ve kalıcıdır.
- İçerik bağlamında; kolay güncellenebilir.
- Kullanımı sırasında, ihtiyaç duyulan araç gereçlere (sözlük bağlantısı gibi özellikleriyle) ulaşılabilir (Hawkins, 2000).

- Etkileşimli (interaktif) ve bağlamsal (kaynaklara dayalı) öğrenmeyi destekler.
- Ulusal ve uluslararası ticaret programlarında basılı kitaba göre daha düşük maliyet sunar (Peet vd., 2014).

Elektronik kitaplar sadece kullanıcılarına değil yazarlar ve basımevlerine de birtakım avantajlar sunmaktadır. Bu bağlamda e-kitapların yazarlara sunduğu olanaklar; kitaplarını bütün dünyada internet yoluyla dağıtılabilmesi, maliyetinin basılı kitaptan daha düşük olması, kendi eserlerini yayınlama ve dağıtma kolaylığı sağlaması olarak sıralanabilir. Yayınevlerine ise kâğıt, depolama, taşıma ve dağıtım maliyetinin olmaması, çevre korumasına katkı sağlamaları ve yüksek kazanç elde etme imkânını artırması gibi durumlarda fayda sağlamaktadır (Cavanaugh'dan aktaran Müller-Aguillón, 2010).

Araştırmacılar elektronik kitapların avantajlarının yanında bazı sınırlılıklara da sahip olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre elektronik kitaplar:

- Hediye olarak verilemez.
- Koleksiyon ürünü olamazlar.
- Evrensel bir kataloğu yoktur.
- Güvenlik ve kopyalama konusunda zorlukları vardır.
- Kitabın vermiş olduğu dokunabilme özelliği yoktur (Hawkins, 2000).
- Uzun süre ekrandan okumak kullanıcıları zorlayabilir.
- Dikkat sorunları oluşturabilir.
- Basımında, indirilmesinde sınırlılıklar veya yasaklamalar olabilir.
- Kullanılabilirlik ve işlevsellik gibi yapısal sorunları olabilir.

- Bulunabilirlik, ulaşılabilirlik, internet bağlantısı ve hızı gibi zorlayıcı durumlar olabilmektedir.
- Okuyucular genellikle basılı kitabı tercih etmektedirler (Ahmad, Brogan ve Johnstone, 2014).
- E-kitap içeriğine ulaşma sorunları (E-kitaptan ve okuma aracından kaynaklanan sorunlar ile kopyalama veya lisans gibi durumlardan kaynaklanan sorunlar) olabilir.
- E-kitaplara ulaşmada karşılaşılan maddi sorunlar (ücret talep edilmesi) da bulunmaktadır (Peet vd.,2014) .
- Arşiv sorunları vardır. Depolanması ve bir yerde bütün e-kitapların toplanması zordur.
- Standart bir formatı yoktur.
- Belli cihazlar yoluyla okunabilir.
- Pazarlama süreci daha zordur.
- Var olan kitapların sadece küçük bir kısmını içerir (Müller-Aguillón, 2010).

Elektronik kitaplar çeşitli sınırlılıklarına rağmen içinde bulunduğumuz dijital çağın bir getirisi olarak her geçen gün yaygınlaşmaktadır. E-kitapların kullanımının yaygınlaştığı alanlardan biri de eğitim-öğretim ortamlarıdır. Ancak elektronik kitapların ekrandan okunması, öğretim sürecinde bazı zorluklara yol açmaktadır. Elektronik kitaplar özellikle öğrencilerin gözlerini yorması ve ekran üzerine not alınamaması gibi nedenlerle akademik performansı olumsuz etkileyebilmektedir. Akademik performans ölçümlerinde yetersiz olarak görülmesine ve öğrencilerin daha çok basılı kitapları tercih etmelerine rağmen sahip olduğu olumlu özellikler elektronik kitapların akademik ortamlarda kullanımının yaygınlaşmasını desteklemektedir. Ayrıca yeni kuşağın daha çok teknoloji merkezli bir anlayışla yetişmesi ve ekran okumayı kolaylaştıran teknolojik yeniliklerin bu sınırlılıkları azaltacağı belirtilmektedir (Wells, 2012).

2.1.4. Eğitim-Öğretim Ortamlarında Elektronik Kitapların Kullanımı

Bilişim dünyasındaki gelişmeler sonucu dijital araç gereçlerin kullanımı yaşamın her alanında artmakta ve bireylerin günlük yaşamları teknolojiye daha da çok bağlanmaktadır (Duran ve Alevli, 2014; Farnung, 2012). Bunun sonucunda bireylerin düşünsel, davranışsal ve duygusal bütün süreçlerinde geleneksel kalıplardan dijital kalıplara doğru bir yönelim

ve değişim yaşanmaktadır (Duran ve Alevli, 2014). Bu değişimin kendini gösterdiği alanlardan biri de eğitim-öğretim ortamlarıdır.

Son yirmi yılda okullarda teknoloji kullanımının hızla artması kökleşmiş öğretimsel inançları ve uygulamaları değiştirmiştir (Larson, 2013). Bu değişim öğrenme ve öğretme süreçleriyle ilgili bazı kavramlara yönelik tartışmaları da beraberinde getirmiştir (Barbosa vd., 2012). Teknolojik dönüşüm özellikle okuryazarlıkla ilgili kavramları etkilemiş ve öğrenciler için birtakım yeni ihtiyaçlar doğurmuştur (Larson, 2013). Bu konuda yapılan araştırmalar öğrencilerde okuma alışkanlıklarında değişiklik olduğunu göstermektedir. The National Literacy Trust (2012) 8-16 yaş arasında bulunan binlerce çocuğun okuryazarlık davranışlarını belirlemiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenmektedir:

- Çocukların %97'si bilgisayar, tablet gibi elektronik bir araca ve evlerinde internete ulaşabildiklerini belirtmişlerdir.
- Çocukların %68,7'si kitap, dergi gibi ürünleri bilgisayar veya tableten, %61,8'i ise basılı materyalden okuduklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte katılımcıların % 52,4'ü elektronik araçları, % 32'si ise basılı materyalleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir.
- 2010 yılından 2012 yılına kadar elektronik kitap kullanım oranı %25'ten %46'ya yükselmiştir. Bu süreçte elektronik kitaplar, öğrencilerin okuma motivasyonunu da artırmıştır (Picton, 2014).

Araştırmalar göstermektedir ki öğrenciler basılı kitap okumadan, ekran okumaya doğru bir geçiş yaşamaktadırlar. Bunun sonucunda ekran okuma, ekran yazma gibi yeni okuryazarlık kavramları ve bunlara bağlı öğretim ihtiyaçları ortaya çıkmaktadır (Güneş, 2013; Ozan ve Alevli, 2014; Özbay, 2013). Öğrencilerin okuryazarlık alışkanlıkları üzerinde etkili olan bu ihtiyaçların ortaya çıkmasında etkili olan faktörlerden biri şüphesiz elektronik kitapların öğretim ortamlarına girmesidir. Nitekim son yıllarda özellikle öğrenme ve öğretme alanlarında basılı kitaplar yerine elektronik kitaplar kullanılmaya başlanmıştır (Yi vd., 2011).

Elektronik kitaplar birçok bilimsel materyale zamanında erişimi sağlayarak öğrenme öğretme ve araştırma süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır (Asunka, 2013). Araştırmacılar ve eğitimciler öğretimsel hedeflere ulaşmada elektronik kitapların potansiyellerini keşfetmeye başlamışlardır. Eğitimel elektronik kitapların öğrencilerin sadece bilişsel değil aynı zamanda motivasyon gibi psikolojik özellikleri üzerinde de olumlu etkileri olduğu vurgulanmaktadır. Özellikle özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin

öğrenim ihtiyaçlarına, bilişsel ve duyuşsal katkılarının olduğu belirtilmektedir (Gonzalez, 2014; Shamir ve Lifshitz, 2013). E-kitaplar öğrenme güçlükleri özellikle de okuma güçlükleri olan öğrencilere ses, animasyon, müzik, sözlük ve renklendirilmiş metinler sunarak okuma becerilerinin gelişimine ve okuma deneyimlerinin artmasına olanak sağlamaktadır (Gonzalez, 2014; Morgan, 2013; Shamir ve Shlafer, 2011). Bununla birlikte küçük yaş grubundaki öğrenciler için (anaokulu veya ilkokul birinci sınıflar) özellikle çoklu ortam desteği sunan elektronik kitapların, çocukların okuma ve yazma becerilerini edinmeleri üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilmektedir. Bu etkiler özellikle fonolojik farkındalık, kelime tanıma, okunan hikâye türündeki metinleri anlama ve yazılı metni keşfetme süreçlerinde görülmektedir (Kirişçigil Doğan, 2012; Korat, 2010; Korat ve Shamir, 2006; 2008). Elektronik kitaplar çoklu ortam özellikleri ile öğrencilerin algılamasını kolaylaştırdığı için okuma ve yazma gibi becerilerin gelişimine katkı sağlamaktadır. Öğrenciler için ilgi çekici olan teknolojik ürünler; ekranda yer alan metinler, çeşitli efektler ve görseller aracılığıyla onların metinleri daha iyi takip etmelerini, olayları zihinlerinde daha rahat canlandırmalarını sağlayarak metne yönelik dikkatlerini artırmaktadır. Böylece öğrenci metni daha iyi algılayabilmekte, çözümleyebilmekte, okuma ve yazmaya dayalı becerilerini geliştirebilmektedir (Gökçearslan, 2009). Elektronik kitaplar sınıf içi etkileşimde de önemli bir kaynak olarak değerlendirilmektedir. E-kitapların; uygun ortam tasarımları yapıldığında ve teknik sorunların önüne geçildiğinde, öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimi artırmaya katkı sağlayan, öğretim sürecine olumlu etkileri olan bir materyal olduğu iddia edilmektedir. Çünkü öğrenciler elektronik kitaplarla hem bireysel çalışmalarını devam ettirip hem de diğer öğrenciler ve öğretmenleriyle gerekli iş birliği ve etkileşimi de gerçekleştirebilirler (Öngöz, 2011). Yüksek öğrenim gören öğrenciler için de elektronik kitap daha kullanışlı olarak görülmektedir. Öğrenciler, basılı ders kitaplarının elektronik ders kitaplarından daha pahalı olması, bazı basılı kitaplara zamanında ve uygun olarak ulaşmanın zor olması nedeniyle sorunlar yaşamaktadırlar. Bu nedenle öğrenciler elektronik ders kitaplarını tercih ederek bu sorunlara bağlı sıkıntılardan kurtulabilirler (Falc, 2013; Jones ve Brown, 2012; Martinez-Estrada ve Conaway, 2012). Ayrıca öğrenciler basılı kitapları genellikle bir bilgiye ulaşmak için kullanırken, elektronik kitapları hem öğrenme materyali hem de araştırmaları için veri tabanı olarak kullanabilmektedirler (Carden, 2008). Bu özellikler ise sadece yüksek öğrenim görenlerin değil bütün öğrencilerin akademik gereksinimleri için önemlidir.

Kolaylık ve taşınabilirlik özelliklerine rağmen elektronik kitapların çoğunun interaktif özellikleri sınırlıdır. Bu yüzden e-kitaplar öğrencilerin kaynakları ve fikirleri yüz yüze tartışma ve paylaşımlarının mümkün olmadığı sınıf dışı öğrenme süreçlerini destekleyecek ve güçlendirecek ortam sunma bakımından yeterli değildir (Lim ve Hew, 2014). Eğitimsel elektronik kitapların, elektronik ve interaktif medyanın çekiciliği gibi avantajlardan faydalanması gerekir (Korat ve Shamir, 2008). Elektronik ders kitabı içeriklerinin hem öğrenme materyali hem de araştırılabilir bir veri tabanı olarak ulaşılır olması gerekmektedir (Carden, 2008). Bu nedenle öğrencilere akranlarıyla birlikte öğrenme fırsatları sunmayan elektronik kitapların, geleneksel olarak çoğunlukla elektronik bir sayfa sunmalarının dışında canlandırmalar, video görüntüleri, oyunlar, kısa filmler ve karikatürler gibi çoklu ortamlar özelliklerine de sahip olması gerekmektedir (Lim ve Hew, 2014; Öngöz, 2011). Böylece farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere uygun öğretim olanakları sunulabilecektir (Öngöz, 2011).

Gardner'ın çoklu zekâ kuramına göre öğrenciler farklı yollarla öğrenirler. Buna göre bireyin öğrenme süreçleri üzerinde etkili olan çeşitli zekâ alanları bulunmaktadır. Bunlar; sözel/dilsel, matematiksel/mantıksal, görsel/uzamsal, bedensel/kinestetik, müziksel/ritmik, sosyal, içsel ve doğa zekâsından oluşmaktadır (Gardner, 1999; Shiratuddin ve Landoni, 2001; Talu, 1999). Her bir öğrenci bu alanlardan biriyle veya birkaçının birleşimi ile öğrenmektedir. Bu nedenle öğrenme-öğretme ortamları, farklı yollarla öğrenen öğrencileri desteklemelidir. Elektronik kitaplar bu amaçla kullanılabilir (Shiratuddin ve Landoni, 2001). Örneğin videolar, müzikler veya kısa filmler içeren elektronik kitaplar müziksel zekâsı baskın olan bir öğrenci için etkili olabilir. Elektronik kitapların öğrencilerin birbirleriyle etkileşimine olanak sağlaması sosyal zekâsı baskın olan bir öğrenciyi desteklerken, bireysel çalışma olanaklarına sahip olması içsel zekâsı baskın olan öğrenci için destekleyici olmaktadır. Ayrıca bu şekilde gerçekleştirilen uygulamalar her bir öğrencinin ihtiyacına uygun öğrenme ortamı oluşturabileceği gibi daha az kullandığı farklı zekâ alanlarını da geliştirebilecektir.

Elektronik kitapların öğrencilere fiziksel, akademik ve psikolojik yararlarının olduğu belirtilmektedir. Fiziksel olarak, öğrenciler kitapların ağırlığından kurtulmaktadır. Böylelikle sırt ağrıları, duruş bozuklukları gibi sorunlarla karşılaşma olasılıkları azalacaktır. Akademik olarak, öğrenciler elektronik kitapların çekici özellikleriyle öğrenme sürecini daha eğlenceli bulmaktadırlar. Ayrıca öğretmenler kullandıkları öğretim

metotlarını genişleterek, öğrencilerin öğrenme süreçlerini geliştirebilmektedirler. Bu özellikler öğrenciyi öğrenme sürecinde daha yaratıcı kılacaktır (Embong vd., 2012).

Elektronik kitaplar kolay ulaşılabilirliği ve araştırma olanaklarıyla eğitimciler ve öğrencilere büyük fayda sağlamaktadır (Lim ve Hew, 2014). Eğitim alanında Horizon (2011) raporunda e-kitapların bir yıl ya da daha az bir sürede kendi adaptasyonunu sağlayacağı ifade edilmiştir. Ancak eğitim ortamlarında elektronik kitap kullanmanın basılı kitaplara göre birtakım avantajlı yönleri olmasına rağmen bazı sınırlılıkları da bulunmaktadır. Bunlar:

- Metin ve grafiklerin çözünürlüklerinin düşük kalitede olması,
- E-kitap kullanabilmek için elektronik bir cihaza ihtiyaç duyulması (Bilgisayar veya e-kitap okuyucu cihaz [kindle vb.]),
- Ekranda okuma sürecinde doğru baş ve beden duruşunu ayarlama da yaşanan sorunlar nedeniyle rahat olmaması,
- Taşıma ve okuma özellikleri bakımından daha az kullanışlı olmasıdır (Martínez-Unanue vd., 2002).
- Sınırlı depolama kapasitesi vardır.
- Elektronik kitapların kesintisiz kullanımı için sınıf içi güç kaynakları(elektrik, internet vb.) sınırlıdır.
- Öğretmenler derslerini elektronik kitapla işleme konusunda yeterli eğitime ve bilgiye sahip olmayabilirler.
- Elektronik kitapların yeteri kadar sağlanamadığı durumlarda, basılı kitaplardaki gibi paylaşım yoluyla dersi devam ettirmek zordur.
- Öğrenciler elektronik kitaptan okumayı, basılı kitaptan okuma kadar zevkli bulmayabilirler.

- Not alma gibi özellikleri olmayan elektronik kitaplar, özellikle bu yolla öğrenen öğrenciler için zorlayıcı olabilir. Öğrenciler metni anlamalarına ve analiz etmelerine yardımcı olacak çizme, not alma, işaretleme gibi işlemleri yapamazlar (Embong vd., 2012).

Elektronik kitaplar hem öğrenme süreçlerini destekleyici özellikleri hem de sahip olduğu birtakım sınırlılıklar nedeniyle eğitim araştırmalarına konu olmaktadır. Ancak öğrencilerin elektronik kitap kullanımları ile basılı kitap kullanımlarını karşılaştıran, aralarındaki farkı açıklayan çalışmalar çok sınırlıdır (Berg, Hoffmann ve Dawson, 2010). Sınırlı sayıda olan bu çalışmalarda e-kitapların öğrenciler üzerindeki bilişsel ve duyuşsal etkileri

araştırılmaktadır. Ancak elektronik kitaplar şüphesiz öğrencilerin en çok okuma becerileri ve alışkanlıklarıyla ilişkilidir (Falung, 2012; Lam, Lam, Lam ve McNaught, 2008). Okuma becerisi ise bireyin akademik yaşamı ve kişisel gelişiminde önemli bir role sahiptir (Jones ve Brown, 2011). Bireyin yaşamında önemli etkileri olan okuma becerisinin gelişimi özellikle ana dili eğitimi kapsamında ele alınmaktadır. Türkiye’de okuma becerisi ve diğer bütün dil becerilerinin öğretimi Türkçe derslerinde gerçekleştirilmektedir.

2.1.4.1. Türkçe Öğretimi Bağlamında Elektronik Kitap

Eğitim programında belirtilen kazanımların gerçekleştirilebilmesi için gerekli olan öğretici, yöntem, ders araçları gibi unsurları kapsayan öğretim programı (Özbay, 2008, s. 15); hedefler (amaçlar), içerik (üniteler-konular), eğitim durumu (öğretme-öğrenme yaşantıları) ve değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır. “Niçin öğretiyoruz?” sorusunun cevabı olan hedefler; kazandırılmak istenen davranışa, yaşantılara, becerilere ve yeterliklere göre düzenlenmektedir (Çelik, 2006). Hedef davranışları kazandırmaya yönelik hazırlanan içerikle (Sönmez, 2007, s. 59), “Ne öğretilim?” sorusuna cevap aranmakta ve dersin kapsamı belirlenmektedir. Eğitim durumu boyutunda ise hedefler doğrultusunda hazırlanan içeriğin öğrenciye nasıl kazandırılacağı, süreçte hangi yöntem ve teknikler ile araç-gereçlerin kullanılacağı belirlenmektedir (Çelik, 2006). Türkçe öğretim programında, belirlenen hedeflere ulaşmada en sık kullanılan araç ders kitaplarıdır. Çünkü amacı ve aracı dil öğretmek olan Türkçe öğretimi daha çok metinlere ve dolayısıyla da kitaplara dayanmaktadır. Bu şekilde ders kitaplarında yer alan metinler üzerinden yapılan çalışmalarla öğrencilere okuma, yazma, dinleme ve konuşma alanlarına yönelik beceriler kazandırılmaktadır (Özbay, 2008, s. 170). Bütün ders kitapları eğitimsel değeri ve programın hedeflerini karşılayıp karşılamama durumuna göre seçilmektedir (Chou, 2010). Bu nedenle ders kitapları hazırlanırken bazı ilkelere uyulması gerekmektedir. Bu ilkeler Güneş (2002) tarafından genel ve özel olmak üzere iki grupta ele alınmıştır.

Genel ilkeler:

Sürükleyici Olma: Ders kitaplarında yer alan bilgiler aşamalı, düzenli, öğrenmeyi kolaylaştırıcı olmalıdır.

Anlaşılır Olma: Ders kitabının içeriği öğrencinin seviyesine uygun dil ve anlatım özelliklerine sahip olmalıdır.

Çekici Olma: Ders kitapları öğrenciyi derse güdeleyebilmeli, öğretim ilke, yöntem ve teknikleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır.

Özel ilkeler:

Eğitim Yönünden İlkeler: Ders kitabı hazırlanırken hedefler, kazanımlar, içerik, öğretim teknikleri ve bunların birbiriyle uyumuna dikkat edilmelidir.

Sosyolojik Yönden İlkeler: Ders kitabı, öğrencinin içinde yaşadığı kültürün sosyolojik özelliklerini yansıtmalıdır.

Dil bilgisi Yönünden İlkeler: Ders kitabında kullanılan metin, paragraf, cümle ve sözcüklerin uzunluğu, türü, kullanım biçimi dil bilgisi kurallarına uygun olmalıdır.

Basım Yönünden İlkeler: Ders kitabı renkli, resimli, çekici, öğrencinin anlamasını kolaylaştırıcı ve içerikle uyumlu olmalıdır (Işık, 2013).

Öğretmene ve öğrenciye öğretim sürecinde yardımcı bir kaynak olan ders kitapları bütün dünyada geniş bir kullanım alanına sahiptir (Işık, 2013). Çünkü ders kitaplarının öğrenme sürecinde birçok yararı bulunmaktadır. Bunlar:

- Kitaptan çalışırken öğrencilere kendi okuma düzeylerine ve becerilerine bağlı öğrenme fırsatı verildiğinden öğrenci kendi hızına göre ilerleyebilir.
- Bireysel eğitim imkânı sunar.
- Kolay taşınabilir. Böylelikle öğrencilere istedikleri yerde ve zamanda çalışma olanağı sağlar.
- Kolay incelenebilir ve ileride kullanılmak üzere saklanabilir.
- Siyah-beyaz eserler ve fotoğraflar ders kitabına kolayca uyarlanabilir.
- Kitabın gözden geçirilmesiyle ders konuları bölümlere ayrılabilir.
- Ders kitapları ekonomik şekilde basılabilir, kolayca çoğaltılabilir ve güncelleştirilebilir. Hareketsiz resimler, renkli ya da siyah-beyaz gösterilebilir.
- Ders kitapları, öğretim desteği ya da bir öğretim aracı olarak kullanılabilir (Kaya,2006, s. 106-107).
- Öğrenciye öğrenme materyali sağlar ve kalıcı öğrenmeleri destekler.
- Öğrenciye tekrar olanağı sağlar.
- Öğretmene zaman ve enerji tasarrufu sağlar.
- Ortak bir bilgi kaynağı oluşturur.

- Çok fazla bilgiyi etkili bir şekilde sunar (Uşun, 2012, s. 80).

Bütün bunlara rağmen ders kitaplarının bazı sınırlılıklarının da olduğu belirtilmektedir.

Bunlar şu şekilde sıralanabilir:

- İyi bir ders kitabının seçimi zordur ve zaman alıcıdır.
- Sürekli güncellenen bilgiler değiştirilmezse ders kitapları güncelliğini yitirebilir.
- Bilgi tek yönlü sunulduğunda öğrencide ezberciliği artırabilir.
- Tek bir kitaba sıkı sıkıya bağlılık daha farklı bilgilere ulaşmayı engelleyebilir ve öğretimi kendi etrafında toplar.
- Tek kaynak olarak kullanılan ders kitapları diğer görsel-işitsel araçların kullanımını engeller (Uşun, 2012, s. 81).
- Normal olarak renklendirilen eser ve renkli fotoğrafların ders kitabına uyarlanmasının maliyeti yüksektir.
- Basılı sayfa üzerinde hareketin gösterilmesi zordur.
- Tek bir kitapta sunulan yoğun dersler öğrenciyi sıkabilir.
- Dikkat edilmediğinde zarar görebilir ve kaybolabilir (Kaya, 2006, s. 107).

Ders kitaplarının yararları ve sınırlılıkları belirtilirken daha çok kâğıt (basılı) kitaplara vurgu yapılmaktadır. Ancak eğitim teknolojilerindeki gelişmeler ve yenilikler, eğitim ortamlarını etkilemekte ve birtakım değişimleri beraberinde getirmektedir (Öztürk ve Can, 2013; Yalman, 2014). Özellikle bilgisayar ve internet kullanımının artmasıyla birlikte bilgisayar, akıllı tahta, çok amaçlı tablet bilgisayar, İpad gibi birçok teknolojik ürün eğitim ortamlarında kullanılır hâle gelmiş ve okullarda yer almaya başlamıştır (Öztürk ve Can, 2013). Bilgisayar teknolojilerine bağlı olarak gelişen yeni uygulamalar öğrenme sürecinde önemli bir yer tutan basılı kitapların kullanımını da etkilemekte, elektronik kitapların kullanımına yönelik talebi artırmaktadır (Öztürk ve Can, 2013; Yalman, 2014). Kâğıt kitap basımı ve kullanımının azalması, bilgisayar ortamında farklı bir şekilde sunulan elektronik metinlerin (ekran tabanlı metinler) artması okuryazarlık ve buna bağlı olarak yerleşmiş okuma alışkanlığını etkilemekte, basılı kitaptan okuma alışkanlığı yerini giderek ekran okumaya bırakmaktadır (Dağtaş, 2013; Güneş, 2013, s. 359). Böylelikle bilgi çağında bireylerin elektronik metinleri okumaları, basılı metinleri okumalarından çok daha önemli

hâle gelmektedir (Dağtaş, 2013). Bu gelişmeler sonucu ekran okuma, yeni bir okuma türü olarak araştırmalara konu olmaktadır (Güneş, 2010; Maden, 2012; Mangen, Walgermo ve Brønnick, 2013; Subrahmanyam, 2013; Yaman ve Dağtaş, 2013).

2.1.5. Ekran Okuma Kavramı

Bilgisayar, akıllı telefon ve tablet gibi dijital araçların artması kitap ve okuma kavramlarını etkileyerek, okuryazarlıkla ilgili kavramları yeniden düşünmeyi gerektirmiştir (Bearne, 2003). Yaşanan bu teknolojik gelişmelere bağlı olarak kâğıt kitaplardan elektronik kitaplara doğru bir geçiş yaşanmakta, basılı materyalden okuma yerini ekran temelli okumaya bırakmaktadır (Mangen vd., 2013). Yazıların giderek elektronik ortamda sunulması ve elektronik araçlar vasıtasıyla okunması ise ekran okumayı bir zorunluluk hâline getirerek okuryazarlığa ait yeni bir kavram olan “ekran okuma”yı ortaya çıkarmıştır (Özbay, 2013, s. 172). Ekran okuma; ön bilgilerle metindeki bilgilerin birleştirildiği ve yeni anlamların oluşturulduğu okumanın (Güneş, 2010), bilgisayar, tablet, cep telefonu gibi araçlar vasıtasıyla gerçekleştiği bir süreçtir (Güneş, 2013, s. 357). Bu süreçte okuyucu basılı materyalden olduğu gibi tam sayfalar veya uzun metinler okumak yerine ekranda görünen metne ait küçük bölümleri okumaktadır (Özbay, 2013, s. 172). Metinleri ekrandan okumanın giderek artması, öğrencilerin öğrenme süreçlerine etkisinin nasıl olduğunu düşündürmektedir. Bu nedenle elektronik metinler ile basılı metinleri okuma arasındaki kavrama, anlama ve değerlendirme gibi süreçlere dayalı farkın nasıl olduğunu açıklamak önemli bir hâl almıştır (Subrahmanyam vd., 2013).

Pugh (1978), öğrencilerin akademik metinleri okurken kullandıkları her biri farklı zihinsel işlem gerektiren beş okuma tekniğini tanımlamıştır. Bunlar; tarama, araştırmacı okuma, yüzeysel okuma, alıcı okuma ve duyarlı okuma teknikleridir. Tarama tekniği, öğrencinin aradığı özel bir bilgi için kelime veya sözcükleri araştırmasını içerir. Bu teknik metinden bir anlam çıkarmak için değil istenen bilgiye ulaşmak için kullanılır. Araştırmacı okuma tekniğini öğrenciler güncel, tartışmalı bir konuyu araştırmak istediklerinde kullanırlar. Bu tür bir okumada, tek bir metne bağlı kalmadan, farklı birçok metin araştırılarak istenilen bilgiye ulaşmak amaçlanmaktadır. Yüzeysel okuma, yazarın bilgi ve fikirlerinin nasıl yapılandığını takip etmeye ihtiyaç duyulduğunda gerçekleşir. Okuyucular metnin yapısının takip edilmesinin zor olduğu durumlarda ve fikirleri anlamlı bir çerçevede organize etmek istediklerinde bu tekniği kullanmaktadırlar. Alıcı okuma, metnin başından

sonuna kadar düşünce bütünlüğünü bozmadan, eleştirmeden, fikirleri değerlendirerek ve not alarak gerçekleşir. Duyarlı okuma ise metinde sunulan fikirler yoluyla var olan bilgileri değiştirme veya yeni bilgileri geliştirme sürecidir. Öğrenciler genellikle duyarlı okuma tekniğini kullanmaktadırlar (Thayer vd., 2011).

Ekrandan okuma ise Pugh (1978)'un belirttiği okuma teknikleri dışında kendine has bazı işlemleri de gerektirmekte ve farklı şekillerde gerçekleşebilmektedir. Maden (2012), ekran temelli okumayı, genel okuma tekniklerini göz önünde bulundurarak 11 başlık altında sınıflandırmıştır:

1. *Ekran üzerinden sessiz okuma:* Ekrandan okuma özellikle bilgi edinme ve araştırma yapma amacıyla gerçekleştirildiğinde sessiz bir şekilde yapılır.
2. *Ekran üzerinden sesli okuma:* Ekrandan okuma bazen sesli olarak yapılabilir. Özellikle bir bilgi ve haber paylaşmak istendiğinde ekranda yer alan metin sesli okunabilir.
3. *Ekrandaki ipuçları ile okuma:* Bilgisayar işletim sisteminin çeşitli özelliklerine sahip ekranlar üzerinden, elektronik metnin çeşitli bölümlerine iliştilirilmiş veya gizlenmiş farklı içeriklere sahip ipuçlarına bakılarak okuma gerçekleştirilebilir.
4. *Elektronik metinler/ekranlar arası okuma:* Ekrandan okuma sürecinde okunan metnin içeriği ile ilişkili diğer metinlerin birlikte değerlendirilmesi, dikkate alınması yoluyla metinler arasındaki benzerlik ve farklılıklar belirlenebilir. Okunan metin ile diğer elektronik metinlerin birlikte ele alınmasıdır.
5. *Ekran üzerinden özetleyerek okuma:* Elektronik metnin özetlenerek okunması şeklinde gerçekleşir.
6. *Ekranı gözden geçirerek okuma:* Elektronik metnin; ana hatlarıyla, hızlı ve önemli yerleri dikkate alarak okunmasıdır. Gözden geçirme şeklinde okunan metnin önemli yerleri belirlenip, elektronik cihaz vasıtasıyla çeşitli işaretlemeler ve hatırlatmalar konulabilir. Böylelikle önemli noktalara geri dönüş yapıp, ayrıntılı okuma ve araştırma gerçekleştirilebilir.
7. *Ekran üzerinde biçimlendirerek okuma:* Metni anlamak ve ihtiyaç duyulduğunda yeniden faydalanmak üzere elektronik metne elektronik cihazda yer alan biçimlendirici araçlar vasıtasıyla çeşitli hatırlatıcı simge ve işaretler konulmasıyla gerçekleşen bir okuma sürecidir.

8. *Ekran üzerinden not alarak okuma*: Okunan metnin daha iyi anlaşılması, daha sonra yeniden kullanılması ve tekrar edilebilmesi için elektronik metin üzerine çeşitli notlar alınması şeklinde gerçekleşen bir okuma türüdür.

9. *Ekran üzerinden soru sorarak okuma*: Okuma sürecinde metinle ilgili soruların hazırlanması, metni daha iyi anlamayı ve merak edilen konularda araştırma yapmayı sağlar. İnternet erişimi, özellikle bilgilendirici metinleri okuma sürecinde merak edilen sorulara ulaşmada daha fazla kolaylık sağlayabilmektedir. Araştırılan konuyla ilgili diğer elektronik metinlere ulaşma kolaylığı da sağlamaktadır.

10. *Ekran üzerinden eleştirerek okuma*: Okuma sürecinde bireyin katıldığı veya çeşitli tutarsızlıklar gördüğü, katılmadığı görüşleri aynı anda elektronik ortamda araştırmasını sağlamaktadır. Var olan diğer elektronik metinlerden de bu süreçte faydalanılabilmektedir.

11. *Ekran üzerinden müzik destekli okuma (Ekran kaynaklı sesler)*: Metnin müzik gibi eğlence unsurlarını içerdiği durumlarda gerçekleşen okuma sürecidir. Özellikle internet erişimi gerektiren, hiper metinler veya zenginleştirilmiş metinleri okumada faydalanılır (Maden, 2012).

Elektronik metinleri okuma, ekran üzerinden gerçekleştiği için okuma işlemi basılı metin okumadan farklı bir yapıda gerçekleşmektedir. Basılı metin okumada var olan aşamalara benzemekle birlikte metnin ekran üzerinde yer almasından kaynaklanan farklı bir işleyiş bulunmaktadır. Güneş (2010), ekran okuma işlemini görme, anlama ve zihinde yapılandırma olmak üzere üç aşamada ele almış ve şu şekilde açıklamıştır:

Görme: Ekran okuma sürecinin ilk aşamasıdır ve basılı metinleri okumaktan daha farklı göz hareketleri gerektirir. Bu yüzden okuyucunun ekran okuması için gerekli görme becerilerini kazanması, etkili ve doğru bir görüşe sahip olması gerekmektedir.

Anlama: Ekran okuma sürecinin ikinci aşamasıdır. Anlama sürecinde bağ kurma, sıralama, sınıflama, değerlendirme gibi işlemler yapılarak alınan bilgiler işlenmektedir. Bu yüzden kelimeleri, cümle ve paragrafları anlamak metni anlamak için önemlidir. Bu süreç; okuyucunun ön bilgilerinin harekete geçmesine, başlığa, alt başlıklara, cümle ve paragraflara, metnin yapısına ve varsa görsellere dair bilgi sahibi olmaya bağlıdır. Bu yüzden sayfanın tamamının görülmediği, parçalar hâlinde sunulan elektronik metinlerin birleştirilmesi ve anlamlandırılması üst düzeyde dikkat, hatırlama, karşılaştırma, birleştirme ve düşünme gibi beceriler gerektirmektedir.

Zihinde Yapılandırma: Okuma sürecinde edinilen bilgiler okuyucunun ön bilgileriyle birlikte işlenerek zihne yerleştirilmektedir. Üst düzey becerilerin (bağ kurma, bütünleştirme vb.) dâhil edildiği bu sürecin kolay gerçekleşebilmesi için bireyin okuma amacını belirleme, sorgulama, tahminde bulunma gibi zihinsel becerileri aktif bir şekilde kullanması gerekmektedir. Kâğıttan okuma, düzenli ve sistemli bir zihinsel yapılandırma süreci gerektirirken, bilgi değişiminin hızlı olduğu ekrandan okumada bu süreç daha karmaşık ve yoğun bir şekilde gerçekleşmektedir. Bu süreç okuyucunun çok yönlü düşünme becerilerini de geliştirmektedir (Güneş, 2010; 2013).

Ancak öğrenciler üzerinde birtakım olumlu etkileri olduğu belirtilen ekran temelli okumanın bahsedilen bu özellikleri nedeniyle bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlar:

- Ekrandan okuma aşağı doğru hareket eden metni okumak gerektirdiğinden bazı okuma teknikleri ile zihinsel işlemleri zorlaştırmaktadır.
- Metnin ekranda parça parça görünmesi, metni birleştirmekte güçlüklerle sebep olmakta, dikkat, hatırlama anlama gibi zihinsel süreçleri aktif kullanmayı gerektirmektedir. Bu da zihni daha fazla yorabilmektedir.
- Derinlemesine okuma ve anlamayı zorlaştırmakta, daha çok kısa metinler için uygun görünmektedir.
- Benzer şekilde metnin parça parça tamamlanması içerikle, başlık, alt başlık arasındaki ilişkileri anlamayı, metni keşfetmeyi zorlaştırmaktadır.
- Okuma süreci, dış uyarıcıların etkisiyle basılı kitaba göre daha fazla bölünmektedir (Güneş, 2009; 2013; Özbay, 2013, s. 176).

Öğrenciler basılı sayfadan okurken, metinleri işaretleme, karşılaştırmalar yapma, değerlendirme ve araştırma yapma gibi çoklu görevleri yerine getirerek sadece okuma eyleminden çok daha fazlasını yaparlar (Thayer vd., 2011). Ekrandan okuma süreci de yukarıda bahsedilen birçok nedenden ötürü öğrenciye fayda sağlamaktadır. Bu nedenle hem basılı hem de elektronik metinden okumanın kendine has olumlu özellikleri etkin kullanılarak öğrencilerin okuma süreçlerine farklı katkılar sağlanılabilir. Bunlar öğrencilerin bilişsel gelişimleri kadar psikolojik gelişimleri üzerinde de etkili olabilecektir. Örneğin okuma becerileri gelişen bir öğrenci, akademik anlamda kendini daha yeterli hissedecektir. Böylece öğrencinin kendi performansına bağlı öz yeterlik inançları gibi psikolojik özellikleri de olumlu yönde gelişecektir.

2.2. Öz Yeterlik

2.2.1. Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi (SBÖT)

Birey, bebekliğinden itibaren çeşitli yaşantılar yoluyla yeni bilgiler, kavramlar, beceriler ile tutumlar öğrenmekte ve bu süreçte değişmektedir. Bu nedenle öğrenme, doğumdan ölüme kadar değişmekte olan bireyin yaşamı üzerindeki en önemli faktörlerden biri olarak görülmektedir (Cihangir Çankaya, 2015, s. 205). Bireyin yaşamında önemi vurgulanan öğrenme ve ilişkili olduğu kavramlar uzun yıllardır araştırmacılar tarafından çalışılmakta ve insanların öğrenme süreçlerini açıklayan çeşitli teoriler öne sürülmektedir. Geliştirilen kuramlar bireyin davranış ve motivasyon sistemlerinin temel kaynaklarının ne olabileceğine dair yapmış oldukları açıklamalarla birbirinden ayrılmaktadır (Bandura, 1989; Wood ve Bandura, 1989). 20. yüzyılın başlarında yeni doğmuş bir bilim olan psikolojinin insan davranışı ve öğrenme süreçleriyle ilgili öne sürdüğü ilk teoriler, bireyin kendi davranışları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını ifade eden ve öğrenmeyi uyarıcı ile tepki arasında bağ kurma işlemi olarak gören davranışçı ilkelere dayanmaktaydı (Bandura, 2001; Cihangir Çankaya, 2015, s. 206; Ersanlı, 2006, s. 183; Schunk, 2011, s. 27-39). 1920’li yılların başlarında ortaya çıkan bu teoriler 1950’lerin sonlarından itibaren eleştirilmeye ve bilişsel teoriler karşısında etkisini yitirmeye başlamıştır. “Bilişsel isyan” olarak adlandırılan bu hareket, davranışçıların insan davranışlarını koşullanma ilkelerine dayandıran, zihinsel ve bilişsel süreçleri yok sayan açıklamalarını eleştirmekteydi. Davranışçılığa karşı ilk darbe olarak nitelendirilen çalışmalar ise Albert Bandura ve arkadaşları tarafından yapılmıştır (Schultz ve Schultz, 2007, s. 503-504; Schunk, 2011, s.78). Bandura, öğrenmenin sosyal bir çevrede gerçekleşeceği ve bireyin diğer insanları gözlemleyerek çeşitli bilgi, kural, inanç ve yaklaşımlar öğrenebileceğini ifade etmektedir (Schunk, 2011, s. 78). Aslında Plato ve Aristo’ya kadar uzanan, “bireylerin diğer insanların davranışlarını gözleyerek öğrenebileceği” fikri, Bandura’dan önce birçok araştırmacı tarafından ele alınmıştır. (Eyyam, Doğruer ve Meneviş, 2012, s. 75). Bu görüşü vurgulayan araştırmacılardan biri John Dewey olmuştur. Dewey, bireyin sosyal etkileşim sonucu kendine has öğrenmeler oluşturduğunu, öğrenciler için en iyi öğrenme yaşantılarının ise öğretmenleri ve birbirleriyle etkileşim içinde oldukları ortamlarda gerçekleşeceğini belirtmiştir. Lev Vygotsky de öğrenme sürecinde “potansiyel gelişim alanı” kavramını kullanarak öğrenmenin sosyal bir ortamda, öğrencilerin ilgisi ve öğretmenin rehberliğiyle gerçekleşeceğini belirten bir diğer kuramcı olmuştur (Eyyam vd.,

2012, s. 75; Kalkan, 2015, s. 245-246; Korkmaz, 2006, s. 219). Sosyal öğrenme birçok araştırmacının dikkatini çekmesine rağmen kavramsal olarak ilk kez Julien Rotter tarafından kullanılmıştır. Ancak bunu deneysel olarak açıklamaya çalışan ilk kişi Thorndike olmuştur (Kalkan, 2015, s. 246). Thorndike dışında Watson, Miller ve Donald da gözlem yoluyla öğrenmeyle ilgili deneyler yapmışlardır. Miller ve Donald bu konuda dikkat çeken açıklamalar yaparken, Thorndike ve Watson ise önemli bilgiler elde edememişlerdir (Eyyam vd., 2012, s. 75-76; Kalkan, 2015, s. 245-246).

Miller ve Donald (1941) davranışçılığın koşullanma ilkelerini reddederek sosyal öğrenme ve taklit teorisi önermişlerdir (Pejares, 2002). Bu görüşe göre öğrenme, model alma sonucu ortaya konan davranışın pekiştirilerek güçlenmesiyle oluşmaktadır (Eyyam vd., 2012, s. 76; Kalkan, 2015, s. 246). Miller ve Donald bir öğrenme teorisi ortaya koymalarına rağmen kuramları; pekiştirilmemiş taklitleri, ertelenmiş işlemleri ve yeni tepkilerin oluşturulmasını göz önünde bulundurmamaları yönüyle zayıf kalmıştır (Pejares, 2002). Bu nedenle onların görüşleri araştırmacılar tarafından yeterli ilgiyi görmemiştir (Hall, Lindzey, Loehlin ve Manosevitz, 1985, s. 534). 1947 yılına gelindiğinde ise Julian Rotter, davranışçılığın katı kurallarına karşı çıkarak sosyal öğrenmenin üzerinde durmuştur (Eyyam vd., 2012, s. 76; Korkmaz, 2006, s. 219). Rotter 1954 yılında Tolman, Hull ve Thorndike gibi öğrenme teorisyenlerinden etkilenerek oluşturduğu kuramını yayınladığı “Sosyal Öğrenme ve Klinik Psikoloji” adlı eseriyle ortaya koymuştur. Kuramında biliş ve motivasyonu çeşitli değişkenlerle ele alarak birey, durum (davranış, düşünce vb.) ve çevre arasındaki ilişkiyi göz önünde bulundurmuştur (Hall vd., 1985, s. 535). Rotter davranışlar, pekiştirmeler ve psikolojik durumlar üzerinde durmuş, pekiştirmenin ve dış uyarıcıların davranışa olan etkisini incelemiştir. Bu süreçte pekiştirmenin içsel ve dışsal iki kaynağı olduğunu ifade etmiştir. Bireyin eylemlerinde etkin olan pekiştirici güç yine kendisiyse bunu içsel denetim odağı; bireyin davranışları üzerinde kendisi dışında var olan diğer unsurların pekiştirici olması durumunu ise dışsal denetim odağı olarak açıklamıştır (Eyyam vd., 2012, s. 76; Hall vd., 1985, s. 535; Korkmaz, 2006, s. 219). 1960’ların başlarına gelindiğinde ise kendinden önceki araştırmacıların fikirlerinden özellikle de Miller ve Donald’ın “Sosyal Öğrenme ve Taklit” çalışmalarından etkilenen Walter Mischel ve Albert Bandura, karmaşık birçok davranış ve becerinin kazanılması ve gerçekleşmesini açıklayan gözlem yoluyla öğrenme teorisini geliştirmişlerdir (Hall vd., 1985, s. 534; Schultz ve Schultz, 1998, s. 388; 2007, s. 504-505; Schunk, 2007, s. 78). Walter Mischel ve Albert Bandura kendi öğrenme teorilerinin kavramları ve ilkelerini temellendirirken, bireylerin

bilişsel kapasitelerini ve günlük yaşam içerisinde sosyal bağlamda ortaya konan eğilimlerini de göz önünde bulundurmuşlardır (Hall vd., 1985, s. 534). 1963 yılında Bandura ve Mischel “Sosyal Öğrenme ve Kişilik Gelişimi” adlı çalışmalarında, gözlemleyerek öğrenme ve dolaylı pekiştirme ilkeleriyle sosyal öğrenme teorisinin sınırlarını genişletmişlerdir (Pejares, 2002; Schunk, 2007, s. 78). Bandura 1970’lere kadar öne sürmüş olduğu bu ilkelerle çalışmalarına devam etmiş ve sadece kendi sosyal öğrenme teorisinde değil, zamanın tüm öğrenme teorilerinde önemli bir eksikliğin olduğunu fark etmiştir. 1977 yılında yayınladığı “Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change” adlı çalışmasıyla eksikliğini vurguladığı kavram olarak “öz-inançlar”ı tanımlamıştır (Bandura, 1977; Pajares, 2002). 1986’da yayınladığı “Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory (Düşünce ve Eylemin Sosyal Temelleri: Sosyal Bilişsel Teori)” adlı çalışmasıyla öz inançların, bireyin davranışları ve motivasyonu üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu açıklayan “Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi”ni (SBÖT) ortaya koymuştur (Pajares, 1996; Pajares, 2002; Pajares ve Schunk, 2002). SBÖT’e göre birey, çevresel veya içgüdüsel faktörlerle şekillenen pasif bir konumda değil, öz düzenleyici, öz organize edici ve öz yansıtıcı olarak görülmekte (Pajares, 2002; Pajares, 2006, s. 340); belirlediği amaçlara ulaşmada ve bulunduğu çevreyi buna göre düzenlemede aktif bir konumda bulunmaktadır (Bıkmaz, 2006, s. 292). Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi bu görüşüyle birey, davranış ve çevre arasındaki ilişkiye vurgu yapmaktadır. Nitekim öğrenmelerin birey, çevre ve davranış üçgeninde, gözlem süreçleriyle gerçekleştiği görüşü, sosyal bilişsel öğrenme teorisinin temel ifadelerindendir. Gözlemleyerek öğrenmede birey bilişsel süreçleri aktif bir şekilde kullanarak kasıtlı bir eylemde bulunmakta, bilinçli karar vermekte ve aynı zamanda davranışı ortaya koymaktadır (Schultz ve Schultz, 1998, s. 388). Tüm bu süreçte birey kendi davranışlarını düzenleyebilmektedir (Yazgan İnanç ve Yerlikaya, 2011, s. 209).

Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi’ne göre öğrenmenin gerçekleşmesi için bireyin doğrudan yaşantı geçirmesine gerek yoktur. Birey diğer insanların yaşantılarını ve eylemlerini gözlemleyerek yani dolaylı öğrenmeler yoluyla da birçok bilgi elde edebilir (Kalkan, 2015, s. 265). Ayrıca insanlar, doğrudan tecrübe ederek pekiştirilen davranışlardan daha çok diğer insanların davranışlarının sonuçlarına göre belirlenen dolaylı pekiştirmelerle öğrenmektedirler (Schultz ve Schultz, 1998, s. 388).

Bandura geliştirdiği öğrenme teorisinde biliş, sembolleştirme, öz-düzenleme ve öz-yansıtma süreçlerine temel bir görev verir (Wood ve Bandura, 1989). Diğer bireyleri gözlemleme, gözlenen davranışları sembolleştirme, kendi davranışlarını düzenleme ve davranışı ortaya koymada (yansıtma) bir benlik (öz) sisteminin varlığı söz konusudur (Bandura, 1986). Bandura'nın 1986 yılında ortaya koyduğu çalışmasında da belirttiği gibi bu sistem bireyin, davranışları ve motivasyonu üzerinde önemli bir etkiye sahip olan öz-inançlardır. Birey, diğer insanları gözlemleyerek kendi amaçlarına bağlı motivasyonlarını artırdığında ve yeterliklerine olan inançlarını güçlendirdiğinde var olan becerilerini daha etkili kullanır (Wood ve Bandura, 1989).

Bandura'nın teorisinde üzerinde durduğu önemli bir diğer kavram ise doğrudan öğrenmelerdir. Dolaylı öğrenmelerde bireyin bir performans hakkındaki görüşleri diğer bireylerin eylemlerinden oluşurken, doğrudan öğrenmelerde birey performansı hakkında direkt dönüt almaktadır. Böylelikle kendi performansı ve yapabilecekleri hakkında doğrudan bilgi edinen birey, bir görevi yerine getirmek için gerekli görülen yeterlik inançlarını da en üst seviyeye çıkarabilecektir (Bruning vd., 2014, s. 109). Bireyin kendi performansı hakkında bilgi sağlayan öz yeterlik inançları ise Bandura'nın kuramında özellikle kompleks bilgi ve becerilerin kazanımında en önemli görülen unsurlardan biridir (Kalkan, 2015, s. 263).

2.2.2. Öz Yeterliğin Teorik Çerçevesi

Albert Bandura (1977, 1986), bireyin çabalarının sonuçları ile yeteneklerine bağlı inançlarının, davranışları üzerinde güçlü bir etkisi olduğunu belirtmiştir. Bireyin yeterliklerine bağlı geliştirdiği bu inanç sistemini ise öz yeterlik olarak adlandırmıştır. Bandura geliştirdiği Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi'nde öz yeterlik inançlarını bireyin yapacağı eylemlerin seçiminde; zorluklar karşısında göstereceği çabası, ısrarı ve sebatında; böyle durumlarda yaşadığı kaygı ve sakinlik düzeyleri gibi yaşamı içinde karşılaştığı binlerce görevde belirleyici bir unsur olarak ele almıştır (Usher ve Pajares, 2008). Kavramsal olarak öz yeterlik ise bireyin yaşamını etkileyen olaylar üzerinde belirli bir performansı gösterme kapasitesine duyduğu inanç olarak tanımlanmaktadır (Bandura, 1998; Schunk ve Meece, 2006, s. 72; Williams, 2010, s. 418). Öz yeterlik; bireyin beceri ve yeteneklerine ilişkin algılarını değil, belirli durumlarda, sahip olduğu bu beceri ve yeteneklerle neler yapabileceğine dair inancını ifade eder. Bu inançlar, kolay bir şekilde

yapılan, motor eylemlerde gösterilen becerilere dayanmaz. Aksine, düzenleme ve organize etme gibi beceriler gerektiren, değişen ve zorlayıcı durumlarda gösterilen performanslara dayalıdır (Maddux ve Gosselin, 2003, s. 219).

Bandura (1993) öz yeterlik algısının, inançlardan çok bireyin gerçekleştirdiği görevlerdeki performansına ve çabasına dayandığını belirtmektedir (Zimmerman, 1995, s. 205). Bu nedenle bu inançlar, bir niyet değil belli bir göreve ilişkin bireyin performansına yönelik yaptığı değerlendirmeleridir (Maddux ve Gosselin, 2003, s. 220). Bunlarla birlikte öz yeterlik inancı; bilgi, beceri, strateji ve stres yönetimi gibi alanlarda kişinin kendine yönelik yargılarını da içermektedir (Zimmerman, 1995, s. 205).

Bruning, Schraw ve Norby (2014, s. 109-110), öz yeterliği değerlendirmede performansla ilişkili üç boyut olduğunu belirtmişlerdir. Birinci boyut, *görevin zorluk düzeyidir*. Buna göre bireyler yeterlik inançları doğrultusunda yapabileceklerine inandıkları görevlere yönelirler. İkinci boyut *bireyin sahip olduğu öz yeterlik inancının genellenebilir olmasıdır*. Aslında genel olarak bir alanda sahip olunan öz yeterliğin başka bir alanla ilişkisi yoktur. Ancak bazı durumlarda öz yeterlik inancı birey tarafından genellenebilmektedir. Okuma öz yeterliği yüksek olan bireyin, yazma öz yeterliğinin de yüksek olması bu duruma örnektir. Üçüncü boyut ise, *bireyin yeterlik kararlarının gücüdür*. Buna göre, yüksek öz yeterlik inancına sahip bir birey, düşük bir performans karşısında daha çok direnmekte ve yeterlik inançlarını korumak için daha çok mücadele etmektedir.

Bandura öz yeterlik inançlarının bireyin performansını dört şekilde etkilediğini belirtmektedir. Bunlar; bilişsel, güdüsel, duygusal ve seçim süreçleridir. Birbirlerinden farklı olan bu süreçler bireyin performansının düzenlenmesinde birbirleriyle uyum içinde çalışır (Bandura, 1995, s. 5; Bandura, 1997, s. 116).

Bilişsel süreçler ile öz yeterlik inançları birbirini karşılıklı olarak etkilemektedir. Birçok eylem başlangıçta zihinsel olarak düzenlenmektedir. Birey yapacağı eylemlere dönük senaryoları yeterlik inançlarına göre belirler. Yüksek öz yeterlik inancı olan kişiler performanslarını destekleyecek ve rehberlik edecek başarı senaryoları kurarlar. Düşük öz yeterlik inancı olan bir birey ise bir şeylerin yanlış gideceğine, istediği performansı sergileyemeyeceğine dair başarısızlık senaryoları oluşturur (Bandura, 1995, s. 6). Bununla birlikte, bireyin kendisine belirlediği hedefler, yeteneklerine ilişkin öz değerlendirmelerinden etkilendiği gibi onları da etkilemektedir. Öz yeterlik algısı yüksek bireyler kendilerine yüksek hedefler belirler, bu hedeflere yönelik başarı senaryoları

oluştururlar ve kendilerini buna adarlar. Yüksek adanmışlık ve başarıya dair zihinsel tasarılar, onların performanslarını olumlu etkiler. Yeteneklerine ilişkin şüphe içinde olan bireyler ise kendileri için başarısızlık senaryoları oluştururlar ve performansları da bu durumdan olumsuz etkilenir (Bandura, 1993).

Yeterlik inançları bireyin motivasyonunu (güdülenmesini) düzenlemede anahtar bir roldedir. Bireyin öz yeterlik inançları, güdüselle süreçlerini birkaç yönden etkilemektedir. Bunlar; bireyin ne kadar çaba sarf edeceği, zorluklarla karşılaştığında ne kadar direnir, başarısızlığa karşı ne derecede dayanıklılık göstereceğidir. Yeteneklerine ilişkin güçlü inançları olan kişi, sahip olduğu yüksek motivasyonla zorluklar ve başarısızlıklar karşısında direnç gösterir (Bandura, 1995, s. 8; Bıkmaz, 2006, s. 296). Bununla birlikte dolaylı öğrenmeler de bireyin motivasyonel süreçlerinde etkili olmaktadır. Diğer insanların eylemlerinde olumlu sonuçlar elde etmeleri, bireyi o davranışları yapmaya karşı güdülerken başarısızlıkla karşılaşmaları ise bireyin o eylemlerden kaçınmasına neden olur (Bandura, 1989, s. 363).

Bireyin sorunlarla baş edebilme yeterliklerine dair inançları, motivasyon süreçlerini olduğu kadar zor durumlar karşısında yaşayacağı gerilim düzeyini de etkiler. Bireyin çevresindeki zor durumlar ve yerine getirilmesi gereken görevler gibi potansiyel tehditleri nasıl algıladığı, bilişsel olarak nasıl işlediği ve bu duruma nasıl tepkiler verdiği yeterlik inançlarından etkilenmektedir (Bandura, 1995, s. 8). Yüksek öz yeterlik inançları bireyin zor durumlar ve görevler karşısında soğukkanlı davranıp sonuca ulaşmasına yardımcı olur. Düşük öz yeterlik inancı ise bireyin, karşılaştığı sorunları çözemeyeceğine dair olumsuz bir algı oluşturarak stres, depresyon ve kaygı yaşanmasına ve bu yüzden doğru çözüm yollarının bulunamamasına sebep olur (Bıkmaz, 2006, s. 295; Pajares, 2002).

Seçim süreçlerinde de öz yeterlik inançlarının etkisi bulunmaktadır. Bireyler yapamayacaklarını düşündükleri görevlerden veya yeteneklerine inandıkları durumlardan kaçınırken; yapabileceklerine inandıkları görevleri seçme konusunda kararlı davranırlar (Bıkmaz, 2006, s. 296). Benzer şekilde sosyal tercihlerde bulunma durumunda olan bireyler de baş edemeyeceklerine inandıkları eylemler ve çevrelerden uzak dururken yeterliklerine inandıkları sosyal ortamları ve aktiviteleri seçerler (Bandura, 1995, s. 10; Schunk, 2007, s. 106).

2.2.2.1. Öz Yeterliğin Kaynakları

Bireylerin, kendi yeterliklerine dair inançlarının gelişmesinde dört temel faktör etkilidir. Bu faktörler; doğrudan deneyimler (başarılan performanslar), dolaylı deneyimler (diğer insanların tecrübeleri), sosyal ikna (sözel ikna) ile psikolojik ve fizyolojik durumdur (Bandura, 1995, s. 3-4; Bandura, 1997, s. 79).

Güçlü bir yeterlik inancı oluşturmada en etkili yol birey tarafından edinilen *doğrudan deneyimlerdir (uzmanlık deneyimleri)*. Çünkü kişiye yapabileceklerine dair en güçlü kanıt, kendi gösterdiği başarılı performanslardır. Başarı, bireye kişisel yeterliğiyle ilgili olumlu bir inanç oluşturur. Özellikle zorlu görevler karşısında yoğun çabalarla elde edilen başarı, bireyin kendi yeterliklerine olan inancını güçlendirmede önemli bir kaynaktır. Yaşanan başarısızlıklar ise bireyin yeterlik inançlarını olumsuz etkiler (Bandura, 1995, s. 3; Bandura, 1997, s. 80; Bruning vd., 2014, s. 110; Hoy, 2015, s. 707). Nitekim güçlü bir şekilde oluşturulmayan veya kolay görevler yoluyla oluşturulan yeterlik inançları da bireyin öz inançlarını olumsuz etkiler. Çünkü birey benzer bir görevle karşılaştığında hemen sonuç beklentisi içine girecek ve herhangi bir başarısızlık yaşadığında hayal kırıklığına uğrayacaktır (Bandura, 1997, s. 80; Bandura, 1995, s. 3). Ancak başarıyla sonuçlanan performanslar, öz yeterlik inancını geliştirmede tek başına yeterli değildir. Bireyin deneyimlerine bağlı oluşan öz inançlar üzerinde; görevin algılanan zorluğu, görev için harcanan çaba ve görevi tamamlamak için alınan yardım gibi bireysel ve çevresel faktörlerin bilişsel işlenişi de önemlidir (Britner ve Pajares, 2006).

Yeterlik inançlarının oluşmasında ve güçlendirilmesindeki ikinci yol sosyal modeller yoluyla edinilen *dolaylı deneyimlerdir*. Birey sosyal karşılaştırma yoluyla kişisel yeterliklerini, kendine benzer olduğunu düşündüğü bireylerin performanslarının sonuçlarıyla karşılaştırarak değerlendirir. Bu durumda gözlemlenen kişinin başarılı bir performans göstermesi bireyin kendinin de o görevi yapabileceğine dair inancını artırır (Bandura, 1995, s. 39; Bandura, 1997, s. 87). Birey, kendisi de aynı şeyi yaptığında başarılı olma ihtimalinin yüksek olacağını düşünerek güdülendiği için model rolündeki kişinin başarılı olması, model alan bireyin de öz yeterlik inancını artırır (Hoy, 2015, s. 707; Schunk, 2007, s. 107). Benzer şekilde modelin başarısız olması, bireyin yeterlik inancını zayıflatır (Bandura, 1997, s. 87; Bandura, 1999, s. 47; Hoy, 2015, s. 707). Burada önemli olan unsur, bireyin model aldığı kişinin, kendine ne kadar benzediğidir. Benzerlik arttıkça modelin başarı ve başarısızlığı, model alan birey üzerinde daha da etkileyici olmaktadır

(Bandura, 1995, s. 3). Ancak görevin zor olarak algılandığı veya bireyin kendi yetenekleri hakkında kararsız kaldığı durumlarda, doğrudan yaşantılar daha etkilidir (Bruning vd., 2014, s. 110). Nitekim gerçek performans yeterliği ölçmede en geçerli bilgiyi verir (Schunk, 2007, s. 106).

Bireyin başarabileceklerine dair yeterlik inancını güçlendirmede üçüncü yol *sosyal iknadır* (Bandura, 1995, s. 4). Sosyal ikna, diğer insanlar tarafından ifade edilen sözel ve sözel olmayan yargıları içerir (Britner ve Pajares, 2006). Bunlar bireyin bir görevi başaracağına veya başaramayacağına yönelik nasihatler, teşvikler ve öğütlerden oluşmaktadır (Kalkan, 2015, s. 263). Bireyler zorluklar veya güçlüklerle karşılaştıklarında hata yapacaklarını düşünerek yeteneklerine dair şüphe duyduklarında, çevreden alınan mesajlar onlar için anlamlı hâle gelir (Bandura, 1997, s. 101). Böyle durumlarda diğer bireylerden alınan olumlu mesajlar, bireyin başarabileceğine dair şüphelerini ortadan kaldırarak başarmak için çalışmasına ve çaba göstermesine yardımcı olur. Bu süreçte önemli olan unsur ise bireye verilen mesajların gerçekçi temellere dayanmasıdır. Çünkü bireyin yeterliklerine ilişkin gerçekçi olmayan teşvikler, motivasyonunu düşürür ve yeterliklerine ilişkin inançlarını zayıflatır. Ancak bireyi başaracağı görevlere yönlendiren, başarısız olabileceği durumlardan da kaçınmasına yardım eden olumlu teşvikler bireyin öz yeterlik inançlarını yükseltmektedir (Bandura, 1995, s. 4; Bandura; 1997, s. 101). Ayrıca bu süreçte mesajları veren kişilerin güvenilir olması da önemlidir. Güvenilir olmayan kişilerden gelen mesajlar birey için anlamlı olmaz (Hoy, 2015, s. 708) Sosyal ikna, öz yeterliği yükseltmede önemli bir kaynak olmasına rağmen diğer kaynakların olmadığı durumlarda bireye çok fazla yardımcı olamaz (Kalkan, 2015, s. 263).

Öz yeterlik inançları üzerinde etkili olan dördüncü kaynak ise bireyin içinde bulunduğu *psikolojik ve fizyolojik durumlarıdır*. Bireyler karşılaştıkları farklı durumlarda kişisel yeteneklerine bağlı performanslarını değerlendirirken -doğrudan görevin performansı ile ilişkili olmasa bile (Bruning vd., 2014, s. 110)- yaşadıkları duygu durumundan veya fizyolojik sorunlardan etkilenmektedirler (Usher ve Pajares, 2008). Bireyin yaşadığı çeşitli sağlık sorunları, ruh hali, yorgunluk, kaygı ve stres gibi durumları yeterlik inancını etkilemektedir (Bandura, 1997, s. 106). Psikolojik ve fizyolojik durumların sadece yoğunluğu değil, bunların birey tarafından nasıl yorumlandığı da önemlidir. Öz yeterlik inançları yüksek bir birey kendi duygusal uyarılmalarını performansı için harekete geçirici bir güç olarak görürken, yeterliklerinden şüphe duyan bir birey bu uyarılmaları kendisi için

engelleyici bir faktör olarak görebilmektedir. Bu süreçte; fiziksel durumunun geliştirilmesi, stresin ve olumsuz duygusal eğilimlerin azaltılması, bedensel durumların yanlış yorumlarının düzeltilmesi yoluyla bireyin öz yeterlik inançları yükseltilebilir (Bandura, 1995, s. 5).

2.2.3. Akademik Öz Yeterlik

Akademik performansla ilgili öz kavramlarını, bilimsel olarak geçerli bir şekilde ölçmek zor görülmekteydi. Ancak 1970'lerin sonundan itibaren öz yeterlik inançları, öğrencilerin motivasyonlarının ve öğrenmelerinin çok etkili bir belirleyicisi olarak görülmeye başlanmıştır (Zimmerman, 2000). Bu gelişme sonucunda öz yeterlikle ilgili birçok araştırma yapılmaya başlanmıştır. Pajares (1996) akademik öz yeterlikle ilgili yapılan bu araştırmaları iki kategoride toplamaktadır. Birinci grupta yer alan çalışmalar, bireyin yeterlik inançları ile kariyer seçimleri -özellikle matematik ve fen bilimleri gibi alanlarla- arasındaki ilişkiyi araştırmaya odaklanmaktadır. İkinci grupta ise öz yeterlik inançları ile bağlantılı olduğu psikolojik yapılar (tutumlar, öz düzenleme, kaygı, benlik kavramı vb.), akademik motivasyon ve başarı arasındaki ilişkilere odaklanan araştırmalar yer almaktadır.

Akademik öz yeterlik, bireyin belirlenmiş eğitimsel görevleri yerine getirebilmek için gerekli olan davranışları yeteneklerine göre düzenleyebilmesine ve yapabilmesine dair kişisel yargılarıdır (Zimmerman, 1995, s. 203). Öz yeterlik inançları bireyin motivasyonu, mutluluğu ve kişisel başarı hissi için bir temel sağlar. Karşılaştığı görevlerde istediği sonuca ulaşamayacağına inanan kişi, o iş için çok az istek duyar veya karşılaştığı güçlükler karşısında sabırlı davranamaz (Pajares, 2002).

Akademik öz yeterlik bireyin akademik başarılarının en güçlü yordayıcılarından biri olarak görülmektedir (Maddux ve Gosselin, 2003, s. 230, Pajares, 1993). Akademik öz yeterlik inançları yüksek olan bir öğrenci, öğrenme yeterliklerinden şüphe duyan bir öğrenciye göre, karşılaştığı görevi yapmaya daha isteklidir, zorluklar karşısında daha uzun süre mücadele eder ve daha yüksek düzeyde başarı elde eder (Schunk ve Pajares, 2002).

Akademik beklentilere yönelik inançlar iki kategoride ele alınmaktadır. Bunlardan ilki, belli davranışların belli sonuçlara yol açacağına yönelik *akademik sonuç beklentileridir*. Örneğin; “Çok kitap okursam, okumam gelişecek.” düşüncesi, bir akademik sonuç beklentisidir. İkincisi ise belirli bir sonuç üretmek için gerekli davranışı gerçekleştirmeye

yönelik öğrencinin kendi yeteneklerine dair inançlarından oluşan *akademik yeterlik beklentileridir*. “İyi bir kompozisyon yazabilmek için yeterli birikimim var.” ifadesi akademik yeterlik beklentisine örnektir (Sharma ve Nasa, 2014).

Zimmerman (1995, s. 3-4), akademik öz yeterliği metodolojik olarak değerlendirmede birtakım özelliklere vurgu yapmıştır. Buna göre öz yeterlik inançları, öğrencilerin psikolojik ve fiziksel özelliklerini değil, belli eylemleri gerçekleştirmeye yönelik kendi yeteneklerini değerlendirmesidir. Öz yeterlik inançları çok boyutlu bir yapıdadır. Örneğin bir öğrencinin Türkçe dersi öz yeterliği yüksekken, matematik öz yeterliği düşük olabilir. Birçok farklı durum öğrencilerin becerilerini sergilemesini engelleyebilir veya kolaylaştırabilir. Bu nedenle öz yeterlik inançlarının ölçümü, içinde bulunulan duruma bağlıdır. Örneğin, rekabetçi bir sınıf ortamında öğrencilerin öz yeterlik inançları daha düşük olabilir. Öz yeterliğin ölçümünde kurallara bağlı ölçümlerden çok performansa ve üst düzey kriterlere bağlı ölçümler yapılır. Örneğin öğrencilerin yazma öz yeterlik inançlarının ölçülmesinde kıstas, sınıftaki diğer öğrencilerin nasıl olduğu değil, öğrencinin farklılaşan yazma görevlerine yönelik kendini nasıl değerlendirdiği olmalıdır. Son olarak, öğrencilerin öz yeterlikleri, ilgili görevi yerine getirmeden önce ölçülmelidir. Böylelikle öz yeterlik inançlarında etkisi olan durumları belirleme imkânı doğar.

Öğrencilerin öz yeterlik inançlarının geliştirilmesi araştırmalarda üzerinde durulan konulardan biri olmuştur. Araştırmacılar öğrencilerin performanslarını ve buna bağlı yeterlik inançlarının gelişmesi için birtakım öneriler sunmuşlardır. Buna göre öğrenciler;

- İlerlemeyi izlemenin daha kolay olduğu kısa vadeli hedefler edildiğinde,
- Dikkatlerini toplamalarına yardım edecek altını çizme ve özetleme gibi belli öğrenme stratejilerini kullandığında,
- Sadece katılımlarına bağlı olarak değil, başarılarına bağlı olarak da ödüller aldıklarında performansları gelişmekte ve öz yeterlik inançları artmaktadır (Graham ve Weiner'den aktaran Hoy, 2015, s.716).

Öğretim sürecinde yukarıda bahsedilen öneriler dışında birçok uygulama, tutum ve davranış öğrencilerin öz yeterlik inançlarının yüksek veya düşük olmasında önemli rol oynamaktadır.

2.2.3.1. Akademik Öz Yeterlik İnançları Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri

Öğrencilerin öz yeterlik inançları eğitimsel görevlerdeki performanslarına bağlı olarak değişmektedir (Schultz ve Schultz, 1998). Bu nedenle bazı öğrenciler yüksek öz yeterlik inançları geliştirirken bazıları da düşük öz yeterlik inançlarına sahip olabilmektedirler. Akademik öz yeterlikleri yüksek olan öğrenciler, düşük öz yeterlik inançları olan akranlarından farklı birtakım özelliklere sahiptirler. Bu öğrenciler; kendilerine yüksek amaçlar belirlerler, çalışma sürelerini daha iyi kullanırlar, farklı problem çözme stratejileri kullanmada esnektirler, akademik görevlerde daha yüksek performans koyarak başarı elde ederler (Zimmerman ve Bandura, 1994). Ayrıca hedeflerini daha iyi belirlerler. Bu öğrenciler uzak hedeflerden ziyade yakın hedefler belirlerler. Kişisel amaçlar oluşturmada daha iyilerdir. Başarısızlıklarının nedeni olarak daha az çaba göstermelerini görürler (Bruning vd., 2014, s. 11). Zorluklarla karşılaştıklarında daha fazla çaba harcarlar ve gerekli becerilere sahip olduklarında daha fazla mücadele ederler. Bununla birlikte kolay bir göreve daha az efor harcayıp daha az ilgi duyarlar. Öğrenmeye bilişsel olarak daha yatkın olabilmektedirler. Birbirinde farklı akademik görevleri daha iyi yerine getirirler (Schunk, 2007, s. 107-108), İhtiyaç duydukları konularda yardım alabilecekleri kişilere (öğretmen vb.) başvururlar (Maddux ve Gosselin, 2003, s. 230). Karşılaştığı zor görevler karşısında yeterlik inancı düşük bir öğrenciye göre daha çok mücadele edeceği için daha yüksek düzeyde başarı elde eder (Schunk ve Pajares, 2002). Bu sebeple yüksek öz yeterliğin yüksek başarı ile ilişkili olduğu düşünülmektedir (Hoy, 2015, s. 715).

Yüksek öz yeterlik inancı olan öğrenciler; hatalar ve olumsuzluklar karşısında öz yeterlik inançlarını çabucak yükseltirler, kişisel yeterliliğine dair inançlarının artması stresi ve depresyona olan eğilimlerini azaltır (Bandura, 1998; Schunk, 2007). Bu bireyler zorlukları bir engel değil mücadele edilecek durum olarak görürler. Yeni durumları denemeye açıktırlar. Yüksek öz yeterlik inancı bireyin hata yapma korkusunu azaltırken, problem çözme ve analitik düşünme becerilerini artırır (Schultz ve Schultz, 1998).

2.2.3.2. Akademik Öz Yeterlik İnançları Düşük Olan Bireylerin Özellikleri

Akademik öz yeterlik inançları düşük olan öğrencilerin de sahip oldukları yetersizlik inançlarına bağlı oluşan birtakım özellikleri bulunmaktadır. Bu öğrenciler; etkinliklere katılmaktan çekinebilir veya başarılı olacaklarını düşündükleri aktiviteleri seçmek

isteyebilirler (Schunk, 2007, s. 106). Yardıma ihtiyaç duydukları halde öğretmenlerinden veya diğer bireylerden yardım istemezler. Bu davranış onların hem beceri edinmelerini hem de yeterliklerini geliştirmelerini engeller (Maddux ve Gosselin, 2003, s. 230). Başarısızlıklarının nedenini çabalarının azlığına değil, düşük yeteneklerine bağlarlar (Bruning vd., 2014, s. 11). Düşük yeterlik inançlarına sahip öğrenciler başarabileceklerine dair şüphelere sahiptirler. Bu öğrenciler zor görevler yerine daha basit görevleri tercih ederler, zorluklarla karşılaştıklarında ise eksikliklerine odaklanıp, başarılı olabilmek için dışarıdan bir yönlendirme beklerler. Başarısızlıklar karşısında kendilerine olan inançlarını yükseltmekte zorlanırlar. Zorluklarla karşılaştıklarında hemen vazgeçerler ve çaba göstermezler (Bandura, 1998; İnanç ve Yerlikaya, 2011).

2.2.4. Türkçe Dersi Öz Yeterlik İnançları

Öğrenme süreçlerinde ve akademik başarıda, bireylerin bilişsel özellikleri kadar psikolojik özelliklerinin de etkisi olduğu yapılan çeşitli araştırmalarla ortaya konmaktadır. Bireyin psikolojik özelliklerinden olan akademik öz yeterlik inançları ise akademik başarının en güçlü yordayıcılarından biri olarak görülmektedir (Hoy, 2015, s. 715-716; Maddux ve Gosselin, 2003, s. 230, Pajares, 1993). Bu nedenle yapılan birçok araştırmada öğrencilerin öz yeterlik inançları ile birtakım akademik beceriler birlikte ele alınmış ve aralarındaki ilişki incelenmiştir. Örneğin Collins (1982) matematik becerileri birbirinden farklı üç grupta, matematik öz yeterlik inançlarını yüksek ve düşük olarak değerlendiren öğrencilere, zor matematik problemleri çözdürmüştür. Araştırma sonuçları öz yeterlik inançları yüksek olan öğrencilerin hatalı olduğunu fark ettikleri stratejilerden daha çabuk vazgeçtiklerini, daha çok sayıda soru çözdüklerini, çözemedikleri sorularla ilgili konuları tekrar çalıştıklarını ve doğru sayılarının daha fazla olduğunu ortaya koymuştur (Bandura, 1997, s. 214). Multon, Brown ve Lent (1991), öğrencilerin öz yeterlik inançlarının akademik başarılarına olan etkisini araştıran 38 çalışmayı, meta analiz yoluyla incelemişlerdir. Buna göre öğrencilerin akademik yeterlik inançları akademik performansın varyansının yaklaşık %14'ünü açıklamaktadır (Zimmerman, 1995, s. 210). Öğrencilerin genel akademik öz yeterlik inançları dışında belli akademik alanlara yönelik özel öz yeterlik inançları da araştırmalara konu olmuştur. Pajares (1993), öğrencilerin öz yeterlik inançlarının yazma yetenekleri ve yeterlikleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda; kişisel öz yeterlik inançları ile yazma öz yeterlikleri ve performans

ile sonuç beklentileri arasında bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca performans öncesi ölçümler ile yazma becerileri öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin akademik alanlardaki öz yeterlik inançları birçok araştırmaya konu olmuştur. Ancak literatürde Türkçe dersi öz yeterlik inançlarını inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Alanyazında herhangi bir kavramsal ifadesi yer almayan Türkçe dersi öz yeterliği, genel öz yeterlik ve akademik öz yeterlik tanımlarından yola çıkılarak şu şekilde ele alınabilir: Bireyin Türkçe dersi kapsamında belirlenmiş eğitimsel görevleri yerine getirmede, yeteneklerini gerekli olan davranışlara göre düzenleme ve belirli bir performansı gösterme kapasitesine duyduğu inanç. Bu bağlamda Türkçe dersi öz yeterlik inançlarının gelişmesinde öğrencilerin hedeflenen kazanımları gerçekleştirebileceğine dair yüksek yeterlik inançlarına sahip olmaları önemlidir.

Türkiye’de ana dil eğitimi kapsamında verilen Türkçe dersi ile “öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, karar verme, araştırma, girişimcilik ve bilgi teknolojilerini kullanmaları” hedeflenmektedir (MEB, 2006). Programla öğrencilerin Türkçeyle ilgili bilgi ve becerileri kazanmalarının yanında, onların yeni bilgi ve karşılaşacakları farklı durumlara çözümler üretme becerilerini de edinmeleri amaçlanmaktadır (Uçgun, 2014, s. 99).

Türkçe dersi kapsadığı alanlar itibarıyla (Okuma, yazma vb.) diğer derslerdeki başarılar üzerinde de önemli bir etkiye sahiptir (Durukan ve Maden, 2012). Öğrenciler okulda öğrendikleri bilgileri tekrar etme, farklı kaynaklara başvurma, basılı ve elektronik kaynaklardaki bilgilerden yararlanma gibi çalışma süreçlerinde okuma becerilerine; bilgileri hatırlama, paylaşma, özetleme, saklama, kendi duygu ve düşüncelerini ifade etme gibi birçok konuda ise yazma becerisine ihtiyaç duymaktadırlar. Ayrıca öğrenciler birçok derste kazanımlarını yazılı olarak göstermekte ve öğretmenler öğrencilerin akademik performanslarını genel olarak yazılı sınavlarla değerlendirmektedirler (Graham, Schwartz ve MacArthur, 1993). Bunlarla birlikte öğrenciler dersleri takip etme ve sınıf içi etkileşime girme süreçlerinde de dinleme ve konuşma becerilerini aktif şekilde kullanmaktadırlar. Görülüyor ki Türkçe dersi hedeflediği kazanımlarla öğrencilerin öğrenme süreçleri için gerekli olan bilgi ve becerileri sağlamaktadır. Bu nedenle de Türkçe dersinin öğrencilerin akademik başarılarında önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bu bağlamda Türkçe dersinde

hedeflenen kazanımlara tam olarak ulaşılması ve ders başarısının sağlanması öğrencilerin akademik yaşamlarında önemli bir basamağı oluşturmaktadır. Ders başarısının ise sadece bilişsel değil psikolojik süreçlerle de ilişkisi olduğu araştırmacılar tarafından belirtilmektedir. Öğrencilerin akademik başarılarında en önemli psikolojik özelliklerden biri olan öz yeterlik inançları Türkçe dersi boyutunda da önemli görülmektedir (Durukan ve Maden, 2012).

Bu süreçte Türkçe öğretmenleri öğrencilerin Türkçe dersi öz yeterlik inançlarının artması için birtakım uygulamalar yapabilirler. İlgili literatürden yola çıkarak Türkçe öğretmenlerine öğrencilerinin öz yeterlik inançlarını geliştirmek için şu önerilerde bulunulabilir:

- Öz yeterlik inançları doğrudan başarılan performanslardan etkilendiği için öğrencilere başarabilecekleri görev ve sorumluluklar verilebilir. Bu süreçte basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta gibi öğretim ilkeleri göz önünde bulundurulmalıdır.

- Dolaylı öğrenmeler öğrencilerin yeterlik inançlarını etkilediğinden bir öğrencinin başarılı performansı diğer öğrencileri motive edecek şekilde pekiştirilebilir.

- Sosyal ikna öz yeterlik inancı için önemli bir kaynak olduğundan Türkçe öğretmenleri öğrencilerine başarabileceklerine dair teşviklerde bulunabilirler. Önceki başarılı performanslarını bu süreçte örnek olarak kullanabilirler. Örneğin, öğretmen kompozisyon yazma sırasında öğrencisine “Geçen hafta yazdığın kompozisyonda ana fikri çok iyi ifade etmiştin. Bugün de iyi bir kompozisyon yazacağına inanıyorum.” gibi gerçekçi temellere dayalı teşviklerde bulunabilir.

- Öğrencilerin psikolojik durumları yeterlik inançlarına kaynaklık eder. Bu yüzden öğretmenler ders boyunca öğrenciyi baskı altına alacak, kaygı oluşturacak davranışlardan uzak durmalı, olumlu bir sınıf içi iletişim ortamı sağlamalıdır.

- Öğrencilere gerçekleştirebilecekleri hedefler koymalarına yardımcı olunmalıdır. Örneğin isimler konusunu yeteri kadar öğrenmemiş bir öğrenciye, zamirlerle ilgili bir proje ödevi verilmemelidir.

- Öğrencilerin kendi öğrenme amaçlarını oluşturmalarına yardımcı olunmalıdır. Örneğin, okuduğunu anlama sürecinde güçlük yaşayan bir öğrenciye (normal gelişim gösteren bir öğrenciye) öğretmen “Daha çok kitap okumalısın.” gibi ifadeler kullanmak

yerine “Okuma becerinin daha iyi olabilmesi için neler yapılabilir?” gibi bir ifade ile öğrencinin kendi ihtiyaçlarına yönelik çözüm üretmesini, sorumluluk almasını ve öğrenme amacı oluşturmalarını sağlayabilir.

- Öğrencileri öncelikle yakın hedefler belirlemelerine yardımcı olmalıdırlar. 6. sınıfta öğrenim gören bir öğrenciye 7. sınıf öğretim programında yer alan konular öğretilmeye çalışılmamalıdır.

- Başarısızlıkla karşılaşan bir öğrenciyi, hedefe ulaşabileceği farklı strateji ve teknikleri kullanmaya yönlendirmelidir. Örneğin, okunan hikâyeyi tam olarak kavrayamayan bir öğrenciye hikâyeyi tekrar tekrar okutmak yerine “hikâye haritası tekniği” öğretilir. Bu şekilde öğrencinin başarılı olması, yeterlik inancını da yükseltecektir.

- Başarısız olan bir öğrenciye, bu durumun nedenlerinin tespit edilmesi sürecinde yardımcı olunmalıdır. Böylece öğrenci hatalarını fark edecek ve daha iyi bir performans ortaya koyacaktır. Sınavda başarısız olan bir öğrenciye; “ Düşük not aldın. Daha çok çalışmalısın.” demek hem öğrencinin başarısızlık duygusunu pekiştirecek hem de nerede hata yaptığını öğrenemeyen öğrenci doğru beceriyi de edinemeyecektir. Bu nedenle öğrenciye yapmış olduğu hatalar olumlu ifadelerle gösterilmeli, onun doğru bilgileri edinmesine ve kullanmasına yardımcı olunmalıdır.

- Öğretmenler, öğrencilerini bilmedikleri veya anlamadıkları konularda soru sormaları konusunda teşvik etmelidirler. Soru soran öğrenciyi sen dili kullanmadan, öğrenmeye motive olacak şekilde bilgilendirmelidirler.

- Öğretmenler, yeterlik inançları düşük olan öğrencilerin başarılı performanslarını pekiştirmelidirler. Bu öğrencilere öncelikle başarabilecekleri daha basit görevler vermelidirler.

- Öğretmenler yeterlik inançları düşük olan öğrencileri derse katılmaya teşvik etmelidirler ve diğer öğrencilerin onlara karşı olumsuz iletişimlerini engellemelilerdir.

2.3. Tutum

2.3.1. Tutumların Doğası

Bireyler, günlük hayatta karşılaştıkları durumlara birbirlerinden farklı duygu, düşünce ve davranışlar göstermektedirler. Örneğin aynı sınıftaki öğrencilerden biri Türkçe dersini çok severken, bir başka öğrenci ise sevmemektedir. Aynı takımı destekleyen iki kişiden biri rakip takımın taraftarlarıyla kavga ederken diğeri arkadaşlık kurabilmektedir. Bireylerin duygu düşünce ve davranışlarındaki bu farklılıklar sahip oldukları tutumlarla ilgilidir.

“Tutum” kavramı bilimsel alanda olduğu kadar günlük hayatta da sıkça kullanılmaktadır. Buna karşın bu kavramı kolayca açıklamak ya da tanımını yapmak mümkün değildir. Nitekim sosyal psikoloji ile ilgili kaynaklar incelendiğinde, bu kavramın farklı yaklaşımlar çerçevesinde açıklanmaya çalışıldığı ve farklı araştırmacılar tarafından çeşitli tanımlarının ortaya konduğu görülmektedir (Franzoi, 2009, s. 146; Kağıtçıbaşı, 2013, s. 109). Bu durum konunun bilimsel popülerliği ile ilişkilidir (Franzoi, 2009, s. 146).

Tutumlar bireylerin sosyal algılarını ve davranışlarını etkileyen mekanizmalar olduklarından uzun yıllar boyunca sosyal psikolojinin ana konularından birini teşkil etmiştir (Franzoi, 2009, s. 146; Freedman, Sears ve Carlsmith, 2003, s. 337; Kağıtçıbaşı, 2013, s. 109; Krech ve Cruthchfild, 1994, s. 229). Tutumların sosyal psikolojide bu kadar popüler olmasının iki önemli nedeni bulunmaktadır. İlk olarak tutumlar gözlenen davranışlara yansımaya bile bireyin sosyal düşüncesini güçlü bir şekilde etkiler. İkincisi ise tutumların davranışlar üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunun varsayılmasıdır (Baron, Byrne ve Watson, 2005, s. 82-83; Franzoi, 2009, s. 146).

Bu kadar popüler olan bir konu birçok araştırmacının ilgisini çekmiş ve tutumun ne olduğuna yönelik farklı görüşler ortaya çıkmıştır. Konuyla ilgilenen bazı araştırmacılara göre tutum zihinsel bir öge, bazılarına göre davranışı yönlendiren duyumsal bir ön düşünce, bazılarına göre ise bireyin yargılarının oluşumunu etkileyen bir değerler bütünüdür (Güney, 2012, s. 120). Buna bağlı olarak birçok araştırmacı farklı kuramsal yaklaşımlardan hareket ederek tutumları farklı şekilde tanımlamışlardır (Kağıtçıbaşı, 2013).

Tutum kavramını açıklamaya yönelik yapılan tanımlardan bazılarını şu şekilde sıralayabiliriz:

- Smith'in (1968) klasikleşmiş ve birçok sosyal psikolog tarafından kabul edilen tanımına göre tutum, bireye atfedilen ve onun bir psikolojik obje ya da olayla ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını oluşturan bir eğilimdir (Kağıtçıbaşı, 2013, s. 110).

- Tutumlar bir uyarıcının duygusal, davranışsal ve bilişsel bilgiler temel alınarak yapılan bir değerlendirme boyutu üzerinde, gruplanmasını ya da kategorilere ayrılmasını içerir (Taylor vd., 2003, s. 140).

- Tutumlar, herhangi bir şeye ilişkin pozitif ve negatif uçlar arasında yer alan (beğenme ve beğenmeme, hoşlanma-hoşlanmama, onaylama- onaylamama gibi) temel duygular ve basit değerlendirmelerdir (Kenrick, Neuberg ve Cialdini, 2005).

- Tutumlar insanlara, eşyalara, olaylara ve bir objenin değerine ilişkin pozitif ve negatif değerlendirmelerdir (Franzoi, 2009, s. 147).

- Tutumlar bireyin sosyal dünyanın herhangi bir boyutuna ilişkin gerçek değerlendirmelerini ifade eder (Tesser ve Martin'den aktaran Baron vd., 2005, s. 82-83).

Tutumlar durumlara, olaylara, kişilere yönelik kolay yoldan değerlendirme yapmaya olanak tanır (Franzoi, 2009, s. 147). Daha farklı bir ifade ile tutumlar bireyin yaşadığı dünyaya ilişkin değerlendirmelerde bulunmasının pratik bir yolunu oluşturur. Herhangi bir şeye ilişkin ani bir değerlendirmede bulunulması gerektiğinde bireyin o nesneye ilişkin tutumları değerlendirmelerine yön verir (Myers, 2005, s. 135:142). Tutumlar, bireyin grup ya da toplum içinde bir yer edinmelerine katkı sağlayarak toplumsallaşması sürecinde de rol oynar. Çünkü insanlar toplumsal grup ya da toplumsal yapıya uygun tutum geliştirmek zorundadırlar. Toplumsal olarak kabul görmeyen tutumlar bireyin benlik sitemine (öz saygı, benlik kavramı gibi) zarar verebilir. Bu nedenle birey benlik sistemini korumak veya geliştirmek için bulunduğu gruba ya da topluma uygun tutumlar geliştirmek durumundadır (Güney, 2012, s. 14).

Tutum nesnesine karşı geliştirilen bu değerlendirmeler açık veya örtük olabilir. Örtük tutumlar genellikle kişinin bilişsel farkındalığının dışında olan, istemsiz, kontrol edilemeyen, zihinde otomatik olarak aktive olan ve zaman zaman bilinçdışı olan tutumlardır. Örneğin komşusu farklı dinden olan bir kişi otomatik ve istemsizce ona karşı olumsuz duygular hissetmektedir. Bu durumun bireyin farklı dinlere karşı geliştirdiği olumsuz örtük tutumlardan kaynaklandığı söylenebilir. Bireyin yeni tanıştığı birinin yanında kendisini huzursuz hissetmesi, onu geçmişte olumsuz duygular beslediği biriyle

bağdaştırmasından kaynaklanıyor olabilir. Bunun aksine açık tutumlar bilinçlidir, belli bir amaca dönüktür ve davranışlara kolaylıkla yansıtılır. Örneğin bir kişiye kadın hakları konusunda görüşleri sorulduğunda, birey tarafından doğrudan ve kolaylıkla ifade edilen değerlendirmeler açık tutumlarla ilişkilidir. Örtük tutumlar, tutumların ögelerinden duygusal bileşenin bir ürünü iken; açık tutumlar duygusal, bilişsel ve davranışsal bileşenlerin ortak ürünüdür (Aronson, Wilson ve Akert, 2012, s. 363-364; Franzoi, 2009, s. 148).

Tutumlar insan davranışlarına yön veren temel yapılarıdır. Dolayısıyla bireyin tutumlarının bilinmesi sergileyeceği davranışların tahmin edilmesine veya denetim altına alınmasına yardımcı olacaktır (Güney, 2012, s. 14). Ancak bu durum bireylerin sadece genel bir tutumlarının olduğu ve buna göre değerlendirmeler yapılacağı anlamına gelmemektedir. Nitekim tutumlar hem belli durumlara özgü (spesifik) hem de genel olabilir. Spesifik tutumlar belli bir davranışa özgüdür. Buna göre; belli bir duruma özgü tutum yine belli bir davranışı yordar. Öğrencinin Türkçe dersine yönelik tutumu, bu derse ne kadar çalışacağını yordayacaktır. Genel tutumlar ise değişik spesifik davranışların ortalaması veya kombinasyonuna dayalı oluşmaktadır. Bireyin çeşitli davranışlarına bakılarak bunların karşılık geldiği genel bir tutum belirlenmektedir. Bireyin yazı yazarken yazım kurallarına dikkat etmesi, dil üzerine araştırma yapan kuruluşlara üye olması ve yabancı kelimeler kullanmaması onun dil bilincine sahip olduğunu, bir başka ifade ile bu konuda genel bir tutumunun olduğunu göstermektedir (Hogg ve Vaughan, 2011, s. 184-185). Burada bireyin tutum nesnesi ile ilişkili düşünce ve inançlarının, duygu ve değerlerinin ve ona yönelik davranışlarının bir bileşeni görülmektedir. Bu bileşenler ise tutumun ögelerini oluşturmaktadır (Aronson vd., 2012, s. 357-358).

2.3.1.1. Tutumun Ögeleri

Tutumları oluşturan bileşenlere ilişkin model kurmak, bu kavrama ilişkin çalışmaların başlangıcından beri araştırmacıların ilgisini çekmiştir. Zaman içerisinde bu konuda birtakım fikirler öne sürülmüş ve bu nedenle de bir tutumu oluşturan bileşenlerin neler olduğu konusunda belirgin görüş ayrılıkları ortaya çıkmıştır (Hogh ve Vaughan, 2011). Başlangıçta daha çok tutumun tek veya iki bileşenden oluştuğuna vurgu yapan modeller benimsenirken ilerleyen zamanlarda tutumu çok yönlü ele alan üç bileşenli modeller kabul edilmeye başlanmıştır (Franzoi, 2009, s. 147).

İlk olarak tek bileşenli bir model öne sürülmüştür. Thurstone tarafından ortaya atılan bu model bir nesnenin lehinde ya da aleyhinde olan duygulanımı esas alır. Bu modelde tutum bir nesneden hoşlanma ya da hoşlanmama durumu olarak basit bir şekilde ele alınmaktadır. Thurstone, bir tutumun olası pek çok öge taşıdığına inansa da görüşünün temelinde duygulanım yer alır (Hogh ve Vaughan, 2011, s. 175).

Köklerini Allport'un kuramından alan iki bileşenli modele göre ise tutum, bireyin değerlendirmeleri üzerinde genelleştirici ve tutarlı bir etkiye bulunan zihinsel hazır oluş durumudur. Bu yönüyle tutumlar bireyin, neyin iyi neyin kötü olduğuna, neyi isteyip neyi istemediğine ilişkin kararlarını etkileyen bir iç kuvvettir. Dolayısıyla tutumlar dışarıdan gözlenemeyen, varlığı birey tarafından ancak çıkarsama yoluyla anlaşılabilir bir durum olarak ele alınmaktadır (Hogh ve Vaughan, 2011, s. 175-176).

Tutumlara yönelik üçüncü görüş ise üç bileşenli modeldir. Bu modele göre tutumların bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi bulunmaktadır (Göksu, 2007, s. 88; Kağıtçıbaşı, 2013, s. 112; Taylor vd., 2007, s. 140). Bu çok boyutlu yapıya göre tutumlar bireylerin bir nesneye yönelik inançları, duyguları ve davranışlarını belirlemektedir (Franzoi, 2009, s. 147).

Bilişsel öge tutumun düşünceyle ilgili kısmıdır. Bu öge bireyin tutum objesine ilişkin bilgi, görüş ve düşüncelerinden oluşur (Göksu, 2007, s. 88; Taylor vd., 2007, s. 140). Tutumlar ile ilgili bilgiler hem doğrudan yaşantılar yoluyla hem de dolaylı deneyimler sonucu edinilebilir. Bu bilgiler ne kadar sağlam gerçeklere dayanırsa o ölçüde kalıcı olur (Göksu, 2007, s. 88). Bilişsel öge tutum konusu olan durumla ilgili bilgi ve inançları ifade etmektedir. Bu yüzden tutum konusuyla ilgili bu bilgi ve inançlar değiştiğinde bireyin tutumu da değişikliğe uğrar (Güney, 2012, s. 134-135).

Tutumların bir diğer bileşeni duygusal ögedir. Duygusal öge, bireyin tutum ögesine yönelik olumlu veya olumsuz duygularını içerir. Bu yönüyle duygusal öge bir tutumu diğer bilişsel unsurlardan ayırır. Bireyin bir nesneden, kişiden veya olaydan hoşlanmaması, nefret etmesi veya o kişiyi, nesneyi veya olayı sevmesi tutumun duygusal ögesi ile alakalıdır (Delameter ve Myers, 2007, s. 142). Bu hoşlanıp hoşlanmama durumu büyük ölçüde önceki deneyimlere bağlıdır. Bilişsel ögede olduğu gibi bu deneyim doğrudan veya dolaylı yaşantılara dayanmaktadır. Bunun yanı sıra duygusal öge bazı tutumlarda kuvvetli bazılarında zayıf olabilir. (Göksu, 2007, s. 88). Duygusal öge bilişsel ögeye kıyasla daha

basit bir yapıda olmasına karşın duygusal yönü güçlü olan bir tutumun değişmesi oldukça zordur (Güney, 2012, s. 135).

Bir tutumun davranışsal ögesi ise bireyin o tutum nesnesine karşı belirli bir yönde (olumlu ya da olumsuz) davranma eğiliminden oluşur. Buna göre davranışsal öge bireylerin tutum nesnesine ilişkin sahip olduğu bilgi ve duygulara uygun hareket etme eğilimini ifade eder. Bu yönüyle davranışsal öge tutumun gözlenebilir özelliklere sahip tek bileşenidir (Güney, 2012, s. 136; Taylor vd., 2007, s. 140). Ancak davranışsal öge sadece bilişsel ve duygusal ögelerin değil, insanların alışkanlıklarının ve diğer tutumlarının da etkisi altındadır. Bu nedenle davranışsal bileşeni oluşturan duygusal ve normatif davranışları (toplumsal olarak doğru kabul edilen davranışlar) birbirinden ayırmak gerekir. Duygusal davranış tutum konusunun hoşla gidip gitmemesiyle ortaya çıkar. Bu durumda kişiler tutum nesnesine yönelik duygularına göre davranışta bulunurlar. Normatif davranışlarda ise toplumsal inançlar etkilidir. Bu tür davranışlar neyin doğru neyin yanlış olduğunu belirleyen toplumsal kurallara uygun olarak gerçekleşir. Birey ait olduğu toplumda ya da grupta bir davranış hoş görülüyorsa, istemeyerek de olsa o davranışı yerine getirebilir (Göksu, 2007, s. 89; Güney, 2012, s. 136).

Tutumlar birbirinden farklı ögelere sahip olduğu için tam gelişmiş bir tutumun karmaşık bir yapıda olduğu söylenebilir. Bu üç öge tutumu, kendi içinde tutarlılığı olan bir sistem hâline getirir. Bu şekilde, bireyin çevresindeki nesnelerle ilgili duyguları, bilgileri ve onlara yönelik davranışları düzenlilik ve süreklilik gösterir (Kağıtçıbaşı, 2013, s. 112).

2.3.1.2. Tutumların Kuramsal Temelleri

Tutumların nasıl oluştuğu ve değiştiğini açıklamak bu alanda çalışan araştırmacıların üzerinde durduğu konulardan olmuştur. Bunun sonucunda tutumların oluşumunu ve değişimini farklı kuramsal temellere dayandırarak açıklayan çeşitli görüşler öne sürülmüştür. Öğrenme kuramları tutumları bir alışkanlık olarak değerlendirirken, motivasyon kuramları davranışlar ve tutumlar arasındaki tutarlılığı araştırarak, bilişsel tutarlılık ilkeleriyle açıklamaktadır. Beklenti değer kuramı, bireyin beklentilerini en üst düzeyde karşılayan tutumları benimseyeceğini vurgularken, bilişsel tepki kuramı, bireyin tutumlarını değiştirecek koşullar üzerine odaklanır (Taylor vd., 2003, s. 134). Geliştirilen bu teoriler daha ayrıntılı olarak şöyle açıklanabilir:

Klasik Koşullanma: Klasik koşullanma teorisine göre tutumlar yeni karşılaşılan durum veya olayların önceden beğenilen ya da beğenilmeyen nesnelerle ilişkilendirilmesi sonucu oluşur. Yeni karşılaşılan durum önceden beğenilen bir objeyle ilişkilendiriliyorsa olumlu tutumlar, hoşlanılmayan bir durumla ilişkilendiriliyorsa olumsuz tutumlar gelişir. Hatta çok fazla önemsemediğimiz ilişkilendirmeler bile tutumlarımızı şekillendirebilir (Kenrick vd., 2005, s. 141). Klasik koşullanmanın tutumların oluşumunda oldukça yüksek bir payı vardır. Ancak bu yolla oluşan tutumların bilinçli farkındalık alanının dışında olduğu belirtilmektedir (Baron vd., 2005).

Edimsel Koşullama: Edimsel koşullanma sürecinde bireyler belli bir davranış sonucu ödüllendirilmeyi ya da cezalandırılmayı öğrenirler. İnsanlar böyle bir süreç sonucu, herhangi bir nesneye, kişiye veya duruma yönelik tutum geliştirmeyi de öğrenebilirler. Belirli bir tutum nesnesine yönelik ifade edilen olumlu duygu, düşünce ve davranışların ödüllendirilmesi, o nesneye yönelik olumlu tutumlar geliştirilmesini sağlayabilir (Baron vd., 2005, s. 84; Kenrick vd., 2005, s. 141). Örneğin sosyalleşme sürecinde olan çocuklar ailelerinin benimsedikleri görüşleri ifade ettiklerinde ebeveynlerinin gülümsemesi, onaylaması veya sarılması yoluyla ödüllendirilirler. Bu nedenle 10 yaşına gelmiş çoğu çocuk politik, dini ve sosyal konularda anne-babalarına benzer görüşler sergilerler (Baron vd., 2005, s. 84).

Sosyal Öğrenme Kuramı (Gözlem Yoluyla Öğrenme): Tutumların oluşumunun altında sosyal öğrenmeler yatar. Birey bazı tutumları nesneyle doğrudan ilişkiye (doğrudan deneyim sonucu) girerek kazanabilir. Bununla birlikte tutumların çok küçük bir kısmı bu şekilde doğrudan deneyimler sonucu oluşur. Bandura'nın Sosyal Bilişsel Öğrenme Teorisi'ne göre insanlar sadece doğrudan deneyimler (ödüllendirme veya cezalandırma) yoluyla değil dolaylı deneyimler yoluyla (başkasını gözlemleyerek) da öğrenirler. Bir başkasının davranışı ya da sergilediği tutumdan dolayı cezalandırıldığını gören kişi o tutum ve davranıştan kaçınır. Benzer şekilde diğer bireylerin davranışlarından dolayı ödüllendirildiğini gören kişi ise o kişinin sergilediği tutumu ve davranışı benimser (Kenrick vd., 2005, s. 141). Bireyin hiç karşılaşmadığı etnik ya da dini grupların üyelerine karşı da tutumları vardır. Bu tip tutumlar anne, baba, arkadaş gibi üçüncü şahıslarla olan ilişkiler yoluyla öğrenilir (DeLamater ve Myers, 2007, s. 143). Sosyal öğrenmenin tutumların oluşumunda oldukça önemli bir yeri vardır. Çünkü çoğu durumda çocuklar ebeveynlerinden duymaları istenmeyen şeyleri duyarlar veya ebeveynlerini yapılmaması

gereken şeyleri yaparken görürler. Örneğin çocukların yanında sigara içmeyi alışkanlık hâline getiren ebeveynlerin bulundukları ortamda çocukların sigaraya karşı tutumları olumlu olacaktır (Baron vd., 2005, s. 88).

Kalıtım: Tutumlarla ilgili birçok teorisyen tutumların yalnızca öğrenme süreçleri yoluyla oluştuğunu iddia etmektedir. Bu yaşantıların tutumlar üzerinde rol oynadığı iddiası büyük oranda doğru olmasına rağmen son çalışmalar özellikle politik ve dini konulardaki bazı tutumlarda öğrenilmemiş, genetik bir bileşen olduğunu göstermektedir (Kenrick vd., 2005, s. 141). Örneğin ölüm cezası ve sansür gibi konulara yönelik tutumlar, gençlere ehliyet verilmesi konusundaki tutumlara kıyasla kalıtımla daha çok ilgilidir (Martin vd.'den aktaran Kenrick vd., 2005).

Tutumları İşlevsellik Yoluyla Açıklama Yaklaşımı: Bu yaklaşım tutumların geliştirilmesini bireylere sağladığı psikolojik fayda doğrultusunda açıklamaktadır. Buna göre insanlar, psikolojik açıdan kendileri için rahatlatıcı fonksiyonu olan tutumları seçip, kolay benimseme eğilimindedirler (Güney, 2012, s. 124). Buna göre bireylerin tutum geliştirmesini ya da yeni bir tutumu benimsemesini kolaylaştıran psikolojik işlevler şöyle açıklanmaktadır:

- *Tutumun amaca ulaşmada birey için araç işlevi:* Kişi kendisini amaca götürecek tutumları benimserken, amacına ulaşmasını engelleyen tutumlardan uzak durur.
- *Tutumun birey için istenilen değeri ortaya koyması işlevi:* Tutumlar, bireylerin değerleri ile tutarlı davranışlar sergilemesini sağlayarak bu işlevini yerine getirmiş olur. Ancak bireylerin değerlerinin değişmesi ile tutumları da değişir.
- *Tutumun kişinin bilgi sahibi olmasını sağlama işlevi:* Tutumlar, bireyin çevresindeki nesne ve kişilerle ilgili bilgi sahibi olmasını sağlar.
- *Tutumun bireyin diğer insanların dünyalarını anlamasına ve karşılaşacağı durumlara yönelik davranışlara hazırlanmasına yardım işlevi:* Tutumlar diğer bireyleri anlayarak, onlara karşı nasıl davranılacağı hakkında kişiye yol gösterir.
- *Tutumun kişinin benliğini geliştirme, koruma ve rahatlatma işlevi:* Bireyler, içinde bulundukları toplumun normlarına uygun tutumlar geliştirerek benliklerini ve öz saygılarını korurlar (Delamater ve Myers, 2007, s. 144; Freedman vd., 2003, s. 248; Güney, 2012, s. 124-125; Hogg ve Vaughan, 2011, s. 176).

Tutumları Bilişsel Tutarlılık Yolu İle Açıklama Yaklaşımları: Bu yaklaşımlara göre bireyin bilişleri arasında var olan tutarlılık eğilimi, tutumlarının oluşmasına kaynaklık eder. Birbiriyle tutarsız birçok değer ve inanca sahip olan birey, bunları birbiriyle tutarlı hâle getirir (Güney, 2012, s. 125). Bilişsel tutarlılık yolu ile tutumları açıklayan çeşitli kuramlar geliştirilmiştir. Bu kuramlar şu şekilde açıklanabilir:

Tutarlılık kuramlarından ilki olan *denge kuramına* göre dengesiz durumlar, dengeli olma yönünde değişme eğilimindedir. Bu tutum değişikliğini ifade etmektedir. Birey kendinde dengesizlik oluşturan durumlardan kaçınmakta, dengeli durumları benimsemektedir (Taylor vd., 2007, s. 146).

Duygusal-bilişsel denge kuramı ise biliş ve duygunun tutarlı olmasına odaklanmıştır. Bireyin bilgi ve inançları kısmen duyguları tarafından yönlendirilmektedir (Güney, 2012, s. 127). Örneğin; bir dersi sevmeyen öğrenci ya ders hakkında sahip olduğu olumsuz bilgileri duygularına uygun hâle getirir ya da o dersle ilgili yeni olumlu düşünceler geliştirir.

Bir diğer tutarlılık kuramı *bilişsel çelişki* kuramıdır. Kuram tutumlar ve davranışlar arası tutarlılığa odaklanmakta ve tutarlılık yönünde baskı yapmaktadır. Kişinin tutumları ve davranışları çelişki oluşturduğu zaman bireyde rahatsızlık hissi oluşturmaktadır. Bu durumda birey bu çelişkiden kurtulmalıdır. Bu süreç üç yolla gerçekleşmektedir. Bunlar; bireyin davranışını değiştirmesi, çelişkiyi daha az önemsemesi (önemini azaltması) veya tutumunu değiştirmesidir (Taylor vd., 2007, s. 146).

Kendini algılama kuramı ise bireyin gerçekte tutumlarının ne olduğunu bilmediğini ve onları sadece kendi davranışlarından ve davranışın gerçekleştiği durumlardan yola çıkarak anlayabileceğini ifade etmektedir (Taylor vd., 2007, s. 146). Örneğin, çiçekçiye giden bir kişi o kadar seçenek arasından papatyaları seçer. “Neden papatyaları seçtiği” sorulduğunda ise “En çok papatyaları seviyor olabileceğini” söylemesi, kendini gözlemlemesiyle fark ettiği bir süreçtir.

Beklenti değer kuramında birey etkin, karar verebilen ve hesap eden bir konumdadır. Bu nedenle birey var olan olumlu ve olumsuz özendiriciler karşısında, bunların iyi ve kötü yönlerini hesap ettikten sonra kendine en yüksek kazanç sağlayacağını düşündüğü durumu benimsemektedir (Taylor vd., 2007, s.146).

İkili İşleme Kuramları: Bu kuramlara göre birey belli koşullar içindeyken bilgileri hızlı ve kestirme yollardan faydalanarak, diğer koşullarda ise daha bilinçli ve sistemli olarak işlemektedir. Bu süreç tutum değiştirmede ise bireyin motivasyonları ve yetenekleri doğrultusunda, karşılaştıkları amaçlı bir iletiyi sistematik olarak işlemesiyle gerçekleşmektedir.

İkili işleme kuramlarından olan *bilişsel tepki kuramına* göre birey kendine gelen bir mesajın farklı yönlerine olumlu ve olumsuz düşüncelerle tepki verir. Bu tepkiler bireyin ileride savunacağı görüşler ve tutum değişikliği üzerinde etkili olur (Taylor vd., 2007, s. 146). Örneğin öğretmen, hastalandığından dolayı sınava gelemeyen bir öğrenciyi raporu olmadığı için sınav yapamayacağını söylemektedir. Bunu gözlemleyen bireyin “ Öğretmen haklı raporu olmadan nasıl bilsin hasta olduğunu.” diye düşünmesi, olumlu bilişsel tepkiler vererek öğretmenini desteklediğini göstermekte ve onun ileride bu davranışı benimseme olasılığını artırmaktadır. Ancak “Öğretmen haksız, belki de doktora gidememiştir.” diye düşünüyorsa olumsuz bilişsel tepkiler vermektedir ve ileride bu davranışı benimseme olasılığı azalmaktadır.

2.3.1.3. Tutumların İşlevleri

Birey, kendine psikolojik bir işlev sağladığı için bir tutum seçer veya yeni bir tutum benimser (Freedman ve Carlsmith, 2003, s. 348). Bireyin bir tutum seçmesi veya yeni bir tutuma geçmesi sürecinde etkili olan temel unsur ise tutumun bireye sağladığı psikolojik işlevdir (Güney, 2012, s. 124).

Araştırmacıların (Kartz, 1960; Pratkains ve Greenwald, 1989) tutumların temel işlevlerine yönelik yapmış oldukları açıklamaları DeLamater ve Myers (2007, s. 144), dört temel kategoride ele alarak şu şekilde açıklamışlardır:

a. *Tutumların keşfedici ve araçsal işlevi vardır.* Birey kendisine fayda sağlayan ve yardımcı olan nesnelere/durumlara karşı olumlu tutumlar geliştirirken; kendisine zarar veren veya engel olan nesnelere/durumlara karşı olumsuz tutumlar geliştirir. Tutumlar nesneleri değerlendirmemizde basit ve etkili araçlardır.

b. *Tutumların şemalaştırma ve bilgi verme işlevi vardır.* Birey çok karmaşık bir yapıya sahip olan dünyayı tam olarak anlamak için grupları, kişileri, olayları ve fikirleri

belli kategorilere ya da şemalara koyarak basit tutumlar geliştirir. Böylelikle belli kategorideki bir nesneye yönelik tutumlar diğerlerinin referansı olmaktadır.

c. *Tutumlar benliği tanımlar ve benlik saygısını korur (sürdürür).* Bazı tutumlar kişinin temel değerlerini ifade eder ve benlik algısını güçlendirir. Birey benlik algısını korumak için grubun normlarına uygun (Özellikle kadın hakları, ırkçılık gibi bazı politik konularda) tutumlar geliştirebilir. Bazı tutumlar grup tarafından kabul edilmenin veya gruba sadakatin simgesi olarak algılandığı için birey bunları kabul eder.

d. *Bazı tutumlar bireyin benlik algısını ve uyumunu tehdit eden duygu ve düşünceleri tanımlayarak kişiyi korur.* Örneğin polis olan babası ile yeterince vakit geçiremeyen bir çocuk babasına düşmanlık besler. Fakat bu düşmanlık duygusu çocukta suçluluk hissi oluşturacağından babasına değil de bütün polislere karşı olumsuz tutum geliştirir. Benzer şekilde bir öğrenci için sınavdan düşük not almak benlik saygısını tehdit eden bir durum olabilir. Bu nedenle birey öğretmenine karşı olumsuz tutum geliştirerek kendi benlik saygısını korur.

Tutumların edinilmesinde birey ile tutum nesnesi arasındaki ilişki kadar, fiziki ve sosyal durumlar da önemlidir. Birey içinde bulunduğu ortamda yaşadığı etkileşimler sonucu yeni öğrenmeler gerçekleştirmektedir. Bunun sonucunda da yeni tutumlar geliştirmektedir (Silah, 2005, s. 309). Yeni geliştirilen bir tutum ise bireyin davranışlarına yansımalarıyla fark edilebilir. Çünkü davranışlar, tutumların gözlenebilir tek boyutudur (Taylor vd., 2007).

2.3.1.4. Tutum-Davranış İlişkisi

Doğrudan gözlemlenmesi mümkün olmayan tutumlar, davranışlara yansımalarıyla belirlenebilmektedir. Bu nedenle de bu alanda yapılan ilk araştırmalarda, tutumların davranışları belirlediği ifade edilmekteydi (Güney, 2012, s. 142-143). Ancak ilerleyen zamanlarda gerçekleştirilen bazı çalışmalarda bunun her koşulda doğru olmadığı ortaya konmuştur. Bu çalışmalardan biri Richard LaPierre'ye (1934) aittir. 1930'un başlarında Amerika Birleşik Devletleri'nde Çin halkına karşı oldukça olumsuz önyargılar bulunmaktaydı. Bu nedenle sosyal psikolog olan LaPierre bir araştırma yapmıştır. Çinli bir çiftle Amerika'yı dolaşan LaPierre, yolculuğu sırasında altmıştan fazla otel ve kamp yeri ile 180'den fazla restoranda duraklamıştır. Bu konaklama yerlerinden sadece bir tanesi

onları reddetmiştir. Yolculuk sonunda LaPierre bu işletmelerin her birine Çinli misafir kabul edip etmeyeceklerini soran bir anket göndermiştir. Anketi cevaplayan 128 tesisten %92'si Çinli müşterilere hizmet sunmayacaklarını belirtmiştir. Bu örnek tutum davranış ilişkisinin aslında çok da güçlü olmadığını göstermektedir (DeLamater ve Myers 2007, s. 154; Hogg ve Vaughan, 2011, s. 182; Taylor vd., 2007, s. 168). Nitekim ortaya konan çalışmalarda davranışların tutumları etkileyen tek faktör olmadığı belirtilmektedir. Bu çalışmalardan biri Icek Ajzen'in (1991) geliştirdiği *nedensel davranış modelidir*. Bu modele göre tutumlar davranışları, bireyin davranışa yönelik niyetleri üzerinden dolaylı olarak etkiler. Bu niyetlerin davranışla ilişkisi, tutumun davranışla olan ilişkisinden çok daha yüksektir. Çünkü davranışlar, ona ilişkin niyetler tarafından belirlenir. Davranışa ilişkin niyetleri etkileyen iki faktör bulunmaktadır: Tutumlar ve kişisel normlar. Kişisel norm bireyin, diğer insanların davranışlarının uygun olup olmadığı konusundaki inançlarına ilişkin öznel algıdır. Tutumlarla birlikte kişisel normlar ve o davranış üzerinde algılanan kontrol düzeyi niyeti, niyet de davranış etkiler. Bu model davranışların hem mantıksal olduğu hem de tutum-davranış tutarlılığını etkileyen bazı faktörlerin olduğu varsayımlarına dayanmaktadır (DeLamater ve Myers, 2007, s. 161). Bazı durumlarda tutumla davranış arasında tutarlığın olduğu ve bunlar arasındaki ilişkiyi etkileyen birtakım değişkenlerin bulunduğu farklı araştırmacılar tarafından da ifade edilmiştir (Cüceloğlu, 2010; DeLamater ve Myers 2007; Kenrick vd., 2005). Bu değişkenler aşağıda açıklanmaktadır:

Tutumun Etkinleştirilmesi: Kişiler binlerce tutuma sahiptirler ve çoğu zaman bir tutum bireyin farkındalık alanının dışındadır. Dahası çoğu davranış bilinçsizce ve doğal bir şekilde ortaya konur. Tutumlar özellikle de doğrudan deneyimler sonucu oluşanlar genellikle kişi ilgili olduğu tutum nesnesiyle karşılaşınca etkinleşir. Bu süreç aynı zamanda tutumun ulaşılabilirliği ile alakalıdır. Güçlü tutumlar zihinsel süreçlerde daha kolay ortaya çıkar. Dolayısıyla bu tutumlar davranışlar üzerinde daha etkilidir Bir tutumun davranış etkileyebilmesi için, zihinsel olarak etkinleştirilmesi ve o tutumun bireyin davranışlarına rehberlik etmesi gerekmektedir (DeLamater ve Myers 2007, s. 154-161).

Tutumun Özellikleri: Tutum ve davranış arasındaki ilişki; tutumun duygusal ve bilişsel bileşenleri arasındaki tutarlılık, doğrudan deneyimler sonucu oluşması, gücü, zaman içinde değişmemesi gibi özelliklerinden etkilenir. Şöyle ki bir tutumun duygusal-bilişsel öğeleri güçlü olduğunda ve tutumlar doğrudan deneyimler sonucu oluştuğunda tutumla davranış

arasındaki ilişki daha güçlüdür. Güçlü tutumlar duygusal ögesi ön plana çıkan tutumlardır (köpek korkusu, fobiler gibi). Güçlü tutumların davranışlar üzerindeki etkisi zayıf tutumlara kıyasla daha fazladır. Ayrıca zaman içinde değişmeyen kararlı tutumlar davranışlar üzerinde daha etkilidir (DeLamater ve Myers 2007, s. 154-161).

Tutumla Davranışın Benzeşikliği (Uyumu): Bir tutum sergilenecek davranış ile doğrudan ilgili ise (o duruma özgü ise) davranış üzerindeki etkisi daha fazladır. Örneğin, bir kişi İtalyan bir arkadaşı eve yemeğe geldiğinde İtalyan yemeklerinden hoşlandığını tahmin edebilir ancak Türk yemeklerinden hangilerini sevdiği konusunda fikir yürütemeyebilir. Sergilenecek davranış duruma, konuya, ortama ve zamana uygun olduğunda tutum ile davranış arasındaki ilişki daha güçlüdür (DeLamater ve Myers 2007, s. 154-161).

Durumsal Kısıtlamalar (Sınırlılıklar) : Sosyal bir varlık olan insanın davranışları diğer bireylerin tepkileri ile de ilişkilidir. Bu anlamda durumsal kısıtlamalar kavramı, diğer insanların, bireyin sergilediği davranışa negatif ya da pozitif tepki verme olasılığını ifade eder. Durumsal kısıtlamalar tutumların davranışlar üzerinde etkili olup olmayacağını belirler. Sergileyeceği davranıştan ötürü diğer insanlardan olumsuz tepkiler alabileceğini düşünen birey tutumlarının tersi davranışlar sergileyebilir. Durumsal kısıtlamalar tutumların davranışlarda sergilenmesini kolaylaştırabilir ya da zorlaştırabilir (DeLamater ve Myers 2007, s. 154-161) .

Bilgi: Bir şey (tutum objesi/nesnesi) hakkında daha fazla bilgi sahibi olmak o nesneye/kişiye/duruma yönelik tutum ve davranışların tutarlı olmasını sağlar (Kenrick vd., 2005, s. 143).

Kişisel İlgi: Bireyin kendisini ilgilendiren durumlarda, davranışları ile tutumları daha yakın ilişkilidir (Kenrick vd., 2005, s. 143). Örneğin üniversiteye hazırlanan öğrencilerin, sınav yönetmeliğindeki değişikliklere tepkisi kişisel ilgileriyle alakalıdır.

Tutumun Ulaşılabilirliği: Bir tutumun ulaşılabilirlik derecesi onun zihinden kolayca çağırılabilmesidir. Ulaşılabilirlik derecesi yüksek olan tutumların davranışlarla tutarlı olma olasılığı (davranışları etkileme olasılığı) daha yüksektir (Kenrick vd., 2005, s. 143).

Ayrıca tutum; kuvvetliyse, bireyin kişisel yaşantısına dayanıyorsa, kendini ortaya koymak için fazlaca olanak buluyorsa ve birey için önemli olan kişilerce destekleniyorsa tutumun bilişsel ve davranışsal yönlerinin tutarlılık gösterme ihtimali artar. Özellikle bireyin tutumu konusunda kendine güveni tam ve bununla ilgili düşünceleri açık ve netse başka bir ifade

ile kişi güçlü bir tutuma sahipse bunu davranışlarına yansıtmaktadır (Cüceloğlu, 2010, s. 525).

2.3.1.5. Tutumların Gücü

Her tutum devamlılığı ve etkililiğine yön veren belli bir güce sahiptir. Tutumların gücü; bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bileşenlerin güçlerinin toplamı olarak ifade edilmektedir (Göksu, 2007, s. 89; Güney, 2012, s. 137). Tutumun gücü bu üç bileşen içinden en fazla duygusal ögeden etkilenmektedir. Bir tutumun duygusal ögesi ne kadar güçlü ise tutum da o kadar güçlüdür (Göksu, 2007, s. 89). Güçlü tutumlar genellikle önemli konulara ilişkin kişisel deneyimler sonucu oluşan, birey tarafından kesin (değişmez) olarak görülen ve değişime karşı direnç gösteren tutumlardır (Taylor vd., 2003, s. 159-160).

Güçlü tutumların iki bileşeni vardır: Bağlılık ve yerleşiklik. Güçlü bir şekilde benimsenen bir tutuma insanlar daha çok bağlanırlar. Yerleşik tutumlar ise bireyin değerler ve inançlar gibi kişisel özelliklerine dayalıdır. Yerleşik bir tutumu değiştirmek demek ilişkili olduğu psikolojik özelliği değiştirmek demektir ve insanlar böyle bir sürece karşı oldukça isteksizdirler. Güçlü bir şekilde benimsenen bir tutum insanların benlik algısı, değerleri, sosyal kimliği gibi özellikleriyle daha fazla bağlantılıdır. Bağlılık ve yerleşiklik güçlü tutumları değişime karşı dirençli yapar (Kenrick vd., 2005, s. 142).

Tutumların gücünü artıran bazı etmenler bulunmaktadır. Öncelikle tutum nesnesi hakkında sahip olunan bilgi düzeyi, tutumun gücünü etkilemektedir. Başka tutumlarla yüksek düzeyde ilişkili ve onlara bağlanmış tutumlar daha güçlüdür. Birey doğrudan deneyimlerine dayalı nesnelere karşı daha güçlü tutum geliştirir. Aynı zamanda kişi kendisine yasal bir hak veya bir fayda sağlayan durumlara karşı daha güçlü tutum geliştirmektedir. Temel değerleri, bireysel ilgileri ve bireyin önem verdiği kişiler ve gruplarla özdeşleşmeyi sağlayan tutumlar, güçlü tutumlardır (Taylor vd., 2007, s. 169). Bir tutumun gücü ise çeşitli yöntemlerle ölçülebilmektedir.

2.3.1.6. Tutumların Ölçülmesi

Doğrudan gözlenme durumu olmayan tutumları ölçmek kolay değildir. Bu nedenle tutumlar dolaylı olarak ölçülmektedir. Burada dolaylıdan maksat bireyin belli durumlara ilişkin kendisine sorulan sorulara verdiği sözel cevaplar yoluyla tutumlarının ölçülmesidir

(Güney, 2012, s. 151; Hogg ve Vaughan, 2006, s. 205; Kağıtçıbaşı, 2013, s. 144). Dolayısıyla doğrudan ölçülme olanağı olmayan tutumları belirleyebilmek için çeşitli tutum ölçme yöntemleri geliştirilmiştir. Bunları genel başlıklar altında şöyle sıralayabiliriz:

- Bireyin kendi ifadelerine dayalı ölçümler (ölçekler).
- Bireyin davranışlarının gözlemlenmesine dayalı ölçümler.
- Bireyin yarı yapılandırılmış bir uyarıcıyı yorumlama biçimine göre tutum ölçümü (yansıtılmalı yöntemler).
- Bireyin fizyolojik tepkilerine dayalı ölçümler (fizyolojik ölçme yöntemleri).
- Bireye verilen bazı objektif görev ya da işleri yerine getirme biçiminin gözlemlenmesine dayalı ölçümler (Güney, 2012, s. 152).

Tutumların ölçümünde çeşitli yöntemler kullanılmasına rağmen en çok kullanılan yöntem ölçeklere dayalı olanlardır (Silah, 2005, s. 317). Bireyin sürece bizzat dâhil olması nedeniyle doğrudan ölçümler olarak da ifade edilen (Kağıtçıbaşı, 2013, s. 145) bu teknikler şunlardır:

Thurstone'un Eşit Görünen Aralıklar Tekniği: Dinle ilgili tutumlar üzerine çalışan Thurstone (1928) tarafından bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçek 22 bağımsız tutum cümlesinden oluşmaktadır. Bu cümlelerin her biri sayısal bir ölçek değerine sahiptir. Bu değer, o cümlelerin tek ve sürekli bir boyut üzerindeki ortalama durumuna bakılarak belirlenmektedir. Bireyin ele alınan konuya ilişkin tutumları, katıldıkları cümlelere işaret koymalarıyla ölçülür. Bireyin ölçümden alacağı puan, işaretlediği cümlelerin ortalama ölçek değeridir. Ortalamanın yüksek olması o alandaki tutumların olumlu olduğunu, düşük olması tutumların olumsuz olduğunu göstermektedir (Hogg ve Vaughan, 2006, s. 206-207; Silah, 2005, s. 317).

Likert'in Toplamalı Sıralama Tekniği: Thurstone ölçeğinin zorlukları nedeniyle Likert ve arkadaşları (1932) tarafından geliştirilmiştir. Bu teknikte bireye bir küme tutum cümlesi sunulur ve beş puanlık (Kesinlikle Katılıyorum, Katılıyorum, Karasızım, Katılmıyorum, Kesinlikle Katılmıyorum) bir ölçek yoluyla, verilen her bir görüşe ne düzeyde katıldıkları sorulur (Hogg ve Vaughan, 2006, s. 208). Burada ölçek geliştirilirken bazı hususlar göz önünde bulundurulmaktadır. Öncelikle belli bir tutumla ilişkili olduğu düşünülen bütün cümleler madde olarak yazılır ve bir gruba uygulanır. Bireylerin cümlelerde yer alan görüşlere ne kadar katıldıkları belirlendikten sonra bir toplam puan elde edilir. Burada

önemli olan ölçeğin tek boyutu ölçmesidir. Bütün ölçek puanlarıyla yüksek korelasyon gösteren maddeler ölçekte yer almak üzere tutulur, göstermeyenler atılır (Silah, 2005, s. 317).

Guttman'ın Skalogram (Birikimli Ölçekleme) Tekniği: 1950'li yıllarda Guttman tarafından geliştirilmiştir. Tek boyuta dayalı bir tutumun, kabul edilebilirlik bakımından kolaydan zora doğru kesiksiz bir aralığa yerleştirilen bir dizi tutum cümlesiyle ölçülebileceği varsayılır. Tutum cümleleri hemen hemen herkesin kabul edebileceği ifadelerden, çok az kişinin onaylayacağı ifadelere göre sıralanır (Hogg ve Vaughan, 2006, s. 209). Belli bir tutuma ilişkin bir görüşün kabul edilmesiyle, onunla ilgili diğer görüşlerin de kabul edildiği varsayılmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2013, s. 149; Silah, 2005, s. 321). Burada önemli olan ölçeğin tek boyutluluğu (tek bir özelliği ölçmesi) ve üretilebilirliğidir. Üretilbilirlik ilkesi, bir kişinin ölçekten yüksek puan alması durumunda, o ölçekteki her maddeye ne cevap verdiğinin tahmin edilebilmesidir (Kağıtçıbaşı, 2013, s. 149).

Osgood'un Duygusal Anlam Ölçeği: Osgood tarafından geliştirilen bu ölçekte, bireyin belli bir sözcük veya kavrama yüklediği anlam üzerinde durulur (Hogg ve Vaughan, 2006, s. 210). Bu teknikte birçok sıfat çiftleri oluşturulmuş ve bunların faktörleri hesaplanmıştır. Hesaplanan faktörler üç boyutta toplanmıştır: Değerlendirme, güç ve faaliyet. Ölçekle birçok kavramın duygusal anlamı ölçülmektedir. Ölçek kolay uygulanabilirliği ve katılımcılara ilginç gelmesi nedeniyle yaygın olarak kullanılmaktadır (Kağıtçıbaşı, 2013, s. 152).

Fiscbein'in Beklenti-Değer Tekniği: Bu tekniğe göre bir tutum alanının arkasında yatan her inancın ağırlık derecesi, onun tutum nesnesiyle kurduğu ilişkinin gücüne bağlıdır (Hogg ve Vaughan, 2006, s. 212).

Bogardus Ölçeği: Sosyal Mesafe Ölçeği olarak da adlandırılan bu ölçek, kişilerarası ilişkilerin tek bir boyutunu (Yakınlık, uzaklık, düşmanlık vb.) ölçmeye odaklanır. Bireyin belli bir grubun üyesini, kendine ne derecede yakın gördüğünü belirlemek amaçlanmaktadır. Özellikle bireyin farklı uluslara, gruplara karşı tutumunu belirlemede kullanılmaktadır (Silah, 2005, s. 320).

Tutumların ölçülmesine yönelik olarak geliştirilen bu teknikler kullandıkları test maddeleri, bireyin tutumu hakkında verdiği bilgi gibi özelliklerle birbirlerinden farklı olmalarına rağmen ortak varsayımlara dayanmaktadır. Bu varsayımlar:

- Tutumlar her bir kişinin fikri sayısal bir değerle temsil edilerek, nicel bir teknikle ölçülebilir.

- Verilen bir cevap herkes için aynı şekilde puanlanır. Çünkü cevaplanan her madde herkes için aynı anlama gelir (Hogg ve Vaughan, 2006, s. 205).

Bunlarla birlikte bu tekniklerin bazı sınırlılığı da bulunmaktadır. Bu sınırlılık katılımcıların gerçek tutumları yansıtmayı yansıtmadığıdır. Ölçeklerin titizlikle geliştirilmesi ve uygun ortamlarda uygulanması ile bu sınırlılık giderilebilir (Kağıtçıbaşı, 2013, s. 152). Tutumlar ve ölçülmesiyle ilgili çalışmalar başlangıçta sosyal psikolojinin konusu olmasına rağmen ilerleyen yıllarda araştırmacılar tarafından öğrenme süreçlerindeki rolüne yapılan vurgu ile eğitim psikolojisinin de önemli konularından biri hâline gelmiştir.

2.3.2. Eğitim-Öğretim Sürecinde Tutumların Rolü

Öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinden faydalanma düzeyleri programla, öğrenme-öğretme yaklaşımlarıyla ve öğretmene bağlı faktörlerle ilişkili olduğu kadar öğrencilerin bireysel özelliklerine göre de farklılaşmaktadır. Öğrencilerin bireysel özellikleri ise bilişsel (zekâ, yetenek, öğrenme stratejileri, bilişsel gelişim, önbilgiler vb.) ve duyuşsal (ilgi, tutum, epistemolojik inanç, öz-yeterlik inançları vb.) birtakım yapılardan oluşmaktadır (Kuzgun ve Deryakulu, 2006, s. 7). Bir sınıf ortamı birbirlerinden ayrı bilişsel ve duyuşsal özelliklere sahip öğrencilerden oluştuğu için öğretimin bu farklılıkları göz ardı etmeden yapılması gerektiği birçok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır (Hoy, 2015, s. 953). Çünkü hem hazırlanan programın hem de öğretmenlerin, öğrencilerin gelişimlerinin doğası gereği var olan bireysel farklılıklarını desteklemesi, eğitim-öğretim süreci sonucunda beklenen çıktıların alınmasına yardımcı olacaktır (Aydın, 2006, s. 31-49).

Eğitim-öğretimden beklenti genel olarak öğrencinin yeni bilgi, beceri ve tutumlar kazanmasıdır (Kuzgun ve Deryakulu, 2006, s. 7). Bu yönüyle eğitim-öğretim sürecinde bir çıktı olarak değerlendirilen tutumlar, öğrencilerin diğer bilgi ve becerileri edinmelerinde etkili olan, başarılarına katkı sağlayan bir özelliğe de sahiptir. Nitekim yapılan birçok araştırma öğrencilerin tutumları ile başarıları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu göstermektedir (Okur ve Özsoy, 2013; Shih ve Gamon, 2001). Bu nedenle tutumlar uzunca bir süredir eğitim-öğretim sürecinin değerlendirilmesinde üzerinde durulan kavramlardan biri olmuştur (Özbay, 2013, s. 68).

Bireyin insanlara, eşyalara, olaylara ve bir nesnenin değerine ilişkin pozitif veya negatif değerlendirmeleri (Franzoi, 2009, s. 147) olarak tanımlanan tutumlar, öğrenciler tarafından derslere ve çeşitli becerilere yönelik de geliştirilebilmektedir (Baştuğ ve Keskin, 2013). Olumlu tutumlar öğrenci başarısının yükselmesinde etkiliyken, olumsuz tutumlar başarının düşmesine neden olabilmektedir (Erdem ve Gözüküçük, 2013; Kırmızı, 2008; Yaman, 2014). Derse veya bir beceriye karşı olumlu tutumlar geliştiren öğrenci, öğrenme yaşantıları öncesinde kendini güdülemektedir. Bunların sonucunda daha çok ders çalışan öğrencinin, öğrenme yaşantıları gelişmekte ve başarı düzeyi yükselmektedir (Bölükbaş, 2010). Bu nedenle okul başarısı üzerinde etkili olan tutumlar, bireyin ilerleyen süreçlerdeki eğitim yaşantıları üzerinde de bir etkiye sahiptir (Topçuoğlu Ünal ve Köse, 2014). Özellikle okuma ve yazma gibi temel dil becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesini hedefleyen Türkçe dersi gibi ana dil öğretimine dayalı derslere yönelik geliştirilen tutum, öğrencinin genel akademik yaşantısında önemli rol oynamaktadır. Çünkü diğer derlerdeki becerilerin edinimi ve uygulanması okuma ve yazma gibi temel dil becerileri aracılığıyla gerçekleştiğinden, ana dil dersleri öğrencinin akademik başarısında önemli rol oynamaktadır (Connecticut State Department of Education [CSDE], 2010; Graham vd., 1993).

2.3.2.1. Türkçe Dersine Karşı Tutum

Türkçe dersleri ile öğrencilere temel dil becerilerinin yanında, ana dili sevgisi ve bilinci geliştirme, milli ve evrensel değerleri benimseme gibi duyuşsal özelliklerin de kazandırılması hedeflenmektedir (Durukan, 2008). Çeşitli bilişsel ve duyuşsal kazanımlara yönelik hazırlanan Türkçe Öğretim Programı (2005) ile öğrencilerin hedeflenen davranışları göstermeleri beklenmektedir. Araştırmalar göstermektedir ki bireyin tutumları davranışlarının en önemli yordayıcılarından (Baron vd., 2005). Bu bağlamda duyuşsal bir giriş özelliği olan tutumlar, öğrencinin öğrenme yaşantılarını etkilemektedir. Bu nedenle öğrencinin Türkçe dersine yönelik geliştirdiği tutumlar öğrenme yaşantıları üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Türkçeyi öğrenmeye istekli, derse karşı olumlu eğilimleri olan öğrenci hedeflenen kazanımları gerçekleştirebilmek için daha fazla çaba harcayacaktır. Öğrencinin bir derse karşı olumlu veya olumsuz tutumlar geliştirmesi ise önceki öğrenme yaşantılarından etkilenmektedir (Deniz ve Tuna, 2006). Güçlü tutumlar genellikle bireyin doğrudan deneyimlerine dayanmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşımın

benimsendiği Türkçe öğretim programı ise öğrencilere doğrudan deneyimler yoluyla kendi öğrenmelerini gerçekleştirmelerinde sorumlu, aktif bir rol verir. Öğrenme süreçlerinde doğrudan yaşantılar geçiren öğrenci ise Türkçe dersine yönelik olumlu veya olumsuz tutumlar geliştirebilir. Nitekim en güçlü tutumların doğrudan deneyime dayananlar olduğu belirtilmektedir (Taylor vd., 2007, s. 169). Bu nedenle Türkçe dersinde başarısız olan bir öğrenci derse yönelik olumsuz, başarılı olan bir öğrenci ise olumlu tutumlar geliştirebilir. Burada göz önünde bulundurulması gereken nokta ise tutumlar ile başarının pozitif yönde olan anlamlı ilişkisidir (Bölükbaş, 2010). Bu durumda bir öğrencinin Türkçe dersinde başarılı olması için derse yönelik olumlu tutumlar geliştirmesi önemli olabilmektedir. Bu süreçte tutumların değişebilirlik özelliğinden yararlanılabilir. Tutumların değişmesinin bağlı olduğu koşullar göz önünde bulundurularak öğretim süreci planlanabilir. Tutumlar kolay karşılaşılan ve hakkında doğru bilgilere sahip olunan durumlarla ilgili olduğunda, doğrudan deneyimler sonucu oluştuğunda, duygusal ögesi güçlü olduğunda, kişisel ilgilere dayandığında (DeLamater ve Myers 2007, s. 154-161; Kenrick vd., 2005: 143) ve birey için önemli olan kişilerce desteklendiğinde davranışlara yansımaktadır (Cüceloğlu, 2010, s. 525). Bu özellikler doğrultusunda öğretmenlere öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlar geliştirebilmeleri için şu öneriler sunulabilir:

- Önceki öğrenme yaşantılarında başarısızlık, beklenen performansı sergileyememe gibi nedenlerle olumsuz tutumlara sahip öğrencilere öncelikle kolay gerçekleştirebilecekleri görevler verilebilir. Bu tutumun her üç ögesini de (Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal) destekleyebilecektir.
- Öğrencilerin Türkçe dersiyle ilgili bilgi ve becerileri artırılabilir. Bu şekilde tutumun bilişsel ögesi güçlendirilebilir.
- Öğrencilerin doğrudan deneyimlerle Türkçe dersinin gerçek yaşamla ilişkisini anlamaları ve kendi eğitim süreçleri üzerindeki rolünü değerlendirmeleri sağlanabilir. Böylece tutumun duyuşsal ögesi güçlendirilebilir.
- Öğrenci için önemli olan anne-baba, öğretmen veya akranların destekleyici davranışları öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlar geliştirmesine yardımcı olabilir. Bu bireyler öğrencinin ders içi ve dışı etkinliklerini veya Türkçe dersiyle bağlantılı becerilerini destekleyebilirler.

- Öğrencilerin çeşitli ilgilerinin Türkçe öğretmenleri ve aileleri tarafından desteklenmesi tutumları üzerinde rol oynayacaktır. Örneğin hikâye yazması veya farklı türlerde kitap okuması pekiştirilen bir öğrenci, bu becerilere ve dolayısıyla Türkçe dersine karşı olumlu tutumlar geliştirecektir.

- Öğrencilerin derse yönelik yeterlik inançlarının ve kendilerine güvenlerinin güçlendirilmesi yine olumlu tutumlar geliştirmede rol oynayacaktır. Bu süreç öğrencilere başarabilecekleri görevler vererek, başarısızlıkla karşılaştıklarında sorunun nedenini bulmalarına ve görevi yeniden doğru bir şekilde yerine getirmelerine yardımcı olarak gerçekleştirilebilir.

Tutumların doğası ve çeşitli özellikleri göz önünde bulundurularak yapılacak bunlara benzer uygulamalar, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarına ve dolayısıyla başarılarına katkı sağlayabilecektir.

2.4. İlgili Araştırmalar

Elektronik kitapların eğitim ortamlarına girmesiyle birlikte, öğrenciler ve öğretim süreci üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Bu çalışmalarda genellikle elektronik kitaplar, basılı kitaplarla (Baştumur Kaya, 2013; Berg vd., 2010; Daniel ve Woody, 2013; Korat, 2010; Morineau, Blanche, Tobin ve Gueguen, 2005; Patel ve Morreale, 2013; Woddy, Daniel ve Baker, 2010) veya etkileşimli kitaplarla (Kayak, 2014) karşılaştırılmaktadır.

Elektronik kitapların ekran okumayla ilişkili olması nedeniyle çalışmalarda öncelikle öğrencilerin okuma becerileri araştırılmıştır. Bunlar; okuduğunu anlama (Aydemir, Öztürk ve Horzum, 2013; Başaran, 2014; Jones ve Brown, 2011; Korat, 2010; Mangen vd., 2013; Wells, 2012), okuma motivasyonu (Farnunug, 2012; Picton, 2014; Wells, 2012), genel okuma becerileri (Picton, 2014), fonolojik farkındalık (Shamir ve Schlafer, 2011), anlam kurma (Ertem ve Özen, 2014), okuma hızı (Başaran, 2014), okuma tutumu (Yaman ve Dağtaş, 2013), metne karşı tutum (Başaran, 2014) ve kelime hazinesi (Korat, 2010; Smeets ve Bus, 2012) gibi araştırma konularından oluşmaktadır. Araştırma sonuçları kitabın biçiminin okuduğunu anlama (Başaran, 2014; Jones and Brown, 2011; Korat, 2010; Wells, 2012), okuma motivasyonu (Farnung, 2012; Wells, 2012) ve okuma hızı (Başaran, 2014) üzerinde etkisi olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlardan farklı olarak bazı çalışmalarda

okuduğunu anlama (Mangen vd., 2013) ve anlam kurma (Ertem ve Özmen, 2014) açısından basılı kitaptan okuma lehine anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bazı çalışmalarda ise okuduğunu anlamamanın metnin türüne göre değiştiği ortaya çıkmıştır. Aydemir vd. (2013) çalışmalarında bilgilendirici metinleri ekrandan okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri basılı materyalden okuyan öğrencilerinkinden anlamlı derecede yüksek bulunmuşken; öyküleyici metinleri ekrandan okuyan öğrenciler ile basılı materyalden okuyan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Picton (2014) çocukların ve gençlerin ekrandan okumaya karşı daha olumlu duyguları olduğunu, ekrandan daha akıcı okuduklarını, karma okuma etkinliklerinde ise her iki şekilde de (elektronik veya basılı) başarılı olduklarını belirtmiştir. Ekrandan okumanın olumlu duygular oluşturduğu, okumaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmede etkili olduğu sonucu Yaman ve Dağtaş'ın (2013) çalışmalarıyla da tutarlılık göstermektedir. Ancak araştırmalarda elektronik kitaplar ile okunan metni anlama arasındaki ilişki net olarak tanımlanamamıştır. Schugar, Smith ve Schugar (2013) elektronik kitaplar üzerine yapılan çalışmaları incelemişlerdir. Buna göre elektronik kitap kullanımı ve okuduğunu anlama arasında çok az ilişki olduğunu, bu durumun elektronik kitapların okuma sürecini destekleyen veya ona engel olan hangi özelliğinden kaynaklandığının ise tam olarak açıklanmadığını belirtmişlerdir.

Elektronik kitapların ders ortamında kullanımı ile ilgili çalışmalar da bulunmaktadır. Nicelik olarak az olan bu çalışmalarda elektronik ders kitaplarının başarıya (Baştemur Kaya, 2013; Kayak, 2014; Yager ve Szabo, 2011) etkisi araştırılmıştır. Baştemur Kaya (2013), 6. sınıf sosyal bilgiler dersi için geliştirdiği elektronik kitap ile Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı elektronik kitabın, öğrenci başarısına etkisini karşılaştırdığı çalışmasında iki grup arasında anlamlı bir fark bulamamıştır. Bununla birlikte Kayak (2014), üniversite öğrencileriyle yürüttüğü araştırmasında etkileşimli e-kitap ile basılı kitabın öğrenci başarısı üzerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçları etkileşimli e-kitap kullanan öğrencilerin başarılarının basılı kitap kullananlara kıyasla anlamlı düzeyde arttığını göstermektedir. Yager ve Szabo (2011) ise bilgisayar okuryazarlığı dersinde elektronik kitap ve basılı kitap kullanan öğrencilerin performanslarını karşılaştırmışlardır. Araştırma sonuçları, basılı kitap kullanan ve elektronik kitap kullanan öğrencilerin ön-test, son-test ve final sınavı başarılarına bağlı performanslarının benzer olduğunu göstermektedir.

Elektronik kitaplara ilişkin öğrencilerin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan çeşitli araştırmalar da (Asunka, 2013; Berg vd., 2010; Duran ve Alevli, 2014, Lam vd., 2008; Lim ve Hew, 2013; Müller-Aguillón, 2010; Öztürk ve Can, 2013; Woddy vd., 2010) yapılmıştır. Duran ve Alevli'nin (2014), 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğrenciler elektronik metinlerle ilgili hem olumlu hem de olumsuz görüşler bildirmişlerdir. Elektronik metinlerin olumlu özellikleri olarak; bu süreçte ekran sayfasının kişiselleştirilmesi, okumanın daha eğlenceli ve ilgi çekici olması, önemli bilgileri ve ders içeriklerini hızlı, kolay ve uzun süreli kaydetme olanağının olması, kalıcı öğrenmenin olması, öğrenmenin ve hatırlamanın kolaylaşması, bilgi kaynaklarına daha kolay ulaşılması, paylaşımın kolaylaşması, kâğıt israfının önlenmesi, zamanın daha etkili kullanılması belirtilmiştir. E-metinlerin olumsuz özellikleri olarak ise; bu süreçte çeşitli sağlık sorunlarının ortaya çıkması (göz hastalıkları, ortopedik rahatsızlıklar), ekrana iyi odaklanılamaması (Ekran rahatsız edici unsurların olması), okumanın dikkatsiz ve özensizce yapılması, anlamının azalması, kütüphaneye gitme ve kitap okuma alışkanlığının azalması, araştırmada hazırcılığa alışılması, öğrencinin sosyalleşmesini olumsuz etkilenmesi ve ekrandan okumada not almanın zor olması (altını çizerek okuma) ifade edilmiştir. Görüşmeye katılan öğrenciler bir metni ekrandan okumayı tercih etme nedenlerini; ekrandan okumanın okuma sürecini kolaylaştırması ve ilgi çekici olması, bilgiye hızlı ve kolay ulaşılması, bilgileri hatırlama oranlarının yüksek olması ve okurken göz gezdirmenin kolay olması olarak belirtmişlerdir. Ekrandan okumanın olumsuz bazı özellikleri öğrencileri basılı materyalden okumaya yönlendirmektedir. Görüşmeye katılan öğrenciler bir metni basılı materyalden okumayı tercih etme nedenlerini ise, ekranın dikkat dağıtıcı özelliklerinin olması ve bazı sağlık problemlerine yol açması, kitaplara dokunarak okuma isteği, basılı kitaba daha iyi odaklanılması, basılı kitaptan uzun metinlerin daha rahat okunabilmesi ve bu sürecin hayal gücünü kullanmayı gerektirmesi olarak ifade etmektedirler. Benzer şekilde Öztürk ve Can (2013) öğrencilerin elektronik kitaplara ilişkin görüşlerini belirlemişlerdir. Buna göre öğrenciler ekran okumayı öğrenmeyi kolaylaştırma, anlamayı sağlama ve hatırlamayı kolaylaştırma gibi özellikleri yönünden faydalı bulurken; gözleri yorması ve yorgunluğa sebep olması gibi özellikleri nedeniyle de zararlı bulmaktadırlar.

Lam vd. (2008), çalışmalarında üniversite öğrencilerinin, akademik başarılarında, elektronik kitapların etkisine yönelik görüşlerini belirlemişlerdir. Öğrenciler elektronik kitap kullanmalarının öğrenme süreçlerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir. Benzer

şekilde Müller-Aguillón (2010), üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında öğrencilerin çalışma amacıyla elektronik ders kitabı kullanmaya yönelik olumlu tutumlara sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ancak Woddy vd.'nin, (2010) çalışmaları Lam vd. (2008) ve Müller-Aguillón'un (2010) araştırmalarının sonuçlarıyla çelişmektedir. Woddy vd. (2010), üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğrencilerin teknolojiyi kullanma düzeylerinin çok yüksek olmasına rağmen, basılı kitapları elektronik kitaplara tercih ettiklerini tespit etmişlerdir. Çoğunlukla elektronik kitap kullanan öğrenciler bile öğrenme aracı olarak basılı kitapları tercih etmektedirler. Asunka'nın (2013), üniversite öğrencilerinin akademik amaçla elektronik kitap ve basılı kitap kullanımına yönelik görüşlerini araştırdığı çalışması ise Woddy vd. (2010) araştırmalarının bulgularıyla tutarlı sonuçlar göstermektedir. Bu araştırmaya göre öğrencilerin çoğu elektronik kitapları kullanmamaktadır. Ayrıca öğrenciler basılı kitaplar yerine elektronik kitapları veya diğer internet tabanlı kitapları kullanma konusunda gönülsüz olduklarını belirtmişlerdir.

İlgili alanyazın incelendiğinde elektronik kitapların öğretim sürecinde kullanılmasının etkilerine yönelik nicel ve nitel yöntemlerin kullanıldığı çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ancak Türkçe öğretiminde elektronik ders kitabı kullanmanın öğrencilerin hem başarı gibi bilişsel hem de öz yeterlik ve tutum gibi duyuşsal özelliklerine etkisini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca öğrencilerin böyle bir uygulama ile ilgili görüşlerini belirleyen bir çalışma da bulunmamaktadır. Bu nedenle Türkçe öğretiminde elektronik ders kitabı kullanmanın başarı, öz yeterlik inançları ve tutumlara etkisini ve öğrencilerin bu süreçle ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bir çalışmanın gerçekleştirilmesinin ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizlerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel ve nicel verilerin bir arada toplandığı ve yorumlandığı karma yöntem deseni kullanılmıştır. Karma yöntem araştırması, nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin, tekniklerinin, yaklaşımlarının veya kavramlarının tek bir çalışmada harmanlanması veya birleştirilmesidir (Johnson ve Onwuegbuzie, 2004). Daha geniş bir anlatımla, karma yöntem araştırmaları, bir araştırmada hem nitel hem de nicel verilerin toplanmasını, bu iki veri formunun bütünleştirilmesini ve araştırmanın teorik çerçevesi ölçüsünde farklı araştırma desenlerinin birlikte kullanılmasını içerir (Creswell, 2013). Bu yolla, her iki yöntemin güçlü yanlarından faydalanmak ve zayıf yanlarını telafi etmek amaçlanır (Creswell, 2012; Gall, Gall ve Borg, 2007). Karma yöntem araştırmaları, verilerin toplanması, analizi, bulguların birleştirilmesi ve sonuçların ortaya konması aşamalarında çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılabilmesine olanak sağlar; araştırma konusunun derinlemesine incelenmesine, araştırma problemin daha iyi anlaşılmasına ve bu probleme daha kesin yanıtlar bulunmasına yardımcı olur (Denzin ve Lincoln, 2011; Tashakkori ve Creswell, 2007). Bir araştırmada karma yöntem çeşitli gerekçelerden dolayı tercih edilebilmektedir. Bu gerekçelerden biri olan *tamamlayıcılığa* göre karma yöntem araştırmalarıyla nicel veya nitel bir yöntemden elde edilen sonuçları diğer yöntemden elde edilen sonuçlarla ayrıntılandırmak, genişletmek ve açıklamak amaçlanır (Creswell ve

Clark, 2015). Bu bağlamda, bu çalışmada deneysel işlem sonrası elde edilen nicel verilerin, katılımcı görüşleriyle desteklenmesi amaçlanmıştır.

Karma yöntem araştırmaları amaçları, işlem adımları ve yapıları birbirinden farklı araştırma desenlerini içerir. Bu nedenle araştırmacının kendi çalışmasına uygun deseni seçmesi, araştırmanın metodolojisi açısından önemlidir. Araştırmacının, kendi çalışmasına en uygun karma yöntemi seçebilmesi için aşağıda belirtilen hususları göz önünde bulundurması gerekir (Creswell ve Clark, 2015):

1. *Nitel ve nicel aşamalar arasındaki etkileşim seviyesi:* İki çalışma arasındaki ilişki bağımsız ve etkileşimli olmak üzere iki boyutu içerir. İlişkinin bağımsız olduğu durumlarda nitel ve nicel çalışmalar birbirinden ayrıktır. Araştırmacı araştırma sorularını, veri toplamayı ve verileri çözümlemeyi birbirinden ayrı tutar. İki araştırmayı sadece araştırma sonundaki yorumlama kısmında birleştirerek kapsamlı sonuçlara ulaşır. İlişkinin etkileşimli olduğu durumlar ise araştırmanın nitel ve nicel aşamaları arasında doğrudan bir etkileşim olduğunda ortaya çıkar. Bu etkileşimden dolayı iki yöntem, araştırmanın sonunda yapılan yorumlardan önce birleştirilir.

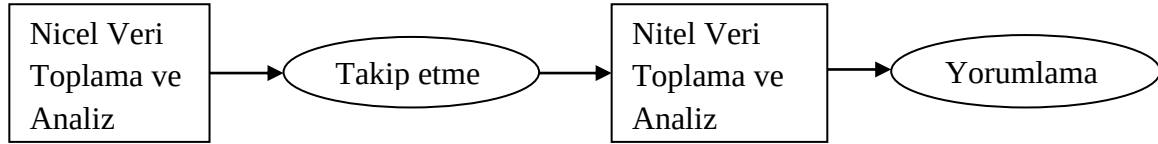
2. *Nitel ve nicel aşamaların önceliğini belirleme:* Nitel veya nicel araştırma yöntemlerin araştırma sorularını cevaplama ağırlıklarının, göreceli olarak hangisinin önemli olduğunun belirlenmesi gerekir. Bir karma yöntem araştırmasında her iki yöntem de eşit önceliğe sahip olabileceği gibi nitel veya nitel yöntemlerden biri de önceliğe sahip olabilir.

3. *Nitel ve nicel aşamaların zamanının belirlenmesi:* Karma yöntem araştırmasını seçen bir araştırmacı iki aşamanın zamanlamasını da planlar. Zamanlama, nitel ve nicel çalışmalardan elde edilen verilerin hangi sırayla kullanılacağını ortaya koymaktır. Araştırmacı verilerin toplanması ve çözümlenmesi aşamalarında nitel veya nicel yöntemleri sıralı olarak kullanabileceği gibi iki yöntemi aynı anda da kullanabilir.

4. *Nitel ve nitel verileri nasıl ve nerede birleştireceğini belirleme:* Son olarak, araştırmacının karma yöntem desenlerinde bu iki yaklaşımı birleştirme yöntemine karar vermesi gerekir. Araştırmacı topladığı nicel ve nitel verileri; yorumlama sırasında, verilerin çözümlenmesi sırasında, veri toplama sırasında ve desen aşamasında birleştirebilir.

Bu çalışmada karma yöntem desenlerinden açımlayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Açımlayıcı sıralı desen çalışmaları iki ayrı etkileşimli aşamada gerçekleşir. İlk aşama,

araştırma sorusuna birincil öncelikle karşılık veren nicel verilerin toplanması ve çözümlenmesini içerir. Bu aşamayı nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi takip eder. Nitel aşamanın gerçekleştiği ikinci aşama, birinci aşama (nicel aşama) sonuçlarının takip edilmesiyle gerçekleşir. Araştırmacı, nitel çalışmada elde edilen sonuçların açıklanmasına nasıl yardımcı olduğunu yorumlar. Başka bir anlatımla ikinci aşama olan nitel çalışmadan elde edilen bulgular, nicel çalışmadan elde edilen sonuçların nitel verilerle daha detaylı bir şekilde açıklanmasına yardımcı olur (Creswell, 2013; Creswell ve Clark, 2015). Açımlayıcı sıralı desenin prototip modeli aşağıda sunulmuştur.



Şekil 1. Açımlayıcı sıralı desenin prototip modeli (Kaynak: Creswell ve Clark, 2015, s.77)

Karma yöntem araştırmalarının doğasına uygun olarak gerçekleştirilen bu çalışmanın verileri iki aşamada toplanmıştır. İlk aşama, Türkçe derslerinde basılı ders kitabı yerine elektronik ders kitabı kullanılmasını içermektedir. Bu kısım yarı deneysel araştırma desenlerinden, ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu model özelliğindedir. Deneysel araştırmalar, araştırmacı tarafından belirlenen değişkenlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini sınamak amacıyla diğer değişkenlerin kontrol altına alındığı araştırma modelleridir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s. 195, Karasar, 2005, s. 87). Gerçek deneysel desenlerin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı durumlarda veya yeterli olmadığı durumlarda yarı deneysel modellerden yararlanılabilir. Birtakım sınırlılıkları içinde barındırmasına rağmen yarı deneysel desenler, grupların seçkisiz yolla oluşturulmasına olanak vermeyen eğitim ve toplumbilim araştırmalarında sıkça kullanılan, uygulama geçerliliği yüksek araştırma modelleridir (Karasar, 2005).

Ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel araştırmalarda var olan gruplardan birisi deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenir ve her iki gruba da ön test ve son test uygulanır. Bu anlamda gerçek deneysel desenlerden farkı gruplara katılımcıların yansız olarak atanmamasıdır (Büyüköztürk vd., 2014; Karasar, 2005). Bu durum önemli bir sınırlama olmasına rağmen, gruplara seçkisiz atamanın yapılamayacağı durumlarda

kullanılabilecek ciddi bir araştırma desenidir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu çalışmada, araştırma konusunun doğası ve uygulama yapılacak okulun özellikleri seçkisiz grupların oluşturulmasına olanak vermediğinden yarı deneysel desen tercih edilmiştir. Bununla birlikte uygulama yapılacak sınıfların seçiminde Türkçe dersi başarıları ve ders öğretmenin görüşleri değerlendirilerek gruplar arası benzeşiklik sağlanmaya çalışılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda birbirine benzeşik özellikler gösteren sınıflardan deney ve kontrol grupları yansız olarak seçilmiştir. Bu yolla yarı deneysel desenin getirdiği sınırlılıklar en az seviyeye indirilmeye çalışılmıştır. Ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel sembollerle şu şekilde gösterilebilir.

Tablo 1. Ön Test-Son Test Eşleştirilmiş Kontrol Gruplu Yarı Deneysel Desen

Grup	Ön Ölçümler	İşlem	Son Ölçümler
D	O1	X	O3
K	O2		O4

Yukarıdaki şekilde D, deney grubunu; K, kontrol grubunu; O1 ve O3, deney grubunun ön test ve son test ölçümlerini; X, deneysel işlemi; O2 ve O4, kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini ifade etmektedir (Büyüköztürk vd., 2014).

Bu araştırmanın deneysel boyutunda kullanılan deseni gösteren tablo aşağıdadır.

Tablo 2. Araştırmada Uygulanan Deneysel Desen

Grup	Ön Ölçümler	Deneysel İşlem	Son Ölçümler
Deney Grubu (A)	Başarı Testi (A)	Elektronik Ders Kitabı Kullanımı (A)	Başarı Testi (A)
	Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği (A)		Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği (A)
	Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (A)		Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (A)
Kontrol Grubu (B)	Başarı Testi (B)	Basılı Ders Kitabı Kullanımı (B)	Başarı Testi (B)
	Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği (B)		Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği (B)
	Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (B)		Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (B)

Tablo 2’de görüldüğü gibi bu araştırmanın deneysel kısmı deney ve kontrol gruplarına seçkisiz yolla atanan iki grup üzerinde yürütülmüştür. Her iki gruba da deneysel işlem den önce başarı testi, Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği uygulanmıştır. Deneysel işlemin ardından da son test ölçümleri gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın ikinci kısmında; deney grubunda yer alan öğrencilerin Türkçe dersinde elektronik kitap kullanımına dair görüşleri incelenmiştir. Bu kısımda veriler, standartlaştırılmış açık uçlu sorular yoluyla toplanmıştır. Bu yaklaşımın doğasına uygun olarak sorular, mülakattan önce dikkatlice kurgulanmış ve her katılımcıya aynı biçimde ve aynı sırada sorulmuştur (Patton, 2014). Dolayısıyla, araştırmanın nitel kısmında veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle elde edilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Ankara ili Yenimahalle ilçesinde yer alan Mürüvvet Bekir Elmaağaçlı Ortaokulu 6. sınıfında öğrenim gören 38 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın yapılacağı okulun belirlenmesinde aşağıdaki hususlar dikkate alınmıştır:

1. Bulunduğu çevre itibarıyla orta sosyo-ekonomik düzeyi temsil etmesi,
2. Deneysel işlemin gerçekleştirilmesine olanak sağlayan uygun bilgisayar laboratuvarına ve teknik donanımına sahip olması,
3. Okul idaresinin ve öğretmenlerin araştırmaya olumlu bakması,
4. Şubelerdeki öğrenci sayılarının deneysel ortamda sınıf yönetimi güçleştirecek kadar kalabalık olmaması.

Araştırmada uygulamayı yapacak öğretmen ve çalışmaya katılacak öğrenciler gönüllülük esasına göre belirlenmiştir. Araştırmanın deney ve kontrol grubunu oluşturacak şubelerin seçiminde ise aşağıdaki kriterler esas alınmıştır:

1. Türkçe derslerine aynı öğretmenin girmesi,
2. Başarı ön testi puan ortalamalarının yakın olması,
3. Cinsiyet açısından denk olmaları,

4. Öğretmen görüşlerine göre benzer sosyo-ekonomik özelliklere ve başarı düzeyine sahip olmaları,

5. Öğrencilerin araştırmaya gönüllü olmaları.

Bu kriterlere göre seçilen şubelerden, yansız atama yoluyla 6/E deney; 6/D kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunu oluşturan 6/E sınıfının mevcudu 19 kişi olup, 17 öğrenci araştırmaya dâhil edilmiştir. Kontrol grubunu oluşturan 6/D sınıfı ise 24 kişi olup, 21 öğrenci araştırma sürecine katılmıştır. Diğer öğrenciler kaynaştırma eğitimine tabi olmaları (2 öğrenci) devamsızlık ve son test ölçümlerine katılmama gibi nedenlerle araştırma sürecine alınmamışlardır. Deney ve kontrol gruplarına katılan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	N	%	N	%
Kız	8	47,1	10	47,6
Erkek	9	52,9	11	52,4
Toplam	17	100	21	100

Tablo 3'te görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin 8'i (% 47,1) kız, 9'u (%52,9) erkektir. Kontrol grubundaki öğrencilerin 10'u (%47,6) kız, 11'i (%52,4) erkektir. Bu doğrultuda deney ve kontrol gruplarının cinsiyet faktörü açısından denk oldukları söylenebilir.

Deney grubundaki ve kontrol grubundaki öğrencilerin, deneysel işlem öncesi uygulanan ön testlerden başarı testinden aldıkları puanlara ilişkin bulgular aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Puanları

Grup	N	Minimum	Maximum	Ort.	SS
Deney	17	4	19	11,53	4,35
Kontrol	21	4	18	12,38	3,90

Tablo 4'te görüldüğü gibi deney grubunun başarı ön test puanlarının ortalaması 11,53, standart sapması ise 4,35'tir. Bu grupta başarı testinden alınan en düşük puan 4 iken en yüksek puan 19'dur. Deneysel işlem öncesi kontrol grubunun başarı testi puan ortalaması 12,38, standart sapması ise 3,90'dır. Bu grupta, başarı testinden alınan en düşük puan 4, en yüksek puan ise 18'dir. Bu sonuçlara göre grupların başarı testi puanları açısından benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunu, deney grubunda yer alan öğrencilerden gönüllülük esasına göre belirlenen 9 (K= 4, E=5) öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın bu bölümü öğrencilerin elektronik kitapla ders işlemeye dair görüşlerini içerdiğinden, kontrol grubunda yer alan öğrenciler bu bölüme dâhil edilmemiştir.

3.3. Araştırmada Kullanılan Veri Toplama Araçları

Araştırma kapsamında veri toplamak için Türkçe Dersi Başarı Testi, Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği, Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

3.3.1. Türkçe Dersi Başarı Testi (TDBT)

TDBT, araştırma grubunun başarı düzeyini ölçmek için 6. sınıf Türkçe öğretim programında yer alan ve deneysel işlemin kapsadığı “Zaman ve Mekân” ile “Doğa ve Evren” temalarında (Ayrıca Atatürkçülük temasından iki metinde) yer alan kazanımlarla ilgili kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeyinde soruları içeren çoktan seçmeli testtir. Araştırmacı tarafından geliştirilen bu test, deney ve kontrol grubundaki öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Başarı testi geliştirilirken konu ile ilgili çeşitli kaynaklar incelenmiş ve aşağıdaki işlem adımları izlenmiştir:

1. Uygulama yapılacak temaların kazanımlarının incelenmesi,
2. Bloom Taksonomisine göre belirtke tablosunun hazırlanması,
3. Çeşitli kaynaklardan tema kazanımları ile ilgili soruların incelenmesi, belirtke tablosu doğrultusunda soru havuzunun oluşturulması,
4. Uzman görüşleri doğrultusunda testin deneme formunun oluşturulması,
5. Pilot uygulamanın gerçekleştirilmesi,

6. Testin madde analizinin yapılması,

7. Testin güvenilirlik analizinin yapılması.

Yapılan işlemlere dair ayrıntılı açıklamalar aşağıda sunulmuştur:

1.Aşama: Öncelikle Milli Eğitim Bakanlığının hazırladığı öğretmen kılavuz kitabı incelenerek 6. sınıf Türkçe dersi “Zaman ve Mekân” ile “Doğa ve Evren” temalarının ve ayrıca “Atatürkçülük” temasında yer alan iki metnin kazanımları belirlenmiştir.

2.Aşama: Ölçme hangi konuyla ilgili olursa olsun, soru yazmaya başlamadan önce ders konularının ve ölçme konusu olan performansların belirtildiği bir belirtke tablosu hazırlanmalıdır. Bu tablonun bir tarafında ölçme konusunun ana hatları, diğer tarafında ise yoklanacak davranışlar ve bunların bilişsel alanın hangi basamağında olduğu gösterilir (Tutkun, 2012). Bu nedenle soru yazımına başlamadan önce araştırmacı tarafından 6. sınıf Türkçe dersi beşinci ve altıncı ünitelere yönelik bir belirtke tablosu hazırlanmıştır (bkz. Ek: 2). Belirtke tablosunda ünitelerin kazanımları Bloom Taksonomisi’ne göre bilişsel düzeyler (bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme) açısından gruplandırılmış ve her temada bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme düzeylerinden kaçar kazanım olduğu belirlenmiştir. Belirtke tablosunda yer alan kazanımların seçilen bilişsel alanlara uygunluğunu değerlendirmek için 3 uzmandan görüş alınmıştır.

3.Aşama: Türkçe dersi başarı testinin soru havuzunu oluşturmada önce konu ile ilgili kaynaklar, farklı yayınevlerine ait deneme sınavlarında yer alan soru tipleri ve MEB’in gerçekleştirdiği SBS’de çıkmış sorular incelenmiştir. Bu kaynaklarda yer alan soru tipleri dikkate alınarak her kazanımı karşılayacak şekilde 40 soru oluşturulmuştur. Soruların 35’i araştırmacının kendisi tarafından hazırlanmış, 5 tanesi ise geçmiş sınavlarda (6. sınıf SBS) çıkmış soruların arasından seçilmiştir.

4.Aşama: Hazırlanan 40 soruluk test, yapı ve kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla Türkçe Eğitimi Bölümü’nde bulunan 3 akademisyenin (2 öğretim üyesi, 1 araştırma görevlisi), Milli Eğitim Bakanlığı’nda biri 8 ve diğeri 12 yıldır görev yapan 2 Türkçe öğretmenin ve Ölçme ve Değerlendirme alanında çalışan 1 öğretim görevlisinin görüşlerine sunulmuştur. Tablo 5’te görüşü alınan uzmanların demografik özellikleri gösterilmiştir.

Tablo 5. Uzman Grubunun Demografik Özellikleri

No	Cinsiyet	Mesleki Durum	Görev Yaptığı Alan
1	Bay	Prof. Dr.	Türkçe Eğitimi ABD
2	Bay	Doç. Dr.	Türkçe Eğitimi ABD
3	Bay	Yard. Doç. Dr.	Eğitim Ölçme ve Değerlendirme ABD
4	Bayan	Arş. Gör.	Türkçe Eğitimi ABD
5	Bay	Öğretmen	Türkçe Öğretmeni
6	Bay	Öğretmen	Türkçe Öğretmeni

Uzmanlar soruları; soru kökü, soruda yer alan çeldiriciler, soruların kazanımları kapsama durumu ve kazanımlara uygunluğu, soruda ölçülen performans ile kazanım olarak belirtilen performansın uyumu bakımından değerlendirmişlerdir. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda sorularda gerekli görülen düzeltme ve düzenlemeler yapılarak başarı testinin 32 maddelik ilk taslağı oluşturulmuştur.

5.Aşama: Hazırlanan testte yer alan soruların psikometrik özelliklerini değerlendirmek amacıyla asıl uygulamadan önce bir pilot çalışma yapılmıştır. Pilot uygulama, 2014-2015 eğitim-öğretim yılının Ekim ayında, Yenimahalle’de yer alan bir ortaokulda öğrenim gören 136 7. sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Uygulamanın 7. sınıf öğrencileri ile yapılmasının nedeni test kapsamındaki konuları yakın zamanda öğrenmiş olmalarıdır. Başarı testinin 6. sınıf seviyesinde olması gerektiğinden pilot uygulama eğitim-öğretim yılının başlangıcında gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sırasında öğrencilerin soruları cevaplama hızı, teste olan ilgileri ve soruların öğrenciler tarafından anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Ayrıca uygulama sonrasında da öğrencilerle görüşülmüştür. Yapılan görüşmeler sonucunda soruların öğrencilerce anlaşılabilir olduğu, test sırasında öğrencilerin ilgisinin dağılmadığı ve bir ders saati içinde bütün soruların cevaplanabildiği belirlenmiştir.

6.Aşama: Hazırlanan testin yapı geçerliliğinin sağlanması ve hangi maddelerin testte yer alacağının belirlenmesi amacıyla pilot uygulamadan elde edilen verilerle madde analizi yapılmıştır. Madde seçimi yapılırken, testte yer alacak soruların iki önemli özelliği karşılamasına dikkat edilmesi gerekir. Bunlardan biri her bir maddenin ölçtüğü kabul edilen özelliği ne derece temsil ettiğinin göstergesi olan ayırt edicilik katsayısı, diğeri ise her bir maddenin zorluk derecesinin göstergesi olan güçlük indeksidir (Güler, 2011). Bu

nedenle araştırmacı tarafından her bir maddenin ayırt edicilik katsayısı ve güçlük indeksi değerleri hesaplanmıştır.

Maddelerin güçlük indeksleri ve ayırt edicilik katsayısını belirlemek için öncelikle teste katılan öğrencilerin başarı sırasına göre ilk %27'sini içeren üst grubun (Dü), ve son %27'sini içeren alt grubun (Da) belirlenmesi gerekir. Bu amaçla öncelikle teste katılan toplam öğrenci sayısı olan 136'nın %27'si hesaplanarak ($136 \times 27 / 100 = 36,72$) alt ve üst gruplarda yer alacak öğrenci sayıları belirlenmiştir. Teste katılan öğrenciler başarı sırasına göre dizilmiş, en başarılı 37 öğrenci üst grup, en başarısız 37 öğrenci ise alt grup olarak belirlenmiştir. Daha sonra alt ve üst gruplarda, her maddenin doğru seçeneğini kaç kişinin işaretlediği tespit edilmiştir. Aşağıdaki formül kullanılarak her maddeye ait güçlük indeksi hesaplanmıştır.

$$\text{Madde Güçlüğü} = p = \frac{Dü + Da}{2N}$$

Dü: Maddeyi üst grupta doğru cevaplayan öğrenci sayısı

Da: Maddeyi alt grupta doğru cevaplayan öğrenci sayısı

N: Alt grupta ya da üst grupta yer alan toplam öğrenci sayısı

Formülde de görüldüğü gibi bir maddenin güçlük indeksi hesaplanırken; üst grupta o maddeye doğru cevap veren kişi sayısı (Dü) ve alt grupta o maddeye doğru cevap veren kişi sayısı (Da) toplanarak alt ve üst gruplardaki toplam kişi sayısına (2N) bölünmüştür. Bu işlem her madde için yapılarak tüm maddelerin güçlük indeks değerleri ayrı ayrı hesaplanmıştır. Maddelerin ayırt edicilik katsayıları ise aşağıdaki formül yoluyla hesaplanmıştır.

$$\text{Madde Ayırt Edicilik Katsayısı} = r = \frac{Dü - Da}{N}$$

Yukarıdaki formülde de görüldüğü gibi bir maddenin ayırt edicilik katsayısı hesaplanırken; o maddeye üst grupta doğru cevap veren kişi sayısından (Dü) alt grupta doğru cevap veren kişi sayısı (Da) çıkarılmış, elde edilen değer bir grupta bulunan kişi sayısına (N) bölünmüştür. Bu yolla her bir maddenin ayırt edicilik katsayısı hesaplanmıştır. Testte yer alan maddelerin güçlük indeksi ve ayırt edicilik katsayısı değerleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.Çoktan Seçmeli Başarı Testine Ait Madde Analiz Tablosu

Soru No	Dü*	Da*	p*	d*
1	33	20	0,72	0,35
2	34	23	0,77	0,30
3	34	20	0,73	0,38
4	31	12	0,58	0,51
5	2	0	0,03	0,05
6	25	9	0,46	0,43
7	28	12	0,54	0,43
8	20	6	0,35	0,38
9	26	16	0,57	0,27
10	31	10	0,55	0,57
11	33	9	0,57	0,65
12	21	4	0,34	0,45
13	29	16	0,61	0,35
14	12	7	0,26	0,14
15	13	4	0,23	0,24
16	23	7	0,41	0,43
17	25	6	0,42	0,51
18	18	4	0,30	0,38
19	34	14	0,65	0,54
20	29	11	0,54	0,49
21	36	17	0,72	0,51
22	27	13	0,54	0,38
23	31	19	0,67	0,32
24	17	7	0,32	0,27
25	30	9	0,53	0,57
26	34	7	0,55	0,73
27	36	22	0,78	0,38
28	18	8	0,35	0,27
29	27	6	0,45	0,57
30	28	8	0,49	0,54
31	24	5	0,39	0,51
32	35	11	0,62	0,65

*: Dü: Üst grup, Da: Alt grup, p: Madde güçlüğü, d: Ayırt edicilik

Tablo 6 incelendiğinde, test maddelerinin güçlük indekslerinin 0,03 ile 0,78 arasında değiştiği, ortalama madde güçlüğü 0,49; maddelerin ayırt edicilik katsayılarının 0,05 ile 0,65 arasında değiştiği, ortalama ayırt edicilik katsayısının ise 0,40 olduğu görülmektedir.

Test maddelerinin güçlüğü 0 ile 1 arasında değişmektedir. Madde güçlük indeksinin 0'a yaklaşması zorluğunun yükseldiğini ifade ederken 1'e yaklaşması ise o maddenin kolay olduğunu ifade etmektedir. Madde güçlüğü 0,50 civarındaki maddeler ise orta derece zorluktaki maddelerdir (Güler, 2011).

Test maddelerinin ayırt edicilik katsayısı ise -1 ila +1 arasında değişmektedir. Madde ayırt ediciliğinin yüksek olması testin geçerliliğini artıran bir faktördür. Maddenin ayırt edicilik indeksinin 0,19'un altında olması o maddenin zayıf olduğunu ve eğer düzeltilemiyorsa testten çıkarılması gerektiğini gösterir. Ayırt ediciliği 0,20 ila 0,29 arasında olan maddeler ise düzeltme ve geliştirme yapılarak kullanılabilir. Ayırt edicilik indeksi 0,30 ila 0,39 arasındaki maddeler ayırt edicilik bakımından iyi, 0,40 ila ,49 arasında olan maddeler ise ayırt edicilik bakımından çok iyi olarak değerlendirilir (Güler, 2011).

Tablo 6 incelendiğinde ayırt edicilik katsayıları 0,40 ve büyük olan 4, 6, 7, 10, 11, 12, 16, 17, 19, 20, 21, 25, 26, 29, 30, 31 ve 32 numaralı maddelerin çok iyi, ayırt edicilik katsayıları 0.30-0.39 arasında olan 1, 2, 3, 8, 13, 18, 22, 23 ve 27 numaralı maddelerin ise oldukça iyi madde özelliğinde olduğu görülmektedir. Bu maddeler, üzerlerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan testin asıl formuna alınmıştır. Ayırt edicilik indeksi 0,20 ile 0,29 arasında olan 9, 15, 24 ve 27 numaralı 4 madde ise uygun değişiklikler yapıldıktan testin asıl formuna dâhil edilmiştir. Ayırt ediciliği 0,19 ve daha küçük olan 5 ve 14 ve numaralı maddeler ise testten çıkarılmıştır.

7.Aşama: Başarı testinin asıl formunda yer alacak maddeler belirlendikten sonra son aşama olarak güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. Bu işlem KR-20 formülü kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yapılan analiz sonucunda bu testin KR-20 güvenirlik katsayısı 0.80 olarak bulunmuştur. Bu sonuç maddelerin birbiriyle istenilen derecede tutarlı olduğunu ve test puanlarının tesadüfî hatalardan arınık olduğunu göstermektedir. Yapılan analiz çalışmaları hazırlanan başarı testinin ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin belirlenen temalarda yer alan kazanımları ölçmek için yeterli geçerlik ve güvenirliğe sahip olduğunu göstermektedir. Geliştirilen başarı testi araştırma kapsamında deney ve kontrol grubu öğrencilerine deneysel işlem öncesinde ön test ve sonrasında son test olarak uygulanmıştır. Ölçeğin uygulama süresi ortalama bir ders saatidir.

3.3.2. Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği (TDÖYAÖ)

Ölçek, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersi öz yeterlik algılarını belirlemek amacıyla Durukan ve Maden (2012) tarafından geliştirilmiştir. Öncelikle 48 madde olarak oluşturulan ölçek, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları sonucu 39 maddeye düşürülmüştür. Ölçek, % 70,1 açıklayıcılığa sahip beş faktörden oluşmaktadır. Bu faktörler “ Ders Sürecine Yönelik Ön Yargılara Kapılma; Performans Gösterme ve Yardım Etme; Konuları

Anlayamamaktan Korkma ve Endişelenme; Çalışmayı, Araştırmayı Sevme; Kendine Güvenme ” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa katsayısı ,89 olarak bulunmuştur. 5’li likert tipte hazırlanan ölçek “ (1) Hiçbir Zaman, (2) Bazen, (3) Kararsızım, (4) Genellikle, (5) Her zaman” şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçek olumlu ve olumsuz maddelerden oluşmaktadır. Olumsuz maddeler ters yönde değerlendirmeye alınmaktadır (Durukan ve Maden, 2012). TDÖYAÖ araştırma kapsamında deney ve kontrol grubu öğrencilerine deneysel işlem öncesinde ön test ve sonrasında son test olarak uygulanmıştır. Ölçeğin uygulama süresi ortalama 15 dakikadır.

3.3.3. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (TDYTÖ)

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Eğitim Araştırma ve Geliştirme Başkanlığı tarafından geliştirilen ölçek, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda (2006) yer almaktadır. Ölçek;“ (5)Tamamen Katılıyorum. (4) Katılıyorum. (3) Kararsızım. (2) Katılmıyorum. (1) Kesinlikle Katılmıyorum.” şeklinde 5’li likert tipte hazırlanmıştır. Ölçekte 12’si olumlu, 8’i de olumsuz özelliğe sahip olan toplam 20 madde bulunmaktadır. Olumsuz içeriğe sahip olan 8 madde ters yönde değerlendirmeye alınmaktadır (MEB 2006: 233). TDYTÖ çalışma kapsamında deney ve kontrol grubu öğrencilerine deneysel işlem öncesinde ön test ve sonrasında son test olarak uygulanmıştır. Ölçeğin uygulama süresi ortalama 10 dakikadır.

3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmacı tarafından öğrencilerin uygulamaya yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Öncelikle taslak bir form hazırlanmış, uzman görüşleri alınarak forma son şekli verilmiştir. Görüşme formu, gerçekleştirilen deneysel işlem ve nicel ölçümler sonunda deney grubunda yer alan öğrencilerle yapılan görüşmelerde kullanılmıştır. Görüşmeler ortalama 15 dakika sürmüştür.

3.4. Araştırmanın İşlem Aşamaları

Türkçe öğretiminde elektronik ders kitabı kullanmanın başarı, öz yeterlik inançları ve tutumlara etkisini incelemeyi amaçlayan bu araştırmanın uygulama süreci 5 aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar:

1.Aşama: Yapılacak uygulamanın etkisini sınavabilmek için öncelikle uygulamanın sağlıklı bir şekilde yürütülmüş olması gerekir. Bu nedenle araştırma deseni ve uygulamanın içeriği göz önünde bulundurularak uygulama yapılacak okulun aşağıdaki şartları sağlaması gerektiğine karar verilmiştir.

1. Okulun bilgisayar laboratuvarında deney grubundaki her öğrencinin bağımsız çalışmasına yetecek kadar bilgisayar bulunmalıdır.
2. Okul, bulunduğu konum itibarıyla orta sosyo-ekonomik düzeyi temsil etmelidir.
3. Okul idaresi uygulama için gönüllü olmalıdır.
4. Uygulamayı gerçekleştirecek Türkçe öğretmeni gönüllü olmalıdır. Aynı zamanda bu öğretmen 6. sınıf düzeyinde en az iki farklı şubede derse girmelidir.
5. Deney grubu ve kontrol grubu olarak belirlenecek öğrenciler, uygulama için gönüllü olmalıdır.
6. Deney grubu oluşturacak sınıfın mevcudu okulun bilgisayar laboratuvarındaki bilgisayar sayısından fazla olmamalıdır.

Uygulama ortamının karşılaması gereken kriterlerin belirlenmesinin ardından Yenimahalle ilçesinde bulunan 4 farklı okulla irtibat kurulmuştur. Yapılan değerlendirme sonucunda uygulamanın yukarıdaki koşulların tamamını karşılayan Yenimahalle Mürüvvet Bekir Elmaağaçlı Ortaokulu'nda yapılmasına karar verilmiştir. Ardından Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli yasal izin alınmıştır.

2.Aşama: Deney ve kontrol gruplarını belirlemek için gerekli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla öncelikle derse giren öğretmenin görüşlerine başvurulmuş, ders başarısı, derse katılım, sosyo-ekonomik düzey bakımından benzer olduğu düşünülen üç şube deney grubu ve kontrol grubu için aday olarak belirlenmiştir. Ardından seçilen şubelere ölçme araçlarının ön test uygulaması yapılmıştır. Ön test sonuçlarında, başarı testi öncelikli olmak üzere ölçme araçlarının puan ortalamaları birbirine en yakın olan iki şube uygulama için seçilmiştir. Bilgisayar laboratuvarında bulunan bilgisayar sayısı da göz önünde bulundurularak mevcudu daha az olan şube deney grubu, diğer şube ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Bu gruplardaki öğrencilerin ölçme araçlarının ön test

uygulamasından elde ettikleri puanların anlamlılık düzeyine ilişkin bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Ön Test Puanlarına İlişkin T Testi Sonuçları

Ölçme Aracı	Grup	N	Ort.	SS	Sd	t	p
Türkçe Dersi Başarı Testi	Deney	17	11,53	4,35	36	-,64	,53
	Kontrol	21	12,38	3,90			
Türkçe Dersine Yönelik Özyeterlik Ölçeği	Deney	17	147,76	29,04	36	1,58	,12
	Kontrol	21	134,10	18,03			
Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği	Deney	17	77,18	13,60	36	1,79	,08
	Kontrol	21	70,19	13,43			

Tablo 7’de görüldüğü üzere deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin Türkçe dersi başarı testi ortalama puanları ($t(36) = -,64, p > ,05$), Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ortalama puanları ($t(36) = 1,58, p > ,05$) ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ortalama puanları ($t(36) = 1,79, p > ,05$) arasında anlamlı fark yoktur. Bu durum çalışmanın başlangıç aşamasında, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı, öz yeterlik ve tutum düzeylerinin bir birine denk olduğunu göstermesi bakımından önemlidir.

3.Aşama: Araştırmanın deneysel kısmı 6. sınıf Türkçe derslerinin beşinci ve altıncı (“Zaman ve Mekân” ve “Doğa ve Evren”) temalarının ve Atatürkçülük temasına ait iki metnin elektronik ders kitabı kullanılarak işlenmesini içermektedir. Dolayısıyla deneysel işlemin başlangıç zamanı ve süresinin belirlenmesinde ders öğretmeninin yıllık planı esas alınmıştır. Deneysel işlemin gerçekleştirildiği temalar ve bu temalarda yer alan metinler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Tablo Deneysel Uygulamada İşlenen Temalar ve Metinler

Tema Adı	Zaman ve Mekân	Doğa ve Evren	Atatürkçülük
	Anadolu'da Bahar	Boş Arsa	Atatürk'ün Türk Folkloruna Olan İlgisi
	Bayram Yeri	Kınalı Keklik	Atatürk'ten Anılar
	Hoşgörüler Diyarı Mardin	Orman Küstü Bize	
	Momo	Uzay	
Metinler	İnsanı Selçuklu Devrine Götüren Şehir: Kayseri (Serbest Okuma Metni)	Hayvan Olimpiyatları (Serbest Okuma Metni)	
	Atasözü ve Deyimlerde Kalan Mahalleler (Serbest Okuma Metni)	Yıldızlar, Evren ve Galileo (Serbest Okuma Metni)	
	Tema Sonu Değerlendirme Soruları	Tema Sonu Değerlendirme Soruları	

Bu süreçte öğrenciler Türkçe derslerinde elektronik ders kitabı kullanmışlar, bütün metinleri elektronik ders kitabı üzerinden okumuşlardır. Benzer şekilde serbest okuma metinleri, tema değerlendirme soruları, Atatürkçülük temasından bir okuma metni de elektronik ders kitabından işlenmiştir. Bu işlem 13 hafta boyunca devam etmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler öğretim sürecinde basılı ders kitabı kullanmaya devam etmişler, onlarla farklı herhangi bir uygulama yapılmamıştır.

4.Aşama: 13 haftalık deneysel işlem sonunda öğrencilere başarı testi, öz yeterlik ve tutum ölçekleri tekrar son test olarak uygulanmıştır. Deneysel işlemi değerlendirmek için ön test ve son test puanları uygun istatistikî teknikler kullanılarak analiz edilmiştir.

5.Aşama: Uygulamaya dönük öğrenci görüşlerini belirlemek amacıyla, uzman görüşleri alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Deney grubu öğrencilerinden gönüllü olan 9 öğrenci ile görüşmeler yapılmıştır. Her bir görüşme ortalama 15 dakika sürmüştür.

3.5. Deneysel İşlem

Araştırmanın uygulama aşamasında deney grubunun Türkçe derslerinde basılı kitap yerine MEB tarafından hazırlanan elektronik ders kitabı kullanılmıştır. Genel bir ilke olarak öğretime başlamadan önce öğrenme açısından uygun koşulların oluşturulması gerekmektedir. Bilgisayar destekli öğretim uygulamalarında, öğrenme sürecinin

merkezinde bulunan bilgisayarlar aynı zamanda öğrenme ortamı rolünü de üstlenmektedir. Bu nedenle öğrenme aracı olarak bilgisayarın kullanılacağı bu çalışmada, uygulama öncesinde Leask ve Pacher'in (2005) görüşleri doğrultusunda hazırlık yapılmıştır. Bu araştırmacılara göre eğitimde bilgisayarın ve diğer bilişim teknolojilerinin kullanılacağı durumlarda yapılması gereken ön çalışmalar şunlardır:

- ✓ Uygulama için gerekli yerin ayarlanması,
- ✓ Kullanılacak elektronik kaynakların hazırlanması,
- ✓ Öğretmenin ve öğrencilerin kullanacakları bilgisayar yazılımlarına erişimlerinin sağlanması,
- ✓ Öğrencilerin bilişim teknolojilerini kullanma becerilerinin değerlendirilmesidir.

Yukarıdaki esaslara göre gerçekleştirilen uygulamanın hazırlık aşaması; öğrenme ortamının hazırlanması, öğrencilerin ön bilgilerinin düzenlenmesi ve uygulama sürecinin planlanması olmak üzere üç başlık altında toplanabilir.

Öğrenme Ortamının Düzenlenmesi: Bu çalışma bilgisayar laboratuvarında gerçekleştirilğinden eğitim ortamının düzenlenmesi konusunda okulun bilişim teknolojileri öğretmeni ile birlikte hareket edilmiştir. Eğitim ortamına ilişkin düzenlemelerde öncelikle oturma planı üzerinde durulmuştur. Çünkü eğitimde bilgisayar kullanımının ortaya çıkarabileceği bazı sorunlar bulunmaktadır. Öğrenciler ders esnasında oyun oynayabilir veya internete girebilirler. Bununla birlikte bazı öğrenciler bilgisayarlara veya okulun bilgisayar sistemine zarar verebilirler. Bu nedenle bilgisayar laboratuvarının oturma planı, öğretmenin bütün bilgisayar ekranlarını görmesine olanak sağlayacak şekilde düzenlenmiştir.

Uygulama için oluşturulan oturma düzeni bütün bilgisayar ekranlarının kontrolüne olanak sağlamaktadır. Ancak şekil 2 ve 3'te görüldüğü gibi her öğrencinin yüzünün bilgisayar ekranına dönük olduğu bu düzen, öğrencilerin yüz yüze iletişim kurmalarına engel olmaktadır. Bu durum grup etkileşimini azaltmasına rağmen sınıf kontrolünde sağladığı avantajdan dolayı tercih edilmiştir.



Şekil 2. Uygulama sınıfı oturma düzeni



Şekil 3. Uygulama sınıfı oturma düzeni

Bilgisayar destekli eğitim uygulamalarında olası teknik aksaklıklar en aza indirilmeye çalışılmalıdır. Çünkü uygulama sırasında bilgisayarın bozulması, programın açılmaması gibi teknik sorunlar öğrencilerde birtakım olumsuz duygulara yol açacak ve süreci zorlaştıracaktır (Leask ve Pacher, 2005). Bu nedenle bilişim teknolojileri öğretmenin yardımıyla bilgisayarların çalışır durumda olduğundan ve uygulamada kullanılacak yazılımların her bilgisayarda kurulu olduğundan emin olunmuştur.

Uygulama Sürecinin Planlanması ve Derslerin İşleniş Esaslarının Belirlenmesi: Ders girmek için gerekli yasal iznin alınamaması, öğretmenin dersi kendisinin sürdürmek istemesi, sınıfın doğal ortamının bozulmak istenmemesi, okul idaresinin ve velilerin farklı bir öğretmene olumlu bakmaması gibi nedenlerden dolayı çalışmanın deneysel kısmı her iki şubenin de derslerine giren Türkçe öğretmeni tarafından yürütülmüştür. Böylece deney ve kontrol gruplarındaki uygulayıcıların farklı olmasından kaynaklanabilecek sorunların da önüne geçilmiştir. Eğitimde teknoloji kullanımına ilişkin yapılan çalışmalar bu uygulamaların etkililiğindeki anahtar rolün öğretmenlerde olduğunu ortaya koymaktadır. Çünkü derslerde öğrencilerin, bilgisayarı niçin, ne zaman ve nasıl kullanacağından öğretmenler sorumludur. Bu nedenle araştırmacı ve öğretmen görüşmeler yaparak uygulamanın ideal şartlarda gerçekleştirilmesi için süreci planlamışlardır.

Bu çalışmada, deney ve kontrol grubunda yürütülen uygulamalar arasındaki tek fark deney grubunun Türkçe derslerinde elektronik kitap kullanılmasıdır. Araştırmacı ve uygulayıcı öğretmen tarafından yapılan görüşmede, uygulama esasları bu doğrultuda belirlenmiştir. Buna göre; her iki grubun mevcut sınıf ortamının korunmasına, her iki şubede de haftalık olarak aynı öğretim programının takip edilmesine ve derslerin aynı öğretim yöntem ve teknikleriyle işlenmesine karar verilmiştir.

Türkçe öğretiminde ders kitabının yanında etkinlikleri içeren çalışma kitabı da kullanılmaktadır. Bu çalışmada her iki kitabın da elektronik biçimi kullanılmıştır. Uygulama sürecinde pdf türü dosyaların üzerine yazı yazılmasına olanak sağlayan bir yazılımdan yararlanılmıştır. Böylece öğrencilere e-çalışma kitabında yer alan etkinlikleri elektronik ortamda da yapabilmeleri için imkân sağlanmıştır. Ancak bazı öğrenciler bilgisayar laboratuvarında yaptıkları çalışmaları depolamada sorun yaşayabilir, bilgisayarı etkin olarak kullanamayabilirler. Bazı öğrencilerin de evlerinde bilgisayar bulunmayabilir. Öğrencilerin okul dışında çalışma kitaplarından yararlanabilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle deney grubundaki öğrencilerin derslerdeki okuma etkinliklerini sadece elektronik

kitap ve e-çalışma kitapları üzerinden yapmalarına (ekran okuma), yazma etkinliklerinde ise öncelikle e-çalışma kitaplarını kullanılmalarına ancak e-çalışma kitabı üzerine yazmada zorluk yaşamaları durumunda basılı çalışma kitabını kullanmalarına karar verilmiştir. E-ders kitabından okuma (ekran okuma) sürecine dair fotoğraf örneği aşağıdadır.



Şekil 4. Öğrencilerin e-ders kitabından okuma süreci

Öğrencilerin Ön Bilgilerinin Düzenlenmesi: Derslerin elektronik kitap kullanılarak işlenmesi öğrenciler için yeni bir deneyimdir. Bu nedenle uygulamadan önce öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal hazır bulunuşluklarının sağlanması gerekmektedir. Weller (2010) eğitim teknolojileri kullanılarak gerçekleştirilecek herhangi bir çalışmaya başlamadan önce öğrencilere yapılacak uygulama ve kullanılacak yazılımlar hakkında bilgi verilmesini önermektedir. Uygulama sürecinden önce yapılacak açıklamaların öğrencileri olumlu yönde güdüleyeceği düşünülerek deney grubu öğrencileri için bir bilgilendirme çalışması düzenlenmiştir. Bu bilgilendirme çalışmasında öğrencilere; dönem sonuna kadar Türkçe derslerinin bilgisayar laboratuvarında işleneceği, derslerde basılı kitap yerine elektronik kitap kullanılacağı ve bilgisayardan (ekrandan) okuma yapılacağı ifade edilerek dersin

işleniş süreci anlatılmıştır. E-kitap kullanılarak işlenecek derslerde bilgisayardan okuma yapılacağı, ancak sınıf kuralları ve performans (not) değerlendirme kriterlerinin değişmeyeceği de ifade edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerden gelen sorular cevaplandırılarak uygulama hakkında merak ettikleri durumlar da açıklanmıştır.

Sınıf içinde eğitim teknolojilerinin kullanımında öncelikle mevcut olanaklar değerlendirilmelidir. Bu değerlendirmenin bir boyutu da uygulama sırasında öğrencilerin bilişim teknolojilerini kullanma becerilerinin belirlenmesidir (Ivers, 2003, s.116). Bu nedenle uygulamaya başlamadan önce okulun bilişim teknolojileri öğretmeni ile iş birliği yapılarak, deney grubundaki öğrencilerinin bilgisayar kullanma becerilerinin derslerde ihtiyaç duydukları yeterlikleri içerip içermediği değerlendirilmiş ve ihtiyacı olan öğrencilerin temel bilgisayar kullanma becerilerinin geliştirilmesine karar verilmiştir. Değerlendirme sonucunda öğrencilerin çoğunun temel bilgisayar becerilerinin yeterli olduğu kanaatine varılmıştır. Bununla birlikte hem bilgisayar kullanma becerileri nispeten yetersiz olan öğrencilerin bu becerilerini geliştirmek hem de öğrencilere yapılacak uygulama ile ilgili pratik kazandırmak amacıyla iki ders saatini içeren bir ön uygulama yapılmıştır. Bu uygulamada öğrencilere elektronik ders kitaplarını nasıl kullanacaklarına dair bilgi verilmiş ve onlarla birlikte örnek etkinlikler yapılmıştır.

Uygulamalar ders kitabındaki son iki temayı kapsayacak şekilde planlanmış ve ders öğretmenin ünitelendirilmiş yıllık planına bağlı olarak 13 hafta sürmüştür. Deney ve kontrol grubu öğrencilerine 4. tema bittikten hemen sonra TDBT, TDÖYAÖ ve TDYTÖ ön test olarak uygulanmıştır. Uygulamalar “Zaman ve Mekân” adlı 5. tema ile başlamıştır. Ardından 6. tema olan “Doğa ve Evren”e geçilmiştir. Temalarda yer alan konulara ait kazanımlar hazırlanan belirtke tablosunda (Ek 2) gösterilmiştir. Süreçte Nisan ve Mayıs aylarında “Atatürkçülük” temasında yer alan iki metin de e-ders kitabı kullanılarak işlenmiştir.

Her dersin sonunda uygulayıcı öğretmen ve araştırmacı görüşme yaparak uygulama sürecini değerlendirmişlerdir. Ayrıca belli zamanlarda araştırmacı gözlem yapabilmek için ders ortamında bulunmuştur. Bu işlemin ders sürecini olumsuz etkilememesi için gerekli tedbirler alınmıştır. Bu görüşmeler ve gözlemlerle araştırmacı o hafta derste işlenen konular, uygulama süreci ve bu süreçte karşılaşılan zorluklar(sorunlar) hakkında bilgi elde etmiştir.

Yapılan uygulamalar haftalık olarak şöyledir:

1. ve 2. hafta (8 ders saati): Bilişim teknolojilerinin kullanıldığı sınıflarda öğrenciler bireysel ya da gruplar halinde çalışabilirler. Grup çalışmaları sırasında, bilgisayarı etkin kullanamayan öğrenciler akranlarının yardımıyla bilgisayarı kullanma becerilerini geliştirebilirler (Weller, 2010). Bu nedenle uygulamanın ilk iki ders saatinde bilgisayar kullanma becerileri yeterince gelişmemiş öğrenciler bu becerileri daha gelişmiş olan öğrencilerle eşleştirilmişler, dersi ve bilgisayarda okuyacakları metinleri birlikte takip etmişlerdir.

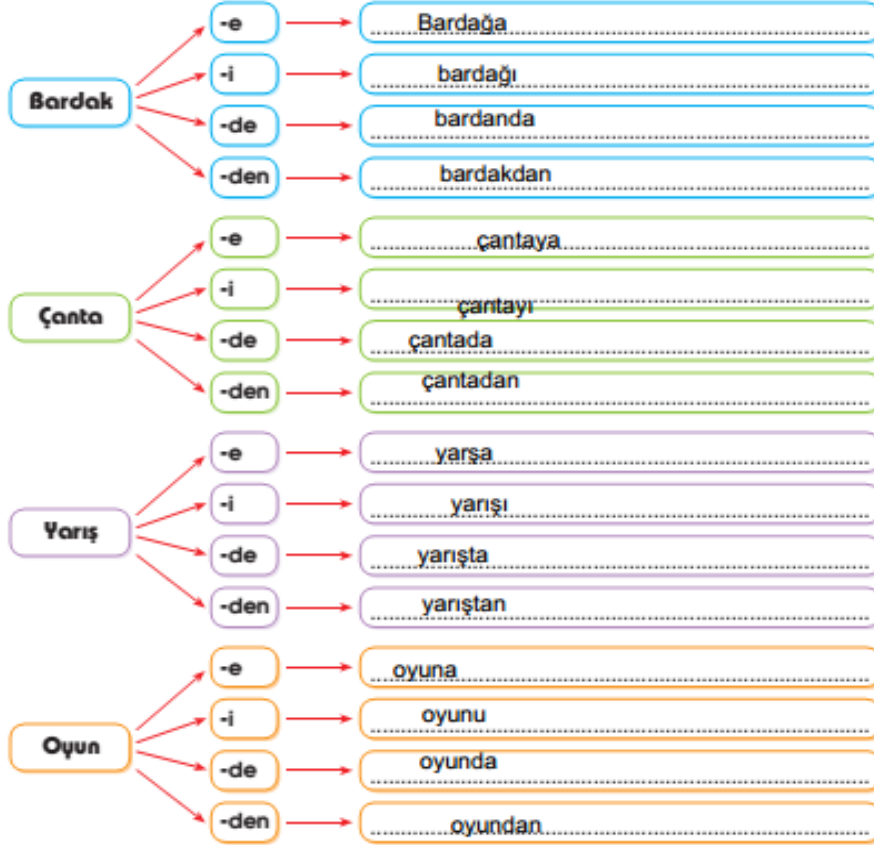
İlk ders saatinde “Zaman ve Mekân” temasına giriş niteliğinde olan hazırlık çalışmaları yapılmıştır. Öğrenciler çalışma kitaplarında yer alan karikatürü incelemişler ve birlikte tartışmışlardır. Ayrıca diğer tema hazırlık soruları da incelenmiştir. Süreçte elektronik çalışma kitabı kullanılmıştır.

5. temanın ilk metni olan “Anadolu’da Bahar” önce öğretmen tarafından okunmuştur. Öğrenciler daha sonra metni sessiz okumuşlardır. Sonrasında metin öğrencilerin bir kısmı tarafından sesli okunmuştur. Okuma sürecinde bazı öğrenciler metni takip etmede zorlanmışlardır. Çünkü öğrencilerin akıp giden ekranda, özellikle de diğer metin türlerine kıyasla daha akıcı bir tür olan şiiri takip ederken okunan yeri kaybetmemek için metne odaklanmada zorlandıkları gözlenmiştir. Bu yüzden öğretmen birkaç kez sessiz okumalarını istemiştir. Böylece öğrencilerin sessiz okuma yaparken bireysel hızlarına göre ilerlemeleri özellikle metni anlama sürecinde onlara daha fazla imkân sunmuştur.

Öğrenciler e-ders kitaplarından okuma yaptıktan sonra e-çalışma kitabında yer alan etkinlikler vasıtasıyla şiiri çözümlemişlerdir. Aşağıdaki şekilde e-çalışma kitabı üzerinde yapılmış bir etkinlik örneği görülmektedir.



Anadolu'da Bahar



8. Etkinlik: Aşağıdaki şirde hâl eki almış sözcükleri daire içine alınız ve hangi hâl ekini aldığını karşısında gösteriniz.

YAZ GEÇTİ		
Bütün yaz		Yaz geçti
Kuyunun başında yedik	de.....	İçeriye aldık
Akşam yemeklerini		Masayı sandalyeyi
Cevizler iç tutfu		Karıncalar ortarlardan çekildi
Bademlerin kabukları kurudu		Kuyunun taşında anılar yok
Ayvalara sindi gün ışığı		Boş kova devrik durur şimdi

Necati CUMALI

Şekil 5. “Anadolu’da Bahar” metnine ait e-çalışma kitabına yapılan etkinlik örnekleri

Etkinliklerde e-çalışma kitaplarını kullanan öğrenciler özellikle ekran üzerine yazmada; yazma hızlarının düşük olması, harf atlama, sayfayı düzenli kullanamama, harfleri yanlış yazma gibi sorunlar yaşamışlardır. Bu durum Şekil 5’te belirgin olarak görülebilmektedir.

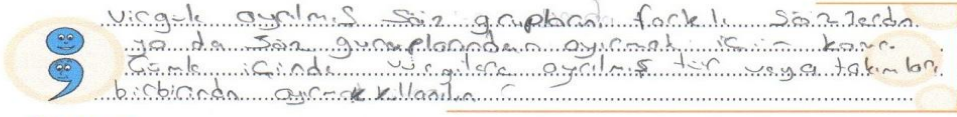
2. ve 3. hafta (7 ders saati): Uygulamanın ikinci haftasında öyküleyici türde yazılmış olan “Bayram Yeri” adlı metne geçilmiştir. Öğrenciler konuya hazırlık kapsamında oluşturdukları ürünleri paylaştıktan sonra öğretmen metni bir kez okumuş, sonra öğrenciler sessiz okumuşlar, ardından da sesli okumaya geçilmiştir (Öğretmen, metni paragraflara ayırarak öğrencilere okutmuştur). Metin bu şekilde iki kez okunmuştur. Bir önceki şiir metnini okurken özellikle metni takip etmede sorun yaşayan öğrenciler aynı sorunu nesirde de yaşamışlar ve öğretmenlerine zaman zaman nerede olduklarını kaybettiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmen sessiz okuma yaptırdığında ise öğrencilerin okuma hızının basılı materyale kıyasla daha yavaş olduğu gözlemlenmiştir. Ayrıca sesli okumada öğrencilerin birçoğunun metni takip ederken satır atladıkları da fark edilmiştir. Bununla birlikte bazı öğrencilerin bilgisayarda oyun oynadıkları veya işlenen metni hemen okuyup diğer metinleri inceledikleri fark edilmiştir.

Öğrenciler bu konunun işlendiği süreçte dil becerilerine yönelik kazanımlar için çalışma kitabında yer alan etkinlikleri öğretmen rehberliğinde yapmışlardır. Bu süreçte ayrıca öğrencilere noktalı virgülün kullanım yerlerini ve iyelik eklerini sezdirmeye yönelik çalışmalar da yapılmıştır. Etkinlikler sürecinde öğrenciler ekran üzerine yazmada zorlandıkları için basılı materyale yazmaya devam etmişlerdir. Öğrenme sürecinde yazma becerisi önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle özellikle basılı materyal üzerinde okuma yaparken metin üzerinde altını çizme, not alma gibi işlemler yapan öğrenciler ekran üzerinde bunları yapamadıkları için metni çözümlemede zorlanmışlardır. Bunun aksine basılı çalışma kitabına yazan öğrenciler bu işlemleri daha rahat yapabilmişlerdir. Bu metne ilişkin yapılan bir etkinlik örneği aşağıdaki gibidir.

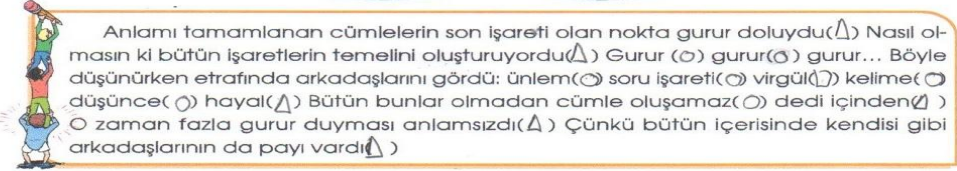
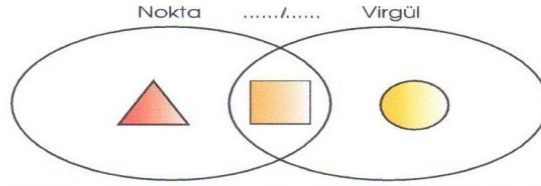
BAYRAM YERİ

6. Etkinlik: Aşağıdaki cümlelerde noktalı virgülün (:) hangi amaçla kullanılmış olabileceğini noktalı yerlere yazınız.

Voleybol, basketbol, futbol takım sporları; yüzme, tenis, judo ise bireysel sporlardır.
Sosyal bilgiler dersinde dağlardan Palandöken, Süphan, Kaçkar; nehirlerden ise Seyhan, Yeşilirmak ve Meriç'i öğrendik.
Yazarlardan Sait Faik, Cemil Meriç, Dostoyevski; şairlerden Orhan Veli, Yahya Kemal, Attilâ İlhan'ı beğenirim.



7. Etkinlik: Aşağıdaki şekilde noktalama işaretleri sembollerle gösterilmiştir. Noktalı yere işaretin adını yazınız. Paragraftaki yay ayrıçların içerisine noktalama işaretlerini temsil eden uygun sembolleri yerleştiriniz.



8. Etkinlik: Aşağıdaki yay ayrıçların içine uygun noktalama işaretlerini yerleştiriniz.

Sağlıklı bir yaşam istiyorsak yediklerimize dikkat etmeliyiz () Yoğurt () yumurta () bal () ispanak () karnabahar () domates () kiraz () muz () karpuz yemeli () bol su içmeliyiz.

Öğrenci kulübü seçimleri 10 () 9 () 2011'de yapıldı. Yaren () Gamze () Mert tiyatro kulübüne () Buse () Yağmur () Sueda spor kulübüne seçildi. Tiyatro kulübüne 6 () sınıflardan katılım çok fazlaydı. İlk kulüp toplantısının, ertesi gün 11 () 00 - 12 () 00 saatleri arasında yapılmasına karar verildi.



Şekil 7. "Bayram Yeri" metnine ait basılı çalışma kitabına yapılan etkinlik örnekleri

3. ve 4. Hafta (8 ders saati): Uygulamanın üçüncü haftasında bilgilendirici türde yazılmış olan "Hoşgörüler Diyarı Mardin" adlı metne geçilmiştir. Öğretmen derse hazırlık aşamasında öğrencilere çeşitli görsellerden oluşan bir sunu gösterdikten sonra öğrenciler metni önce sessiz bir şekilde okumuşlardır. Ardından bazı öğrenciler sırayla metne ait paragrafları okumuşlar ve diğer öğrenciler metni takip etmişlerdir. Metin bu şekilde iki kez okunmuştur. Okuma sürecinde öğrencilerin önceki iki haftadakine yakın hızda okudukları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin sesli okuma yaptıklarında fark edilen satır atlama sorunları da devam etmiştir.

Metin okunduktan sonra çözümlenmiş, bilinmeyen kelimeler üzerinde çalışılmıştır. Öğrenciler e-çalışma kitabında yer alan dil becerilerine yönelik kazanımları içeren etkinliklerle birlikte öznel ve nesnel cümleleri ayırt etme, gezi türünün özelliklerini belirleme, iki noktanın kullanıldığı yerleri ve sıfat tamlamalarını (kuruluş ve anlam özelliklerini) sezmeye yönelik etkinlikleri de yapmışlardır. Etkinlikler sürecinde hem basılı

HOŞGÖRÜLER DİYARI MARDİN

3. **Etkinlik:** “Mardin’de Süryani kiliseleriyle camilerin, medreselerin iç içe geçtiği kent dokusu içinde değişik zamanlarda bir kilise çanının sesiyle ezanın sesi birbirine karışır.” cümlesinde ne anlatılmak istenmiştir? Düşüncelerinizi noktalı yerlere yazınız.

Mardin’de hoşgörü hakimdir. İnsanlar özgürce istedikleri dine inanmaktaydılar. Bu dinin mensupları rahat bir şekilde Mardinde yaşamlarına devam etmekte idiler.

4. **Etkinlik:** Aşağıdaki yönergeleri uygulayınız.

- a) Aşağıdaki cümlelerden öznel olanların karşısına “Ö”, nesnel olanların karşısına “N” harfini getiriniz.

Mardin âdeta bir açık hava müzesi görünümündedir.

Ö

Belediye, Mardin sokaklarının doğal yapısı gereği çöpleri hayvanlarla toplatır.

N

Gezi sırasında zamanın durmasını istersiniz Mardin’de...

Ö

Mor Yakup Manastırı ise Deyrulzaferan’ın 1 km kuzeyinde bulunuyor.

N

Mardin, tamamı sit alanı ilan edilen dünyadaki ikinci kenttir.

N

- b) Yaşadığınız mekânla ilgili iki öznel ve iki nesnel cümle kurunuz.

İstanbul çok güzel bir şehirdir. Öznel

Sultanahmet camii İstanbul’un en güzel tarihi eseridir. Öznel

Kız kulesi İstanbul’da yer alan tarihi eserlerden biridir. Nesnel

İstanbul birçok uygarlığa baskentlik yapmış bir şehirdir. Nesnel

5. **Etkinlik:** Okuduğunuz metnin konusunu ve ana fikrini noktalı yerlere yazınız.

Metnin Konusu: Mardin’in tarihi Mardinde’ki dinler arası hoşgörü.

Metnin Ana Fikri: Mardinde’ki her şeyin güzel olduğu insanların iç içe mutlu bir yaşam sürmeli ve mardin’in güzelliği anlatılmaktadır.

Şekil 9. “Hoşgörüler Diyarı Mardin” metnine ait basılı kitaba yapılan etkinlik örnekleri

4., 5., ve 6. Hafta (11 ders saati): Uygulamanın dördüncü haftasında “Momo” adlı dinleme metnine geçilmiştir. Öğrenciler e-ders kitabı üzerinden okuma yapmadıkları için sadece dinleme ve etkinlikleri yapma sürecinde e-çalışma kitabından yararlanmışlardır. Dinleme becerisini geliştirmeye yönelik etkinliklerin yanında kısa çizginin kullanıldığı yerleri ve sıfat tamlamalarının işlevlerini (sıfat çeşitleri) sezdirmeye yönelik etkinlikler ve çalışmalar da yapılmıştır. Ayrıca metin çözümlemesi ve kazanımlara yönelik etkinlikler

tamamlandıktan sonra serbest okuma metni e-ders kitabından okunmuş ve çözümlenmiştir. Tema sonu değerlendirme soruları da e-çalışma kitabından faydalanılarak cevaplandırılmıştır.

7. ve 8. Hafta (7 ders saati): Bu süreçte Atatürkçülük temasında yer alan “Atatürk’ün Türk Folkloruna Olan İlgisi” adlı dinleme metni işlenmiştir. Metin üzerinde çalışmalar yapıldıktan sonra (bilinmeyen kelimelerin anlamı, metnin ana fikri ve konusu) dinleme becerisine yönelik etkinliklere geçilmiştir. Burada ayrıca isim tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini sezdirmeye yönelik çalışmalar da yapılmıştır.

8. ve 9. Hafta (7 ders saati): Uygulamanın sekizinci haftasında “Doğa ve Evren” temasına geçilmiştir. Öncelikle temaya hazırlık kapsamında e-çalışma kitabında yer alan karikatür incelenmiş ve öğrenciler tarafından tartışılmıştır. Öğretmen diğer tema hazırlık sorularını da öğrencilerle tartıştıktan sonra bilgilendirici türde yazılmış olan “Boş Arsa” adlı metne geçilmiştir. Metne hazırlık kapsamında öğretmen, öğrencilerle çevre sorunları üzerinde tartışmıştır. Ardından öğretmen metni okumuş ve öğrenciler de takip etmişlerdir. Öğrenciler metni sessiz bir şekilde okuduktan sonra sesli okumaya geçilmiştir. Birkaç kere de bu şekilde okunan metinde bilinmeyen kelimeler ve metnin ana fikri-konusu tartışılmıştır. Öğrencilerin metni takip etmede yaşadıkları sorunlarda azalma olduğu gözlemlenmiştir. Önceden daha çok sorulan “Nerde kaldık?” ya da “Öğretmenim, nerde olduğumuzu kaybettim.” gibi sorular azalmıştır. Ancak bazı öğrencilerin okuma sürecinde hâlâ satır atlamaya devam ettikleri de fark edilmiştir.

Çalışma kitabında yer alan amaç-sonuç cümleleri kurmaya, sıfat tamlamalarını, deneme türünün özelliklerini ve eğik çizginin kullanıldığı yerleri sezdirmeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Okuma, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik diğer etkinlikler de tamamlanmıştır. Süreçte özellikle anlamı bilinmeyen kelimeler üzerinde çalışılırken öğrencilerin sorulan kelimeyi ekranda yer alan metin içinde bulmakta zorlandıkları tespit edilmiştir. Bu durumun da özellikle basılı kitaptan okurken kitap üzerine not alarak veya bilmedikleri kelimeleri işaretleyerek okuyan öğrencilerin ekran üzerine not alamamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Aslında öğrencilerin metin üzerinde işaretleme yapmalarına olanak tanınmıştır. Ancak öğrencilerin çoğu kalemle işaretlemeye veya not almaya göre daha zor buldukları ekran üzerine yazmada güçlük yaşamışlardır. Öğrenciler ekran üzerinde işlem yapmamalarının nedenini ekran yazmada zorlanmalarına ve okuma sırasında dikkatlerinin dağılmasına bağlamışlardır. Aşağıda aynı etkinliği

e-çalışma kitabı ve basılı kitap üzerinde yapan iki farklı öğrencinin etkinlik örnekleri verilmiştir.

BOŞ ARSA

Etkinlik: Karikatürde anlatılanı yorumlayarak yazınız.



Bu yani burda hiç çiçek yok anlamına gelir.
Burda birtek binalar var demek

Etkinlik: İşlediğiniz metinden yola çıkarak aşağıdaki metinde yer alan duygu ve düşünceleri tamamlayıcı bir deneme yazınız.

"...İşte şehirler bir bir yitiriyor mavisini, rengi gittikçe kararıyor Dünya'mızın. Hani gökyüzü, hani paldır küldür bulutlar hani yağmur sonrası yedi renkli gökkuşağı? Kuş oldu, uçup gitti hepsi. Göğe baksam, suya baksam, nereye gitsen mavilik görünmüyor. Şehirde sis, şehirde duman, şehirde griler ve siyahlar...

Ali ÇOLAK

Hep şehir simsiyahdı olduğu için sis dumandan görülmüyodu binalar
ağaçlar gözüküyordu.

Şekil 10. “Boş Arsa” metnine ait e-çalışma kitabına yapılan etkinlik örnekleri

BOS ARSA

7. Etkinlik: Karikatürde anlatılanları yorumlayarak yazınız.



Artık günümüzde şehirde hiç ağaç
ve çiçek bulunmamaktadır. Şehirler
beton... yığınlarından oluşan beton orman
seklindedir. Bu durum hiç güzel değil-
dir. Biz oynayacak yer bulamıyoruz...

8. Etkinlik: İşlediğiniz metinden yola çıkarak aşağıdaki metinde yer alan duygu ve düşünceleri tamamlayıcı bir deneme yazınız.

"...İşte şehirler bir bir yitiriyor mavisini, rengi gittikçe kararıyor Dünya'mızın. Hani gökyüzü, hani paldır küldür bulutlar hani yağmur sonrası yedi renkli gökkuşağı? Kuş oldu, uçup gitti hepsi. Göğe baksam, suya baksam, nereye gitsem mavilik görünmüyor. Şehirde sis, şehirde duman, şehirde griler ve siyahlar..."

Ali ÇOLAK

Yaşamak için yer kalmadı artık şehirlerde. Beton ormanı
seklinde... berinde... Gıkıp rahatça... dalışa... ağımız bir...
ağalık alan yok. Gezip görebileceğimiz yeşillikler
içinde kalan bir ormanlık arazi yok. Şehirlerde artık
beton yığınları halinde. Bu durum insanları daha
fazla yormaya başladı. Adeta makine düzeninde ga-
lışıyoruz. Duygu denen bir şey kalmadı. Bu da insan-
ları gittikçe yalnızlığa itmektedir.

Şekil 11. "Boş Arsa" metnine ait basılı çalışma kitabına yapılan etkinlik örnekleri

Bu örneklerde etkinliği basılı kitap üzerine yapan öğrencinin, ekran üzerine yazan öğrenciye göre daha geniş bir anlatım kullandığı görülmektedir. Ayrıca ekran yazmayı kullanan öğrencinin harf atlama hataları dikkat çekmektedir.

9. ve 10. Hafta (8 ders saati): Uygulamanın dokuzuncu haftasında öyküleyici türde yazılmış olan "Kınalı Keklik" adlı metne geçilmiştir. Öğretmen metne hazırlık kapsamında öğrencilerle nesli tükenen hayvanlar, evde hayvan bakımı üzerinde tartışmış ve ardından

öğrencilerden metni sessiz okumalarını istemiştir. Daha sonra metin sesli okunmuş ve üzerinde çalışılmıştır (bilinmeyen kelimeler, metnin konusu vb.). Öğrenciler okuma sürecinde önceki haftalara göre özellikle metni takip etmeyle ilgili daha az sorun yaşamışlardır. Süreçte derse katılımın da arttığı gözlemlenmiştir. Bu durumun öğrencilerin okumada yaşadıkları sorunların azalması sonucu okudukları metni anlama düzeylerinin artmasıyla ilgili olduğu düşünülebilir. Ancak anlamı bilinmeyen kelimeler üzerinde çalışılırken, öğrencilerin yine önceki haftalarda olduğu gibi kelimenin geçtiği cümleyi bulmayla ilgili zorluklar yaşadıkları fark edilmiştir. Bu nedenle öğrenciler kelimenin bağlamından hareketle anlamını tahmin etmede zorlanmışlardır. Süreçte düşünceyi geliştirme yollarını (tanımlama, karşılaştırma, örneklendirme, tanık gösterme vb.) kullanmaya, yay ayracının kullanım yerlerini, edat, bağlaç ve ünlemleri (cümleye kattıkları anlamları) sezdirmeye yönelik etkinlikler de yapılmıştır. Aşağıda metin kapsamında basılı kitap üzerine yapılan etkinlik örnekleri yer almaktadır.

KINALI KEKLİK

3 Etkinlik: Okuduğunuz hikâyenin unsurlarını belirleyerek yazınız.

Hikâyede olay ne zaman geçmektedir?
Zaman... belirtilmemiş...

Anlatılan olay nedir?
Kınalı... keklğin... alınması
ve... sarımsında... gelisen
olaylar...

Hikâyenin Ana Fikri:
Hayvanlar... verilen... önem... ve onlara... her zaman... sahip... çıkarmamız
gerektiğini... belirtir.



KINALI KEKLİK

Olay nerede geçmektedir?
Bir... apartmanda... geçmek-
tedir...

Hikâyedeki yardımcı karakterler kimlerdir?
Deniz... Hüseyn... amca...

4 Etkinlik: Hikâyede olaylar kimin ağzından anlatılmaktadır?

Hosan'ın... ağzından... anlatılmaktadır...

5 Etkinlik: Hikâyede anlatılan olaylardan birine günlük hayatınızdan bir örnek yazınız.

Bende... evimizin... bir... hayvan... beslemek... istiyordum... ama... ailem... buna... karşı... çıkıyordu... Sonunda... annemi... ve... babamı... ısrar... ederek... evimize... bir... kedi... aldık... Onu... hepimiz... sevmiştik... Kediyi... ayıyardık... adeta... bir... biseden... birisi... almıştı... Kedimize... Minnas... ismini... vermiştik...

Şekil 12. “Kınalı Keklik” metnine ait basılı kitaba yapılan etkinlik örnekleri

10. ve 11. Hafta (7 ders saati): Uygulamanın onuncu haftasında Atatürkçülük temasında yer alan “Atatürk’ten Anılar” adlı metne geçilmiştir. Metne hazırlık kapsamında öğrencilerle “On Dokuz Mayıs Atatürk’ü Anma ve Gençlik Bayramı” üzerinde konuşularak bilgi paylaşımında bulunulmuş ayrıca Atatürk köşesine koymak için getirdikleri ürünler değerlendirilmiştir. Bunların ardından bilgilendirici türde yazılmış olan metin önce sessiz ardından da bazı öğrenciler tarafından sesli şekilde okunmuştur. Metnin konusu ve bilinmeyen kelimeler üzerinde tartışıldıktan sonra çalışma kitabında yer alan etkinlikler yapılmıştır. Dil becerilerine yönelik etkinliklerin yanında sıfat tamlamalarının kuruluş ve anlam özellikleri üzerinde de çalışılmıştır. Öğrenciler özellikle dil bilgisi çalışmalarında metinde geçen kelimelerin görevlerini sezmeyle ilgili etkinliklerde sorun yaşamaktadırlar. Çünkü öğrencilerin metni analiz etmeye dayalı bu etkinliklerde benzer görevdeki kelimeleri bulmaları gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin sınıf içinde yapılan etkinliklerde (Öğretmen farklı örneklerle çalışmalar yaptırdığında) daha aktif olmalarına rağmen ekran üzerinde yer alan metinle ilgili uygulamalarda (etkinliklerde) zorlandıkları gözlemlenmiştir.

11. ve 12. Hafta (7 ders saati): Uygulamanın on birinci haftasında bilgilendirici türde yazılmış olan “Orman Küstü Bize” adlı metne geçilmiştir. Derse hazırlık kapsamında ormanlar ve faydaları üzerinde tartışılmıştır. Ardından öğretmen metni okumuştur. Öğrenciler metni sessiz bir şekilde okuduktan sonra sesli okumaya geçilmiştir. Ardından metnin konusu, bilinmeyen kelimeler ve ormanlarla ilgili atasözleri üzerinde çalışılmıştır. Bu aşamalardan sonra çalışma kitabında yer alan etkinlikler yapılmıştır. Etkinliklerde öznel ve nesnel cümleler, isim soylu sözcükler (isim, sıfat, zarf, edat) ve görevleri, yazım kuralları ve kesme işaretini kullanıldığı yerler üzerinde durulmuştur. Süreçte öğrencilerin metni okureken daha az hata yaptıkları ve daha iyi takip ettikleri tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin dil bilgisi ve noktalama işaretleriyle ilgili sorunları devam etmiştir. Bu sorunlar ise metinde yer alan cümleler içinden hareketle, isim soylu sözcüklerin ve noktalama işaretlerinin görevlerini, bu sözcüklerle aynı görevde olan diğer kelime ve kelime gruplarını belirlemede yaşanmıştır.

12. ve 13. Hafta (8 ders saati): Uygulamanın on üçüncü haftasında öyküleyici türde yazılmış olan “Uzay” adlı metne geçilmiştir. Dinleme metni olduğu için öğrenciler e-ders kitabını kullanmamış, çalışma kitabından faydalanmışlardır. Dinleme metni öğretmen rehberliğinde çözümlenmiş ve çalışma kitabında yer alan etkinlikler yapılmıştır.

Etkinliklerde dinleme becerisine yönelik kazanımların yanında öznel ve nesnel cümleler, edatlar, bağlaçlar, sıfat tamlamaları, yazım kuralları ile yay ayracının kullanım yerleri de tekrar ele alınmıştır. Bütün etkinlikler tamamlandıktan sonra serbest okuma metinleri çözümlenmiş ve çalışma kitabında yer alan tema değerlendirme soruları cevaplandırılmıştır.

Öğrencilerin uygulama öncesine kıyasla ekran okuma hızlarının arttığı ve okurken daha az hata yaptıkları ancak metni çözümlemeyle ilgili sorunlarının bir kısmının devam ettiği gözlemlenmiştir.

3.6. Verilerin Analizi

Bu çalışmada, araştırmanın alt amaçları doğrultusunda nitel ve nicel veriler toplanmıştır. Bu iki veri türü için farklı analiz yöntemleri kullanıldığından veri analiz bölümü iki başlık altında sunulmuştur.

3.6.1. Nicel Veri Analizleri

Araştırma kapsamında uygulanan Türkçe Dersi Başarı Testi, Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin ön test ve son test ölçümlerinden toplanan veriler bilgisayar ortamına aktararak SPSS 17.00 paket programıyla analiz edilmiştir. Tanımlayıcı istatistik teknikleriyle değişkenlere ilişkin ortalama, standart sapma değerleri ile çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları bulunmuştur. Değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu çarpıklık katsayıları ve "Shapiro-Wilks" testi ile kontrol edilmiştir. Sürekli bir değişkenden elde edilen puanların normal dağılım özelliği çarpıklık katsayıları ile kontrol edilebileceği gibi bu konuda testlere de başvurulabilir. Grup sayısının 50'den küçük olması durumunda dağılımın normalliğini incelemek için Shapiro-Wilks testi kullanılır (Büyüköztürk, 2005, s. 40-42).

Deney ve kontrol gruplarının son test ölçümlerinden aldıkları puanlardaki farkın anlamlılığı Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (One Factor ANCOVA) kullanılarak test edilmiştir. Kovaryans Analizi bir araştırmada etkisi test edilen değişken dışında bağımlı değişkenle ilişkisi bulunabilecek diğer değişkenlerin etkisinin ortadan kaldırılması amacıyla kullanılan güçlü bir istatistiksel yöntemdir (Keskin, 2010, s. 185). Bu açıdan ANCOVA'nın, basit ANOVA'ya göre birtakım avantajları bulunmaktadır. ANCOVA bir

deneyin başlangıcında gruplar arası farkın olduğu durumlarda, bu farklılığı düzelterek deneydeki yanlılıkta azalma sağlamaktadır. Bunun yanında, hata varyansını düşürerek daha büyük bir istatistik güç elde edilmesini sağlamak ve tahminin doğruluğunu artırmaktadır (Büyüköztürk, 2005, s. 111). Bundan dolayı sadece ortak değişkene ilişkin başlangıçta anlamlı farklılığın olduğu durumlarda değil, başlangıçta grup ortalamalarının eşit olduğu durumlarda da kullanılması önerilmektedir (Büyüköztürk, 1998; 2005, s. 111). Ön test-son test kontrol gruplu bir desende, deneysel işlemin etkisini sınamak için en uygun yöntemin ön testin ortak değişken olarak kontrol altına alındığı tek faktörlü ANCOVA olduğu ifade edilmektedir (Büyüköztürk, 2005, s. 112).

3.6.2. Nitel Veri Analizleri

Bu araştırmanın nitel verileri, Nvivo 9 programı ile analiz edilmiştir. Veriler betimsel analiz ve içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz yaklaşımında, toplanan veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Araştırmaya katılan bireylerin görüşlerini yansıtmak amacıyla sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Betimsel analizde özetlenen veriler içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur. Veriler arasında yer alan anlamlı bölümler kodlanır, daha önce fark edilmeyen yeni kavram ve temalara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 224-235). Bu bağlamda, araştırmada toplanan nitel verilerin analizinde şu aşamalar izlenmiştir: Ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınan görüşmeler deşifre edilerek yazılı metne dönüştürülmüş ve Nvivo programına aktarılmıştır. Görüşme soruları temalar olarak belirlenmiştir. Her soruya verilen yanıtlar incelenerek kodlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Kodlamalar tablolastırılmıştır. Bu bilgileri desteklemek amacıyla katılımcı görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir. Bu süreçte katılımcıların gerçek isimleri gizlenmiş, onların yerine farklı isimler kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmada toplanan veriler üzerinde yapılan analizlerin değerlendirilmesi sonucu ulaşılan bulgulara ve bunlara ait yorumlara yer verilmiştir.

4.1. Nicel Verilere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

4.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Ölçme Araçları Puanlarının Çarpıklık Katsayıları ve Normallik Testlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada öncelikle deney ve kontrol grubunun Türkçe Dersi Başarı Testi (TDBT), Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği (TDÖYAÖ) ve Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin (TDTÖ) ön test ve son test ölçümlerinden elde ettikleri puanların ANCOVA'nın varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı incelenmiştir. Varsayımlardan biri olan *verilerin dağılımının normalliği*, çarpıklık katsayıları ve “Shapiro-Wilks” testi ile sınanmış, sonuçlar Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarına Ölçme Araçlarının Göre Ön test ve Son test Değerlerinin Çarpıklık Katsayıları ve Shopiro-Wilks Değerleri

Ölçme Araçları	Çarpıklık Katsayısı				Shapiro-Wilks			
	Deney Grubu		Kontrol Grubu		Deney Grubu		Kontrol Grubu	
	Ön test	Son Test	Ön test	Son Test	Ön test	Son Test	Ön test	Son Test
TDBT	,109	,528	-,429	,134	,651	,345	,533	,521
TDÖYAÖ	,136	,334	,721	,613	,388	,224	,245	,525
TDYTÖ	-,787	-,034	,501	,219	,238	,172	,977	,956

TDBT: Türkçe Dersi Başarı Testi TDÖYAÖ: Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği
TDYTÖ: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Büyüköztürk'e (2005: 40) göre çarpıklık katsayısının ± 1 sınırları içinde kalması verilerin normal dağılımdan önemli bir sapma göstermediğine işaret etmektedir. Ayrıca Shopiro-Wilks testi sonucunda hesaplanan p değerinin $\alpha = ,05$ 'ten büyük olması verilerin normal dağılıma sahip olduğunu göstermektedir. Tablo 9'da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ölçme araçlarından elde ettikleri puanların çarpık değerlerinin $-,787$ ile $,721$ arasında değiştiği; Shopiro-Wilks testi sonuçlarının da anlamsız olduğu görülmektedir. Bu değerler, verilerin normallik varsayımını karşıladığını göstermektedir. Bunun yanı sıra kod değişkenler olarak seçilen ön test puanlarının, bağımlı değişkenler olan son test puanları ile doğrusal ilişkiler içinde olduğu ve bağımlı değişkenler açısından grupların varyanslarının homojen oldukları tespit edilmiştir. Varsayımlarının karşılanmasından dolayı deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son test ölçümlerinden elde ettikleri puanların anlamlı farklılık gösterip göstermediklerinin tespitinde Tek Faktörlü Kovaryans Analizinin kullanılmasına karar verilmiştir.

4.1.2. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Başarı Testi'nden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe Dersi Başarı Testi'nden aldıkları ön test ve son test puanlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Dersi Başarı Testi'nden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	N	Ön Test		Son Test	
		Ort.	SS	Ort.	SS
Deney	17	11,53	4,35	11,00	4,20
Kontrol	21	12,38	3,90	12,76	4,88

Ort.= Aritmetik Ortalama, SS= Standart Sapma

Tablo 10'da görüldüğü gibi deney grubunun deneysel işlem öncesi ortalama başarı puanı (Ort.= 11,53, SS=4,35) ile deneysel işlem sonrası ortalama başarı puanı (Ort.=11,00, SS=4,20) birbirine yakındır. Benzer şekilde kontrol grubunun da ön test ortalama başarı puanı (Ort.=12,38, SS=3,90) ile son test ortalama başarı puanı (Ort.=12,76, SS=12,38) birbirine oldukça yakındır. Son test sonuçlarına göre kontrol grubunun başarı testi ortalama puanı deney grubunununkinden daha yüksek bulunmuştur.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin, deneysel işlem sonrası başarı testinden almış oldukları puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediği ANCOVA kullanılarak incelenmiştir. Bu amaçla, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puanları kontrol altına alınarak, düzeltilmiş ortalama son test puanları belirlenmiştir. Bu değerler Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Başarı Testinden Aldıkları Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalama Son Test Puanları

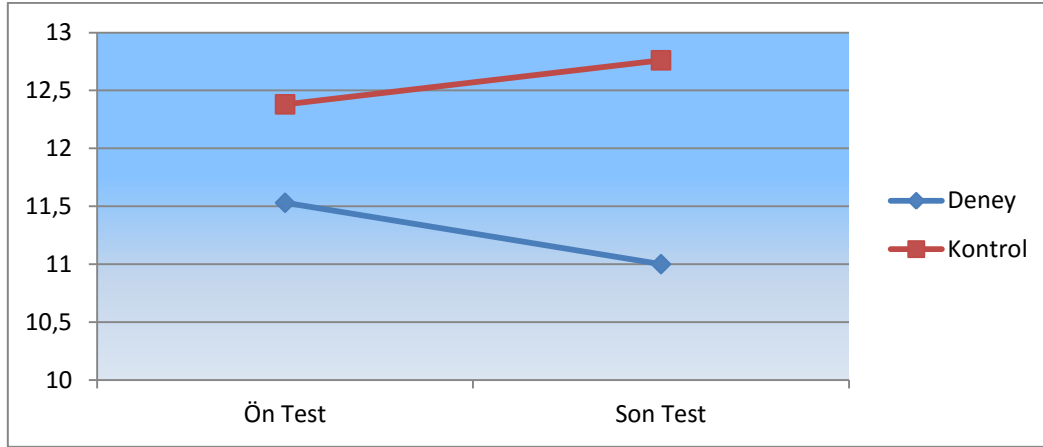
Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	17	11,00	11,36
Kontrol	21	12,76	12,47

Tablo 11’de görüldüğü gibi deney grubu öğrencilerinin, deneysel işlem sonrası düzeltilmiş başarı testi ortalama puanı 11,36 iken bu değer kontrol grubunda 12,47 olarak tespit edilmiştir. Bu durumda, kontrol grubunun deneysel işlem sonrası başarı testi ortalama puanının deney grubundan daha yüksek olduğu söylenebilir. Gruplar arasında gözlenen bu farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin ANCOVA sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Türkçe Başarı Testinin Ön Testine Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Ön Test	352,91	1	352,91	30,51	,000
Grup	11,50	1	11,50	,99	,33
Hata	404,90	35	11,57		
Toplam	786,97	37			

ANCOVA sonuçlarına göre deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin deneysel işlem sonrası başarı testinden elde ettikleri düzeltilmiş son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olmadığı bulunmuştur ($F_{(1-35)} = ,99$, $p > ,05$). Bu durum, farklı gruplardaki (deney- kontrol) öğrencilerin Türkçe başarıları arasında anlamlı fark olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla Türkçe derslerinde, ders kitabı olarak elektronik kitap veya basılı kitap kullanılmasının öğrenci başarısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir.



Şekil 13. Deney ve kontrol grubunun başarı testi ön test ve son test ortalama puanlarının grafiği

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin başarı testine ait ön test ve son test ortalama puanlarındaki değişimini (değişim Şekil 2’de görülmektedir) gösteren grafiğe göre; deney grubundaki öğrencilerin deney sonrası başarı puanları çok az düşerken kontrol grubundaki öğrencilerin başarı puanları ise biraz artmıştır. Ayrıca, kontrol grubu öğrencilerinin son test puanlarının ortalamasının, deney grubu öğrencilerinin puanlarının ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Ancak son test puanlarında gözlenen bu fark istatistiksel açıdan anlamlı değildir (Bkz Tablo 12). Son test puanları açısından kontrol grubu öğrencilerinin daha başarılı olduğu görülmektedir. Ancak aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir.

4.1.3. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği’nden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve Kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği’nin ön test ve son test ölçümlerinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği’nin Ön Test ve Son Test Ölçümlerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	N	Ön Test		Son Test	
		Ort.	SS	Ort.	SS
Deney	17	147,76	29,04	145,47	25,31
Kontrol	21	134,10	18,03	137,05	18,37

Tablo 13'te görüldüğü gibi deney grubundaki öğrencilerin TDÖYAÖ ön test puanlarının aritmetik ortalaması 147,76 (SS=29,04) iken bu değer deney sonrasında 145,47'ye (SS=25,31) düşmüştür. Buna karşın kontrol grubundaki öğrencilerin deney öncesinde 134,10 (SS=18,03) olan TDÖYAÖ ortalama puanı deney sonrasında 137,05'e (SS=18,37) yükselmiştir. Son test puanları dikkate alındığında deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik öz yeterlik düzeyleri önemli oranda yükselmiş gibi görünse de ön test puanlarına göre düzeltilmiş son test puanları hesaplandığında gruplar arasında gözlenen bu fark azalmaktadır.

Tablo 14. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği'nden Aldıkları Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalama Son Test Puanları

Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	17	145,47	141,51
Kontrol	21	137,05	140,18

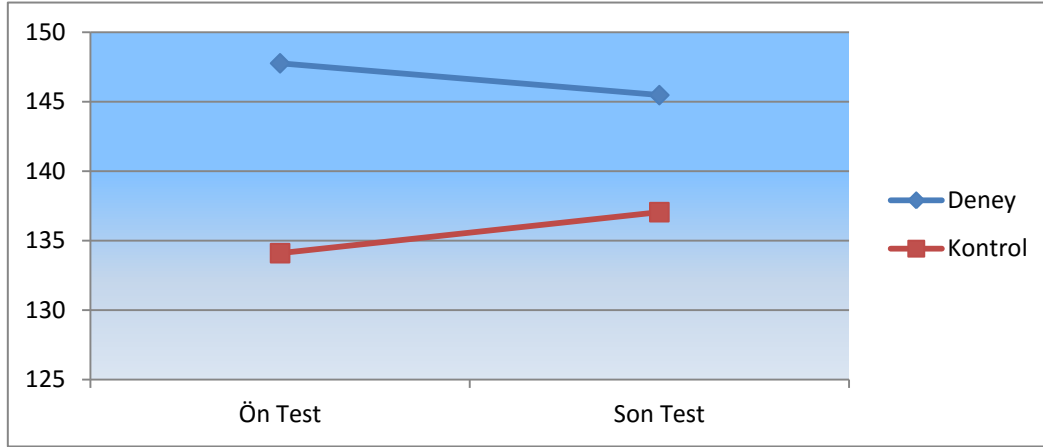
Tablo 14'te görüldüğü gibi deney grubunun düzeltilmiş TDÖYAÖ son test ortalama puanı 141,51 olarak hesaplanırken, bu değer kontrol grubu için 140,18 olarak bulunmuştur. Grupların düzeltilmiş TDÖYAÖ son test puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığını belirlemeye yönelik yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15. Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği'nin Ön Teste Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Ön Test	5260,91	1	5260,91	15,70	,000
Grup	17,21	1	17,21	,051	,822
Hata	11734,28	35	335,27		
Toplam	17661,71	37			

Tablo 15 incelendiğinde, deney grubu üzerinde yapılan uygulamanın öğrencilerin TDÖYAÖ puanları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı söylenebilir ($F_{(1-35)} = ,822$, $p >$

,05). Başka bir anlatımla, Türkçe derslerinde basılı kitap veya elektronik kitap kullanma öğrencilerin tutumları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır.



Şekil 14. Deney ve kontrol grubunun TDÖYAÖ ön test ve son test ortalama puanlarının grafiği

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin TDÖYAÖ'nün ön test ve son test ölçümlerinden elde ettikleri puanlardaki değişim Şekil 3'teki grafikte görülmektedir. Buna göre deneysel işlem sonrasında; deney grubunun TDÖYAÖ ortalama puanı bir miktar azalırken kontrol grubunun ortalama puanı ise yükselmiştir. Ancak gruplar arasında gözlenen bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

4.1.4. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Bulgular

Deney ve Kontrol grubundaki öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin ön test ve son test ölçümlerinden aldıkları puanların aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16. Deney ve Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Ön Test ve Son Test Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	N	Ön Test		Son Test	
		Ort.	SS	Ort.	SS
Deney	17	77,18	13,60	81,35	10,10
Kontrol	21	70,19	13,43	73,14	12,83

Tablo 16'da görüldüğü üzere deney grubunun deneysel işlem öncesi 77,18 (SS=13,60) olan TDYTÖ ortalama puanı deneysel işlem sonrasında 81,35'e (SS=10,10) yükselmiştir. Benzer şekilde kontrol grubunun 70,19 (SS=13,43) olan ön test TDYTÖ ortalama puanı deney son test sonuçlarına göre 73,13'e (SS=12,83) yükselmiştir. Ancak grupların ön test puanları kontrol edildiğinde TDYTÖ son test puanlarında değişimler olduğu görülmektedir. Bu değerler Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nden Aldıkları Ortalama ve Düzeltilmiş Ortalama Son Test Puanları

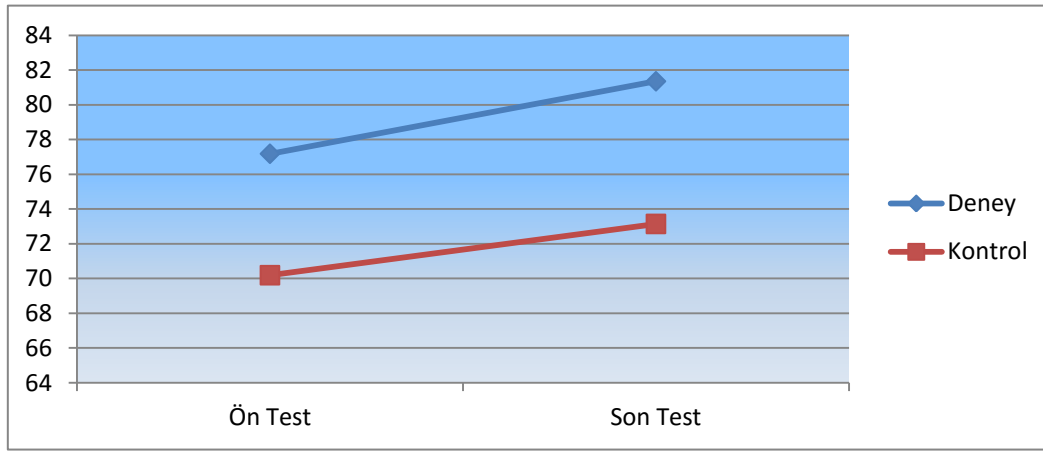
Grup	N	Ortalama	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	17	81,35	79,81
Kontrol	21	73,14	74,39

Tablo 17'de görüldüğü üzere TDYTÖ son test düzeltilmiş ortalama puanları deney grubu için 79,81, kontrol grubu için 74,39 olarak hesaplanmıştır. Düzeltilmiş ortalama puanları dikkate alındığında deney grubundaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının kontrol grubundaki öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Grupların düzeltilmiş TDYTÖ son test ortalama puanları arasında gözlenen farkın anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'nin Ön Testine Göre Düzeltilmiş Son Test Puanlarının Gruba Göre ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Ön Test	1040,69	1	1040,69	8,70	,006
Grup	258,85	1	258,85	2,16	,150
Hata	4189,77	35	119,71		
Toplam	5863,71	37			

ANCOVA sonuçlarına göre, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin TDYTÖ'nün ön testine göre düzeltilmiş son test puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir ($F_{(1-35)} = ,150$, $p > ,05$). Başka bir anlatımla basılı kitap kullanan öğrencilerle elektronik kitap kullanan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır.

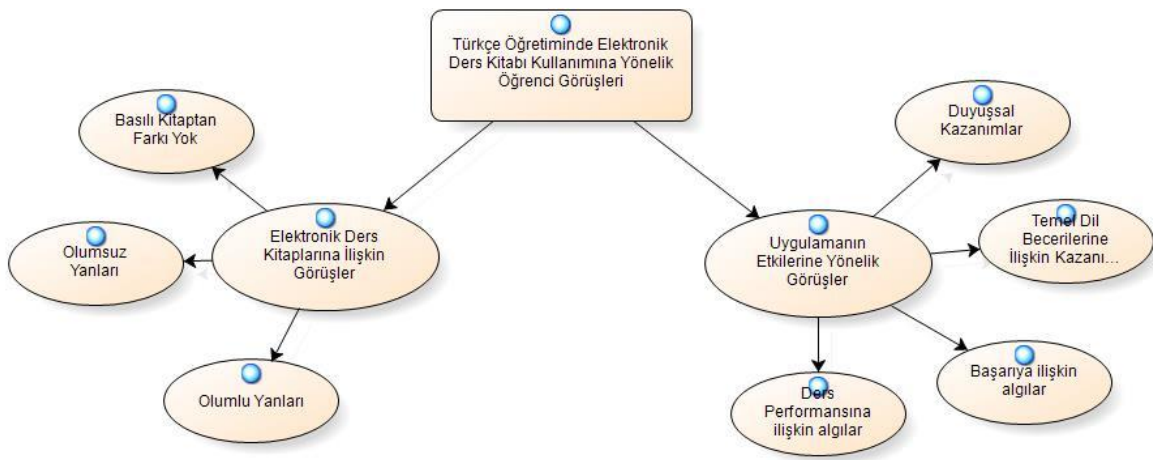


Şekil 15. Deney ve kontrol grubunun TDYTÖ ön test ve son test ortalama puanlarının grafiği

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin TDYTÖ'nün ön test ve son test ölçümlerinden elde ettikleri puanlardaki değişimi gösteren Şekil 4'teki grafiğe göre deneysel işlem sonrasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin tutum ölçeğinden elde ettikleri puanların bir miktar yükseldiği belirlenmiştir. Son test puanlarına bakıldığında deney grubundaki öğrencilerin tutum puanları daha yüksekmiş gibi görünmekle birlikte gruplar arasında gözlenen farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

4.2. Nitel Verilere İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma amaçları kapsamında nitel verilerden elde edilen bulgular, yorumlanarak verilmiştir. Bulgular iki kategoride ele alınmıştır. Birinci kategoride öncelikle öğrencilerin elektronik ders kitaplarına ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. İkinci kategoride ise öğrencilerin Türkçe derslerinde elektronik ders kitabı kullanıldığı uygulama sürecine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Elde edilen veriler, nicel verilerden elde edilen sonuçlarla birlikte yorumlanmıştır. Oluşturulun temalar Şekil 5’te sunulmuştur.

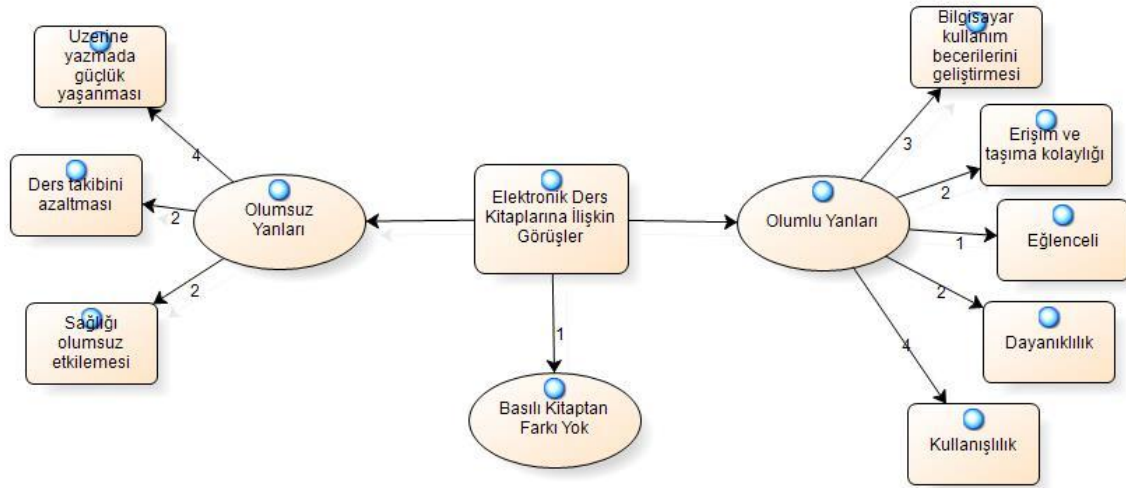


Şekil 16. Türkçe öğretiminde elektronik ders kitabı kullanımına yönelik öğrenci görüşleri

Aşağıda öncelikle öğrencilerin elektronik ders kitaplarına ilişkin görüşleri, ardından uygulamanın etkilerine yönelik görüşleri ele alınacaktır.

4.2.1. Öğrencilerin Elektronik Ders Kitaplarına İlişkin Görüşleri

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öncelikle, yeni karşılaştıkları bir öğrenme aracı olan elektronik kitaplarla ilgili görüşleri belirlenmiştir. Çünkü öğrencilerin elektronik kitaplara ilişkin görüşleri, uygulama süreciyle ilgili görüşlerine temel teşkil eden önemli bir unsur olarak görülmektedir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri Şekil 6’da sunulmuştur.



Şekil 17. Öğrencilerin elektronik ders kitaplarına ilişkin görüşleri

Öğrenciler yapmış oldukları değerlendirmelerde elektronik kitapları basılı kitaplarla karşılaştırarak ele almışlardır. Öğrencilerden 8'i elektronik kitapların olumlu veya olumsuz özellikleri olduğunu ifade edip bunların neler olduğunu açıklarken, 1 öğrenci basılı kitaptan bir farkı olmadığını belirtmiştir. Öğrenciler elektronik kitapların olumlu özelliklerini; kullanışlılığı (f:4), dayanıklılığı (f:2), eğlenceli olması (1), erişim ve taşıma kolaylığı (f:2), bilgisayar kullanım becerilerini geliştirmesi (f:3) olarak ifade etmişlerdir. Bu konudaki öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

Bilgisayar Becerilerini Geliştirmesi:

Barış: "Bazılarımız bilgisayarları kullanmayı çok iyi bilmiyorduk. Bu şekilde daha çok öğrendik. Bilgisayarda programı kullanmamı sağladı, bunları daha iyi öğrendim."

Sevim: "Bilgisayarla ilgili bilgiler öğreniyoruz. Bilgisayar konusunda becerimiz artıyor. Türkçe dersi olsa da bilgisayarı da öğreniyoruz."

Tuğba: "Artık daha da verimli bir şekilde bilgisayar kullanmamız gelişti, daha hızlı kullanıyoruz."

Dayanıklı Olması:

Barış: "Bazıları kitapları yırtıyor bakamıyor. Ama bunlar yırtılmadığı için daha iyi oluyor."

Tuğba: "Daha iyi oldu çünkü normal kitapları çalmalar oluyordu ya da kaybediyorlardı. Kitaplarla ilgilenmiyorlardı hep karalama yapıyorlardı. Bunda öyle bir sorun olmuyor."

Eğlenceli Olması:

Kemal: “En iyi yanları daha eğlenceli olması. Elektronik kitap daha eğlenceli.”

Erişim ve Taşıma Kolaylığı:

Barış: “Derslerin elektronik kitapla işlenmesini istiyorum. Ders kitaplarından çok faydalanamıyoruz. Kitapları unutuyoruz evde.”

Esra: “Basılı kitapta çantalarımız daha ağır, taşımak istemiyoruz. Tüm kitapları getirmiyoruz. Bunda öyle sorun yok.”

Kullanışlı Olması:

Esra: “Ders kitabında metinleri okurken, takip ederken sayfayı değiştirmek daha zor. Arkadaşımız okurken zorlanıyordum. Ama elektronik kitabı aşağı kaydırabildiğim için daha okunaklı oluyor.”

Selcan: “Bilgisayarla yaptığımız için daha çok zihnimizde kalıyor. Basılı kitapta daha çok kitap karalıyordum. Olumlu yönü öğrendiklerimin daha kalıcı olması.”

Serkan: “Güzel daha kullanışlı daha kolay elde edebiliyoruz. Sayfaları karıştırmıyoruz hemen açıyoruz. Daha kolay öğrenebiliyoruz. Araştırmamız gerekirse hemen yazıp buluyoruz. Daha kolay. Daha kullanışlı olması olumlu.”

Sevim: “Elektronik kitaplar güzel bilgisayardan yorulmuyoruz.”

Öğrenciler elektronik ders kitabının olumsuz özellikleri olduğunu da belirtmişlerdir. Bu olumsuz özellikleri; üzerine yazı yazmada güçlük yaşanması (f:4), ders takibini azaltması (f:2), sağlığı olumsuz etkilemesi (göz sağlığı, beden duruşu vb.) (f:2) olarak ifade etmişlerdir. Öğrenciler bu konudaki görüşlerini şöyle dile getirmişlerdir:

Ders Takibini Azaltması:

Barış: “Bazıları kitap açıkken oyun oynuyor öğretmeni dinlemiyorlar. O zaman bizim de dikkatimiz dağılıyor.”

Kemal: “Olumsuz tarafı bazı arkadaşların başka şeylere girmesi oyun oynaması. Öyle yapınca öğretmeni de kızdırıyorlar.”

Sağlığı Olumsuz Etkilemesi:

Serkan: “Bilgisayara fazla bakmak gözlerimiz için olumsuz. Gözlerim ağrıyor bazen.”

Sevim: “Olumsuz yönü duruş şekillerini bilmeyince olumsuz oluyor.”

Üzerine Yazmada Güçlük Yaşanması:

Ali: “Çalışma kitapları daha yazılabilir olabilir.”

Esra: “Basılı kitapta altını çiziyoruz bunda istediğimiz gibi olmuyor. Ben altını çizince daha kalıcı öğreniyorum, unutmuyorum.”

Serkan: “Yazmamızı geliştirdiği için basılı kitap daha iyi oluyor. Not falan alıyoruz derste öğretmen altını çizdiriyor.”

Tuğba: “Kitaba yazabiliyoruz ama bilgisayardan olunca yazamıyoruz. Çalışma kitabına klavyeyle yazılabilir. Ama bilgisayarda çok iyi yazamadığımız için basılı kitaptaki gibi olmuyor.”

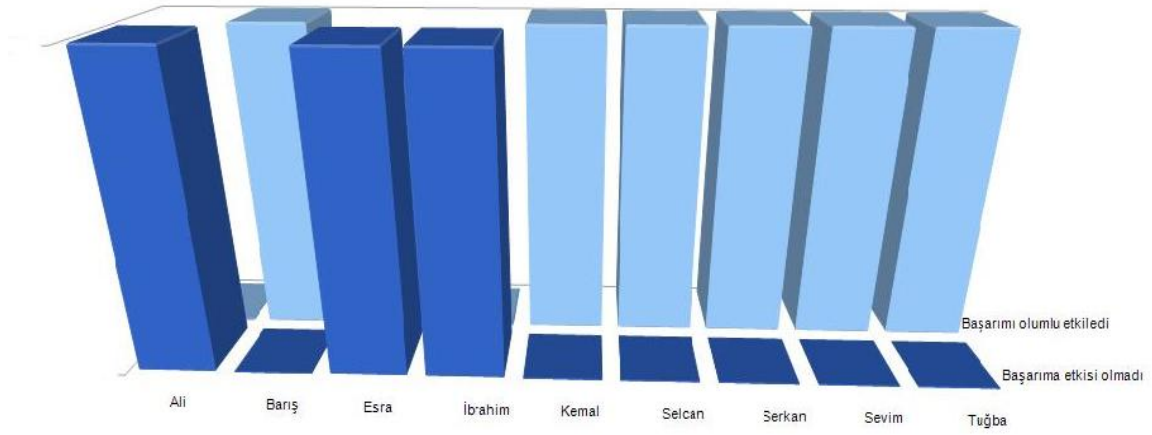
Bu görüşlerden farklı olarak bir öğrenci ise basılı kitap ile elektronik kitabın bir farkının olmadığını ifade etmiştir.

4.2.2. Öğrencilerin Uygulamanın Etkilerine İlişkin Görüşleri

Yapılan uygulamanın, öğrencilerin başarıları, öz yeterlik inançları ve tutumları üzerindeki etkisi nicel ölçme araçları ile tespit edildikten sonra, öğrencilerin ölçülen bu kavramlara ilişkin kendi değerlendirmeleri de belirlenmeye çalışılmıştır. Bu yüzden bu kategori; öğrencilerin başarılarına, ders performanslarına ve temel dil becerilerine (Öz yeterlik inançları kapsamında) ve derse ilişkin duyuşsal özelliklere ilişkin değerlendirmelerini (tutumlar) ele alan üç temadan oluşmaktadır.

4.2.2.1. Öğrencilerin Uygulamanın Başarıları Üzerindeki Etkisine Yönelik Görüşleri

Yapılan görüşmelerde öğrencilere; “Türkçe öğretiminde elektronik ders kitabı kullanmanın başarılarını etkileyip etkilemediği” sorulmuştur. Bu konudaki öğrenci görüşleri Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 18. Türkçe öğretiminde elektronik ders kitabı kullanmanın başarıya etkisine yönelik öğrenci görüşlerine dair grafik

Öğrencilerden 3’ü bu şekilde ders işlemenin başarılarını etkilemediğini, 6’sı ise başarılarını olumlu etkilediğini belirtmiştir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri ve nedenlerine dair açıklamalarından bazıları aşağıda sunulmuştur:

Başarıma Etkisi Olmadı:

Ali: “Ders başarıma etkisi olmadı. İkisinde de okuyoruz zaten.”

İbrahim: “Ders başarıımı etkilemedi. Çünkü biri elektronik biri de normal kitap. Elektronik kitapla da konuları işliyoruz, diğer kitapta da konu işliyorduk.”

Aylin: “Yeterliğimi başarıım zaten iyiydi. Pek bir katkısı olmadı onda da okuyorum bunda da okuyorum.”

Başarımı Olumlu Etkiledi:

Barış: “Bu şekilde başarıım arttı. Daha eğlenceli böyle.”

Kemal: “ Derslerimi biraz daha olumlu etkiledi. Başarıımı yükseltti. Kendimi daha iyi görüyorum bu şekilde. Bilgisayardan olduğu için koşarak geliyorum derse.”

Selcan: “İlk sınavımdan düşük almıştım ikincide daha iyi aldım. Bilgisayardan kalıcı olduğu için olumlu etkiledi.”

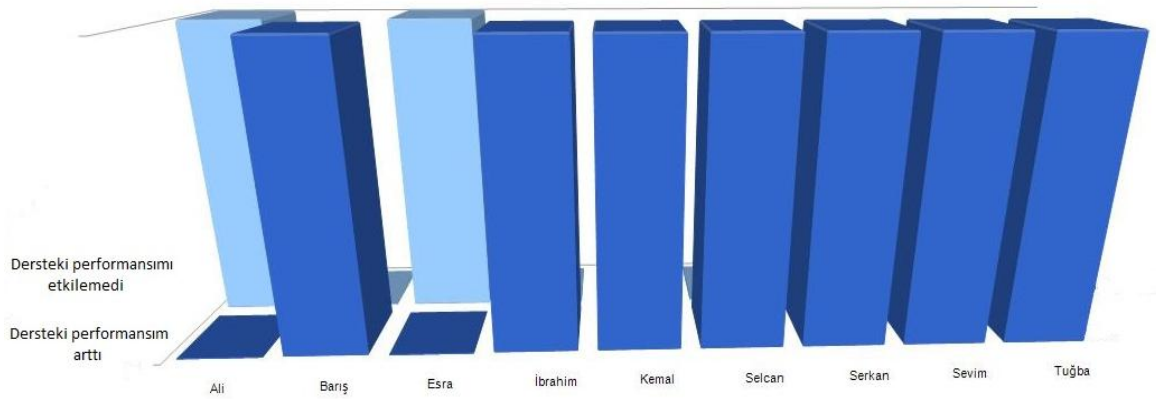
Serkan: “Başarıyı iyi yönde etkiledi derslerimin gelişmesini, puanımın yükselmesini sağladı. Genelde zorlanıyordum artık zorlanmıyorum.”

Sevim: “Bunda anlamadığım yerler daha da azalmaya başladı. Başarıyı daha iyi yaptı.”

Tuğba: “Bu daha ilgi çekici oldu. Konular daha anlaşılır oldu. Konuları daha iyi anladım. İkinci dönem notlarım yükseldi.”

4.2.2.2. Öğrencilerin Uygulamanın Performanslarına (Öz Yeterlik İnançlarına) Etkisine İlişkin Görüşleri

Yapılan görüşmelerde öğrencilere; “ Türkçe derslerini elektronik kitapla işlemenin ders performanslarını etkileyip etkilemediği” sorulmuştur. Bu konudaki öğrenci görüşleri Şekil 8’de verilmiştir.



Şekil 19. Elektronik ders kitabı kullanmanın ders performansına etkisine ilişkin öğrenci görüşlerini gösteren grafik

Öğrencilerden 7’si Türkçe derslerinde elektronik kitabın kullanılmasının performanslarını artırdığını belirtirken, 2 öğrenci performansını etkilemediğini ifade etmiştir. Öğrencilerin bu konudaki görüşleri ve nedenlerine ilişkin açıklamalarından bazıları şu şekildedir:

Performansım Arttı:

Barış: “Ders çalışma yöntemi, test çözme, yazı yazma, zekâ olarak geliştim. Performansımı daha yeterli hissediyorum. Bunun biraz elektronik kitapla ilgili olduğunu düşünüyorum. Çünkü kitabımı kaybetmiştim.”

İbrahim: “Artık derse daha çok katılmak istiyorum artık daha eğlenceli.”

Kemal: “Dersteki performansım biraz daha arttı. Çünkü bunda okumak daha eğlenceli olduğu için derste hep parmak kaldırıyorum okumak için.”

Selcan: “Elektronik kitaptan sonra performansım daha iyi oldu çünkü aklımda böyle daha kalıcı oluyor.”

Öğrenciler Türkçe derslerinde elektronik ders kitabı kullanmanın temel dil becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir (f:7). 5 öğrenci okuma becerisinin geliştiğini, 1 öğrenci kelime dağarcığının geliştiğini ve 1 öğrenci de yazım-noktalama kurallarına dair bilgisinin arttığını belirtmiştir. Öğrenciler bu görüşlerini aşağıdaki gibi ifade etmişlerdir:

Kelime Dağarcığına Etkisi:

Barış: “Kelime hazinemi artırdı. Öğrendiğimiz kelimeler daha çok aklımda böyle.”

Yazım ve Noktalama Bilgisine Etkisi:

Tuğba: “Daha iyi öğrendim dilimizi, noktalama işaretlerini daha iyi öğrendim. Kısacası günlük yaşantımızda olan etkilerini daha da artırdı.”

Okuma Becerisine Etkisi:

Ali: “Metinleri takip etme yeteneğim gelişti.”

Barış: “Okumamı hızlandırdı.”

Esra: “Bana katkı sağladı. Basılı kitapta şaşırıyoruz okurken, elektronik kitaptan okurken heyecanlanmıyorum daha rahat okuyorum.”

Sevim: “Kitaptan okuyorken yazmak zordu bundan daha kolay. Bunda yazarken hocayı da dinliyorum. Hocamı önceden dinleyemiyordum takip edemiyordum.”

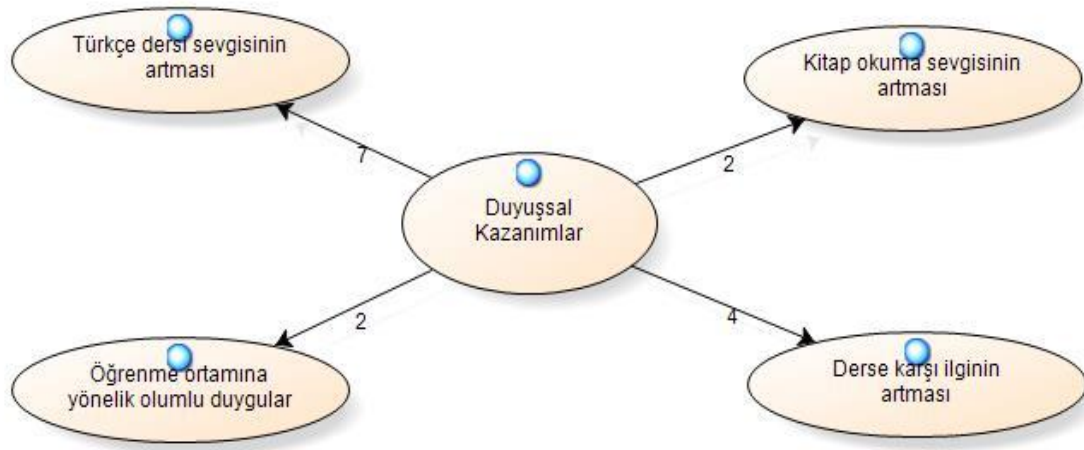
Selcan: “Ben birazcık okuyamıyordum bunda daha rahat okuyorum. Okumamı geliştirdi. Arkadaşlarım okurken kitaptan kaçırıyordum elektronik kitap olunca kaçırmıyorum daha rahat takip ediyorum.”

Tuğba: “Genelde olumlu. Okumam hızlandı sayfa çevirmek daha hızlı. Metni takip edip anladığım için daha mantıklı cümleler kurmaya başladım. Önceden anlamayınca hocanın sorularına yanlış cevap veriyordum. Söylediğim şeyler çok mantıksız geliyordu.”

4.2.3. Öğrencilerin Derse Yönelik Duyuşsal Özelliklerine (Tutumlarına)

Yönelik Görüşleri

Araştırma kapsamında öğrencilerin derse yönelik duyuşsal özellikleri bir başka ifade ile tutumları da belirlenmeye çalışılmıştır. Bu nedenle öğrencilere “Türkçe derslerini elektronik kitapla işlemenin, derse yönelik duygularını etkileyip etkilemediği” sorulmuştur. Bu konudaki öğrenci görüşleri Şekil 10’da verilmiştir.



Şekil 21. Türkçe öğretiminde elektronik ders kitabı kullanmanın derse yönelik duyuşsal özelliklere etkisine ilişkin öğrenci görüşleri

Öğrenciler Türkçe dersinin elektronik kitapla yürütülmesinin derse yönelik duygularını olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Hiçbir öğrenci bu konuda olumsuz bir yorumda bulunmamıştır. Bu konudaki öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

Derse İlgim Arttı:

Esra: “Elektronik kitapları okurken daha hevesli oluyorum onda “Aman.” deyip geçiyorum. Derse daha fazla ilgi duymamı sağladı.”

İbrahim: “Dersler böyle devam etsin. Okumamı, dersimi etkilemedi ama daha çok ilgimi çektiği için derse daha çok veriyorum kendimi.”

Kemal: “Ders daha çok ilgimizi çekiyor. Derslerin bu şekilde olması daha eğlenceli oluyor.”

Tuğba: “Basılı kitap olunca ilgilenmek zordu ilgim dağılıyordu. Dersle böyle olunca dersti takip ediyorum, ilgim dağılmıyor. Dersi takip edince de ilgim dağılmadığı ve dersti takip ettiğim için düzgün cümleler kuruyorum.”

Öğrenme Ortamına Yönelik Olumlu Duygular:

Ali: “Teknolojik olunca ders daha iyi oluyor. Teknolojiyi seviyoruz çünkü. Diğer dersler de olabilirdi.”

Tuğba: “Sınıf içinde herkesin kendi bilgisayarları olduğu için kimse kimseye karışmadı olumsuz bir durum olmadı.”

Kitap Okumayı Daha Çok Sevmemi Sağladı:

Esra: “Elektronik kitaptan okurken daha hevesli oluyorum bilgisayardan olduğu için.”

Barış: “Kitap okumayı eskiden sevmezdim. Şimdi seviyorum. Kalın kitaplar okumayı seviyorum. Bilgisayarla aramız daha iyi olduğu için. Bilgisayar kullanmayı sevdiğimiz için bu şekilde kitap okumayı daha çok sevdim.”

Türkçe Dersini Daha Çok Sevmemi Sağladı:

Ali: “Türkçe dersini daha çok sevmemi sağladı. Çünkü bilgisayarları falan daha çok seviyorum.”

Barış: “Eskiden olumlu değildim derse karşı artık daha olumluyum. Eskiden sıkılırdım şimdi daha çok sevdim.”

İbrahim: “Derse daha çok gelmek istiyorum daha çok sevdim dersi.”

Kemal: “Derslerin bu şekilde olması daha eğlenceli oluyor, etkinlikleri daha severek yapıyoruz. Daha çok sevmeye başladım.”

Serkan: “Türkçeyi de sevmeye başladım. Derse daha çok katılmamı sağladı.”

Sevim: “Dersi daha çok sevmeye başladım, daha eğlenceli gelmeye başladı.”

Tuğba: “Derse karşı duygularımı çok değiştirdi önceden sevmiyordum gibiydim. Şimdi daha eğlenceli oldu kelimeleri bilgisayardan falan araştırmak.”

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretiminde elektronik ders kitabı kullanmanın başarı, öz yeterlik inançları ve tutuma etkisini belirlemektir. Bu araştırma, aynı zamanda Türkçe öğretiminde elektronik kitap kullanan öğrenciler ile basılı kitap kullanan öğrencilerin başarıları, öz yeterlik inançları ve tutumlarını karşılaştırmayı da hedeflemektedir. Ayrıca, Türkçe derslerinde elektronik kitap kullanan öğrencilerin, bu konudaki görüşlerini belirlemek de araştırmanın bir başka amacıdır. Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen nitel ve nicel bulgular hem birlikte hem de alanyazın bağlamında tartışılmıştır.

Bu çalışmada Türkçe derslerinde elektronik ders kitabı kullanan deney grubu öğrencileri ile basılı ders kitabı kullanan kontrol grubu öğrencilerinin başarıları arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bu bulgu Yager ve Szabo'nun (2011) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Yager ve Szabo (2011) bilgisayar okuryazarlığı dersinde elektronik kitap kullanan öğrencilerle basılı kitap kullanan öğrencilerin performanslarını karşılaştırmışlardır. Araştırma sonuçları basılı kitap kullanan ve elektronik kitap kullanan öğrencilerin ön test, son test ve final sınavı başarılarına bağlı performanslarının benzer olduğunu, aralarında anlamlı bir farkın olmadığını ortaya koymuştur. Ancak araştırmanın bu bulgusu Kayak'ın (2014) araştırmasının sonuçlarıyla farklılık göstermektedir. Kayak (2014), üniversite öğrencileriyle yürüttüğü çalışmada etkileşimli e-kitap ile basılı kitabın öğrenci başarısı üzerine etkisini incelemiştir. Söz konusu çalışmanın sonuçları ise etkileşimli e-kitap kullanan öğrencilerin başarılarının basılı kitap kullananlardan anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda öğrencilerin derslerde özellikle etkileşimli veya zenginleştirilmiş elektronik kitap kullanmalarının öğrenme sürecinde daha etkili olduğu söylenebilir. Bu nedenle bu çalışmada kullanılan ve öğrencilere çok fazla etkileşim olanağı sunmayan, genel olarak ekran okuma becerisine dayanan elektronik

kitapların öğrenme sürecinde basılı kitaplardan çok farklı olmadığı düşünülmektedir. Etkileşimli ve zenginleştirilmiş kitapların daha etkili sonuç vermesi ise özellikle farklı öğrenme stillerine sahip veya baskın olarak kullandıkları zekâ alanları birbirinden farklı olan öğrencilere öğrenme yaşantıları sunmasıyla alakalıdır (Shiratuddin ve Landoni, 2001). Böylece bu biçimdeki kitapların kullanımı öğrencilerin hem başarılarını artırabilir hem de başarıyla ilgili olduğu düşünülen öz yeterlik inançları ve tutumları gibi duyuşsal özellikleri olumlu yönde değiştirebilir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin çoğu (f:9) Türkçe derslerinde elektronik kitap kullanımının başarılarını artırdığını belirtmişlerdir. Araştırmanın nitel kısmında elde edilen bu bulgu, başarıya ilişkin nicel bulgu ile farklılık göstermektedir. Ön test ve son test kapsamında uygulanan başarı testinde öğrencilerin başarılarının istatistikî olarak anlamlı olmamakla birlikte bir miktar azaldığı ortaya çıkmıştır. Başarı testi ile öğrenci görüşleri arasında ortaya çıkan bu farklılığın, öğrencilerin elektronik ders kitaplarını eğlenceli, farklı teknolojik bir materyal olarak görmelerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Nitekim başarılarının arttığını belirten öğrencilere bunun nedeni sorulduğunda, elektronik kitabı daha eğlenceli görmeleri gibi öğretim materyaline dönük değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bu nedenle öğrencilerin başarıya ilişkin değerlendirmelerinin elektronik kitaplara ilişkin olumlu bakış açılarından etkilenmiş olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca uygulamalar sürecinde de öğrencilerin elektronik kitabı, bir öğrenme aracından farklı olarak değişik, ilgi çekici teknolojik bir materyal olarak görmelerinin, öğrenme sürecini olumsuz etkilediği düşünülebilir. Araştırmanın bu bulgusu ise Lam vd.'nin (2008) çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir. Lam vd. (2008) üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarında öğrencilerin akademik başarılarında elektronik kitapların etkisine yönelik görüşlerini belirlemişlerdir. Buna göre öğrenciler elektronik kitap kullanmalarının öğrenme süreçlerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin belirlenmiş görevler üzerindeki performansına ilişkin algıları, öz yeterlik inançlarını oluşturmaktadır (Zimmerman, 1995). Bu çalışmada, elektronik ders kitabı kullanan öğrenciler ile basılı ders kitabı kullanan öğrencilerin Türkçe dersi öz yeterlik inançları arasında anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. İlgili literatürde benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (f:6), elektronik ders kitabı kullanmanın Türkçe dersi performanslarını olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin öz yeterlik inançları üzerinde en büyük rolü olan unsur başarılarıdır. Bu nedenle bu bulgu değerlendirilirken başarıya dair bulgular da göz

önünde bulundurulmalıdır. Araştırmanın başarı ve öz yeterlik inançlarına ilişkin nitel ve nicel verileri benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlar da ilgili alanyazını desteklemektedir. Bnadura (1995; 1997), Hoy (2015, s. 715), Zimmerman (1995), Pajares (2002) yüksek başarıya sahip öğrencilerin yüksek öz yeterlik inançları, düşük başarıya sahip öğrencilerinde düşük öz yeterlik inançları geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Dolayısıyla başarısı artmayan bir öğrencinin öz yeterlik inancı da gelişmeyecektir. Öğrencilerin öz yeterlik ölçümleri de başarı testlerindeki gibi son teste anlamlı olmamakla birlikte bir miktar düşmüştür. Bu nedenle iki sonuç arasındaki benzerlik ilgili literatürce desteklenmektedir. Bu kapsamda öğrencilere performanslarının artmasına daha fazla olanak sağlayacak olan zenginleştirilmiş kitaplar, bu araştırmada kullanılan ve daha az etkileşim sunan elektronik kitaplardan daha etkili olabilirler. Çok fazla interaktif özelliklere sahip olmayan e-kitapların bu nedenle basılı kitaplardan daha etkili olmadığı düşünülebilir. Nitekim öğrenciler üzerine yazı yazmada güçlük yaşamalarının öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğine dair açıklamalar da yapmışlardır. Özellikle okuma, yazma gibi dil becerilerine yönelik kazanımları içeren Türkçe dersi, belirlenen hedeflere ulaşabilmek için ders kitaplarını etkin kullanmayı gerektirmektedir. Bu nedenle e-kitapların interaktif özellikleri geliştirilebilir, öğrencilere belirlenen kazanımlara yönelik daha zenginleştirilmiş etkinlikler sunulabilir ve bunların öğrenme sürecindeki rolü de araştırılabilir. Burada önemli olan durum ise kullanılan teknolojinin öğrenme sürecinde kesinlikle olumlu bir etkisinin olacağının varsayılması değil eğer bir etkisi varsa bunun neden ve nasıl olduğunun, bu materyalin öğrenme sürecini destekleyen veya ona engel olan hangi özelliklerinden kaynaklandığının incelenmesidir.

Gerçekleştirilen görüşmelerde öğrencilerin başarıya dair değerlendirmelerinde olduğu gibi öz yeterlik inançlarına (performanslarına) dair değerlendirmelerinin de elektronik kitaplara ilişkin olumlu görüşlerinden etkilendiği düşünülmektedir. Araştırmanın nicel ve nitel verileri ise farklılık göstermektedir. Buna neden olarak, öğrencilere nitel görüşmeler sırasında yapmış oldukları açıklamalar gösterilebilir. Nitekim öğrenciler, dersleri elektronik kitaplarla işlemenin daha eğlenceli, e-kitapların daha kullanışlı ve daha dayanıklı olması gibi görüşler belirtmişlerdir. Performanslarını da bu görüşler paralelinde değerlendirmişlerdir. Bu nedenle öğrencilerin, elektronik kitaplara ilişkin olumlu tutumları, ders performanslarını değerlendirmelerini etkilemiş olabilir. Öğrenciler ders performanslarının göstergesi sayılabilecek alanlardan çok az bir kısmına yönelik yorumlar yapmışlardır (Okuma becerisini geliştirdiğini kelime dağarcığının zenginleştiğini ve yazım-

noktalama kurallarına dair bilgisinin arttığını belirtmiştir). Bu ifadeler daha çok okuma becerisi ve derse katılımı ilgilidir. Ancak Türkçe dersi sürecinde çok farklı kazanımlar ve beceriler ele alınmaktadır. Bu da öğrencilerin olumlu tutumlar geliştirdiği elektronik kitapların, performanslarını değerlendirme sürecinde etkili olduğunu ve bu durumun performanslarını değerlendirmede subjektifliğe neden olduğu kanısına vardırırmaktadır.

Bu çalışmada, elektronik kitap kullanan öğrenciler ile basılı kitap kullanan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı bulunmuştur. Alanyazın incelendiğinde elektronik kitapların derse yönelik tutumlara etkisini inceleyen çalışmalar olmamakla birlikte farklı öğrenci tutumlarını araştıran çalışmalar bulunmaktadır. Yaman ve Dağtaş (2013) çalışmalarında, ekrandan okumanın, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmışken; Müller-Aguillón, (2010) ise üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmasında, öğrencilerin çalışma amacıyla elektronik ders kitabı kullanmaya yönelik olumlu tutumlara sahip olduğunu belirlemiştir. Dolayısıyla araştırmalarda elde edilen sonuçlar, bu araştırmanın bulgularıyla farklılık göstermektedir. Bu araştırmanın nitel bulguları da öğrencilerin elektronik kitapla ders işlemeye yönelik olumlu duygulara sahip olduğunu ve bunun da derse yönelik duyuşsal özellikleri (tutumları) olumlu etkilediğini göstermektedir. Araştırmanın nicel bulguları da öğrencilerin tutumlarının arttığını ancak bunun iki grup arasında anlamlı bir fark oluşturmadığını göstermektedir. İstatistikî olarak anlamlı olmamakla birlikte öğrencilerin, tutumlarının nicel ölçümlerde arttığı sonucu, nitel verilerle tutarlılık göstermektedir. Buna göre öğrencilerin teknolojik, eğlenceli, ilgi çekici olarak niteledikleri elektronik kitaplara ilişkin görüşlerinin derse yönelik tutumları üzerinde etkili olabileceği düşünülebilir. Nitekim öğrenciler, derse yönelik sevgilerinin ve ilgilerinin artmasının sebebi olarak elektronik kitapların eğlenceli olması ve teknolojiyi sevmeleri gibi durumları vurgulamaktadırlar. Başarı ve öz yeterliğe ilişkin değerlendirmelerde belirtildiği gibi basılı kitaplara kıyasla daha zenginleştirilmiş olan ve öğrencilerin çok sevdiklerini belirttikleri teknolojinin daha etkin kullanımına olanak sağlayacak e-kitaplar öğrenme sürecine ilişkin daha etkili sonuçlar verebilir. Ancak bunlar, etkililiğinin sınanacağı araştırmalarla ortaya konacaktır. Nitekim teknolojinin öğrencilerin öğrenme yaşantılarını ne kadar etkilediği, bir etkisi varsa bunun kalıcı mı yoksa yenilik etkisine mi bağlı (kısa süreli) olduğu ve bunun teknolojik materyalin hangi özelliğinden kaynaklandığı ancak yapılacak çalışmalarla ortaya konacaktır.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde öğrenciler elektronik kitaplara ilişkin birtakım değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Buna göre elektronik ders kitabının bazı olumlu ve olumsuz özellikleri olduğu belirlenmiştir. Öğrenciler elektronik ders kitaplarının olumlu özellikleri olarak kullanışlılığı, dayanıklılığı, eğlenceli olması, erişim ve taşıma kolaylığı, bilgisayar kullanım becerilerini geliştirmesini; olumsuz özellikleri olarak ise üzerine yazmada güçlük yaşanması, ders takibini azaltması, sağlığı olumsuz etkilemesini (göz sağlığı, beden duruşu vb.) ifade etmişlerdir. Öğrencilerin belirttiği bu görüşler, bazı araştırma sonuçlarıyla (Duran ve Alevli, 2014; Öztürk ve Can, 2013) benzerlik göstermektedir. Durun ve Alevli'nin (2014), 8. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında, öğrenciler elektronik metinlerle ilgili hem olumlu hem olumsuz görüşler bildirmişlerdir. Elektronik metinlerin olumlu özellikleri olarak; sayfanın kişiselleştirebilmesi, okumayı eğlenceli kılması, okumanın daha cazip ve ilgi çekici olması, önemli bilgileri ve ders içeriklerini hızlı, kolay ve uzun süreli kaydetmesi, kalıcı öğrenme sağlaması, öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırması, bilgi kaynaklarına daha kolay ulaşılabilmesi, paylaşımı kolaylaştırması, kâğıt israfını önlemesi, zamanın daha etkili kullanabilmesi ifade edilmiştir. Elektronik metinlerin olumsuz özelliklerini ise; sağlık sorunlarına neden olması (Göz hastalıkları, ortopedi, kanser v.b.), ekrana iyi odaklanılamaması (ekranda rahatsız edici unsurların olması), okumanın dikkatsiz ve özensizce yapılması, anlamının azalması, kütüphaneye gitme ve kitap okuma alışkanlığını azaltması, ekrandan okumada kişisel not almanın zor olması (altını çizerek okuma), araştırmada hazırcılığa alıştırması, sosyalleşmeyi olumsuz etkilemesi olarak belirtmişlerdir. Öztürk ve Can (2013) da benzer şekilde öğrencilerin elektronik kitaplara ilişkin görüşlerini belirlemişlerdir. Buna göre öğrenciler elektronik kitapların, öğrenmeyi ve hatırlamayı kolaylaştırması, anlamayı sağlaması nedeniyle olumlu; gözleri yorması ve bozması, yorgunluk hissi vermesi nedeniyle de olumsuz özellikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmada ve diğer araştırmalarda elektronik kitaplarla ilgili belirtilen ortak noktalar eğlenceliliği, kullanışlılığı ve öğrenme sürecini kolaylaştırması gibi olumlu özellikleri; sağlık sorunlarına sebep olması, ders sürecinde not almayı zorlaştırması ve öğrenme sürecinde dikkati dağıtması gibi olumsuz özellikleri olmuştur.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde Türkçe öğretiminde elektronik ders kitabı kullanmanın başarı, öz yeterlik inançları ve tutuma etkisini belirlemek amacıyla yapılan araştırmadan elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlardan hareketle getirilen öneriler yer almaktadır.

6.1. Sonuçlar

Bu araştırmada Türkçe öğretiminde elektronik ders kitabı kullanmanın başarı, öz yeterlik inançları ve tutumlara etkisi incelenmiştir. Ayrıca alt amaçlar çerçevesinde Türkçe öğretiminde elektronik ders kitabı kullanan öğrencilerle basılı ders kitabı kullanan öğrencilerin başarı, öz yeterlik inançları ve tutumları arasındaki fark ile öğrencilerin, Türkçe öğretiminde elektronik ders kitabı kullanılmasına yönelik görüşleri de incelenmiştir.

Bu çalışmada Türkçe öğretiminde elektronik ders kitabının kullanıldığı deney grubu öğrencileri ile basılı ders kitabının kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerinin başarıları, öz yeterlik inançları ve tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Elektronik ders kitabının kullanıldığı sınıfta yer alan öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucu, öğrencilerin süreçle ilgili birtakım değerlendirmeleri tespit edilmiştir. Buna göre öğrenciler elektronik ders kitaplarının basılı kitaplara göre olumlu ve olumsuz birtakım özellikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Öğrenciler ayrıca Türkçe derslerinde elektronik ders kitabının kullanılması bağlamında başarılarını değerlendirmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı başarılarının arttığını ifade ederken bir kısmı da değişmediğini belirtmiştir. Öğrenciler performanslarına dönük değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Öğrencilerin bir kısmı birtakım nedenlerle performanslarının arttığını belirtirken, bazı öğrenciler bu sürecin

performansları üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğrenciler uygulama sürecinde Türkçe dersi kapsamında kazandırılması hedeflenen bazı becerilerinin de geliştiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler uygulama sürecinin başarıları ve performansları üzerindeki etkisine yönelik olumsuz bir değerlendirmede bulunmamışlardır. Öğrenciler ayrıca derse yönelik sevgi ve ilgilerinin artması gibi duyuşsal özelliklere dönük değerlendirmelerde de bulunmuşlardır.

6.2. Öneriler

Aşağıda bu araştırmada elde edilen bulgulardan yola çıkarak alanda çalışan uzmanlara ve ileride yapılacak çalışmalara katkı sağlayabilecek önerilere yer verilmiştir.

1. Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan elektronik ders kitabı kullanılmıştır. Türkçe öğretiminde öğrencilerin başarıları, öz yeterlik inançları ve tutumları üzerinde e-ders kitabıyla basılı ders kitabı kullanımı arasında bir farkın olmadığı bulunmuştur. Etkileşimli ve zenginleştirilmiş elektronik ders kitapları hazırlanarak etkililiği sınanabilir, basılı kitapla aralarındaki fark araştırılabilir.
2. Öğrencilerin öğrenme süreçleriyle ilişkili pek çok özellik bulunmaktadır. Bu araştırmada sadece başarı, öz yeterlik inançları ve tutum üzerinde durulmuştur. Bundan sonra yapılacak çalışmaların daha farklı değişkenleri kapsayacak şekilde düzenlenmesi, elektronik ders kitaplarının öğrenme süreçleri ve öğrenciler üzerindeki etkisinin daha kapsamlı olarak anlaşılmasına katkı sağlayacaktır.
3. Bu çalışma ortaokul altıncı sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Farklı sınıf seviyelerindeki öğrencilerle benzer çalışmalar gerçekleştirilebilir ve e-ders kitaplarının bu gruplar üzerindeki etkisi belirlenebilir.

KAYNAKLAR

- Abbit, J. T., & Klett, M. D. (2007). Identifying influences on attitudes and self –efficacy beliefs towards technology integration among pre-service educators. *Electronic Journal for The Integration of Technology in Education*, 6, 28-42.
- Ahmad, P. (2015). *E-book adoption in academic and research libraries*. Doktora Tezi, Edith Cowan University Information Science Faculty of Health, Perth.
- Ahmad, P., & Brogan, M. (2012). Scholarly use of e-books in a virtual academic environment: A case study. *Australian Academic & Research Libraries*, 43(3), 189-213.
- Ahmad, P., Brogan, M., and Johnstone, M. N. (2014). The e-book power user in academic and research libraries: Deep log analysis and user customisation. *Australian Academic & Research Libraries*, 45(1), 35-47. doi: 10.1080/00048623.2014.885374
- Anderson, C., & Pham, J. (2013). Practical overlap: The possibility of replacing print books with e-books. *Australian Academic & Research Libraries*, 44(1) , 40-49. doi: 10.1080/00048623.2013.773866.
- Asunka, S. (2013). The viability of e-textbooks in developing countries: Ghanaian university students' perceptions. *Open Learning*, 28(1), 36-50.
- Bandura, A. (1988). Organisational applications of social cognitive theory. *Australian Journal of Managament*, 13(2): 275-302.
- Bandura, A. (1998). Self-efficacy. Howard Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health* içinde (pp. 71-81). San Diego: Academic.
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. L. Pervin & O. John (Ed.), *Handbook of personality* içinde (pp.154-196). New York: Guilford.
- Bandura, A., & Adams, N. E. (1977). Analysis of self-efficacy theory behavioral change. *Cognitive Therapy and Research*, 1(4), 287-310.

- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2),117-148.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. Ross Vasta (Ed.), *Annals of child development, Volume 6: Six theories of child development* içinde (pp. 1-60). Greenwich: JAI.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Albert Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societis* içinde (pp.1-46). New York: Cambridge University.
- Bandura, A. (2002). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Albert Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* içinde (202-231). Cambridge: Cambridge University.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Reviews Psychology*, 52, 1-26.
- Barbosa,V. S., Lima, V., Silva,R., Silva, W. Soares, A. C., & Sousa, A. (2012, Ağustos). *Digital literature: finding new ways to motivate students to read Brazilian literature electronic books*. EUROCALL – The CALL Triangle: Student, Teacher and Institution Conference’de sunulmuş bildiri, University of Nottingham: Nottingham.
- Baron, R. A., Byrne, D., & Watson, G. (2005). *Exploring social psychology* (4th Edition). Toronto: Pearson.
- Başaran, M. (2014). 4. sınıf seviyesinde ekrandan ve kâğıttan okumanın okuduğunu anlama, okuma hızı ve metne karşı geliştirilen tutum üzerindeki etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 248-268.
- Baştemur Kaya, C. (2013). 6. sınıf sosyal bilgiler dersi için geliştirilen etkileşimli elektronik kitabın öğrenci başarıları üzerine etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bearne, E. (2003). Rethinking literacy: Communication, representation and text. *Reading Literacy and Language*, 37(3), 98–103.
- Berg, S. A., Hoffmann, K., & Dawson, D. (2010). Not on the same page: Undergraduates' information retrieval in electronic and print books. *The Journal of Academic Librarianship*, 36(6), 518-525.
- Blackwell, P. (2001) Taming disruptive technologies, or how to remain relevant in the digital age. *Journal of Library Administration*, 35(3), 33-49.
- Bohner, G., & Dickel, N. (2011). Attitudes and attitude change. *Annual Review of Psychology*, 62(1), 391–417.
- Brahme, M., & Gabriel, L. (2012). Are students keeping up with the e-books evolution? Are e -boks keeping up with students' evolving needs? distance students and e-book usage, a survey. *Journal of Library & Information Services in Distance Learning*, 6, 180–198.
- Britner, S. L., & Pajares, F. (2006). Sources of science self-efficacy beliefs of middle school students. *Journal Of Research In Science Teaching*, 43(5), 485-499.
- Bruning, R. H., Schraw, G. J., & Norby, M. M. (2014). *Bilişsel psikoloji ve öğretim* (Z. Nur Ersözlü & R. Ülker, Çev.). Ankara: Nobel.
- Büyüköztürk, Ş. (1998). Kovaryans analizi: Varyans analizi ile karşılaştırmalı bir inceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 30(1), 91-105.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (5. baskı). Ankara: PegemA.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. Baskı). Ankara: PegemA.
- Carden, M. T. J. (2008, Ekim) *E-books are not books*. Conference on Information and Knowledge Management'de sunulmuş bildiri, ACM, New York.
- Chan, E. S. K., Swatman P. M. C, & Wilkins, L. (2006, Haziran). *E-book technology and its impact on libraries*. 19th Bleed eConference'de sunulmuş bildiri, University of Maribor, Kranj.

- Chen, Y. N. (2003). Application and development of electronic books in an e-Gutenberg age. *Online Information Review*, 27(1), 8-16.
- Chou, P. T. M. (2010). Advantages and disadvantages of ESL course books. *The Internet TESL Journal*, 16(11). 25 Şubat 2015 tarihinde <http://iteslj.org/Articles/Chou-CourseBooks.html> sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
- Creswell, J. W., & Clark V. L. P. (2015). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Y. Dede & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Anı.
- Çakır, R. (2013). Okullarda teknoloji entegrasyonu, teknoloji liderliği ve teknoloji planlaması. K. Çağıltay & Y. Göktaş (Ed.), *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler* içinde (s. 397-412). Ankara: PegemA.
- Çelik, F. (2006). Türk eğitim sisteminde hedefler ve hedef belirlemede yeni yönelimler. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(11), 1-15.
- Dağtaş, A. (2013). Öğretmenlerin basılı sayfa ve ekrandan okuma tercihleri ile eğitimde elektronik metin kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Studies*, 8(3), 137-160.
- Daniel, D. B., & Woody, W. D. (2013). E-textbook s at what cost? Performance and use of electronic print texts. *Computers & Education*, 62, 18-23.
- DeLamater, J. D., & Myers, D. J. (2007). *Social psychology* (6. Baskı). Belmont: Thomson Wadsworth.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2011). The discipline and practise of qualitative research. N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *The SAGE handbook of qualitative research* içinde (pp. 1-21). Thousand Oaks: Sage.
- Demirtaş, H., & Çınar, İ. (2004, Temmuz). *Yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin başarı algısı ve eğitime ilişkin görüşleri (Malatya ili örneği)*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, İnönü Üniversitesi, Malatya.

- Duran, E. (2013). Efficiency in reading comprehension: A comparison of students' competency in reading printed and digital texts. *Educational Research and Reviews*, 8(11), 728-739.
- Duran, E., & Alevli, O. (2014). Öğrenci görüşleri: Dijital metin mi basılı metin mi? *International Journal of Language Academy*, 2(2), 110-126.
- Duran, E., & Ertuğrul, B. (2012). İlköğretim sınıf öğretmenlerinin elektronik ders kitaplarına yönelik görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 347-365.
- Durukan, E., & Maden, S. (2012). Türkçe dersi öz yeterlik algısı ölçeği (TDÖYAÖ): Güvenirlilik ve Geçerlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 164-173.
- Embong, A. M., Noor, A. M., Hashim, H. M., Ali, R. M., & Shaari, Z. H. (2012). E-books as textbooks in the classrom. *Social and Behavioral Sciences*, 47, 1802-1809.
- Erlich, Z., Gadot, R., & Shahak, D. (2008). The effect of computer literacy course on students' attitudes toward computer applications. *Journal of Educational Technology Systems*, 37(1), 83-95.
- Farnung, M. T. (2012). *E-books and motivation to read in middle school students*. Yüksek Lisans Tezi, University of Wisconsin, Wisconsin.
- Franzoi, S. L. (2009). *Social psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Freedman, J. L., Sears, D. O., & Carlsmith, J. M. (2003). *Sosyal psikoloji* (A. Dönmez, Çev.). Ankara: İmge.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational research: An introduction*. New Jersey: Pearson.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for 21st century*. New York: Basic Books.
- Gonzalez, M. (2014). The effect of embedded text-to-speech and vocabulary ebook scaffolds on the comprehension of students with reading disabilities. *International Journal Of Special Education*, 29(3), 111-125.
- Gökçearslan, A. (2009). Elektronik kitap ve eğitime etkisi. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, (137-147).
- Göksu, T. (2007). *Sosyal psikoloji*. Ankara: Seçkin.

- Grant, J. M. A. (2004). Are electronic books effective in teaching young children reading and comprehension? *International Journal of Instructional Media*, 31(3), 303-308.
- Grimshaw S., Dungworth N., McKnight, C., & Morris, A. (2007). Electronic books: children's reading and comprehension. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 583-599.
- Gulbrandsen, P., Schroeder, T. V., Milerad, J., & Nylenna, M. (2002). Paper or screen, mother tongue or English: Which is better?. *JAMA: The journal of the American Medical Association*, 287(21), 2851-2853.
- Güler, N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: PegemA
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1-20.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: PegemA.
- Güneş, F., & Susar-Kırmızı, F. (2014). E-kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin (ekot) geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi*, 3(2), 196-212.
- Güney, S. (2012). *Sosyal psikoloji* (2. Baskı). Ankara: Nobel.
- Hall, G. S., Lindzey, G., Loehlin, J. C., & Manosevitz, M. (1985). *Introduction to theories of personality*. New York: John Wiley & Sons.
- Hart, M. (1992). The History and philosophy of project gutenber by Michael Hart. 17 Şubat 2015 tarihinde <https://www.gutenberg.org/wiki/Gutenberg>About> adresinden erişilmiştir.
- Hawkins, D. T. (2000). Electronic books a major publishing revolution: General considerations and issues. *Online*, 24(4), 14-28.
- Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (2011). *Sosyal psikoloji* (İ. Yıldız & A. Gelmez, Çev.). Ankara: Ütopya.
- Hoy, A. W. (2015). *Eğitim psikolojisi* (D. Özen, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Işık, A. D. (2013). Elektronik kitapların eğitimde kullanılabilirliği. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 395-411.
- Ivers, K. S. (2003). *A teacher's guide to using technology in the classroom*. Westprot: Libraries Unlimited.

- İleri, Z. (2011). *Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- İnanç, B. Y., & Yelikaya, E. E. (2011). *Kişilik kuramları* (5. Baskı). Ankara: PegemA.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Johnson, L., Rachel S. Smith, H. Willis, Levine A., & Haywood, K. (2010). *The 2011 Horizon Report*. Austin: The New Media Consortium. <http://www.nmc.org/pdf/2011-Horizon-Report.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Jones, T., & Brown, C. (2011). Reading engagement: A comparison between ebooks and traditional print books in an elementary classroom. *International Journal of Instruction*, 4(2), 4-22.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2003). *Yeni insan ve insanlar* (10. Baskı). İstanbul: Evrim.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2013). *Günümüzde insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş* (15. Baskı). İstanbul: Evrim.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (14. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kavak, S. (2014). *Tablet bilgisayar için geliştirilen etkileşimli e-kitabın öğrencilerin akademik başarısına ve tutumuna etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kenrick, D. T., Neuberg, S. L., & Cialdini, R. B. (2005). *Social Psychology: Unraveling the mystery* (3. Baskı). Boston: Pearson.
- Keskin, H. Ü. (2010). Kovaryans analizi (ANCOVA). Şeref Kalaycı (Ed.), *SPSS uygulamalı ve çok değişkenli istatistik teknikleri içinde* (s. 185-196). Ankara: Asil.
- Kinzie, M. B., Delcourt, M. A. B., & Powers, S. M. (1993). Computer technologies: attitudes and self-efficacy across undergraduate disciplines. *Research in Higher Education*, 35(6), 745-767.
- Korat, O. (2010). Reading electronic books as a support for vocabulary, story comprehension and word reading in kindergarten and first grade. *Computers & Education*, 55(1), 24-31.

- Korat, O., & Shamir, A. (2008). The educational electronic book as a tool for supporting children's emergent literacy in low versus middle SES groups. *Computers & Education*, 50, 110–124.
- Korkmaz, Ö. (2013). İlk ve ortaöğretimde öğretimsel amaçlı teknoloji kullanımı. K. Çağıltay & Y. Göktaş (Ed.), *Öğretim teknolojilerinin temelleri: Teoriler, araştırmalar, eğilimler* içinde (s. 431-446). Ankara: PegemA.
- Krech, D., & Crutchfield, R. S. (1994). *Sosyal psikoloji teoiri ve problemler* (E. Güngör, Çev.). Ankara: Ötüken.
- Leask, M., & Pachler, N. (2005). *Learning to teach using ict in the secondary school: A companion to school experience* (2. Baskı). New York: Routledge.
- Lebert, M. (2004). Michael Hart: Changing the world through e-books. The Project Gutenberg. 5 Mart 2015 tarihinde http://pge.rastko.net/about/marie_lebert sayfasından erişilmiştir.
- Lebert, M. (2005). Project Gutenberg from 1971 to 2005. The Project Gutenberg. 5 Mart 2015 tarihinde http://www.etudes-francaises.net/dossiers/gutenberg_eng.htm sayfasından erişilmiştir.
- Lebert, M. (2009). A short history of ebooks. Project Gutenberg. 6 Mart 2015 tarihinde <http://www.gutenberg.org/cache/epub/29801/pg29801-images.html> sayfasından erişilmiştir.
- Li, L. K. Y. (2012). A Study of the attitude, self-efficacy, effort and academic achievement of city U students towards research methods and statistics. *Discovery – SS Student E-Journal*, 1(54), 154-183.
- Lim, E. L., & Hew, K. F. (2014). Students' perceptions of the usefulness of an e-book with annotative and sharing capabilities as a tool for learning: a case study. *Innovations in Education and Teaching International*, 51(1), 34-45.
- Loebbecke, C. (2010, August). *The emergence of e-books: Just another media industry joining the converging digital world? An explorative study on user preferences and industry structure changes*. 38th Research Conference on Communication, Information and Internet Policy'de (TPRC) sunulmuş bildiri, Washington.

- Loo, C. W., & Choy, J. L. F. (2013). Sources of self-efficacy influencing academic performance of engineering students. *American Journal Of Educational Research*, 1(3), 86-92.
- Maddux, J. E., & Gosselin, J. T. (2003). Self-efficacy. M. R. Leary & J.P. Tamgney (Ed.), *Handbook of self and identity* içinde (pp.218-238). New York: The Guilford.
- Martinez-Estrada, P. D., & Conaway, R. N. (2012). E Books: The Next Step in Educational Innovation. *Business Communication Quarterly*, 75(2), 125–135.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB.
- Morgan, H. (2013). Multimodal children's e-books help young learners in reading. *Early Childhood Education Journal*, 41, 477-483.
- Muretta, R. J. (2004). *Exploring the four sources of self-efficacy*. Yüksek Lisans Tezi, Touro University College Of Business Administration, California.
- Müller-Aguillón, O. (2010). *Acceptance of e-books among students of the University of Applied Sciences Northwestern Switzerland*. Yüksek Lisans Tezi, University of Applied Sciences Northwestern Switzerland, Basel.
- Myers, D. G. (2005). *Social psychology* (8. Baskı). New York: McGraw-Hill.
- Oliveira, S. M. (2012). E-textbooks usage by students at Andrews University: A study of attitudes, perceptions, and behaviors. *Library Management*, 33(8), 536–560.
- Önder, I. (2010). *Elektronik kitap olgusu ve Türkiye’de durum*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öngöz, S. (2011, September). *Bir öğrenme-öğretme aracı olarak elektronik kitap*. 5th International Computer & Instructional Technologies Symposium’da sunulmuş bildiri, Fırat University, Elazığ.
- Özbay, M. (2013). *Anlama teknikleri:1 okuma eğitimi*. Ankara: Öncü.
- Öztürk, E., & Can I. (2013) İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin elektronik kitap okumaya ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 17(1), 137-154.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review Of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pajares, F. (2002). Overview of social cognitive theory and of self-efficacy. 1 Şubat 2015 tarihinde

- <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html> sayfasından erişilmiştir.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. F. Pajares & T. Urdan (Ed.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* içinde (pp. 339-367). Greenwich: Information Age.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2002). Self and self-belief in psychology and education: An historical perspective. J. Aronson (Ed.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors of education* içinde (pp. 3-21). New York: Academic.
- Patel, H., & Morreale, P. (2013). Education and learning: electronic books or traditional printed books? *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 29(3), 21-28.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: PegemA.
- Peet, L., Nishimoto, D., Evans, J., Harwood, J., & Lopatovska, I. (2014, May). *SWOT analysis of emerging technology: The case of e-books*. 6th International Conference on Qualitative and Quantitative Methods in Libraries’de sunulmuş bildiri, Kadir Has University, Istanbul.
- Petty, R.E., Wheeler, S.C., & Tormala, Z. (2003). Persuasion and attitude change. T. Millon & M. J. Lerner (Eds.), *Comprehensive handbook of psychology: Vol. 5. Personality and social psychology* içinde (pp. 353-382). Hoboken: Wiley.
- Picton, I. (2014). *The Impact of ebooks on the reading motivation and reading skills of children and young people: A rapid literature review*. London: National Literacy Trust.
- Rukancı, F., & Anameriç, H. (2003). E-Kitap teknolojisi ve kullanımı, *Türk Kütüphaneciliği*, 17(2), 147-166.
- Salmon, L. G. (2014). Factors that affect emergent literacy development when engaging with electronic books. *Early Childhood Education Journal*, 42, 85–92.
- Sam, H. K., Othman, A. E. A., & Nordin, Z. S. (2005). Computer self-efficacy, computer anxiety, and attitudes toward the internet: A study among undergraduates in unimas. *Educational Technology & Society*, 8(4), 205-219.
- Schneewind, K. A. (1995). Impact of family processes on control beliefs. A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* içinde (pp.114-148). New York: Cambridge University.

- Schugar, H. R., Smith, C. A., & Schugar, J. T. (2013). Teaching with interactive picture e-books in grades k-6. *The Reading Teacher*, 66(8), 615-624.
- Schultz, D., & Schultz, S. E. (1998). *Theories of personality*. Pacific Grove: Brooks/Cole.
- Schultz, D., & Schultz, S. E. (2007). *Modern psikoloji tarihi* (Y. Aslay, Çev.). İstanbul: Kaknüs.
- Schuman, H. (1995). Attitudes, beliefs and behavior. K. S. Cook, G. A. Fine & J. S. House (Ed.), *Social perspectives on social psychology* içinde (pp. 68-89). Boston: Allyn & Bacon.
- Schunk, D. H. (2011). *Öğrenme teorileri* (M.Şahin, Çev.). Ankara: Nobel.
- Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescences. F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* içinde (pp. 71-96). Greenwich: Information Age.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. A. Wigfield & J. S. Eccles (Ed.), *Development of achievement motivation* içinde (pp. 1531-1558). San Diego: Academic.
- Shamir, A., & Lifshitz, I. (2013). E-Books for supporting the emergent literacy and emergent math of children at risk for learning disabilities: Can metacognitive guidance make a difference? *European Journal of Special Needs Education*, 28(1), 33–48.
- Shamir, A., & Shlafer, I. (2011). E-books effectiveness in promoting phonological awareness and concept about print: A comparison between children at risk for learning disabilities and typically developing kindergarteners. *Computers & Education*, 57(3), 1989–1997.
- Sharma, H.L., & Nasa, G. (2014). Academic self-efficacy: A reliable predictor of educational performances. *British Journal of Education*, 2(3), 57-64.
- Shiratuiddin, N., & Landoni, M. (2001). *Multiple intelligence based e-books*. Centre for Information and Computer Science (LTSN-ICS Conference 2001). 10 Ocak 2015 tarihinde https://www.researchgate.net/profile/Monica_Landoni/publication/228400289_Multiple_Intelligence_Based_E-Books/links/09e41507ec2cb87cc9000000.pdf sayfasından erişilmiştir.

- Siegenthaler, E., Wurtz, P., & Groner, R. (2010). Improving the usability of e-book readers. *Journal of Usability Studies*, 6(1), 25-38.
- Silah, M. (2005). *Sosyal psikoloji:Davranış bilimi* (2. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Tashakkori, A., & Creswell, J. W. (2007). The new era of mixed methods. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 3-7.
- Taylor S. E., Peplau, L. A., & Sears D. O. (2003). *Social psychology* (11. Baskı). New Jersey: Prentice Hall.
- Taylor S. E., Peplau, L. A., & Sears D. O. (2007). Sosyal psikoloji (A. Dönmez, Çev.).Ankara: İmge.
- Tevfik, A. (1919). Mekteplerde projeksiyon (E. Kömür, Çev.). 15 Şubat 2015 tarihinde <http://etarih.com/index.php/erol-koemuer-basyazi/453-mekteplerde-projeksiyonabduel-feyyaz-tevfik-sayfasindan-erisilmistir>.
- Thayer, A., Lee, C. P., Hwang, L. H., Sales, H., Sen, P., & Dalal, N. (2011, Mayıs). The imposition and superimposition of digital reading technology: The academic potential of e-readers. Proceedings of the 2011 Annual Conference on Human Factors in Computing Systems'de sunulmuş bildiri, ACM, New York.
- Topçuoğlu Ünal, F. & Köse, M. (2014). Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğinin geliştirilmesi: Bir geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2): 233-249.
- Tutkun, Ö. F., & Okay, S. (2012). Bloom'un yenilenmiş taksonomisi üzerine genel bir bakış. *Sakarya University Journal of Education*, 1(3), 14-22.
- Uçgun, D. (2014). Tarihi süreç içerisinde Türkçe öğretim programları ve Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi. Abdurrahman Güzel & Halit Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 89-104).Ankara: PegemA.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796
- Uşun, S. (2012). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (2. Baskı). Ankara: Nobel.
- Yang, S. H. (2012). Exploring college students' attitudes and self-efficacy of mobile learning. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 148-154.

- Yager, E. S., & Szabo, Z. (2011, Mayıs). *Using an e-book to teach technology: Effects on student performance*. SIGMIS-CPR '11 2011 Computer Personnel Research Conference'de sunulmuş bildiri, San Antonio.
- Yaman, H., & Dağtaş, A. (2013). Ekrandan okumanın Türkçe dersine yönelik tutuma etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 1233-1250.
- Yıldırım, G. (2014). *Tablet bilgisayarlaraya yönelik geliştirilen e-kitapların video ile zenginleştirilmesi süreci: Bir tasarım tabanlı araştırma*. Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yi, W., Park, E., & Cho, K. (2011, Şubat). *E-Book readability, comprehensibility and satisfaction*. Proceedings of the 5th International Conference on Ubiquitous Information Management and Communication'da (ICUIMC '11) sunulmuş bildiri, SKKU Sungkyunkwan University, Seoul.
- Zhang, Y. & Kudva, S. (2013). Ebooks vs. print books: Readers' choices and preferences across contexts. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, 50(1), 1-4.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. Albert Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* içinde (pp. 202-231). New York: Cambridge University Press.
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal*, 31(4), 845-862.
- Weller, A. (2010). *Computer activities a-z*. Westminsfer: Teacher Created Resources.
- Wells, C. L. (2012). *Do students using electronic books display different reading comprehension and motivation levels than students using traditional print books?* Doktora Tezi, Liberty University, Lynchburg.
- Williams, D. M. (2010). Outcome expectancy and self-efficacy: Theoretical implications of an unresolved contradiction. *Personality and Social Psychology Review*, 14(4), 417–425.

Wood, R., & Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational managment. *Academy of Managament Review*, 14 (3), 361-384.

Woody, W. D., Daniel, D. B., & Baker, C. A. (2010). E-books or textbooks: Students prefer text books. *Computers & Education*, 55, 945-948.

EKLER

Ek-1. Araştırma İzin Yazısı



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/2424986

04/03/2015

Konu: Araştırma izni

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) 20/01/2015 tarihli ve 210 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Pakize URFALI DADANDI' nın "**Türkçe öğretiminde elektronik ders kitabı kullanmanın başarı, özyeterlik algısı ve tutuma etkisi**" başlıklı tezi kapsamında çalışma yapma talebi Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Anket formunun (5 sayfa) araştırmacı tarafından uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (cd ortamında) Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme (1) Şubesine gönderilmesini arz ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

Elektronik İmzalı
Aynı ile Aynıdır.
04.03.2015

Yaşar SUBAŞI
Şef

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ad SOYAD Ünvan
Tel: (0 312) XXX XX XX
Faks: (0 312) XXX XX XX

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e802-40d3-3458-8c9c-6064 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 14588481/605.99/2424959

04/03/2015

Konu: Araştırma izni

YENİMAHALLE İLÇE MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: a) MEB Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 2012/13 nolu Genelgesi.
b) Gazi Üniversitesinin 20/01/2015 tarihli ve 210 sayılı yazısı.

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi Pakize URFALI DADANDI' nın "**Türkçe öğretiminde elektronik ders kitabı kullanmanın başarı, özyeterlik algısı ve tutuma etkisi**" başlıklı tezi kapsamında ilçenize bağlı Mürüvet Bekir Elmaağaçlı Ortaokulunda anket yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Anket formunun (5 sayfa) uygulama yapılacak sayıda araştırmacı tarafından çoğaltılarak, araştırmanın ilgi (a) genelge çerçevesinde, okul ve kurum yöneticileri uygun gördüğü takdirde gönüllülük esasına göre uygulanmasını rica ederim.

Ali GÜNGÖR
Müdür a.
Şube Müdürü

EK:

1-Anket formu (5 sayfa)

Atatürk Blv. 06648 Kızılay/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: adsoyad@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Ad SOYAD Ünvan
Tel: (0 312) XXX XX XX
Faks: (0 312) XXX XX XX

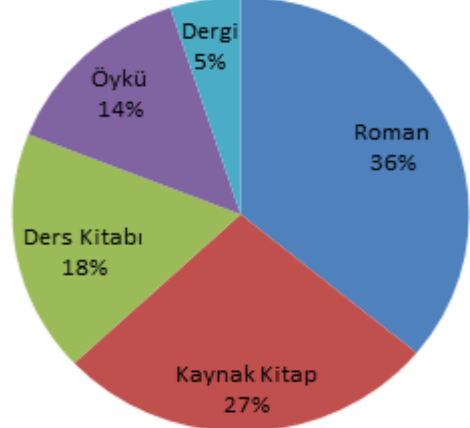
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden dcbd-3eea-3392-9c52-ae0b kodu ile teyit edilebilir.

Ek-2. Belirtke Tablosu

		Türkçe Dersi 6. Sınıf 5. tema				Türkçe Dersi 6. Sınıf 6. tema					
						KONU					
		KAZANIMLAR				Anadolu'da Bahar	Bayram Yeri Hoşgörüler Diyarı Mardin Momo	Boş Arsa	Kınalı Keklik Orman Küstü Bize	Uzay	TOPLAM
BİLİŞSEL ALAN KAVRAMA	Zamirlerin cümledeki işlevlerini fark eder, zamirleri işlevlerine uygun olarak kullanır	+									1
	Hâl eklerinin işlevlerini kavrar.		+								1
	İyelik eklerinin işlevlerini kavrar.		+								1
	İsim tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar			+		+					2
	Sıfat tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavrar.					+			+	2	
	Edat, bağlaç, ünlemlerin işlevlerini ve cümleye kazandırdıkları anlam özelliklerini kavrar.						+	+	+	3	
	Yazıya, konuyla ilgili kısa ve dikkat çekici bir başlık bulur.					+					1
	Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.						+				1
	Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.	+	+			+					3
	Metindeki anahtar kelimeleri belirler.							+			1
	Metnin konusunu belirler.	+		+		+		+			4
	Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.						+				1
	Okuduklarını kendi cümleleriyle, kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetler.		+				+	+			3
	Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.			+							1
	Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır	+	+	+		+	+	+			6
	Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.						+				1
	Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.	+		+							2
BİLİŞSEL ALAN UYGULAMA	Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır					+	+	+			3
	Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.			+							1
	Zamirleri işlevlerine uygun olarak kullanır	+									1
	Edat, bağlaç, ünlemleri işlevlerine uygun olarak kullanır.						+	+	+		3
	Kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanır.									+	1
	Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanır.	+	+	+	+	+	+	+	+		8
	Yeni öğrendiği kelime, kavram, atasözü ve deyimleri kullanır.				+						1
	Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurar.					+	+	+	+		4
	Yazım ve noktalama kurallarına uyar.					+					1
	Konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.						+	+			2
Atasözü, deyim ve söz sanatlarını uygun durumlarda kullanarak anlatımını zenginleştirir.									+	1	

		Türkçe Dersi 6. Sınıf 5. tema				Türkçe Dersi 6. Sınıf 6. tema									
						KONU									
		KAZANIMLAR				Anadolu'da Bahar	Bayram Yeri	Hoşgörüler Diyarı Mardin	Momo	Boş Arsa	Kınalı Keklik	Orman Küstü	Bize	Uzay	TOPLAM
BİLİŞSEL ALAN	ANALİZ	Yazısında sebep-sonuç ilişkileri kurar.									+				1
		Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.											+		1
		Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.	+	+							+				3
		Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.				+									1
		Metne ilişkin sorulara cevap verir	+			+				+	+				4
		Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.											+		1
		Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.		+	+					+	+				4
		Metinde yararlanılan düşünceyi geliştirme yollarının işlevlerini açıklar.								+					1
		Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.	+							+					2
		Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	+			+							+		3
		Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.	+	+		+				+					4
		Metindeki sebep-sonuç ilişkilerini fark eder.								+					1
		Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.			+						+				2
		Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.			+										1
		Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.											+		1
		Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.		+	+					+		+			4
BİLİŞSEL ALAN	SENTEZ	Düşünce yazıları yazar.							+					1	
		Olay yazıları yazar.		+			+				+			3	
		Bildirme yazıları yazar.								+				1	
		Metnin öncesi ve/veya sonrasına ait kurgular yapar.		+						+	+			3	
		Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.							+	+	+			3	
		D. Yazdıklarını dil ve anlatım biçim ve içerik yönünden değerlendirir.										+		1	

Ek-3. Türkçe Dersi Başarı Testi

TÜRKÇE TESTİ		
Adı-Soyadı:	Sınıf:	No:
1. Bir dostum, yaşlı ahabıyla apartmanın merdivenlerini çıkıyormuş. Yaşlı adam her basamağı çıkışında bir kere durur, dudakları arasından bir şeyler mırıldanmış. Dostum da onun yeni bir basamağı aşmaya girişmesini sabırsızlıkla beklemiş. Yaşlı adam dostuma dönerek: “Benim bu mırıldanışım, sana biraz garip görünüyor değil mi? Hakkın var. Ben her basamağı aştığımda şükrederim. Sen şimdi bunun manasını anlayamazsın. Fakat bir gün gelecek, sen de merdiven basamağını aşmanın şükretmeye değer bir durum olduğunu anlayacaksın!” demiş. Bu metinde yaşlı adamın şükretmesine neden olan düşünce aşağıdakilerden hangisidir? A) Zorluklarına rağmen başarılan işin değeri bilinmelidir. B) Yardım eli uzatanlara teşekkür edilmelidir. C) Başkalarını anlamak için insan, kendini onların yerine koymalıdır. D) Yaşananlardan sonuç çıkarılmalı, ders alınmalıdır. 2. (1) Gölün kuruması ise, en çok iki kazla bir kurbağayı rahatsız etmiş. (2) Ne yapalım ne edelim, diyerek üç arkadaşı kafa kafaya vermişler. (3) Sevgili dostum fare, geçmiş olsun, nasıl oldu da girdin bu kapana? (4) Deniz gittikçe kabarıyor. (5) Tilki bakmış sesin geldiği yöne, gördüğünden bir şey anlayamamış. (6) Sonunda içlerinden birisinin aklına, başka bir yere göç etmek gelmiş. (7) Zaten başka çıkar yolları yokmuş; gittikçe kuruyan, bataklık bir yerde yaşamak çok zormuş. Bu paragraftaki numaralandırılmış cümleler dört ayrı masaldan alınmıştır. Aşağıdakilerin hangisinde aynı masala ait cümleler bir arada verilmiştir? A) 1, 3, 4, 7 B) 2, 3, 4, 6 C) 3, 4, 5, 6 D) 1, 2, 6, 7 3. Etrafindakiler, yeni doğan bebek için sırayla şunları dilemişler: Yüz güzelliği, selvi boy ve zenginlik. Bunları duyan bilge kişi ise “Ben onun için iyilik diliyorum. Çünkü sizin söylediğiniz güzellikler bir çiçek gibi solabilir, geçicidir; iyilik ise tükenmez bir hazinedir.” demiş. Bu parçada asıl anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir? A) Yüz güzelliğinin zenginlikten üstün olduğu B) İnsanlarla çiçeklerin birbirine benzediği C) İyiliğin geçici güzelliklerden önemli olduğu D) Bilge kişilerin sözlerine değer verildiği 4. (1) Tartışmasız, her yazarın bir çıraklık dönemi olmuştur. (2) Benim oldu ve üstelik uzun sürdü. (3) Birdenbire kendinize özgü, kendi kişiliğinizin damgasını taşıyan ürünlerin sahibi olamıyorsunuz çünkü. (4) Yazarlıkta da her şeyin bir zamanı var. Yukarıdaki paragrafta yazarın çıraklık döneminin uzun sürmesinin nedeni hangi cümlede açıklanmıştır? A) 1 B) 2 C) 3 D) 4		
5.  Bu grafik, bir kitapevinde bir hafta içinde satılan ürünlerin oranını göstermektedir. Buna göre aşağıdakilerden hangisi söylenemez? A) Roman ders kitabından iki kat fazla satılmıştır. B) Kaynak kitap, ders kitabı ve öykünün toplamından daha fazla satılmıştır. C) En az satılan ikinci ürün öyküdür. D) Öykü ve derginin toplam satış oranı, ders kitabınınkinden fazladır. 6. ve 7. Soruları aşağıdaki parçaya göre cevaplayınız. “Türk sanat tarihinde özel bir yeri olan ebru, bizim güzellik anlayışımızda doğup, bizim güzellik anlayışımızda gelişmiştir. Kâğıt süsleme sanatlarının en önemlilerindendir. Geleneksel sanatlarla uğraşan sanatkarlar, yaptıkları eserlerin kalıcı olmasına özen göstermişlerdir. Yeni yöntemler geliştirerek, bilginin ve bilimin sanata katkısını da ortaya koymuşlardır. Ebru, uyumlu renkler yanında, fiziğin ve kimyanın kanunlarının da uygulandığı bir sanat olarak karşımıza çıkar. Hangi tarihten beri bilindiğine dair bir bilgi yoktur.” 6) Bu parçaya konulabilecek en uygun başlık aşağıdakilerden hangisidir? A) Ebru Sanatının Tarihi Gelişimi B) Geleneksel Sanatlarımız C) Kâğıt Süsleme Sanatları D) Ebru Sanatı ve Özellikleri 7) Bu parçadan aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz? A) Ebru, kâğıt süsleme sanatlarındandır ve Türk güzellik anlayışında gelişmiştir. B) Ebru sanatıyla uğraşan sanatçılar yeni yöntemler bulmuşlardır. C) Sanatçılar eserlerinin kalıcı olması için en çok renklerin uyumuna önem verirler. D) Sanat tarihinde önemli olan ebru sanatının ne zaman ortaya çıktığı bilinmemektedir. 8. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde soru anlamı bir zamirle (Adıl) sağlanmıştır? A) Tren, her akşam aynı saatte mi gelir? B) Hafta sonu hangi işleri yapacaksınız? C) Acaba bu oyunda hanginiz birinci olacak? D) Neden hepimizi buraya çağırdı ki?		

9. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde neden-sonuç ilişkisi yoktur?

- A) Geç uyandığından sınava yetişemedi.
- B) Takımı maçı kazandığı için mutluluktan uçuyordu.
- C) Aldıklarını markette unuttunca geri dönmek zorunda kaldı.
- D) Dışarı çıkmak için annesinin gelmesini bekliyor.

10. “Oturmak” kelimesi, aşağıdaki cümlelerin hangisinde “uygun gelmek” anlamında kullanılmıştır?

- A) Kurallar okulumuzda yerine oturdu.
- B) Yeni diktirdiği takım elbise, üzerine oturdu.
- C) Sessizce en arkadaki sıraya oturdu.
- D) Bütün hafta boyunca hiçbir iş yapmadan oturdu.

11. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde "yakınma" anlamı vardır?

- A) Okumayı sevdiğim gibi yazmayı da severim.
- B) Geldikleri gibi gidecekler, başka çareleri yok.
- C) Boş boş geziyor hiçbir işe elini sürmüyor.
- D) Ne yapacağını bilmemek onu üzüyor.

12. "Birkaç" sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde farklı görevde kullanılmıştır?

- A) Birkaç öğrenci kitap alamamış.
- B) Birkaç gün sonra dayıma gideceğiz.
- C) Odamız için birkaç parça eşya aldık.
- D) Kitaplarımın birkaçını arkadaşşıma verdim.

13. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlışı yoktur?

- A) Bütün Ankara'lılar, onu görebilmek için yollara dökülmüştü.
- B) Şimdide bu genç yazarın kitabına bakalım.
- C) Mustafa Kemal, 27 Aralık 1919'da Ankara'ya ilk kez gelmişti
- D) 1999'da acılı geçen bir yıldır.

14. “Yağmurlar başlayınca, odalarımız damlardı
Dizlerini döve döve ağlardı anam.
Şimdi kırkikindiler boyunca sırlıklam
Küçük kerpiç evlerin çıkmaz aklımdan!”

Şiirin ana duygusu nedir?

- A) Anneye özlem
- B) Geçmişte yaşananlara pişmanlık
- C) Memleket özlemi
- D) Yoksul günlere üzüntü

15. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde noktalama işaretinin kullanımında yanlışlık vardır?

- A) Yeni usul şiirimiz: zevksiz, köksüz, acemice görünüyordu.
- B) Küçük bir sürü -dört inekle birkaç koyun- köye giren geniş yolun ağzında durmuştu.
- C) 18/11/2003 tarihinde İstanbul'da doğmuştu.
- D) 1240 (?) yılında doğan Yunus Emre'nin ilahileri meşhurdur.

16. Aşağıdaki cümlelerle anlamlı bir paragraf oluşturulduğunda hangi ikisi dışarıda kalır?

- (1) Değirmencinin koskoca, yuvarlak, taşının altında ezildik.
- (2) Kocaman fırınlara gittik.
- (3) Adamlardan birisi arkasındaki o adama en büyük çuvalı verdi.
- (4) Un olup çuvallara dolduk.
- (5) Beyaz önlüklü, beyaz takkeli fırıncıların adamları bizi kamyonlara yüklediler.
- (6) Değirmenci, çok iyi bir insandı.

- A) 1, 2
- B) 3, 5
- C) 2, 6
- D) 3, 6

17. ve 18. soruyu aşağıdaki parçaya göre cevaplayınız.

“ Muhsin Çelebi; çekinmeden, sıkılmadan, ezilip büzülmeden, gayet tabii bir hareketle kendine gösterilen şilteye oturdu. Sadrazam, hâlâ ellerinde tuttuğu kıvrık kâğıtlara bakarak içinden: “ Ne biçim adam? Acaba deli mi?” diyordu. Hâlbuki... Hayır. Bu çelebi gayet akıllı bir insandı! Merde, namerde muhtaç olmayacak kadar bir serveti vardı. Çamlıca ormanının arkasındaki büyük mandıra ile büyük çiftliğini işletir, namusuyla yaşar, kimseye eyvallah etmezdi. Fukaraya, gariplere bakar, sofrasında misafir hiç eksik olmazdı. Din ve millet aşkını kalbinde duyanlardandı. Devletin büyüklüğünü, kutsallığını anlardı.”

17. Parçaya göre Muhsin Çelebi'yle ilgili hangisi söylenebilir?

- A) Kendine yetecek miktarda parası vardır.
- B) Gururu en büyük özelliğidir.
- C) Akıllı olduğu kadar tuhaf bir insandır.
- D) Çiftçi olduğu için herkese ürettiklerinden dağıtır.

18. Bu metin hangi türe örnek oluşturur?

- A) Anı
- B) Masal
- C) Öykü (Hikâye)
- D) Destan

19. Aşağıdaki cümlelerde yer alan “ki” lerden hangisi sözcükten ayrı yazılmalıdır?

- A) Bazen evdeki hesap çarşıya uymayabilir.
- B) Çocuk, elindeki oyuncuğa merakla bakıyordu.
- C) Onu birden karşımda görünce öyle şaşırdımki anlatamam.
- D) Abim, üzerindeki formayı gururla giyiyordu.

20.



Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “de/da”nın yazımıyla ilgili bir yanlışlık vardır?

- A) Arkadaşlarımla bahçe de piknik yaptık.
- B) Okulda temizlik yapıyor.
- C) Yanışmaya ben de katılamayacağım.
- D) Öğrenciler okuma salonunda kitap okuyor.

19.



Aşağıdaki cümlelerden birisi nesnel, acaba hangisi?

- A) Yağmurlu bir günde hüzünle evden ayrıldı.
B) En güzel uçurtma kardeşiminki idi.
C) Bu yıl okullar Eylül'ün üçüncü haftası açıldı.
D) Bu dönem bana çok sıkıcı geldi.

20. "Tarihin dilinden düşmez bu destan,
Nehirler gazidir, dağlar kahraman,
Her taşı bir yakut olan bu vatan,
Can verme sırsına erenlerindir."

Bu metinde aşağıdakilerden hangisi vardır?

- A) Konuşturma B) Abartma
C) Örnekleme D) Kişileştirme

21) Yaşam daima sana verdiklerini geri verir. Yaşam yaptığımız davranışların aynasıdır. Daha fazla sevgi istediğin zaman, daha çok sev! Daha fazla şefkat istediğinde, daha şefkatli ol! Saygı istiyorsan insanlara daha çok saygı duy. İnsanların sabırlı olmasını istiyorsan sen de daha sabırlı olmayı öğren. Bu kural yaşamımızın bir parçasıdır, her kesiti için geçerlidir."

Altı çizili cümlede anlatılmak istenene en uygun atasözü aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Terazî var tartı var; her şeyin bir vakti var.
B) El için kuyu kazan, önce kendi düşer.
C) Ne ekersen onu biçersin.
D) Minareyi çalan kılıfını hazırlar.

22. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde niteleme ve belirtme sıfatları bir arada kullanılmıştır?

- A) Soğuk evinde yalnız yaşıyordu.
B) Uzun saçları yağmurda ıslanmıştı.
C) Sıcak bir çorba istedi hasta yatağında.
D) Bir çiçeği sevgiyle kokluyordu.

23. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde belirtili isim tamlaması vardır?

- A) Binanın çatısına bir çocuk çıkmış.
B) Yağmur, çok güzel yağıyor.
C) Akşama kadar boş boş dolaştı.
D) Bahar gelince kırlar, sarı papatyalarla dolar.

24. "Çorbayı tabaklara kepçe ile koyuyordu." cümlesindeki "ile" sözcüğünün görev ve anlam bakımından özdeşi aşağıdakilerin hangisinde vardır?

- A) Eşyalarını taksi ile taşıdılar.
B) Eski arkadaşını görmesi ile gözleri doldu.
C) Bugün annesi ile babası geliyor.
D) Kırtasiyeden defter ile kalem aldık.

25. Bir akşam, aldığını geri vermeyen bir arkadaşı, Nasrettin Hoca'ya "Senden bir dileğim var." demiş. Hoca, adamın gene para isteyeceğini anlayarak "Dilekler karşılıklı, önce benim bir dileğim var, sen onu yerine getir, sonra kendi dileğini söyle." demiş. Arkadaşı "Tamam." deyince Hoca söylemiş dileğini: "Gözünü seveyim, benden borç para isteme!"

Bu metinde aşağıdaki hikâye unsurlarından hangisi yoktur?

- A) Olay B) Yer C) Zaman D) Şahıs

26. Yolun her tümseğinde araba sarsıldıkça Hediye Hanım, çocukları Şayan ve Cahit'in ellerini tutuyordu. Araba, kasaba meydanındaki evlerinin merdivenleri önünde durdu. Cahit ve Şayan önden fırladılar. Kapının kilidini Cahit açtı...

Bu paragrafın eksik bırakılan kısmı aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Oda kapısına koştu, dışarı çıktı. Sokak kapısının camı arkasında Behzat Bey durmaktaydı. Elindeki mektup zarfını sallıyordu.
B) Hediye Hanım ve Şayan mutfakta hazırlıklara başlamışlardı. Cahit de sofrayı kurma işini üstlenmişti.
C) Cahit annesini gördü. Meydana bakan pencerelerin önünde, koltuğun sol başında, sırtına yastıklar dayalı, yarı oturur vaziyetteydi.
D) Ortalığa bir baktılar, ev temizlenmişti. Sobalar kurulmuştu. Oturma ve yatak odasının sobası yakılmıştı.

27. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde sıfat tamlaması yoktur?

- A) Yaşlı çınar, gölgesiyle insanları asırlardır serinletiyordu.
B) Okulun bahçesi çiçeklerle doluydu.
C) Eski evlerin arasından geçerek inşaat alanına ulaştık.
D) Yağmurlu hava insanlara hüznün verir.

28. 1. Besle kargayı, oysun gözünü.
2. Yalnız taş duvar olmaz.
3. Sakla samanı gelir zamanı
4. El elden üstündür.

Verilen atasözlerinin hangisinde hâl eki kullanılmamıştır?

- A) 1 B) 2 C) 3 D) 4

29. Aşağıdaki tümcelerin hangisinde iyelik eki kullanılmamıştır?

- A) Çayları masaya bıraktı ve çıktı.
B) Çantasındaki eşyaları yere fırlattı.
C) Sınıfımızda birkaç değişiklik yaptık.
D) Arabasını bahçeye park etti.

30. "Kış mevsiminden hiç ama hiç hoşlanmam. Soğuk oluşuyla, ulaşım zorluğuyla, yiyecek ve giyecekleriyle insana birçok sıkıntı yaşatır. Oysa yaz mevsimi öyle mi? Bir kere üşüme diye bir sorunuz, donma diye bir korkunuz olmaz. Bunun için de kat kat giyecekler gereksinmeniz yoktur. Yiyeceklerimizin büyük bir bölümü de yaz mevsiminin ürünleridir."

Yukarıdaki parçada düşüncüyü geliştirme yollarından hangisi kullanılmıştır?

- A) Örnekleme C) Tanık Gösterme
B) Karşılaştırma D) Tanımlama

Ek-4. Türkçe Dersi Öz Yeterlik Algısı Ölçeği

Değerli Katılımcı, Bu ölçeğin amacı sizlerin Türkçe derslerine ilişkin özyeterlik algılarınızı tespit etmektir. Bu ölçek bilimsel amaçlar için kullanılmakta ve sizlerden kişisel bilgileriniz istenmemektedir. Sizin ölçekte yer alan maddelere samimi cevaplar vermeniz araştırmanın amacına ulaşmasına büyük katkıda bulunacaktır. Ölçeğin sağ tarafındaki sütunlarda yer alan rakamlar şu değerleri ifade etmektedir: ➤ 1 (Hiçbir zaman), 2 (Bazen), 3 (Kararsızım), 4 (Genellikle), 5 (Her zaman)						
No	Maddeler	1	2	3	4	5
1	Türkçe dersinde uzun cümleler ve paragrafların biçim ve anlam özellikleri beni endişelendirir.					
2	Türkçe dersinde konuşurken kendimden emin olamıyorum.					
3	Türkçe dersinde sözcük, cümle ve paragraf düzeyindeki soruları çözerken zorlanırım.					
4	Türkçe dersinde anlatılanları dinlerken tam olarak anlatılanları anlayamıyorum.					
5	Türkçe dersi sınavları beni endişelendirir.					
6	Türkçe dersinde araştırma ödevi almak ve proje üretmek isterim.					
7	Türkçe dersinde proje, performans ödevlerini yaparken kendimden emin oluyorum.					
8	Türkçe dersinde proje ve ödevlerimi tek başıma yapamam.					
9	Türkçe dersinde kendimi yazılı ve sözlü olarak tam olarak ifade ettiğime inanmıyorum.					
10	Ne kadar çaba harcasam da Türkçe dersinin konularını öğrenemem.					
11	Türkçe dersinde hata yapmaktan korkuyorum.					
12	Türkçe dersinde, konularını anlamakta güçlük çeken arkadaşlarıma yardım edebilirim.					
13	Türkçe dersindeki kavramları rahatlıkla anlayabilirim					
14	Türkçe dersinde öğretmenin sorduğu soruları cevaplayamamaktan korkarım.					
15	Türkçe dersinde derse katılmada sıra bana gelince heyecanlanıyorum.					
16	Türkçe dersinin çalışmalarında sonuca ulaşamamaktan her zaman korkarım.					
17	Türkçe dersinde dersin dışında başka şeylerle ilgilenirim.					
18	Hazırlıksız konuşma esnasında paniğe kapılıyorum.					
19	Türkçe dersinde başarılı olmak için gerekli becerilere sahibim.					
20	Arkadaşlarımdan benden daha iyi-başarılı olduklarını düşünüyorum.					
21	Eğer seçim hakkım olsaydı, Türkçe dersini almak istemezdim.					
22	Türkçe dersinde sorulan sorulara gönüllü olarak cevap vermiyorum.					
23	Öğretmenimin hatalarını düzeltmesi beni endişelendiriyor.					
24	Türkçe dersinde konular ister zor ister kolay olsun, bu konuları anlayabileceğimden eminim.					
25	Türkçe dersinde derse katıldığımda kendime güvenmiyorum.					
26	Zor olan Türkçe konularını anlayabileceğimden çok emin değilim.					
27	Türkçe dersinde sınıfa ayak uyduramıyorum.					
28	Türkçe dersinin sınavlarında başarılı olacağımdan eminim.					
29	Öğretmenimin söylediklerini ve anlattıklarını anlamadığımda heyecanlanıyorum.					
30	Ne kadar çabalarsam çabalayayım, Türkçe dersi konularını öğrenemiyorum.					
31	Derse hazırlıklı gelsem de heyecanımı yenemiyorum.					
32	Türkçe dersi ile ilgili etkinlikler çok zor olduğunda, bunları yapmaktan vazgeçerim veya sadece kolay kısımlarını yaparım.					
33	Türkçe derslerinde kullanılan farklı yöntem ve teknikler ilgimi çekiyor.					
34	Türkçe derslerinde verilen görevleri tamamlayabilirim.					
35	Türkçe dersindeki ödevleri ve sınavları mükemmel yapabileceğim konusunda kendime güveniyorum.					
36	Türkçe dersinden yüksek not alacağıma inanıyorum.					
37	Türkçe dersinde anlatılan temel kavramları anlayabileceğim konusunda kendime güveniyorum.					
38	Türkçe dersinde öğretmenin anlatacağı en zor konuyu bile anlayacağıma inanıyorum.					
39	Türkçe dersinde öğretilen tüm becerileri ustalıkla kullanabileceğimden eminim.					

Ek-5. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Bu ölçek, sizlerin Türkçe dersine yönelik görüşlerinizi almak amacıyla hazırlanmıştır. Her cümleyi dikkatle okuduktan sonra DERECELER sütunundaki seçeneklerden size en yakın olanını (X) ile işaretleyiniz.

Okul :.....		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
Sınıf/Şube :.....						
Cinsiyetiniz : () Kız () Erkek						
Türkçe Dersi ile İlgili Görüşler						
1	Türkçe benim için eğlenceli bir derstir.					
2	Türkçe dersinde genellikle çok sıkılırım.					
3	Türkçe derslerine daha fazla zaman ayrılmalıdır.					
4	Türkçe dersi için, ders dışında çalışma zamanı ayırmaya gerek yoktur.					
5	Türkçe dersini dört gözle bekliyorum.					
6	Türkçe ile ilgili ödevler yapmaktan zevk alıyorum.					
7	Türkçeyi, diğer derslere göre daha çok severek çalışırım.					
8	Türkçe dersinde genellikle huzursuz olurum.					
9	Türkçe dersi ile ilgili konuları tartışmaktan mutlu oluyorum.					
10	Türkçe bana göre gereksiz bir derstir.					
11	Türkçe sınavlarında, diğer derslerin sınavlarına göre daha huzursuz oluyorum.					
12	Türkçe dersinin günlük yaşamda önemli bir yeri var.					
13	Türkçe dersi hiç olmasa daha iyi olurdu.					
14	Türkçe dersi kadar sıkıcı bir ders yoktur.					
15	Türkçe derslerindeki okuma parçaları çok can sıkıcıdır.					
16	İleride, Türkçe ile ilgili bir bölümde okumak isterim.					
17	Televizyon ve radyoda yayınlanan Türkçe konulu programları kaçırmak istemem.					
18	Türkçe derslerinde metin inceleme keyif vericidir.					
19	Boş zamanlarımdan çoğunu Türkçe dersine ayırmak isterim.					
20	Türkçe dersi ile ilgili kitap, dergi vb. yayınları takip etmek isterim.					

Ek-6. Türkçe Öğretiminde Elektronik Ders Kitabı Kullanımına Yönelik Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

- 1.** Türkçe derslerinde elektronik ders kitabı kullanımıyla ilgili neler düşünüyorsunuz?
- 2.** Elektronik ders kitapları hakkında neler düşünüyorsunuz (Basılı kitaplardan bir farkı olup olmadığı, varsa eğer olumlu veya olumsuz özellikleri) ?
- 3.** Türkçe derslerinde e-ders kitabı kullanılmasının ders başarınız üzerinde herhangi bir etkisi olup olmadığıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?
- 4.** Türkçe derslerinde e-ders kitabı kullanılmasının ders performansınız üzerinde herhangi bir etkisi olup olmadığıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?
- 5.** Türkçe derslerinde e-ders kitabı kullanılmasının derse yönelik duygularınız üzerinde herhangi bir etkisi olup olmadığıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?

Ek- 7. Uygulama Fotoğrafları





Ek-8. Öğrencilerin Çalışmalarından Örnekler

KINALI KEKLİK

3 Etkinlik: Okuduğunuz hikâyenin unsurlarını belirleyerek yazınız.

Hikâyede olay ne zaman
geçmektedir?
kinalı keklik yarlamiş
olduğu için

KINALI KEKLİK



Olay nerede geçmektedir?
kinalı keklik
mardindir

Anlatılan olay nedir?
kuşların arasındaki
bir olay

Hikâyenin ana
karakterleri kimlerdir?
kinalı keklik

Hikâyedeki yardımcı
karakterler kimlerdir?
kinalı keklik
kuş arkadaşları

Hikâyenin Ana Fikri:
kinalı keklik ve kuş arkadaşları

4 Etkinlik: Hikâyede olaylar kimin ağzından anlatılmaktadır?

kuşların

5 Etkinlik: Hikâyede anlatılan olaylardan birine günlük hayatınızdan bir örnek yazınız.

Asya ve ben hep kavga ederiz

BAYRAM YERİ

9. **Etkinlik:** Aşağıdaki cümleleri inceleyiniz.

a. Altı çizili eki, ilişkili olabileceği kelimeyle eşleştiriniz.

- | | |
|--|------------|
| 1. Bilgisayarım <u>bozuldu</u> . (e) | a. bizim |
| 2. Sınıfa önce kardeşin <u>girdi</u> . (c) | b. onun |
| 3. Anahtar <u>kırılmış</u> . (b) | c. sizin |
| 4. Tören için okulumuz <u>seçilmiş</u> . (a) | ç. senin |
| 5. Eviniz kaçınca katta idi? (c) | d. onların |
| 6. Ağaçları bu yıl çok meyve vermiş. (d) | e. benim |

b. Ek ve kelimeleri eşleştirirken hangi yönden ilişki kurduğunuzu yazınız.

Ek ve kelimeleri eşleştirirken iyelik ve şahıs yönünden ilişki kurdum.

10. **Etkinlik:** Aşağıdaki yönergelere uygun olarak etkinlikleri yapınız.

a. Noktalı yerleri uygun iyelik ekleriyle doldurunuz.

Ağaçları ne nine. mi... görebildi ne de ben.

Çanta sa... sırtında olan çocuk yavaş yavaş yaklaştı.

Seçil'in saç ı... son yılın modasına çok uygundu.

Gözlük (ğ) ün... bizde kalmış, geldiğinde almayı unutma lütfen.

Sahne mi... bu oyun için yeterli izleyiciyi alacak kapasitedeydi.

Yazılı kâğıt (d)..... temiz ve düzenli olsun.

Bahçe ları... akasya, leylak, gül ağacıyla doluydu.

b. Aşağıdaki renklendirilmiş eki inceleyiniz. Örneklerden hareketle diğer örneklerin karşısına hâl eki mi iyelik eki mi olduğunu yazınız.

- | | |
|--|------------------------|
| Telefonu yere düşünce parçalara ayrıldı. | (3. teklik iyelik eki) |
| Evden çıkarken telefonu yanına aldı. | (Belirtme hâl eki) |
| Bardağı kırılınca dökülen çay elini yaktı. | (3. teklik iyelik eki) |
| Mutfaktan bardağı aldı. | (Belirtme hâl eki) |

BOŞ ARSA

6. Etkinlik: Aşağıdaki gazete haberini okuyunuz.

a) Bu haberle ilgili soruları cevaplayınız.

Başkan, ilçenin sorunu için neler söylüyor?

Kaçak yapılaşmanın ilçeye arar verdiğini söylüyor

Habere göre şehri çirkin gösteren nedir?

Şehri içinde yapılan yüksek katlı binalar şehri çirkin göstermektedir

“Yıldırım’ın En Büyük Sorunu Kaçak Yapılaşma”

Mimarlar Odası Bursa Şubesi Başkanı Nizamettin Kaya ve Yönetim Kurulu üyeleri, Yıldırım Belediye Başkanı Özgen Keskin’i ziyaret etti. Yıldırım’ın sorunlarının tartışıldığı ziyarette, ortak akıl ile ortak projeler üretilmesi gerektiğinin altı çizildi.

Yıldırım Belediye Başkanı Özgen Keskin, Yıldırım’ın kaçak yapılaşma konusunda kötü bir imaja sahip olduğunu belirterek “Kaçak yapılaşma ne yazık ki hızlı gelişen tüm kentlerin ortak sorunu. Yıldırım Belediyesi olarak kaçak yapılaşma konusunda kararlı bir mücadele sergiliyoruz.” dedi.

Yıldırım’ın kentin en yoğun göç alan ilçesi olduğunu vurgulayan Keskin, göçle Bursa’ya yerleşen ailelerin kent yaşamına uyum sağlama konusunda bir süre sıkıntı çektiklerini dile getirdi.

Mimarlar Odası Bursa Şubesi Başkanı Nizamettin Kaya ise Yıldırım’ın dışarıdan aldığı yoğun göç sebebiyle Bursa’ya yakışmayan bir görüntüye büründüğünü kaydetti. Dünyada kabul edilen belli bir yerleşim sistemi olduğunu belirten Kaya şunları söyledi:

“Şehrin içinde yüksek katlı blokların yapılması mimari açıdan kötü bir görüntü oluşturmaktadır. Binalarımızı inşa ederken estetik açıdan güzel görünmelerini sağlamalıyız. Bu da mimarların işidir. Kentleri marka yapan, kente değer katan içerisinde farklı mimarileri barındırmasıdır.” diye konuştu.

Yıldırım Belediye- sinin sorunu nedir?

Dışarıdan çok fazla göç alması ve kaçak yapılaşma

Habere göre bu sorunun nedenleri nelerdir?

Çok fazla göç alması ve göç edenlerin şehre uyum sağlayamaması

Belediye başkanının yerinde olsaydınız ne tür projeler geliştirdiniz? diğer birimlerle ortak çalışarak göç sanat ve estetik anlayışı içerisinde binaların yapılmasını sağladım

b) Yukarıdaki haberi okuduktan sonra çevrenizdeki yapılaşma hakkında ne düşündünüz? Bizim çevremizde kaçak yapılaşmanın olduğunu ve estetik olarak kötü bir görüntüye sahip olduğunu düşündüm

c) Yukarıdaki gazete haberi ile okuduğunuz metin arasında ortak olan sorunları yazınız. Ortak sorun betonlaşma durumu

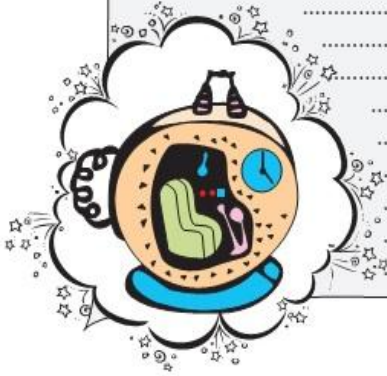
BAYRAM YERİ

5 Etkinlik: "Bir zaman makinesiyle geçmişe gitme imkânınız olsaydı hangi dönemde veya yıllarda yaşamak isterdiniz?", "Bir zaman makinesiyle geçmişe gitme imkânınız olsaydı neyi değiştirmek isterdiniz?" konularından istediğinizi seçerek bir yazı yazınız.

ATATÜRK DÖNEMİ

Ben atatürk'ün yaşadığı dönemde yaşamak istedim. Çünkü o dönemde atatürkün çok büyük çalışmaları olmuş. Ülkemizi kurtarmak için önemli çalışmalara imza atmıştır. Bu nedenle onun yaşadığı dönemde yaşamak istedim ve ben de bu ülkenin kurtuluşuna katkıda bulunmak istedim. Ayrıca Atatürk çocukları çok sever onlara çok değer vermiş. Bu büyük devlet adamı döneminde yaşamak benim için harika olurdu.

Atatürk döneminde insanlar birbirlerine daha çok yardım ederdi. Günümüzde herkes birbirinden daha çok uzak durumdalar. Dayanışma ve yardımlaşma Atatürk döneminde daha fazlaydı. İşte bu sebeplerden dolayı ben Atatürk döneminde yaşamak istedim...



HOSGÖRÜLER DİYARI MARDİN

7. Etkinlik: Aşağıdaki kelimelerin içinde geçtiği bir paragraf yazınız.

açık hava
müzesi

panorama

kilise

camii

ezan

kilise

çan

manastır

sit alanı

antik kent

İstanbul Sultanahmet Meydanı adeta bir açık hava müzesini andırıyordu. Camilerden ezan sesleri geliyordu. Taksimdeki kiliseden çan sesi duymak ya da bir manastıra ziyarette bulunmak İstanbul bir sit alanı var bir antik kent görünümündeydi. 1453 İstanbul panorama müzesi de İstanbul'un essta güzelliğine farklı bir anlam katmıştır.

8. Etkinlik: Aşağıdaki yönergeleri uygulayınız.

a. Aşağıdaki metni iki noktanın kullanım özelliğine dikkat ederek okuyunuz.



...
HACIVAT : Karagöz'üm, Karagöz'üm, iki gözüm.
KARAGÖZ : (Pencereden bakar.) Yine ne var koruk üzüm?
HACIVAT : İş var, Karagöz'üm iş var. Aşağı gel.
KARAGÖZ : (Aşağı iner.) Ne işymiş o?
HACIVAT : Gardiyanlık.
KARAGÖZ : Gerdanlık mı?
HACIVAT : Hayır Karagöz'üm, gardiyanlık!
KARAGÖZ : O da ne demek?



b. Metinde iki noktanın kullanıma sebebinin ne olduğunu aşağıya yazınız.

Karşılıklı konuşmalarda kimin konuşacağı belirtiltikten sonra iki nokta konur.

c. Aşağıdaki yay ayraçların içine uygun noktalama işaretlerini yerleştiriniz.

Sevinç () Senden özür dilerim. Bir daha böyle konuşmayacağım.

Leyla () Buna çok sevindim, Sevinç.

Okuduğunuzda hem hüzünleniyor hem de düşünüyorsunuz. Hikâye şöyledir ()

Kirtasiyeden üç şey aldı () yapıştırıcı, defter, kalem.