

**T.C.**  
**İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**ÇOKLU ORTAMA DAYALI ELEŞTİREL OKUMA EĞİTİMİNİN**  
**6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL OKUMA**  
**BECERİLERİNE ETKİSİ**

**DOKTORA TEZİ**

**Zübeyde ÖZONAT**

**Danışman: Prof. Dr. Hasan KAVRUK**

**MALATYA-2018**

## KABUL VE ONAY SAYFASI

T.C.

İnönü Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Zübeyde ÖZONAT tarafından hazırlanan “Çoklu Ortama Dayalı Eleştirel Okuma Eğitiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi” başlıklı bu çalışma, 31.12.2018 tarihinde yapılan sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Başkan (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Hasan KAVRUK

Üye: Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ

Üye: Prof. Dr. Songül TAŞ

Üye: Doç. Dr. Özcan SEZER

Üye: Doç. Dr. Akif ARSLAN

ONAY

...../...../20...

Doç. Dr. Niyazi ÖZER  
Enstitü Müdürü

## ONUR SÖZÜ

Prof. Dr. Hasan KAVRUK'un danışmanlığında doktora tezi olarak hazırladığım **Çoklu Ortama Dayalı Eleştirel Okuma Eğitiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerilerine Etkisi** isimli bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Zübeyde ÖZONAT



## ÖN SÖZ

Toplumun şekillenmesinde ve ihtiyaç duyulan bireylerin yetiştirilmesinde önemli bir rol oynayan eğitim yolu ile topluma, çevreye ve değişime ayak uydurabilen bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Düşünme süreçlerini aktif bir biçimde kullanabilen bireyler, artan bilgi birikimi ile baş döndürücü bir hızla gelişen teknoloji çağında kendilerine bir yer bulabilmektedir. Bu çerçevede aktif bir düşünme eyleminin beceriye dökülmüş hâli olan eleştirel okuma becerisi, toplumun tüm bireyelerine kazandırılması hedeflenen ve bu amaçla eğitim programlarında ve uygulamalarda üzerinde durulmaya başlanan bir beceri hâline gelmiştir. Elektronik ve dijital araçların bilgi çağında her alanda ağırlığının artması, bu araçların eğitim-öğretimde de kullanılmaya başlaması ve bireylerin günlük yaşamlarının önemli bir kısmında bilgisayar, cep telefonları vb. dijital iletişim araçları ve bilgi kaynakları ile iç içe olmaları, eleştirel okumanın bireylere kazandırılması gereken en önemli becerilerden biri olduğunu göstermektedir.

Eleştirel okuma eğitiminin çoklu ortamlarda deneysel uygulandığı ve sonuçlarının tartışıldığı bu çalışma birçok kişinin katkısı ile şekillenmiş ve son hâlini almıştır. Öncelikle süreçteki yönlendirmelerinden dolayı danışman hocam Prof. Dr. Hasan KAVRUK'a, Doç. Dr. Esra MERT'e, jüri üyeleri Prof. Dr. Songül TAŞ'a ve Doç. Dr. Özcan SEZER'e teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinin şekillenmesi, ölçme araçlarının geliştirilmesi sırasında yardımlarını, desteklerini, değerli görüşlerini esirgemeyen ve uzman kanısı için zaman ayıran Doç. Dr. Esra MERT'e, Dr. Ercan DENİZ'e, Dr. Ahmet BAŞKAN'a, Dr. Hasan KURNAZ'a, Ferit ÖZONAT ve Mehmet Emin BEGTEMOR'a çok teşekkür ederim.

Tezin oluşturulma sürecinin her aşamasında yanımda olan, akademik desteğini, cesaretlendirici tutumunu ve değerli görüşlerini esirgemeyen değerli eşime büyük katkılarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Son olarak varlıkları ile bana en büyük moral kaynağı olan oğluma ve kızıma sevgilerimi sunarım.

## ÖZET

### ÇOKLU ORTAMA DAYALI ELEŞTİREL OKUMA EĞİTİMİNİN 6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN ELEŞTİREL OKUMA BECERİLERİNE ETKİSİ

ÖZONAT, Zübeyde  
Doktora, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Hasan KAVRUK  
Aralık-2018, XII+196 sayfa

Bu çalışma, çoklu ortam uygulamalarına dayalı verilen eleştirel okuma eğitiminin altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerine olan etkisini ortaya çıkarma amacı ile yapılmıştır. Nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma model deseninde olan araştırma, ön test-son test ve kontrol gruplu bir çalışmadır. Toplumların bilgi bombardımanına tutulduğu 21. yy. da bireylerin bilgiyi eleştirel olarak okumasını etkileyen faktörleri incelemesi bakımından araştırma önem taşımaktadır.

Çalışma, MEB'e bağlı İstanbul ili Güngören ilçesi Mustafa Kemal Ortaokulu'nda öğrenim gören altıncı sınıf öğrencileri ile Türkçe derslerinde yürütülmüştür. Sınıf mevcutları ve Türkçe dersindeki başarıları istatistikî açıdan benzer bulunan altıncı sınıf seviyesinde beş şubeden 6-E sınıfı deney ve 6-K sınıfı kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney ve kontrol grubunda araştırmaya 30'ar öğrenci katılmıştır. Uygulamalar altıncı sınıf Türkçe ders kitabında bulunan "Sevgi", "Okuma Kültürü" ve "Duygular" temalarından seçilen sekiz okuma metni ve etkinlikleri ile gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda, Türkçe dersinde görseller, sesler, videolar, grafikler, animasyon, karikatür, resim, belgesel, müzik vb. çeşitli çoklu ortam içeriklerinin desteğinden yararlanılarak çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ortamı hazırlanmış ve çoklu ortam uygulamalarına dayalı olarak eleştirel okuma eğitimi yapılmıştır. Kontrol grubunda ise dersler, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı doğrultusunda işlenmiştir.

Veri toplama araçları olarak; uygulama öncesinde deney ve kontrol grubunu belirlemek ve öğrencilerin okuduğunu anlama beceri düzeylerini tespit etmek için "Okuduğunu Anlama Testi", deney ve kontrol gruplarını belirledikten sonra ise

araştırmacı tarafından oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrencilerin eleştirel okuma ve çoklu ortama ilişkin görüşlerini ortaya çıkarma adına deney grubuna uygulama öncesinde ve sonrasında, kontrol grubuna ise uygulama öncesinde yapılmıştır. Araştırmada nicel verileri toplama amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilen “oklu Ortama Dayalı Eleştirel Okuma Testi” deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Araştırmadan elde edilen veriler; uygun analiz paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler değerlendirilirken tanımlayıcı istatistik metotları (sayı, yüzde, ortalama, standart sapma) kullanılmıştır. Araştırmada nicel verilerin analizi için t testi, ANOVA ve MANOVA testleri kullanılmış; nitel verilerin analizinde ise içerik analizi, t testi ve ki-kare testi kullanılmıştır.

Yapılan analizler sonucunda çoklu ortam uygulamalarına dayalı ğretim ile ders işlenen deney grubundaki öğrencilerin eleştirel okuma başarılarında bir artış olduğu gözlenirken kontrol grubunda anlamlı bir değişikliğe rastlanılmamıştır. Deney ve kontrol grubu ortalamaları arasındaki fark, deney grubu lehine olmuş ve tüm bulgularda istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur. Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin eleştirel okuma becerilerine etki düzeyinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmada nitel verilerin analiz sonuçlarına göre eleştirel okuma eğitimi öncesinde deney ve kontrol gruplarının eleştirel okuma ve çoklu ortam kullanımına ilişkin görüşlerinin benzer olduğu, eğitim sonrasında ise deney grubundaki öğrencilerin çoklu ortama dayalı eleştirel okuma uygulamalarından memnun oldukları ortaya çıkmıştır. Buna göre eleştirel okuma eğitiminin öğrencilerin okuduğunu anlama, yorumlama, değerlendirme, karşılaştırma, bilgiyi somutlaştırabilme ve kalıcılığını sağlama ve çıkarımda bulunma gibi becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre araştırmacının nerileri şöyledir: Çoklu ortam uygulamaları eleştirel okumaya katkı sağladığından Türkçe ğretim Programına eklenebilir, bunlar Türkçe derslerinde ve diğer derslerde kullanılabilir. Türkçe ğretim programlarında ve ders kitaplarında eleştirel okumayı ele alan kazanım, uygulama ve etkinlikler artırılabilir. Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma uygulamalarını ele alan çalışmalar ortaöğretim ve lisans düzeylerinde de yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe eğitimi, çoklu ortam, eleştirel okuma, altıncı sınıf ğrencileri.

## ABSTRACT

### THE EFFECT OF MULTIMEDIA BASED CRITICAL READING EDUCATION ON CRITICAL READING SKILLS OF 6TH GRADE STUDENTS

ÖZONAT, Zübeyde  
PhD, İnönü University, Educational Sciences Institute  
Turkish and Social Sciences Education Department, Turkish Education

Advisor: Prof. Dr. Hasan KAVRUK  
December, 2018, XII+196 pages

The present study was conducted to determine the effect of multimedia-based critical reading education on critical reading skills of 6th grade students. The study, which is a mixed model, is a pre-test, post-test and control group study. In the 21st century, when societies are bombarded with information, research is important in terms of examining the factors affecting the reading of information critically.

The study was conducted with 6th grade Turkish language students at Mustafa Kemal Middle School in Güngören district of İstanbul province which is a public school under the Ministry of National Education. Among the five 6<sup>th</sup> grade classes with similar size and academic achievement, Class 6E was determined as the experiment and Class 6K was determined as the control group. 30 students participated in the study in the experimental and control groups. The applications were carried out with eight reading texts and activities selected from the themes “Love,” “Reading Culture,” and “Emotions” in 6th grade Turkish language textbook. In the experimental group, a multimedia-based educational environment was created with the support of multimedia content such as visuals, audio, videos, graphics, animation, cartoons, pictures, documentaries, music, etc. in Turkish language course and multimedia-based critical reading education was conducted. In the control group, the courses were instructed based on the 2016-2017 academic year Turkish Language Teacher's Guidebook.

Data collection instruments included “Reading Comprehension Test,” which was applied to determine the experiment and control groups before the study and to determine the reading comprehension levels of the students and a semi-structured interview form developed by the researcher, which was applied to the experiment group before and after the application and to the control group before the application to

determine the views of the students on critical reading and multimedia. To collect the quantitative data in the study, “Multimedia-Based Critical Reading Test,” developed by the researcher, was applied as pre- and post-tests to students in experiment and control groups.

The study data were analyzed using the appropriate analysis package programs to determine the critical reading achievements of the students and their views on critical reading skills and instruction were analyzed. Descriptive statistical methods (count, percentage, mean, standard deviation) were used in data analysis. T test, ANOVA and MANOVA tests were used for the quantitative data analysis. In the analysis of qualitative data, content analysis, t-test and chi-square test were used.

The analyses conducted in the present study demonstrated that there was an increase in the critical reading achievements of the students in the experimental group who were instructed with multimedia-based activities, while there was no significant change in the control group. The difference between the mean experiment and control group scores favored the experiment group and was statistically significant based on all findings. It was determined that multimedia-based critical reading education had a significant impact on critical reading skills. The analysis of qualitative data demonstrated that the views of the students in the experiment and control groups on critical reading and multimedia use were similar before the critical reading education; however, the students in the experiment group were satisfied with the multimedia-based critical reading activities. Thus, it was concluded that critical reading education improved students’ reading comprehension, interpretation, evaluation, comparison, concretization, knowledge retention and inference skills. According to these results, the researcher's suggestions are as follows: Since multimedia applications contribute to critical reading, they can be added to the Turkish Curriculum and used in Turkish courses and other courses. Acquisition, practice and activities that address critical reading in Turkish curricula and textbooks can be increased. Studies on critical reading practices based on multiple media can be done at secondary and undergraduate levels.

**Keywords:** Turkish language education, multimedia, critical reading, 6<sup>th</sup> grade students.



## İÇİNDEKİLER

ONUR SÖZÜ .....	iii
ÖN SÖZ.....	iv
ÖZET .....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER .....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR .....	xii
<b>1. GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
<b>1.1. Problem Durumu.....</b>	<b>1</b>
<b>1.2. Araştırmanın Amacı.....</b>	<b>5</b>
1.2.1. Nicel Çalışma ile İlgili Soru .....	5
1.2.2. Nitel Çalışma ile İlgili Sorular .....	5
1.2.3. Nicel Çalışma ile İlgili Denence .....	6
1.2.4. Nitel Çalışma ile İlgili Denenceler .....	6
<b>1.3. Araştırmanın Önemi .....</b>	<b>6</b>
<b>1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....</b>	<b>8</b>
<b>1.5. Varsayımlar.....</b>	<b>9</b>
<b>1.6. Tanımlar .....</b>	<b>9</b>
<b>2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR .....</b>	<b>10</b>
<b>2.1. Kuramsal Bilgiler .....</b>	<b>10</b>
2.1.1. Okuma.....	10
2.1.2. Okuma Türleri.....	12
2.1.3. Basılı ve Çoklu Ortamlarda Okuduğunu Anlama Stratejileri (Teknikleri).....	17
2.1.4. Eleştirel Okuma .....	23
2.1.4.1. Eleştirel Düşünme ve Okuma.....	23
2.1.4.2. Eleştirel Okuma Becerileri .....	26
2.1.4.3. Eleştirel Okumanın Gerekliliği .....	28
2.1.4.3.1. Tarihsel Süreçte Bilginin Değişimi, Gelişimi ve Yayılması.....	31
2.1.4.3.2. Çoklu Ortama Dayalı Medya Araçlarında Etki Araştırmaları .....	35
2.1.4.3.3. Bilgi Toplumu ve Eğitimde Dönüşüm.....	41
2.1.4.4. Çoklu Ortamlar ve Hiper Metin .....	44
2.1.4.5. Çoklu Ortamlarda Eleştirel Okuma Öğretimi .....	47
2.1.4.6. Türkçe Öğretiminde Eleştirel Okuma ve Çoklu Ortam Kullanımı .....	51
<b>2.2. İlgili Araştırmalar .....</b>	<b>59</b>
2.2.1. Eleştirel Düşünme-Okuma ve Okuduğunu Anlamaya İlişkin Yapılan Çalışmalar ....	59
2.2.2. Çoklu Ortam, Hiper Metin ve Ekran Okumaya İlişkin Yapılan Çalışmalar .....	67
2.2.3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi.....	73
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>77</b>

<b>3.1. Araştırmanın Modeli.....</b>	<b>77</b>
<b>3.2. Çalışma Grubu.....</b>	<b>79</b>
3.2.1. Nicel Araştırma İçin Çalışma Grubu .....	79
3.2.2. Nitel Araştırma İçin Çalışma Grubu .....	83
<b>3.3. Veri Toplama Araçları.....</b>	<b>83</b>
3.3.1. Okuduğunu Anlama Testi .....	83
3.3.2. Çoklu Ortama Dayalı Eleştirel Okuma Testi (ÇODEOT) .....	84
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu.....	87
3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....	87
<b>3.4. Verilerin Toplanması .....</b>	<b>88</b>
<b>3.5. Öğretim Yöntemleri .....</b>	<b>88</b>
<b>3.6. Verilerin Çözümlemesi .....</b>	<b>89</b>
3.6.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi .....	89
3.6.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi .....	90
<b>4. BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>92</b>
<b>4.1. Nicel Araştırmaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....</b>	<b>92</b>
4.1.1. Birinci Denenceye ve Soruya İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	92
4.1.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Okuma Ön Test ve Son Test Puanları Normallik Dağılımı .....	92
4.1.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Okuma Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Analiz Sonuçları.....	93
4.1.1.3. Eğitim Programına Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Testlerinin Farklılığı.....	94
4.1.1.4. Mevcut Eğitimin ve Eleştirel Okuma Eğitiminin Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi .....	95
<b>4.2. Nitel Araştırmaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....</b>	<b>98</b>
4.2.1. Birinci Soruya İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	98
4.2.2. İkinci ve Üçüncü Sorulara İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	101
4.2.3. Nitel Araştırmanın Birinci Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar.....	104
4.2.4. Nitel Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar .....	105
<b>5. SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>108</b>
<b>5.1. Sonuç.....</b>	<b>108</b>
<b>5.2. Öneriler .....</b>	<b>110</b>
<b>KAYNAKÇA .....</b>	<b>112</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>124</b>

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Deney ve Kontrol Grubu Seçimi Öncesinde İncelenen Sınıfların Mevcut ve Cinsiyet Dağılımları.....	12
Tablo 2. Şubelerin Okuduğunu Anlama Testi Başarı Ortalamaları.....	80
Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Kontrol Değişkenleri Açısından Denkliği.....	81
Tablo 4. Çoklu Ortama Dayalı Eleştirel Okuma Testinin Güvenirliği.....	85
Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Okuma Ön ve Son Testi Puanları Normallik Dağılımı.....	90
Tablo-6. Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Okuma Ön Test ve Son Test Puanlarının Farklılığı.....	91
Tablo-7. Eğitim Programına Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Testlerinin Farklılığı.....	92
Tablo-8 Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Okuma Becerilerine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Analizi.....	92
Tablo-9. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Öncesinde, Okuma Sırasında ve Okuma Sonrasında Kullandıkları Stratejiler.....	98
Tablo-10. Deney ve Kontrol Gruplarının Çoklu Ortam Metinlerine ve Eleştirel Okumaya İlişkin Görüşleri.....	101
Tablo-11. Deney Grubu Ön Görüşme ve Son Görüşme Sonuç Farklılığı.....	102
Ek Tablo 1. Çoklu Ortama Dayalı Eleştirel Okuma Testi Sorularının Ait Olduğu Kazanımları Gösteren Belirtke Tablosu.....	167
Ek Tablo 2. Çoklu Ortama Dayalı Eleştirel Okuma Testi Madde Analiz Sonuçları...	168
Ek Tablo 3. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Puanları.....	169
Ek Tablo 4. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Puanlarının Frekansı.....	170
Ek Tablo 5. Şubelerin Okuduğunu Anlama t Testi Analizi.....	170
Ek Tablo 6. Şubelerin Okuduğunu Anlama t Testi Analizi Grup İstatistikleri.....	171

## KISALTMALAR

**akt. :** Aktaran

**AÜ SBF:** Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi.

**C. :** Cilt

**çev. :** Çeviren

**ÇO:** Çoklu Ortam

**ÇODEOT:** Çoklu Ortama Dayalı Eleştirel Okuma Testi

**DPYBS:** Devlet Parasız Yatılılık ve Bursluluk Sınavı

**Ed. :** Editör/Editörler

**MEB:** Millî Eğitim Bakanlığı

**SBS:** Seviye Belirleme Sınavı

**SDÜ:** Süleyman Demirel Üniversitesi

**TDK:** Türk Dil Kurumu

**TÜBAR:** Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi

**vb. :** ve benzeri

**vd. :** ve diğerleri

## 1. GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Modernleşmenin getirdiği toplumda iş bölümü ve uzmanlaşma sonucunda eğitim yolu ile bireylerin kazanmaları gereken temel beceriler arasında sosyal yaşamda aktif olarak yer alabilme, dil becerilerini kullanarak bilgiyi üretme, değerlendirme, yorumlama, analiz ve sentez gibi işlemlere tabi tutma, yöneten birey olma dâhil olmuştur (Karadüz, 2010). Günümüzde kabul gören öğrenme yaklaşımlarında “Bilginin geçici olduğu ve bireye göre anlam kazandığı, öğrenmenin bir etkileşim süreci olduğu, konuları derinliğine öğrenmenin anlam kazandığı ve öğrencilerin öğrenmeyi öğrenme becerilerine sahip olmaları gerektiği...” (Özden, 2005: 15) ifade edilmektedir.

Modernleşme sürecinde eğitimde ortaya çıkan yenilikler, 1999’dan sonra bireylerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeye dönük projelerin geliştirilmesi ile hız kazanmıştır. “Öğrenen Beyin, Beyni Anlama ve Öğrenme Bilimine Doğru” gibi çalışmalarla beynin nasıl işlediği, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği ve beynin okuma, yazma ve matematik öğrenimini nasıl etkilediği ve zihinsel becerilerin gelişimine nasıl katkıda bulunduğuna ilişkin elde edilen bulgular sonucunda çoğu ülkede ve Türkiye’de uygulanmaya başlanan yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ ve beyin temelli öğrenme, sarmal ve tematik yaklaşım gibi modern yaklaşımlar eğitim sistemlerinde köklü değişiklikler oluşturmuştur. Bu değişiklikler sonucunda eğitimin temel işlevlerinde de değişim yaşanmış, eğitimle bilginin ve kültürün bireylere doğrudan aktarılması yerine bireylere birtakım beceri ve yetkinlikler kazandırılması esas alınmaya başlamıştır (Güneş, 2013).

Çağdaş eğitimin yapılandırmacı öğrenme, beyin temelli öğrenme, çoklu zekâyâ dayalı öğrenme gibi yaklaşımlarında, bilgidен çok beceri ve düşünme ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımlar, bireylerin bilişsel ve duyuşsal gelişimlerinde ve etkili öğrenmenin gerçekleşmesinde önemli bir rol oynadığı gerekçesi ile bireylerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel becerilerini ve performanslarını tam anlamı ile kullanmalarına odaklanmaktadır. Bu şekilde bireylerin bilgiyi ezberlenmiş ve uygulamaya

dökülememiş bir yığın olmaktan çıkarıp gerektiği kadar ve etkili biçimde aktarması, çağdaş yaklaşımlarca beklenmektedir.

Ezberci eğitimin öğrencilere çok fazla bilgi aktarımına neden olduğu ve bundan dolayı öğrencilerin kendilerini gerçekleştiremedikleri, sosyal hayatta yeni ve özgün değerler oluşturmadıkları günümüzde ifade edilen bir durumdur (Glasser, 2000; Özdemir, 2005). Araştırmacılar, eğitim sisteminin öğrencilere gizil güçlerini fark etme ve geliştirme olanağı sunmasının yanında öğretimin içerik, yöntem ve programlarını da eleştirel, sorgulayıcı ve yaratıcı düşünme doğrultusunda düzenlenmesi gerektiğini savunmaktadır (Özden, 2008). Aybek'e (2006: 23) göre "Bir öğrenci bilgiyi ezberleyerek, çok yüksek notlar alarak mezun olabilir; ancak bu durumda kalıcı ve anlamlı bir öğrenme olmadığı için bu öğrencinin çok nitelikli bir kişi olarak mezun olduğu söylenemez."

Bireyin zihinsel becerilerini etkili kullanmasını sağlayan ve zihin gücünü geliştiren etmenlerden biri, bireyin dil becerilerinin doğru ve yerinde kullanmasıdır. Akarsu (1998) Humboldt'tan aktarımında, dilin insanlığın tinsel gelişmesi ile sıkı sıkıya bağlı olduğunu ve Weisgerber'den aktarımında ise dilin insan etkinliğinin her formunun kalıpları içinde geliştiğini belirtmiştir. Bundan hareketle, düşünme becerileri ile dilin sıkı bir ilişkiye sahip olduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır.

"Olguları analiz etme, düşünce üretme, onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme yeteneği" şeklinde tanımlanabilen (Chance, 1986: 236'dan akt. Şahinel, 2002: 4) eleştirel düşünmenin dil becerileri ile birlikte kazandırılması önemlidir. Çünkü dil becerilerine yönelik her bir kazanımın öğrenciler tarafından sorgulanması, yorumlanması, analiz edilmesi, sentezlenmesi, değerlendirilmesi eleştirel düşünme becerisini destekler, aynı zamanda dil becerilerini de etkili kılar. İpşiroğlu (2002: 3) "eleştirel düşünmenin başıboş bir düşünsel etkinlik değil; sorunların özüne inen, bu sorunları çeşitli açılardan irdeleyen, anlamaya çalışan, gerekirse bu sorunlara karşı çıkabilen bir düşünme biçimi" olduğunu söylemektedir. Dil becerilerinin eleştirel okuma, eleştirel dinleme, eleştirel yazma ve konuşmaya uygun biçimde öğretilmesiyle yapılacak çalışmaların öğrencilerin yaratıcı düşünme, iletişim kurma, problem çözme, karar verme gibi becerilerinin gelişmesinde etkili olabileceği söylenebilir.

Çok yönlü, çok boyutlu bir beceri alanı olan okuma, diğer dil becerilerinin temeli konumundadır. Okuma, sözcükten cümleye, cümleden paragrafa, paragraftan metinlere ve buradan da okuyucuya kadar iletmek istenen mesajları algılama ve anlamaya yardımcı olan bir etkinliktir. Ön bilgilerin işe koşulduğu, çeşitli stratejilerin kullanıldığı ve sonunda yeni anlamların ortaya çıkarılmaya çalışıldığı okuma eyleminin, eleştirel olarak yapılması önemlidir. Eleştirel okuma ile bireyler, okudukları metinle iletişim kurarak metinlerden çok yönlü çıkarımlar yapabilirler (Karadüz, 2010). Eleştirel okuyucular, bir metinde kendisine sunulan bilgilerin gerçek hayattaki karşılığını arayıp kaynaklarını sorgularlar. Bu şekilde anlamamanın da daha etkili bir biçimde gerçekleşmesi sağlanmaktadır.

Bilgi teknolojileri, bireylerin bilgiyi etkin bir şekilde işlemesini ve buna bağlı olarak karar alma süreçlerinde mantıklı ve dengeli olmasını sağlar. Önceleri basılı materyaller ve bunların temellerini oluşturan metne dayalı bilgiler veri olarak kabul edilirken, bugün gelişen teknolojilerle birlikte metne dayalı bilgilerin yanında ses, görüntü ve daha başka dijital bilgiler veri olarak kabul edilmektedir (Altun, 2005: 76). Bu süreçte kitapevleri, basımevleri ya da kütüphanelere olan ihtiyacın eskiye oranla azalmaya başladığı ve yönelimin bunlardan ziyade dijital veriye doğru olduğu söylenebilir.

Gelişen bilgi teknolojileri okuma alışkanlıklarını da değiştirmeye başlamıştır. Kitap, dergi, gazete gibi basılı medya olarak adlandırılan, başı ve sonu görülen okuma materyalleri, bugün nerede başlayıp nerede bittiği ilk bakışta kestirilemeyen ses, görüntü, şekil, resim gibi farklı medya içerikleri ile çeşitlendirilmiş ve metinler arası köprülerle birbirine bağlanmış bir ortamda yayımlanmaktadır.

Bilgi teknolojilerinin sunduğu karmaşık ortamlar ve araçlar her geçen gün hızlanan teknoloji yarışı sayesinde çeşitlenmektedir. Bu şartlarda ortaya çıkan bilgiler, çeşitli medya araçları kullanılarak kullanıcılarla paylaşılmaktadır. Paylaşılan bilginin doğruluğu, güncelliği ve kaynaklarının sorgulanabilmesi, bilginin güvenilirliği açısından son derece önemlidir. Altun (2005: 34) bu konuya sorgulayıcı bir örnek vermiştir: “Herhangi bir hastalık hakkında bilgi arayıp size sunulan bitki karışımından bir ilaç yapabilirsiniz. Hatta bunların yapımını, kare kare video görüntüleri ile izleyebilirsiniz. Acaba gerçekten bunu yapmak ister misiniz?”

Bugün, eskiye oranla daha fazla maruz kalınan medya iletileri bireylerin yaşantılarını etkilemekte, değiştirmekte ve yönlendirmektedir. Medyanın bireyler üzerindeki önemli etkisi nedeniyle medya araç ve ürünlerine eğitim-öğretim faaliyetlerinde yer verilmektedir. Öğrencilerin medyanın zengin içerikleri ile çeşitlendirilmiş metinlerde yer alan bilgileri, mesajları olduğu gibi kabul etmeden önce yorumlamaları, sorgulamaları ve tartışmaları, eğitim-öğretimde ulaşılması beklenen bir hedef hâline gelmiştir (MEB, 2017).

İlgili alan yazına bakıldığında konuya ilişkin yapılan çalışmaların eleştirel okuma ve çoklu ortamda okumayı çeşitli yönlerden ele aldığı görülmektedir. Akın (2015) tarafından yapılan çalışmada, çoklu ortamların altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Çalışmada çoklu ortamlar kullanılarak yapılan uygulamaların öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerine olumlu etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Koltuk ve Kocakaya (2015) tarafından yapılan araştırma, dijital öykülerin medyayı ve bilgi teknolojilerini etkili bir şekilde kullanmayı sağladığını ve öğrencilerin eleştirel düşünme-okuma, problem çözme, sorgulama, araştırma, değerlendirme ve üretme becerilerini geliştirmede etkili olduğunu ortaya koymuştur. Aynı şekilde çoklu ortamlar ve çeşitli medya araçlarının kullanıldığı; yapılandırmacı yaklaşıma uygun düzenlenen ortamların kullanıldığı benzer çalışmalarda da bu tür ortamlar ve içeriklerin öğrenme, üst düzey düşünme becerilerini kullanma, eleştirel düşünme ve okuma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı belirlenmiştir (Meşe, 2012; Küçüksavar, 2010; Akbaba, 2009; Akçay, 2009; Kozan, 2009; Karacak Deren, 2008; Ozan, 2008). Çoklu ortamlar, yapılandırmacı yaklaşıma uygun düzenlenmiş zengin öğrenme ortamları ve öğrenme-okuma-üst düzey zihinsel becerileri kullanma konularını ele alan bu çalışmaların sonuçlarında çoklu ortamların zengin içerikleri ile desenlenmiş öğrenme ortamlarının öğrenmeye katkıda bulunduğu ve başarıyı arttırdığı ortaya konulmuştur. Bu çalışmada diğerlerinden farklı olarak çoklu ortamların eleştirel okuma ile ilişkisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çoklu ortamların sorgulamaya dayalı bir ortamla ilişkisini ele alacağından bu tez çalışmasının alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Bu bağlamda, araştırmada çoklu ortamlar kullanılarak gerçekleştirilen eleştirel okuma eğitiminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine etkisi ortaya çıkarılmaya



çalışılmıştır. Çok yönlü etkileşimin gerçekleştiği çoklu ortamlarda öğrenciler, her gün yüzlerce ileti ile karşı karşıya kalmaktadır. Bu iletilerin sorgulanması, doğruluğunun kontrol edilmesi, kaynaklarının araştırılması eleştirel bir bakışla mümkündür. Özellikle MEB'in okullara akıllı tahta projesini hayata geçirmesi ile öğrenciler eğitim-öğretim ortamında çoklu ortamlarla daha çok karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu açıdan öğrencilerin böylesi bir ortamda nasıl karar vermesi gerektiği noktasında araştırma yol gösterici bir nitelik taşımaktadır. Geleceğin nitelikli bireyleri olarak yetiştirilmek istenen öğrencilerin karşılaştıkları her iletiyi olduğu gibi kabul etmemesi, araştırması ve sorgulaması adına eleştirel okumayı öğrenmesi gerekmektedir. Genelde çoklu ortamların eleştirel okumadaki ve özelde ise hiper metinlerle yapılan eleştirel okuma eğitiminin öğrencilerin eleştirel okuma becerileri üzerindeki etkisi araştırmanın konusu olmuştur.

## **1.2. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma ile çoklu ortamlar kullanılarak gerçekleştirilen eleştirel okuma eğitiminin öğrencilerin (6. sınıf) eleştirel okuma becerilerini arttırıp arttırmadığını tespit etmek, öğrencilerin okumaya ve eleştirel okumaya yönelik görüşlerini öğrenmek amaçlanmıştır. Bu iki temel amaç doğrultusunda aşağıda araştırma ile ilgili sorular ve denenceler belirlenmiştir.

### **1.2.1. Nicel Çalışma ile İlgili Soru**

Çalışmada nicel araştırmaya ilişkin belirlenen soru aşağıda verilmiştir:

Türkçe derslerinde çoklu ortama uygun eleştirel okuma eğitimi almalarının öğrencilerin eleştirel okuma becerileri üzerinde ne gibi bir etkisi vardır?

### **1.2.2. Nitel Çalışma ile İlgili Sorular**

Çalışmada nitel araştırmaya ilişkin belirlenen sorular ve denenceler aşağıda sunulmuştur:

1. Soru: Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitimi öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejileri

kullanmaya yönelik görüşleri nelerdir? Bu görüşler açısından deney ve kontrol grupları arasında benzerlik var mıdır?

2. Soru: Eleştirel okuma eğitimi öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bilgileriyle çelişen ve metin içinde zıtlık gösteren ifadelerle yönelik yaklaşımı nasıldır? Bu görüşler açısından deney ve kontrol grupları arasında benzerlik var mıdır?

3. Soru: Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin çoklu ortam metinlerine ilişkin görüşleri nelerdir? Bu görüşler açısından deney ve kontrol grupları arasında benzerlik var mıdır?

### **1.2.3. Nicel Çalışma ile İlgili Denence**

Çalışmada nicel araştırmaya ilişkin belirlenen denence aşağıda sunulmuştur:

Türkçe derslerinde çoklu ortama uygun eleştirel okuma eğitimi alan öğrencilerin eleştirel okuma becerileri, Türkçe derslerini mevcut öğretime göre işleyen öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine göre önemli düzeyde gelişme gösterecektir.

### **1.2.4. Nitel Çalışma ile İlgili Denenceler**

Çalışmada nitel araştırmaya ilişkin belirlenen denenceler aşağıda sunulmuştur:

1. Deney grubunun ön görüşme-son görüşme formundan gelen veriler karşılaştırıldığında öğrencilerin okuma stratejilerinin kullanımına, bilgileriyle çelişen ve metin içinde zıtlık gösteren ifadelerle ve çoklu ortam metinlerine ilişkin görüşleri farklılaşacaktır.

2. Deney grubundaki öğrenciler çoklu ortama dayalı eleştirel okuma programının eleştirel okuma becerilerine katkı sağladığına dair görüşlere sahip olacaktır.

## **1.3. Araştırmanın Önemi**

Dünyayı her yönüyle çevreleyen elektronik bilgi kaynakları vazgeçilmez olmuştur. Özellikle de İnternet'in yaygınlaşması, istenilen belge, ses, video, resim gibi materyallerin kişisel bilgisayarlara indiriliyor olması, nasıl bir yayılmanın ortasında

kalındığını açıkça göstermektedir. Bilgi ve iletişim teknolojileri hızla gelişirken teknolojiyi algılayan, doğru yorumlayan, bilgi yığınları altında ezilmeyen, bilgiyi doğru kaynağında arayıp bulan ve bilgi teknolojilerini bilen insanlar yetiştirmek kaçınılmaz olmuştur.

Çağdaş dünyanın gereksinimleri göz önüne alındığında, yaşamın her alanındaki hıza ayak uydurma ve yaşama etkin biçimde katılabilmeyi olanaklı kılmak için bugün insanların eleştirel düşünme ve anlama becerilerine sahip olmalarının bir gereklilik olduğu söylenebilir. Bilgi teknolojilerini kullanan, düşünen, eleştiren, sorgulayan, bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme yollarını bilen bireyler, toplumların gelişmelerinde ve uygarlık seviyesini yükseltmede önemli rol oynayacaktır. Bu yüzden okullarda bu niteliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006).

Teknolojinin ilerlemesi sadece ekonomik veya ticari alanda etkili olmamıştır. Etkisini en az onlar kadar eğitimde de göstermiştir. Eğitim, hiçbir zaman değişen ve gelişen teknolojiye kopuk olmamıştır. Yani eğitim, teknolojiyle her zaman etkileşim hâlinde olmuştur. Onu hem etkilemiş hem de ondan etkilenmiştir. Teknolojik gelişmeler ve bu etkileşimler sonrasında eğitim artık daha fazla uygulama üzerine kuruludur. Hemen hemen bütün derslerde teorinin daha az; ama uygulamanın daha fazla yer aldığı programlar uygulanmaktadır. Bu durum Türkçe dersi için önem arz etmektedir. Çünkü Türkçe dersi bir dil dersidir. Dil dersi bir beceri dersidir ve uygulama olmadan düşünülemez. Birey dil becerilerini öğrenirken sağlıklı olan, uygulama yolunu kullanmadır. Türkçe dersinde bütün beceriler uygulama istemektedir. Diğer dil becerilerinin temeli durumunda bulunan, bireylerin öğrenmelerinin temel dayanağı olan okuma becerisi de teknolojinin getirdiği yenilikler sonrasında farklı uygulamalardan nasibini almıştır. Dünyadaki hızlı gelişim ve değişim; okuma, okuduğunu anlama ve değerlendirme ile ilgili bilgi ve değer yargılarında da değişimlere neden olmuştur (Gün, 2012).

Okuma kavramı, artık yalnızca kâğıt üzerindeki bir metni okumayı değil, görsel-işitsel olarak da okuma ve okuduğunu anlamayı zorunlu kılmaktadır (Asutay, 2009). Yiğit, Yıldırım ve Özden'e (2000) göre bilgisayar destekli eğitimin eğitim-öğretimdeki payı zamanla artmıştır. Bu nedenle bilgisayar destekli eğitim materyalleri de sürekli değişmektedir. Bir zamanlar sadece basılı metinden ibaret olan eğitim

materyalleri, zamanla iletişim, ses ve görüntü transferi, video konferans gibi İnternet aracılığı ile kullanılabilen servisler ile zenginleşmektedir.

Basılı kitapların yerini dijital kitaplar almaya başlamıştır. Kişiler bu yolla artık daha az maliyet gerektiren çok sayıda esere ve çalışmaya ulaşabilir. Hatta son yıllarda akademik alanda yayın yapan dergilerin çoğu elektronik ortamlarda sunulmaktadır. Bütün bunlara bakıldığında öğrencinin e-öğrenme, e-okuma yollarını bilmesi ve bunlarla ilkökul çağından itibaren karşılaşması gerekmektedir. Geleceğe yön veren bireyler yetiştirilmesinde bilgi teknolojilerini kullanma ve çoklu ortamda yer alan metinleri okumayı öğrenme önem kazanmıştır (Güneş, 2010: 5).

Eskiden ansiklopedilerde ya da sınırlı sayıda basılı kitaplarda elde edilen ve doğruluğu hakkında neredeyse hiç şüphe duyulmayan bilgiler şimdi milyonlarca web sitesinde bir tıklama ile ulaşılabilir durumdadır. Bilginin arttığı, çeşitlendiği, basılı ve elektronik ortamlarda elde edilmesinin son derece kolaylaştığı böylesi bir ortamda elde edilen bilgilerin amaca uygun olarak seçilmesi, doğruluğunun araştırılması ve sorgulanması da önemli görünmektedir. Çoklu ortamda yer alan bilgilere, metinlere altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel bir gözle bakmalarını sağlayabilecek bir uygulamanın yer aldığı ve ortaya çıkan sonuçlar doğrultusunda konuya ilişkin önerilerin sunulduğu bu çalışma, medya okuryazarlığı ve çoklu ortam metinlerini eleştirel okuma alanında yapılacak yeni çalışmalara örnek olabileceğinden önem arz etmektedir.

#### **1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırma;

1. 2016-2017 eğitim-öğretim yılı, İstanbul ili Güngören ilçesi Mustafa Kemal Ortaokulu altıncı sınıf E ve K sınıfı katılımcıları,
2. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Türkçe Öğretim Programı'nın altıncı sınıf öğrencileri için hazırladığı okuma becerisi kazanımları, altıncı sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda (Dörtel, 2016) "Sevgi", "Okuma Kültürü" ve "Duygular" temalarında yer alan okuma metinleri ve etkinlikleri,
3. Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin ve mevcut eğitimin verildiği deney ve kontrol grubunda Türkçe derslerinde on haftalık uygulama ile sınırlıdır.

### 1.5. Varsayımlar

Araştırmada aşağıda yer alan varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Öğrenciler, görüşme formunda yer alan soruları içtenlikle ve doğru olarak yanıtlamışlardır.

2. Öğrencilerin çoklu ortama dayalı eleştirel okuma başarı testi puanları, mevcut başarı düzeylerini yansıtmaktadır.

### 1.6. Tanımlar

**Eleştirel Okuma:** Okuyucunun yazarın amacını ve tavrını belirleme, metindeki olgu ve görüşleri ayırt etme, önemli bilgileri önemsizlerden ayırma, değerlendirme ve yorumlama becerilerini gerektiren yazılı materyalleri iyi bir şekilde anlama yeteneğidir (Pirozzi, 2003).

**Çoklu Ortam:** Metin, resim, ses ve/veya animasyon gibi çoklu ortam öğelerinin bütünleştirildiği dinamik, çevrim-içi formattır. Bir materyalin resim ve metinle desteklenerek birden çok biçimde sunulmasıdır (Mayer, 2001).

**Hiper metin (Çoklu Ortam Metni, Köprülü Metin):** Dijital ortamlarda tek tek metinlerin ve metin sayfalarının birbirine bağlanmasıyla oluşturulan bir metin türü olarak tanımlanmıştır (Wallen, 2002). Bu metin türü, farklı kaynaklarda çoklu ortam metni, hiper metin, köprülü metin ve üst metin olarak da adlandırılmaktadır. Bundan dolayı çalışmada yer yer hiper metin ve çoklu ortam metni olarak kullanılmıştır.

## 2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2. 1. Kuramsal Bilgiler

#### 2.1.1. Okuma

Okuma, TDK (2005) tarafından yapılan tanıma göre yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek, yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek anlamına gelmektedir. “Okuma, yazar ve okuyucu arasında aktif ve iletişimi etkili kılan, dinamik bir anlam kurma sürecidir.” (Akyol, 2006: 29). Özbay (2007: 4) okumanın “ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması” sürecinden oluştuğunu ifade etmektedir. Okuma ile ilgili yapılan başka bir tanımda okuma, “bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışması ile yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliği” olarak belirtilmiştir (Demirel, 1990: 119). Güneş (2012: 2) okumayı “görme, algılama, seslendirme, anlama, zihinde yapılandırma gibi göz ve beynin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreç” olarak tanımlarken; bazı araştırmacılar ise okumayı (Tinker ve McCullough 1968: 8, akt. Karatay, 2010) geçmiş yaşantılara bağlı olarak metinden elde edilen anlamların hatırlanması ve önceden sahip olunan birtakım bilgilerin kullanılarak yeni anlamlar elde edilmesi için bir uyarıcı sayılabilecek yazılı sembolleri tanıma ve algılama süreci olarak tanımlamıştır. Bu tanımlardan hareketle okumanın görme, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama, ilişki kurma, çözümlenme ve yorumlama gibi farklı, ancak birbiri ile sıkı bir ilişki içinde olan duyuşsal ve bilişsel birtakım unsurların bir bütünlük içinde çalışmasını gerektiren bir anlam kurma süreci olduğu ifade edilebilir (Karatay, 2010).

Okuma fizyolojik, psikolojik ve sosyolojik yönleri olan bir süreçtir. Gözün sözcüğü gördüğünde zihinde önceden var olan imge ile onu tanıması, göz-ses genişliği denilen görülenle söyleneni ayırabilme, sesli okumada işe koşulan hançere, dil ve dudaklar okumanın fizyolojik yönünü oluşturan öğelerdir. Okumanın amacına ulaşabilmesi için okuyucuların zamansal olarak belli bir olgunluğa, zihinlerinin de belli bir algılama ve düşünme düzeyine ulaşması da okumanın psikolojik yönünü oluşturur. Okumanın sosyolojik yönü ile ilgili olarak da okuma alışkanlığının kazanılması ve

sürdürülmesinde başta aile bireyleri olmak üzere çevrenin önemli bir etkisi olduğundan söz edilebilir.

Okuma, insanın dünyasını genişleten, ona kişiliğini şekillendirme fırsatı veren, onu diğer bireylere ve topluma bağlayan önemli bir etkinliktir. Tüm toplumların kendi vatandaşlarını ya da o toplumda yaşayan bireyleri iyi bir okur hâline getirme çabası, geçmişten günümüze süregelen bir süreçtir. Çünkü okuma, toplumları ilerlemenin önünde önemli engel durumunda olan bilgisizlik, yanlış inançlar ve tutumlardan korur. İnsanlara özgür düşünme ve davranma olanağı verir. Bu gibi gerekçelerle Türk Millî Eğitiminin amaçları arasında “yetişecek bireyler Türkçeyi doğru okur, yazar ve konuşur” ibaresine yer verilmiştir.

Okuma, insanın yeni kelimeler öğrenerek, anlayışlar kazanarak, hayaller oluşturarak, yaratıcılığını geliştirerek ufku genişletir. Ancak tüm okuyucuların okumadan aynı zevki aldıkları, okuma ile ilgili aynı becerileri geliştirdikleri söylenemez. Okuma becerilerini geliştirmiş iyi bir okuyucu nasıl okur? Bu soruya Akyol (2006: 30) şöyle cevap vermektedir:

İyi bir okuyucu, ilk önce okuduğu metinden bir anlam kurma beklentisi ile karşı karşıya gelir ve metne hızlı bir şekilde göz atarak metnin türünü belirler, okuma amacını oluşturur. Daha sonra ön bilgilerini okuma ortamına aktarır. İyi okuyucular, okuma anında da sürekli anlama durumlarını kontrol etmekte, kendisine konu ile ilgili sorular sormakta, zihinsel imajlar oluşturmakta, konunun karmaşık yönlerini ve ifadelerini açıklığa kavuşturmaya çalışmakta ve önemli kısımları daha dikkatli incelemektedir.

Okumanın çoğu zaman ilk okuma ve yazmayı öğrenen bireylerin sahip olduğu bir beceri olarak algılanması söz konusu olmuştur. Oysa ilk okuma ve yazma, görme, algılama, dikkat, odaklanma, ilişki kurma, kavrama değerlendirme gibi bileşenlerden oluşan ve oldukça karmaşık olan bir becerinin yalnızca harf ve kelime seslendirmesinden ibaret olan başlangıç bölümünü oluşturur. Doğru ve tam olarak kazanılmış okuma becerisi, bireylerin Türkçe’yi doğru, güzel ve etkili kullanmasını sağlar. Sürekli kullanılmayan, geliştirilmeyen, diğer dil becerileri ile desteklenmeyen ve sürekli yenilenen bilgilerle beslenmeyen okumanın zamanla körelmesi ve değer kaybederek bireyin hayatında taşıdığı anlamı kaybetmesi olasıdır (Güneş, 1994, MEB, 2006).

İnsan hayatının her alanında önemli bir yere sahip olan okuma becerisinin sürekli geliştirilmesi, insanın hızla değişen yaşam koşullarına ayak uydurması için

olmazsa olmaz hâle gelmiştir. Bireylerin hayatını derinden etkileyen teknolojik gelişmeler, alışkanlıkları değiştirmeye zorlamakta ve yetersiz becerilerin de yeterli hâle getirilmesini zorunlu kılmaktadır. “Artık bir Ortaçağ kâtibinin yeterlilikleri olan okuma, yazma ve temel matematiksel işlemleri bilme; insanın kendisini, çevresinde olup bitenleri bilmesi ve doğru değerlendirmesi için yeterli görünmemektedir.” Bu açıdan iş hayatında, alışverişte, günlük hayatta, resmî kurumlarda vb. yerlerde okuduğunu anlama, doğru ve eksiksiz bir biçimde kavrama ve okumayı işlevsel hâle getirme son derece önemli görünmektedir. Bireylerin yaşamlarında başarılı olması adına gerekli görülen okuma, anlama ve kavrama becerileri bir bütünlük içerisinde eğitim hayatında ve yaşamın her alanında sürekli yenilenmeli ve geliştirilmelidir (Karatay, 2011: 12).

### **2.1.2. Okuma Türleri**

Günlük hayatta birçok okuma malzemesi ile karşı karşıya kalınmaktadır. Bunların bir kısmının dikkatlice okunup ayrıntılarının ortaya çıkarılması gerekirken bir kısmının da belli bölümlerinin ele alınması ya da temel mesajının belirlenmesi yeterli olmaktadır. Okumada amaca göre hareket etmek, okumadan elde edilecek verimi belirleyen en önemli etkenlerdendir. Ayrıca ihtiyaçlar, zaman, mekân ve imkânlar da okuma sürecini yönlendirmede ve uygun teknik belirlemede önemlidir. Okumada sesli, sessiz, göz atarak, özetleyerek, görsellere dikkat ederek, not alarak, işaretleyerek, tartışarak ve eleştirel ve ekran okuma gibi çok çeşitli tür ve teknikler bulunmaktadır. Bunlardan hangisinin seçileceğini belirleyen en önemli nokta ise okuma amacının ne olduğudur.

Duyu organları aracılığı ile alınan sembollerin zihinde anlamlandırıldıktan sonra konuşma organları aracılığı ile söylenmesi şeklinde tanımlanabilen sesli okuma tekniği, öğrencilerin okuma seviyesini belirlemeyi ve düzgün konuşma yeteneği kazanmalarını sağlamaktadır. Bu teknik, ayrıca standart konuşma dilini, doğru ve güzel telaffuz alışkanlığını kazandırma, sessiz okumaya temel oluşturma, anlamanın gerçekleşmesi gibi amaçlara katkıda bulunmaktadır (Özbay, 2013).

Okumanın temeli olan anlamanın gerçekleşmesinde, sözü edilen sesli okuma tekniği kullanılmakla beraber bu amaca hizmet eden asıl teknik ise sessiz okumadır. Göz hareketleri ve beyinde meydana gelen okuma sürecine dayanan, öğrencilerin hem



hızlı hem de akıcı okumalarını sağlayan sessiz okuma sürecinde, ana fikir ve yardımcı fikirlerin belirlenmeye çalışılması, metinle ilgili sorular üretilip cevaplanması, metin içi anlam kurma, karşılaştırma çalışmaları, not tutma gibi stratejilerin kullanılması ve dikkatin okunan metne odaklanması, anlamın kavranmasını çabuklaştırmaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006).

Bazı okuma tekniklerinde ise amaç metnin ana hatlarının ya da önemli görülen bazı noktalarının anlaşılmasıdır. Bu amaçla göz atarak veya özetleyerek okuma teknikleri kullanılmaktadır. Göz atarak okuma yönteminde ilk olarak metnin başlıkları, sonrasında diğer bölümleri hızlı biçimde gözden geçirilirken; özetleyerek okuma tekniğinde, okuma sürecinde belli aralıklarla durularak okunanların özeti çıkarılır (MEB, 2006; Kırkkılıç, Sevim ve Söylemez, 2014).

İşaretleyerek veya not alarak okuma yöntemleri birçok okuma tekniği ile birlikte kullanılabilir. Bu teknikleri kullanan okuyucular, amaçları doğrultusunda metnin önemli gördükleri kısımlarını, beğendikleri sözleri, fikirleri, aradıkları bilgileri metin üzerinde işaretleyebilir ya da bunları kendi ifadeleri ve metindekine benzer ifadelerle kısa notlar şeklinde kaydedebilir. Bu teknikleri kullanmak, anlamının artmasına yardımcı olduğu gibi, okuma sonrasında metne tekrar dönüldüğünde hatırlamayı sağlama adına oldukça işe yaramaktadır (MEB, 2006; Özbay, 2013).

Öğrencilerin metinde işlenen konuyla ilgili bilgi, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmalarını, başkalarının bilgi ve görüşlerinden yararlanarak farklı bakış açıları kazanmalarını amaçlayan tartışarak okuma tekniği ise zihinsel becerilerin aktif olarak kullanıldığı bir okuma türüdür. Bu okuma türünde, konuya ilişkin farklı düşünceler ortaya çıkarılabilir ve bu düşüncelere saygı duyma öğrenilebilir. Farklı bakış açılarını ele alma, soru sorma alışkanlığı kazandırarak çok yönlü düşünme, tarafsız bakış açısı ile metne yaklaşma ve metni olumlu-olumsuz yanları ile değerlendirme gibi yönler açısından eleştirel okuma ve tartışarak okuma yöntemi benzerdir. Eleştirel okumada öğrenciler, katılıp katılmadıkları yerleri belirler ve zihinlerinde oluşan sorulara cevap ararlar. Duygu, düşünce ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaya çalışırlar. Kişisel deneyimlerinden hareketle okuduklarını anlamlandırır (MEB, 2006; Gündüz ve Şimşek, 2011).

Son yıllarda eğitim-öğretimde ağırlığı artan görsel okuma, nesne ve/veya sembolleri, resim, grafik, tablo, beden dili, doğa ve sosyal olaylar gibi görselleri okuma, anlama ve yorumlama olarak tanımlanmaktadır (Wileman, 1993; Stokes, 2005; akt. Çam, 2006:8). Görsellerin algısal, zihinsel, duygusal etkilerinin ön planda tutulduğu görsel okuma, diğer becerilerin kazandırılmasında kilit rol oynamaktadır. Görsel okuma, zihinsel görüntüler oluşturmayı ve kimi olayları hatırlamayı kolaylaştırmakta, kavramların ve bilgilerin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olarak bilgi üretimini harekete geçirmekte, derinlemesine düşünme becerisini geliştirmekte ve bilgilerin bütünleştirilmesine yardım etmektedir (Güneş, 2013). Dinleme ile başlayan dil öğretim sürecinin devamı olarak nitelenen görsel okuma, 2005 İlkokul Türkçe Öğretim Programı'nda dilin öğrenme alanlarından biri sayılmış ve öğretimine ilişkin açıklamalara programda yer verilmiştir.

Görsel okuma öğretiminin gerekliliğine neden olarak araştırmacılar tarafından birçok şey söylenmektedir. Basılı kitap ya da e- kitap vb. ortamlarda birçok bilgi verici görsel öğeye yer verilmektedir. Görsel metinler, bilgileri yazılı ya da sözlü metinlerden daha açık ve anlaşılır şekilde aktarmaktadır. Ayrıca görsel metinler yolu ile öğrenilenler daha kalıcıdır. Görsel metinlerin anlamaya katkı sağladığı, anlamayı kolaylaştırdığı söylenebilir. Bunların yanında görsel metni okuma-anlama becerisi, hayat boyu kullanılabilen bir beceridir (Akyol, 2006: 116).

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, okuma kavramının kapsamında da bir genişlemeyi beraberinde getirmiştir. Okuma kavramı, artık yalnızca kâğıt üzerindeki bir metni okumak değil, görsel-işitsel olarak da ekran okumayı gündeme getirmiştir (Asutay, 2009). Özellikle bilgisayarın gelişimi ile elektronik kaynaklar yeni bir boyut kazanmıştır. Televizyon, teyp, telefon, belgeç gibi araçların yaptıklarının tek bir bilgisayarda toplanması, bilgisayarın önemini daha da arttırmıştır. Bu durum bilgiye ulaşma noktasında, insanların elektronik kaynaklara yönelmesine ve kitaplar dâhil pek çok bilgi kaynaklarının yerini bilgisayar veya onun uzantısı olan araç-gereçlerin almasına yol açmıştır.

Hızla gelişen bilgi teknolojileri, ekrandan okumayı insan yaşamına dâhil etmiş ve bu okuma biçimini de etkili kullanmayı bir zorunluluk hâline getirmiştir. Çünkü metinler giderek bilgisayar sayfalarına aktarılmaktadır ve bilgisayarlar aracılığı ile yayılır hâle gelmiştir. Kâğıttan okumadan oldukça farklı olan ekrandan okumada,

okuyucular kâğıtta olduğu gibi sayfanın ya da metnin bütününe görememekte ve o an karşısında duran ekrandaki bölümü okumak durumunda kalmaktadır. İşte ekranda görülen kısmın okunması ve okundukça sayfanın aşağı kaydırılarak metnin devam etmesi şeklinde gerçekleştirilen bu okuma türüne ekran okuma denilmektedir. Ekrandan okumanın çoğunlukla tarama, göz gezdirme, anahtar kelime ve kavramları belirleme gibi seçmeli okuma tekniklerinin kullanıldığı, derinlemesine olmayan ve daha az yoğunlaşma gerektiren bir okuma tekniği olduğu ifade edilmektedir (Liu, 2005).

İlgili alan yazında yer alan sesli, sessiz, özetleyerek, gözden geçirerek, eleştirerek vb. okuma türlerinin tamamı ekrandan okuma yaparken de etkili biçimde kullanılabilir. Örneğin, çeşitli İnternet kaynakları veya kayıtlı dosyalar kullanılarak ekran üzerinden tartışarak ve eleştirel okuma; ilgili bölümler, görseller, grafikler ve sürekli aşağıya akan metin parçaları incelenerek gözden geçirerek okuma yapılabilir. Fişleme, metin editörü ve bunun gibi farklı elektronik yazma araçları sayesinde çok rahat bir biçimde özetleyerek okuma çalışmaları gerçekleştirilebilir. Not alınmak istenen yerler, bilgisayar/telefon/tablet vb. araçların sağladığı birtakım kolaylıklar olan yapışkan kâğıtlara, not kartlarına veya dosya adına eklenerek not olarak okuma da yapılabilir; ancak burada daha çok ekran okuma ile ilgili olan, ekran temelli okuma türlerinin verilmesi, konunun daha geniş bir açıdan ele alınmasını ve yeni okuma türlerinin ortaya konmasını sağlayacaktır. Maden (2012) ekran üzerinde yapılabilecek okuma türleri ile ilgili tespitlerini aşağıda olduğu gibi sınıflandırmaktadır:

#### Ekrandaki İpuçları ile Okuma

Ekran üzerinde metnin çeşitli yerlerine konulmuş farklı ipuçlarının incelenmesi, konunun daha iyi anlaşılmasını ve bazen metin tam olarak okunmadan bile içeriğin kavranmasını kolaylaştırır. İnternet sitelerinde, bloglarda, televizyon ekranlarında, konunun karmaşıklığının giderilmesine ve anlaşılmasına yardımcı olan çeşitli sözcükler, açıklamalar, tanımlar, örnekler, özel kullanımlar, ipucu baloncukları veya daha farklı dikkat çekici görseller içerisine yerleştirilmiş olarak kullanıcılara sunulmaktadır.

#### Elektronik Metin /Ekranlar Arası Okuma

Basılı ortamda da kullanılabilen bu okuma türü ekrandan daha hızlı ve rahat bir biçimde gerçekleştirilebilmektedir. Okuma yaparken farklı biçimde olan benzer metin ve konuların karşılaştırılması, değerlendirilmesi, özetlenmesi, kaydedilip saklanması ve

istenildiğinde ulaşılması adına ekran araçlarından faydalanılabilir. Okuma esnasında köprüler, tarayıcılar, kayıtlı dosyalar, ya da diğer bağlantı şekilleri (highlight text, hyperlink, bookmarks, izleyiciler vb.) kullanılabilir, benzer veya farklı içerikli metinler bir araya getirilerek metinler arası okuma yapılabilir.

#### Ekrandan Biçimlendirerek Okuma

Biçimlendirerek okumada, metinde önemli görülüp yeniden dönülmesi gereken, alıntılama ihtiyacı duyulan veya farklı bir kaynağa yönlendiren bölümler; çeşitli işaretlemeler ve biçimlendirmelerle belirlenebilir. Biçimlendirerek okuma, metnin anlaşılmasını ve hatırlamayı kolaylaştırır; ana fikir ve içerikle ilgili diğer değerlendirmelerin daha hızlı fark edilmesine yardımcı olur. Basılı materyallerde önemli görülen kısımları biçimlendirmek için altını çizme, çeşitli işaretler bırakma gibi işlemler yapılırken; ekran üzerinde ise altını çizme, seçili hâle getirme, renklendirme, boyutunu ve yazı şeklini değiştirme, açıklama ekleme, müzik veya resim ekleme gibi çok çeşitli işlemler yapılabilmektedir.

#### Ekran Üzerinde Not Alarak Okuma

Basılı ortamda okuma yaparken kâğıt-kalem kullanılarak yapılabilen not alarak okuma; masaüstü ve taşınabilir bilgisayar, tablet, cep telefonu vb. araçlar üzerinden yapılan okumalarda not defteri, fişler, balonlar, yapışkan notlar aracılığı ile yapılabilir. Bilgilerin anlaşılmasını, kullanımını ve önemli görülen içeriğe tekrar dönülmesini kolaylaştıran not alarak okuma; ekran üzerinde oldukça işlevsel bir biçimde gerçekleştirilebilir. Not alarak okumanın daha hızlı ve etkili biçimde yürütülebilmesi adına Magic Note, Evernote, OneNote, SimpleNot gibi bazı programlar ve uygulamalar; bilgisayar, telefon, tablet ve telefonlar için geliştirilmiştir. Bunların dışında özel dokunmatik ekranlar için geliştirilen kalemler de not almayı ilgi çekici ve zevkli bir hâle getirmektedir.

Ekran üzerinden not alırken metinle ilgili çeşitli açıklamalarda da bulunulabilir. Okurken, not alırken, alınan notlarla ilgili çeşitli duygu, düşünce, açıklamalar ve yönlendirmelerin eklenmesini sağlamak amacıyla bilgisayar ve telefon özelliklerine göre tasarlanmış Office word, pdf programları gibi programlar ve yazılımlar kullanılabilir. Bu tür programlar kullanıcıların işlerini kolaylaştırmakta, anlamlı ve etkili notlar almalarını sağlamaktadır.

### Ekran Üzerinden Müzik/Ses Destekli Okuma (Ekran Kaynaklı Sesler)

Ekran karşısına bilgi edinme, dinlenme, eğlenme, paylaşma, çevrimiçi ortamlarda bir araya gelme, iletişim gibi çok çeşitli amaçlarla geçilebilir. Ekran üzerinden okuma yaparken de çeşitli seslerden, fonlardan faydalanma ya da müzik dinleme gibi faaliyetler gerçekleştirilebilir. Web tabanlı ortamlarda hiper metinler okunurken müzik duyulabilir ya da İnternet sitesi hazırlanırken, bir sunu oluşturulurken arka plana müzik ve çeşitli sesler eklenebilir, Bu tür okuma, genelde dinlenme ve eğlenme amaçları ile yapılmakta olsa da bazen önemli noktalara dikkat çekme, hatırlamayı kolaylaştırma ve bilgi edinme amaçları ile yapılabilir.

Güneş (2010), ekran okumada okuyucuların genellikle iki tür okumaya başvurduklarını belirtmektedir. Bunlardan birincisi, araştırma amaçlı okumalardır. Bu tür okumalarda okuma amacına göre ekran üzerinde göz gezdirilmekte ve çeşitli metinler seçilmektedir. Bu metinleri okurken seçmeli okuma yöntemleri kullanılmaktadır. Seçmeli okumada genellikle metinde göz gezdirilmekte, bazı kelimeler ve satırlar atlanarak önemsiz görülen yerler ve gereksiz ayrıntılar geçilerek okuma yapılmaktadır. Ekran üzerinden okuma yaparken tercih edilen ikinci yöntem ise tam okumadır. Bu tür okumada seçilen metinde hiçbir yer atlanmadan kelime kelime okuma yapılmaktadır. Tam okuma, okuma-anlama becerilerinin gelişmesine ve ekran üzerinde dikkati toplamaya katkı sağlamaktadır.

### 2.1.3. Basılı ve Çoklu Ortamlarda Okuduğunu Anlama Stratejileri (Teknikleri)

Okuma, zihinsel bir süreç olup doğrudan gözlenmesi mümkün olmayan bir etkinliktir. Okuma ile ilgili öne çıkan en önemli şeylerden biri, “okunandan anlam kurma” yani zihinsel yapılandırma (Güneş, 1977). Okuduğunu anlama, genel olarak herhangi bir metinden anlam çıkarma süreci olarak ele alındığında, bunun iki temel öge arasındaki etkileşim olduğu söylenebilir. Bunlardan biri okuyucu diğeri de metindir. Bu durumda okuduğunu anlama, bu iki öge arasındaki etkileşim sonucunda okuyucunun zihninde oluşan her türlü bilgi ve düşüncedir.

Okuduğunu anlama, bir metni anlama ve anladığını yapılandırma sürecidir. Metnin ilettiği duygu ve düşünceleri içeren sözcükleri algılama, tanıma, anlamlandırma, kavrama, çözümleme ve yorumlama sürecine dayanan bir zihinsel uğraş

olarak da tanımlanabilen (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1998) okuduğunu anlama, metnin okuyucu ve yazar tarafından okuma esnasında yeniden yazıldığı bir etkileşim sürecidir (Demirel, 2000). Bu süreç, harf ve seslerden sözcüklere, sözcüklerden cümle ve paragraflara, paragraflardan metni oluşturan genel bütünde ele alınan düşünce ve duyguların kavranmasına ve elde edilenin okur tarafından yeni bir anlam çerçevesine oturtularak özümsemesine kadar devam eder (Karatay, 2013). Okurun bunu başarılı biçimde gerçekleştirmesi için dış etkenlerden sıyrılarak içeriğe odaklanması ve edilgin okuma sürecinden çok kendi okuma sürecini yönettiği aktif bir eylem içinde olması gerekmektedir.

Okuma etkinliğinin temel amacı, okuduğunu anlama, kavrama, sorgulama; okuduklarına doğru, yerinde tepkiler verebilme ve bu becerileri her tür metinde bilinçli ve etkili bir biçimde kullanabilmeyi sağlamaktır (Karatay, 2013). Okumanın amacına ulaşması ve bireylerin sorgulama, eleştirme, kendi okuma etkinliğini bilinçli bir biçimde takip edebilme ve sorunları çözebilme gibi becerileri etkili kullanabilmeleri adına eleştirel okuma stratejilerinin ve tekniklerinin daha ilkökul sıralarından itibaren bireylere öğretilmesi ve çeşitli etkinliklerle yaratıcı ve özgür düşünme fırsatlarının oluşturulması oldukça önemli görünmektedir.

Öğrenme ve okuduğunu kavrama ile ilgili kaynaklar incelendiğinde bilişsel farkındalık kavramı öne çıkar. Bilişsel farkındalık, bilişsel basamaklar ve yeteneklerle ilgili bilgiyi ifade eder. Bilişsel farkındalık, öğrenme sürecine ilişkin farkındalık becerisi ya da bir problemle karşılaşıldığında en uygun bilişsel stratejiyi belirleme yeteneği olarak da ifade edilmektedir. Buna göre okuma süreçlerinde bilişsel farkındalığı olan bireyler, karşılaşılabilecekleri anlama ile ilgili problemleri önceden belirler ve buna uygun çözümler geliştirme çabasına girer. Bu bireyler, kendi okuma süreçlerini okumalarının daha başında planlar; okuma sırasında süreci ve anladıklarını sürekli gözden geçirir ve okuma sonrasında ise amaçlarına ulaşıp ulaşmadığını kontrol ederler ve sonrasında ise okumalarını baştan sona tekrar gözden geçirerek değerlendirirler (Brown, 1987, akt. Karatay, 2011).

Okumayı öğrenciler açısından sıkıcı bir etkinlik olmaktan çıkarmak, öğrencilerin okuma esnasında metinle etkileşim kurmasını kolaylaştırmak ve böylece okudukları metni ya da karşılaştıkları herhangi bir bilgiyi iyi kavrama ve doğru yargılarda bulunup karar alabilme konusunda yetkin bireyler olmalarını sağlamak için okuma-anlama

sürecinde birtakım teknikler kullanılabilir. Bu süreçte kullanılacak okuma stratejileri, öğrencilerin etkinliğini artırarak okuma amaçlarını gerçekleştirmelerine yardımcı olmaktadır. Okuma sürecinin başında, sırasında ve sonunda kullanıldığında okuduğunu anlamaya, çözümlenmeye ve yorumlamaya yarayacak birtakım özel stratejiler olduğu gibi sürecin tamamında kullanılacak stratejiler de mevcuttur.

Güngör (2004) okuma stratejilerini birbirinden kesin bir çizgi ile ayırmanın doğru olmadığını ve bir stratejinin okuma öncesinde kullanıldığı gibi okuma sırasında ve sonrasında da kullanılabilmesini ifade etmektedir. Okuma stratejilerinin birlikte kullanılarak sürecin etkili bir şekilde yürütülmesi sonucu okumanın verimli olacağı açıktır.

Okuma sürecinin başında bireyler, bilişsel anlamda kendilerini hazırlamak, olası problemleri çözmek, sonuca ve ana fikre ulaşmak adına tahmin etme ve planlama çalışmaları yapmakta ve bazı etkinliklerde bulunmaktadır. Bu doğrultuda okumaları ile ilgili hedefleri belirlemekte; metin hakkında genel bir fikir sahibi olma amacı ile metnin başlıklarına, görsellerine, koyu ve italik yazılmış bölümlerine göz atmakta; ekrandan okudukları hiper metinlerde ise görselleri, grafikleri ve sesleri incelemekte; bunlar ve metin arasında ilişki kurmaya çalışmakta ve yorumlarda bulunmaktadır. Metni okumaya başlamadan önce metne göz atmayla elde edilen fikirler ve kavramlar hakkında sorular üretme ve beyin fırtınası yapma, yine okuma öncesi gerçekleştirilen stratejiler olarak ifade edilmektedir.

Okuma sırasında öğrencilerin belirledikleri hedefe yoğunlaşmaları ve bu hedef doğrultusunda belirledikleri bölümleri dikkatle okumaları, anlamayı kolaylaştırmaktadır. Önceki bilgilerle yeni öğrenilenler arasında bağ kurmak, okuma sırasında izlenebilecek bir anlama stratejisidir. Okumada önceki bilgilerle yeni bilgileri bir araya getirmeye çalışırken ara ara durup okudukları üzerinde düşünmek ve fikir yürütmeye çalışmak, anlamı yapılandırma sürecini hızlandırabilmektedir. Okuma sırasında metinle ilgili tahminlerde bulunmak, metnin daha dikkatli okunmasına katkı sağlamaktadır. Okumada önemli görülenlerin altına çizme ya da bunları not alma, kalıcılığı arttırmakta ve hatırlamayı kolaylaştırmaktadır. Okuma sırasında okunanların zihinde resimleştirilmesi ise bilginin somutlaştırılmasını sağladığı için anlamayı güçlendirmekte ve hatırlamayı sağlamaktadır. Bunların yanında okuma hızını kontrol etme, anlamının güçleştiği yerlerde hızı düşürme, sesli okuma yapma, sözlük ya da

diğer başvuru kaynaklarından yardım alma ve okunan kısım üzerine yoğunlaşma çalışmaları da anlamayı arttırıcı okuma sırası stratejilerindendir. Anlamanın güçleştiği yerlerde metni tekrar gözden geçirerek bağlamdan yararlanma da kullanılabilir stratejiler arasındadır.

Okuma sonrasında özet yapma, soruları cevaplandırma ve önceki bilgiler ile yeni öğrenilenleri sentezleme ve bunlar üzerine düşünme, metni tekrar gözden geçirme, metin hakkında tahminlerin doğruluğunu kontrol etme, metinde ulaştığı ana fikir ve sonuçları değerlendirme ve metinde anlaşılmayan ya da önemli görülen kısımlara geri dönüş yapma çalışmaları; okumada anlamın kurulabilmesi, hatırlamanın sağlanabilmesi ve okumanın amacına ulaşip ulaşmadığının denetlenebilmesi adına etkili olmaktadır (Güngör, 2005; Susar, 2006, Karatay, 2011).

Bilinçli okuyucular okuma sırasında birçok tekniği bir arada kullanırlar. Birbirlerini destekleyen ve birbirlerinin devamı niteliğinde olan bu teknikler, bilgilerin okuyucunun zihninde daha iyi işlenerek kavranmasını ve istenildiğinde daha kolay hatırlanmasını sağlar. Öğrencilerin bu stratejileri daha iyi öğrenmesi, hatırlaması, sırasına uygun kullanabilmesi için bunlarla ilgili çeşitli kodlar da oluşturulmuştur. Bu stratejilere genel anlamda bakıldığında bazılarının tekrar ettiği görüle de içlerinde amaca uygun kullanılabilir farklı olanları da mevcuttur ve okura kendi okuma amacına uygun teknikleri kullanması, kaliteli bir okuma adına önerilmektedir. Bu stratejilerden en bilinenleri aşağıda verilmiştir:

1. İncele – Sor – Oku – Anlat– Tekrar gözden geçir (SQ3R)
2. Ne biliyorum? – Ne öğrenmek istiyorum? – Ne öğrendim? (KWL)
3. Oku – Zihninde canlandır – Anlat – Gerektiğinde hızlan ya da yavaşla – Tekrar oku (RIPS)
4. Oku – Kodla – Not al – Düşün (REAP)
5. Gözden geçir – Soru sor – Oku – Düşün – Anlat – Tekrar gözden geçir (PQ4R)
6. Gözden geçir – Soru sor – Özetle (PARS)
7. Özetle – Problemi belirle – Örgütle – Tahmin et (STOP)
8. Özetle – Zihninde canlandır – Tahmin et (SIP)
9. Rahatla – Harekete geç – GÜdülen (RAM) (Collins ve Cheek, 1999; Gürses, 2002: 24-38).



Ekran okumada bazı becerilerin daha ilköğretim döneminde geliştirilmesi, bireylerin her yaşta etkili ve amacına ulaşmış bir okuma gerçekleştirebilmesi adına önemlidir. Burada dikkat edilmesi gereken bir nokta, ekran okuma becerilerinin geliştirilmesinden önce basılı ortamda temel okuma becerilerinde bir eksiklik, yetersizlik ve hatanın olmaması gerektiğidir. İlk olarak, basılı ortamdan okumadaki eksiklerin tamamlanması gerekmektedir. Aksi durumda okuma, anlama, hatırlama, sıraya koyma, bilgileri zihinde düzenleme ve yapılandırma vb. becerileri henüz gelişmeye başlayan ilköğretim öğrencilerinde ekran okuma, bedensel ve zihinsel yorgunluğa, zihinsel düzensizlik, karmaşıklık ve kopukluğa yol açabilmektedir. Güneş (2010) öğrencilerde ekran okuma becerilerinin geliştirilmesinde sırayla uygulanabilecek birtakım stratejilerin etkili olabileceğini savunmaktadır:

Ön bilgileri harekete geçirme, okumaya başlamadan önce konu ile ilgili bilgilerini yoklama, sorular sorma ve zihni de okumaya hazır hâle getirme, öğrenmeyi kolaylaştırdığı gibi konuya odaklanmayı da sağlayan bir tekniktir. Konuya odaklanmayı sağlayıp genel bir çerçeve oluşturmayı, okuma sürecini denetim altına almayı ve neyi, niçin okuyacağını önceden net olarak belirlemeyi sağlayan bir başka yöntem de amaç belirlemedir. Bu sayede başı sonu belli olmayan metinler, okuyucuların konudan uzaklaşıp bilgi ve ekran içinde kaybolmasına neden olan çeşitli resim, ses, görüntü, benzer ya da farklı sayfalar, bağlantılar gibi birçok öge okuyucular tarafından bilinçli şekilde kontrol edilebilmektedir. Bu stratejiler başarılı biçimde uygulandıktan sonra dikkati yoğunlaştırma ve anlamayı arttıracak birtakım işlemler yapılmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

Ekrandan yapılan uzun süreli okumalarda gözler, beden ve zihin yorulmaktadır (Yaman ve Dağtaş, 2014). Özellikle uzun süren okumalarda bu nedenden dolayı dikkat dağınıklığı, karmaşa ve kopukluklar yaşanabilmektedir. Bu sebeple okuyucuların okuma ortamını uygun şekilde düzenlemeleri ve özellikle uzun süren okumalarda gözlerini ara ara dinlendirerek okumaya devam etmeleri, okuduklarından kopmamalarında etkili olabilir. Okuma ortamını düzenlemede ışık ve havalandırmaya dikkat edilmelidir. Doğrudan gelen ışık ya da havasız bir ortam okumanın seyrini olumsuz etkileyecektir. Monitörün renk ve parlaklık ayarının ortama uygun yapılması, parlaklığın doğrudan göze yansımaması, okurken monitöre doğru çok eğilmeme ya da başını yukarı kaldırmama ile bedensel yorgunluğun azaltılması mümkündür.

Ekran sayfalarının okumaya elverişli olması da okumanın kolaylaşması ve amacına ulaşması adına dikkat edilmesi gereken hususlardan biridir. Okunabilirliği olmayan ekran sayfaları, bedensel ve zihinsel yorgunluğu da beraberinde getirmekte ve okumada birtakım olumsuzluklara yol açmaktadır. Ekran sayfasında yer alan satırların çok uzun olmamasına dikkat edilmelidir. Uzun satırlar, gözün geriye dönüş hareketini kısıtlamakta, hatırlamaya ve anlam kurmaya imkân vermemektedir. Aynı şekilde uzun satırlar içerisine yerleştirilen uzun cümleler de yine bilginin akılda tutulması ve hatırlanmasını olumsuz yönde etkilemektedir. Paragraflar çok uzun olmamalı ve paragraflar arası boşlukların yeterli olmasına, önceki ve sonraki paragrafın birbirine girmemesine dikkat edilmelidir. Başlıklar daha koyu ve yazıdan ayırt edilecek biçimde belirgin olmalı, önemli yerler de gerekirse farklı şekiller veya renklerle vurgulanmalıdır. Sayfalar arası ya da konular arası geçişi kolaylaştırmak amacı ile yazıdan ayırt edilebilen köprüler kullanılmalı, bir sayfada yer alan metnin uzunluğu okuyucuda bıkkınlık oluşturmayacak şekilde ayarlanmalıdır. Sayfada yer alan farklı içerik ve biçimde olan öğelerin de okumayı olumsuz etkilememesine özen gösterilmelidir. Kullanılan görsel, grafik, vb. içerikler metinden çok uzak ya da metne çok yakın olmamalı ve sayfa, konuyla ilgisiz içeriklerle doldurulmamalıdır. Bunlar, dikkatin dağılmaması ve sayfada kaybolmama adına alınabilecek birtakım önlemler olabilir.

Görüldüğü üzere etkili bir ekran okuyucusu yetiştirmek adına birtakım teknikler ve beceriler öğrencilere kazandırılmalı ve ekran okumayı zorlaştıran etmenler de ortadan kaldırılmalıdır. Bu da ancak sistemli ve titiz bir çalışma ile daha ilkökul sıralarından başlamalıdır. Aksi durumda geleceğin düşünen, araştıran, sorgulayan, eleştiren, üreten, doğru iletişim kuran, girişken bireyler yetiştirme yolunda istenmeyen durumlarla karşı karşıya gelinebilir. Ekran sayfaların arasında amaçsızca gezinen, daha açık bir söyleyişle kaybolmuş durumda olan, okumada pasif, ne verilirse sorgulamadan alan, üretken olmayan bireylerin yetişmesi, bu türden bir durumdur. Okullar bu gibi durumları önleme adına ekran okuma çalışmalarını ciddiye alarak işin ehli yetişkinler aracılığı ile sistemli bir biçimde geleceğin gerçek ve bilinçli ekran okuyucularını hazırlamalıdır. Böylece öğrenciler hayatın her alanında gerçek bir disiplin ve denetim becerisini kazanmış bir hâlde birçok teknolojik yeniliğe yabancı kalmayacak, onlardan etkili şekilde yararlanmayı bilecektir.

## 2.1.4. Eleştirel Okuma

### 2.1.4.1. Eleştirel Düşünme ve Okuma

Eleştirel kelimesi değerlendirme, yargılama ve ayırt etme anlamlarına gelen Yunanca "kritikos" teriminden türetilmiş, Latince'ye "criticus" olarak geçmiş ve diğer dillere yayılmıştır. Alan yazında problem çözme, karar verme, usa vurma, informal mantık, düşünme ya da yaratıcı düşünme gibi kavramların eleştirel düşünme ile aynı anlamda kullanıldığı görülmektedir. Eleştirel düşünme, çoklu ve derinlemesine bakış açısının geliştirildiği, düşünmeye ilişkin değişik ve zengin anlayışların yer aldığı zihinsel eylemlerin odağında bulunur (Karadüz, 2010: 1574-1575).

Eleştirel düşünme, olaylara sınırlı bir çerçeveden bakmayı engelleyen, bireyin kendini ve çevresini sorgulamasını ve daha iyi algılamasını sağlayan düşünme biçimi olarak tanımlanabilir (Başoğlu ve Mutlu, 2012: 985). Özdemir (2002) eleştirel okumayı “bireyin okudukları üzerine düşünmesi, okuduklarını değerlendirmesi ve okuduklarına ilişkin kendi yargılarını kullanabilmeyi alışkanlık durumuna getirmesi” şeklinde tanımlamıştır. Darch ve Kamenau (1987) ise eleştirel okumayı “okunan metnin zihinde yargılanması, incelenmesi, olaylarla düşüncelerin ayırt edilmesi, çıkarımlarda bulunulması, yazarın amacının ve bakış açısının anlaşılabilmesi” şeklinde ifade etmiştir. Pirozzi (2003) de eleştirel okumanın; yazarın amacını ve tavrını belirleme, metindeki olgu ve görüşleri ayırt etme, önemli bilgileri önemsizlerden ayırma, değerlendirme ve yorumlama becerilerini gerektiren yazılı materyalleri iyi bir şekilde anlama yeteneği olduğunu belirtmiştir.

Pirozzi (2003) eleştirel okumanın insana soran, sorgulayan, araştıran, aydın olma bilincini veren bir anahtar gibi olduğunu dile getirmiştir. Özdemir (2007) eleştirel okumanın en temel özelliğinin okunanların sorgulanması, yargılanması bir başka ifade ile aklın kullanılarak bir sonuca varılması olduğunu belirtmiştir. Bundan hareketle eleştirel okumanın bireyi bağımlılıktan kurtarıp bağımsız ve aydın bir kimliğe kavuşturabileceği söylenebilir.

Eleştirel okuma, aktif okumayı gerektiren bir süreçtir. Bu süreçte bilgiyi sadece aramak ve bulmak yeterli olmaz. Bilginin doğruluğunun, taraflı olup olmadığının bilinmesi ve konu ile ilgili farklı düşünme yollarının keşfedilmesi eleştirel okuma ile

mümkündür (Knott, 2003). Eleştirel okuma eğitiminin verilmesinin amacı, öğrencilerin ne düşündüklerini söylemeleri değil; ancak öğrencilere çok yönlü bir bakış açısı kazandırmak, zihnin alışkanlıklarını sorgulatmak, onları düşünmeye teşvik etmek ve daha iyi bir dünya için nasıl yaşanması gerektiği konusunda kendi kararlarını alabilme becerisini onlara kazandırmaktır (Wolk, 2003: 103).

Eleştirel düşünme, bir konuda gerçek ve idealleri karşılaştırma ve birbirinden ayırt etme, benzerlik ve farklılıklara dikkat etme, ilgili olanları ve ilgili olmayanları birbirinden ayırabilme çelişkileri fark etme, doğurgu ve sonuçları belirleyebilme becerilerini gerektirir. Uzmanlara göre eleştirel okuma ve düşünme sıkı bir bağ içindedir ve birlikte ele alınmalıdır (Özensoy, 2011; Karasakaloğlu, Saracaloğlu, Yılmaz, 2012; Karadeniz, 2014; Lewis, Macgergor, Jones, 2006). Eleştirel okuma, metin içinde bir fikri keşfetmek olarak tanımlanmış, eleştirel düşünme de keşfedilen bu fikrin değerlendirilmesi olarak ifade edilmiştir. Eleştirel okuma ve düşünme birbirini tamamlayan iki beceri olarak görülmektedir. Bir metni eleştirel biçimde okuma yoksa metin ya da fikirler hakkında eleştirel düşüncenin varlığı da söz konusu değildir (Lewis, Macgergor ve Jones, 2006).

Eleştirel okuma, metinleri açık hâle getirme ve irdelemedir. Eleştirel düşünenler, güçlü bir şüphecilikle okur, fakat metni anlayana kadar şüphe duymaz ve karşı çıkmazlar. Yargıda bulunmadan önce ifadeleri en açık hâle getirmeye ve anlaşılır kılmaya çabalarlar. Ders kitapları yazarları dâhil herkesin hata yapabileceğini bilirler. Herkesin bazen kasıtlı ya da kasıtsız olarak ilgili bilgiyi atlayabileceğinin farkındadırlar. Bir kitabı tamamen aynı bakışla yazan iki yazar yoktur, bu nedenle eleştirel okuyucular bir kitabı okumanın bir konu hakkında sınırlı bir algılamayı okumak olduğunu ve diğer algılamalar da göz önüne alındığında daha fazla öğrenilebileceğini bilirler (Ünal, 2006). Eleştirel okuyucular, okuma yaparken sorular üretir, bunların cevaplarını bulmaya çalışır, okudukları materyalin yazılma nedenlerini, anlamını, varacağı sonuçları merak eder. Kendi yorumlarına uymayan ifadeleri göz ardı etmeden ve çarpıtmadan, çalışmanın bütününe ters düşmeyen bir yoruma ulaşana kadar çeşitli yorumlarda bulunup yazılı materyali bir bütün olarak incelerler. Yazılı materyalleri sadece tümcelerden meydana getirilmiş bir materyal olarak değerlendirmezler.

Eleştirel okumayı, “okurluk donanımı” olarak da nitelendiren Arıcı (2008: 30) iyi bir eleştirel okurun özelliklerini şu şekilde sıralamıştır:

- Metnin düşünce ve duygu yapısını oluşturan öğeleri ayırabilmeli, yazarın amacını ve konuya karşı takındığı tutumu kestirebilme,
- Okunan metnin yazı türünü belirleyebilme,
- Metnin içerisinde yer alan anahtar kavramları, cümleleri, paragrafları ve bunların birbirleri ile ilişkilerini araştırıp bulabilme,
- Metinde paragraf ve cümleler arası sebep-sonuç ilişkisi kurabilme,
- Algılanamayan düşüncelere karşı eleştirel bir tutum takınabilme,
- Yazarın başvurduğu anlatım biçimlerini belirleyebilmedir.

Bütün bunlardan hareketle eleştirel okumanın metnin yüzeysel bir şekilde ele alınmayıp derinlemesine okunup incelendiği, metinde gerçekte ne anlatılmak istendiği, varılan sonuçlar ve bunların doğruluğunun tartışıldığı bir eylem olduğu söylenebilir (Wheeler, 2007, akt. Yalçıntaş, 2014).

Modernleşme sürecinde çevresi ile etkili iletişim kurabilen, olay ve olguları eleştirel bir gözle değerlendirebilen, araştıran, sorgulayan, sorun çözen, yaratıcı düşünen ve öğrenmeyi öğrenen bireylerin yetiştirilmesi önemli hâle gelmiştir. Bilginin bir yerden başka bir yere taşınmasını kolaylaştıran kitap, dergi, TV, İnternet gibi yazılı, işitsel ve görsel iletişim araçları bir yandan yaşamı kolaylaştırmakta ve bilgiyi ulaştırırlı kılmaktayken diğer yandan insanların yanlış, gereksiz ve eksik bilgilerle karşı karşıya kalmalarına neden olabilmektedir (Özensoy, 2011). Bu nedenlerle insanların karşılaştıkları bilgileri olduğu gibi kabul etmek yerine sorgulaması, araştırması ve doğruluğunu denetlemesi gerekmektedir. Günümüz eleştirel düşünme, olay ve durumlara eleştirel gözle bakabilme ve eleştirel okuma yapmanın öneminin daha da arttığı söylenebilir.

1970’li yıllardan günümüze doğru eğitimin bilişsel alanına ilişkin araştırmalara bakıldığında Bloom ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve “Eğitim Hedeflerinin Taksonomisi” adı altında ortaya konan yaklaşımın oldukça güçlü bir yaklaşım olduğu kabul edilmektedir. Özellikle ABD’de eğitim-öğretim programlarının planlanmasında “Bloom Taksonomisi” olarak bilinen bu çalışma yaygın bir kullanım alanına sahiptir. Bloom taksonomisini benimseyenler analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey becerilerin tüm sınıflarda yapılan eğitim-öğretim için gerekli olduğu görüşündedir. Bu görüşe sahip olanlar, öğrenciler için üst düzey becerileri gerekli gördüklerinden eleştirel düşünme ve buna bağlı eleştirel okuma biçimini öğrenmenin analiz, sentez ve

değerlendirme basamaklarında sorular üretebilmek ve yanıtlayabilmek ile eş değerde görmektedir (Şahinel, 2001).

Thorndike'nin “düşünerek okuma yaklaşımı” olarak nitelendirdiği eleştirel okuma, organize etme, analiz etme, yansıtıcı düşünme, yargılama, değerlendirme, sentez, problem çözme, ilişkilendirme, karşılaştırma, ilişkileri deneme gibi becerilerini okumada kullanılmasını içermektedir. Ayrıca okuyucunun parçayı analiz etmesi, yazarı, parçayı ve kendini değerlendirmesi ve bireysel tepkisi de önemli bir yer tutar (Heilmean, Blair, Ruppman, 1986; akt. Gelen, 2002).

#### **2.1.4.2. Eleştirel Okuma Becerileri**

Eleştirel okuma, bazı alt boyut ve becerileri içeren karmaşık bir beceridir. Handcastle'ye (2002, akt. Kurnaz, 2013) göre kendileri de birer eleştirel okuma becerisi sayılabilecek eleştirel okuma basamakları öğrenilmeden, eleştirel bir gözle okuma yapmak oldukça güçtür. Okumaya başlamadan önce okunacak materyalin incelenmesi, başlıkların gözden geçirilmesi bu basamaklardan ilkinin oluşturur. Eserin kim tarafından ve ne amaçla yazıldığını belirleme, okuma esnasında ise öğrenilen bilgilerle ilgili kendine sorular sorma, duygu ve düşünceleri not etme ve yorumlama, bir sonraki basamağın adımlarını oluşturur. Okuma sonrasında da okuyucunun elde ettiği bilgi ya da düşünceleri daha önce okudukları ve kendi bildikleri ile karşılaştırarak bir sonuca varması gerekir.

Eleştirel okumanın etkililiği açısından okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında birtakım sorular yanıtlamak gerektiğini düşünen Williams (2002) bunları aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- Neden bu eseri okuyorum, okuma amacım ne?
- Yazarın bu eserde vermek istediği düşünce nedir?
- Yazarın kullandığı bilgi kaynakları güvenilir mi?
- Eserde verilen bilgiler güncel mi, güncel olması gerekli mi?
- Yazarın bu eseri yazmaktaki hedefi ne olabilir?
- Eserde verilen düşünceler gerçek mi, yazarın kişisel düşüncelerini mi içeriyor?
- Eserden yazarın kültür durumu ile ilgili çıkarımda bulunmak olası mıdır?

Alan yazın taraması sonucunda araştırmacıların genel olarak bazı eleştirel okuma becerileri üzerinde ortak bir şekilde görüş birliğine vardıkları görülmüştür. Bu beceriler şu şekilde sıralanabilir:

- Okunan metinde sonuçları görme ya da ana fikri bulma (Pirozzi, 2003; Karabay; 2013, Wolf, Huck ve King, 1967).
- Metinde verilen görüş ve gerçekleri ayırt etme (Adalı, 2010; Pirozzi, 2003; zdemir, 2007; Kamsiah, 1994; Wallece, 2003)
- Yazarın veya metnin amacını bulma (Janks, 2012; Wolf, Huck ve King, 1967; Turuk, 2011; Smith 2010).
- Metinde verilen iddiaları belirleme (Janks, 2012; Kretovcics, 1985; Kamsiah, 1994; Turuk, 2011; Adalı, 2010; zdemir, 2007; Karabay, 2012; zensoy, 2011).
- İddialara sunulan kanıtları belirleme (Turuk, 2011; Smith 2010; Lewis, Macgregor ve Jones, 2006; Karabay; 2012, Wolf, Huck ve King, 1967; Ünal, 2006; Kamsiah, 1994).
- Kanıtların güncelliğini ve iddiayı destekleme durumunu denetleyebilme (Adalı, 2010; ztrk ve Otluoğlu, 2005; zdemir, 2007; Aşılıoğlu, 2008; Ostenson, 2012; Turuk, 2011; Smith 2010; Lewis, Macgregor ve Jones, 2006).
- Metinde bulunan yanlışların veya gerçek olmayan bilgilerin farkına varma (Karabay, 2012; Turuk, 2011; Smith, 2000; Kamsiah, 1994; Janks, 2012).
- n yargıları veya kalıp ifadeleri belirleme (Wolf, Huck ve King, 1967; Ünal, 2006).
- Neden sonuç ilişkisi kurma (Adalı, 2010; zdemir, 2007; Turuk, 2011).
- Metinde bulunan imaların ya da arka planda kalan bilgileri fark etme (Turuk, 2011; Lewis, Macgregor ve Jones, 2006; Smith, 2000; Ünal, 2006).
- Metnin kaynaklarını değerlendirme (Walz, 2001; Karabay, 2012; Wolf, King ve Huck, 1967; Kamsiah, 1994; Janks, 2012).
- Yazınsal/edebi analiz (edebi dilin eleştirel bir dille zmlenmesi) (Karabay, 2012; Wolf, King ve Huck, 1967; Kamsiah, 1994).
- Metnin türü ve bakış açısını belirleyebilme (ztrk ve Otluoğlu, 2005).
- Karşılaştırma yapma (Adalı, 2010; ztrk ve Otluoğlu, 2005 ).
- Metnin belirli bölümlerinden yola çıkarak tahminler yapabilme (Wolf, Huck ve King, 1967).

### 2.1.4.3. Eleştirel Okumanın Gerekliliği

Genel anlamı ile formal ya da informal yollarla bireylerde istendik biçimde davranış değişikliği amacı güden eğitimin köklü bir geçmişi vardır. Geçmişten günümüze bilginin üretimini ve gelecek nesillere aktarımını hedefleyen eğitim yaklaşımlarında değişimler meydana gelmiştir.

Bu durumun ortaya çıkmasında toplumsal yapıda meydana gelen değişimler, insan haklarının ön plana çıkması ve demokratikleşme olgusunun etkisi yadsınamaz. Eğitimde yeni bir anlayışın hâkim olmaya başlaması ise öğretim programlarının içeriği ve uygulamasında da değişiklikleri beraberinde getirmiştir. Bundan dolayı derslerin öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin yeni eğitim anlayışı doğrultusunda yeniden düzenlenmesi zorunlu hale gelmiştir (Özden, 2008). Bu açıklamalardan hareketle bilginin doğasına, teknoloji çağının getirdiklerine paralel olarak eğitimin hâlihazırdaki durumunun gözden geçirilmesi gerekli görülmektedir.

Eğitimin konusu insandır. Biyolojik, toplumsal, kültürel, psikolojik birçok yöne sahip olan insandaki birtakım gizil güçler ve yetenekler ancak eğitim yolu ile ortaya çıkarılabilir ve geliştirilebilir. İnsanın doğuştan getirdiği bu gizil güçler ve yetenekler, içinde yaşadığı çevrenin ve eğitimin etkisi ile gelişerek insanı bir meslek ve yaşam biçimi seçmeye yönlendirir. Bu şekilde yaşamı hakkında kararlar alıp bunları uygulamaya koyan insan, hayatı boyunca kendi ve toplum için değer, hizmet ve mal üretimine katkıda bulunur. İnsanın ürettiği ürünler bir yandan onun yaşamasına katkı sağlarken bir yandan da kültüre yeni değerler katar (Sönmez, 1986; Başaran, 1994).

Bireylerin ve toplumun eğitimden farklı beklentileri vardır. Bireyler kendini gerçekleştirmede, sorun çözmeye, başkaları ile iletişim kurmada ve kendini ifade etmede eğitim yolu ile belli bir seviyeye gelmek ister. Toplum ise varlığını sürdürmek için en önemli kaynağı olan insan gücü girdisini kendi çıkarları doğrultusunda şekillendirmek için eğitimi kullanır. Kendi bireylerini eğitmek, değer ve kuralları çerçevesinde bireylerini toplumsallaştırmak, bireylerin toplumsal değişme ve gelişmelere ayak uydurmalarını sağlamak ve yabancılaşma kaybolmalarını önlemek, toplumun eğitimden beklentileridir. Bundan dolayı eğitim, toplumları meydana getiren



insanın tüm yaşamı ve birikimi ve toplumun devamı ve varlığını sürdürmesi ile doğrudan ilişkili olduğundan önemle üstünde durulması gereken bir konudur.

Eğitim yolu ile yetiştirilecek ve her biri, toplumun gelişmesine ve varlığını sürdürmesine katkı sağlayacak olan bireylerin eğitimiyle ilgili Tanilli (1988: 16) şöyle demektedir:

Bireyin aklını, duygularını ve davranışlarını geliştirmek, onları insansal hedeflere yönleltmektir. Çocuktan sadece zeki bir insan olmasını sağlamak yerine, doğuştan gelen bütün yetenekleri açılıp serpilmiş, yeni yetenekler kazanmış, karşılaştığı yeni durumlara uyum sağlayabilen, kendini değiştirmesini bilen dengeli bir kişilik geliştirmektir. Öte yandan, kökünden söküp koparmadan geliştirmek, dallarını kırmadan zenginleştirmek, ulusal kültürün zenginlik ve değerini yadsımadan evrensel kültür değerleriyle donatmak, insanı, dünyadaki yeri konusunda bilinçlendirmek, geçmişe neler borçlu olduğu ve geleceğin nasıl olacağı konusunda bilinçli kılmak, insana, geleceği kendi ellerinde tuttuğu güvenini vermek ve buyruğu altına aldığı doğa güçleri üzerindeki egemenliğini sürdürerek bu güçlere tutsak olmamanın kendine bağlı olduğunu öğretmek... özetle insan yaratmaktır eğitim.

Eğitim sistemi için önceden belirlenmiş birtakım amaçlar vardır. Her devletin eğitimle kazandırmaya çalıştığı birtakım değerler ve bilgiler önceden amaca uygun şekilde tasarlanarak sisteme dâhil edilir. Toplumun ihtiyaçları doğrultusunda şekillenen bilgi ya da değerler eğitimin yönünü belirlemektedir. Eğitim yolu ile devletlerin yetiştireceği bireylerine kazandıracığı bilginin ya da değerlerin temel özellikleri ve bunların hangi yönleri ile eğitimde yer alması gerektiği ile ilgili Özden (2008: 14) şu soruları sormaktadır:

- Bilgi kesin olan ve değişmeyen değerlerden mi oluşmaktadır?
- Derslerde öğrencilere ansiklopedik bilgiler mi yüklenmelidir, yoksa konuları derinlemesine kavrama ve eleştirme becerilerini geliştirme mi esas alınmalıdır?
- Eğitimde bilgi daha çok sözel ve sayısal zekâyâ mı çoklu zekâyâ yönelik mi verilmelidir?
- Eğitimde gelecekte işe yarayacağı düşünülen bilgilere mi yoksa gelecekte işe yarayıp yaramayacağı kestirilemeyen bilgilere mi daha çok yer verilmelidir?

Her geçen gün artan ve çeşitlenen bilgi, teknolojik gelişmelerin de etkisi ile yoğun bir değişim ve gelişim süreci içine girmiştir. Yaşanan teknolojik gelişmeler ve bilimsel araştırmalar dün doğru sayılan bir bilginin yanlış ya da eksik olduğunu ortaya çıkarmaktadır. İnsanlığın gelişimine önemli katkıları olan bilgi de insanın baktığı, incelediği, her an bir eksik ya da hatalı olabileceğini varsaydığı bu bilgi olmuştur. Bunlar göz önüne alındığında her ne kadar genel geçer ve değişmeyen birtakım evrensel

değer ve bilgilere yer verilmesi gerekse de öğrencilerin tamamen bunlara odaklanmasını sağlamak yanlış görünmektedir. Eleştirmeyi, sorgulamayı, doğruyu bulmak için çaba gerektiren, geçici ve bireye göre anlam kazanan bilgilerin eğitimde yer alması; öğrencileri hazırcılıktan ve kolayca kaçmaktan kurtaracak gibi görünmektedir. Bu şekilde öğretilen bilgi ile öğrencilere öğrenmeyi öğretmek esas olmalıdır.

Eğitimde ansiklopedik bilgiler yüzeysel bir şekilde aktarıldığında, öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişmesine engel olunmaktadır. Konuların derinlemesine işlenmesi en önemli ve hayati noktalarının verilmesi ile problem çözme ve karşılaştırma becerilerinin gelişmesi sağlanır ve bu şekilde konunun özü elde edilir. Bugün zorunlu eğitimlerini tamamlayan bireylerin yalnızca kelimeleri çözen, cümle kuran ve aritmetiği bilen kişilerden oluşması, eğitimde beklentilerin boşa çıktığı anlamına gelmektedir. Eğitimde bireylerin işlevsel düzeyde okuryazar olma, okuduğunu anlama, yorumlama ve kendi düşüncelerini de tutarlı, açık, ikna edici şekilde ifade etme, tüm derslerde öğrendiklerini hayatına aktarabilme yetenekleri ile donanmış olarak toplum hayatına katılması beklenmektedir. Bu becerilerin gelişimine katkı sağlayacak çok yönlü bilgilerin de bireysel farklılıklara saygı duyularak çoklu zekâya uygun şekilde aktarımı eğitimin gerekliliklerinden biri hâline gelmiştir. Çoklu zekâya uygun olarak düzenlenen bilgi ve değerlerin uygun şekilde aktarımı, bazı öğrencilerin beklentileri karşılayıp bazılarının da beklentilerin çok gerisinde olduğu hâlde mezun olmalarının önüne geçebilir (Özden, 2008).

Konuya eğilen araştırmacılar, eğitimde bilginin özellikleri ve odaklanması gereken birtakım temelleri şöyle açıklamışlardır:

- Eğitim süreci, her öğrencinin yalnızca bilgi toplam, analiz-sentez ve değerlendirme yapma sürecidir.
- Öğrencilerin daha çok konuştuğu, güncel ve canlı konulara odaklandığı sınıflar, öğretmenin anlattığını pasif şekilde dinlemeye odaklanmış sınıflardan daha iyi öğrenme sağlar.
- Öğrenciler, bilgileri ona değer verdiklerinde daha iyi kazanır.
- Bilgi, öğrencilerin ön deneyimleri ile ilişkilendirilerek ve onların görüş açıları dikkate alınarak sunulduğunda daha iyi öğrenilir.
- Yüzeysel öğrenme, bazen yanlış öğrenmeye neden olur ve derinliğine anlamının önünde önemli bir engeldir.
- Öğrenciler başkaları ile tartışarak, düşünce alışverişinde bulunarak daha iyi öğrenir (Doğanay ve Figen, 2006; Ünal, 2006).

Bugün, güçlü olmanın göstergesi, bilginin çokluğu ya da sistemsiz şekilde bilgiyi yığınlar şeklinde depolamak değil, bilgiyi işlevsel hâle getirme ve var olan bilgilerden yeni bilgiler üretme gücüdür. Bu açıdan okullarda alışlagelmiş şekilde bir

dizi bilgiyi öğrencilere sunmak ve ezberlemelerini beklemek, bilginin işlevsel duruma gelip kullanılmasından öte anlaşılmasını bile zorlaştırmaktadır (Perkins, 1995). Kullanılmayan bir bilginin değeri yoktur. Bilginin kullanılabilir bir duruma gelmesi için önce anlaşılması gerekmektedir. Bilginin anlaşılması ise onun nasıl öğrenildiği ile ilgilidir. Bilgi üreten bir duruma gelmeden önce öğrenciler, kendilerine söylenenleri sorgulamalı, ayrıntılamalı, yeni öğrendikleri ile önceki öğrendiklerini ilişkilendirmeli ve yeni bir bilgi yapısı oluşturmalıdır (Redneck ve Klopher, 1989, akt. Kurnaz, 2013).

#### **2.1.4.3.1. Tarihsel Süreçte Bilginin Değişimi, Gelişimi ve Yayılması**

Toplumların gelişmişlik düzeyi hangi seviyede olursa olsun her toplum bir dinamizm ve değişme içindedir. İnsanoğlu varoluşundan beri sürekli olarak teknolojisini bir adım daha ileriye taşımıştır. Teknoloji sanıldığı gibi 21. yüzyılla birlikte ortaya çıkan bir olgu olmayıp ilk insandan bu yana sürekli hızlanan bir gelişme ile insan hayatında zaten var olan bir olgudur. Ateşin bulunması, tekerleğin icadı, yazının bulunması, matbaanın icadı gibi birbirini izleyen gelişmeler insanlığın günümüz teknoloji çağına gelmesini sağlayan adımlar olmuştur.

Bilindiği gibi insanlık tarihinde var olan ilk toplumsal yapı, ilkel toplumsal yapıdır. Bu toplum yapısında insanlar daha çok yaşamlarını devam ettirme amacı ile temel gereksinimlerini karşılamak için faaliyette bulunmuşlardır. Avcılık, toplayıcılıkla uğraşan, kemikten, sopadan, taştan yaptıkları birtakım ilkel aletlerle tabiatla mücadele içinde olan ve daha çok kabile şeklinde yaşayan ilkel toplumlarda bilgi de işaretlerle, resimlerle ve sonrasında ise yazı ile gelecek nesillere aktarılmaya çalışılmıştır. Bu toplumlarda eğitim, daha çok hayatta kalma becerilerinin babadan oğula, kabile fertlerine deneme yanılma yöntemi ile öğretildiği temel yaşam becerileri şeklindedir. Tarım henüz gelişmediği için göçebe bir yaşamı benimseyen ilkel topluluklar, çeşitli doğa olayları, hayvanlar ve yabancı kabile saldırılarına karşı fiziksel gücü ve savunmayı ön plana çıkaran bilgileri öğrenmeyi ve öğretmeyi amaç edinmişlerdir. Bunun da temelinde hayatta kalma mücadelesi vardır (Arklan ve Taşdemir, 2008).

İnsanlığın ilkel toplum aşamasından tarım toplumu aşamasına geçmesi, bilginin niteliği ve eğitimde de önemli değişimleri beraberinde getirmiştir. Önceleri tabiatla var olanla yetinmeyi bilen insan, toprağı ekip biçmiş ve bu sayede yerleşik hayata geçişler

de başlamıştır. Tarımsal üretimin temel girdisini toprağın oluşturduğu bu dönemde, insanlık sahip olduğu döneme özgü teknolojik imkânlar doğrultusunda toprağı işleyerek ve üretim yaparak varlığını devam ettirmiştir (Erkan, 1998). İnsanlığın uğraş alanının ve yaşam biçiminin değişmesi, toplumsal yaşamın birçok alanında değişiklik oluşturduğu gibi bilgide ve bilgi ve becerilerin aktarılması olarak kabul edilen eğitimde de değişiklik meydana getirmiştir. İkel kabilelerde bireylerin hayatta kalma mücadelesi, bilgi olarak kabul edilirken tarım toplumunda toprağa ve üretime dayalı bilgi, toplumda kendini göstermiştir. Klan içi eğitim, yerini küçük yerleşim yerlerinde iş başında eğitime bırakmıştır. Yine tarımı geliştirecek basit araç gereçler yapılmış, küçük atölyeler kurulmuş, bütün bunlar gösterip yaptırma şeklinde, yaşam içinde toplumun bireyelerine aktarılmıştır (Arklan ve Taşdemir, 2008).

İnsanlık tarihinde bir dönüm noktası sayılan yazının icadı, geçmişin tüm birikimlerinin günümüze kadar gelmesinde etkili olan insanlığın en önemli icatlarından biridir. Bilginin geçmişten bugüne taşınmasında yazının icadı, insanlığın maddi ve manevi tüm birikimlerini adlandırdığı kültür kavramının da sözlü ve yazılı kültür olarak iki şekilde anılmasına neden olmuştur. Sözlü kültürün ardından yazılı kültüre geçiş, uygarlıkların gelişiminde çığır açmıştır. Toplumsal ihtiyaçlardan doğan yazı, ilk olarak ekonomik ve politik alanlarda kullanılırken sonraları edebi metinleri yazmak, düşünceleri ve bilgileri saklamak için de kullanılmıştır (Öztürk, 2017).

Yazı ile beraber bilginin saklanması, kaydedilmesi, bilgili kişilerin kimler olduğu, eğitim şekli, eğitimin kimler tarafından verileceği ve eğitim verenlerin toplumdaki konuları gibi pek çok konuda hızlı bir değişim ve dönüşüm süreci yaşanmıştır. Yazıdan önceki dönemlerde bilginin aktarılabilmesi ve devamlılığının sağlanması için çeşitli yöntemlere başvurulmuştur. Bunlardan en çok öne çıkan şiirdir. Bunun yanı sıra tekerleme ve atasözleri de bilgilerin hatırlanması ve kaybolmaması adına kullanılmıştır. Şiir, toplum hayatında toplum düzenini korumak, siyasal düzeni oluşturmak, eğitim ve öğretim yapmak gibi çeşitli amaçlarla kullanılmıştır (Baldini, 2000). Şiirin bu denli güçlü kabul edilmesi de belleğin bir sanat olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır.

Sözlü kültürde bellek çok önemlidir. Bilgiler söz yolu ile kulaktan kulağa aktarıldığı için bilginin unutulmaması ve değişmemesi adına güçlü bir belleğe ihtiyaç duyulmuştur. Bu açıdan sözlü kültür güçlü bir bireysel belleğin oluşması ve korunması

adına bir sosyal çevreye uyum şartını koymuştur. Yani sosyal çevre, bilgilerin aktarılmasında etkili olmuştur. Toplum için önemli olayların hatırlanması ve toplumsal kimliği inşa sürecinde de bu kültürel belleğin yeri çok önemlidir (Assman, 2001: 39). Sözlü kültürde belleğin çok önemli olması nedeni ile o dönemde belleğini çok iyi kullananlar çok bilgili sayılmış, bir anlamda eğitim vermesi gereken kişi konumuna getirilmişlerdir.

Yazının icadından matbaanın icadına kadar olan süreçte bilginin saklanması ve doğru aktarımı sözlü kültüre göre daha kolay olmakla beraber bilginin özgür düşünceye imkân vermesi için birtakım sancılı süreçlerden geçilmiştir. Özellikle Ortaçağ döneminden bu bağlamda bahsetmek yerinde olacaktır. Ortaçağda kilisenin otoritesi büyük baskılara neden olmuş ve kutsal kitaplar okunup yazılabilecek tek eserler olarak algılanmıştır. Okuma yazma bilenler genelde din adamları, soylular ve iktidar sahipleri olmuştur. Yine eğitim ve öğretim de bu okuma-yazma bilen ve bilgiyi yöneten din adamları, soylular ve iktidar sahiplerinin elinde olmuştur. Bunlardan özellikle din adamlarının etkisi diğerlerine göre daha fazladır (Burke, 2013: 128, akt. Öztürk, 2017).

Egemenlerin baskısı, hiçbir dönemde uzun soluklu kalarak insanlığın gelişiminin önünde duramamıştır. Nitekim Gutenberg'in 15. yüzyılda matbaayı icat etmesi, yaşamın her alanında kendini gösteren büyük çaplı değişimlerin öncüsü olmuştur. Bir süre sonra kitaplar yaygınlaşmış, okuma yazma oranlarında artış sağlanmış, bilgi kaynakları çoğaltılmış ve bilginin aktarımı da daha kolay hâle gelmiştir. Bu açıdan matbaanın icadı, toplumların bilgi toplumu seviyesine yükselme yolunda attığı en önemli adımlardan biri olmuştur. Matbaanın icadı, Batı dünyası için bir dönüşümün başlangıcı olmuştur. Bu dönüşüm, Batının entelektüel yaşamında düşüncelerin biçimlenmesi ve yeni ufukların açılması bağlamında köklü bir devrim niteliğindedir (Baldini, 2000: 59). Ayrıca okuma yazma alışkanlığının toplumun her kesimine yayılması sağlanmıştır.

Matbaanın icadıyla beraber egemenlerin baskıcı otoritesi, kısmen kırılma da tamamıyla ortadan kalkması için daha uzun bir süre gerekmiştir. Matbaanın icat edildiği ve kitapların yayılmaya başladığı dönemde kilise de boş durmamış, egemenliğini sürdürme adına kitapları yasaklama, sansür, engizisyon mahkemeleri kurma gibi bilginin gelişimi ve yayılımını engelleyecek birtakım çarelere başvurmuştur. Öte yandan tüm engelleme ve yasaklamalara karşın bilginin gelişimi ve aktarımı önünde

durulamamış, yasadışı basımlarla beraber el altından okumalar devam etmiştir (Öztürk, 2017).

Matbaanın icadı bilginin artmasını, her kesime yayılmasını ve doğru bilgiye ulaşmayı sağlamış, bütün bunlar da Rönesans ve Aydınlanma Çağı'nın başlatıcısı olmuştur. Bilginin artması, bazı teknik buluşlar ve kilisenin de baskısının kırılması ile 16. yüzyılda denizcilik kolaylaşmış, yeni yerler ve yeni ticaret yolları keşfedilmiştir. Dünyanın dört bir yanındaki üretim merkezlerinden getirilen hammaddelerin Avrupa'ya taşınarak işlenmesi, burada refah ve zenginliğin artması sonucunu doğurmuştur. Artan bilgi ve akışın sağlanması, ticaretin gelişmesi ve üretimin de artması ile 18. yüzyılın sonunda bilgi toplumuna geçişin temel taşlarından biri olan, ortaya çıkardığı etkileri ile eski toplum düzenini yıkan ve yepyeni bir uygarlık düzenini ortaya çıkaran bir devrim meydana gelmiştir. Bu devrimin adı Sanayi Devrimi'dir.

İnsanlığın ikinci dönemini meydana getirdiği ifade edilen Sanayi Devrimi'ni 1750'den 1850'ye kadar uzanan süreçte bilginin aletlere, ürünlere, hizmetlere ve süreçlere uygulanması, ortaya çıkarmıştır (Dursun, 1998: 154). "Sanayi Devrimi, üretim alanında bir seri teknolojik yeniliğin kullanılmasının ekonomik, sosyal, siyasi ve kültürel alanlara yansımaları içine alan bir süreç olarak meydana gelmiştir." James Watt tarafından 1765'te buhar makinesinin icadı ve enerji kaynağı olarak kullanılması, Adam Smith tarafından yazılan ve sanayi toplumunun ekonomi temellerinin açıklandığı "Milletlerin Serveti" adlı eser ve 1789 yılında gerçekleşen ve milletlerin siyasi bakışlarını ve uygulamalarını kökten değiştiren Fransız İhtilali bu süreçteki dönüm noktaları olmuştur (Kutlu, 2000: 7-8).

Sanayi toplumunda ortaya çıkan kökten değişim ve dönüşüm siyasi, sosyal, kültürel ve teknolojik alanlarda tarıma dayalı geleneksel toplum yapısından tamamen farklı bir toplum yapısını inşa etmiştir. Bu toplum yapısında artık üretim insan eliyle ve sınırlı koşullarda değil, fabrikalarda hızlı ve seri biçimde yapılmakta, tüketim de sınırlı bir topluluktan daha büyük kitlelere hitap etmektedir. Üretimin ve tüketimin kitleselleşmesi ise büyük endüstriyel organizasyonların ortaya çıkmasını sağlamış ve bu da büyük bir işçi sınıfını topluma katmıştır. Toplumsal yapının üretim, tüketim, kitleselleşme, işçi sınıfı ve egemen sınıf doğrultusunda şekillendiği bu yeni sistemde ekonomi ve ticaretten yönetim anlayışına, aile yapısına ve eğitime kadar toplumun bütün bileşenleri yeniden yapılanmıştır. Yaşam tarzına uygun biçimde ekonomiye

dayalı bir yönetim anlayışı, anne-baba ve çocuklardan oluşan küçük aile tipi, hızlı kentleşme ve sanayileşme toplumda görülmüştür. Sanayi toplumunda eğitim açısından ise okullaşmanın hızlanması ve belli yaşlar için zorunlu eğitim getirilmesi göze çarpar (Fındıkçı, 1988).

Teknolojinin gelişmesine dayalı olarak ileriki dönemlerde ortaya çıkan televizyon, radyo, faks, elektronik posta gibi hızlı haberleşme yolları yerleşik kültürler arasındaki sınırları da çökertmiş, bilginin ulusal sınırları aşmış uluslararası bir alanda yayılmasını sağlayarak bilginin üretim ve tüketimini de küresel bir hâle getirmiştir. Son dönemde toplumun her alanında kendini gösteren İnternet yalnızca ekonomik, askeri veya siyasi bir işi yapmak için kullanılma amacından artık çoktan uzaklaşarak neredeyse insanların gün içerisindeki tüm boş zamanlarını doldurmaktadır. Teknolojik gelişmeler ve bunların doğrudan etkilediği ekonomik gelişmeler artık dünyayı tekipleştirme yolunda önemli katkılarda bulunan olgular olmuştur. Bilişim teknolojilerinin ucuzlaması ve yaygınlaşması bilgi akışını hızlandırmış, zaman, mekân ve mesafe algısı genişlemiştir.

#### **2.1.4.3.2. Çoklu Ortama Dayalı Medya Araçlarında Etki Araştırmaları**

Kitle iletişim araçlarında çoğu zaman izleyicileri etkilemeye ve izleyicilerin duygularını harekete geçirmeye çalışan bir dil kullanılmaktadır. Kullanılan dil, izleyici tarafından anlaşılır bulursa da kullanılan dilde kelimelere yüklenen duygu, bunların farklı biçimlerde kullanılışı gibi birtakım yöntemlerle oluşturulan yanıltıcı ve etkileyici yönler anlaşılabilir. Bir de bunlara ışık, ses, hareket, açı, medya aktörlerinin etkileyciliği vb. eklendiğinde izleyiciler, iletileri medyanın istediği şekilde almaktadır. Bundan dolayı medyada yer alan herhangi bir şey izleyiciler açısından oldukça doğal bulunmakta ve buna inanma eğilimi ve davranışı da bu doğrultuda artmaktadır. Hatta gerçek olmayan kurgusal yapılar gerçeğe karıştırılabilmektedir. Bazı sinema veya dizi oyuncularını, program yapımcılarını ile yapılan röportajlarda sokaktaki vatandaşın kendilerini oynadıkları roldeki kişi ile aynı zannettiklerini ya da kendileri ile ilgili yaptıkları yorumlarda oynadıkları rolü esas aldıklarını belirtmektedirler (Şahin, 2014).

Medya iletilerinin doğal ve inanılır görünmesinin birtakım sebepleri bulunmaktadır. Medya metinlerinin hazırlanmasında bir şehirdeki binaların ve

anayolların birbirine bağlanmasındaki gibi ince ve titiz bir plan hazırlanır. Bu mesajlar birisi ya da birileri tarafından belirli tercihler göz önünde bulundurularak kurgulanır. Birkaç kişi tarafından “kurgulanan” şeyler geri kalan herkes için de “doğru ve kabul edilir” hâle gelir. “Gerçek şu ki medyanın bütünü sahtedir. Hatta haberler bile. Ancak bu, hâlâ zevk alamayacağımız, favorimiz olan bir cd’ye şarkı söyleyerek eşlik edemeyeceğimiz ya da belirli bir haber kanalında yayınlanan haberleri her gün takip etmekten vazgeçeceğimiz anlamına gelmez.” (Jols ve Thoman, 2008: 72). Medya gerçek olmamasına rağmen insanları, özellikle çocukları ve gençleri birtakım gerçek yollar kullanarak etkiler, yönlendirir ve medyanın doğrularına göre yaşamayı onlara öğretir.

Herhangi bir kaynaktan akıp gelen bir dijital ileti zinciri, insan zihninin sağlıklı düşünmesinin önünde bir engel oluşturmakta, izleyici her gelen mesajı ölçüp tartmaya fırsat bulamadan sürekli akan bu ileti zincirine karşı bir direnç gösterme davranışından vazgeçmektedir. Medya, artan rekabet ortamında daha çok izleyici, takipçi elde etme adına farklı yöntemlere de başvurmaktadır. Bunlardan en göze çarpanı gösterilerinde mizah, şiddet ve cinsellik gibi güçlü uyarıcıları kullanmasıdır. Medya bunları tek başına da değil, bir arada kullanarak iletinin gücünü arttırmakta, izlenme oranlarını da daha yüksek hâle getirmektedir. İzleyicinin dikkatini çekme bakımından yalnızca mizah ya da şiddet içerikli ögenin kullanılmasından ziyade şiddet, mizah, cinsellik vb. uyarıların beraber verilmesi daha etkili olmaktadır. Bu tarz uyarılar bireylere aşırı duygusal yüklemeye gerçekleştirerek adrenalini yükseltmekte, beynin normal işleyiş biçimini değiştirmekte ve bunların sonucunda beyni mantıklı ve gerekçeli düşünmeden uzaklaştırmaktadır (Degaetano ve Bander, 1996, akt, Şahin, 2014). Ayrıca televizyonda hızla değişen ekran ve görüntüler, alıcıya iletileri düşünme ve çözümleme fırsatı vermemekte ve izleyici mesajı yorumlamaya zamanı kalmadan onu olduğu şekli ile alıp diğerleri ile karşı karşıya kalmaktadır. Medya iletilerinin alıcılar üzerindeki etkileri, alıcıların bunlar karşısında kontrolü sağlamada güçlük çektiği anlamına gelmektedir.

Kitle iletişim araçları insan davranışlarını yönlendirmede etkili olabilmektedir. Örneğin; medya insanların çocuklarına verecekleri isimleri belirlemeden ya da o yıl ne giyilmesi, nerede ne yenmesinin daha iyi görüneceğine kadar birçok davranış biçimini belirleyebilmektedir. Kurtlar Vadisi dizisinin yayınlandığı ve en çok takip edildiği yıllar olan 2003-2004 yıllarında çocuklarına Polat ismini verenlerin sayısı hızla yükselmiştir.



Benzer bir şekilde 1970'lerden sonra Kemal Sunal'ın "Şaban" lı filmlerinin etkisi ile çocuklarının adını Şaban koyanların sayısı azalırken ismi Şaban olanların da ismini değiştirme amaçlı mahkeme başvurularında artış yaşanmıştır (Enderun, 2011).

Medyanın toplumun ihtiyaçlarını, yönelimlerini, tercihlerini, davranış biçimlerini etkilemesi ve herkesin sevdiği ve seçtiği belirli kalıplar oluşturarak kültürel bir hareketlenme sağlaması, evrensel bir olgu hâline gelmiştir. Genel bir tabirle popüler bir kültürün oluşması ve bir kabul görmesinde endüstrileşme, elektroniğin ve teknolojinin hayatın her alanında kendini etkin şekilde göstermesi etkili olmuştur. En çok dinlenen müzik listelerinin medyada, alışveriş merkezlerinde, yeme-içme mekânlarında sürekli takip edilmesi, giyim kuşamda popüler markalar ya da popüler kişilerin giydiklerinin tercih edilmesi, milyonlarca kişinin kullandığı mobil uygulamaların her geçen gün artması, içeriğine ya da kalitesine bakılmaksızın sosyal medyada ya da genel olarak medyada beğeni toplayan dergilerin takip edilmesi medyanın kültür olarak benimsenecek değerleri oluşturmada ne kadar da aktif bir rol oynadığını gözler önüne sermektedir (Altun, 2005; Urhan Torun, 2017). Oluşturulan bu yönelimdeki en büyük pay sahibinin çocuklar ve gençler olduğu ortadadır. Bu kültürün hedef kitlesi de doğal olarak dünya görüşleri ve algıları henüz oturmamış ve dünyayı rol model aldıkları yetişkinler aracılığı ile anlamlandırmaya çalışan genç kesim olmaktadır. Yeni doğmalarından itibaren odalarından kıyafetlerine, yiyeceklerine, izledikleri çizgi film karakterlerine kadar bir şekilde toplumun ilgilendiği "kültürün" bir parçası hâline gelen çocuklar büyüdükçe de hedef kitle olmaya devam etmektedirler.

Çocukların çevrelerini algılama ve anlamlandırma amacı ile en çok kullandıkları duyu organı görmedir. Çocuklar, ilk olarak gördüklerini taklit etme yolu öğrenmekte ve hayatına aktarmaktadır. Bu konuda çocukları en çok etkileyen medya araçlarının başında da televizyon gelmektedir. Televizyon, renkli, hareketli, kendi dünyalarında olanı yansıtması ve tüm aile üyelerini bir araya getirerek ortak bir paylaşım noktası olması itibarıyla çocuklar için cazip, ilgi çekici ve dikkate alınması gereken bir araçtır. Özellikle çocuk kanalları ve çizgi filmler yolu ile bilinmeyen ve dikkat çeken yeni bilgileri aktarması bakımından da eğitici bir rol üstlenen bu medya aracı, çocuk ve gençlerin ilgi odağı durumuna gelmiştir. Araştırmalar, çocukların bebeklikten itibaren televizyon izlediklerini, iki üç yaşlarında düzenli birer izleyici hâline geldiklerini ve birçok çocuğun okuldaki zamandan daha uzun bir süreyi telefon, tablet, televizyon vb.

medya araçları karşısında harcadığını belirtmektedir (Okumuş, 2008; Buckingham, 2009).

Çocuklar, gençler ve medyanın iç içe olması hatta çocuğun doğumundan itibaren medyaya bulaşmış bir duruma gelmesinin etkileri ve bu etkilerin yol açabileceği durumlar geçmişten günümüze birçok araştırmaya konu olmuştur. Kitle iletişim araçlarının çocuklar üzerindeki önemli etkisi ile ilgili olarak yapılan ilk araştırmalar Amerika'da Payne Vakfı tarafından 1929-1932 yılları arasında yapılmıştır. Vakıf, medya ürünlerinin özellikle çocuklar ve gençler üzerindeki etkilerini ortaya çıkarma amacı ile on üç araştırma yapmıştır. Sinemanın çocukları ve gençleri nasıl etkilediğine ilişkin yapılan çalışmalarda yaklaşık 1500 film üzerinde içerik analizi yapılır ve filmlerde şiddet, suç, savaş, aşk, seks, porno, macera, gezi vb. temalar belirlenir. Çocukların bu temalardaki filmleri izlemelerinin ardından hangi tavır, davranış ve duygusal durumları sergiledikleri gözlemlenerek etki ölçümü yapılır. Araştırmaların sonucunda filmleri izleyen çocukların gerek davranış gerekse duygusal açıdan izledikleri filmlerin etkisinde kaldıkları ve tepkilerinin bu etki ile biçimlendiği gözlenmiştir. Bu durumun ortaya çıkmasında başka etmenlerin etkisi olmadığı kabul edildiğinde, sinemanın çocuklar üzerinde güçlü bir etkisi bulunduğu yorumu yapılmıştır (Güngör, 2011).

Medyanın etkileri üzerinde araştırmalar yapan, özellikle çocukları ve gençleri etkileme ve yönlendirme konusunda diğerlerine göre daha güçlü gördüğü televizyon ve çizgi romana karşı yasaklama kampanyası başlatan Fredric Wertham, ABD'nin çeşitli yerlerinde verdiği konferanslarda, seminerlerde çizgi romanların eğitici olmalarından çok zararlı olduklarını dile getirmiştir. Araştırmacı, televizyon programları ve çizgi romanlar üzerinde içerik çözümlenmeleri yapmış, kliniğine gelen çocuklar üzerinde deneysel uygulamalar gerçekleştirmiştir. Çocuklara televizyonda bir şeyler izletip ardından izledikleri ile ilgili konuşmalarını isteyen araştırmacının ulaştığı bulgular aşağıda verilmiştir:

- Televizyon, çocukları pasif bir hâle getirmektedir. Televizyon izleme sırasında çocuklar, düşünme, sorgulama, yorum yapma vb. etkinliklerle zihinlerini kullanma yerine edilgin bir biçimde iletileri almaktadırlar.
- Televizyon ve çizgi roman, çocukları gerçek dünyadan uzaklaştırarak çocukların bir düş dünyasında yaşamalarına sebep olmaktadır. Çocukların televizyon ve

çizgi roman aracılığı ile kurdukları bu düşsel dünya ise gerçek hayatta olumsuz ve kötü sayılan bilgiler ve davranış biçimleri örülüdür. Örneğin; çocukların baş edemeyecekleri bir problemle karşı karşıya kaldıklarında vurma, öldürme şeklinde şiddete başvurmaları, televizyondan öğrendikleri davranış biçimlerinden biridir.

- Çocuklar, televizyonda gördüklerini taklit etmekte, televizyonda gördükleri kahramanlarla özdeşim kurmakta ve onları kendilerine model almaktadırlar. Özellikle daha küçük yaşlarda görülen bu model alma ve taklit etme eğilimi ile çocuklar, televizyondan kendilerine seçtikleri süper kahramanın davranışlarını olduğu şekli ile uygulamaktadır. İyi –kötü, olumlu-olumsuz ayırt edebilme becerisi henüz gelişmemiş küçük yaş grubu çocuklarda bundan dolayı televizyonun etkisi yıkıcı sonuçlar doğurabilmektedir.
- Çizgi romanlarda yer alan, televizyonda gösterilen ve çocuklar için uygun olmayan birtakım aşırı görüntüler, şiddet, cinsellik vb. unsurlar, hissiz ve duyarsız bir neslin yetişmesine neden olmaktadır. Bu türden içerikler aynı zamanda çocukların ve gençlerin gerçeklerle bağını koparmalarına, gerçek dünyayı da televizyon aracılığı ile edindikleri hissiz ve gerçeklikten uzak bir görüşle algılamalarına neden olmaktadır (Laughey, 2007: 14).

Schramm (1961) da Wertham'ın çalışmalarından ve görüşlerinden hareketle sanıldığı aksine, çocukların televizyonu kullanmasından ziyade televizyon ve benzeri medya araçlarının çocukları ve gençleri kullandığını ve istediği gibi biçimlendirdiğini ifade etmektedir (akt. Laughey, 2007: 15).

Televizyon Gerbner'e göre merkezileşmiş bir öykü anlatma makinesidir. Programları, reklamları, filmleri ve haberleri ile içinde var olduğu ve onu takip eden her eve ortak imajlar ve iletiler göndermektedir (Erdoğan, 1998). Reklamlar arzu edilen ve amaçlanan bir yaşam tarzı sunmaktadır. Bundan dolayı reklamlarla izleyicinin dünya algısının değiştirilmesi kolaylaşmaktadır (Solomon ve Englis, 1994, akt. Uğur, 2011). Reklamlarda büyüleyici imajlara sahip insanların tanıttıkları ürünleri kullanmakla özellikle gençler o imajı yakalayabileceklerine ve kaliteli bir yaşama sahip olabacaklarına inandırılmaktadır (Mastronardi, 2003). Müzikli danslı, şarkılı, hareketli, renkli ve kurmacaya dönük içerikleriyle özellikle küçük çocukların dikkatini çekme konusunda oldukça başarılı olan reklamlar, küçük çocuklar daha dezavantajlı görünmektedir.

Çünkü 5 yaş grubu çocuklar reklamın amacını anlamadan seyretmekte, 7-8 yaş ise reklamın ikna ediciliğinden etkilenecek şekilde reklamdan bilgi edinmektedir. Çocuklarda ancak 12 yaş sonrasında reklamın gerçek işlevi fark edilip inandırıcılığından şüphelenme ya da eleştiri başlamaktadır. Ayrıca çoğu çocukta 9-10 yaş öncesinde reklam-televizyon programı ayrımı yapılamadığı belirtilmektedir (Livingstone ve Helsper 2006: 562, akt. Uğur, 2011; Tokgöz, 1979).

Bazı araştırmacılar, çocukların medyaya bakışını değerlendirmeyi amaçlayan çalışmalarda bulunmuşlardır. Buckingham (1987), yaşları 7-18 arasında değişen altmış çocukla televizyonda yayınlanan EastEnders dizisi hakkında konuşarak çocukların izleme alışkanlıklarını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma, televizyonun genel kullanımı ve çocuklar üzerindeki etkisinden çok belli yaştaki izler kitlenin belirli bir programla ilişkisini ele almaktadır. Araştırmacı, çocuklarla yaptığı görüşmelerin sonucunda, çocuklar için EastEnders'in bir büyülenme ve haz kaynağı olduğunu; ama aynı zamanda çocukların bilginin ve hazzın kendilerine gıdım gıdım verildiğinden haberdar olduklarını ifade etmiştir (akt. Turner, 2016).

Çocukların medyayı nasıl yorumladıkları, anladıkları ve kendi hayatlarına uyguladıkları ile ilgili son yıllarda Tayvan'da bir anaokulu ve birinci sınıf öğrencileri üzerinde yürütülen bir çalışmada medyanın sosyalleşme üzerindeki rolüne dikkat çekilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yaygın olan kanının aksine medyada yer alan yetişkin otorite figürlerini taklit etmekten çok kendi akran kültürlerinin belilediği popüler medya unsurlarını oyunlarına ve arkadaşlık ilişkilerine taşıdıkları ortaya konulmuştur. Öğrenciler, medyadan aldıkları mesajları iyi bir çocuk, iyi bir öğrenci ya da iyi bir aile bireyi olma gibi değerleri reddetmek için kullanmaktadırlar (Gold Hadley, 2004). Aslında çocuklar için medyanın çekiciliği ve büyüleyici yönü gerçek bir durum olsa da çocukların belli bir bakış açısını esas alarak kendi hayatları ile ilgili karar verme ve yaşamlarını şekillendirebilme becerileri yok sayılamaz; ancak medyanın çeşitli oyunlarla çocukları ve gençlerin ilgisini ve yönelimini belli bir yöne çekme ihtimaline karşı uyanık olmak son derece önemlidir. Böyle bir yönlendirme sonucunda çocuklar ve genler, televizyonda gördükleri reklamlar, ünlüler, diziler, haberler, çeşitli programlar ve tüm bunların ortak bir potada eritilmesi ile kendilerini bir tüketim kültürünün içinde bulmakta ve böyle bir yaşam için mücadele etmeye zorlanmaktadırlar. Bu açıdan daha küçük yaşlardan itibaren çocuk ve

medya konusunda ebeveynler tarafından bir denetimin sağlanması, çocuğun medyanın olumsuz etkilerinden korunması adına önemlidir.

İlköğretimden itibaren çocuklara medyayı doğru kullanma, doğru okuma ve medyadaki her iletiye şüpheyile bakabilme, bunları değerlendirme ve kendi anlamını oluşturabilme yetisinin kazandırılması, geleceğin sorgulayıcı ve yüksek farkındalık seviyesine erişmiş bireylerinin yetiştirilmesi adına gereklidir. Bu şekilde bilinçli bir medya tüketicisini topluma kazandırma yolunda atılması gereken temel adımlar atılmış olunur. Freire ve Macedo'nun (1988) dediği gibi yapılması gereken şey şudur: Medyayı gerçek anlamda kullanmada “bize gönderilen kelimeleri çözümleyip okurken aslında, bu kelimelerin arkasında yatan dünyayı da okuyabilmek ve buna kendi cevabımızı yazabilmek” fikrinden hareket edilmelidir.

#### **2.1.4.3.3. Bilgi Toplumu ve Eğitimde Dönüşüm**

Bilgi kavramı, Latince “informato” kökünden gelmekte ve “biçim verme”, “biçimlendirme” ve “haber verme” anlamlarında kullanılmaktadır. Bilgi genel olarak düşünme, akıl yürütme, yorumlama, okuma, gözlem veya deney yolu ile ulaşılan düşünsel ürün ya da öğrenilen şey olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda bilginin belirli süreçlerden geçerek işlenmiş, anlamlı, karar almada stratejik değere sahip ve gerçek değeri olan veri olduğu söylenebilir (Öğüt, 2003: 9).

Bilginin durağan olmayıp taşınabilmesi, paylaşılabilmesi, bölünebilmesi, kendinden yeni bilgiler çıkarılmasına olanak sağlaması; emeğin, sermayenin, toprağın ve hizmetin dinamizminin gelişmesine, yenilenmesine imkân vermesi, bilginin toplumdaki temel niteliklerindedir (Erkan, 1998). Bilgi, para gibi insanın dışında olan, elle dokunup gözle görebileceği bir somut nesne değildir. Bilgi; ancak insanın içinde olan, insan tarafından üretilen, öğrenilen, öğretilen, doğru ya da yanlış kullanılabilen bir olgudur (Drucker, 1994. akt. Arklan ve Taşdemir). Bilginin temel öznesi insandır ve onu üreten, yeni bilginin üretimi için bilgiye bir hammadde niteliği vererek bunu işleyen de insandır. İnsanlar bilgiyi işledikçe, kullandıkça ve paylaştıkça ona değer katmaktadır. Böylece bilginin kullanılmasıyla yeni ürünler ortaya çıkarılmakta ve gelişimde süreklilik sağlanmaktadır. Gelişimi ve yaratıcılığı sürekli hâle getirmiş toplum, bilim, teknoloji, eğitim, kültür, sanat ve ekonomi alanlarında dinamizmi yaşamaktadır

(Tamdoğan, 2009). Bu şekilde bir döngü ve canlılık içinde bilgisini sürekli arttıran toplumlar, bilgiyi sürekli yeni nesillere aktarmış ve bilgi toplumu da denilen günümüz toplumunun dinamiklerinin oluşmasına zemin hazırlamıştır.

Enformatik yüzyıl ya da bilgi çağı olarak adlandırılan içinde bulunduğumuz bu dönem, üretim, hizmet ve gelişme için bilginin üretimi, iletimi ve paylaşımının temel koşul olarak görüldüğü; çalışanların büyük oranlarda bilginin üretimi ve dağıtımında görev aldığı; sürekli öğrenme ve bilgilenme yolu ile değişim ve gelişimin kaçınılmaz olduğu; eski düzenden tamamen farklılaşmış, yeni bir toplumsal ve ekonomik örgütlenme dönemi olarak görülmektedir (Öğüt, 2003). Bilgi çağının ve toplumunun birtakım temel nitelikleri aşağıda sıralanmaktadır:

- Bilgi toplumunda toplumsal hayatta en çok göze çarpan ve toplumsal hayatın en önemli özelliklerinden biri hızlı bilgi artışı, hızlı değişme ve hızlı gelişmedir. Ekonomi, teknoloji, eğitim, bilim vb. toplumu ilgilendiren her alanda her geçen gün yenilik, iyileşme ve değişimlere şahit olunması bu baş döndürücü hızın bir göstergesidir.
- Bilgi toplumunun dayandığı temel kaynak bilgidir. Her devirde toplumların devamlılığını sürdürmesi, diğer toplumları etkilemesi ve denetim altına alması için dayandığı kaynaklar farklı olmuştur. Örneğin tarım toplumunun temel dayanağı ve kaynağı toprağı ekip biçme ve bundan gelen üretim iken, sanayi toplumunun dayandığı temel kaynaklar makineleşme ve seri üretimdir. Bilgi toplumunda ise toplumların varlığını sürdürmesi ve başka toplumlar tarafından ezilmemesi için ellerinde bulundurmaları gereken en önemli şey, bilim ve teknolojidir.
- Bilgi toplumunda yeni iş alanları olarak bilginin üretimi, depolanması ve pazarlanması göze çarpmaktadır. Bu alanlarda istihdam edilen bilgi çalışanları her geçen gün artmaktadır.
- Toplumun en önemli kurumlarından biri olan siyaset, zaman ilerledikçe daha fazla bilgiye dayanmaktadır. Bilgi bakımından daha ileri düzeyde, bilgiyi üreten ve dağıtan ülkelerin siyasi bakımdan da diğerlerinin üzerinde bir güç hâline geldiği görülmektedir.
- Bilgi toplumunda her türlü etkinlikte insan unsuru önem kazanmıştır.

- Çok işlevli, gelişmiş bilgisayarlar ve teknolojik aletler, kitle iletişim araçlarındaki hızlı gelişme, bilgi iletimini ve haberleşmeyi oldukça kolaylaştırmış ve dünyayı bu anlamda küçültmüştür.

20. yüzyılın ortalarında başlayıp özellikle son çeyreğinde yoğunlaşan gelişmeler ekonomik, sosyal, siyasal ve kültürel alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da değişmeyi zorunlu hâle getirmiştir. Bu bağlamda son yıllarda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin çoğu, eğitim sistemlerini geliştirmek amacıyla birçok yenilik yapmıştır. Bular, eğitim sistemlerine olan genel bakışı değiştirme ve sistemleri çağın ihtiyaçları doğrultusunda yeniden düzenleme, modern kurumlar oluşturma, modern öğretim araç ve gereçlerini geliştirme ve eğitime dâhil etme, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik çalışmalar gibi yeniliklerdir (Karip, 1996, akt. Tamdoğan, 2009).

Eğitimde bilgi çağının ihtiyaçları doğrultusunda birtakım düzenlemelere ihtiyaç vardır. Bunların bir kısmı çeşitli proje, sistem, plan ve program değişiklikleri ile hayata geçirilmeye çalışılmaktadır. Eğitim programlarının yeniden düzenlenmesinde nitelikli insan gücüne olan ihtiyacın artması; öğrenmede bireysel farklılıkların fark edilmesi, üretken, iş birliği içinde ve ekip çalışması yapabilen ve hızlı biçimde değişen dünyada dijital yetkinliğe sahip bireylere olan ihtiyacın artması (Özkan, 2009: 122) etkili olmaktadır. Programların hazırlanmasında esnek davranılması; yeni ve yaratıcı fikirlere açık olma, nitelikli insan yetiştirme ve uygulama konusunda kolaylık sağlayacaktır. Kesin, sınırları çizilmiş, yeniliğe ve değişime açık olmayan katı programların çağın eğitim anlayışına uygun olmadığı açıktır. Bu doğrultuda Özden (2008: 17) ve Fındıkçı (1996: 48) eğitimde değişen değerler ve dönüşüm kapsamında yapılması gerekenlerle ilgili bazı tespitlerde bulunmuşlardır:

- Öğrencilere daha fazla düşünme, araştırma, tartışma ortamı hazırlanmalı; böylece özgür düşünen, araştıran, bulduklarını değerlendiren, eleştirmekten ve eleştirilmekten çekinmeyen bireylerin oluşturduğu, gelişime açık bir toplumun önü açılmalıdır.
- Yetişkinlerin de eğitim sürecine dâhil edilmeleri ve eğitim ve teknolojiye uyum konusunda sürekli yenilenmeleri sağlanmalıdır.

- Dersler, öğrencilere ansiklopedik bilgiler yüklemek yerine konuları ve olayları derinlemesine anlamayı ve eleştirel düşünmeyi sağlayacak biçimde düzenlenmelidir.
- Eğitim ve öğretimde devamlılığın sağlanacağı ve yaşamın başlangıcından sonuna kadar sürecek olan aktif öğrenme gereksiniminin ön plana alınacağı bir sistem üzerinde çalışılmalıdır.
- Bilgi toplumunun gelişimi ile birlikte diplomaların eskisi kadar önemli olmayacağı, işe alınmada daha çok yeni bilgiler öğrenen ve bu bilgileri uygulayan, yeni projeler geliştirmek için uğraşan insanların tercih edildiği bir dönem yaşanmaktadır. Bu açıdan eğitimde sadece diploma kazandırma amacından çok öğrenmeyi öğrenme anlayışını kazandırma hâkim olmalıdır.

İçinde bulunduğumuz dönemde eğitim-öğretimde beceri düzeyinin yükselmesi, bireylerin kendini geliştirmesi ve yetiştirmesi ve yeteneklerini en üst düzeyde kullanabilmesi önem kazanmıştır. Hızla çoğalan bilgi karşısında her şeyi bilmek yerine hangi bilgiyi nasıl seçeceğini ve nasıl kullanacağını bilmek daha önemli hâle gelmiştir. Bu yönüyle dünyayı kuşatan medya araçlarından salınan enformasyonu alan ve onunla düşünsel varlığını oluşturmaya çalışan insan, gerçekten bilgiye ulaşmış mıdır, bu bilgi onun ihtiyacı mıdır, bu bilgiyi işleyebilecek kapasiteye sahip midir? Bu sorulara evet demek günümüz koşullarında zordur. Dolayısıyla yayılan enformasyonun alınması ve anlamlandırılıp işlevsel hâle getirilmesi için eğitimde farklı araçlar kullanılarak yeniden düşünmenin gereği ortaya çıkmıştır. Bu açıdan medya araçları ile aracılanmış eğitim modellerinin oturtulmaya başlandığı bugün çoklu ortamların okunması, değerlendirilmesi, eleştirilmesi önemli bir ihtiyaçtır.

#### **2.1.4.4. Çoklu Ortamlar ve Hiper Metin**

Çoklu ortam, metin, ses, grafik, animasyon, video gibi medya ortamlarının sentezinden oluşmuş bir yapıdadır (Dinçol Özgür, 2011). Horton (2000) çoklu ortamı, metin, ses, resim ve hareketli resimlerin tek bir sayfada bir araya getirilmesi olarak tanımlarken; Simkins vd. (2002) çoklu ortamı yazı, grafik, fotoğraf, hareketli gerçek görüntü, canlandırma, ses ya da müzik biçimindeki farklı bilgileri yaratabilmeyi, depolayabilmeyi, iletebilmeyi ve gerektiğinde bu bilgilere yeniden ulaşabilmeyi olanaklı kılan bir teknoloji grubu olarak tanımlamışlardır (akt. Akbaba, 2009: 49).



Mayer (2001) çoklu ortamı, bir materyalin resim ve metinle zenginleştirilerek en az iki farklı biçimde sunulabilmesi şeklinde tanımlamış ve bilgisayarda hazırlanmış sesli bir animasyonu, televizyondaki videoyu, bir powerpoint sunumunu çoklu ortama örnek olarak vermiştir.

Çoklu ortam uygulamaları denildiğinde, verilerin bilgisayar ortamında birden fazla yolla oluşturulması ve sunulması akla gelmektedir (Heath 1999, akt. Özgür, 2011). Çoklu ortam uygulamalarına dayalı olarak tasarlanan öğrenme ortamlarında teknolojinin desteği sayesinde birden fazla duyuya hitap eden uyaranlar ve öğrenenlerin bu uyaranlarla kurdukları etkileşim, çoklu ortamda öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır (Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005).

Çoklu ortamları oluşturan en önemli bileşenlerin başında kuşkusuz üst metin ya da hiper metin olarak da adlandırılan çoklu ortam metinleri gelmektedir. Yazının var olduğu andan itibaren insanlık, kendisine gönderilen iletiyi anlamaya, anlamlandırmaya çalışmıştır. İlk olarak taşları ve kil tabletleri iletişim kurmak ve bilgiyi kaydetmek için kullanan insan, ilerleyen zamanlarda hayvan derisini, papirüsü ve kâğıdı iletişim aracı olarak kullanmıştır. Matbaanın icadı ve yaygınlaşması, gazete ve kitapların bu yolla tüm insanlığa ulaştırılması ile insanlara kendini ifade etme, karşı tarafı daha fazla etkileme imkânı sunulmuştur. Basılı materyaller sayesinde geçmişten günümüze belleğini taşıyan insanlık, hâlâ bu materyalleri yaygın biçimde kullanmaktadır. Bununla beraber üst metin, hiper metin (hypertext), köprülü metin gibi çeşitli adlarla kavramlaştırılan ve bilgi çağının hızla yayılan dijital okuma materyali, toplumdaki yerini hızlı şekilde almıştır. “Henüz bilimsel teorisi tam anlamıyla bilinmeyen; tek tek metinlerin ve metin sayfalarının birbirine bağlanmasıyla oluşturulan dijital bir metin türü” olarak tanımlanan köprülü metinler, basılı metinlere karşı bir alternatif olarak sunulmaktadır (Wallen, 2002: 42).

Çoklu ortamın nelerden oluştuğunu ve eğitimde kullanımını çalışmalarına konu edinen araştırmacılar, “etkileşim” unsurundan söz ederler. Elin (2001), çoklu ortamı dijital bir enformasyon ortamıyla kesintisiz olarak bütünleşen ve kullanıcıların etkileşimli bir biçimde kullanabildiği her türlü metin, veri, ses, grafik, ses olarak tanımlayıp çoklu ortamların etkileşim yönüne dikkat çekerken; Heinich, Molenda, Russell ve Smaldino (2002) da etkileşimli çoklu ortamın öğrencilere dijital ortamda uygulama yapma ve dönüt alma fırsatının sunulduğu bir ortam olduğunu dile getirmiştir

(akt. Dinçol Özgür, 2011). Etkileşimli çoklu ortamlar öğrencilere kullandıkları ortamın akışını ve biçimini kendilerine göre ayarlama ve ortamı kendi öğrenme özelliklerine göre düzenleme imkânı vermektedir (Yılmaz, 2005).

Hiper ortamlarda “etkileşim” ve “öğrenen kontrolü” terimlerinden daha açıklayıcı bir biçimde söz etmek gerekirse, bilgisayar tabanlı öğrenme literatüründe etkileşim kavramı, genellikle kullanıcının bir animasyonun hızını ayarlama, kendi seçimini yapma ve yolunu belirleme; materyal üzerinde sıralama, sunum kontrolü, içerik tercihi ve seçim yapabilme gibi parametrelerle yaptığı işlemleri açıklamak için kullanılır. Kullanıcı, çoklu ortamda sunulmuş bir metin üzerinde buna benzer etkileşim yollarına sahip olduğunda “öğrenen kontrolü” kavramı öne çıkar.

Öğrenen kontrolü, köprülü metnin okuyucuya metnin herhangi bir bölümüne istediği gibi geçme imkânı tanınması ya da bilgi içerisinde kendi rotasını belirleyebilme imkânı vermesi olarak da açıklanabilir. Bu özellikler sayesinde köprülü metnin bir yandan anlamayı olumlu yönde etkilediği savunulurken diğer yandan ise orta düzeyde bir anlama sağladığı ifade edilmiştir (Destefano ve Le Fevre, 2007; akt. Türkyılmaz ve Başarmak, 2011).

Köprülü metin ile etkileşimli öğrenme konusunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Shapiro ve Niederhauser (2004, akt. Altun, 2005) köprülü metin okuma konusunda deneyimin olmadığı ya da herhangi bir eğitimin alınmadığı ortamlarda bu tür metinleri kullanımının bir hata olabileceğini belirtmiş; kavramsal olarak desteklenmiş, uygun araçlar ve materyallerle zenginleştirilmiş eğitim ortamlarında ise köprülü metinlerin kullanılmasının öğrencilere bazı avantajlar sağlayabileceğini ifade etmişlerdir. Sorgulama, problem çözme, bilgiyi farklı ortamlara aktarılabilme, yorumlama ve detaylı anlama için köprülü metinler eğitim-öğretim ortamlarında kullanılabilir (Altun, 2005).

Çoklu ortamlar, merak uyandırıcı ve dikkat çekici unsurları bir arada ve etkili bir biçimde sentezlediğinden öğrenme ve anlamayı önemli ölçüde arttırabilir ve kalıcılığı sağlayabilir (Çakmak, 1999; Moreno ve Mayer, 1998). Bu ortamlarda aktarılanlar farklı şekillerle ve yollarla aktarıldığı için farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrencilerin de anlaşılabilen ya da karmaşık gelen konuları daha iyi öğrenmelerini sağlayabilir. Ayrıca soyut konuların resimlerle, video veya sesli anlatımlarla desteklenmesi, konunun anlaşılma süresini kısaltarak öğrencilere zaman kazandırabilir.

Bireylerden etkili iletişim becerilerine sahip olmaları, işbirliği kurarak esnek, uyumlu ve planlı çalışma becerilerini geliştirmeleri, bilgi-medya ve teknoloji okuryazarı olmaları, yaratıcı ve eleştirel düşünmeleri, problem çözmeleri, üretim yapmaları, sosyal ve kültürel yeteneklerini geliştirmeleri, ezberlemeden çok öğrenmeyi öğrenmede etkin olmaları bugünün toplumu tarafından beklenmektedir. Bundan dolayı eğitim sistemleri ve bu doğrultuda hazırlanan eğitim programları bu becerileri kazandıracak şekilde geliştirilmeli, sınıf ortamlarında eğitim-öğretim faaliyetleri bu yönde gerçekleştirilmelidir. Bundan dolayı kullanılacak yöntem ve tekniklerin öğrenmeyi öğrenmeye katkı sağlayacak, öğrenmeyi etkili ve kalıcı kılacak, etkileşimi destekleyecek teknolojik araç ve yazılımlar ile zenginleştirilmesi gerekmektedir.

#### **2.1.4.5. Çoklu Ortamlarda Eleştirel Okuma Öğretimi**

Eleştirel okumanın eğitim programlarında yer almasının önemli olduğunu, küçük yaşlardan itibaren bu becerinin kazandırılabilceğini; ancak ilkökul düzeyinde nadiren bu öğretimin yapıldığını belirten araştırmacılar (Wolf vd., 1967), öğrencilerin eleştirel okuma öğretiminden önce okuma ile ilgili birtakım temel becerileri kazanmaları gerektiğini, aksi durumda eleştirel okuma öğretiminin en azından ilkökul seviyesinden daha ileri seviyeye ertelenebileceğini savunmaktadırlar.

İlkokul döneminde okuma konusundaki temel becerilerin öğrencilere kazandırılmasının ardından planlı olarak eleştirel okuma eğitimine geçilebilir. Eleştirel okuma öğretiminin etkililiği adına bir süreç planlaması yapılması burada önemlidir. Bu süreç içerisinde takip edilebilecek birtakım adımlardan söz edilebilir. Bunlar, eğitim ortamında öğretmenin kılavuzluğuyla daha kolay gerçekleşebilmektedir. Öğretmenler, eleştirel okumanın gerçekleşmesi için başta okuyucuların ön bilgilerini ortaya çıkaracak bilgilerindeki boşlukları dolduracak okuma ve anlama tartışmalarını sınıf ortamına getirdiğinde ve bununla ilgili başarılı şekilde işleyecek bir sahne düzeni oluşturduğunda, öğrencilerin konuya sorgulayıcı bir gözle bakmaları ve tartışmalarda kendilerini özgürce ifade etmeleri kolaylaşmaktadır (Collins, 1993 akt. Emiroğlu, 2014). Öğretmenin eleştirel okuma öğretimine geçmeden önce amacına uygun metin seçmesi ve öğretim öncesinde hazırlık yapması da bu eğitimin amacına ulaşmayı hızlandırmaktadır. Öğrencilerin gerek okul gerekse günlük yaşamlarında birbirinden farklı biçim ve içeriklerde metinlerle karşı karşıya kaldıkları bir gerçektir. Öğretmenlerin de öğretim

sürecinde farklı şekillerde oluşturulmuş metinlere (bilgi verici metinler, öyküleyici metinler, gazete haberleri, bilimsel metinler, makaleler, resim, karikatür grafik gibi görsel unsurlarla ve hatta reklamlar gibi medya metinlerine vb.) yer vermesi, öğrencilerin metinleri alıştıkları tarzda değil, daha farklı biçimde görmelerine katkı sağlayacağı ifade edilmektedir (Ateş, 2013).

Metin seçme aşamasında öğretmenin öğrencileri eleştirel düşünme ve okumaya yöneltecek içerikte zengin metinleri seçmesi önemlidir. Öğretmen bir basın makalesi, bir film ya da radyo yayın özeti, bir resim, bir broşür veya tatil anısı gibi özgün metinlere ya da basılı ve çoklu ortamlarda gazete yazıları, mektuplar, afişler, yemek tarifleri, notlar, şiirler, haberler, resimli romanlar, roman özetleri gibi dokümanlara yer verebilir. Dil öğretiminde kullanılacak metinlerin öğrencilerin bilgi düzeylerinin biraz üstünde ve metnin anlamını kavratacak düzeyde olması, öğrencilerin kendi öğrenmelerini yönlendirmeleri ve kendilerini keşfetmeleri adına yararlı olabilmektedir. Ayrıca metinlerin seçiminde öğrencilerin kişisel ilgi ve meraklarının da göz önüne alınması, dilin işlenmesini daha hızlı hâle getirmekte ve öğrenilen becerilerin kalıcılığını sağlamaktadır (Krashen 1985, akt. Güneş, 2013) Bundan hareketle öğretimde çocuk hikâyeleri, TV program rehberleri, yemek tarifleri, biyografiler gibi farklı metinlere yer verilmesinin becerilerin etkili ve kalıcı bir biçimde öğrenilmesine zemin hazırladığı düşünülmektedir. Görseller, sesler vb. içeriklerle desteklenerek oluşturulmuş bir okuma ortamı, öğrencilerin ilgilerini çekmekte ve onları okumaya teşvik etmektedir. Böylece okuma konusunda istekli olan öğrenciler de kendi düşüncelerini destekleyen veya bunlarla çelişen güncel konuları okumaktan çekinmemekte; kendilerini ve okuduklarını sorgulayarak çok yönlü bir bakış açısı kazanmaktadırlar.

Çoklu ortamda eleştirel okuma öğretimindeki iki temel bileşen, analiz ve yorumlamadır. Çoklu ortam metinlerinde en önemli analiz yöntemlerinden biri ise metinlere ve mesajlarına sorular yöneltmektir. Yerinde ve doğru biçimde yöneltilen sorular, bu metinleri ve mesajları anlamada, bunlardaki örtülü anlamları keşfetmede ve yorumlamada anahtar gibidir. Film, reklam metinleri ve bir televizyon programı gibi farklı biçim ve içerikte olan metinlerin incelenmesi, sorgulanması ile anlamda yanlılık, farklı bakış açıları, ima vb. ortaya çıkarılabilir. Bu şekilde öğrencilerin olaylara,

durumlara ya da karşılaştıkları mesajlara tek bir yönden bakmalarının önüne geçilebilir (Green, 1991, akt. Bilici, 2014).

Eğitim-öğretimde çoklu ortam metinleri kullanılırken bu ortamların tasarım özelliklerine dikkat edilmesi önemlidir. Sürecin başarılı bir biçimde yürütülmesi için metinle uyumlu ve ilgili içeriklerle tasarlanan bir ortam kullanımı, öğretimin kalitesini de arttırmaktadır. Sayıca fazla ve gereksiz, ilgisiz görsellerin, seslerin, animasyonların kullanımı, öğrencilerin dikkatini dağıttığı gibi gereksiz ayrıntılar içinde kaybolmayı ve asıl konudan uzaklaşmayı da beraberinde getirir. Çoklu ortam içeriklerinin metnin uzağında olmayıp yakınında olması, bunların metinle eş zamanlı olarak aynı ortamda bulunması gibi özellikler, öğretimin başarıya ulaşmasında önemlidir (Mayer, 2001).

Eleştirel okuma öğretiminde metin seçimi, uygulanacak yöntem, teknikler ve çoklu ortamların özellikleri yanında öğretmenin yeterliliği de son derece önemlidir. Çünkü bütün bu süreci yönlendirecek, işletecek ve süreçte öğrenciye rehber olacak konumdaki kişi, öğretmendir. Öğretmenlerin eleştirel okuma becerisinin öğretime yönelik uygulama yapabilmeleri için her şeyden önce konuyla ilgili en azından temel düzeyde bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Çünkü araştırmacıların (Wolf, vd., 1967) ifade ettiği üzere, çoğu öğretmen öğretim sürecinde daha çok okumanın mekanik yönü üzerinde durmakta ve düşünme yönünü ihmal etmektedir. Eleştirel okuma, yüzeysel ve mekanik okumadan çok, metni derinlemesine inceleme ve daha karmaşık bir şekilde aktif okumayı gerektirir. Okumada amaç, metnin temel anlamı hakkında bilgi sahibi olmak iken, eleştirel okumada amaç ise metnin nasıl iş göreceği hakkında yargıda bulunmak ve ulaşılan anlamı ve sonuçları yorumlayıp değerlendirmelerde bulunmaktır.

Freire ve Macedo (1998) öğretmenin bilgisi ve yönetimi ile öğrencilerin toplumsal konulara eleştirel bir gözle bakmaları için fırsatlar oluşturmanın öneminden bahseder. Öğretmen bir sorun çıkarıcı olarak çalışabilmeye veya özgürlüğü sağlamaya yönelik süreçte öğrenciler ile birlikte önemli bir konuma sahiptir. Öğretmen, sınıfta uyguladığı eğitime, hikâyelere, deneyimlere ve metinlere ilişkin bir rehber olarak hareket eder (Giroux, 1993, akt. Potur, 2014).

Eleştirel okuma öğretiminin yapıldığı sınıflarda öğretmenler, öğrencilerine nasıl birer eleştirel okuyucu olmaları konusunda yardımcı olmak amacı ile bazı çalışmalarda bulunabilir. Öğretmenlerin öğrencilerin karşılaştıkları durum, olay ve özellikle medya

metinlerine yaklaşımı konusunda medya teknolojisi ve eleştirel okumanın birleştirilmesinin faydalı olacağını ifade eden Masterman (1997) bazı öneriler getirmiştir:

- Öğrenciler, eleştirel okuma derslerinde medyada ve basılı metinlerde yer alan dil kullanım şekillerini (anlatım biçimleri, belagat vb.) inceleyebilir,
- Medya teknolojileri aracılığı ile sunulan uygun yazın materyallerinin çözümlenmesi, değerlendirilmesi yapılabilir. Bu materyaller radyo haber hikâyeleri, belgesel açıklamaları gibi farklı alan ya da konularda olabilir,
- Derslerde görsel-işitsel yönlerden zenginleştirilmiş metinlerin öğretmen rehberliğinde çözümlenmesi ve değerlendirilmesi yapılabilir,
- Basılı metinler veya medya metinlerine karşı eleştirel bir yaklaşım benimsemek ve metinlerin benzerlik ve farklılıklarını belirleme de eleştirel okuma öğretiminde kullanılabilir (akt. Şahin, 2014: 249).

Eleştirel okuma öğretiminde öğretmenin hedeflediği konuyu ve öğretim dokümanlarını hazırladıktan sonra aşamalı bir biçimde öğretim uygulamalarına geçmesi ve öğrenciler bir alanda beceri kazandıkça diğer alanlarda da uygulamalarını genişletilerek yapması gerekmektedir (Ateş, 2013). Konuların uygun tekniklerle ve çeşitli öğretim araçları ile işlenmesi, öğrencilerin yaparak, yaşayarak ve birden fazla duyu organına hitap edecek şekilde konuya dâhil edilmesi, öğretimin etkililiğini arttırabilir. Örneğin; öğrencilere farklı bakış açılarını gösterme adına aynı konuya farklı bakan iki bilim insanıyla yapılan röportaj izletilip bunun üzerinde tartışmaları sağlanabilir. Yanlılığın belirlenmesi adına İnternet haber sayfalarında çıkan aynı haberler web ortamında incelenebilir, kanıtların ve argümanların değerlendirilmesi için bir konudaki sonuçlar ve istatistikler, çeşitli grafikler öğrencilere verilerek çözümlenmeleri istenebilir.

Eleştirel okuma öğretimi sınıflarında görevler ve etkinlikler hazırlanırken ve uygulanırken tüm öğrencilerin katılabileceği, hepsine hitap edebilecek bir ders ortamı, risk almayı ve tartışmayı arttırıcı, güvenli bir sınıf ortamı oluşturulmalıdır. Fikirleri, merakları, ilgileri ve deneyimleri göz önünde bulundurularak öğrencilerin aktif ve anlamlı katılımları teşvik edilmeli ve okumada grafikler, önemli notlar, resimli ya da sesli örnekler gibi çeşitli araçlar kullanılmalıdır. Öğrencilerin düşüncelerini düzenlemelerine, netleştirmelerine ve ifade etmelerine yeterli zaman tanınmalıdır.

#### 2.1.4.6. Türkçe Öğretiminde Eleştirel Okuma ve Çoklu Ortam Kullanımı

Okumanın birçok nedeni ve amacı olabilir. Nedeni ve amacı her ne olursa olsun eleştirel düşünmeye, çok yönlü bakış açıları geliştirmeye, kendini ve dünyayı anlamaya ve yorumlamaya giden en etkili yoların başında okuma gelir (Adalı, 2010: 9). Okuma eylemi, bilişsel ve duyuşsal süreçlere dayalı, karmaşık, (Bamberger, 1990: 12) zihinsel derinliği olan bir edimdir. Zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan beceri olan okuma (Güneş, 2007: 117), metindeki anlamın yorumlanması ve yapılandırılması gibi zihinsel etkinlikleri barındırır (Karadüz, 2010: 135).

Eleştirel okuma ise bireyin okuduğu metindeki kelime ve cümlelerin ne anlama geldiğini özenle takip ederek daha dikkatli düşünmesini ve okuduğu metni daha geniş bir bakış açısıyla ele almasını sağlamaktadır. Dolayısıyla okuduğu metni eleştirel bir gözle okuyan birey, zihnini sürekli olarak yoklama ve canlı tutma becerisine de sahip olmaktadır (Odabaş ve Polat, 2008: 434).

Eleştirel okuma bu kadar önemli iken, eğitiminin verilmesi ve özellikle ana dili eğitiminin yapıldığı Türkçe derslerinde eleştirel okuma becerisinin kazandırılması oldukça önemlidir. Eğitim-öğretim planını içeren ve eğitim faaliyetlerinin belirli bir çizgide sistemli şekilde yürütmesini sağlayan öğretim programları, eğitim-öğretimin uygulayıcıları olan öğretmenlere bir rehber niteliğindedir. Program verimli ve etkili şekilde uygulandığı takdirde eğitim ve öğretimin amacına ulaşmasının önündeki engeller önemli ölçüde azaltılabilir. Bu açıdan eleştirel okuma öğretiminin ülkemizde özellikle son yıllarda uygulamaya konan programlarda nasıl ele alındığı, Türkçe öğretiminde ne derece kendine yer bulduğu ortaya çıkarılması gereken bir konu olmuştur. Bu kısımda öncelikle Türkçe öğretim programlarında eleştirel okuma ve hiper metinlerin kullanımı ele alınmış ve ardından çoklu ortam metinlerini eleştirel okumaya yönelik alan yazında tartışılan konulara yer verilmiştir.

Ülkemizde 2005-2006 yıllarından başlanarak Türkçe eğitim ve öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, sarmal ve tematik yaklaşım gibi anlayışların benimsenmesiyle Türkçe eğitimine farklı bir boyut kazandırılmıştır. Bu dönemden itibaren düzenlenen her yeni programda da ana dili öğretiminin kalitesi arttırılmaya çalışılmıştır.

İlk olarak 2005 ve 2006 yıllarında hazırlanarak ilkokul ve ortaokul Türkçe dersi programlarında eleştirel ve görsel okuma becerilerinin öğretiminde iletişim teknolojileri dolayımı bilgilerin daha verimli kullanılmasına ilişkin önerilerin yer aldığı programları, 2015, 2017 ve 2018 yıllarında hazırlanan Türkçe öğretim programları takip etmiştir. Bu programlarda da yine eleştirel okuma, okuduklarını sorgulama, medya ürünlerini doğru okuma, sorgulama denetleme ve eğitim-öğretimde çoklu ortam ürünlerini etkili şekilde kullanmaya yönelik amaç, ilke ve öneriler yer almıştır.

2005 Türkçe Öğretim Programı'nda eleştirel düşünme ve eleştirel okuma becerisinin önemli bir yer tuttuğu ifade edilmiş ve programın hazırlanma amaçlarından bahsedilirken şu ifadelerle yer verilmiştir: "Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı; Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan, eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, bilgiyi kullanabilen, üretebilen, girişimci, kişisel ve sosyal değerlere önem veren bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır." Ayrıca, benzer şekilde eleştirel düşünme becerisi öğretim programının genel amaçları ve temel becerileri arasında da yer almaktadır (MEB, 2012b).

Programda okumanın tanımı yapılırken eleştirel okuma becerileri ve derslerde kullanılacak eleştirel okuma yöntem ve teknikleri şu ifadelerle yer almıştır:

...dikkat yoğunlaştırılarak kelime ve cümleler tanınmakta, ilgi duyulan ve gerekli görülenler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, sorun çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilerek anlamlandırılmaktadır.... Okunanlar tartışılmalı ve değerlendirilmelidir.

Okuma sırasında, okuyucunun metinde işlenen düşüncelerdeki tutarlılık ya da tutarsızlıkları, çelişkileri, metnin yazılma nedenlerini, verilen örneklerin uygunluğu ya da yeterliği hakkında kendine sorular sorarak okumasıdır. Sorgulayıcı okuma, bir dizi soruyla olguların neden-sonuç ilişkilerini araştırma, analiz etme, düşünce üretme, düşünceleri düzenleme, görüşleri karşılaştırma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözme gibi işlemleri gerektirmektedir. Sorgulayıcı okuma; aynı zamanda bilgiyi edinme, açıklama ve kavramlar arasındaki ilişkileri yapılandırma biçimidir.

Aşağıda Türkçe 1-5. Sınıflar Öğretim Programı'nda eleştirel düşünme, okuma ve derslerde hiper metin kullanımına yönelik bazı kazanımlar yer almaktadır:

- Kitle iletişim araçları ile (gazete, dergi, TV) verilen bilgi, haber ve düşünceleri sorgular.
- Metin-görsel ilişkisini sorgular.
- Sorgulayıcı okur.



- Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler.
- Metinde ortaya konan sorunları belirler ve onlara farklı çözümler bulur.
- Okuduklarındaki duygusal ve abartılı öğeleri belirler ve sorgular.
- Metindeki anlam bakımından çelişkili ifadeleri saptar.
- Okuduklarında gerçek olanla hayal ürünü olanı ayırt eder
- Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirir.
- Yazarın amacını belirler.
- Okuduğu metindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
- Okuduklarında eksik bırakılan ve konuyla ilgili olmayan bilgiyi fark eder.

Ortaokul 6-8. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı'nda da eleştirel okuma, çoklu ortam öğelerinin Türkçe derslerinde kullanımı ve bunlara eleştirel bakma konusunda açıklamalara, amaç ve kazanımlara yer verilmiştir.

Bu programın temel hedefi dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini ifade eden; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi olarak ifade edilmiştir.

Programda eleştirel okumaya, okuma yöntem ve tekniklerinin açıklandığı bölümde de yer verilmiş ve burada eleştirel okumanın sınıf içinde nasıl uygulanacağı ile ilgili ayrıntılar açıklanmıştır. Buna göre eleştirel okuma öğretiminin amacının öğrencilere okudukları hakkında soru sorma alışkanlığı kazandırarak konu hakkında düşünmelerini sağlamak; konuyu olumlu ve olumsuz yanlarıyla ve tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirerek kendi doğrularını buldurmak olduğu belirtilmiştir. Eleştirel okumanın sınıfta nasıl uygulanacağı ile ilgili ise "Metin okunurken öğrenciler, katılıp katılmadıkları yerleri belirler ve zihinlerinde oluşan sorulara cevap ararlar. Duygu, düşünce ve olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurmaya çalışırlar. Kişisel deneyimlerinden hareketle okuduklarını anlamlandırırır." ifadeleri kullanılmıştır.

6-8. Sınıflar Türkçe Öğretimi Programı'nda yer alan eleştirel okuma kazanımlarının çoğu 1-5. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı'ndaki eleştirel okuma

kazanımları ile aynıdır. Bu programda (6-8. Sınıflar ) diğer programdan farklı olan kazanımlar şunlardır:

- Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.
- Verilen örneklerin konuya uygun olup olmadığını sorgular.
- Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.
- Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
- Metni içerik yönünden değerlendirir.

2015’te Türkçe Öğretim Programı 1-8. Sınıflar şeklinde yeniden düzenlenerek değişmiştir. Bu programda “Programın Vizyonu” adı altında verilen bölümde, şöyle denilmektedir:

Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimcilik ve sorun çözme kapasitesi gelişmiş, bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan ve yorumlayan, Haklarını ve sorumluluklarını bilen, öz güveni yüksek, çevresiyle uyumlu, görüş ve tezlerini gerekçe ve kanıtlarla destekleyerek yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen, Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen, okuma ve öğrenmeden zevk alan, Bilgi teknolojilerini güvenli bir şekilde kullanarak bilgi edinme, oluşturma ve paylaşma becerileri gelişmiş bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığı...

Bu amaçların genel olarak eleştirel okuma ile ilgili olduğu görülmektedir. Programın “Genel Amaçlar” bölümünde ise basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmekten söz edilmiştir.

1-8. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı’nın eleştirel okumaya ve çoklu ortamlara yönelik kazanımlardan bazıları şunlardır:

- Çoklu medya kaynaklarının güvenilirliğini sorgular. Bu kazanımın açıklamasında uzantılardan (edu, com, gov. vb.) ve bunların güvenilirliğinin ele alınacağından bahsedilmiştir.
- Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır. Görsel, sözel, grafik, tablo, çizelge ve benzeri biçimlerde sunulan bilgilerin metnin anlaşılmasına nasıl katkı sağladığını açıklayarak bu bilgileri yorumlaması sağlar.
- Bilgilendirici metinde yazarın amacını veya konuya bakış açısını belirler.
- Bilgilendirici metinlerde gerekçelerle ve kanıtlarla desteklenmiş görüşleri, gerekçelerle ve kanıtlarla desteklenmeyen görüşlerden ayırt eder.

- Bilgilendirici metinde bir yazarın konuyu ve olayı sunuşunu başka bir yazarın ele alışıyla karşılaştırır. Bilimsel bir konuda farklı gerekçe ve kanıtlardan hareketle farklı sonuçlara gidilebileceğinin anlaşılması sağlanır.
- Gerçek ve kurguyu ayırt eder.

2017’de ikinci kez değişikliğe gidilen 1-8. Sınıflar Türkçe Öğretim Programı’nda, programın felsefesinin sunulduğu bölümde eleştirel düşünme ve okumaya yönelik yeni açıklamalarda bulunulmuştur. Bu kısımda eleştirel düşünmenin yeni fikirlerin ortaya çıkmasını sağladığı ve düşüncelerin kanıtlar ortaya konularak savunulmasının düşüncelerin tekrar değerlendirilmesine olanak tanıdığı belirtilmiştir.

Programda temel beceriler içerisinde dijital yetkinlikten bahsedilmiş ve söz konusu yetkinliğin bilgi ve iletişim teknolojisi içinde bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması, ayrıca İnternet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması olduğu söylenmiştir (MEB, 2017).

Programda 5. sınıf düzeyinden başlanarak her sınıf düzeyinde yer alan ve medya içeriklerini eleştirel okuma ile ilgili olan kazanımlar aşağıda sıralanmıştır:

- Görsellerle ilgili soruları cevaplar.
- Resim ve karikatürleri yorumlayarak görüşlerini bildirmeleri sağlanır. Haberi/bilgiyi görsel yorumcuların nasıl ilettikleri üzerinde durulur.
- Medya metinlerini değerlendirir.
- İnternet, sinema ve televizyonun verdiği iletileri değerlendirmeleri sağlanır.
- Metinler arasında karşılaştırma yapar.
- Metinleri biçim ve tür gibi açılardan karşılaştırmaları sağlanır.
- Bilgi kaynaklarını etkili şekilde kullanır.
- Bilgi kaynaklarının güvenilirliğini sorgular.
- Bilimsel çalışmalarda ağırlıklı olarak “edu” ve “gov” uzantılı sitelerin kullanıldığı vurgulanır.
- İnternet/yazılı (dergi, kitap, broşür, gazete vb.) kaynakların güvenilirliklerinin sorgulanması sağlanır.
- Metnin içeriğini yorumlar.
- Yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi sağlanır.
- Metindeki öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi sağlanır.

- Metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.
- Medya metinlerini analiz eder.
- Medya metinlerinin amaçlarının (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme) belirlenmesi sağlanır.
- Edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırır (MEB, 2017).

2017’de yapılan değişikliklerden sonra hazırlanan 2018 Türkçe Öğretim Programı içerisinde öğrencilerin sahip olmaları beklenen temel bilgi, beceri ve davranışlar, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiş ve “Yetkinlikler” başlığı altında ele alınmıştır. Bu başlık altında “Dijital Yetkinlik” alt başlığına yer verilmiş ve “iş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılması” dijital yetkinlik olarak tanımlanmıştır.

Programın “Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Özel Amaçları” bölümünde, okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirme ve sorgulama ile basılı materyaller ve çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesinin hedeflendiği belirtilmiştir.

2018 Türkçe Öğretim Programı, çoklu ortam ve eleştirel okuma kazanımları bakımından önceki yılın programı ile belirgin bir biçimde farklılaşmamaktadır. 2017 Programı’nda “medya metinlerini analiz etme ve bunlara ait amaçları belirleme, edebî eserin yazılı metni ile medya sunumunu karşılaştırma” gibi kazanımlar, 2018 Programı’nda “medya metinlerini değerlendirir” şeklinde genel bir ifadeye sığdırılmıştır. Ayrıca bu programda bir önceki yılda olmayan “Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgileri yorumlar.” kazanımı yer almıştır.

2005 yılından 2018 yılına kadar hazırlanan Türkçe öğretim programlarına bakıldığında, programlarda hem ilkokul hem de ortaokul öğrencileri için eleştirel okuma ve çoklu ortam kullanımına ilişkin kazanımların olduğu ve 2005-2006 programlarındaki kazanımların daha çok basılı bir metnin incelenmesi sırasında verilebilecek kazanımlar olduğu görülmektedir. Kazanımların yoğunluğu özellikle 2015, 2017 ve 2018 yıllarında basılı metinlerden medya metinlerine kaymıştır.

Öğrenmenin etkililiği, başarısı ve kalıcılığı için eleştirel düşünme ve okuma şarttır. Okuldaki öğrenmelerin önemli bir kısmı, metinler aracılığıyla ve öğrenme-öğretme süreçlerinin temel etkinliklerinden biri olan (Karabay, 2013) okuma etkinlikleri

ile sağlanmaktadır (Sallabaş, 2008: 145). Bu öğrenmelerin kalıcı olması için gerekli şartlardan birisi eleştirel okuma yapmaktır. Bu sebeple, eleştirel okuma eğitimi, okuma programlarının en önemli yönü olmalıdır.

Eleştirel düşünme ve okuma becerileri, yalnızca okul ve sınıf içi öğrenmeler için değil, yaşam boyu öğrenme ve kullanma için gerekli becerilerdir (Allen, 2004; Nilson, 200, akt Duran, 2013). Bireysel yaratıcılık ve topluma katılma sorumluluğu, düşünsel ve duyuşsal gelişmelerin tamamlanması, özellikle eleştirel okumanın gelişimiyle mümkündür (Kuzu, 2004: 60).

Türkçe derslerinde eleştirel okumanın yapılması için öğretmenlerin sorgulamayı teşvik edecek bir ortam oluşturması gerekir. Öğrencilerin tahminler yapmaları, yargılarını destekleyecek düşünceleri organize etmeleri ve sorgulama yapmaları için cesaretlendirilmeleri gerekmektedir. Eleştirel okumanın sınıf içi uygulamasında öncelikle öğrencilerin problem çözme, neden ve sonuçları görebilme becerilerinin geliştirilmesi gerekir (Collins, 2003). Öğrencilerle eleştirel okuma çalışması yapılırken hazırbulunuşluğu sağlamak adına dikkat çekecek ve yoğunlaşmayı sağlayacak unsurlardan faydalanılmalıdır.

Öğretmenlerin eleştirel okuma öğretiminde öğrencilerin etkin katılımını sağlama amacı ile yönlendirme yapması ve rehber rolü üstlenmesi son derece önemlidir. İyi bir eleştirel okuma ortamı oluşturma görevi öğretmene aittir. Öğretmenler, öğrencilerin seviyelerini ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak farklı eleştirel okuma ve eleştirel düşünme yöntemlerin kullanmalı, eleştirel okuma gerektiren materyaller geliştirmeli ve hazırlamalıdır. Ayrıca öğretmen, özgür etkileşim fırsatı sunan bir atmosfer yaratmak, okuyucunun okuduğuna karşı yansıtıcı düşünmesini geliştirmesi konusunda yardımcı olmak ve okuyucunun alternatif cevapların da olabileceğinin farkına varmasını sağlamak konusunda elinden geleni yapmaya çalışmalıdır (Gray, 1969; Bosma, 1981).

Stalker (1985: 79) eleştirel okuma öğretiminde klasik basılı metin anlayışının dışına çıkarak derste popüler şarkılardan, mizahi hikâyelerden ve filmlerden yararlanılarak öğrencilerin dinlediğini, gördüğünü ya da okuduğunu kendince anlamlandırmasını istemek gerektiğini öne sürmüştür. Öğrencilerin bu metinler üzerinde de ana fikri belirleme ve çıkarımlar yapma, kararlar ve sonuçlar belirleme, görüşlerle

gerçekleri birbirinden ayırıt edebilme, aynı konu için farklı bakış açılarını belirleme, öznellik ya da nesnellik değerlendirmeye becerilerini ortaya koymalarını istemektedir.

Öğrencilerin İnternet, elektronik oyunlar, kitle iletişim araçları ve kitaplar aracılığıyla sürekli bir fikir ve bilgi akışıyla karşı karşıya oldukları göz ardı edilemeyecek bir gerçektir. Öğrenciler okul öncesinden itibaren, sürekli çeşitlenen bir metin zenginliği ve aynı zamanda karmaşası ile karşı karşıya kalmaktadırlar. Öğrenciler dikkatlerini nereye yönelteceklerini, mesajı nasıl yorumlayacaklarını ve doğru şekilde nasıl kullanacaklarını belirlemek için eleştirel düşünme ve okuma becerilerine gereksinim duyarlar. Ayrıca öğrencilerin medyanın ve İnternet'in onları nasıl yanlış yönlendirebileceğini ve onlara zararlı mesajlar verebileceğini bilmeye hakkı vardır. Bu açıdan eleştirel okuma ve yazma konusunda araştırma yapan, bu konuda çalışan uzmanlar ve öğretmenler popüler kültürden ve medya okuryazarlığı alanındaki çalışmalardan faydalanmaktadır. Uzmanlar popüler kültürü, televizyonu, gazete ve reklamları sorgulayan öğrencilerin eleştirel bir farkındalık kazanabileceklerini savunmaktadırlar (Tüzel, 2012; Şahin, 2011, Binark ve Bek, 2010).

Türkçe derslerinde eleştirel okuma becerisinin geliştirilebilmesi için öncelikle okuma becerisinin geliştirilmesi gerektiği unutulmamalıdır. Eleştirel okuma yapmaları için öğrencilerin önce okuma yapmaları ve bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Eleştirel okumanın sağlıklı yürütülmesinde etkin rol alan öğretmenler, öğrencilerin düşüncelerini etkili bir şekilde harekete geçirmek adına öğrencilere yazılı ve görsel metinlerden oluşan zengin bir okuma ortamı sağlamak zorundadırlar. Öğrencilerin ilgisini çekecek ve onları tartışma ortamına sevk edecek düşünce yazıları, gazete metinleri, bilgilendirici metinler, reklamlar ve siyasi yazılar ya da tanıtımlar eleştirel okuma için uygun olabilecek metinlerdir. Kelimelerin etkili bir şekilde kullanıldığı ve fikirlerin güçlü bir şekilde ifade edildiği şiirler, farklı düşünce ve duygulara itecek uygun fon müziklerinin kullanılması ile öğrenciler etkin olacakları şekilde derse dâhil edilebilir (Adalı, 2010; Potur, 2014).

Bugün teknolojidaki hızlı gelişmelere ayak uydurmak adına birçok ülkede elektronik araçların kullanıldığı eğitim-öğretim ortamlarına yer verilmektedir. Türkiye'de ise FATİH projesi bu konuda atılmış önemli bir adımdır. Özel ve devlet okullarınca, öğrencilere tablet dağıtılması, okullarda akıllı tahtaların yaygın hâle getirilmesiyle ekran okumanın artırılması, derslerde çoklu ortam metinlerine yer

verilmesi, teknolojik gelişmelerden yararlanma bakımından bir fırsat olarak değerlendirilebilir.

## **2.2. İlgili Araştırmalar**

Bu bölümde yurt içinde ve yurt dışında eleştirel düşünme, okuma ve eğitim-öğretimde çoklu ortam kullanımına ilişkin yapılan çalışmalara yer verilmiştir. İlk olarak eleştirel düşünme ve okuma ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan araştırmalar incelenmiş, sonrasında çoklu ortam ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Ardından ise çalışmalarla ilgili değerlendirmelere gidilmiştir.

### **2.2.1. Eleştirel Düşünme-Okuma ve Okuduğunu Anlamaya İlişkin Yapılan Çalışmalar**

Yurt dışında eleştirel okuma konusunda bu kavram kullanılarak yapılan ilk çalışmalara 1950’li yıllarda rastlanmaktadır. Çalışmalar 1960-1970’li yıllardan sonra artarak devam etmiştir. Eleştirel okuma eğitimini çeşitli değişkenler açısından ele alan çalışmalar tarihsel sırayla aşağıda verilmiştir:

Lewin (2010) çalışmasında, soru sorma stratejileriyle eleştirel okuma öğretimini araştırmıştır. Araştırmada, Bloom’un Taksonomisi’nin orta düzeydeki başlangıç sorularından yüksek düzeydeki geliştirilmiş sorularına kadar öğrencilere, üç soru sorma aktivitesi sunulmuştur. Araştırmacı öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla okuma yazma stratejileri noktasında bu aktiviteleri paylaşmış ve çeşitli ortamlarda ortaokul öğrencileri üzerinde uygulamıştır.

“Öğretmene Gönderilen Sorular” adlı ilk etkinlikte öğrencilere soru sorma alışkanlığı kazandırılmaya çalışılmıştır. Bu etkinlik, büyük bir zarfın üzerine yazılmış değerlendirme sorularına hızlı bir yanıt verme ve yeni bir soru oluşturmaya dayanan “Zincirleme Notlar” adlı başka bir etkinlikten uyarlanmıştır. Bir anlamda öğrencilerle birlikte bir “sorgu zarfı” oluşturulmuştur. Böylece öğrencilerin karmaşık ve farklı düzeylerde sorular oluşturmaları sağlanarak önemli fikirlerin ortaya çıkarılması, öğrencilere kendi anlama hızlarını ve soru sorma pratiklerini belirlemeleri için bir ortam sunulması sağlanmıştır. İkinci olarak, “Thin-Thick-Sidekick Questions” adlı kısa, uzun

ve yardımcı sorulardan oluşan, öğrencilerin yazara okuma ve anlamada yardımcı olduğu, metindeki sorunların işaret edildiği ve metinde verilen kararların sorgulandığı bir etkinlik uygulanmıştır. Bu etkinlikle öğrencilerin okudukları metne verdikleri anlamın yazarın amacından daha net olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğrencilerin okumanın bir konu hakkında yazar ve okuyucu arasındaki bilgi alışverişine dayalı bir iletişim olduğunu anlamaları sağlanmıştır. “Meraklı Okuyuculardan Şüpheli Okuyuculara” etkinliğinde de öğrencilerin başlangıç ve orta seviyedeki soru sorma becerilerini, gelişmiş ve ileri seviyedeki soru sorma becerilerine ulaştırmak için üç soru sorma seviyesi belirlenmiştir. Üçüncü soru türünde öğrencilere yazarın konumu, önyargıları, kararlarıyla ilgili ya da gündeme dair sert, zor, sivri sorular sormak ve bu sorularla gelecekteki okuyucular için potansiyel zorlukları gidermek, şüpheli olmak, anlamak ve değerlendirmek öğretilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinde önemli oranda ilerleme kaydettiği belirtilmiştir.

Dalton (2009)’un araştırmasının amacı, araştırmacı tarafından geliştirilen ve eleştirel okuma becerilerini artırarak öğrenci başarısını etkileyecek bir yaklaşımın değerlendirilmesidir. Benzer akademik özelliklere sahip deney ve kontrol grupları üzerinde yapılan çalışmada, deney grubuna eleştirel okuma stratejilerine yönelik bir öğretim yapılmıştır. Nitel veriler odak grup görüşmeleriyle, nicel veriler ise okuma testleriyle elde edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin okuma testlerinde kontrol grubuna göre daha yüksek performans gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Levine, Ferenz ve Reves (2000) yaptıkları çalışmada, bir bilgisayar ağ ortamında yabancı dil olarak İngilizcenin eleştirel okuma becerilerinin gelişimine katkısını araştırmışlardır. Bilgisayar ağ ortamı, özgün okuma materyalleri ortaya koymak, dil öğrenme sınıfının desteklenmesi ve güvenliği birleştirmek için bir araç olarak görülmüştür. Çalışmanın deney grubunu, EFL (English as a Foreign Language/Yabancı Dil Olarak İngilizce) akademik okuma kurslarına katılan dört öğrenci grubu oluşturmuştur. Öğrencilerden öncelikle, dersin ilk 10-15 dakikası boyunca bir haber sitesini açarak istedikleri bir haberi okumaları istenmiştir. Dersin geri kalan süresinde ise öğrencilerden herhangi bir konu hakkında ya da kendi seçtikleri metin üzerinde bireysel çalışarak okuma yapmaları, metindeki fikirlere ve bilgilere odaklanmaları istenmiştir. Kontrol grubunun uygulamaları ise, geleneksel bir sınıf ortamında ve ilgili



eğitmen tarafından yapılmıştır. Kontrol grubunda, her dersin ilk 10-15 dakikasında güncel olaylarla ilgili öğrencilerle tartışmalar yapılmış ve sonrasında sınıfın ortalama hızı göz önünde bulundurularak eğitmen tarafından seçilen metin, okumaları için öğrencilere verilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre bilgisayarlı öğrenme ortamındaki EFL'nin geleneksel öğrenme ortamına göre çok daha fazla ölçüde eleştirel okuryazarlık becerilerinin gelişimini sağladığı görülmüştür. Ağa bağlı bilgisayar ortamı avantajlarının ağırlıklı olarak dil yeterliliği daha yüksek düzeyde olan EFL öğrencileri için belirgin olduğu saptanmıştır. Bilgisayar ortamı, farklı bir öğretmen öğrenci ilişkisi oluştururken aynı zamanda akademik okuma sınıfındaki EFL, öğretmenin niteliğini ve EFL öğrencisinin rolünü de değiştirmiştir. Ağa bağlı bilgisayar ortamında öğrenciler, akademik okumadaki özgünlük imkânı ile öğrenmeler sağlamışlar ve böylece özgün okuma becerileri kazanmışlardır.

Jacques (1980)'in çalışmasının amacı, belirli eleştirel okuma becerilerinin öğretiminin üniversite öğrencilerinin genel okuma becerilerini arttırıp arttırmayacağını saptamaktır. Araştırma üç deney grubu ve bir kontrol grubundan oluşmuştur. Deney grubu öğrencilerine not alma, özetleme, üst düzey anlama becerileri ve eleştirel okuma becerileri konusunda eğitim verilmiş, kontrol grubu öğrencilerine bu konularla ilgili herhangi bir eğitim verilmemiştir. Sonuçta deney grubu öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ve genel okuma becerilerinde ilerleme gözlenmiş, kontrol grubu öğrencilerinin okumaya yönelik hiçbir kazançları olmamıştır. Öğrencilere yapılan anket sonucunda okuma ve düşünme becerileri alanlarında yapılan öğretimin olumlu fark oluşturduğu ortaya konmuştur.

Spivak (1974)'in araştırmasında 7. ve 8. sınıfların sınıf düzeyi ve cinsiyete göre eleştirel okuma becerilerinin farklı olup olmadığı, aynı sınıf düzeylerindeki öğrencilerin eleştirel okuma becerileri ile zekâ ve okuma becerisi arasındaki ilişkinin derecesinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın verileri; Orta Düzey Eleştirel Okuma Testi, Zihinsel Yetenek Testi, Orta Düzey Okuma Testleri ile elde edilmiştir. Sonuçta 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin ortalama eleştirel okuma puanlarında 8. sınıflar ve kız öğrenciler lehine anlamlı fark bulunmuştur. Okuma Başarı Testi, Orta Düzey Okuma Testleri ve Orta Düzey Eleştirel Okuma Testi ile ölçülen eleştirel okuma becerileri ile okuma başarısı arasında önemli derecede doğrusal bir ilişkinin olduğu ortaya konmuştur.

Wolf, W., Huck, C. S., King, M. L., Ellinger, B. D., Gansneder, B. M. ve Macdougall, M. J. (1967) çalışmalarında ilkokul öğrencilerinin eleştirel okuma yeteneğini araştırmışlardır. Diğer temel okuma becerisi gerektiren durumlar normal ilerlemesini korurken eleştirel okuma becerilerinin belirlenmesini amaçlayan bu çalışmaya göre, eleştirel okuma becerisinin ilkokul öğrencileri için öğretilerilebilir olduğu görülmüştür. Ayrıca araştırmada, eleştirel okuma yeteneğiyle zekâ ve kişilik faktörleri, öğretmenin sözel davranışlarına öğrencilerden gelen eleştirel tepkiler ve eleştirel okuma eğitimi sürecine öğretmenlerin verdiği tepkiler arasında nasıl bir ilişki olduğu da saptanmıştır.

Eleştirel okuma ve düşünmeye ilişkin yurt içinde yapılan çalışmalar, yurt dışında yapılan çalışmalar kadar eskiye dayanmamakla beraber son yıllarda konuyla ilgili yapılan çalışmalardaki artış, bu becerinin önemini anlaşılmaya başlandığına yorulabilir. 1990'lardan sonra literatürde yerini almaya başlayan eleştirel okuma ve düşünme ile ilgili ulaşılabilen bazı yerli çalışmalar aşağıda sunulmuştur:

Emiroğlu (2014) tarafından yapılan çalışmada 9. sınıflarda Türk Edebiyatı Dersinde uygulanan eleştirel okuma öğretiminin eleştirel okuma becerisine etkisini ve bu etkinin cinsiyete göre değişip değişmediği ele alınmıştır. Ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desene göre düzenlenen araştırmada, veriler Eleştirel Okuma Testi ile elde edilmiştir. Deney grubunda "Olay Çevresinde Gelişen Metinler ve Öğretici Metinler" üniteleri eleştirel okuma öğretimine, kontrol grubunda ise Millî Eğitim Bakanlığı'nın uygun gördüğü öğretim programına göre işlenmiştir. Araştırmanın sonucunda; deney grubunun eleştirel okuma puanlarının kontrol grubuna göre arttığı, eleştirel okuma öğretiminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirdiği görülmüştür.

Duman (2013) tarafından yapılan araştırmanın amacı, üstbilişe dayalı bir öğretim uygulamasının öğretmen adaylarının akademik başarı, üstbilişsel farkındalık, başarı motivasyonu ve eleştirel düşüncelerine etkisini belirlemektir. Araştırma deneysel desene göre oluşturulmuş, Fırat Üniversitesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği (I. ve II. öğretim) ile Türkçe Eğitimi Bölümü Türkçe Öğretmenliği (I. ve II. Öğretim) üçüncü sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Deney grubuna üstbilişe dayalı bir öğretim uygulaması yapılmıştır. Kontrol grubunda ise dersler geleneksel öğretim ile işlenmiştir. Araştırma sonucunda deney grubu ön test-

son test akademik başarı, üstbilişsel farkındalık ve eleştirel düşünme puanları kontrol grubu puanlarına göre anlamlı düzeyde yüksek çıkmıştır.

Yalçıntaş (2014) tarafından yapılan araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma beceri düzeylerini belirlemektir. Araştırmada tarama modeli tekniklerinden olan içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2013-2014 eğitim-öğretim yılında öğrenim gören, Kırıkkale ili merkez okullarından rastgele örneklem seçme tekniğiyle seçilen, 109 ilkokul 4. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veriler toplanırken kazanımların ve okuma metinlerinin belirlenmesi için Türkçe Dersi (1-4) Öğretim Programı, ilkokul dördüncü sınıf Türkçe Ders Kitabı, Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı (MEB Yayınları) incelenmiştir. Ayrıca öğrencilere çalışma kâğıtları, öğretmenlere de yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, mevcut etkinliklerin ve eleştirel okuma kazanımlarının öğrencilerin eleştirel okuma becerisini edinmesine katkı sağladığı belirtilmiştir.

Başaran (2013) çalışmasında 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumlarını incelemiştir. İlişkisel tarama yöntemi ile yapılan araştırmada Kütahya il merkezindeki ilkokullarda öğrenimine devam eden 4. sınıf seviyesinde 89 öğrenci ile çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre 4. sınıf öğrencilerinin okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrası üstbilişsel okuma stratejilerini sıklıkla, hatırlamaya yönelik üstbilişsel okuma stratejilerini ise daha az kullandıkları ortaya çıkmıştır.

Karabay (2013) tarafından yapılan çalışma 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Çukurova ve Mersin Üniversitelerinin Türkçe Eğitimi lisans programından eğitim gören 61 öğretmen adayı üzerinde yapılmıştır. Araştırma bir deney ve bir kontrol grubunda yürütülmüştür. Uygulamalar 10 hafta sürmüştür. Deney grubunda eleştirel okuma ve yazma eğitimi programı uygulanmış, kontrol grubunda ise mevcut öğretim uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen eleştirel okuma başarı testi, yazma başarı testi, okuduğunu anlama başarı testi ve eleştirel yazma başarı testi kullanılmıştır. Bu testler deney ve kontrol grubunda ön test-son test olarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puan ortalamaları açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yazma başarı testinden elde edilen ön test puanları

kontrol altına alındığında son test puan ortalamaları açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmıştır. Eleştirel okuma başarı testi ön test puanları kontrol altına alındığında son test puan ortalamaları açısından deney grubu ile kontrol grubu arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Daha açık bir ifade ile eleştirel okuma eğitimi, deney grubunun okuduğunu anlama, yazma becerilerinde ve akademik başarı puanlarında belirgin bir artış sağlanmıştır.

Okuduğunu anlama stratejilerine yönelik bir çalışma Baydık (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada okumada daha yavaş olan ortaokul öğrencilerinin okumada en çok kullandıkları stratejilerin neler olduğu araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuma öncesi stratejilerden göz atma ve tahmin etme stratejilerini en çok kullandıkları; okuma sırasında ve sonrasında ise zihinde canlandırma, önemli yerlerin altını çizme, metne ilişkin sorular sorma ve metni özetleme stratejilerini en çok kullandıkları belirlenmiştir.

Özensoy (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı, eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersinin öğrencilerin eleştirel düşünme becerisine etkisini araştırmaktır. Araştırmada, deneysel modelin ön test-son test kontrol gruplu deseni tercih edilmiştir. Katılımcılar 2009-2010 öğretim yılında Mamak ilçesi, Atlıoğlu İÖO, 7. sınıflardan seçilmiştir. Araştırmada deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X uygulanmıştır. Deney grubunda “Ülkeler Arası Köprüler” ünitesi, araştırmacı tarafından eleştirel okumaya göre hazırlanan örnek ünite ve örnek öğretmen kılavuzuna dayalı öğretim yapılırken; kontrol grubunda ise MEB tarafından hazırlanmış öğretmen kılavuz kitabına dayalı öğretim yapılmıştır. Araştırma sonucunda eleştirel okumaya göre hazırlanmış ders kitabına dayalı öğrenme yaklaşımının, MEB tarafından hazırlanan öğretmen kılavuz kitabı etkinliklerine dayalı öğretime göre, öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi puanlarını anlamlı bir şekilde arttırdığı sonucu bulunmuştur. Ayrıca eleştirel okumaya göre işlenen sosyal bilgiler dersinin öğrencilere önemli katkıları olduğu, okuma başarısı ve akademik başarının artmasına katkı sağladığı, sosyal bilgiler kitaplarının eleştirel okumaya göre hazırlanması gerektiği ortaya çıkmıştır.

Gümüş (2009) tarafından yapılan “Okuma Öncesi Aktivitelerinin Zamanlamasının Öğrencinin Okuduğunu Anlaması Üzerindeki Etkisi” başlıklı

çalışmada, okuma öncesi yapılan etkinlikler, parçayı okumadan hemen önce ya da bir gün öncesinde yapılma durumuna göre karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda parçanın okunmasının hemen öncesinde birtakım okuma öncesi stratejileri kullanmanın daha etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca çalışmada okuma parçasının zor olduğu durumlarda okuma öncesi aktivitelerinin planlanmasının zayıf okuyucular için oldukça önemli olduğu ortaya konulmuştur. Çalışmanın nitel bölümünde ise öğrenci görüşmelerinden elde edilen verilere göre okuma öncesi aktivitelerinin öğrencilerin okuduğunu anlaması üzerinde önemli bir etkisi olduğu, öğrencilerin bu konudaki tutumlarının ise karışık olduğu ortaya konulmuştur.

Çöğmen (2008) tarafından yapılan araştırmada üniversite öğrencilerinin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklıkları belirlenmiştir. 239 öğrencinin katıldığı tarama deseninde düzenlenen araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini sıklıkla kullandıkları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre “pragmatik stratejileri” daha çok kullandığı ve sınıf, anne-baba eğitim durumu, anne-baba mesleği, lise türü ve sınav türüne göre öğrencilerin okuduğunu anlama stratejilerini kullanma sıklıklarının istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

İlköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini ortaya çıkarma ve öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, okul başarısı, sosyo-ekonomik düzeyi, akademik benlik algısı ve Türkçe Öğretim Programı (2004) değişkenlerinin eleştirel düşünme becerileri üzerinde bir etkisi olup olmadığını saptama amacıyla Akar (2007) tarafından yapılan çalışmada Cornell Eleştirel Düşünme Testi Düzey X altıncı sınıf düzeyinde 629 öğrenciye uygulanmıştır. Çalışmada akademik benlik kavramı ölçeği, karne notları ve öğrencilerin yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik düzeylerini belirlemek amacıyla hazırlanan bilgi formu kullanılmıştır. Yapılan analizler, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin “yetersiz” düzeyde olduğunu göstermiştir. Elde edilen diğer verilere göre ise öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, okul başarısı, sosyo-ekonomik düzeyi, akademik benlik algısı ve uygulanan Türkçe Öğretim Programı (2004) eleştirel düşünme becerilerine anlamlı bir katkı sağlamamıştır. Benzer bir biçimde eleştirel düşünme yetersizliği, farklı örneklerde öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda Kürüm (2002), Kökdemir (2003) ve Gülveren (2007) tarafından ortaya konmuştur.

Çam (2006) yaptığı araştırmada, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin görsel okuma düzeyleriyle okuduğunu anlama, eleştirel okuma becerileri ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkiyi belirleyerek görsel okuma öğretimi için bazı öneriler getirmiştir. Araştırma, 2005-2006 eğitim-öğretim yılında, Eskişehir ilinden kümeleme yöntemiyle seçilen okulların 5. sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, görsel okuma testi, okuduğunu anlama testi ve eleştirel okuma ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin görsel okuma beceri düzeyleri, anne-baba eğitim düzeyinin, ortalama gelirin, teknolojik ve kitle iletişim araçlarının kullanım sıklığının, yaşanan yerleşim yerinin büyüklüğüne göre doğru orantılı olarak artmaktayken evdeki kişi sayısının ve televizyon izleme süresinin azalmasına göre ise ters orantılı olarak değişmektedir. Cinsiyetler açısından kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Görsel okuma, okuduğunu anlama becerisi, eleştirel okuma becerisi ve Türkçe dersi akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca görsel okuma beceri düzeyinin okul türüne göre farklılaştığı belirlenmiştir.

Ünal (2006) yaptığı çalışmada, Eskişehir ilindeki 14 ilköğretim okulundan 5. sınıf düzeyindeki 1012 öğrencinin eleştirel okuma beceri düzeyleri ile okumaya ilişkin tutumları ve okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki ilişkiyi ve ilişkinin derecesini araştırmıştır. Verilerin toplanmasında eleştirel okuma ölçeği, okumaya ilişkin tutum ölçeği ve okuduğunu anlama testi kullanmıştır. Toplanan verilerin analizinde, aritmetik ortalama, standart sapma ve korelasyon analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğrencilerin okuma başarıları ile eleştirel okuma becerisi düzeyleri arasında yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

WEB ortamında bireysel ve iş birlikli problem çözme temelli öğrenmenin eleştirel düşünmeye olan etkisini ortaya koymayı hedefleyen bir çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, akademik başarıları ve İnternet kullanmaya yönelik tutumları incelenmiştir. Özdemir (2005) tarafından yapılan araştırmanın çalışma grubunu Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği lisans programında okuyan 70 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgulara göre öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanma puanları arasında buldukları

gruba göre anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. Buna göre işbirlikli grubun bireysel gruba göre daha yüksek bir ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir.

Güngör (2005) tarafından yürütülen ve betimsel tarama yöntemi ile 6, 7, 8. sınıf düzeylerinde 858 öğrencinin katıldığı çalışmada, öğrencilerin okuduğunu anlama stratejileri ve bu stratejilerin kullanımının cinsiyete, sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okudukları metni anlama çalışmaları sırasında; bilmedikleri kelimelerin karşılığını buldukları, ilgili soruları yanıtladıkları, yüksek sesle okudukları, önemli yerlerini bulmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Ayrıca okuduğunu anlama stratejileri kullanımının kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu ortaya çıkarılmıştır.

### **2.2.2. Çoklu Ortam, Hiper Metin ve Ekran Okumaya İlişkin Yapılan Çalışmalar**

Görsel, işitsel, görsel-işitsel, hareketli materyaller her geçen gün bireylerin yaşamlarındaki ağırlığını ve önemini arttırırken araştırmacılar da bunların eğitimde kullanımını ve etkilerini araştırmaya yönelmiştir. İçlerinde görsel öğelerin bulunduğu materyallerin eğitimde kullanımının etkilerini araştıran çalışmalar yurt dışında 1930’lu yıllara kadar uzanırken Türkiye’de bu çalışmaların 1990’lı yıllarda başladığı görülmektedir. Aşağıda yurt dışında ve içinde konu ile ilgili yapılan çalışmalar sıralanmıştır.

Jeong (2012), elektronik ve basılı kitapların kullanılabilirliğini; anlama, göz yorgunluğu ve algı yönünden incelemiştir. Araştırmaya devlet okullarında öğrenim gören altıncı sınıf düzeyinde 56 öğrenci katılmıştır. Ulaşılan bulgulara göre elektronik kitaplara kıyasla basılı kitapların okuduğunu anlamayı sağlamada daha iyi olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrenciler basılı kitaplara kıyasla elektronik kitaplarda daha fazla göz yorgunluğu hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler e-kitabı sevmekle beraber basılı kitapları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Benzer bir biçimde Jones Brown’un (2011), ilköğretim 3. sınıf düzeyinde 22 öğrenci ile yaptığı, öğrencilerin geleneksel ve elektronik kitaba yönelik tutum düzeylerini belirleme amacı taşıyan çalışmasında, öğrencilerin geleneksel kitaplardan tamamen vazgeçmeye hazır olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Korakakis, Pavlatou, Palyvos ve Spyrellis (2009), araştırmalarında sesli anlatım ve metnin bir arada kullanıldığı çoklu ortamın 3D resim, 3D animasyon ve etkileşimli 3D animasyondan meydana getirilen farklı üç türünün 13-14 yaşlarındaki öğrencilerin öğrenme süreçlerine etki etme durumunu araştırmışlardır. Sekizinci sınıf düzeyinde 212 öğrencinin katıldığı çalışmada öğrenciler üç gruba ayrılarak her grup farklı öğrenme ortamında bulunmuşlardır. Araştırma sonuçları; 3D animasyonlu ve etkileşimli 3D animasyonlu çoklu ortamların öğrencilerin ilgilerini arttırdığını ve bu materyallerin onlar için daha dikkat çekici, ilgi uyandırıcı olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanında 3D görselleştirme, bilişsel yükü azaltma ve öğrencilere öğrenen kontrolü imkânı verme bakımından yarar sağlamıştır (akt. Dinçol Özgür, 2011).

Angelides ve Agius (2002) çalışmalarında, metin+ses/anlatım+video film+ etkileşimden oluşan öğrenme ortamlarının etkili öğrenmeler sağladığını, ayrıca bu tür ortamların öğrenenler tarafından oluşturulduğunda başarının daha da arttığını ortaya koymuşlardır (akt. Dinçol Özgür, 2011).

Moreno ve Mayer (1998) araştırmalarında farklı çoklu ortam sunularının öğrenenlerin saklama ve transferleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Deney 1’de içerik animasyonlara yakın metinler, animasyonlara uzak metinler ve işitsel anlatım olarak üç farklı şekilde hazırlanmıştır. Deney 2’de ise yalnızca metin ve sesli metin anlatımı şeklinde iki farklı sunum hazırlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre ilk deneyde öğrencilerin saklama ve transfer yapabilme bakımından animasyonlara yakın metinler ve sesli anlatımda daha başarılı oldukları, Deney 2’de de yalnızca metne göre sesli metin sunumunda daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

Mayer ve Anderson (1992) çalışmalarında sadece metin, resim+metin ve animasyon+anlatım içeren üç farklı ortamda uyguladıkları eğitim sonunda yaptıkları testlerle resim+metin ve animasyon+anlatım içeren ortamın sadece metin ortamından daha etkili öğrenmeler oluşturduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Benzer şekilde Mayer tarafından 2003 yılında yapılan başka bir çalışma ise resimlerle desteklenmiş metinle öğretimin yalnızca metin kullanılarak yapılan öğretime göre problem çözme ve bilgiyi transfer etme becerilerinin gelişiminde daha etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Rosser (1990) çalışmasında öğrencilerin televizyon izleme alışkanlıkları ile okuma başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Çalışmada ilk olarak



farklı uluslardan 21 dördüncü sınıf öğrencisinin mevcut kelime hazinelerine uygun bir ön test uygulanmış ve ardından 10 hafta boyunca öğrencilerin televizyon izleme alışkanlıkları kaydedilmiştir. Çalışma sonunda ön test-son test sonuçları karşılaştırıldığında öğrencilerin okuma – anlama başarılarında bir artış tespit edilmiş ve böylece televizyon izleme saatleri ortalamasının periyodik çalışma yönünde okuma anlamaya negatif bir etkisi olmadığı ortaya çıkarılmıştır.

Çoklu ortam öğelerinin okuduğunu anlamaya olan etkisini belirleme amacı ile bir çalışma da Lamiell (1979) tarafından gerçekleştirilmiştir. “Televizyon Okuma Programlarının Bir Değerlendirmesi” adlı çalışmada California Test Bürosu’nun objektif testleri kullanılmıştır. Araştırmacı, Televizyon Okuma Programının (TV Reading Progame/TVRP) kullanıldığı sınıflarla geleneksel öğretimin yapıldığı sınıfları okuma başarıları açısından karşılaştırmıştır. Sonuç olarak; derslerde televizyonun aktif olarak kullanıldığı TVRP ‘nin okuma başarısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu ve sınıf davranışlarını da olumlu yönde geliştirdiği belirlenmiştir.

Menne ve Menne (1972) grafiksiz, durgun grafikli ve hareketli grafikli derslerin öğrencilerin öğrenmelerini nasıl etkilediğini araştırdığı deneysel çalışmasında, ister durgun ister hareketli olsun grafiklerin kullanıldığı derslerin sadece metinlerin kullanıldığı derslerden daha verimli olduğunu ortaya koymuştur.

Barrow ve Westley (1959) tarafından yapılan çalışmada aynı konuyu anlatan 15’er dakikalık ses (radyo) ve ses+görüntüden (televizyon) oluşan ortamlar hazırlanmıştır. Çalışmaya altıncı sınıf düzeyinde 228 öğrenci katılmıştır. Öğrenciler IQ puanlarına göre sınıflandırılarak iki homojen gruba ayrılmışlardır. Gruplardan biri televizyon (ses+görüntü), diğeri ise radyo (ses) ile altı hafta boyunca eğitim görmüştür. Sürecin sonunda çoktan seçmeli sorulardan oluşan bir sınav uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; IQ puanları yüksek olan öğrenciler arasında radyo ya da televizyon ortamlarının, televizyon ortamı lehine anlamlı bir fark yarattığı bulunmuştur. Ayrıca çalışma sonrasında yapılan hatırlama testinden televizyonla eğitim gören grubun daha yüksek puanlar aldığı görülmüştür (akt. Najjar, 1996).

Görsellerin öğretimde kullanımını konu edinen ve 1930-1953 yılları arasında yapılan 16 araştırmayı toplu olarak değerlendirmesini içeren çalışmasında Spaulding (1955), görsellerin öğrenenlere içeriğin açıklanması, yorumlanması ve değerlendirilmesi

konusunda yardım ettiği; gerçekçi renklerin siyah-beyaza göre daha etkili olduğu, görsellerin boyutlarının büyüdükçe daha dikkat çekici olduğu ve bu görsellerin göz hareketlerinin eğilimlerine uygun olması gerektiği yorumlarına yer vermiştir (akt. Najjar, 1996).

Çoklu ortam, hiper metin ve ekran okumaya ilişkin yurt içinde yapılan çalışmalardan bazıları ise aşağıda sıralanmaktadır:

Fındık Dönmez (2013) tarafından yapılan deneysel çalışmada Türkçe öğretiminde 2005'te yapılan program değişikliği ve bu programın temel dayanağı olan yapılandırmacı yaklaşımın da ilkeleri göz önüne alınarak görsel okumanın, görsel düşünmenin ve karikatür kullanımının üzerinde durulmuştur. Ayrıca ilköğretimde Türkçe öğretiminde beceri alanlarındaki kazanımlara yönelik istendik davranış geliştirmede karikatür kullanımının geleneksel yöntemle karşılaştırılması yapılmış ve sonuçlar ortaya konmuştur. Çalışmada Türkçe dersinde “Doğa ve Evren” temasının işlenmesinde deney grubunda karikatür kullanılmış, kontrol grubunda ise kullanılmamıştır. Çalışmada yapılan analizlere göre Türkçe derslerinde hedeflenen kazanımlara ulaşmada karikatür kullanılarak eğitim verilen deney grubu öğrencilerinin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

Maden (2012) araştırmasında, tarama modeli ile Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümlerinden 100 Türkçe öğretmeni adayının ekran okumaya yönelik görüşlerini belirlemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının ekran okumaya yönelik hem olumlu hem de olumsuz yönde görüşe sahip oldukları belirlenmiştir.

Yaman ve Dağtaş (2012) tarafından yapılan çalışmada, ekrandan okumanın, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine etkisi belirlenmeye çalışılmış, bu amaçla 8. sınıf öğrencilerinden oluşturulan deney ve kontrol gruplarına basılı ortamda ve ekranda okuma yaptırılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, ekrandan okumanın öğrencilerin okuduğunu anlamalarını etkilemediği; okuma metinlerini ekrandan okuyan deney grubu öğrencileri ile okuma metinlerini basılı sayfadan okuyan kontrol grubu öğrencileri arasında okuduğunu anlama bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığı sonucu elde edilmiştir. Ayrıca araştırmanın nitel verilerine göre öğrencilerin her iki okuma ortamında okuduğunu anlama noktasında farklı algılara

sahip olduğu ve ekrandan okuma sürecinde öğrencilerin göz, baş ve vücutlarında çeşitli rahatsızlıklar yaşadıkları ortaya çıkmıştır.

İleri (2011) tarafından yapılan çalışma, ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonlarına olan etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Sakarya İli Hendek ilçesinde bulunan bir okulda öğrenim gören 30’u deney 30’u kontrol grubu olarak belirlenmiş 60 öğrenci oluşturmuştur. Verileri toplama amacı ile araştırmacı tarafından geliştirilmiş okuduğunu anlama testi ve okuma motivasyonu ölçeği kullanılmıştır. Çalışmada öyküleyici ve bilgilendirici olmak üzere iki farklı metin türü bulunmaktadır. Uygulamalarda kontrol grubu, ilgili okulda okutulan Türkçe ders kitabında yer alan bilgilendirici ve öyküleyici metinleri kitaptan okurken; deney grubu da aynı metinleri ekrandan okumuştur. Yapılan son testler sonucunda bilgilendirici metinleri ekrandan okuyan deney grubu öğrencilerinin metinleri basılı kitaptan okuyan öğrencilere göre daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Akçay (2009) tarafından yapılan çalışmada ise İnternet tabanlı öğretim yöntemlerinden biri olan Webquest (Web Maceraları) öğrenme yönteminin altıncı sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarılarına ve Türkçe dersine ilişkin tutumlarına olan etkisi araştırılmıştır. Araştırma, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Erzurum il merkezinde bulunan bir okulda okuyan altıncı sınıf düzeyinde 40 öğrenci ile yapılmıştır. Çalışmada betimsel ve deneysel yöntem bir arada kullanılmış olup 20’si deney, 20’si kontrol grubu olarak belirlenen iki grubun akademik başarıları ve Türkçe dersine ilişkin tutumları üzerinde Webquest (Web Maceraları) öğrenme yönteminin etkisi belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada yapılan analizler doğrultusunda ulaşılan sonuçlar, Webquest (Web Maceraları) öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarını ve Türkçe dersine ilişkin tutum düzeylerini arttırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Ankaralığıl (2009) tarafından yapılan bir çalışmada 6. ve 7. sınıf düzeyi öğrencileri, eleştirel düşünme becerisi, medya okuryazarlığı düzeyi ve kitle iletişim araçlarını kullanma alışkanlığı açısından incelenmiştir. Bu bağlamda öğrencilerin eleştirel düşünme ve karşılaştıkları iletileri eleştirel biçimde değerlendirebilme becerilerini belirleme adına medya okuryazarlığı eğitimi alan ve almayan öğrenciler

karşılaştırılmıştır. Araştırma, İstanbul'da 8 farklı ilköğretim okulunda okuyan 6 ve 7. sınıf düzeyinde 725 öğrenci ile yapılmıştır. Veriler ise araştırma kapsamında geliştirilen “Eleştirel Düşünme Eğilimleri Ölçeği” ve “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır. Sonuç olarak; öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin medya eğitimi alma değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir.

Akbaba (2009), “Çoklu Ortam Kullanımının Öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersindeki Akademik Başarılarına, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihine, Bilgisayara ve Çoklu Ortama Yönelik Tutumlarına Etkisi” başlıklı çalışmada çoklu ortam kullanımının öğrencilerin Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersindeki akademik başarılarına, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihine, bilgisayara ve çoklu ortama yönelik tutumlarına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen ile gerçekleştirilen çalışma, lisans programı 1. sınıf düzeyindeki 71 öğrencinin katılımı ile yapılmıştır.

Araştırmanın verileri, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Akademik Başarı Testi, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Tutum Ölçeği, Bilgisayar Tutum Ölçeği, Çoklu Ortam Tutum Ölçeği ve Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersinde Çoklu Ortam Kullanımına Yönelik Değerlendirme Formu ile toplanmıştır. Çoklu ortama dayalı eğitim uygulamaları sonunda gerçekleştirilen son test sonuçlarına göre ilgili derste çoklu ortam kullanımının öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı ve öğrencilerin derse karşı olumlu tutumlar kazanmasını sağladığı gözlenmiştir. Ayrıca öğrencilerle yapılan görüşmeler, öğrencilerin çoklu ortamda hazırlanan etkinlikler sayesinde daha iyi öğrendiklerini, bilgilerinin kalıcı olduğunu, derslerin tekdüzelikten kurtulduğunu, öğrencilerin derse karşı ilgilerinin arttığını, kendi hızlarına göre çalışabildiklerini, ders kitabına ve öğretim elemanına bağımlılıklarının azaldığını, bilgilerinin farklı kaynaklarla desteklenebildiğini ve üst düzey düşünme becerilerinin geliştiğini ortaya koymuştur.

Kartal (2007) çalışmasında 2006-2007 eğitim-öğretim yılında Çanakkale il merkezindeki Çanakkale Lisesi 10. Sınıfta okuyan 20 deney grubu öğrencisi ve 20 kontrol grubu öğrencisi ile 12 saatlik “Medya Okuryazarlığı Eğitimi” gerçekleştirmiş, deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak ise “Medya Okuryazarlığı Değerlendirme Formu”nu uygulamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre verilen eğitim sonunda öğrencilerde medya iletilerine karşı farkındalığın, medya mesajlarına eleştirel

bakma yetisinin ve çoklu ortam araçlarında verilen mesajları analiz ve değerlendirme becerilerinin geliştiği ortaya çıkmıştır.

Küçük (2006) tarafından “İlköğretimde Çoklu Ortam Kullanımının Gerekliliği” adlı çalışmada eğitim alanında bilgisayar ve çoklu ortam kullanımının gerekliği ortaya konulmuştur. Çalışmada nitel araştırma, literatür taraması ve görüşme teknikleri kullanılmıştır. Literatür taraması ve görüşmeler sonucunda eğitimde, öğretmen merkezli klasik ders işleme yöntemlerinin yetersizliği, teknoloji paralelinde öğrenciyi merkeze alan, bilgisayar ve çoklu ortamın kullanıldığı ders işleme metotlarının kullanılması gerektiği yorumları yapılmıştır.

Akpınar (2002) tarafından yapılan “Büyükşehir İlköğretim Okullarındaki Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Bilgi Teknolojilerini Kullanma ve Okuduğunu Anlama Düzeyleri” isimli çalışmada bilgisayar ve İnternet bağlantısına sahip olup bilgisayarı aktif olarak kullanan 8. sınıf öğrencileri ile bu imkânlara sahip olmayan sekizinci sınıf öğrencileri okuduğunu anlama düzeyleri bakımından karşılaştırılmıştır. Veriler ise okuduğunu anlama testi ve anket aracılığı ile toplanmıştır. Büyük şehirlerdeki resmî ve özel okullarda öğrenim gören 1150 öğrencinin katılımı ile yürütülen çalışmanın sonuçlarına göre İnternet bağlantısı olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde bilgisayar olan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin bilgisayarı olmayanların okuduğunu anlama düzeyinden daha yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.

Altınışık Altun (2001) tarafından hazırlanan “İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde, Çoklu Ortamın, Öğrenci Başarısı ve Derse Karşı Tutumu Üzerindeki Etkisi” isimli çalışmada, çoklu ortamın öğrenci başarısı üzerinde ve derse karşı tutumu belirlemede geleneksel öğretim ortamına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır.

### **2.2.3. İlgili Araştırmaların Değerlendirilmesi**

Bu çalışmada ilgili araştırmalar; eleştirel düşünme-okuma ile ilgili çalışmalar ve çoklu ortam, hiper metin, ekran okuma ile ilgili çalışmalar olmak üzere iki grupta incelenmiştir. Eleştirel düşünme ve okuma ile ilgili yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında; bu çalışmaların 1950’lerde başladığı ve 1970’lerden sonra arttığı

görülmektedir. Spivak (1974), Wolf, Huck vd., (1967) ve Jacques (1980) gibi araştırmacılar, çalışmalarında eleştirel okuma-düşünme ile sınıf düzeyi, cinsiyet, yaş ve zekâ gibi değişkenlerin ilişkisini ele almışlardır. Bazı araştırmalarda (Levine, Ferenz ve Reves, 2000) üniversite düzeyindeki gruplarla çalışılmakla beraber ilkokul ve ortaokul düzeyindeki katılımcılarla çalışılan araştırmalar da bulunmaktadır (Lewin, 2010; Spivak, 1974; Wolf, Huck vd., 1967). 1980’li yıllardan sonra ise bazı çalışmalarda SAT (Scholastic Aptitude Test - Eğitim Yetenek Testi) ve EFL (English as a Foreign Language/Yabancı Dil Olarak İngilizce) gibi sınavlarla veya kurslarla öğrencilerin eleştirel okuma güçlerinin nasıl değerlendirildiği üzerinde durulmaktadır (Levine, Ferenz ve Reves, 2000).

Eleştirel düşünme ve okumaya yönelik yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında, çalışmaların özellikle 1990’lardan sonra arttığı söylenebilir. Konuyla ilgili yapılan bazı çalışmalarda (Emiroğlu, 2014; Duman, 2013; Karabay, 2013; Özensoy, 2011; Gümüş, 2009, Çam, 2006; Özdemir, 2005) deneysel yöntem kullanılmış; bazı çalışmalarda tarama yöntemi (Yalçıntaş, 2014; Başaran, 2013; Baydık, 2011, Çoğmen, 2008; Akar, 2007; Kürüm, 2002; Kökdemir, 2003; Gülveren, 2007) kullanılmıştır. Öğrenci sınıf düzeylerine bakıldığında ise deneysel ve tarama yönteminde yapılan çalışmalarda genel olarak ilköğretim ikinci kademe düzeyinde çalışmalar (Baydık, 2011; Özensoy, 2011; Gümüş, 2009, Çam, 2006; Ünal, 2006; Güngör, 2005) ile üniversite düzeyinde yapılan çalışmalar (Duman, 2013; Karabay, 2013; Çoğmen, 2008; Özdemir, 2005) görülmektedir. İlköğretim birinci kademe konuyu ele alan çalışmalar ise daha az sayıdadır (Yalçıntaş, 2014; Başaran, 2013; Akar, 2007). Deneysel uygulamaların yapıldığı çalışmalarda (Emiroğlu, 2014; Duman, 2013; Karabay, 2013; Özensoy, 2011; Gümüş, 2009, Çam, 2006; Özdemir, 2005) deney gruplarına eleştirel okuma eğitimi çeşitli yöntem ve teknikler kullanılarak verilmiştir. Bu eğitimin öğrencilerin akademik başarıları, tutumları, okuma becerileri, eleştirel düşünme-okuma-yazma becerileri vb. değişkenler üzerindeki etkileri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Sözü edilen deneysel araştırmalar, verilen eğitimlerin öğrencilerin eleştirel okuma-düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu, öğrencilerin akademik başarılarını ve okuduğunu anlama düzeylerini arttırdığı tespit edilmiştir.

Konu ile ilgili olarak yapılan tarama çalışmalarının bazılarında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile eleştirel okuma beceri düzeyleri arasında anlamlı bir

ilişki olduğu saptanmıştır ( Yalçıntaş, 2014). Bazı çalışmalarda ise öğrencilerin eleştirel düşünme düzeyleri ortaya çıkarılmaya çalışılmış; eğitim programlarının ve öğretmen adaylarının bu sonuca etkisi sorgulanmıştır (Akar, 2007; Kürüm, 2002; Kökdemir, 2003; Gülveren, 2007). Bu çalışmalar (Akar, 2007) öğrencilerin eleştirel düşünmede yetersiz olmasında Türkçe öğretim programlarının yetersizliği yanında öğretmen adaylarının da eleştirel düşünme ve uygulamada eksikliklerinin etkili (Kürüm, 2002; Kökdemir, 2003; Gülveren, 2007) olduğu yönünde bulgular vermiştir.

Öğrenme, her geçen gün teknolojinin gelişmesine paralel olarak yeni biçim ve ortamlarda değişimini ve gelişimini sürdürmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojileri, öğretimin etkili ve verimli olabilmesi için teknolojik ortamda zengin içeriklerle biçimlenen çoklu ortam materyallerini ve tasarımlarını kullanıma sunmaktadır. Böylece çoklu ortam tasarım ürünleri eğitim ortamlarında etkili biçimde kullanılarak eğitimin kalite ve verimliliğinin artmasına yardımcı olmaktadır. Eğitim ortamlarına giren bilgisayar teknolojileri ise öğrenci-bilgisayar etkileşimli ortamların oluşmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda çoklu ortamların eğitim-öğretimdeki yerini belirlemek üzere yurt içinde ve yurt dışında çoklu ortam, öğrenme, kalıcılık ve üst düzey düşünmeyi ele alan çalışmalar yapılmıştır.

Yurt dışında eğitimde çoklu ortamı ele alan çalışmaların 1930'lara kadar uzandığı ve günümüze kadar pek çok çalışma yapıldığı ve bunların çoğunlukla deneysel çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların bazılarında eğitimde durağan ve hareketli görseller, sesler, grafiklerin kullanıldığı çoklu ortamlar ile bunların kullanılmadığı geleneksel ortamların karşılaştırıldığı görülmektedir (Moreno ve Mayer, 1998; Mayer ve Anderson, 1992; Lamiell, 1979; Menne ve Menne, 1972). Bazı araştırmalarda ise farklı çoklu ortam öğelerinin kullanımı, kendi içinde sınıflandırılarak karşılaştırma yapılmıştır. Örneğin, Barrow ve Westley (1959,akt. Najjar, 1996) tarafından yapılan çalışmada aynı konunun sesli anlatımı ile ses + görüntü ile anlatımı kendi arasında karşılaştırılırken; Korakakis, vd. (2009, akt. Dinçol Özgür, 2013) tarafından yapılan çalışmalarda çoklu ortamların 3D resim, 3D animasyon ve 3D etkileşimli animasyon biçimleri etkililik bakımından karşılaştırılmıştır. Araştırmalardan bazıları ise eğitim öğretimde video ve televizyon kullanımının okuma-anlama-hatırlamaya etkisi ile ilgili olmuştur (Lamiell, 1979; Rosser, 1990).

Çoklu ortam-eğitim araştırmalarının sonuçları; eğitimde çoklu ortam öğelerinin kullanımı ile gerçekleştirilen öğretimin, yalnızca metin kullanılarak yapılan öğretime göre okuma-anlama-problem çözme becerilerinin gelişimine, bilgiyi transfer etme ve kalıcılığa olumlu etkide bulunduğu (Menne ve Menne, 1972; Mayer ve Anderson, 1992); bilgilerin çoklu ortamlar içinde sunulduğunda beyne aktarımının daha kolay gerçekleştiği (Moreno ve Mayer, 1998; Angelides ve Aigus, 2002, akt. Dinçol Özgür, 2013); metin, grafik, video ve sesin bir arada kullanıldığı çoklu ortamların öğrenmeyi geleneksellikten uzaklaştırdığı ve birden fazla duyuyu harekete geçirerek ilgiyi ve öğrenmeyi arttırdığı yönünde olmuştur (Korakakis vd., 2009,akt. Dinçol Özgür, 2013; Lamiell, 1979; Rosser, 1990; Spaulding, 1955).

Yurt içinde çoklu ortama dayalı öğretime ilişkin bazı çalışmalarda çoklu ortam araçları ve içeriklerinin öğrencilerin tutumlarına, akademik başarılarına, eleştirel düşünme, değerlendirme becerilerine ve bilgilerinin kalıcılığına olan etkileri araştırılmıştır (Akçay, 2009; Küçük, 2006; Akpınar, 2002). Çoğu çalışmada ise geleneksel ve çoklu ortamlar, öğrenmenin etkililiği açısından karşılaştırılmıştır (Fındık Dönmez, 2013; Ankaralığıl, 2009; Akbaba, 2009; Kartal, 2007; Altınışik Altın, 2001).

Araştırmaların sonuçlarına göre, çoklu ortamların, akademik başarıya, bilgilerin kalıcılığının sağlanmasına, eleştirel düşünmeye, okumaya ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine geleneksel ortamlardan daha fazla katkı sağladığı ortaya çıkmıştır (Akbaba, 2009; Ankaralığıl, 2009; Kartal, 2007). Bazı çalışmalar ise (Atınışik Altın, 2002), çoklu ortamların öğrenci başarısını ve derse karşı tutumu belirlemede geleneksel ortamlara göre anlamlı bir fark oluşturmadığı ortaya konulmuştur. Yapılan çalışmalar bağlamında bilgi teknolojilerini içeren, merkezine öğrenciyi koyan, bilgisayar tabanlı çoklu ortamlarla desteklenen ders işleme metotlarının dâhil edildiği eğitim-öğretim programlarının başarıyı getirebileceği yorumu yapılabilir (Fındık Dönmez, 2013; Akçay, 2009; Küçük, 2006; Kartal, 2007). Yakın zamanda eğitimde esneklik, sınırların genişlemesi, teknoloji altyapısıyla farklı öğrenci özelliklerine uygun materyaller tasarlanarak kalitenin artırılması gibi konular gündemdedir. Daha iyisine ulaşmak için yapılan araştırmaların giderek arttığı eğitim alanında ortaya konan bu tezin de çoklu ortamların eleştirel okuma becerisine olan etkilerini gösterme ve eğitim-öğretimi zenginleştirme ve iyileştirme adına birtakım öneriler getirmesi bakımından alan yazına katkı sağlayacağı beklenmektedir.



### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, veri toplama araçları ile verilerin toplanması ve çözümüne ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, Türkçe derslerinde çoklu ortama dayalı metinlerle yapılan eleştirel okuma eğitiminin altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri üzerindeki etkisini belirlemeye yönelik nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı bir çalışmadır. Araştırmada, nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin ve veri analizlerinin bir arada olduğu karma yöntem deseni (mixed methods designs) (Creswell, 2008) kullanılmıştır. Bu desende birçok kaynaktan bilgiler, farklı yaklaşımlarla bir araya getirilebilir. Birçok kaynaktan veri toplama yönteminin bazı avantajları bulunmaktadır. Bunlar:

- Diğer veri toplama yöntemleri ile ulaşılması zor ya da belirlenemeyen verileri sağlar.
- Gözden kaçırma sonucu ölçülemeyen verilerin fazladan toplanan verilerle telafisi mümkündür.
- Araştırmalarda veri toplarken tek bir yöntem yerine birden fazla yöntemin bir arada kullanılması, yöntem kullanımından kaynaklanan hataların oluşma olasılığını düşürebilir.
- Toplanan veriler ve sunulan kanıtlar değişik yöntemlerle çoğaltılabilir, sonuçların daha güvenilir olması sağlanır (Axinn, 2006, akt. Karabay, 2013).

Araştırmanın amacı, konusu ve özgünlüğü göz önünde bulundurularak birden fazla yöntem ve teknikten yararlanılabilir. Bu bağlamda aynı araştırmada hem nicel hem de nitel yöntemlerin bir arada kullanılması, aynı olgunun farklı yönlerini ortaya çıkarma adına araştırmanın kapsamını, derinliğini ve gücünü arttırabilir (Creswell, 2008).

Bu çalışma, çoklu ortama dayalı eleştirel okuma testi ile elde edilen nicel verilerin, öğrencilerle görüşülerek elde edilen nitel verilerle desteklendiği bir

çalışmadır. Verilerin toplanmasında ve çözümlenmesinde çeşitli teknikler bir arada kullanılarak araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği sağlanmıştır. Eğitim araştırmalarında verilerin tek bir bakış açısı ile ortaya konulmaması ve gerekirse nitel ve nicel verilerin birlikte değerlendirilmesi gerekir (Karabay, 2012). Bu bağlamda bu çalışmada öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini belirlemek için kullanılan başarı testinden elde edilen verilerle ilgili daha derinlemesine bilgi almak amacıyla görüşme tekniğinden de yararlanılmıştır.

Deneysel çalışmalar, belirli bir amacı gerçekleştirmek için kullanılan birden fazla yöntem arasından hangisinin daha iyi sonuçlar verebileceğini bulmaya çalışır (Büyüköztürk, 2009). Araştırmada karma desen yöntemlerinden paralel desen kullanılmıştır. Bu desende nicel ve nitel veriler eş zamanlı olarak toplanır ve toplanan nicel veriler, nitel verilerle desteklenmeye çalışılır. Yani nitel verilerin toplanma amacı, nicel verileri desteklemektir. Deneysel çalışmalarda işlemin gerçekleştirildiği grupta değişimin nasıl olduğunu görmek ya da deneysel işlemlerin onlarda nasıl etkiler oluşturduğunu görme amacıyla nitel veriler elde edilebilir. Toplanan nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilir ve araştırmanın farklı sorularına cevap verir. Nicel veri sağlayacak uygulamaların deney grubunda bir değişimi yansıtıp yansıtmadığı ortaya çıkarılmaya çalışılırken; nitel verilerle de bu süreçte katılımcı grubun deneyimleri ve sürecin onlardaki etkileri ortaya çıkarılmaya çalışılır. Karma yöntem ile nitel ve nicel araştırmaların gücü birleştirilir (Creswell, 2008).

Deneysel araştırmalarda temel amaç, araştırmanın hipotezlere dayandırılarak test edilmesi ve elde edilen bulguların sayısal değerlerle ifade edilip ölçülmesidir. Bu çalışmadaki temel hipotez ise çoklu ortamda eleştirel okuma eğitimi verilen grubun eleştirel okuma becerilerinin eleştirel eğitim verilmeyen diğer gruba göre daha fazla gelişeceği. Buradaki bağımlı değişken eleştirel okuma becerisi iken, bağımsız değişkenler, eleştirel okuma eğitimi ve mevcut eğitimidir. Bağımsız değişkenlerin hâricinde bağımlı değişkenler üzerinde etki potansiyeli olan birtakım kontrol değişkenleri örnekleme belirlenip grupların denkliliğini sağlama çalışması yapılmıştır. Bu bağlamda araştırma, nicel boyutunda “ön test-son test eşleştirilmiş kontrol gruplu” modele uygun bir çalışmadır. Bu model, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkeni etkilemesi, kontrollü koşullarda sistemli değişiklikler yapılması ve sonuçların izlenmesiyle olur” (Karasar, 2002: 88).

## 3.2. Çalışma Grubu

### 3.2.1. Nicel Araştırma İçin Çalışma Grubu

Deneysel çalışmalarda hazır olan gruplardan seçilerek çalışma grubu belirlenebilir, çalışılacak grupların kontrol edilemeyen değişkenler açısından denkleştirilmesi ile aynı özellikleri ve nitelikleri taşıyan gruplar elde edilebilir (Sönmez ve Alacapar, 2011: 52). Bu çalışmada da çalışma grubu seçilmiştir.

Araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Güngören ilçesinde yer alan Mustafa Kemal Ortaokulu altıncı sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma, araştırmacının görev yaptığı okulda gerçekleştirildiğinden kolay ulaşılabilir durum örneklemesine uygundur. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırmacının çalışma grubuna erişiminin kolay olduğu durumlarda seçilen maliyeti az ve pratik bir örnekleme çeşididir (Yıldırım ve Şimşek, 2005, s. 113).

Altıncı sınıf düzeyindeki öğrencilerin üst sınıf öğrencilere göre yerleşmiş okuma alışkanlıklarının henüz bulunmaması ve öğrencilerin soyut düşünme becerilerinin gelişmeye başlaması nedenlerine (Woolfolk, 2003, akt. Coşkun, 2014) dayalı olarak çalışmada bu sınıf düzeyi seçilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının seçiminde altıncı sınıftan C-D-E-K-L şubelerinin mevcudu ve uygulanan okuduğunu anlama başarı testi sonuçları ölçüt olarak alınmıştır. Sınıf mevcutları, kız-erkek dağılımları ve okuduğunu anlama testi başarı ortalamaları bakımından benzer olan altıncı sınıf düzeyinde beş şubeden E ve K şubeleri rastgele bir seçimle deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

Aşağıda sınıf mevcutları ve kız-erkek dağılımları ve okuduğunu anlama testi başarı ortalamalarına ilişkin bulgular Tablo 1 ve Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo-1 Deney ve Kontrol Gruplarının Seçimi Öncesinde İncelenen Sınıfların Mevcut ve Cinsiyet Dağılımları

	C		D		E		K		L	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kız	15	51.7	16	58.7	16	48.3	15	50	14	46.4
Erkek	16	48.3	14	41.3	15	51.7	15	50	15	53.6
Toplam	31	100	30	100	31	100	30	100	29	100

Yukarıda Tablo 1’de olduğu üzere göre sınıf mevcutlarının 28-31 arasında değiştiği ve cinsiyet dağılımları bakımından da sınıflar arasında önemli bir fark olmadığı söylenebilir.

Aşağıda verilen Tablo 2’de ise C-D-E-K-L şubelerinin okuduğunu anlama testinden gelen verilerin Bağımsız Örneklem t Testi analiz sonuçları verilmiştir. Her bir şubeye ait olan ortalama puanlar birbiriyle karşılaştırılarak elde edilen veriler görülmektedir.

Tablo-2 Şubelerin Okuduğunu Anlama Testi Başarı Ortalamaları

Şubeler	N	X	S	sd	t	p
C	29	55,34	14,936	56	-,468	,642
D	29	57,41	18,546			
C	29	55,34	14,936	56	-,538	,592
E	29	57,59	16,724			
C	29	55,34	14,936	56	-,301	,765
K	29	56,55	15,590			
C	29	55,34	14,936	56	-,262	,795
L	29	56,38	15,171			
D	29	57,41	18,546	56	-,037	,970
E	29	57,59	16,724			
D	29	57,41	18,546	56	,192	,849
K	29	56,55	15,590			
D	29	57,41	18,546	56	,232	,817
L	29	56,38	15,171			
E	29	57,59	16,724	56	,244	,808
K	29	56,55	15,590			
E	29	57,59	16,724	56	,288	,775
L	29	56,38	15,171			
K	29	56,55	15,590	56	,043	,966
L	29	56,38	15,171			

Tablo 2’deki t testi sonuçlarına göre okuduğunu anlama testi ortalamaları istatistiksel açıdan benzer bulunan C-D-E-K ve L şubelerinden E ve K şubeleri rastgele bir seçimle deney ve kontrol grupları olarak atanmıştır.

Deneysel çalışmalarda deney ve kontrol gruplarının belirli değişkenler açısından denk olması beklenir. İki ya da daha fazla grubu içeren desenlerde, grupların bağımlı değişken ve diğer değişkenler bakımından denkliğinin sağlanması gerekir. Bu bağlamda grupların eğitim düzeyleri, gelirleri, yaşları vb. demografi özelliklerinin eşit ya da benzer ortalamaya sahip olması beklenir (Büyüköztürk, 2009). Bundan dolayı çalışmaya

katılacak olan gruplar, demografik değişkenler olarak belirlenen çoklu ortamı kullanma değişkenleri açısından eşleştirilmeye çalışılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının çoklu ortam araçlarını kullanma ve anne-baba eğitimi demografisi bakımından denk olup olmadığı sınıanmıştır. Bu kontrol değişkenleri şunlardır:

- Öğrencilerin anne eğitim durumu,
- Öğrencilerin baba eğitimi durumu,
- Öğrencilerin evlerinde bilgisayar bulunma durumu,
- Öğrencilerin İnternet'i kullanma sıklığı,
- Öğrencilerin çalışmalarında çoklu ortam araçlarını kullanma durumu,
- Öğrencilerin çalışmalarında çoklu ortam araçlarını kullanma sıklığı,
- Öğrencilerin çoklu ortam metinlerini okuma durumu,
- Öğrencilerin çoklu ortam metinlerini okuma sıklığı.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin yukarıda sıralanan ölçütler açısından denkliğinin sınıanması amacı ile kişisel bilgi formu uygulanmış ve elde edilen veriler ki kare testleri ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular aşağıda Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo-3 Deney ve Kontrol Gruplarının Kontrol Değişkenleri Açısından Denkliği

<b>Anne Eğitim</b>								
Grup		Okuryazar Değil	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	X <sup>2</sup>	p
Deney	n	0	9	11	10	0	0,57	0,45
	%	0,0%	30,0%	36,7%	33,3%	0,0%		
Kontrol	n	1	10	12	6	1		
	%	3,3%	33,3%	40,0%	20,0%	3,3%		
<b>Baba Eğitim</b>								
Grup		Okuryazar Değil	İlkokul	Ortaokul	Lise	Üniversite	X <sup>2</sup>	p
Deney	n	0	5	9	12	4	0,17	0,68
	%	0,0%	16,7%	30,0%	40,0%	13,3%		
Kontrol	n	0	6	9	12	3		
	%	0,0%	20,0%	30,0%	40,0%	10,0%		
<b>Evde Bilgisayar Bulunma</b>								
Grup		Evet	Hayır			X <sup>2</sup>	p	
Deney	n	23	7			0,0	0,99	
	%	76,7%	23,3%					
Kontrol	n	23	7					
	%	76,7%	23,3%					
<b>İnternet Kullanma Sıklığı</b>								
Grup		Hiç	1-2 Saat	3-4 Saat	5 Saat ve Üzeri	X <sup>2</sup>	p	
Deney	n	5	16	8	1	1,7	0,18	
	%	16,7%	53,3%	26,7%	3,3%			
Kontrol	n	5	23	1	1			
	%	16,7%	76,7%	3,3%	3,3%			
<b>Ödevlerde Çoklu Ortamlardan Yararlanma Durumu</b>								
Grup		Evet	Hayır			X <sup>2</sup>	p	
Deney	n	27	3			0,1	0,68	
	%	90,0%	10,0%					
Kontrol	n	28	2					
	%	93,3%	6,7%					
<b>Ödevler ve Çalışmalarda Çoklu Ortamlardan Yararlanma Sıklığı</b>								
Grup		Her gün	2-3günde bir	Haftada bir	Ayda bir	X <sup>2</sup>	p	
Deney	n	1	6	17	3	5,2	0,02	
	%	3,7%	22,2%	63,0%	11,1%			
Kontrol	n	2	16	8	2			
	%	7,1%	57,1%	28,6%	7,1%			
<b>Çoklu Ortamda Metin Okuma Durumu</b>								
Grup		Evet	Hayır			X <sup>2</sup>	p	
Deney	n	25	5			0,0	0,99	
	%	83,3%	16,7%					
Kontrol	n	25	5					
	%	83,3%	16,7%					
<b>Çoklu Ortamda Metin Okuma Sıklığı</b>								
Grup		Her gün	2-3Günde Bir	Haftada Bir	Ayda Bir	X <sup>2</sup>	p	
Deney	n	2	10	9	4	3,4	0,07	
	%	8,0%	40,0%	36,0%	16,0%			
Kontrol	n	7	10	6	2			
	%	28,0%	40,0%	24,0%	8,0%			

Tablo 3'te görüldüğü gibi deney ve kontrol grubu katılımcılarının anne-baba eğitim düzeyleri, evlerinde bilgisayar bulunma, İnternet'i ve çoklu ortamları kullanma değişkenlerinin benzer düzeylerde olduğu, bu açıdan deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı ( $p > 0.05$ ), ancak ödevlerde ve çalışmalarda interneti kullanma sıklığı bakımından aralarında farklılık olduğu tespit edilmiştir ( $p < 0.05$ ).

### **3.2.2. Nitel Araştırma İçin Çalışma Grubu**

Araştırmanın nitel boyutunda verileri toplama amacı ile İstanbul ili Güngören ilçesi Mustafa Kemal Ortaokulu'nda çalışmaya katılan deney ve kontrol grubu öğrencileri ile görüşmeler yapılmıştır. Nitel verileri toplama amacı ile ayrı bir çalışma grubu oluşturulmamış, rastgele seçilen ve uygulama öncesinde belirli kontrol değişkenleri açısından denklikleri sağlanan deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin tamamı ile görüşme yapılmış ve nitel veriler bu yolla toplanmıştır. Nitel araştırma için deney ve kontrol gruplarının dışında bir grup belirlenmeyip, hâlihazırda deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerle görüşme yapıldığından kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi kullanılmıştır.

### **3.3. Veri Toplama Araçları**

Araştırmada veri toplama araçları olarak Okuduğunu Anlama Testi, Çoklu Ortama Dayalı Eleştirel Okuma Testi, Kişisel Bilgi Formu ve Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu kullanılmıştır. Bunlarla ilgili açıklamalara aşağıda yer verilmiştir.

#### **3.3.1. Okuduğunu Anlama Testi**

Deney ve kontrol grupları seçilmeden önce öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerini belirleme amacı ile 2008, 2009 ve 2010 MEB tarafından yapılmış altıncı sınıf SBS sınavlarında çıkan parçada anlam sorularından oluşturulmuş yirmi soruluk test, altıncı sınıf seviyesinde beş şubenin tüm öğrencilerine uygulanmıştır. Bu sorular MEB tarafından hazırlandığı ve ülke genelinde tüm altıncı sınıflara uygulandığı için geçerlik ve güvenilirlikleri sağlanmış sorular olduğundan testte yeniden geçerlik-güvenirlik kaygısı aranmamıştır. Geçerlik ve güvenilirliği sağlanmış bir ölçeğin

uygulandığı bir toplum ile sonradan uygulanması düşünülen toplum arasında önemli farklılıklar olmadığı durumda ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizinin yeniden yapılmasına gerek duyulmayabilir (Ercan ve Kan, 2004). Bundan hareketle bu çalışmada aynı toplumda yaşayan ve aynı kültür özelliklerine sahip öğrenci örneklemelerinin özelliklerinin büyük farklılıklar göstermediği düşünüldüğünden yeniden geçerlik-güvenirlik analizine gerek duyulmamıştır.

Test soruları içinde sözcükte anlam, cümlede anlam, atasözü ve deyimlerin kullanımı ve okunan paragrafta ana fikri bulma, amacı bulma, parçadan çıkarılabilecek ya da çıkarılamayacak yargılar gibi okuduğunu anlamaya dayalı sorular bulunmaktadır. Amaç, öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarını ortaya çıkarmak ve seçilecek deney ve kontrol gruplarının okuduğunu anlama ortalama puanlarında da benzer olarak seçilmesini sağlamaktır.

### 3.3.2. Çoklu Ortama Dayalı Eleştirel Okuma Testi (ÇODEOT)

Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma becerisinin gelişimini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından “Çoklu Ortama Dayalı Eleştirel Okuma Başarı Testi” geliştirilmiştir. Testin hazırlanması için önce yerli kaynaklar, yüksek lisans ve doktora tezleri taranmıştır. Yurt içinde eleştirel okuma becerisine yönelik Karabay (2012) tarafından üniversite öğrencilerine ve Emiroğlu (2014) tarafından lise öğrencilerine yönelik geliştirilen eleştirel okuma testlerine ulaşılmış ve bunlar incelenmiştir.

Yurt dışında eleştirel okuma ile ilgili hazırlanan testlerden ilki, 1967'de Ellinger, Wolf, Huck ve King tarafından 1-6. sınıf öğrencileri için geliştirilmiş eleştirel okuma testidir. Bu testin hazırlanmasında ilk olarak eleştirel okuma becerisinin nitelikleri saptanmış ve 14 uzman (R. Ennis, R. Kress, W. Eller, D. Russell, N.B. Smith, H. Robinson, W. Sheldon, A. Harris, R. Stauffer, D. Cleland, C. McCullough, S. Artley, R. Strickland, N. Banton) bu nitelikleri sıralamış ve kategorilere yerleştirmiştir. Sonuç olarak okuma uzmanları eleştirel okuma becerisini anlam ve mantık, genel doğruluk, yazınsal/edebi analiz şeklinde üç gruba ayırmışlardır. Anlam ve mantık yazıdaki ikna etme yollarını fark etmeyi, mantık hatalarını ve yanlışları bulmayı, önceden belirlenmiş önermelerden sonucu oluşturmayı içerirken; genel doğruluk kaynakları karşılaştırma ve değerlendirmeyi, yazarın yeterliliğini, bakış açısını değerlendirmeyi ve çelişkileri ortaya



çıkarmayı içerir. Son olarak yazınsal/edebi analiz ise metnin tema, karakterler ve yapısını değerlendirmeyi barındırır.

Araştırma sürecinde oluşturulan Çoklu Ortamlara Dayalı Eleştirel Okuma Testi'nin yapılandırılmasında Özensoy (2010) ve Smith'in (2010) araştırmaları referans alınmıştır. Alan yazın taramasından sonra MEB tarafından hazırlanan 2011-2015 yılları arasında uygulanan SBS ve PBYS sınav sorularından yararlanılarak altıncı sınıf Türkçe ders kitabında yer alan eleştirel okuma kazanımlarına yönelik 66 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuştur. Üçü alan uzmanı olmak üzere altı uzmanın görüşüne sunulan eleştirel okuma testi, çoklu ortam unsurları (görsel, işitsel, bağlantısal) ile desteklenmiştir. Uzmanlar soruları ölçme-değerlendirme ilkelerine uygunluk, kapsam geçerliği, seviyeye uygunluk, dil ve anlatım bakımından uygunluk ve çoklu ortam öğeleri-soru uyumu vb. yönlerden incelemişlerdir.

Testi oluşturan maddelerin ölçülmek istenen davranışlar evrenini ne derece temsil ettiğini gösteren kapsam geçerliği, başarı testlerini geliştirmede önemli bir adımdır (Büyüköztürk vd., 2014, s. 119). Bu araştırmada kazanım-soru eşleştirmesi yapılarak kapsam geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ön ve son test olarak uygulanan testin soruları ve ait oldukları kazanımları gösteren belirtke tablosu Ek 5'te Tablo 1'de yer almaktadır.

Uzmanlardan gelen görüşler dikkate alınmış ve araştırmacının da yaptığı düzeltmelerle soru sayısı 31'e düşürülen testin 296 öğrencinin katılımıyla akıllı tahta kullanılarak pilot uygulaması yapılmıştır. Öğrencilerden 60 dakikalık zaman diliminde tüm soruları yanıtlamaları istenmiştir.

Pilot uygulamasından gelen verilerle teste son şeklini vermek amacıyla madde ve test analizine geçilmiştir. Bu amaçla Ohio Üniversitesi tarafından geliştirilen TAP 16 madde güvenilirlik-geçerlik analiz programı kullanılmıştır. Her bir sorunun güvenilirlik ve ayırt edicilik katsayılarına bakılmıştır. Madde analizleri kapsamında her maddenin ayırt edicilik (d) ve madde güçlük (p) indeksi hesaplanmıştır. Madde ayırt edicilik indeksi -1 ile +1 arasında değişebilir. Bu değer negatif olması, maddenin ölçülen özellik bakımından bireyleri ayırt edemediğini gösterir. Bu nedenle, bu tür maddeler testten çıkarılmalıdır (Büyüköztürk vd., 2014, s.125).

Ayırt edicilik katsayısı 0.30'un altında kalanlar teste dâhil edilmemiştir. Ayrıca maddelerin ayırt edicilik katsayılarına göre teste alınıp alınmayacağına karar verilirken ayırt edicilik katsayıları daha yüksek olanların teste girmesi sağlanmıştır. Örneğin; ayırt edicilik katsayısı 0.30 ve 0.40 olan iki maddeden katsayısı 0.40 olan madde teste alınmıştır.

Madde güçlük indeksi (p) ise, yetenek testleri, başarı testleri gibi bilgi ve becerilerin ölçüldüğü testlerde yer alan maddelerin doğru cevaplanma oranını göstermektedir (Akbulut ve Çepni, 2013). Güçlük ve ayırıcılık yönünden madde seçilirken, yoklanan davranışla ilgili gereğin karşılanması koşulu ile kolaylığın, 0.50 dolaylarında toplanmak üzere 0.20 ile 0.80 arasında, ayırıcılığında olumlu yönde ve olanaklar ölçüsünde yüksek (özellikle %30 veya daha yüksek) olmasına çalışılır (Özçelik, 2016, s. 217). Testte yer alan 20 sorunun madde güçlük düzeyleri 0.32 ile 0.80 arasında değişmektedir ve çoğunluk 0.50 civarlarındadır. Yani testte çoğunlukla orta zorlukta bulunan sorular yer almıştır. Testin geçerlik-güvenirlik analiz tablosu incelendiğinde testte yer alan 13 sorunun güçlük düzeyinin 0.40-0.70 arasında değiştiği görülmektedir. Bu analiz sonuçları Ek-5'teki Tablo 2'de yer almaktadır. Güçlük düzeyi 0.40'ın altında kalan üç soruya da testte yer verilmiştir.

Aşağıda verilen Tablo 4'te de teste alınan yirmi sorunun güvenilirlik analizi sonuçları görülmektedir.

Tablo-4 Çoklu Ortama Dayalı Eleştirel Okuma Testi Güvenirliği

N	X	S	Ortanca	Mod	Ort.Güçlük	KR20
296	18.98	4,35	15	25	.48	.68

Tablo 4 incelendiğinde ortalama, ortanca ve mod değerlerinin birbirine yakın olması nedeniyle testin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Ayrıca okuma testinin madde ve test analizleri sonucunda elde edilen puanlardan yararlanılarak KR 20 güvenirligi 0.68, testin ortalama güçlüğü 0.48, testin standart sapması 4.35 olarak belirlenmiştir.

### 3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Bu çalışmada, deney ve kontrol gruplarının denkleğini sağlamak amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu formda öğrencilerin anne-baba öğrenim durumları, evlerinde bilgisayar olma durumu, İnternet kullanımları, çoklu ortamda metin okuma durumu ve sıklığı ile ilgili sorular bulunmaktadır. Araştırmada kullanılan kişisel bilgiler formu araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve deneysel işlemler başlamadan önce deney ve kontrol grubu olarak atanan E ve K şubelerine uygulanmıştır.

### 3.3.4. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada çoklu ortama dayalı eleştirel okuma testinin yanı sıra öğrencilerin okuma alışkanlıkları ile ilgili bilgi edinmek ve uygulanan program hakkında görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, araştırma sorularının önceden açık uçlu soru formatında belirlendiği görüşme türüdür. Bu tür görüşmeler, katılımcılara sorulara açık uçlu cevap verme olanağı tanırken araştırmacıya da verilerin toplanması, organize edilmesi, karşılaştırılması ve analiz edilmesinde kolaylık sağlar (Karasar, 2002).

Çalışmada görüşme formunun hazırlanmasında ilgili alan yazın taranmasıyla elde edilen kuramsal bilgiler, benzer araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları, eleştirel okuma becerileri ve uzman görüşleri dikkate alınmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra iki uzmanın görüşüne başvurulmuş ve form son şeklini almıştır.

Görüşme formunda öğrencilerin genel olarak okuma alışkanlıkları, okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında nasıl bir yol izledikleri, eleştirel okuma becerilerini kullanmaları ve çoklu ortama dayalı eleştirel okuma programını nasıl değerlendirdikleriyle ilgili toplam beş soru bulunmaktadır. Görüşme formunda bulunan sorulardan sonuncusu öğrencilerin katıldıkları eleştirel okuma programını nasıl değerlendirdikleri ile ilgilidir ve yalnızca deney grubuna yöneltilmiştir. Diğer sorular ise her iki gruba da yöneltilmiştir.

### 3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılı I. döneminde altıncı sınıf öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Verilerin toplanmasına ilişkin süreç aşağıda sunulmuştur:

1. 2016-2017 eğitim öğretim yılı başlamadan literatür taraması yapılmış ve veri toplama araçları taslak olarak belirlenerek uzman görüşüne sunulmuştur.
2. ÇODEOT'un 2016-2017 eğitim öğretim yılı I. dönem başında 296 öğrenciye pilot uygulaması yapılmış ve teste son şekli verilmiştir.
3. Deney ve kontrol gruplarının seçimi yapılmıştır.
4. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinden sonra bu gruplarda yer alan öğrencilerin anne-baba eğitim düzeyleri, evlerinde bilgisayar bulunma, İnternet'i ve çoklu ortamları kullanma değişkenleri bakımından denkliklerini sağlamak amacıyla kişisel bilgi formu kullanılmıştır.
5. Deneysel öğretim uygulamalarına geçilmeden önce deney ve kontrol gruplarında yer alan altmış öğrenciye yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Öğrencilere açık uçlu soruları içeren görüşme formları dağıtılarak sorularla ilgili gerekli açıklamalar yapılmış ve 40 dakikalık bir ders süresi içinde öğrencilerden soruları yanıtlamaları istenmiştir.
6. Deneysel öğretim uygulamaları öncesinde deney ve kontrol gruplarına "ÇODEOT" ön test olarak uygulanmıştır.
7. 2016-2017 eğitim-öğretim yılı ekim ayının son haftasında başlayan eğitim uygulamaları, ocak ayının üçüncü haftası sona erdirilmiştir. On haftalık sürede gerçekleşen uygulamalar toplamda otuz saat sürmüştür.
8. Deneysel uygulamaların sonunda deney ve kontrol gruplarına "ÇODEOT" son test olarak uygulanmıştır.
9. Öğrencilere uygulanan ön ve son testlerden ve görüşme formlarından elde edilen nicel ve nitel veriler üzerinde araştırma sorularına yanıt alma ve denencelerini sınama amacıyla uygun istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir.

### 3.5. Öğretim Yöntemleri

Türkçe derslerinde on hafta süresince deney grubunda çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitimi, kontrol grubunda ise mevcut öğretim uygulanmıştır. Çoklu

ortama dayalı eleştirel okuma eğitimi, her haftanın üç ders saatinde verilmiş, dersler işlenirken akıllı tahtadan yararlanılmıştır. Öğrencilerin bu süre içinde eleştirel düşünme, okuma, yorumlama, sorgulama, işbirliği içinde çalışma, tartışma, değerlendirme, tarafsız bakma gibi becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Eleştirel okuma programında kullanılan metinler ve etkinlikler, Türkçe ders kitabında bulunan okuma metinleri ve etkinlikleridir.

Deney ve kontrol gruplarının öğretim süreçlerine 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda bulunup öğretmen kılavuz kitaplarına da alınan okuma kazanımları dâhil edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarında Türkçe ders kitaplarında bulunan “Sevgi”, “Okuma Kültürü” ve “Duygular” temalarında bulunan sekiz uygulama metni işlenmiştir. Kontrol grubunda tüm etkinlikler, sorular, metinler öğretmen kılavuz kitabında belirtildiği şekli ile işlenmiştir. Akıllı tahtada video, ses, görsel vb. içeriklerle zenginleştirilmiş metin ve etkinliklere yer verilmemiştir. Deney grubunda ise Türkçe dersinde görsel, ses, video, grafik, animasyon, karikatür, resim, belgesel, müzik vb. çeşitli çoklu ortam içeriklerinin desteğinden yararlanılarak çoklu ortam uygulamalarına dayalı öğretim ortamı hazırlanmış ve eleştirel okuma eğitimi yapılmıştır. Bu şekilde metin ve etkinlikler basılı ortamdan çıkarılıp zengin içeriklerle dijital bir ortama taşınmıştır. Öğrencilerin bireysel ve grup tartışmaları yapmaları, izledikleri video ve görselleri metinlerle ilişkilendirip yorum ve değerlendirmelerde bulunmaları da bu derslerde gerçekleşmiştir. Bunlarla ilgili ayrıntılı bilgiler Ek 3'te yer alan çoklu ortama dayalı eleştirel okuma programında yer almıştır.

### **3.6. Verilerin Çözümlemesi**

Ölçme araçlarının uygulanmasından sonra, öğrencilerin ön test, son test puanları üzerinde istatistiksel işlemler yapılmıştır. Hem nicel hem de nitel veriler toplandığından verilerin çözümlemesinde de nicel ve nitel analizler kullanılmıştır.

#### **3.6.1. Nicel Verilerin Çözümlemesi**

Verilerin analizinde tanımlayıcı istatistikler; ortalama, standart sapma, frekans ve yüzdeler hesaplanmıştır. Katılımcı özelliklerinin deney ve çalışma gruplarına göre benzerliğini ortaya çıkarmak amacıyla ki-kare ( $X^2$ ) testi yapılmıştır. Ki-

kare testi, belirli bir değişkenin farklı kategorilerine ait, birbirine uygun ya da birbirinden farklı frekanslarının beklenen frekanslara uygunluğunu ortaya çıkarmak için kullanılır (Eymen, 2007).

Verilerin normal bir dağılım gösterip göstermediğini ortaya koymak amacı ile çeşitli normallik testlerinden yararlanılabilir. Shapiro Wilks testi, genellikle katılımcı sayısının 50'den az olduğu durumlarda kullanılan ve normallik varsayımını test eden güçlü bir analiz yöntemidir (Büyüköztürk, 2017). Çalışmada deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testlerinin normal bir dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla normallik testlerinden Shapiro Wilks testi kullanılmıştır. Deneklerin ön ve son test puanları arasındaki farkın analizinde bağımsız örneklem t testi uygulanmıştır. Bağımsız örneklem t testi, genellikle sosyal bilimlerde kullanılır ve yapılan deneylerin birbirinden bağımsız iki grubun ortalamalarına olan etkisinin istatistiksel açıdan anlamlı olup olmadığını ortaya koyar (Eymen, 2007).

Çalışmada üç ve üzerindeki evre ölçümlerindeki farkın analizinde varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Varyans analizi (ANOVA), normal dağılım gösteren ölçümlerde iki veya daha fazla grubun ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığının hesaplanmasında kullanılır. Bu analiz, gruplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirler, ancak ortaya çıkan farklılığın hangi gruptan kaynaklandığını ortaya çıkarmaz. Bu amaçla, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasındaki anlamlı farkın hangi grup lehine olduğunu ve ortaya çıkan etkinin düzeyini belirleme amacı ile çok faktörlü varyans analizi (MANOVA) uygulanmıştır. Çok faktörlü varyans analizi (MANOVA), birden fazla bağımlı değişkene iki bağımsız değişkenin etki ettiği durumlarda ortaya çıkan farklılaşmayı inceleyen bir analiz yöntemidir. (Eymen, 2007). Çalışmada deney ve kontrol gruplarına (bağımlı değişkenler) uygulanan eleştirel okuma eğitimi ve mevcut eğitimin (bağımsız değişkenler) iki grup arasında oluşturduğu farklılaşma MANOVA analizi ile incelenmiştir. Çalışmada 0,05'den küçük p değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

### **3.6.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi**

Araştırmada nitel verilerin çözümlemesi amacı ile içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra

belirlenen kavramlara göre mantıklı bir şekilde organize edilmesi ve bu doğrultuda uygun kategorilerin ve temaların oluşturulması yöntemine dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). İçerik analizi tekniğinde amaca uygun olarak önceden açık seçik belirlenmiş kategoriler doğrultusunda kodlama yapmak, analizin amacına ulaşması bakımından son derece önemlidir (Tavşancıl ve Aslan, 2001).

Deney ve kontrol gruplarının yarı yapılandırılmış görüşme formlarına verdiği cevaplar, kodlama formunda yer alan kategoriler doğrultusunda ilgili bölümlere alınarak temalar hâlinde gösterilmiştir. İçerik analizi yönteminin nesnelliği ve güvenilirliği, farklı gözlemcilerin ya da analizcilerin aynı doküman üzerinde, aynı sonuçları gözleyebilmesi ile mümkündür (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Veri çözümleme süreci yalnızca bir kişi tarafından yürütüldüğünde güvenilirlik, bu kişinin aynı metni farklı zamanlarda benzer biçimde ve benzer çözümleme yöntemlerini kullanarak kodlaması ile sağlanmış olur ki bu, analizin güvenilirliği adına şüpheli bir durumdur. Araştırmada metin, birden fazla kodlayıcı tarafından gözden geçirilerek kodlandığında ise metnin uygun kategorilere yerleştirilmesinde birbirinden bağımsız ölçümlerin kararlılığı ve her zaman aynı sonuçları verebilmesi söz konusu olmaktadır (Gökçe, 1995: 118-119). Araştırmacılar, kodlamanın en az iki farklı kodlayıcı tarafından gerçekleştirilmesi gerektiğini belirttiğinden (Creswell, 2008), bu çalışmada nitel verilerin analizi iki farklı kodlayıcı tarafından yapılmış ve bu kodlayıcılardan gelen analizlere uygun olarak temalar ve kodlar belirlenmiştir. Kodlamalar yapılırken öğrencilerin ön görüşme ve son görüşmelerinden elde edilen yazılı veriler dikkatlice okunmuş ve araştırmanın amaçları kapsamında ortaya çıkan anlamlar esas alınmıştır.

## 4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde deney ve kontrol gruplarının ÇODEOT ön test ve son test sonuçlarına ve yarı yapılandırılmış görüşme formlarının içerik analizi sonuçlarına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular, araştırmanın soruları ve denenceleri çerçevesinde verilerek yorumlanmıştır.

### 4.1. Nicel Araştırmaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar

#### 4.1.1. Birinci Denenceye ve Soruya İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Nicel araştırmanın birinci denencesi ve sorusu aşağıda verilmiştir.

Birinci Denence:

Türkçe derslerinde çoklu ortama uygun eleştirel okuma eğitimi alan öğrencilerin eleştirel okuma becerileri, Türkçe derslerini mevcut öğretime göre işleyen öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine göre önemli düzeyde gelişme gösterecektir.

Birinci Soru:

Türkçe derslerinde çoklu ortama uygun eleştirel okuma eğitimi almalarının öğrencilerin eleştirel okuma becerileri üzerinde ne gibi bir etkisi vardır?

#### 4.1.1.1. Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Okuma Ön Test ve Son Test Puanları Normallik Dağılımı

Deney grubu ve kontrol grubunun ön test ve son testlerinin puanlarının normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Shapiro-Wilk testi yapılmıştır. Bu test, gruba düşen birim sayısının 50'den küçük olduğu durumlarda kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2017).

Aşağıda Tablo 5'te deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testten aldıkları puanların normal dağılım gösterip göstermediklerine dair analiz sonuçları verilmiştir.



Tablo-5 Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Okuma Ön ve Son Testi Puanları Normallik Dağılımı Sonuçları

Ölçüm	Grup	Shapiro-Wilk		
		z	n	P
Ön Test	Deney	0,98	30	0,79
	Kontrol	0,96	30	0,24
Son Test	Deney	0,94	30	0,22
	Kontrol	0,97	30	0,42

Tablo 5’te görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının ön test ve son testten aldıkları puanların dağılımlarının normale yaklaştığı bulunmuştur ( $p>0.05$ ). Ön-son testlerde alınan puanlar normal dağılım sınırları dâhilindedir. Bu bulgu verilerin analizinde parametrik testlerden çoklu varyans analizinin (MANOVA) kullanılmasına imkân vermiştir.

#### 4.1.1.2. Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Okuma Ön Test ve Son Test Puanlarına İlişkin Analiz Sonuçları

Araştırmaya katılan tüm katılımcıların ön ve son testleri arasında bir farklılık olup olmadığını anlamak amacı ile ilişkilendirilmiş t testi yapılmıştır. Katılımcıların eğitim öncesi ön test ve sonrasında son test puanlarında bir değişim olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçları Tablo 6’da görülmektedir:

Tablo-6 Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Okuma Ön Test ve Son Test Puan Farklılığı

Ölçüm	n	$\bar{x}$	s.s	t	p
Ön test	60	50,17	15,46	-5,23	0,01
Son test	60	62,47	21,95		

Tablo 6’da görüldüğü üzere tüm katılımcıların ön test ve son test puanları arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık son test puanlarının ( $\bar{x}=62.47$ ) ön test puanlarından ( $\bar{x}=50.17$ ) daha yüksek olmasıdır ( $t=-5.23, p<0.05$ ). Tabloya göre deney ve kontrol grubu katılımcıları son testte, ön testte cevap verdiklerinden daha fazla soruya doğru cevap vermiş ve daha yüksek bir başarı elde etmişlerdir. Bundan hareketle her iki grubun da aldığı eğitimin eleştirel okuma becerilerinin gelişmesine olumlu etkide bulunduğu söylenebilir.

#### 4.1.1.3. Eğitim Programına Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Testlerinin Farklılığı

Katılımcıların ön test ve son test puanları arasındaki farklılıkların incelenmesi amacı ile eşleştirilmiş t testi analizi uygulanmıştır. Bu analiz, ilişkili iki ölçüm ya da puanların elde edildiği deneysel ve tarama çalışmalarında kullanılmaktadır. İlişkili örneklem için t-testi, ilişkili iki örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2017: 67). Bu araştırmada deney ve kontrol grubu deneklerinin eleştirel okuma başarıları arasında anlamlı bir fark olmadığı iki grubun ön testlerinin karşılaştırılması ile bulunmuştur. Sonuçlar Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo-7 Eğitim Programına Göre Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Testlerinin Farklılığı

Ölçüm	Gruplar	Program	n	$\bar{x}$	s.s	t	p
Ön Test	Deney	Eleştirel	30	49,83	17,79	-0,17	0,87
	Kontrol	Mevcut	30	50,50	13,02		
Son Test	Deney	Eleştirel	30	69,77	21,83	2,71	0,01
	Kontrol	Mevcut	30	55,17	19,85		

Tabloya 7'ye göre mevcut öğretim doğrultusunda Türkçe derslerini işleyen kontrol grubu katılımcılarının ön test puanları ile eleştirel okuma eğitimi alan katılımcıların ön test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu, eleştirel okuma eğitimi öncesinde deney ve kontrol gruplarının eleştirel okuma becerileri konusunda benzer düzeylerde olduklarını göstermektedir.

Deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında ise anlamlı farklılıklar gözlemlenmiştir. Farklılık, eleştirel okuma eğitimi ( $\bar{x}=69.77$ ) alan deney grubu son test puanlarının mevcut programa uygun ders işleyen ( $\bar{x}=55.17$ ) kontrol grubu son test puanlarından daha yüksek olmasıdır ( $t=2.71$ ,  $p<0.05$ ). Gruplara ait son testlerden alınan sonuçlar; eleştirel okuma programını alan deney grubunun mevcut programla devam eden kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu yönünde olmuştur.

#### 4.1.1.4. Mevcut Eğitimin ve Eleştirel Okuma Eğitiminin Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi

Katılımcılarının ön test ve son test puanları arasındaki farklılıkların incelenmesi amacı ile çoklu varyans analizi (MANOVA) uygulanmıştır. Çoklu varyans analizi (MANOVA) deneysel ve tarama çalışmalarında kullanılan güçlü bir istatistiktir. Deneysel çalışmalarda farklı koşullarda bulunan deneklerin belirlenen faktörler açısından aynı anda karşılaştırıldığı durumlarda kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2017). Bu çalışmada eleştirel okuma eğitimi alan deney grubu ve mevcut eğitim alan kontrol grubu katılımcılarının ön test ve son testleri karşılaştırılmış ve farklılığın yarattığı etkinin yönü ve düzeyi ortaya çıkarılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki Tablo 8’de verilmiştir:

Tablo-8 Deney ve Kontrol Gruplarının Eleştirel Okuma Becerilerine İlişkin Ön Test ve Son Test Puanlarının Analizi

Ölçüm	Gruplar	$\bar{x}$	s.s	F	p	$\gamma^2$
Ön Test	Deney	49,83	17,78	0,02	0,87	-
	Kontrol	50,50	13,02			
Son Test	Deney	69,77	21,83	7,91	0,01	0,51
	Kontrol	55,17	19,85			

Tablo 8’de görüldüğü gibi deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılaşma tespit edilmemiştir ( $F=0.02, p=0.87$ ). Her iki grup da eleştirel okuma eğitimi öncesinde birbirine yakın puanlar almışlardır. Buna karşılık deney ve kontrol gruplarının son test puanlarının eleştirel okuma eğitimi ve mevcut eğitim açısından farklılaştığı tespit edilmiştir ( $F=7.91, p=0.01$ ). Deney grubu son test puanlarının kontrol grubu son test puanlarına göre daha yüksek olduğu ve farklılığın yarattığı etkinin düzeyinin ise yüksek olduğu görülmüştür ( $\gamma^2=0.51$ ). Yani çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitimi programının öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine yüksek düzeyde olumlu etkide bulunduğu söylenebilir.

Deney grubunda uygulanan ve çoklu ortama dayalı içeriklerle gerçekleştirilen eğitimin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerini geliştirmede mevcut eğitime göre daha etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, nicel araştırmanın birinci denencesini doğrulamıştır.

Eğitim-öğretimle kazanılan becerilerin en iyi bir biçimde kullanılması, bireylerin bu doğrultuda var olan performanslarını arttırarak yeteneklerini en üst düzeyde

kullanabilmesiyle mümkündür. Hızla çoğalan bilgi karşısında her şeyi bilmek yerine, hangi bilgiyi nasıl seçeceğini ve kullanacağını bilmek daha önemli hâle gelmiştir. Olaylara sınırlı bir çerçeveden bakmayı engelleyen, bireyin kendini ve çevresini sorgulamasını ve daha iyi algılamasını sağlayan bir düşünme biçiminin okumada kendini göstermesi olarak nitelendirilebilecek eleştirel okuma, eğitim-öğretimle bireylere kazandırılması gereken bir beceri olarak toplumsal bir gerçekliği ifade etmektedir.

Birçok araştırmada eleştirel okuma yaparken eleştirel okumanın amacına ulaşmasını sağlayacak birtakım yöntem ve stratejilerden söz edilmektedir. Bu stratejilerin plansız, programsız ve gelişigüzel bir biçimde öğrencilere aktarılması ve bu şekilde öğrencilerin eleştirel düşünme ve okuma becerilerinin gelişmesinin beklenmesi boş bir beklentiden ibaret görünmektedir. Nitekim farklı yöntem ve tekniklerin, eğitim modellerinin uygulandığı birçok planlı-programlı çalışmada eleştirel okuma becerilerinde istendik düzeyde bir gelişme kaydedilmiştir (Karabay, 2013; Wolf, ve diğerleri, 1967; Spivak, 1974; Jacques, 1980).

Eğitim ve öğretim 21. yüzyılda zamanın ilerlemesine ve çağın değişmesine paralel olarak farklı biçimlere girmekte, her geçen zamanda daha iyiyi elde etme çabası içinde gelişmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim-öğretimde kendine yer bulması, eğitimde zengin öğrenme ortamlarının oluşturulmasına katkı sağlayabilir ve böylece çoklu öğrenme ortamları ile farklı öğrenme özelliklerine sahip öğrenciler için kaliteli eğitim fırsatları yaratılabilir. Bu araştırmada da çoklu ortamlarda verilen eleştirel okuma eğitiminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerine olan etkileri araştırılmıştır. Araştırma sonucunda çoklu ortamlar kullanılarak verilen eğitimin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı ve öğrencilerin verilen eğitimden memnun oldukları sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde de sonuçları bu çalışmayla paralel yönde olan ve çoklu ortamların öğrencilerin öğrenmelerinde, akademik başarılarının artmasında ve üst düzey zihinsel becerilerini aktif olarak kullanmalarında etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır.

Mayer ve Anderson (1992), çalışmalarında sadece metin, resim+metin ve animasyon+anlatım (ses) içeren üç farklı ortamda öğretim uygulamaları gerçekleştirmişlerdir. Süreç içerisinde uygulanan testler sonucunda; resim+metin ve animasyon+anlatım (ses) içeren ortamın sadece metin ortamından daha etkili

öğrenmeler oluşturduğu ortaya çıkmıştır. Yine Mayer (2003) tarafından gerçekleştirilen benzer bir çalışmada çoklu ortamların öğrencilerin anlama, problem çözme, karşılaştırma, analiz-sentez-değerlendirme, ilişki kurma gibi üst düzey becerilerin gelişimine katkı sağladığı belirtilmektedir. Uzun süreli bellekte bilgilerin birden fazla söylem biçimi kullanılarak depolandığı ve birbiriyle ilişkilendirildiği durumlarda bellekte daha uzun süreli kaldığı belirtilmektedir. Ayrıca çoklu ortamlar içinde sunulan bilgilerin beyne aktarımının daha kolay gerçekleştiği ve zihinsel becerilerin bu şekilde daha aktif olarak kullanıldığı ifade edilmektedir (Bagui, 1998).

Metin, grafik, görsel vb. içeriklerin bir arada kullanıldığı çoklu ortamların öğrenmeyi geleneksellikten uzaklaştırdığı, birden fazla duyuyu harekete geçirerek ilgiyi ve öğrenmeyi arttırdığı; eleştirel düşünme ve okuma becerilerin gelişmesine katkı sağladığı yönünde ortaya atılan birtakım iddialar, yapılan çalışmalar doğrultusunda kanıtlanmıştır (Spaulding, 1955, akt. Najjar, 1996; Moreno ve Mayer, 1998; Levine, Ferenz ve Reves, 2000; Çam, 2006; Özdemir, 2005 ). Dinçol Özgür'ün aktarımına göre benzer sonuçlar Korakakis, Pavlatou, Palyvos ve Spyrellis (2009) ve Angelides ve Agius (2002) tarafından yapılan çalışmalarda da elde edilmiştir. Bu çalışmalarda video, animasyon, resim vb. içeriklerin kullanıldığı ortamların daha etkili öğrenmeler sağladığı, bu tür ortamlar öğrenciler tarafından oluşturulduğunda ise bilişsel yükü azalttığı ve öğrencilere öğrenen kontrolü imkânı verdiği belirtilmektedir. Bilişsel yükün azaldığı ve öğrenen kontrolünün olduğu durumlarda eleştirel okuma için gerekli zihinsel aktivitelerin daha hızlı ve etkili şekilde gerçekleştirilmesi söz konusu olabilir.

Birtakım çalışmalarda televizyon, video ve radyonun okuma başarısı, öğrenmeye ve hatırlamaya olan etkisi araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre televizyon, video ve radyonun okuma-anlama üzerinde olumsuz bir etkisi olmadığı gibi bunların okuma anlama başarısına katkı sağladığı, öğrenme ve hatırlama bakımından ise televizyon ortamının radyo ortamına göre daha etkili olduğu ortaya konulmuştur (Barrow ve Westley, 1959, akt. Najjar, 1996; Lamiell, 1979; Rosser, 1990).

Bu çalışmada elde edilen sonuçlardan biri de çoklu ortamlarla yapılan öğretimin eleştirel okuma becerilerini kazandırma konusunda mevcut öğretime göre daha başarılı olduğu sonucudur. Yurt içinde ve dışında yapılan çalışmalarda benzer sonuçlar veren çalışmalara rastlamak mümkündür (Fındık Dönmez, 2013; Akbaba, 2009; Moreno ve Mayer, 1998; Mayer, 2003; Menne ve Menne, 1972 ). Küçük (2006) tarafından yapılan

çalışmada eğitim alanında bilgisayar ve çoklu ortam kullanımının gerekliliği ortaya konulmuş, öğretmen merkezli klasik ders işleme yöntemlerinin yetersizliği, teknoloji paralelinde öğrenciyi merkeze alan bilgisayar ve çoklu ortamın kullanıldığı ders işleme metotlarının kullanılması gerektiği belirtilmiştir.

Çoklu ortam içeriklerinin sunulduğu zengin ortamlar ile okuduğunu anlama ve sorgulama daha kolay hâle gelebilir. Okuyucuya birçok zengin içerik sağlayan bu tür metinler, eleştirel düşünme ve okumayı sağlama adına oldukça elverişli görünmektedir (Wallen, 2002). Kartal (2007) yaptığı deneysel çalışmada, çoklu ortamları kullandığı medya okuryazarlığı eğitimi ile öğrencilere hiper metinleri anlama, eleştirel okuma ve bu metinlerle ilgili farkındalık kazandırmayı amaçlamıştır. Eğitim sonunda öğrencilerde medya iletilerine karşı farkındalığın, eleştirel bakma yetisinin ve iletileri analiz ve değerlendirme becerilerinin geliştiği gözlemlenmiştir. Aynı şekilde (Ankaralığıl, 2009; Akçay, 2009; Akın, 2015; Dinçol Özgür, 2011; Akkoyunlu ve Yılmaz, 2005) tarafından yapılan çalışmalar da bu araştırmanın sonuçlarını destekler nitelikte olup çoklu ortamların eğitim-öğretimde etkililiğini ortaya koymuşlardır. Bu çalışmada elde edilen sonuçlardan farklı olarak Altınışik Altun (2001) tarafından yapılan çalışmada ise çoklu ortamların öğrenci başarısı üzerinde geleneksel öğretim ortamına göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında çalışılan gruplarının ve ölçme araçlarının özellikleri etkili olmuş olabilir.

Bu çalışmanın sonuçları ve ilgili literatürden hareketle çoklu ortam uygulamalarına dayalı yapılan öğretimin eleştirel okuma becerilerini kazandırma, eğitim öğretimi zenginleştirme ve daha kaliteli hâle getirme konusunda etkili olduğu söylenebilir. Teknoloji kullanılarak daha fazla duyu organına hitap eden çeşitli türden materyallerin geliştirilmesi ile öğrencilere eleştirel okuma ve çoklu ortam metinlerindeki mesajları doğru anlama ve sorgulama becerisi kazandırılabilir.

## **4.2. Nitel Araştırmaya İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

### **4.2.1. Birinci Soruya İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Nitel araştırmanın birinci sorusu aşağıda ifade edilmiştir:

Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitimi öncesinde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası stratejileri kullanmaya yönelik görüşleri nelerdir? Bu görüşler açısından deney ve kontrol grubu arasında benzerlik var mıdır?

Bu bölümde deney ve kontrol grupları ile eğitim öncesi yapılan görüşmelerde elde edilen öğrenci görüşleri temalar hâlinde sunulmuştur. Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında kullandıkları stratejilere yönelik görüşleri arasında bir farklılık olup olmadığı ile ilgili ki-kare testi sonuçları aşağıda Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo-9 Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Öncesinde, Sırasında ve Sonrasında Kullandıkları Stratejiler

<b>Okuma Öncesi Yapılanlar</b>							
Grup		Okuma Parçasının Başlığına, Basım Tarihine, Yazarına Bakarak ve Parçayı Tarayarak Konusunu Tahmin Etme	Okunacak Materyali Seçmek İçin Ölçütler (Sayfa sayısı, görsellerin yoğunluğu, baskı özellikleri vb.) Belirleme	$X^2$	P		
Deney	n	14	8	0,51	0,48		
	%	63,6%	36,4%				
Kontrol	n	10	9				
	%	52,6%	47,4%				
<b>Okuma Sırasında Yapılanlar</b>							
Grup		Akıcı ve Sürükleyici Okumayı Sağlama	Okuma, Kodlama, Not Alma, Üzerine Düşünme	Stratejik Altını Çizme	Okuma ve Tekrar Okuma, Betimleme, Açıklama, Yardım İsteme	$X^2$	p
Deney	n	8	9	2	1	1,24	0,27
	%	40,0%	45,0%	10,0%	5,0%		
Kontrol	n	6	5	8	0		
	%	31,6%	26,3%	42,1%	0,0%		
<b>Okuma Sonrasında Yapılanlar</b>							
Grup		Okunan Metni Tekrar Etme	Soruları Yanıtlama	$X^2$	P		
Deney	n	14	5	0,21	0,72		
	%	73,7%	26,3%				
Kontrol	n	16	4				
	%	80,0%	20,0%				

Tablo 9’da elde edilen verilere göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma öncesinde iki stratejiyi kullandıkları görülmüştür. Bunlardan biri okuma parçasının başlığına, basım tarihine, yazarına bakarak ve parçayı tarayarak konusunu tahmin etme; diğeri ise okunacak materyali seçmek için ölçütler belirlemedir. Deney

grubundaki öğrenciler, okuma öncesinde başlığa, basım tarihine, yazara bakarak ve parçayı tarayarak konusunu tahmin etme stratejisini daha fazla kullanmaktadırlar. Kontrol grubundaki öğrencilerin ise iki stratejiyi de benzer oranlarda kullandıkları tespit edilmiştir. Her iki gruptaki katılımcıların okuma öncesinde kullandıkları stratejiler bakımından benzer oldukları ortaya çıkmıştır ( $X^2=0.51$ ,  $p>0.05$ ).

Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrenciler okuma sırasında anlamayı artırma amacıyla akıcı ve sürükleyici okumayı sağlama, açıklayıcı notlar alma, okudukları üzerine düşünme, altını çizme ve tekrar okuma, yardım isteme stratejilerini kullanmaktadırlar. Deney ve kontrol grubu katılımcılarının okuma sırasında kullandıkları stratejilerin oranlarının benzer düzeylerde olduğu tespit edilmiştir ( $X^2=1.24$ ,  $p>0.05$ ). Gruplar arasında bu açıdan anlamlı bir fark yoktur.

Gruplarda bulunan katılımcılar daha iyi anlamak için okuma sonrasında metni tekrar etme ve soruları yanıtlama stratejilerini kullanmaktadırlar. Okumalarında soruları yanıtlama stratejisini kullanan öğrenci sayısı, her iki grupta da birbirine yakındır. Grupların okuma sonrasında kullandıkları stratejilerin benzer düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır ( $X^2=0.21$ ,  $p>0.05$ ). Bu bağlamda iki grup arasında anlamlı bir fark yoktur.

Bu bulguların analizi sonucunda deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında yukarıda da ifade edildiği üzere belli stratejilere yoğunlaştıkları görülmüştür. İlgili literatüre bakıldığında da araştırma sonucunu destekleyen birtakım çalışmalara rastlamak mümkündür.

Güngör (2005) tarafından yapılan çalışmada ilköğretim ikinci kademe düzeyinde öğrencilerin okuma öncesinde metne göz atma, okuma sırasında yüksek sesle akıcı bir biçimde okumaya çalışma, önemli yerleri not alma, okuma sonrasında ise metni tekrar etme stratejilerini sıklıkla kullandıkları belirlenmiştir. Yine Güngör (2005)'ten yapılan aktarıma göre yapılan araştırmalarda (Oxford, 1994; Hamurcu, 2002; Rudell, 2002) ilköğretim ikinci kademe düzeyindeki öğrencilerin okuma etkinliklerinde sıklıkla okuduğunu anlama stratejilerine yer verdiği, öğrencilerin öğretim kademeleri ilerledikçe de daha farklı okuma stratejilerini kullandığı ortaya çıkarılmıştır.

Başaran (2013) yaptığı araştırmada 4. sınıf öğrencilerinin okumalarında strateji kullanımını irdelemiş ve öğrencilerin okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında üstbilişsel stratejilerini sıklıkla, hatırlama stratejilerini ise daha az



kullandığını gözlemlemiştir. Benzer bir çalışma Baydık (2011) tarafından gerçekleştirilmiş, okumada daha yavaş olan ortaokul öğrencilerinin okumada en çok kullandıkları stratejilerin neler olduğu araştırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuma öncesi stratejilerden en çok göz atma ve tahmin etme stratejilerini; okuma sırasında ve sonrasında ise en çok zihinde canlandırma, önemli yerlerin altını çizme, metne ilişkin sorular sorma ve metni özetleme stratejilerini kullandıkları ortaya çıkmıştır. Yine Çöğmen (2008) çalışmasında, öğrencilerin okumalarında ön bilgileri ile yeni bilgileri ilişkilendirme, okuma amacını belirleme, okurken altını çizme, anlaşılmayan kısımlarda kaynak kitaplara başvurma ya da yardım isteme, okuduklarını zihinde canlandırma, özetleme ve metni tekrar okuma stratejilerini sıklıkla kullandıklarını ifade etmiştir.

Araştırmalar, (Paris ve Meyers, 1981, akt. Başaran, 2013; Gümüş, 2009; Çöğmen, 2008; Güngör, 2005; İnce ve Duran, 2012; Temizkan, 2007; Güneş, 2013) okuduğunu anlama stratejilerini kullanmanın okuduğunu anlamaya, zihinde yapılandırmaya ve yorumlamaya olumlu etkide bulunduğunu ifade etmektedir. Metin üzerine düşünme ve okuduklarını zihinde anlamlandırma, metindeki ilişkileri görme, sonuçları ve ana fikri bulma, çelişkili bir bilgi ile karşılaşıldığında ön bilgileri ve okunanları kontrol etme gibi metne yoğunlaşmayı zorunlu kılan etkinlikler, eleştirel okuma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayabilir. Analiz, sentez, değerlendirme, karşılaştırma, tartışma, düşünceler arası ilişkileri fark edebilme, sonuca varma, metnin vermek istediği ana mesajı alma benzeri yorumlama gücünün kullanıldığı zihinsel beceriler eleştirel okumayla keskinleştirilir. Ayrıca görsellerle konuyu kestirme, kalıcılığı sağlama, resimleştirme gibi stratejiler çoklu ortamlarda bulunan metinlerin anlaşılmasına ve bu metinlere eleştirel yaklaşılmasına katkı sağlayabilir.

#### **4.2.2. İkinci ve Üçüncü Sorulara İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Nitel araştırmanın ikinci ve üçüncü soruları aşağıda verilmiştir.

2. Eleştirel okuma eğitimi öncesinde deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin bilgileriyle çelişen ve metin içinde zıtlık gösteren ifadelerle yönelik yaklaşımı nasıldır? Deney ve kontrol grubu arasında bu açıdan benzerlik var mıdır?

3. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin çoklu ortam metinlerine ilişkin görüşleri nelerdir? Aralarında bu açıdan benzerlik var mıdır?

Bu kısımda metinde öğrencilerin ön bilgileri ile çelişen ifadeler ve çoklu ortam metinlerine ilişkin öğrenci görüşleri bulunmaktadır. İlk olarak öğrencilerin okudukları herhangi bir metinde kendi bilgileri ya da düşünceleri ile çelişen bir bilgi ile karşılaştıklarında ne yapacaklarına dair görüşleri alınmış, bu bağlamda deney ve kontrol grubu karşılaştırılmıştır. Ardından grupların çoklu ortam metinlerini okumaya ilişkin görüşleri karşılaştırılarak ki kare analizi yapılmıştır. Buna ilişkin sonuçlar aşağıda Tablo 10'da verilmiştir:

Tablo-10 Deney ve Kontrol Gruplarının Çoklu Ortam Metinlerine ve Eleştirel Okumaya

İlişkin Görüşleri

Ön bilgileri ile Çelişen İfadelere İlişkin Öğrenci Görüşleri						
Grup	Görmezden Gelme	Farklı Kaynaklardan Araştırma		X <sup>2</sup>	P	
Deney	n	4	13	2,15	0,18	
	%	23,5%	76,5%			
Kontrol	n	9	10			
	%	47,4%	52,6%			
Ekrandan ya da Basılı Kitaptan Okuma Tercihi						
Grup	Ekrandan	Basılı Kitap	Fark Etmez	X <sup>2</sup>	P	
Deney	n	7	11	0,95	0,33	
	%	33,3%	52,4%			14,3%
Kontrol	n	3	14			3
	%	15,0%	70,0%			15,0%
Hiper Metinlerde Görselleri ve Sesleri İnceleme						
Grup	Evet	Hayır		X <sup>2</sup>	P	
Deney	n	20	1	7,24	0,01	
	%	95,2%	4,8%			
Kontrol	n	12	8			
	%	60,0%	40,0%			
Ekrandaki Metnin Görsel ve Sesini İnceleme Nedenleri						
Grup	Anlaşılır Kılma	Somutlaştırma	İlgi/Dikkat Çekicilik	X <sup>2</sup>	P	
Deney	n	9	3	0,11	0,74	
	%	47,4%	15,8%			36,8%
Kontrol	n	4	5			4
	%	30,8%	38,5%			30,8%

Yukarıdaki tabloya göre deney ve kontrol grubunda bulunan öğrenciler okuma yaparken kendi bilgileri ile çelişen bir ifade gördüklerinde bu bilgileri ya görmezden gelerek geçtiklerini ya da bilginin doğruluğunu belirlemek için farklı kaynaklardan

araştırma yaptıklarını ifade etmişlerdir. Tabloya bakıldığında deney grubu öğrencileri çelişkili bilgileri, kontrol grubuna göre daha az görmezden gelmektedir. Deney grubu, çelişkili bilgiyi araştırma yoluna giderken kontrol grubu çelişkili bilgiler karşısında görmezden gelme ve araştırma davranışlarını yakın oranlarda sergilemektedir. Deney ve kontrol grubunun metinde ön bilgileri ile çelişen ifade ile karşılaştıklarında ortaya koydukları davranış biçimleri, istatistiki açıdan benzer düzeyde bulunmuştur ( $X^2=2.15$ ,  $p>0.05$ ).

Tablo 10'a bakıldığında araştırmaya katılan öğrencilerin daha çok basılı kitaptan okumayı tercih ettikleri görülmektedir. Kontrol grubunun basılı kitapları tercih etme oranları, deney grubundan daha yüksektir. Deney ve kontrol gruplarının ekrandan okuma tercihleri incelendiğinde ise deney grubunun ekrandan okumayı tercih oranı kontrol grubundan yüksektir. Deney ve kontrol gruplarının ekrandan ya da basılı kitaptan okuma tercihlerinin benzer olduğu görülmektedir. İki grup arasında bu noktada anlamlı bir fark elde edilmemiştir.

Çoklu ortamda görsel ve işitsel öğeleri inceleme konusunda ise iki grup farklılaşmıştır. ( $X^2=7.24$ ,  $p<0.05$ ). Deney grubu katılımcıları çoklu ortamda metinle verilen görsel ve işitsel öğelere daha fazla dikkat etmektedir.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrenciler, hiper metinlerde kullanılan görsellerin ve seslerin okudukları metni anlaşılır kıldığını, metni somutlaştırdığını ve metni ilgi çekici hâle getirdiğini düşünmektedirler. Deney ve kontrol grubu hiper metinlerde bulunan görselleri ve sesleri inceleme konusunda birbirinden anlamlı şekilde farklılaşmamıştır ( $X^2=0.11$ ,  $p>0.05$ ).

Buna göre deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrenciler, daha çok basılı ortamdaki okumayı tercih etmekte ve ekrandan okuma yaparken de metinle verilen çoklu ortam içeriklerini incelemektedirler. Alan yazında bu tez çalışmasının ilgili sonucuyla paralellik gösteren çalışmalar mevcuttur.

Jeong (2012), Jones ve Brown (2011) tarafından yapılan çalışmalarda öğrencilerin elektronik ortamda okumaktan çok basılı ortamda okumayı tercih ettikleri görülmüştür. Benzer bir biçimde Yaman ve Dağtaş (2012) tarafından yapılan bir çalışmada ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin ekran okumada gözlerin acıması, sulanması, yorulması, göz ve başın ağrısı, genel olarak yorgunluk ve rahatsızlık hissedilmesi

şikâyetlerinden dolayı ekran okumadan çok basılı ortamda okumayı tercih ettikleri ve basılı ortamda okumada herhangi bir sorun yaşamadıkları ortaya çıkmıştır. Güneş (2010) de ekrandan okumanın bedensel ve zihinsel yorgunluğa sebep olduğundan bahsetmektedir. Güneş (2010)'in aktardığına göre yapılan çalışmalarda ekrandan okumanın kâğıttan okumaya göre daha yavaş olduğu, gözlerde yorgunluğa neden olduğu ve okuma verimini düşürdüğünden daha az tercih edildiği belirtilmektedir (Grégoire, 2010, Baccino, 2009).

Ekrandan okuma ve basılı ortamdaki okumanın karşılaştırıldığı çalışmalarda ekrandan okuma daha az tercih ediliyor görünse de bu tür metinlerin taşınabilirlik, az yer kaplama, külfetsizlik, zamandan/paradan tasarruf, kullanım kolaylığı vb. pek çok avantajı bulunduğu elektronik metinlerin günden güne yaygınlaştığı ortadadır (Rosso, 2009, akt. Duran ve Özen, 2017). Nitekim Maden (2012) çalışmasında öğretmen adaylarının ekran okumaya ilişkin “okumaya ilgiyi arttırma, mesafeleri kısaltma, yaşamı kolaylaştırma, kalıcı öğrenmeleri destekleme, birden fazla bilgi kaynağını aynı anda kullanma ve zamanı etkili kullanma” gibi birçok olumlu görüşünü kaydetmiştir. Bu araştırmada öğrencilerin benzer çalışmalarda olduğu üzere daha çok basılı ortamdaki okumayı tercih ettiği; bununla beraber ekrandan okumayı da tercih eden önemli oranda öğrenci mevcudunun olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğrenciler ekrandan okuma yaparken metinle beraber verilen çoklu ortam içeriklerine dikkat etmektedir. Sasson (2012) ses, video ve animasyon içeren etkileşimli çoklu ortam metinlerinin öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmede etkili olduğunu belirtmektedir.

#### **4.2.3. Nitel Araştırmanın Birinci Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar**

Nitel araştırmanın birinci denencesi aşağıda ifade edilmiştir:

Birinci Denence:

Deney grubunda yapılan ön görüşme ve son görüşme formuyla elde edilen nitel veriler karşılaştırıldığında öğrencilerin görüşleri arasında (öğrencilerin okuma stratejilerinin kullanımına, bilgileriyle çelişen ve metin içinde zıtlık gösteren ifadelerle yaklaşımına ve çoklu ortam metinlerine yönelik görüşleri) farklılaşma olacaktır. Eleştirel eğitim sonrasında deney grubunun ön görüşme ve son görüşme sorularına

verdikleri cevaplarda bir değişiklik olup olmadığını ortaya çıkarma amacı ile eşleştirilmiş t testi yapılmış ve buna ilişkin sonuçlar aşağıda Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo-11 Deney Grubu Ön Görüşme ve Son Görüşme Sonuç Farklılığı

Görüşme	n	$\bar{x}$	ss	T	p
Ön görüşme Sonucu	20	1,03	0,72	-0,96	0,34
Son görüşme Sonucu	20	1,19	0,75		

Öğrencilerin eğitim öncesinde ve sonrasında görüşme sorularına verdikleri cevaplar karşılaştırılmış, okuma stratejilerinin kullanımı, bilgileriyle çelişen ve metin içinde zıtlık gösteren ifadelerle yaklaşımı ve çoklu ortam metinlerinin okunmasına ilişkin öğrenci görüşleri arasındaki farklılık ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Yapılan analizler sonucunda deney grubunun ön görüşme ve son görüşme puanlarının birbirlerinden farklı olmadığı tespit edilmiştir ( $t=-0.96$ ,  $p>0.05$ ). İlgili literatürde araştırmanın bu sonucunu destekleyen ya da desteklemeyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasına sebep olarak öğrencilerin günümüz dünyasında hiper metinlerle çevrilmiş olması ve öğrencilerin bu metin biçimlerine alışkın olması gösterilebilir. Bu kuşatılmışlık ve alışkın olma durumu, öğrencilerin zorunlu olarak belli düşünme ve davranış kalıplarını benimsemelerini beraberinde getirmiştir. Bu kalıpların kırılması için de uzun bir süreç gerektiren farklı uygulamaların sadece okullarda değil, gerçek yaşam deneyimleri içinde bizzat yer almasının gerekli olduğu açıktır.

#### 4.2.4. Nitel Araştırmanın İkinci Denencesine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Nitel araştırmanın ikinci denencesi aşağıda ifade edilmiştir:

İkinci Denence:

Deney grubu öğrencileri çoklu ortama (Türkçe derslerinde resimler, video ve sesler kullanılarak akıllı tahtada gösterilen metinler, etkinlikler) dayalı eleştirel okuma programının eleştirel okuma becerilerine katkı sağlayacağına dair görüşlere sahip olacaklardır.

Deney grubuna uygulanan son görüşme formundaki 5. soruya (Türkçe dersinde metinlerin akıllı tahtada video, ses ve görsellerle işlenmesi okuma becerinize nasıl bir katkı sağladı?) öğrenciler açık uçlu cevaplar vermişlerdir. Söz konusu cevaplar üzerinden temalar oluşturulmuştur. Analizde bir tema birçok kodu içerirken, başka bir tema bir kodun üst anlamı olarak ifade edilmiştir. Uygulanan programın eleştirel okuma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayıp sağlamadığı ve hangi becerilerde iyileşme olduğuna ilişkin görüşler Tablo 12’de sunulmuştur:

Tablo-12 Eleştirel Okuma Programının Deney Grubu Öğrencilerine Katkıları Frekansı

Tema	Kod	Öğrenciler
Anlama	Okuduğunu anlama	Ö1, Ö4,Ö6,Ö7, Ö14, Ö16, Ö19,Ö28,Ö31
Zengin bakış açısı	Farklı açılardan bakma	Ö4, Ö5,Ö14, Ö16, Ö24,Ö31
Karşılaştırma yapma	Okunanla görseller, ön bilgiler ve diğer bilgileri karşılaştırma	Ö4, Ö5,Ö14, Ö16, Ö24,Ö31
Yorumlama-değ.	Okuduklarına kendi bilgi ve görüşlerini de katma	Ö2, Ö4, Ö6,Ö7,Ö10, Ö11, Ö17,Ö19
Öğrenme-bilgilenme	Farklı kaynaklardan bilgi edinme, öğrenmenin artması	Ö2, Ö4, Ö6,Ö7,Ö10, Ö11, Ö17,Ö19
Somatlaştırma	Zihinde canlandırma	Ö8, Ö12, Ö15, Ö18,Ö19,Ö31
Kalıcılık	Hatırlamayı kolaylaştırma	Ö2, Ö5,Ö12,Ö18,Ö31
İlişkilendirme	Metin-çoklu öğelerle ilişki kurma	Ö1,Ö7,Ö12, Ö14, Ö18,Ö28
Çıkarımda bulunma	Sonuca varma	Ö1,Ö3,Ö7,Ö15,Ö28

Tablo 12’ye göre programın öğrencilere okuma becerilerinin gelişmesinde katkı sağladığı belirlenmiştir. Öğrencilerin okuma becerilerinde meydana gelen değişimi fark etmelerini sağlayan programın öğrencilerde farkındalık oluşturduğu söylenebilir. Bu farkındalıkla beraber öğrencilerin derse karşı özgüven kazanmalarında da programın etkili olduğu, dolayısıyla derse katılımın ve ilginin artırılabilceği söylenebilir. Denencenin bu sonuçlara göre doğrulandığı görülmüştür.

Çalışmaya katılan öğrenciler çoklu ortamlarda verilen metinleri okumanın onlara okuduğunu anlama, zengin bir bakış açısı elde etme, yorumlama, değerlendirme, karşılaştırma yapma gibi becerilerin gelişmesinde katkı sağladığını düşünmektedir. Öğrenciler uygulanan programdan memnun kalmışlardır ve Türkçe derslerinin verimli geçtiğini ifade etmişlerdir. Bu yönü ile program, öğrencilerde Türkçe derslerine ilişkin olumlu bir tutum oluşturmuştur.

Alan yazında bu çalışmanın sonucunu destekleyen araştırmalar mevcuttur. Bu araştırmalarda çoklu ortam kullanımının öğrencilerde eleştirel düşünme, okuma, yaratıcılık vb. birtakım üst düzey becerileri geliştirmesinin yanında (Robin, 2008, akt. Koltuk, 2015) derse karşı ilgiyi arttırmada ve olumlu tutumlar geliştirmede katkı sağladığı belirtilmiştir (Akçay, 2009; İleri, 2011; Koltuk, 2015; Lamiell, 1979; Karataş ve Özcan, 2010). Çoruk ve Çakır (2017) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin çoklu ortamlarda ders işlemekten memnun olduğu ve öğrenci görüşlerine göre bu tür ortamların etkili konu anlatımı sağlaması, konu tekrarına imkân vermesi, derse karşı olan ilgiyi arttırması ve eğlenceli ders ortamı sağlaması bakımlarından tercih edildiği belirtilmiştir. Yine Akbaba (2009) ve Kartal (2007) tarafından yapılan çalışmalarda da bu çalışmanın sonucuna paralel biçimde derslerde çoklu ortam kullanımının öğrencilerin derse karşı olumlu tutum kazanmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda öğrencilerle yapılan görüşmelere göre öğrencilerin çoklu ortamda daha iyi öğrendikleri, derse karşı ilgilerinin arttığı, ders kitabına bağımlılıklarının azaldığı ve birtakım üst düzey düşünme becerilerinin geliştiği vb. yorumlarına yer verilmiştir.

Bu çalışmanın sonuçlarından farklı olarak Altınışık Altun (2001) tarafından hazırlanan “İlköğretim Yedinci Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde, Çoklu Ortamın, Öğrenci Başarısı ve Derse Karşı Tutumu Üzerindeki Etkisi” isimli araştırmada ise çoklu ortamların öğrencilerin derse karşı tutumunu belirlemede herhangi bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın sonuçları ve ilgili araştırmalar dikkate alındığında derslerde çoklu ortam kullanımının öğrencilere birtakım becerileri kazandırmasına ek olarak derse karşı ilgiyi ve olumlu tutumu arttırdığı söylenebilir.

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma kapsamında elde edilen bulgular doğrultusunda ortaya konulan sonuçlar üzerinde durulmuş ve bulgulardan hareketle bir takım önerilere yer verilmiştir.

### 5.1. Sonuç

Türkçe dersinde çoklu ortamlar kullanılarak gerçekleştirilen eleştirel okuma eğitiminin altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri üzerindeki etkisini ve öğrencilerin eğitime ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada elde edilen sonuçlar aşağıda sırasıyla verilmiştir:

1. Çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin öğrencilerin eleştirel okuma becerilerinin gelişmesini sağlayacağını varsayan birinci denencesi, elde edilen bulgulara göre doğrulanmıştır. Eleştirel eğitim uygulamasının yapıldığı deney grubu ile mevcut programın uygulandığı kontrol grubundaki öğrencilerin ÇODEOT ön test puanları kontrol altına alındığında, son test puanları açısından iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin ÇODEOT'tan aldıkları son test puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarından daha yüksek olduğu ayrıca verilen eğitimin eleştirel okuma becerilerinin gelişimine etki düzeyinin de yüksek olduğu görülmüştür. Bundan hareketle çoklu ortama dayalı eleştirel okuma eğitiminin eleştirel okuma becerilerini geliştirmede mevcut eğitimden daha etkili olduğu söylenebilir.

2. Nitel araştırma sonuçları doğrultusunda, her iki grupta bulunan öğrencilerin okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında belli stratejilere yoğunlaştıkları görülmüştür. Okuma öncesinde metnin başlığına, basım tarihine, yazarına bakarak konusunu tahmin etme ve okunacak materyal için ölçüt geliştirme; okuma sırasında akıcı ve sürükleyici okumayı sağlama, açıklayıcı notlar alma, okudukları üzerine düşünme, altını çizme ve tekrar okuma, gerekirse yardım isteme; okuma sonrasında ise okunan metni tekrar etme ve soruları yanıtlama stratejileri deney ve kontrol grubunda



bulunan öğrenciler tarafından kullanılmaktadır. Deney ve kontrol grupları, okuma stratejilerinin kullanımı bakımından birbirinden farklılaşmamıştır.

3. Deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuduklarında çelişkili ifadeler olması durumunda, öğrencilerin okuduklarının güvenilirliğini belirlemek için farklı kaynaklardan araştırma ve karşılaştırma yaptıkları ortaya çıkmıştır. Buna karşılık çoğunluğunu kontrol grubunun oluşturduğu bir kısım öğrencinin ise çelişkili ifadeyi görmezden gelerek okumaya devam ettiği, nitel çalışmanın ikinci sorusu kapsamında elde edilen sonuçlardandır.

4. Deney ve kontrol grubunda öğrenciler basılı kitaptan okumayı ekrandan okumaya tercih etmektedir. Bu konuda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin görüşlerinin benzer olduğu sonucu çıkmıştır. Çoklu ortam metinlerinde bulunan görselleri ve sesleri inceleme konusunda ise gruplar farklı görüşlere sahiptir. Deney grubu, okudukları hiper metinlerde bulunan görseller ve sesler gibi metni zenginleştiren çoklu ortam öğelerine kontrol grubuna göre daha çok dikkat etmektedir. Hiper metinlerde kullanılan görseller ve sesler gibi çoklu ortam öğelerinin metni anlaşılır kılma, somutlaştırma, dikkati çekme konusunda öğrencilere okumada yardımcı olduğu nitel araştırmadan elde edilen bir diğer sonuçtur.

5. Deney grubu öğrencilerinin uygulanan eleştirel eğitim öncesinde ve sonrasında görüşme sorularına verdikleri cevaplar karşılaştırılmış, uygulanan eğitim öncesinde ve sonrasında öğrencilerin eleştirel okuma ve çoklu ortama ilişkin görüşlerinin değişmediği sonucuna ulaşılmıştır.

6. Deney grubu öğrencileri eleştirel okuma programı ile hiper metinlerde okuduğunu anlama, anlatılanlara farklı yönlerden bakabilme, karşılaştırma, yorumlama, değerlendirme, hızlı ve kolay öğrenme, somutlaştırma, ilişkilendirme ve çıkarımda bulunma becerilerinde ilerleme kaydettikleri yönünde görüş bildirmişlerdir. Böylece uygulanan eğitimin öğrenciler tarafından kabul edildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe derslerinde çoklu ortam metinlerinin kullanılması ile gerçekleştirilen eleştirel okuma eğitimi programı sonrasında derslerde sadece alfabeyle dayalı okuma anlayışının hâkim geleneksel yapıdan uzaklaşdığı ve medya metinlerinin kullanıldığı etkileşimli ortam anlayışının ön plana çıktığı görülmüştür. Derslerde okuma

metinlerinin yanında ses, görsel vb. çoklu ortam araçları kullanılması ile birlikte alfabeyle dayalı okuryazarlığın ekran okuryazarlığı ile genişlediği tespit edilmiştir.

Uygulama sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerde öğrencilerin okudukları, dinledikleri, izledikleri içerikleri sorgulayarak tepki gösterdikleri ve tartışarak yeniden yapılandırdıkları gözlemlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin derslerde metin ve beraberinde verilen çoklu ortam araçları ile gerçek hayat arasında bağlantı kurdukları, gerçek hayata yönelik fikirler edindikleri ve bu şekilde öğrendiklerini hayata aktardıkları da tespit edilmiştir.

Elde edilen sonuçlardan hareketle çoklu ortamlar kullanılarak yapılan eleştirel okuma eğitiminin öğrencilerin okuma becerilerinin gelişiminde etkili olduğu ve bu becerilere ilişkin öğrencilerde farkındalık oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Programın bilinçli ve sorgulayarak okuma, okumada tutarsızlıkları fark edebilme, okunanları değerlendirme, farklı görüşlere açık olma, nedenleri araştırma, karşılaştırma yapma becerilerini kazanmada öğrencilere yardım ettiği söylenebilir. Ayrıca programın çoklu ortam içerikleri ile oluşturulmuş hiper metinler ile eleştirel okuma kazanımlarına ulaşma yönünden kullanışlı olduğu sonucuna varılmıştır.

## 5.2. Öneriler

Çalışmanın sonuçlarından yola çıkılarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Derslerde yapılan uygulamalardan hareketle eleştirel okumayla ilintili okuma kazanımlarının çoklu ortam ile ilişkilendirilmesi eğitimde etkili sonuçlar verebilir.

2. Türkçe dersinde olduğu gibi doğrudan okuma becerilerine odaklanılan seçmeli okuma becerileri dersinde de çoklu ortamlar kullanılarak eleştirel okuma eğitimi verilebilir.

3. Okullarda Türkçe derslerinin işlenmesinde kullanılan öğretmen kılavuz kitaplarında çoklu ortam metinlerinin derste işlenmesi ile ilgili yol gösterici açıklamalara yer verilebilir. Bu tür metinlerin nasıl işleneceği adım adım, ayrıntılı şekilde açıklanabilir.

4. Eleştirel medya okuryazarlığı ve çoklu ortam uygulamalarından tüm derslerde yararlanılabilir.

5. Öğrencilerin çoklu ortam metinlerinde ve basılı metinlerde her stratejinin her metin ve durum için kullanımının uygun olmadığını anlaması açısından Türkçe öğretmenlerinin öğrencilere konu ile ilgili farkındalık kazandırması önerilebilir.

6. Eleştirel okuma becerisinin çoklu ortam metinleriyle ilişkilendirilerek verilmesine dayanan öğretim uygulamaları, üniversite ve lise düzeylerinde yapılabilir.



## KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2010). *Etkileşimli ve Eleştirel Okuma Teknikleri*, İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Akar, C. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Eleştirel Düşünme Becerileri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akarsu, B. (1998). *Wilhemvon Humboldt'ta Dil Kültür Bağlantısı*, İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Akbaba, B. (2009). *Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Öğretiminde Çoklu Ortam Kullanımının Akademik Başarı ve Tutumlara Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbulut, H. İ. ve Çepni, S. (2013). Bir Üniteye Yönelik Başarı Testi Nasıl Geliştirilir? : İlköğretim 7. Sınıf Kuvvet ve Hareket Ünitesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 18-44.
- Akçay, A. (2009). *Webquest (Web Macerası) Öğretim Yönteminin Türkçe Dersindeki Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Akın, E. (2015). *Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı Öğretimin 6. Sınıf Öğrencilerinin Anlama Becerilerine ve Türkçe Dersi Tutumlarına Etkisi (Muş İli Örneği)*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Akkoyunlu, B., Yılmaz, M. (2005). Türetimci Çoklu Ortam Öğrenme Kuramı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 9-18.
- Akyol H. (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alfassi, M. (1998). Reading for Meaning: The Efficacy of Reciprocal Teaching in Fostering Comprehension in High School Students in Remedial Reading Classes. *American Educational Research Journal*, 35, 2.
- Altınışik Altun, S. (2001). *Sosyal Bilgiler Dersinde Çoklu Ortamın Öğrencilerin Akademik Başarıları ve Derse Karşı Tutumları*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altun, A. (2005). *Gelişen Teknolojiler ve Yeni Okuryazarlıklar*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ankaralığıl, S. Y. (2009). *İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinde Medya Okuryazarlığı ve Eleştirel Düşünme Üzerine Bir Araştırma*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arıcı, F. A. (2008). Okumayı Niye Sevmiyoruz? Üniversite Öğrencileri İle Mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5 (10), 98-99.
- Arklan, Ü. , Taşdemir, E. (2008). Bilgi Toplumu ve İletişim: Bilginin Yayılması Sürecinde Kitle İletişim Araçları ve İnternet, *Selçuk İletişim*, 5, 3, 67-80.
- Assman (2001). *Kültürel Bellek*, (Çev. Ayşe Tekin), İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Asutay, H. (2007). İnternet ile Yeni Medyalarda Çocuk ve Gençlik Yazını. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (2), 138-14.
- Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel Öğrenmeler İçin Eleştirel Okumanın Önemi ve Onu Geliştirme Yolları. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-11.

- Ateş, S. (2013). Eleştirel Okuma ve Bir Beceri Olarak Öğretimi, *Turkish Journal of Education*, 2 (3), 40-49.
- Aybek, B. (2006). *Konu ve Beceri Temelli Eleştirel Düşüme Öğretiminin Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimi ve Düzeyine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Bagui, S. (1998). Reasons for Increased Learning from Multimedia, *Journal of Educational Multimedial and Hypermedia*, 7 (1), 3-18.
- Baldini, M. (2000). *İletişim Tarihi*, (Çev. Gül Batuş), İstanbul: Avcıol Basım Yayın.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma Alışkanlığını Geliştirme* (Çev. Bengü Çapar) Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- 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.
- Başaran, M. (2013). 4. Sınıf Öğrencilerinin Üst Bilişsel Okuma Stratejilerini Kullanma Durumları ve Bu Stratejilerle Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki, *Turkish Studies*, 8 (8), 225-240.
- Başaran, İ.E. (1994). *Eğitime Giriş*. Ankara.
- Baçoğlu, N. ve Mutlu, B. (2012). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Eleştirel Düşünme Eğitimine Uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20 (3), 983-998.
- Baydık, B. (2011). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 36 (162), 301-319.
- Binark, M. ve Bek, M. G. (2010). *Eleştirel Medya Okuryazarlığı Kuramsal Yaklaşımlar ve Uygulamalar*. İstanbul: Kalkedon Yayıncılık.
- Bosma, B. (1981). *An Experimental Study to Determine The Feasibility of Using Folk Literature to Teach Select Critical Reading Skills to Sixth Grades*, A Dissertation Submitted to Michigan State University in Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree of Doctor of Philosophy, Department of Elementary and Special Education, Michigan.
- Buckingham, D. (2009). *Media Education Literacy Learning and Contemporary Culture*, Cambridge: Polity Press.
- Büyüköztürk, Ş. (2017), *Sosyal Bilimler için Veri Analiz El Kitabı* (6. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Collins, N. D. and Cheek, E. H. (1999). *Assessing & Guiding Reading Instruction*. New York: The McGrawHill Companies Inc.
- Collins, N. D. (2003). *Teaching Critical Reading Through Literature*, <http://www.ericdigests.org/1994/literature>. adresinden 04.03.2017 tarihinde alınmıştır.
- Coşkun, İ. (2014). Dil Öğretimi, Muammer Yılmaz (Editör). *Yeni Gelişmeler Işığında Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi, 1-16.

- Creswell, J. W. (2008). *Educational Research: Planning, Conducting, And Evaluating Quantitative And Qualitative Research*, New Jersey: Pearson MerrillPrentice Hall.
- Çakmak, O. (1999). Fen Eğitiminin Yeni Boyutu: Bilgisayar-Multimedya-İnternet Destekli Eğitim. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (11), 116-125.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Görsel Okuma Düzeyleri İle Okuduğunu Anlama, Eleştirel Okuma ve Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Çoğmen, S. (2008). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Darch, C. and Kameenui, E. J. (1987). Teaching Critical Reading Skills: A Systematic Replication. *Learning Disability Quarterly*, 10 (2), 82-91.
- David, F.D. (2009). Critical Reading an Evaluation of a Teaching Approach, *Proceedings of The 39th International Conference on Frontiers in Education*, <http://portal.acm.org/citation.cfm?id=1733818> adresinden 18.10.2016 tarihinde alınmıştır.
- Demirel Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi* (7. Baskı), Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirel, Ö.(1990). *Yabancı Dil Öğretimi İlkeler Yöntemler Teknikler*, Ankara: Usem Yayınları.
- Dinçol Özgür, S. (2011). *Türetimci Çoklu Ortamın Öğretmen Adaylarının Öğrenme Stillere Göre Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi ile Öğretmen Adaylarının Ortama Yönelik Görüşleri*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğanay, A. ve Figen, A. (2006). Eleştirel Düşünmenin Öğretimi, Ali Şimşek (Ed.) *İçerik Türlerine Dayalı Öğretim*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 34-46.
- Duran, E. (2013). Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Eleştirel Okuma, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (2), 351-365.
- Duran, E. ve Özen, N. E. (2017). Dijital Öyküler ve Türkçe Öğretiminde Kullanımı, *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 76-105.
- Dursun D. (1998). Küreselleşme ve Toplumun İnşasında Bilginin Artan Önemi, *Yeni Türkiye Dergisi*, 4 (19), 154-160.
- Elin, L. (2001). Designing and Developing Multimedia A Practical Guide for The Producer, Director and Writer, [ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/706/mod.../33okuma1.pdf](http://ocw.metu.edu.tr/pluginfile.php/706/mod.../33okuma1.pdf) adresinden 13.04.2017 tarihinde alınmıştır.
- Ellinger, B.D., Wolf, W., Huck, C. and King, M. (1967). Development And Refinement of A Test of Critical Reading Ability of Elementary School Children. [www.eric.ed.gov/id=Ed01833](http://www.eric.ed.gov/id=Ed01833). adresinden 13.05.2017 tarihinde alınmıştır.

- Emiroğlu, H. (2014). *Eleştirel Okuma Öğretiminin Eleştirel Okuma Becerisine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Enderun, M. A. (2011). *Beyaz Perdenin Din Algısı: Sinema-Din İlişkileri Üzerine Bir Analiz*, İstanbul: Işık Yayınları.
- Ercan, İ. ve Kan, İ. (2004). Ölçeklerde Güvenirlik ve Geçerlik, *Uludağ Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 211-216.
- Erdoğan, İ. (1998). Gerbner'in Ekme Tezi ve Anlattığı Öyküler Üzerine Bir Değerlendirme, *Kültür ve İletişim*, 1 (2), 149-180.
- Erkan, H. (1998). 21. Yüzyıla Girerken Bilgi Toplumu ve Türkiye, *Yeni Türkiye Dergisi*, 4 (19), 134-143.
- Eymen, U. E. (2007). *SPSS Veri Analiz Yöntemleri*, İstanbul: İstatistik Merkezi Yayınları.
- Fındık Dönmez, A. (2013). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerilerinin Gelişmesinde Karikatürün Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Fındıkcı, İ. (1998). Enformasyon Bilgi Toplumu Dosyası; Bilgi Toplumunda Eğitim ve Öğretmen, *Bilgi ve Toplum Dergisi*, 1, 83-87.
- Freire, P. and Macedo, D. (1998). *Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okuma* (Çev. S. Ayhan). Ankara: İmge Kitabevi.
- Gelen, İ. (2002). Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Düşünme Becerilerini Kazandırma Yeterliklerinin Belirlenmesi, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (10), 100-119.
- Glasser, W. (2000). *Kaliteli Eğitimde Öğretmen*, (Çev. Ulaş Kaplan). İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Gold Hadley, K. (2004). From Snow White To Dıgımon Using Popular Media to Confront Confucian Values in Taiwanese Peer Cultures, *Childhood, A Global Journal of Child Research*, 11 (4), 515-536.
- Gökçe, O. (1995). *İçerik Çözümlemesi*. Konya: Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları.
- Gray W.S. (1969). *Sequence of Reading Abilities. in Sequential Development of Reading Abilities, Supplementary Educational Monographs*, Chicago: University of Chicago Press.
- Gülveren, H. (2007). *Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerileri ve Bu Becerileri Etkileyen Eleştirel Düşünme Faktörleri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gün, M. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Okuma Etkinliklerinde Karşılaşılan Sorunlar. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 7/4, Fall 2012, 1961-1977.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2013). *Anlama Teknikleri 1 Uygulamalı Okuma Eğitimi*, Ankara: Grafiker Yayınları.

- Güneş, F. (2013). Görsel Okuma Eğitimi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (1), 1-17.
- Güneş, F. (2012). Okuma ve Zihni Yönetme, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (18), 1-15.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde Ekran Okuma ve Ekranik Düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (14), 1-20.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 28, 101-108.
- Güngör, N. (2011). *İletişim- Kuramlar ve Yaklaşımlar*, (2. Baskı), Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Horton, S. (2000). *Web Teaching Guide: A Practical Approach to Creating Course Web Site*. New Haven, London: Yale University Press.
- İleri, Z. (2011). *Ekrandan Okumanın İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Okuma Motivasyonu Düzeylerine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- İnce, Y.ve Duran, E. (2013). Sınıf Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerine Yönelik Görüşlerinin ve Bu Stratejileri Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi, *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (1), 9-19.
- İpşiroğlu, Z. (2002). Eleştirel Düşünme Öğretilebilir mi?, [www.felsefeekibi.com.tr](http://www.felsefeekibi.com.tr) adresinden 29.02.2016 tarihinde alınmıştır.
- Jacques R. Y. (1980). *The Effect of Instruction In Certain Critical Reading Skills On The Reading Ability of College Freshmen*, Boston University School of Education Submitted In Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree of Doctor Of Philosophy, Boston.
- Janks, H. (2012). The Importance of Critical Literacy, English Teaching: Practice And Critique <http://www.education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2012v11n1dial:1.pdf> adresinden 08.03.2018 tarihinde alınmıştır.
- Jeong, H. (2012). A Comparison of The Influence of Electronic Books And Paper Boks on Reading Comprehension, Eye Fatigue, and Perception. *The Electronic Library*, 30 (3), 390-408..
- Jols, T. and Thoman, E. (2008). *21. Yüzyıl Okuryazarlığı- Medya Okuryazarlığına Genel Bir Bakış ve Sınıf İçi Etkinlikler*, (Çev. Cevat Elma ve Alper Kesten). Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Jones, R. C. (2006). Strategies for Reading Comprehension. Readingquest: Making Sense in Social Studies. [www.readingquest.org/strat/](http://www.readingquest.org/strat/) adresinden 10.10.2016 tarihinde alınmıştır.
- Jones, T. and Brown, C. (2011). Reading Engagement: A Comparison Between E-Books and Traditional Print Books In An Elementary Classroom. *International Journal of Instruction*, 4 (2), 5-22.



- Kamsiah, A. (1994). *The Critical Reading And Thinking Abilities Of Malay Secondary School Pupils in Singapore*, Doctor Of Philosophy, University of London Institute of Education, London.
- Karabay, A. (2013). Eleştirel Yazma Eğitiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Akademik Başarılarına ve Eleştirel Yazma Düzeylerine Etkisi, *Turkish Studies*, 8 (9), 1729-1743.
- Karacak Deren, Ş. (2008). *İlköğretim 8. Sınıf Genetik Ünitesinin 5-E Modeline Göre Tasarlanan Çoklu Ortam Uygulamalarına Dayalı Öğretimin Öğrencilerin Erişi ve Tutumlarına Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Karadeniz, B. (2014). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlık ve Eleştirel Düşünme Eğilimleri Üzerine Bir Araştırma, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25 (1), 439-456.
- Karadüz, A. (2010). Dil Becerileri ve Eleştirel Düşünme, *Turkish Studies*, 5 (3), 1566-1593.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S., ve Yılmaz Özelçi, S. (2012). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Stratejileri, Eleştirel Düşünme Tutumları ve Üst Bilişsel Yeterlilikleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (1), 207- 221.
- Karasar, N. (2002). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, S. ve Özcan, S. (2010). Yaratıcı Düşünme Etkinliklerinin Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerine ve Proje Geliştirmelerine Etkisi, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 225-243.
- Karatay, H. (2010). Okuma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme, A. Güzel ve H. Karatay (Editörler), *Türkçe Öğretimi El Kitabı*, Pegem Akademi, 221-264.
- Kartal, O. Y. (2007). *Ortaöğretim 10. Sınıf Öğrencilerinin Televizyon Dizilerindeki Mesajları Algılamalarında Medya Okuryazarlığının Etkisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1998). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Engin Yayınevi.
- Kırkkılıç, H. A., Sevim, O. ve Söylemez, Y. (2014). *ÖABT Türkçe Öğretmenliği Konu Kitabı*. Ankara: Data Yayınları.
- Knott, D. (2003). Critical Reading Toward Critical Writing. [www.writing.utoronto.ca](http://www.writing.utoronto.ca) adresinden 10. 03. 2017. tarihinde alınmıştır.
- Koltuk, N. ve Kocakaya, S. (2015). 21. Yüzyıl Becerilerinin Gelişiminde Dijital Öykülemeler: Ortaöğretim Öğrencilerinin Görüşlerinin İncelenmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (2), 354-363.
- Kozan, K. (2009). *Multimedya Modalite Efektinin ve İkinci Dil İşlek Bellek Kapasitesinin İkinci Dilde Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Başarısına Etkileri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kökdemir, D. (2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Kretovics, J. (1985). Critical Literacy: Challenging The Assumptions of Mainstream Educational Theory. *Journal of Education*, 67 (2), 50-61.
- Kurnaz, A. (2013). *Eleştirel Düşünme Öğretimi Etkinlikleri*, Konya: Eğitim Kitabevi.
- Kutlu, E. (2000). *Bilgi Toplumunda Kalkınma Stratejileri*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları.
- Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 55-27.
- Küçük, M. (2006). *İlköğretimde Çoklu Ortam ve Bilgisayar Kullanımının Gerekliliği (Konya İli Örnekleme)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Küçüksavar, A. (2010). *Yapılandırmacı Yaklaşımın Türkçe Eğitiminde Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Kürüm, D. (2002). *Öğretmen Adaylarının Eleştirel Düşünme Gücü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Lamiell, L. A. (1979) An Evaluation of The Television Reading Project-Final Report, *Pennsylvania State Universty Park Collection of Education*, <http://www.eric.ed.gov/id=ED1873101> adresinden 15.11.2018 tarihinde alınmıştır.
- Laughy, D. (2007). *Themes in Media Theory*, Open University Press.
- Levine, A, Ferez, O and Reves, T, (2000). EFL Academic Reading and Modern Technology: How Can We Turn Our Students Into Independent Critical Readers? *TESL EJ*, 4 (4), [www.eric.ed.gov/id=EJ616494](http://www.eric.ed.gov/id=EJ616494). adresinden 15.10.2018 tarihinde alınmıştır.
- Lewis, H., Macgregor, D., Jones, M. H. (2006). Critical Reading, *The Reading Teacher*, 43 (1), 42-48.
- Liu, Z. (2005). Reading Behaviour in The Digital Environments. Changes Over The Past Ten Years. *Journal of Documentation*, 61 (6), 700-712.
- Maden, S. (2012). Ekran Okuma Türleri ve Türkçe Öğretmeni Adaylarının Ekran Okumaya Yönelik Görüşleri, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1 (3), 1-16. .
- Mastronardi, M. (2003). Adolescence and Media, *Journal of Language and Social Psychology*, 22 (1), 83-94.
- Mayer, R. E. (2003). The Promise of Multimedia Learning: Using The Same Instructional Design Methods Across Different Media, *Learning and Instruction*, 13, 125-139.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mayer, R. E. and Moreno, R. (1998). A Split- Attention Effect İn Multimedia Learning: Evidence for Dual Processing Systems in Working Memory. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 312 - 320.

- Mayer, R. E. and Anderson, R. B. (1992). The Instructive Animation: Helping Students Build Connections Between Words And Pictures in Multimedia Learning, *Journal of Educational Psychology*, 84 (1992), 444–452.
- MEB. (2015). 2015 İlköğretim Türkçe Dersi Taslak Öğretim Programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 27.09.2017 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2012a). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Okuma Becerileri Dersi Okuma Programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 06.09.2015 tarihinde alınmıştır.
- MEB (2012b). Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 06.09.2015 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2012c). Türkçe (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 06.09.2015 tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2006). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu. Ankara: <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden 06.09.2015 tarihinde alınmıştır.
- Menne, J. M. and Menne, J. W. (1972). The Relative Efficiency of Bimodal Presentation As An Aid to Learning. *Audio Visual Communication Review*, 20, 170-180.
- Meşe, C. (2012). *Çoklu Ortam Kanal İlkesine ve Sunum Biçimlerine Göre Çözümlü Örneklerle Desteklenerek Hazırlanmış Yazılımların Öğrencilerin Akademik Erişi ve Öğrenme Deneyimine Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Moreno, R. and Mayer, R.E. (2000). Engaging Students İn Active Learning: The Case for Personalized Multimedia Messages. *Journal of Educational Psychology*, 92(2000), 724–733.
- Najjar, L. J. (1996). The Effects Of Multimedia and Elaborative Encoding on Learning *Technical Report* 96-05.
- Odabaş, H. ve Polat, C. (2008, 27-30 Mart ). *Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı*, Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu'nda sunuldu, Antalya.
- Okumuş, M. (2008). *Okul Öncesi Dönem 4-6 Yaş Grubu Çocukların Müziksel Yaşantılarına Popüler Müziklerin Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, On Dokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Ostenson, J. W. (2012). Connecting Assessment and Instruction to Help Students Become More Critical Producers of Multimedia, *The National Association for Media Literacy Education's Journal of Media Literacy Education* 4 (2), 167-178.
- Ozan, Ö. (2008). Eğitim Amaçlı Çoklu ortam Uygulamalarına İlişkin Bir Değerlendirme Aracı. International Educational Technology Conference, Web: <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/176.doc> adresinden 10.08.2016 tarihinde alınmıştır.
- Öğüt, A. (2003). *Bilgi Çağında Yönetim* (2. Baskı), Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Özbyay, M. (2013). *Okuma Eğitimi*, Ankara: Öncü Kitap.
- Özçelik, D.A. (2011). *Ölçme ve Değerlendirme*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özdemir, E. (2002, 2007). *Eleştirel Okuma*, Ankara: Bilgi Yayınları.
- Özdemir, S. (2005). *Web Ortamında Bireysel ve İşbirlikli Problem Temelli Öğrenmenin Eleştirel Düşünme Becerisi, Akademik Başarı ve İnternet Kullanımına Yönelik Tutuma Etkileri*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özden, Y. (2008). *Eğitimde Yeni Değerler: Eğitimde Dönüşüm*, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y., M. Yıldırım, S. ve Yiğit, Y. (2000). Web Tabanlı İnternet Öğreticisi: Bir Durum Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 166-177.
- Özensoy, A. U. (2011a). *Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özensoy, A. U. (2011b). Eleştirel Okumaya Göre Düzenlenmiş Sosyal Bilgiler Dersinin Eleştirel Düşünme Becerisine Etkisi, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 13-25.
- Özkan, H. (2009). Bilgi Toplumu Eğitim Programları, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S.10, 113-132.
- Öztürk, C. ve Otluoğlu, R. (2005). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller*, (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayınevi.
- Öztürk, G. (2017). Sözlü İletişimden Matbaaya: İletişim Devirleri ve Toplum, *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication*, 7 (2), 317-327.
- Perkins, D. (1995). *Smart Schools. Better Thinking and Learning For Every Child*. New York: Free Press.
- Pirozzi, R. (2003). *Critical Reading, Critical Thinking*. New York: Addison-Wesley.
- Potur, Ö. (2014). *Ortaokul Türkçe Derslerinde Eleştirel Okuryazarlık Eğitimi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Robinson, D. and Ikeda, T. (2002). Is On-Line Education The Future For Universities <http://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/publications/journal/No2/09.pdf> adresinden 09.03.2017 tarihinde alınmıştır.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (16), 141-155.
- Sasson, R. (2012). The Advantages And Benefits Of E-Books, <http://www.successconsciousness.com/ebooks/benefits.htm> adresinden 25.11. 2018 tarihinde alındı.
- Seferoğlu, S. ve Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
- Sever, S. (2015). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara: Anı Yayıncılık.

- Sezer, A., Oğuzkan, F., Özdemir, E ve Göğüş, B. (1991). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Smith, V. M. (2000). *Developing Critical Reading: How Interactions Between Children, Teachers And Texts Support The Process Of Becoming A Reader*. Unpublished Phd Thesis. Coventry: Coventry University İn Collaboration With University College Worcester.
- Sönmez, V. (1986). Türkiye'de Eğitimin Kalitesi ve Geleceği, *Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 1, H.Ü. Eğitim Fakültesi Yayını.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Spivak J. E. (1974). *An Investigation of Growth In Critical Reading Ability In Grades Seven and Eight*, İn Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree of Doctor of Philosophy, Program of Language Education, Florida.
- Stalker A. B. (1985). *Critical Reading Instruction In College Remedial Reading Classes*, A Dissertation Submitted to The Graduate Faculty of The University of Georgia İn Partial Fulfillment of The Requirements for The Degree of Doctor of Philosophy, Athens, Georgia.
- Susar, F. (2006). *İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretiminde Çoklu Zeka Kuramına Dayalı İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Erişi, Tutumlar, Öğrenme Stratejileri ve Çoklu Zeka Alanları Üzerindeki Etkileri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şahin, A. (2011, 2014). *Eleştirel Medya Okuryazarlığı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahinel, M. (2001). *Eleştirel Düşünme Becerileri ile Tümüleşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Tamdoğan, O. G. (2009). Enformasyon Zincirinde Bilgi Erişim Sistemleri, Bilgi Erişim Sürecinde Kütüphane Kurumu ve Diğer Bilgi Merkezleri, *Türk Kütüphaneciliği*, 23 (1), 151-168.
- Temizkan, M. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tanilli, S. (1988). *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz*. İstanbul: Amaç Yayınevi.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik Analiz ve Uygulama Örnekleri*, İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Tok, Ş. ve Beyazıt, N. (2007). İlköğretim Üçüncü Sınıf Türkçe Dersinde Özetleme ve Not Alma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Kalıcılık Üzerindeki Etkileri. *Eğitim Araştırmaları*, 28, 113-122.
- Tokgöz, O. (1979). Televizyon Reklamları ve Çocuklar, *AÜ SBF Dergisi* 34 (106), 1-4.
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri, *TÜBAR*, XXVII, 655-677.

- Turner, G. (2016). *İngiliz Kültürel Çalışmaları*, (Çev. Deniz Özçetin ve Burak Özçetin). Ankara: Heretik Yayınları.
- Turuk, M. C. (2011). *Developing Critical Thinking Skills Through Integrative Teaching Of Reading And Writing In The L2 Writing Classroom*, Thesis Submitted For The Degree Of Doctor Of Philosophy, Newcastle University Faculty Of Humanities And Social Sciences.
- Türkyılmaz, M. ve Başarmak, U. (2011). Ana Dil Öğretiminde Hiper Metin Kullanımının Okuduğunu Anlamaya Etkisi, *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S.23, 197-212.
- Tüzel, S. (2012). Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Türkçe Dersleriyle İlişkilendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (18), 81-96.
- Uğur, İ. (2011). Televizyon Reklamlarından Gençlerin Etkilenme Biçimleri: Reklam Oyuncularının Gençlerin İmajlarının Şekillenmesine Etkisi, *Selçuk İletişim*, 6 (4), 101-114.
- Urhan Torun, B. (2017). Medya ve Popüler Kültür: Çocukların Tüketim Toplumundaki Yeri Üzerine Bir Değerlendirme, *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları*, <https://www.researchgate.net/publication/323682154> adresinden 20.07.2018 tarihinde alınmıştır.
- Ünal, E. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Eleştirel Okuma Becerileri ile Okuduğunu Anlama ve Okumaya İlişkin Tutumları Arasındaki İlişki.*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Wallace, C. (2003). *Critical Reading in Language Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wallen, E. S. (2002). *The Effect of Different Types of Hypertext Annotations On Vocabulary Recall, Text Comprehension, And Knowledge Transfer in Learning From Scientific Texts*. Doctoral Dissertation. University of New Mexico. Albuquerque.
- Walz, J. (2001). Critical Reading And The Internet, *The French Review*, Volume 74, No. 6, 1193- 1205.
- Watson, G. and Glaser, E. (2002). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*, Pearson Assessment: London.
- Williams, K. A. (2002) *Measurement of Critical Thinking in College Students: Assessing the Model*. Doctoral Dissertation, James Madison University.
- Wolk, S. (2003). Teaching for Critical Literacy in Social Studies. *The Social Studies*. May/June, 101-106.
- Yalçıntaş, E. (2014). *İlkokullarda Eleştirel Okuma Eğitiminin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Yaman, H. ve Dağtaş, A. (2012). Ekrandan Okumanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi, *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1 (2), 64-79.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

Yılmaz, M. (2005). *Farklı Öğrenme Ortamlarının Kalıcılığa Etkisi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



**EKLER****Ek: 1- Kişisel Bilgi Formu**

## Kişisel Bilgi Formu

1. Adınız- Soyadınız:
2. Yaşınız:
3. Anne- Baba Eğitim Durumu Nedir?

Okur-yazar değil  İlkokul  Ortaokul  Lise  Üniversite  Lisansüstü

4. Evinizde bilgisayar var mı?

Var  Yok

5. Günlük İnternet kullanımınız ne kadardır?

Hiç  1-2 saat  3-4 saat  5 saat ve üzeri

6. Ödevlerinizi yaparken İnternet'ten yararlanır mısınız?

Evet (Evet ise aşağıdan seçiniz)  Hayır

Her gün  2-3 günde bir  Haftada bir  Ayda bir



**Ek:2- Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu****Öğrenci Görüşme Formu****Ad:****Soyad:****Sınıfı:**

1. Okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında okuduğunu daha iyi anlamak için neler yaparsın?
2. Önceki bilgilerle çelişen ya da zıtlık gösteren bir şeyler okuduğunda ne yaparsın?
3. Ekrandan mı basılı bir kitaptan mı okumayı tercih edersin?
4. Ekrandan bir metni okurken metinle beraber verilen görselleri ve sesleri inceler misin? Neden?
5. Türkçe derslerinde resimler, video ve sesler kullanarak akıllı tahtada okuduğumuz metinler, işlediğimiz etkinlikler hakkında ne düşünüyorsunuz? Bunların size bir faydası oldu mu? Nasıl?

### **Ek-3 Çoklu Ortama Dayalı Eleştirel Okuma Programı ve Programın Uygulama Süreci**

Burada deney grubunda uygulanan çoklu ortama dayalı eleştirel okuma programı verilmiştir. Programda verilen okuma kazanımları Türkçe ders kitabında yer alan okuma kazanımlarıdır. Bunların araştırmanın yapıldığı eğitim-öğretim dönemi boyunca deney ve kontrol grubuna kazandırılması amaçlanmıştır. Programda verilen eleştirel okuma becerileri ise deney grubunun derste hiper ortamda verilen metinleri ve etkinlikleri işlemesi sonucunda kazanacakları becerilerdir. Bunlara kontrol grubunun programında yer verilmemiştir. Çünkü kontrol grubuna kazandırılması hedeflenen eleştirel okuma becerileri MEB'in belirlediği program çerçevesinde ders kitabında yer almaktadır. Deney grubuna eleştirel okuma becerileri çoklu ortamda kazandırılmaya çalışılmıştır. Programda her haftanın açıklanmasından sonra o haftada dersin işleniş sürecine ilişkin örnekler sunulmuş, öğrenci cevaplarından ve etkinliklerinden kesitler verilmiştir.

#### **1. ve 2. hafta**

Okuma Kazanımları

#### **1. Okuma kurallarını uygulama**

1.5: Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.

#### **2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme**

2.1: Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.

2.7: Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.

2.15: Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.

2.16: Metnin planını kavrar.

2.18: Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.

2.20: Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.

2.22: Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.

2.23: Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.

2.24: Metnin öncesi ve / veya sonrasına ait kurgular yapar.

2.28: Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.

2.29: Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.

2.30: Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.

## 5. Okuma alışkanlığı kazanma

5.1: Okuma planı yapar.

### Eleştirel Okuma Becerileri

1. Yazılı, sözlü ve görsel öğelerin bir arada kullanıldığı çoklu ortam metinlerinde ulaşılabilmesi ve ulaşamayacağı yargıları belirleyebilme
2. Okuduğu metinde ifade edilen sonuçlara ulaşma
3. Görsel içerik, ses vb. çoklu ortam öğeleri - metin ilişkisini fark edebilme
4. Metinde yazarın amacını ortaya koyma
5. Görsel, ses, animasyon vb. çoklu ortam öğeleri- metin uyumunu değerlendirme
6. Metinde ön yargıları fark edebilme
7. Metinde yazar tarafından arka plana konulmuş düşünceleri (ima edilen düşünceler) fark edebilme

### Metin : Eskici

#### Derse Hazırlık

Metne geçmeden önce öğrencilere aşağıdaki resim gösterilmiştir ve bu resmin onlarda ne çağrıştırdığı sorulmuştur:

Ardından öğrencilere çoklu ortamda metinle beraber verilen görselleri ve bu yol resminin nasıl bir ilişkisi olabileceği sorulmuştur.



Bu sorulara ilişkin verilen bazı öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir:

Öğrenciler genel olarak bu resmin onlara ayrılık, yolculuk, gurbet, evden ayrılma ya da tatile çıkma, uzaklık, yeni maceralara atılma gibi şeyler çağrıştırdığını söyleyerek farklı cevaplar vermişlerdir.

Esilya: “Hocam bir yol resmi görüyorum. Bu bana evden uzaklığı, yolculuğu hatırlatıyor.”

Mustafa: “Her yaz köye giderken gittiğim uzun yollar aklıma geldi.”

Azra: “Hocam gördüğümüz resimler hikâyedeki çocuğun evden ayrılmasını anlatıyor, bu da bir yol resmi sanki çocuk böyle uzak yollardan geçmiş gibi. Bence ikisi de uzaklığı anlatmış.”

Bundan sonra da aşağıdaki sorular sorulmuştur:

1. Ülkenizden uzakta olsanız en çok neleri özlersiniz?
2. Hangi konularda daha çok zorluk yaşayacağınızı düşünüyorsunuz?
3. Neler hissedersiniz?

Öğrenciler bu sorulara aile ve akrabalarını, arkadaşlarını, mahallelerini, okullarını özleyeceklerini, en çok kültüre uyum, dil, yalnız hissetme gibi konularda zorluk yaşayacaklarını ve üzgün olacaklarını söylemişlerdir. Bazı öğrenciler ise üzgün hissetmeyeceğini zamanla alışıp farklı şeyler öğreneceklerini de ifade etmiştir.

### **Derse Başlama**

Eskici adlı metin öğrenciler tarafından önce sessiz ve sonra sesli biçimde birer kez okunur. Öğrencilere metnin görsellerinin metne nasıl bir katkı sağladığı sorulur. Ardından öğrencilere araştırmacı tarafından eleştirel okumaya yönelik soruların da eklendiği öğretmen kılavuz kitabında bulunan aşağıdaki sorular sorulur:

1. Hasan'ı; kimler, nereye, niçin gönderiyor?
2. Hasan ilk kez kiminle konuşuyor, neden?
3. Hasan'la eskicinin kaynaşmasını hangi duyguya bağlıyorsunuz?
4. Eskicinin dış görünüşünün anlatıldığı satırlardaki perişan hâliyle, Hasan'ın mutsuzluğu arasında paralellik kurulabilir mi? Açıklayınız.

5. Yazar sizce bu metni niçin yazmış olabilir, yazarın amacı ne olabilir?

Sorulara verilen öğrenci cevaplarından birkaç örnek aşağıda verilmiştir:

Ceyda: “İkisi de kaynaşmıştır. İkisi de Türk olmalarından dolayı. Hocam bir de ikisi de ülkelerinden uzakta olduğu için yakın hissetmiş olabilirler.”

Yusuf: “Hocam bence ikisi de birbirini anlamış ve konuşmuş ondan dolayı olabilir. Çünkü Hasan halası gibi Arapça konuşmak istemiyor.”

Fatma: “Hocam eskicinin dış görünüşü perişan. Hasan da yalnız ve yabancılık çekiyor orada, kimse ile konuşmuyor, durgun bir hâlde, mutsuz, ne yapacağını bilemiyor ve inatla susuyor. Bu yüzden ikisi birbirine benziyor.”

Araştırmacının yazarın amacının ne olduğu ile ilgili sorusunda ise öğrenciler bu metnin bize anadilin önemini ve gurbette yaşanabilecek zorlukları, dil özlemini gösterme gibi amaçlarla yazıldığını ifade etmişlerdir.

Ardından öğrencilere metinden ulaşabilecekleri yargılarla ilgili aşağıda bulunan etkinlik yaptırılmıştır.

**Etkinlik:** Aşağıda metinle ilgili bazı yargılar verilmiştir. Bunlardan metinle ilgili ulaşabileceğimiz yargıların başına ✓ ulaşamayacağımız yargıların başına ise x işareti koyalım.

1. Hasan halasının yanına giderken çok mutludur.
2. Hasan’ı vapurda eğlendirecek pek çok şey olmuştur.
3. Hasan daha önce hiç deve görmemiştir.
4. Hasan zamanla gittiği yere uyum sağlamayı başarmıştır.
5. Eskicide Hasan memleket özlemini uyandırmış ve ona geçmiş günlerini hatırlatmıştır.
6. Hasan Eskicinin gitmesini istememektedir.
7. Halası Hasan’ı diğer çocuklarından ayrı tutmamıştır.

**Etkinlik:** Aşağıdaki kutucuğa metinden nasıl bir sonuç çıkardığımızı yazalım.

Metinden Çıkardığım sonuç /metnin ana fikri

Öğrenci çalışma kitabında bulunan 4. etkinlik yapıldıktan sonra Almanya’da yaşayan Türklerin kendilerini nasıl gördüklerine ilişkin bir video (<https://www.youtube.com/watch?v=Gyqc5TKOR60>) izletilmiş ve ardından öğrencilerden bu video ile metin arasında ilişki kurmaları istenmiştir. Konu ile ilgili aşağıda verilen sorular sorulmuştur:

1. İzlediğiniz videoda neler anlatılmaktadır?
2. Okuduğunuz metinle izlediğiniz video arasında benzerlikler var mı, varsa nelerdir?
3. Okuduğunuz metinle izlediğiniz video arasında farklılıklar var mı, varsa nelerdir?
4. Buradaki insanlar başka hangi zorluklar çekebilir?
5. Yurt dışına çıkan insanların her zaman mutsuz olduğu söylenebilir mi? Orada bulunmanın bazı avantajları da olabilir mi? Neden? Bu resimlerle bunu nasıl ilişkilendirebiliriz?

Bununla ilgili yapılan bazı öğrenci yorumları aşağıda yer almaktadır:

Duru: “Video ve metin arasında farklılıklar da var. Metinde Hasan halasına ve Filistin’e hiç alışamadı. Ama videoda konuşanlardan bazıları zamanla Almanya’ya alışıp orayı sevdiklerini söyledi. Hatta Türkiye’ye dönmek istemiyorlar. Demek ki ülkesinden uzakta olmak her zaman kötü değilmiş.”

İrmak: “Bir de videoda Almancı insanların Türkiye’de de dışlandığı söyleniyor. Yani orada Türk, burada Almancı. Bir yalnızlık ve dışlanmışlık var. Hasan da kendini orada çok yalnız ve onlardan ayrı görmüştü. Bu açıdan da benziyor.” Ardından öğrenciler video ile ilgili gurbette çekilen zorluklar, dil özlemi, ana dilin önemi, başka ülkede olmanın olumlu ve olumsuz yanları olduğu sonuçlarına ulaştıklarını dile getirmiştir.

### **3. Hafta**

#### **Okuma Kazanımları**

## 1. Okuma kurallarını uygulama

- 1.3: Kelimeleri doğru telaffuz eder.
- 1.4: Sözün ezgisine dikkat ederek okur.
- 1.5: Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.

## 2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme

- 2.1: Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
- 2.2: Metindeki anahtar kelimeleri belirler.
- 2.13: Metne ilişkin sorulara cevap verir.
- 2.14: Metne ilişkin sorular oluşturur.
- 2.20: Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.
- 2.25: Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.
- 2.26:Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.

## Eleştirel Okuma Becerileri

1. Yazılı, sözlü ve görsel öğelerin bir arada kullanıldığı çoklu ortam metinlerinde ulaşılabileceği ve ulaşamayacağı yargıları belirleyebilme
2. Okuduğu metinde ifade edilen sonuçlara ulaşma
3. Görsel içerik, ses vb. çoklu ortam öğeleri - metin ilişkisini fark edebilme
4. Metinde yazarın amacını ortaya koyma
5. Görsel, ses, animasyon vb. çoklu ortam öğeleri- metin uyumunu değerlendirme

## Derse Hazırlık

“Ölürüm Türkiye’im” türküsü öğrencilere dinletilmiş ve bu türkünün öğrencilerde hangi duyguları uyandırdığı sorulmuştur. Öğrenciler genel olarak ülke sevgisi, vatan sevgisi, memleketimizin güzelliği ve sevgi gibi cevaplar vermişlerdir. Ardından yine birkaç öğrenciden memleketleri hakkında bilgi istenmiş ve öğrenciler şehirlerinin en ünlü özelliklerini tanıtmışlardır. Ardından Türkiye adlı metin, Anadolu’nun çeşitli karelerinin sunulduğu görseller ve Anadolu ezgileri (<https://www.dailymotion.com/video/x58d51q>) adlı bir fon müziği ortamında öğrencilere okutulmuş ve metni anlama sorularına geçilmiştir.

1. Şiirin birinci bölümünde Türkiye sevgisi nasıl ifade ediliyor?

2. Şair “Tuza bandım ekmeğimi” ifadesi ile ne demek istemiş olabilir? Ekmeği tuza banmak sizce nasıl bir şeydir?
3. Şair sizce şiirin tamamında nasıl bir ruh hâli içindedir? Şiire bunu yansıtmış mıdır, nasıl? Nereden anlıyorsunuz?
4. Şair, “Beşiğimi salladın, sendedir mezarım.” dizesinde neyi anlatmak istiyor?
5. Şiirin ana duygusu ne olabilir?
6. Sizce şair bu şiiri hangi amaçla yazmıştır? Neden böyle düşünüyorsunuz?

Sorulara verilen cevaplardan örnekler aşağıda sunulmuştur:

Hasan: “Öğretmenim şiirde Türkiye sevgisi anlatılmış. Tuza bandım ekmeğimi sözü ile ise ülkemizde zorluk da yaşasak yine de ülkemizi seveceğimiz söylenmek istemiş bence.”

Yusuf: “Bence şair şiiri yazarken iyi duygular, yani ülke sevgisi, umut, mutluluk gibi duygular hissetmektedir.”

Aslınaz: “Hocam şair beşiğimi sen salladın sendedir mezarım derken burada doğduğunu söylemiş. Ömrü boyunca ülkesinde yaşayıp yine burada ölmek istiyor.”

Serkan: “Şair şiiri bizim de vatan sevgisini hissedebilmemiz için yazmış olabilir.”

Bunun ardından ise öğrencilere şiirle birlikte gösterilen aşağıdaki resimlerin, dinledikleri türkü ve fon müziği hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Öğrencilerden bu öğelerin anlamalarında veya duygularında nasıl bir etki yarattığını açıklamaları, aşağıda verilen resimleri de şiirle ilişki kurarak yorumlamaları istenmiştir.







Bununla ilgili bazı öğrenci yorumları şu şekildedir:

Mürüvvet: “Öğretmenim Ölürüm Türkiye şarkısı ve memleket fotoğraflarını gördüğümde ben de kendi memleketimi özlediğimi anladım. Hem o şarkıda ben de heyecan ve sevgi hissettim. Bence bunlar metinle uyumlu. Hem de sanki o başta dinlediğimiz ölürüm Türkiye ile metinde de aynı şeyler anlatılmış.”

Samet: “Hocam izlediğimiz resimler ve sesler bence de metinle uyumlu. Memleketimizi anlatıyor. Bir de şiiri fon müziği ile dinleyince daha etkileyici oldu ve şarkı da coşku hissetmemi sağladı.”

Hasan: “Hocam şiirin yanındaki resimler değil de fon müziği biraz kafamı karıştırdı. Şiire odaklanamadım sanki. Sessiz okusak daha iyiydi.” Öğrenciler çoklu ortamda metin yanında gösterilen resimlerin, dinledikleri fon müziği ve türkünün metni desteklediği ve güçlendirdiği, onlarda onlara vatan sevgisi duygularını uyandırdığı yorumlarını yapmıştır. Ancak bazı öğrenciler ise metni fon müziği eşliğinde dinlemenin dikkatlerini dağıttığını ve müziğin metne odaklanmakta güçlük çekmelerine sebep olduğunu dile getirmişlerdir.

Öğrenci çalışma kitabında okuma becerisine yönelik olan ikinci, üçüncü etkinlikler çoklu ortama alınarak öğrencilere yaptırılmıştır.

## 2. Etkinlik

**Okuduğunuz metne yönelik aşağıdaki ifadelerden doğru olanların başına “D”, yanlış olanların başına “Y” yazınız.**

- ( ) Şiir, ülkesini seven birinin ağzından söyleniyor.
- ( ) Şair, ülkemizin turistik yerlerini anlatıyor.
- ( ) Şiir vatan sevgisini anlatma amacı ile yazılmıştır.

- ( ) Şiirde ülkemiz ve başka ülkeler kültürel güzellikler bakımından karşılaştırılmış.
- ( ) Türkiye’de doğan şair ömrünün tamamını Türkiye’de geçirmek istemektedir.
- ( ) Şair şiirde ülkede yaşayan tüm insanların Türkiye’ye sevgi bağı ile bağlı olduğunu anlatmıştır.

### 3. Etkinlik

Şiirin sizde uyandırdığı duyguları yazınız.

.....

.....

.....

.....

4. Etkinlik: Aşağıda bulunan fotoğraflardan hangileri metinle ilgili, hangileri ilgisiz olabilir, neden?



4. ve 5. Hafta

Okuma Kazanımları

## 1. Okuma kurallarını uygulama

- 1.1: Sesini ve beden dilini etkili kullanır.
- 1.2: Akıcı biçimde okur.
- 1.3: Kelimeleri doğru telaffuz eder.
- 1.4: Sözün ezgisine dikkat ederek okur.
- 1.5: Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.

## 2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme

- 2.1: Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
- 2.2: Metindeki anahtar kelimeleri belirler.
- 2.3: Metnin konusunu belirler.
- 2.4: Metnin ana fikrini / ana duygusunu belirler.
- 2.5: Metindeki yardımcı fikirleri / duyguları belirler.
- 2.14: Metne ilişkin sorular oluşturur.
- 2.15: Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.

## 4. Söz varlığını zenginleştirme

- 4.2: Aynı kavram alanına giren kelimeleri, anlam farklılıklarını dikkate alarak kullanır.
- 4.4: Okuduklarından hareketle öğrendiği kelimelerden sözlük oluşturur.

### **Çoklu Ortamda Eleştirel Okuma Becerileri**

- 1. Yazılı, sözlü ve görsel öğelerin bir arada kullanıldığı çoklu ortam metinlerinde ulaşılabileceği ve ulaşamayacağı yargıları belirleyebilme
- 2. Okuduğu metinde ifade edilen sonuçlara ulaşma
- 3. Görsel içerik, ses vb. çoklu ortam öğeleri - metin ilişkisini fark edebilme
- 4. Hiper metinlerde verilen iddiaları fark edebilme
- 5. Metinde yazarın amacını ortaya koyma
- 6. Çoklu ortam metinlerinde bilgi ve görüşleri ayırt edebilme
- 7. Görsel, ses, animasyon vb. çoklu ortam öğeleri- metin uyumunu değerlendirme

8. Hiper metinlerde yazarın düşünceleri desteklemek ya da çürütmek amacıyla kullandığı kanıtları fark edebilme
9. Metinde ön yargıları fark edebilme
10. Metinde yazar tarafından arka plana konulmuş düşünceleri (ima edilen düşünceler) fark edebilme

### **Derse Hazırlık**

Öğrencilere 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nda farklı ülkelerden, dinlerden, milletlerden olan çocukların bir araya geldiği görüntülerin yer aldığı bir video (<https://www.trt23nisan.com/tr/>) izletilmiş ve ardından burada anlatılmak istenenin ne olduğu sorulmuştur. Aşağıda öğrencilerin etkinliğe verdiği bazı cevaplara yer verilmiştir:

Azra: Görüntülerde farklı ülkelerden olan çocukların aynı karede ve birlikte olduklarını görüyoruz. Yani siyah olanla beyaz çocuk el ele. Bu bize barışı ve kardeşliği gösteriyor. Bence metnin başlığına baktığımızda da birlik, beraberlik ve barışla ilgili şeyler anlatılacak.

Yusuf: Bu video ve metin ilgili olabilir. Metnin başlığında insanlar kardeşim yazıyor. Yani kardeşlikten bahsetmiş. Videoda ise farklı çocuklar ele ele. Burada da kardeşlik var.

Aşağıda verilen barış, birlik ve beraberlik fotoğrafları metinle birlikte öğrencilere gösterilir ve öğrencilerin bunları yorumlamaları istenmiştir.



### **Derse Başlama**

Öğrencilerin resimleri yorumlamalarından sonra İnsanlar Kardeşim adlı metin öğrencilere çoklu ortamda okutulmuştur. Okuma esnasında öğrencilerden yazarın kendi

düşüncelerini ve okuyucuları ikna etmek için yazdığı birtakım fikirlerini bulup not almaları istenmiştir. Ardından metni anlama ve çözümlene soruları öğrencilere yöneltilmiştir:

1. Yazarın inandığı şey nedir?

2. Yazar, bulunduğu yerlerdeki insanlarla aynı dili konuşmamasına rağmen anlamakta zorluk çekmediğini söylüyor. Siz bu görüşe katılıyor musunuz? Niçin?

3. Okuduğunuz yazının ana fikri nedir?

Sorulara ilişkin verilen bazı öğrenci cevaplarına ve yorumlarına aşağıda yer verilmiştir:

Öğrencilere “Yazarın inandığı şey nedir?” sorusu yöneltildiğinde katılımcı öğrenciler birlik, beraberlik, barış ve kardeşlik gibi cevaplar vermişlerdir.

Araştırmacı “Yazar, bulunduğu yerlerdeki insanlarla aynı dili konuşmamasına rağmen anlamakta zorluk çekmediğini söylüyor. Siz bu görüşe katılıyor musunuz? Niçin?” sorusunu öğrencilere yönelterek bir tartışma ortamı oluşturmaya çalışmıştır. Öğrencilerin bir kısmı bu görüşe katıldıklarını ifade ederken aşağıdaki cevapları vermişlerdir.

Esmâ: “Ben katılıyorum. Çünkü insan yabancı bir ülkeye de gitse ilk başta dilde zorluk çekiyor ama bir şekilde derdini anlatıyor. Bir şey anlatmak için illa kelime ve cümleleri kullanmak gerekmez.”

Duru: “Hepimiz insanız sonuçta. Aramızda kardeşlik ve sevgi olursa birbirimizi anlayabiliriz. Yani aynı konuşsak da bir şekilde anlaşırız. Çünkü yazar da söylemiş Hindistan’da hiç bilmediği bir kabilede insanlarla dil olmadan anlaşmış.”

Görüşe katılmayan öğrenciler de olmuştur. Onlar da fikirlerini aşağıdaki şekilde ifade etmeye çalışmışlardır.

Serkan: “Bence sadece el kol hareketleri ya da işaret dili ile tam olarak derdimizi anlatamayız. Az da olsa o dilden birkaç kelime bilmeliyiz.”

Yunus: “Hocam ben bazen duraklarda ya da sokakta falan yabancıları görüyorum. Birilerine bir şeyler soruyorlar. Onlar da anlamadıkları için ya bağırarak ya da el kol sallayarak bir şeyler anlatmaya çalışıyor ama o turist hiç anlamadan dönüp gidiyor. Bence işe yaramaz. Dili bilmek gerek.”

Öğrencilere çalışma kitabında bulunan konu ile ilgili 2, 3 ve 4. etkinlikler yaptırıldıktan sonra iddia ve kanıt cümleleri, bunların metinde nasıl bulunabileceği öğrencilere anlatılmıştır. Konu ile ilgili örnekler gösterilmiştir. Ardından ise araştırmacı tarafından hazırlanan iddia cümlelerini buldurma etkinliği akıllı tahtada öğrencilere yaptırılmıştır. Bu etkinlik aşağıda verilmiştir:

Anne: Baban gelsin hemen eve gideceğiz, artık bu ağlamalarından sıkıldım.

Şarkıcı: Yaptığım işten, söylediğim şarkıdan zevk alıyorum. Kendim beğenmeliyim. Ancak bu şekilde başkalarının da şarkılarımdan zevk almasını sağlayabilirim.

Bu cümlelerde iddia olanların altı çizilmiştir.

Siz de aşağıda verilen cümlelerden iddia olanları belirleyerek renkli kalem ile daire içine alınız.

Gökçeada, dünyanın en güzel adasıdır.

Köpeğim Tonton dün akşam yemeğinden sonra birdenbire ortadan kayboldu. Akşamdan beri onu arıyorum. Artık ilan vereceğim.

Dershane Müdürü: Artık bu şehirdeki en iyi dershane biziz. Kendini geliştirmek isteyen ve çağdaş dünyaya ayak uydurmak isteyen herkes için en doğru yer burasıdır.

Afrika'nın çoğu bölgesinde, 5 yaş altındaki çocukların yüzde 30'u körlük riski ile karşı karşıya ve bunun en önemli sebeplerinden birisi A vitamini eksikliği.

Gaziantep'te Şahinbey İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü yüz otuz altıncı sınıf öğrencisine dizüstü bilgisayar verdi.

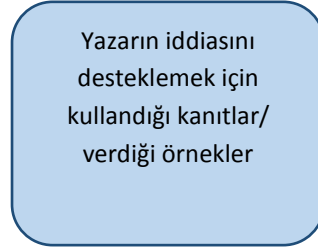
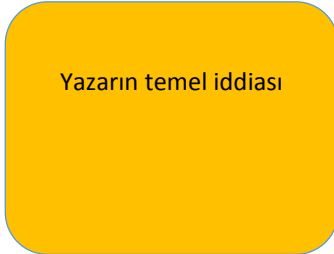
Arda: Yeni bir İnternet kafe açılmış, okula da yakın yarın oraya gideceğim, sen de gelsene.

Uluslararası Çocuk Haklarını Koruma Derneği Başkanı: Dünyada çocuk yaşta çalıştırılan, aç ve susuz kalan birçok çocuk var. Dünyanın artık bu çocukları görmek zamanı geldi. Derneğimizin son yardım kampanyasıyla Londra'daki kimsesiz çocuklar artık evsiz kalmayacak.

Manav: Portakalın kilosu iki lira, soğanın kilosu da bir lira. Ne kadar vereyim?

Kavun satıcısı: Bal kavuna gel! Şeker bunlar, bal bunlar!

Etkinlik: Bu metinde yazarın anlatmak istediği, ortaya attığı iddia nedir? İddiasını desteklemek için hangi kanıtları vermiş, hangi örnekleri kullanmıştır.



Son olarak bu derste öğrencilere barış ve birliğin olduğu ve bunun tersi olan ırkçılık nefret görselleri uygun bir fon dinletilerek gösterilmiş ve “Dünyada ya da Türkiye’de gerçekten barış birlik ve beraberlik var mı?” sorusu yöneltilmiştir. Öğrenciler iki gruba ayrılmış ve grup tartışması yapmışlardır. Bir kısım öğrenciler barış ve birliğin olduğunu özellikle Türkiye’nin Suriyelileri kabul etmesi ile dünyaya örnek olduğunu söylerken bir kısmı da barış ve kardeşliğin artık bitmek üzere olduğunu dile getirmişlerdir.

Duru: “Barış ve kardeşlik bence hâlâ var. Çünkü Afrika’da insanlar açlıktan ölüyor ya da Suriye’de Mısır’da savaşlar var ama diğer ülkelerdeki insanlar onlara yardım gönderiyor. Türkiye de yabancı insanlara muhtaç olan insanlara yardım ediyor.”

Furkan: “Hocam bizim binaya iki Suriyeli aile taşındı. Sokaklarda da çalışan ya da dilenen bir sürü Suriyeli var. Ama onlar savaş olduğu için oradan kaçıp gelmişler. Burada yaşamaya çalışıyorlar. Türkiye onları kardeş olarak kabul etmese ne olurdu?”

Hasan: “Her akşam haber izliyoruz. Şehit haberleri var, doğuda molotof atıyorlar. Bence Türkiye’de artık kardeşlik azalıyor. Hocam geçende babamın iş yerinin yakınında bir canlı bomba patladı. Çok korktuk. Bu aralar hafta sonları annem bizi sokağa bile çıkarmıyor. Hem de canlı bomba olan adam Türk değil mi o zaman barış kardeşlik kalmamış. Ben bu metne de inanmıyorum.”



## Derste Kullanılan Görseller



## 6. Hafta

### Okuma Kazanımları

1. Okuma kurallarını uygulama
  - 1.1: Sesini ve beden dilini etkili kullanır.
  - 1.2: Akıcı biçimde okur.
  - 1.3: Kelimeleri doğru telaffuz eder.
  - 1.4: Sözün ezgisine dikkat ederek okur.
  - 1.5: Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.
2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme
  - 2.2: Metindeki anahtar kelimeleri belirler.
  - 2.3: Metnin konusunu belirler.
  - 2.4: Metnin ana fikrini / ana duygusunu belirler.



- 2.9: Metindeki neden-sonuç ilişkilerini fark eder.
- 2.13: Metne ilişkin sorulara cevap verir.
- 2.14: Metne ilişkin sorular oluşturur.
- 2.30: Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.
- 2.31: Metnin yazarı veya şairi hakkında bilgi edinir.

### 3. Okuduğu metni değerlendirme

- 3.1. Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.
- 3.2. Metni içerik yönünden değerlendirir.

### 4. Söz varlığını zenginleştirme

- 4.1: Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.
- 4.3: Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.

## **Derse Hazırlık**

### **Çoklu Ortamda Eleştirel Okuma Becerileri**

1. Okuduğu metinde ifade edilen sonuçlara ulaşma
2. Görsel içerik, ses vb. çoklu ortam öğeleri - metin ilişkisini fark edebilme
3. Hiper metinlerde verilen iddiaları fark edebilme
4. Metinde yazarın amacını ortaya koyma
5. Çoklu ortam metinlerinde bilgi ve görüşleri ayırt edebilme
6. Görsel, ses, animasyon vb. çoklu ortam öğeleri- metin uyumunu değerlendirme
7. Hiper metinlerde yazarın düşünceleri desteklemek ya da çürütmek amacıyla kullandığı kanıtları fark edebilme

## **Derse Hazırlık**

Derse başlanmadan önce öğrencilere bir kütüphane resmi gösterilerek resim hakkındaki düşünceleri alınmış, neden böyle düşündükleri sorulmuş ve metinde neler anlatılacağını tahmin etmeleri istenmiştir:

Gösterilen kütüphane resmi aşağıda verilmiştir:



Öğrencilerin bir kısmı resme anlam verememiş, bir kısmı da savaş, yıkım ve kitap okuma, kitaba değer verme, kitabı önemseme arasında bağ kurmaya çalışmıştır. Bazı öğrenci yorumları aşağıda sunulmuştur:

Çetin: Hocam resimde her yer yıkılmış ama bir kütüphanenin bir kısmı ayakta ve insanların kitaplara baktığını görüyorum. Ben olsam aynı şeyi yapmazdım herhâlde. Böyle bir durumda öncelikle kitap aklıma gelmezdi. Çünkü ileride de kitap okuyabilmem için canımı kurtarmak isterdim.

Hüseyin: Resimde bence savaş, çatışma ya da deprem nedeni ile yıkılmış kütüphane gösterilmiş ve insanlar buna aldırmadan kitapları inceliyorlar. Kitap okumaya önem verdikleri için bence. Bana ilginç geldi.”

### **Derse Başlama**

Bu haftada Nurullah Ataç’a ait “Kitaba Hürmet” adlı deneme yazısı işlenmiştir. Kitaba Hürmet adlı metin çoklu ortamda öğrencilere sessiz biçimde okutulmuş ve ardından aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. Yazarın bu yazıyı yazma amacı ne olabilir? Yazar hangi sonuçlara ulaşmıştır?
2. Metnin ana fikri nedir?
3. Yazarın bu metinde ortaya attığı iddialar nelerdir? Bunları nereden anladınız?

Öğrencilerin sorulara ilişkin verdikleri cevaplardan örnekler aşağıdaki şekildedir:

Esmâ: “Hocam bu metin bize kitabın ne kadar önemli olduğunu anlatmak için yazılmıştır.”

Yiğit: “Metinde iyi de olsa kötü de olsa mutlaka kitap okumamızı söylüyor. Bence insanların daha çok kitap okuması ve alışkanlık kazanması için yazılmış olabilir.”

Ada Azra: “Kitaplar insanların en iyi dostudur ve kitap okuyan asla yalnız kalmaz.”

Yazarın iddialarını okuma esnasında kaydeden öğrencilerin notlarından bölümler ekler kısmında öğrenci çalışmaları kısmında verilmiştir.

Bunların ardından aşağıda verilen etkinlik öğrenciler tarafından yapılmıştır:

### **Etkinlik:**

Aşağıda yazarın ortaya attığı bazı iddialar ve onları desteklemek için kullandığı kanıtlar verilmiştir. Yazarın iddiasını desteklemek için kullandığı yargılar ve karşısında verilen cümlelerden hangileri iddiasını destekliyorsa belirleyelim.

İyi kitaplarla beraber kötü kitaplar da yazılmalıdır. İyinin değeri kötünün varlığı ile anlaşılır. Bilin ki güzel yazı mucizedir ve bu mucizeyi etrafı hazırlar.




Az okuyorsanız hiç okumuyor sayılırsınız. Çünkü az okumak hemen hemen hiç okumamakla birdir. Sizi bir kitap dostu olmaya davet ediyorum.

Hiçbir yazar bile bile okurunu aldatmak için yazmaz. En kötü yazan bile eserinin iyi olduğuna emindir.

Zaten hiçbir kitabın verilen para ile ölçülebilecek bir değeri yoktur. Sizin verdiğiniz para ortaklık bedelidir. Kitabın yazılmasını, derginin çıkmasını mümkün kılmak isteyenlerin arasına karışmanızı sağlar.

Çalışma kitabında verilen konu ile ilgili etkinlikler (1, 2, 3) yapıldıktan sonra aşağıda verilen etkinlikler yapılmıştır.

**Etkinlik:** Aşağıda verilen karikatürlerde bulunan neden- sonuç, amaç sonuç ilişkilerini belirleyelim.

		
<p>Yukarıdaki cümlelerin neden sonuç ve ya amaç sonuç cümlelerinden hangisi olduğunu belirleyiniz.</p>	<p>Yukarıdaki cümlelerin neden sonuç ve ya amaç sonuç cümlelerinden hangisi olduğunu belirleyiniz.</p>	<p>Yukarıdaki cümlelerin neden sonuç ve ya amaç sonuç cümlelerinden hangisi olduğunu belirleyiniz.</p>

Create your own at [Storyboard That](https://www.storyboardthat.com/)



**Etkinlik:**

Metinde geçen neden-sonuç ilişkilerine örnekler verelim

- 1.
- 2.
- 3.

Kitaba Hürmet adlı metinde yazarın kişisel görüşlerine yer veriliyor mu? Metnin ilk beş paragrafından yazarın kişisel görüşlerine örnekler verelim.

.....

.....

.....  
 .....  
 Kitaba Hürmet adlı metinde nesnel bilgilere yer veriliyor mu? Örneklendirelim.  
 .....  
 .....  
 .....

## 7. Hafta

### Okuma Kazanımları

1. Okuma kurallarını uygulama
  - 1.1: Sesini ve beden dilini etkili kullanır.
  - 1.2: Akıcı biçimde okur.
  - 1.3: Kelimeleri doğru telaffuz eder.
  - 1.4: Sözün ezgisine dikkat ederek okur.
  - 1.5: Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.
2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme
  - 2.2: Metindeki anahtar kelimeleri belirler.
  - 2.3: Metnin konusunu belirler.
  - 2.4: Metnin ana fikrini / ana duygusunu belirler.
  - 2.9: Metindeki neden-sonuç ilişkilerini fark eder.
  - 2.13: Metne ilişkin sorulara cevap verir.
  - 2.14: Metne ilişkin sorular oluşturur.
  - 2.30: Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.

### Çoklu Ortama Dayalı Eleştirel Okuma Becerileri

1. Yazılı, sözlü ve görsel öğelerin bir arada kullanıldığı çoklu ortam metinlerinde ulaşılabileceği ve ulaşamayacağı yargıları belirleyebilme
2. Okuduğu metinde ifade edilen sonuçlara ulaşma

3. Görsel içerik, ses vb. çoklu ortam öğeleri - metin ilişkisini fark edebilme
4. Hiper metinlerde verilen iddiaları fark edebilme
5. Metinde yazarın amacını ortaya koyma
6. Çoklu ortam metinlerinde bilgi ve görüşleri ayırt edebilme
7. Görsel, ses, animasyon vb. çoklu ortam öğeleri- metin uyumunu değerlendirme
8. Hiper metinlerde yazarın düşünceleri desteklemek ya da çürütmek amacıyla kullandığı kanıtları fark edebilme
9. Metinde ön yargıları fark edebilme
10. Metinde yazar tarafından arka plana konulmuş düşünceleri (ima edilen düşünceler) fark edebilme

### **Derse Hazırlık**

Öğrencilere ilk olarak annesinden kalan ahır kütüphaneye çeviren bir öğrenci ile ilgili yapılan bir haberin videosu (<https://www.izlesene.com/liste/gezici-kutuphane>) izletilmiştir. Öğrencilerin haber hakkında ne düşündükleri öğrenilmiş ve kendilerini çocuğun yerine koymaları istenmiştir. Ardından bununla ilgili düşünceleri alınmıştır.

“Hocam bence çocuğun yaptığı örnek bir davranış, yani o köy yerinde hiçbir imkân yokken bunu yapması çok iyi. Bu bizim de örnek almamızı ve daha çok kitap okumamızı gerektiriyor.” (Esilya K. 07.12. 2016).

“Ama çocuk bunu tek başına yapmamış ki, bütün köylüler de kitap toplamada ona yardım etmiş ama yine de iyi cesaret etmiş. Herkes yapmaz bence. Ben olsam böyle bir şey aklıma gelmezdi herhâlde bir de imkânlar kısıtlı olduğundan” (Serkan A. 07.12. 2016).

### **Derse Başlama**

Bunun ardından ise Dörtel Yayınları 2016 Türkçe Ders Kitabı'nda bulunan “Okumak” adlı metin çoklu ortamda öğrencilere okutulmuş ve metinle ilgili aşağıdaki sorular öğrencilere yöneltilmiştir:

1. “Yazı, bir türlü ölümü ortadan kaldırmayan insanoğlunun ölüme karşı bulabildiği tek çaredir. Yazı, zekânın fotoğrafıdır.” sözleri ile yazar ne anlatmak istemiştir? Siz nasıl düşünüyorsunuz?

2. Yazara göre eski Yunan filozofu Sokrates'in öğrencisi olan Platon da yazmasaydı, Sokrat kendi kendini yazmamakla öldürmüş olurdu. Yazar burada ne anlatmak istemiş olabilir?

3. Bu metnin ana fikri nedir?

4. Yazarın bu yazıyı yazmaktaki amacı ne olabilir?

5. Yazar kitapsız ve gazetesiz kalmanın oluşturduğu olumsuz durumu açıklamak için neyi örnek göstermiştir? Siz böyle bir durumda ne yapardınız, nasıl hissederdiniz?

Öğrenciler yazıyı kalıcı olması, bilgilerin nesilden nesile yazı sayesinde aktarılmasını sağlaması, sözün unutulup yazının unutulmaması, yazının insanın bilgilerini başkalarına aktarması için kullandığı araç olması yönlerinden değerlendirmişler ve yazının bu açılardan çok önemli olduğunu söylemişlerdir. Ayrıca okuma ve bilgi edinmenin önemine dair cümleler kurmuşlardır. Öğrenciler, kitapsız kalma durumunda bilgisiz kalacaklarını ve yeni hiçbir şey öğrenemeyeceklerini, kulaktan dolma bilgilere mecbur kalacaklarını, insanlığın gelişemeyeceğini vb. ifade etmiş ve böyle bir durumu hiç istemediklerini belirtmişlerdir. Bunlarla ilgili öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda verilmiştir:

Azra: “Ben böyle bir durumda -yazısız ve kitapsız kalmadan bahsediyorkendimi çaresiz hissedirdim. Çünkü bana söylenen şeylerin doğru mu yanlış mı olduğunu bilemezdim. Oysa kitaplar olduğu zaman bilmediğim bir şey gördüğümde onlara bakıyorum.”

Esilya: “Yazar kitapsız kalmaktan bahsetmiş ama bence bu biraz zor. Çünkü her gün yeni yeni kitaplar çıkıyor. Hangisini alacağımı şaşıyorum. Sonuçta hepsi farklı kimi doğru kimi yanlış şeylerden bahsediyor olabilir. Ama yine de böyle bir durumda kalsam ben hiçbir şeye güvenmezdim.”

Soruların cevaplanmasının ardından araştırmacı öğrencilere aşağıdaki örnek cümleyi tahtaya yazmıştır:

Bizde bisikletin spor aracı olarak kullanılması dünyada ilk bisiklet yarışmasının yapılmasından kırk yıl sonra, 1910 yılında, başladı.

Araştırmacı bu cümledeki imaların neler olduğunu, bir cümledeki imaların nasıl bulunabileceğini öğrencilere anlattıktan sonra metinde aşağıda verilen cümleleri tahtaya yansıtmış ve bu cümledeki imaların neler olabileceğini öğrencilere sormuştur:

1. Yazı sayesinde birçok imkânsız şeyi ellerimizde tutarız. Ölü dirilmez, yüz kuruşa Amerika'ya gidilmez, her büyük adam bizimle konuşmaz.
2. Eski Yunan'ın büyük filozofu Sokrat, hiç yazmadı. Eğer yetiştirdiği Platon da böyle yapsaydı Sokrat, baldıran ağusuyla değil, yazı yazmamakla kendini öldürmüş olurdu.
3. İnsanlık içinde, güneş gibi ışığı kendinden çıkan zekâlara yaklaşmak, biraz yanmak  
olsa bile, pek çok aydınlanmaktır.

Araştırmacı bundan sonra ise öğrencilerden metinde geçen öznel ve nesnel ifadeleri bulmalarını istemiş, metinde geçen öznel ve nesnel ifadeler belirlenmiştir. Araştırmacı bu öznel ifadelerden bazılarının iddia olduğunu öğrencilere söylemiştir ve iddia niteliğinde olan diğer cümleler öğrenciler tarafından araştırmacı rehberliğinde keşfedilmiştir. Dersin son kısmında ise dersin başında izletilen video tekrar gösterilmiş ve video ile ilgili çalışmalara yer verilmiştir. Ardından öğrencilere dersin başında izletilen haber videosundaki neden sonuç ilişkisi buldurulmuş ve aşağıdaki sorulara yer verilmiştir:

1. Bu insanlar hangi durumda kütüphane kurmuştur?
2. Sonuç nasıldır?
3. Bu haber videosu yazarın metinde sunduğu iddiaları destekliyor mu? Neden?

## 8. Hafta

### Okuma kazanımları

1. Okuma kurallarını uygulama
  - 1.1: Sesini ve beden dilini etkili kullanır.
  - 1.2: Akıcı bicimde okur.
  - 1.3: Kelimeleri doğru telaffuz eder.
  - 1.4: Sözüün ezgisine dikkat ederek okur.



- 1.5: Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.
2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme
- 2.2: Metindeki anahtar kelimeleri belirler.
- 2.3: Metnin konusunu belirler.
- 2.8: Metindeki sebep - sonuç ilişkilerini fark eder.
- 2.26: Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.
- 2.28: Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.
- 2.29: Metnin başlık ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.
- 2.30: Okuduğu metne farklı başlıklar bulur.
- 2.31: Metnin yazarı veya şairi hakkında bilgi edinir.
5. Okuma alışkanlığı kazanma
- 5.2: Farklı türlerde metinler okur.
- 5.6: Okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşları ile paylaşır.
- 5.7: Şiir ezberler, şiir dinletileri düzenler, ezberlediği şiirleri uygun ortamlarda okur.

### **Çoklu Ortama Dayalı Eleştirel Okuma Becerileri**

1. Yazılı, sözlü ve görsel öğelerin bir arada kullanıldığı çoklu ortam metinlerinde ulaşılabileceği ve ulaşamayacağı yargıları belirleyebilme
2. Görsel içerik, ses vb. çoklu ortam öğeleri - metin ilişkisini fark edebilme
3. Metinde yazarın amacını ortaya koyma
4. Görsel, ses, animasyon vb. çoklu ortam öğeleri- metin uyumunu değerlendirme
5. Metinde ön yargıları fark edebilme

### **Derse hazırlık**

Öğrencilere Daniel Defoe, tarafından yazılan Robinson Cruose adlı romanı ile ilgili görseller gösterilmiş, ardından kitabı okuyup okumadıkları ve aşağıda yer alan sorular sorulmuştur.



1. Bu zamana kadar nelere özlem duydunuz? Hangilerine ulaştınız? Ulaşamadıklarınızla ilgili neler hissettiniz?

Bundan sonra ise bu kitabın içeriği ile ilgili araştırmacı ve okuyan öğrenciler kısa bir sunum yapmıştır.

Metin öğrencilere uygun bir fon müziği eşliğinde ile okutulmuş ve ardından aşağıdaki sorular cevaplandırılmıştır:

1. Şiirin konusu nedir?
2. Şair hangi duygular içindedir?
3. Şairin bu şiiri yazmasına sebep olan durum nedir?
4. Şair nelere ulaşmayı, kavuşmayı hayal ediyor?
5. Sizin de bazı zamanlarda yalnız kalmaya ihtiyacınız oluyor mu? Neden?
6. Yalnız kalmak insanlarda sizce nasıl duygular uyandırır? Niçin böyle düşünüyorsunuz?
7. Yalnızlık her zaman kötü müdür? Yalnızlığın iyi olduğu tarafları da yok mudur? İnsanlar yalnızlığa ön yargılı mı yaklaşıyor? Ne düşünüyorsunuz?
8. Şair neden Robenson'un adasına gitmek istiyor olabilir? Siz ister miydiniz? Neden?
9. Bir adada uzun bir süre tek başına yaşamak zorunda kalan Robenson'un hayatını ve yaşadığı zorlukları düşününüz. Siz onun yerinde olsanız ne hissederdiniz?

Sorulara ilişkin öğrenci cevaplarından bazıları aşağıda örneklendirilmiştir:

Elçin: “Hocam aslında şair ilk başta üzgün ve yalnız gibi görünse de gerçekte öyle değil. Bence şiirin böyle bir havası var sanki ama şair umut içinde geleceğe dair umutları var bence. Bunu da roman kahramanı olan Robenson'a anlatmış ve onunla birlikte bir yolculuğa çıkmak istiyor.”

Elçin'in bu yolculuk fikrine Serkan da daha farklı şekilde bakmıştır:

“Hocam ama buradaki yolculuk derken gerçek bir yolculuktan bahsetmiyor. Hayatında yeni bir sayfa açmaktan bahsetmiş. Ama ben Elçin'in şairin yalnız olmadığı fikrine çok katılmadım. O zaman neden bir roman kahramanı ile bu yolculuğa çıkmak istesin. Demek ki başka kimse yok.”

Irmak: “Hocam şiirde şair demiş ki başımı dinlemek istiyorum. Demek ki şairin şu anda artık düşünmek istemediği, bir şeylerden yorulduğu ya da bazı sıkıntıları olduğu için yalnız kalmak istiyor olabilir.

Öğrenciler derste yalnız kalmanın iyi mi kötü mü ya da insanlarda nasıl duygular uyandırdığı ile ilgili bir tartışma ortamı başlatmışlardır. Bazıları yalnızlık denince sadece olumsuz şeylerin akıllarına geldiği ve yalnızlığın sevilmeyen bir şey olduğunu, insanlarda üzüntü gibi olumsuz durumlara sebep olduğunu ifade etmiş, bazı öğrenciler de bunun bu kadar kötü algılanmaması gerektiğini belirtmiştir. Bazı öğrenci düşünceleri aşağıdadır.

Yusuf: “Bence yalnızlık olumsuz kimse yalnız kalmak istemez herhâlde. Ben yalnız kaldığımda çok sıkılıyorum. Yani sıkıntılar da olsa bunu yalnız kalmak yerine başkaları ile paylaşmak gerek. Bu şiirde şair de bence yalnız kalmak yerine sıkıntısını biriyle paylaşırsa daha iyi hisseder.”

Hasan ise Yusuf'a hitaben: “Ama bazı durumlarda da gerekli çünkü bazı durumlarda en yakındaki insanlar da seni anlamayabilir ya da onlarla konuşmak içinden gelmez. Mesela abim var benim. Bir şeye canı sıkıldığında ya da sinirlendiğinde beni yanından uzaklaştırır. Sonra da siniri geçer. Yani ara ara yalnızlık ona iyi geliyor. Bence çok kötü değil her zaman yalnızlık.”

Öğrencilere çalışma kitabında bulunan 1, 3 ve 4. etkinlikler yaptırılmıştır.

## **9. Hafta**

### **Okuma Kazanımları**

#### **1. Okuma kurallarını uygulama**

1.5: Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.

## 2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme

2.1: Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.

2.2: Metindeki anahtar kelimeleri belirler.

2.7: Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.

2.13: Metne ilişkin sorulara cevap verir.

2.15: Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.

2.16: Metnin planını kavrar.

2.20: Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.

2.22: Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.

2.23: Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.

2.31: Metnin yazarı veya şairi hakkında bilgi edinir.

## 4. Söz varlığını zenginleştirme

4.3: Okuduğu metinde geçen kelime, deyim ve atasözlerini cümle içinde kullanır.

## 5. Okuma alışkanlığı kazanma

5.2: Farklı türlerde metinler okur.

5.6: Okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşlarıyla paylaşır.

5.8: Ailesi ile okuma saatleri düzenler.

## Çoklu Ortama Dayalı Eleştirel Okuma Becerileri

1. Yazılı, sözlü ve görsel öğelerin bir arada kullanıldığı çoklu ortam metinlerinde ulaşılabilceği ve ulaşamayacağı yargıları belirleyebilme
2. Okuduğu metinde ifade edilen sonuçlara ulaşma
3. Görsel içerik, ses vb. çoklu ortam öğeleri - metin ilişkisini fark edebilme
4. Hiper metinlerde verilen iddiaları fark edebilme
5. Metinde yazarın amacını ortaya koyma

## 6. Görsel, ses, animasyon vb. çoklu ortam öğeleri- metin uyumunu değerlendirme

### Derse Hazırlık

Öğrencilere ilk olarak aşağıdaki sorular yöneltilmiştir:

1. Vatan nedir? Niçin önemlidir? Vatan önemli ise buna kanıt olarak neleri sunabiliriz?
2. Kahramanlık hikâyelerini okurken veya sinemada izlerken neler hissedersiniz?
3. Doğup büyüdüğünüz yerlerden uzak olduğunuz zamanlar oldu mu? Olduysa neler hissettiniz? Ne tür hayaller kurdunuz?

Forsa adlı metin, dalga sesleri olan bir fon müziği (<https://www.youtube.com/watch?v=GoYEKIjWIMg>) kullanılarak okutulmuş ve ardından metni anlama soruları yanıtlanmıştır:

1. Bu metin daha önce okuduğunuz hangi metinlere benziyor? Nereden anladınız?
2. Yaşlı kaptanın bu adada bulunmasının sebebi nedir?
3. İhtiyar kaptanı, esaret hayatı suresince hayata bağlayan gücün kaynağı ne olabilir?
4. Türk gemilerinin görünmesi ihtiyar forsada nasıl bir değişikliğe sebep oluyor? Neden?
5. “Hızır Aleyhisselam’ın geçtiği yer” söz grubuyla nasıl bir yer anlatılıyor olabilir? Sizin zihninizde ne canlandı? Yazar neden böyle bir kelime grubu kullanmış olabilir?
6. İhtiyar ile askerleri birbirine yaklaştıran ortak değerler nelerdir? Bir milletin bireylerini birbirine yaklaştıran başka ortak değerler neler olabilir?
7. İhtiyar kaptanın savaşa katılma isteğini nasıl karşılıyorsunuz? Neden?
8. Metnin ana fikri nedir?

Yukarıda sorularla ilgili sınıftaki soru-cevap ve yorumlama çalışması sürecine ilişkin açıklamalar aşağıda kısaca sunulmuştur:

İlk olarak metnin türünün hikâye olduğunu bulmaları için “Bu metin daha önce okuduğunuz hangi metinlere benziyor?” sorusu yöneltilmiş ve öğrenciler Eskiçi metnini söylemişlerdir. Ardından ise bu metinlerin türünün sorulması ile öğrencilerden hikâye yanıtı alınmıştır. Bazı öğrenciler metnin hikâye olmasının nedenlerini söyleyemezken birkaç öğrenci metinde şahıs, yer zaman ve olayların olmasından dolayı metinlerin hikâye olduğunu anladıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler “İhtiyar kaptanı, esaret hayatı suresince hayata bağlayan gücün kaynağı nedir?” sorusuna çoğunlukla geri dönme ümidi, milletine olan inancı, bir şekilde adadan kurtulma umudu, Allah’a olan güçlü inancı, oğlunun onu kurtaracağı inancı, ihtiyarın hep aynı kurtulma rüyası gibi farklı cevaplar vermişlerdir. Araştırmacının sorduğu “İhtiyar ile askerleri birbirine yaklaştıran ortak değerler nelerdir” sorusunda ise katılımcı öğrenciler aynı milletten olma, Türklük, merhamet, aynı dili konuşma gibi cevaplar vermişlerdir. Burada araştırmacı bu soru ile onlara daha önce de bir soruya benzer cevaplar verdiklerini ve iki insanı kaynaştıran duyguyu sorduğunu hatırlatmış, öğrenciler ise metnin bu yönünün Eskiçi metnine benzediğini hatırlamıştır.

İhtiyar kaptanın savaşa katılma isteği ile ilgili ise sınıfta bir tartışma ortamı oluşmuştur. Öğrencilerin büyük çoğunluğu kaptanın savaşa katılma isteğini olumlu karşılarken bir kısmı da olumsuz karşılamıştır. Konu ile ilgili bazı öğrenci cevapları ve gerekçeleri aşağıda sunulmuştur.

Azra: “Belki de ihtiyar forsa zaten yaşlıyım bu saatten sonra öleceksem de vatanım için öleyim diye düşünüyorum. Zaten de yaşına aldırmadan çok cesaret gösteriyor. Korkmuyor, gençliğinde de en tehlikeli görevleri almış, korsa o zaman kaçardı. Onun yerinde olsam ben de savaşa katılırdım zaten oğlu da yanında.” (22.12.2016)

Ada Azra: “Bence onun savaşa katılmasına gerek yok. Gitsin evinde dinlensin. Bir sürü genç asker varken savaşmak ona mı kalmış. Hem uzun yıllar çile çekmiş, vatanını görmemiş, artık dinlenmek hakkı diye düşünüyorum.” Öğrencilerden savaşa katılmasını olumsuz bulanlar genelde ada Azra gibi düşünmekte, olumlu bulanlar ise ihtiyarın cesaretini ve vatan aşkını, vatan uğrunda göze alma ve onu esir edenlerden oç alma gibi gerekçeleri öne sürmüşlerdir.

Ardından öğrencilere İstanbul'un fethinde yer alan Ulubatlı Hasan ile ilgili ve Çanakkale zaferi ile ilgili videolar (<http://www.eba.gov.tr/video/izle/23574eccb475168224df7acf15af451a9be2c944ba001>) , ([https://www.youtube.com/watch?v=1tWArk\\_522I](https://www.youtube.com/watch?v=1tWArk_522I)) gösterilerek metinle karşılaştırma yapmaları istenmiştir:

1. Videolarda ne anlatılmaktadır?
2. Ulubatlı Hasan ve Çanakkale kahramanları bunu ne için yapmıştır?
3. Metinde ve videoda ortak olan duygu hangisidir?
4. Videolar metni desteklemekte midir? Neden?

Sorularla ilgili verilen öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda yer almaktadır:

“Videolarda da metinde de ortak olan duygu vatan sevgisi ve kahramanlık. Hem metinde hem de videoda anlatılan insanlar bunu vatan için yapmış. Özellikle Çanakkale videosu beni çok etkiledi. Yani orada bizim yaşımızda öğrenciler savaşa gidiyor ve hepsi şehit oluyor, şimdi burada rahat yaşamamızı onlara borçluyuz.”

Öğrenciler metinde ve videolarda benzer duygu ve eylemlerin olduğunu savunmuş ve videoların metinde verilenleri desteklediğini ifade etmişlerdir. Bu soruların ardından öğrenci çalışma kitabında yer alan metnin etkinlikleri yapılır.

## 10. Hafta

Okuma Kazanımları

### 1. Okuma kurallarını uygulama

- 1.1: Sesini ve beden dilini etkili kullanır.
- 1.3: Kelimeleri doğru telaffuz eder.
- 1.5: Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.

### 2. Okuduğu metni anlama ve çözümleme

- 2.1: Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.
- 2.3: Metnin konusunu belirler.
- 2.6: Anlatımın kimin ağzından yapıldığını belirler.
- 2.11: Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.
- 2.13: Metne ilişkin sorulara cevap verir.

2.14: Metne ilişkin sorular oluşturur.

2.15: Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.

### **3. Okuduğu metni değerlendirme**

3.1. Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.

3.2. Metni içerik yönünden değerlendirir.

### **4. Söz varlığını zenginleştirme**

4.1: Kelimeler arasındaki anlam ilişkilerini kavrayarak birbiriyle anlamca ilişkili kelimelere örnek verir.

### **Çoklu Ortama Dayalı Eleştirel Okuma Becerileri**

1. Yazılı, sözlü ve görsel öğelerin bir arada kullanıldığı çoklu ortam metinlerinde ulaşılabilceği ve ulaşamayacağı yargıları belirleyebilme
2. Okuduğu metinde ifade edilen sonuçlara ulaşma
3. Görsel içerik, ses vb. çoklu ortam öğeleri - metin ilişkisini fark edebilme
4. Hiper metinlerde verilen iddiaları fark edebilme
5. Metinde yazarın amacını ortaya koyma
6. Çoklu ortam metinlerinde bilgi ve görüşleri ayırt edebilme
7. Görsel, ses, animasyon vb. çoklu ortam öğeleri- metin uyumunu değerlendirme
8. Hiper metinlerde yazarın düşünceleri desteklemek ya da çürütmek amacıyla kullandığı kanıtları fark edebilme

### **Derse Hazırlık**

Bu haftada Bir Hilal Uğruna adlı metin işlenmiştir. Mehmet Akif'in Çanakkale Şehitleri'ne adlı şiiri öğrencilere dinletilerek ne hissettikleri sorulmuş, şiirde anlatılanlar ve Mehmet Akif hakkında ne bildikleri öğrenilmiştir.

([www.eba.gov.tr/video/izle/904367ea0189ad858490fb96bc0173db14ec547362004](http://www.eba.gov.tr/video/izle/904367ea0189ad858490fb96bc0173db14ec547362004))

### **Derse Başlama**



Öncelikle öğrencilere metni bir kez sessiz okumaları söylenmiş ve metinden ne anladıklarını, ne hatırladıklarını not almaları istenmiştir. Sonrasında bu metnin tiyatro oyunu öğrencilere izletilmiş, (<https://www.youtube.com/watch?v=-5pqeBqvPre>) öğrencilerden video veya metinden hangisini daha etkili ve kalıcı bulduklarını söylemeleri istenmiştir. Öğrenciler izledikleri oyunun etkili ve kalıcı ve daha anlamlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun ardından ise aşağıda verilen sorular cevaplandırılmıştır:

1. Anlatım kimin ağzından yapılmıştır?
2. Okuduğunuz metnin konusu nedir?
3. Metinde, Akif'in hangi özelliği ön plana çıkarılıyor?
4. İstiklal Marşı Meclis'te okunduğu zaman yaşanan duygular nasıldır?

Sorulara verilen cevaplarla ilgili aşağıdaki açıklamalar yer almıştır:

Öğrenciler metinde ve oyunda Akif'in daha çok mütevazı duruşundan etkilendiklerini, kendi yazdığı şiiri bile ben yazdım demeyip milletin şiiri olduğunu söylemesinin takdire şayan olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca bazı öğrenciler de Akif'in mücadeleci ruhlu olduğunu söylemiş, başarı, çalışkanlık ve zekâsını ön plana alan öğrenciler de olmuştur. Öğrenciler İstiklal Marşı'nın okuduğu zamandaki genel duyguları ise coşku, heyecan, mutluluk olarak sıralamışlardır. Ardından öğrencilere metnin türünü kavratacak sorular sorulmuş ve metnin türü kavratılmaya çalışılmıştır.

Öğrencilere metnin türünü kavratma amacı ile aşağıdaki sorular sorulur:

1. Okuduğunuz metinde anlatılan bir olay var mı? Bu olay nedir?
2. Metindeki olay, şahıslar konuşturularak mı yoksa düz anlatımla mı sağlanmış?
3. Konuşmaları destekleyen açıklamalar nasıl yazılmıştır?
4. Metinde perde, bölüm, tablo, sahne gibi özelliklere yer verilmiş mi?

Metinde yer alan iddiaların öğrenciler tarafından bulunması istenmiştir:

#### **Etkinlik:**

Metinde geçen karakterlerin iddia niteliğinde ve iddiasını kanıtlamak istiyorsa kanıt niteliği taşıyan sözlerini karşısına yazalım. Yoksa boş bırakalım.

Emine:

Tahir:

Akif:

Müdür:

Rifat:

Hasan Basri:

Hikmet:

Nizamettin:

Eşref Edip:

Kapıcı Cemal:

Etkinliğin ardından öğrenci çalışma kitabında bulunan 3, 4, 5 ve 6. etkinlikler öğrencilere yaptırılmıştır. Bunlardan 5 ve 6. etkinliklerin yapılması esnasında etkinliklerin içeriği ve uygulaması araştırmacı tarafından zenginleştirilmeye çalışılmıştır. 5. etkinlikte öğrencilerin metnin dili ve anlatımını değerlendirmesi sırasında öğrencilerin neden böyle düşündükleri de sorgulanmıştır. Etkinlikle ilgili öğrenci cevaplarından örnekler aşağıda sunulmuştur:

Hasan: “Hocam metin akıcı ama anlamadığım kelimeler olduğu için çok anlaşılır bulamadım. Yani eski kelimeler biraz fazlaydı.”

Fatma: “Metin Mehmet Akif’in hayatından parça parça kesitleri içeriyor. Aslında bütünlük içinde gibi durmuyor ama izleyince bir de ardından metne tekrar bakınca daha iyi anladım. Bence kopukluk yok. Özellikle son kısmı etkileyici olmuş, ama son kısmı olmasaydı, bütünlük yok derdim.”

Serkan: “Bence ilk kısımları gereksizdi hocam, Mehmet Akif’in anne ve babasının onu hangi okula göndereceklerini tartışması. Bir de okuldaki bölümleri de fazla uzatmışlar gibi geldi, biraz sıkıldım. Son kısımlarını beğendim, orası kendi içinde daha bütün.”

Emine: “Cümleler konuşma diline uygun verilmiş. Çünkü çok karmaşık, anlayamadığım, uzun cümleler çok azdı. Günlük hayatta kullandığımız cümleler olmasından dolayı beğendim.”

6. Etkinlikte ise orada bulunan görsellerin yorumlanmasından sonra ifade edilen duyguları örneklendiren durumları öğrencilerden açıklamaları istenmiştir. Etkinlikler yapıldıktan sonra ise o dönemdeki genel durum ve İstiklal Marşı’nın insanları yüreklendirmesi durumundan bahsedilmiş, öğrencilerin bunu düşünmeleri istenmiş ve öğrencilerden kendilerini o dönemde yaşayan birinin yerine koyarak düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Düşünceler alındıktan sonra ise derse son verilmiştir. Bununla ilgili bir öğrencinin yorumu aşağıda bulunmaktadır:

Esilya: “Hocam gerçekten çok zor şartlar. Ölümle yaşam arasında kalmak, özgürlüğünü kaybetmek, başkalarının elinde yaşamak. Hem de hiç kimse size yardım etmiyor. Her şey sizin karşınızda. Böyle bir durumda İstiklal Marşı'nın küçük de olsa bir umut vermiş olduğunu düşünüyorum. Sanki insanları coşturarak, ortak duygularını, değerlerini hatırlatarak onları bir şeyler yapmak için, umudunu kaybetmemek için yönlendirmiş olmalı. Bir de bu ortak duygular, değerler Eskici ve Forsa metinlerinde de vardı. Yani bu yüzden iyi ki yazmış Mehmet Akif, yürekten yazmış gerçekten çok etkileyici, belki bu yüzden hâlâ okumaya devam ediyoruz.”

Not: Bu program MEB'e bağlı okullarda Türkçe ders kitabı olarak işlenen Dörtel Yayınları (2016) Türkçe ders kitabında bulunan metinlerin ve öğrenci çalışma kitabında bulunan etkinliklerin ve araştırmacı tarafından hazırlanan ek etkinliklerin çoklu ortamda (ses, görseller veya video eşliğinde) işlenmesi esasına dayanmaktadır.

### EK-5 Eleştirel Okuma Testi



1. Anadolu toprağı, Türkler yerleşmeden önce de boş değildi. Anadolu toprağının özelliğı şudur ki çok insan harman olmuştur bu topraklarda. Nice dil alışverişı, nice gül alışverişı, nice gönül alışverişı olmuştur. Doğudan, batıdan; İran halkı, Roma halkı kavuşmuşlardır ırmak boylarında, ovalarda, dağ eteklerinde. Almışlardır, vermişlerdir. Bu yüzden Anadolu insanı, insanlığın has gülüdür.

**Bu metinden aşağıdakilerden hangisine ulaşılabilir?**

- A) Anadolu nüfusu her dönemde yoğundur.
- B) Anadolu her dönemde önemli bir ticaret merkezi olmuştur.
- C) Anadolu coğrafyasının insanların yaşamına uygun bir yerd.
- D) Anadolu birçok kültüre ev sahipliğı yapmış bir bölgedir.



2. Etrafındakiler, yeni doğan bebek için sırayla şunları dilemişler: Yüz güzelliğı, 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 parçanın ana fikri aşağıdakilerden hangisi olabilir?**

- A) Yüz güzelliğinin zenginlikten üstün olduğı
- B) İnsanlarla çiçeklerin birbirine benzediğı
- C) İyiliğın geçici güzelliklerden önemli olduğı
- D) Bilge kişilerin sözlerine değer verildiğı

3. Garibim;

Ne bir güzel var avutacak gönlümü,  
Bu şehirde, Ne de bir tanıdık çehre;  
Bir tren sesi duymaya göreyim,  
İki gözüm, İki çeşme.

(Orhan Veli Kanık)

**Bu şiirin ana duygusu aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Sevinç B) Üzüntü C) Merak D) Yalnızlık

[www.youtube.com/watch?v=97iFJjimlx0](http://www.youtube.com/watch?v=97iFJjimlx0)

**4. Yukarıda verilen sunumu izleyiniz. Buna göre aşağıdakilerden hangisi izlenen sunumdan çıkarılamaz?**

- A) Judocu çocuk yaptığı harekette dünyadaki diğer tüm judoculardan daha iyidir.  
 B) Judo sporunda başarılı olmak için çok çalışmak gerekir.  
 C) Judocu çocuk diğer spor dallarında da başarılıdır.  
 D) Çocuk başaracağına inanmış çalışmış ve kazanmıştır.

<https://www.youtube.com/watch?v=mAQln4dgR24>

5. (1) Bir ırmağın ya da bardaktan bardağa boşalttığımız suyun sesini dinlediniz mi hiç? (2) Dinlediyseniz su sesinin dinlendirici bir etkisi olduğunu fark etmişsinizdir. (3) Bu hoş sesi, hareket eden suyun içindeki hava kabarcıkları çıkarır. (4) Tıpkı bir zilin sallanan tokmağı gibidir bu kabarcıklar.

**Bu metinde numaralandırılmış cümlelerin hangisinde su sesinin oluşma nedeni belirtilmiştir?**

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

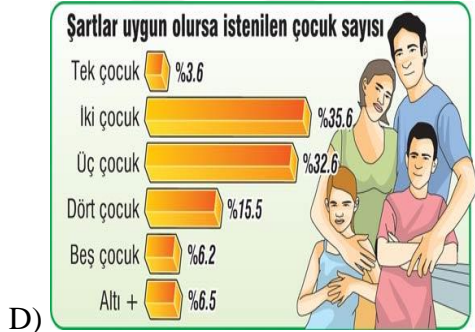
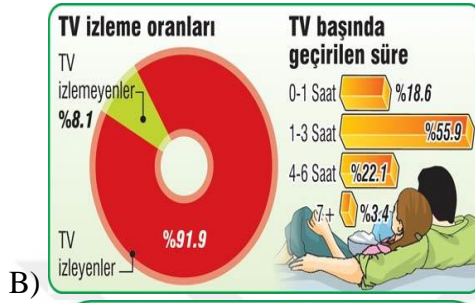
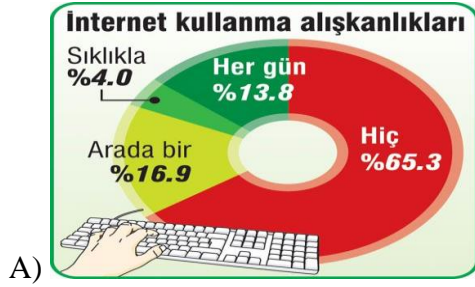
6. İstanbul'daki sokak kedileri, Norveç'in en çok satan gazetesi VG'ye haber oldu. Gazete "Bu kentte kedileri beslemek halkın ortak sorumluluğu olmuş. Cihangir ile Kadıköy ise adeta bir kedi cumhuriyeti" diye yazdı. Gazete, İstanbul'daki sokak hayvanlarının sayısının 1 milyonu bulduğunu yazdı. Tahminlere göre kentte en az 750 bin sokak kedisi ve 250 bin sokak köpeği yaşıyor. Gazetenin Ortadoğu muhabiri Nilas Johnsen'in imzasını taşıyan haberde "Türkiye'nin metropolü sokaktaki kedi ve köpeklerini çok seviyor. Sokak kedileri İstanbul'un her köşesinde var." ifadelerini kullandı.

**Yukarıda verilen habere göre aşağıdakilerden hangisi Norveç gazetesi VG'nin bir iddiası değildir?**

- A) İstanbul'da 750 bin sokak kedisi yaşamaktadır.  
 B) İstanbul halkı sokak kedilerini aç bırakmamaktadır.  
 C) İstanbul'da sokak kedileri özellikle Anadolu yakasında barınmaktadır.  
 D) İstanbul halkı kedileri Norveç halkından daha çok sevmektedir.

7. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'nca 12 bin aile üzerinde yapılan 'Türkiye'de Aile Yapısı Araştırması'nda çarpıcı sonuçlara ulaşıldı. Kapsamlı araştırmaya göre Türkiye'de TV izleme oranı artıyor. Aile üyelerinin birlikte yaptıkları faaliyetlere bakıldığında ise birinci sırada 59,4 ile televizyon izlemek geliyor. Bunu 25,8 ile akraba, komşu, arkadaş ziyareti, 21,9 ile alışveriş, 7,2 ile tatil, 6,1 ile dışarıda yemek yemek, 3,2 ile sinema ya da tiyatroya gitmek izliyor. Ankete katılan ailelerin 79,6'sı birlikte hiç tiyatro ve sinemaya, 63,3'ü de hiç tatile gitmediklerini belirtiyor.

**Yukarıda verilen bilgileri aşağıdaki grafiklerden hangisi desteklemektedir?**



8.Halk hikâyelerinde ilk olarak hikâyeye konu olan bir olay gerçekleşir. Sonra bu olay sözlü gelenek içinde kuşaktan kuşağa aktarılır. Bu aktarmalarda, hikâyeyi anlatanlar bazı bölümlerine türküleri de dâhil ederler. Daha sonra âşıklar (saz şairleri, halk şairleri) bu hikâyeleri belli bir sıraya göre yeniden düzenleyerek halka açık yerlerde saz eşliğinde anlatırlar. Böylece son şeklini alan halk hikâyeleri, yazıya geçirilerek unutulmaktan kurtarılmış olur.

**Bu metin halk hikâyeleriyle ilgili aşağıdaki sorulardan hangisine cevap vermektedir?**

- A) Halk hikâyelerinin ortaya çıkmasında âşıkların rolü var mıdır?
- B)Halk hikâyelerinin diğer metin türleriyle ilişkisi bulunur mu?
- C) Halk hikâyelerinde hangi konular ele alınmıştır?
- D) Halk hikâyelerinin oluşum süreci nasıldır?



9. Üzerinde yaşadığımız dünyanın doğal yaşamını sürdürmesi, bunun içinde doğal kaynakların akılcı ve tedbirli kullanılması giderek insanlığın ortak dileği oluyor. Yapacağımızın küçük olduğunu düşünerek hiçbir şey yapmamak' gibi bir hataya düşmek istemiyor, içinde yaşadığımız dünyanın hâline üzüliyor ve onun giderek bozulan sağlığını düzeltmek yolunda bir şeyler yapmak istiyorsak biz de çevremizi koruma adına bazı önlemler alabiliriz. Akar ve durgun sular, insan ve hayvan artıkları ile kirlenmemeye, biriken çöpleri hemen kaldırma, bulunduğumuz yeri kirlenmemeye ve yenden kullanma alışkanlığı kazanma gibi önlemler alabiliriz. Çünkü dünyamızın doğal dengesinin bozulması ve kirlenmesi bizim sağlığımızın da bozulacağı anlamına geldiğinden çevremize karşı daha duyarlı ve özenli olmamız hepimizin görevidir.

**Yukarıda verilen görseller ve metin incelendiğinde bu metnin yazılma amacı aşağıdakilerden hangisinde verilmiştir?**

- A) Çevremizi korumalıyız, çünkü çevreyi kirlenmek yasalara göre suçtur.
- B) Çevreyi kirlenlere hapis ve para cezası verildiğinden çevrenin korunması gerekir.
- C) Ozon tabakasına zarar vermemek için deodorant kullanmamalıyız.
- D) Sağlığımıza uygun bir çevrede yaşamak ve dünyanın dengesini bozmamak için çevremizi koruyalım.

10. Turnanın bir türü olan telli turnanın başındaki ve boynundaki siyah tüyler göğsünden aşağı sarkar. Gözünün gerisinde beyaz tüyler çıkmıştır ve bu tüyler onu diğer turnalardan ayırır. Dünyada en yaygın ikinci turna türü olan telli turnalara ne yazık ki Türkiye’de artık çok az rastlanıyor. Çünkü telli turnaların Türkiye’de barındıkları yer olan Doğu Beyazıt sazlıkları ve Muş Ovası’nın sulak çayırları gün geçtikçe azalıyor. Burada yirmi-otuz çift telli turnanın yaşadığı tahmin edildiği hâlde 2014 yılında TEMA’nın yaptığı araştırma sonucunda 11 çift telli turna olduğu belirlenmiş.

**Aşağıdakilerden hangisi Türkiye’de telli turnaların günden güne azalmasının bir nedeni olabilir?**

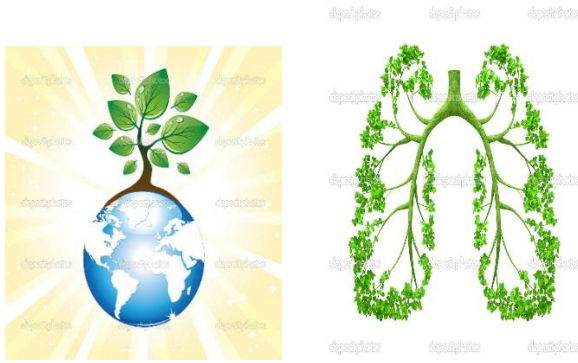
- A) Türkiye’nin turnaların göç güzergâhı üzerinde olmaması
- B) Türkiye’de telli turnalar için koruyucu önlem alınmaması
- C) Telli turnaların barındığı yerlerdeki sulak alanların azalması
- D) İnsanlar tarafından bilinçsizce avlanması

11. Londra’dan Paris’e döndükten sonra yine günlüklerini yazmaya devam eder. Yalnızlık anlarında, günlükleri onun sığınağıdır. Rahatça konuşabildiği tek yer bu defterin sayfalarıdır.

**Bu parçaya göre “rahatça konuşabilmek” aşağıdakilerden hangisini ifade eder?**

- A) Akıcı bir biçimde yazabilmek
- B) İçinden geçenleri açıkça anlatabilmek
- C) Fikirlerini başkalarıyla paylaşabilmek
- D) İnsanlarla çekinmeden sohbet edebilmek





12. Yukarıdaki resimlerde dünya, ağaç ve akciğer figürleri kullanılarak okuyucuya bir mesaj verilmek istenmiştir.

**Aşağıdaki seçeneklerden hangisi bu resimdeki mesajı vermektedir?**

- A) Afrika'daki ormanlar çok yavaş genişliyor, çünkü sınırlarındaki arazi çok sıcak ve nemli. Yeni ağaçların çoğu, onlardan daha uzun ağaçların gölgesinde büyüyebiliyor. Bu uzun ağaçlar yok edilirse yeni ağaçların onların gölgesi olmadan büyümesi çok zor, ayrıca bu ağaçlar kesilirse çevreye ağaçların verdiği oksijen de azalacak.
- B) Ağaçları kesmek sellere neden olabilir. Çünkü ağaçlar topraktaki suyu emer ve nehirlerin önünde doğal set oluşturur. Ormanlardaki sık ağaç örtüsü toprağın üzerinde gölgeler yapar, böylece toprak kurumaz ve kıraçlaşmaz.
- C) Ağaçlar zararlı karbondioksiti içine çeker, atmosfere bütün canlılar için hayati önem taşıyan oksijen verirler. Ağaç kesmek daha az karbondioksit emilmesi ve daha az oksijen üretilmesi anlamına gelir.
- D) Yaşam alanları zarar gördüğü için yağmur ormanlarında yaşayan yeri halk orada yaşamaya devam edemiyor, oradaki oksijen miktarı azalıyor, hava kirliliği ortaya çıkıyor, ayrıca bun yerli halkların atalarından öğrendikleri ve yağmur ormanlarının bitkileri ile yaptıkları ilaçlar da maalesef yok oluyor.

[https://www.youtube.com/watch?v=\\_xtyBRazTSw](https://www.youtube.com/watch?v=_xtyBRazTSw)

13. Yukarıda verilen videoda anlatılanlara göre aşağıdakilerden hangisi kişisel görüş bildirmektedir?

- A) Krep için tavaya iki yumurta kırılır.
- B) Krep bazı yörelerde cızlak diye adlandırılır.
- C) Videoyu hazırlarken krep için margarin kullandım ama şimdi sıvı yağ kullanıyorum.
- D) İlk defa denemenizde olmasa da başarılı olmak için denemeye devam edin.

(1) Yazarın en son yazdığı eserdir.(2) Yine bu eserinde de tarihi öğeleri işlemiştir. (3) Bu eser fethi anlatan en güzel yapıt olmuştur.(4) Ayrıca kitap fetih ile ilgili resimlerle görsel hâle getirilmiştir.

**14 Yeni çıkan kitap hakkındaki bu açıklamalardan hangisi kişisel bir düşüncüyü belirtmektedir?**

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



15.Nükleer santrallerden çıkan radyoaktif atıklar çevreye ve insan sağlığına büyük zararlar verir. Nükleer santralde oluşabilecek herhangi bir kaza ve sızıntı telafisi zor büyük felaketlere yol açar. 26 Nisan 1986'da Ukrayna'daki Çernobil nükleer reaktöründe meydana gelen patlama ve sonucunda yayılan radyoaktif madde Ukrayna, Beyaz Rusya ve Rusya'da yaşayan 336.000 insanın tahliyesine, 56 kişinin ölümüne, 4.000 doğrudan ilişkili kanser vakasına ve 600.000 kişinin sağlığının ciddi şekilde etkilenmesine sebep olmuştur.

**Yukarıdaki parçada nükleer santrallerin insan sağlığına zarar verdiğini gösteren sayısal bilgiler aşağıdakilerden hangisinde doğru olarak verilmiştir?**

- A) 26 Nisan 1986'da Ukrayna'daki Çernobil nükleer reaktöründe büyük bir patlama meydana geldi.  
 B) Patlama milyonlarca kişinin sağlığını olumsuz etkiledi.  
 C) Patlamada 56 kişi öldü, 4000 kişi kanser oldu ve yüzbinlerce kişinin sağlığı tehlike altına girdi  
 D) Patlama yüzünden Avrupa'da da binlerce insan evini terk etmek zorunda kaldı.

**16.Aşağıda verilen videolardan hangisi nükleer enerjinin olumsuz yanlarını bize daha iyi anlatır?**

- A) [https://www.youtube.com/watch?v=12-eV4M\\_Muk](https://www.youtube.com/watch?v=12-eV4M_Muk)  
 B) [https://www.youtube.com/watch?v=1Nafghi\\_j7E](https://www.youtube.com/watch?v=1Nafghi_j7E)  
 C) <https://www.youtube.com/watch?v=t6ROUr6ilJw>  
 D) <https://www.youtube.com/watch?v=7cDhXuGyQSk>

17.Uzun süren kış ayları bitti. Köyün üzerini örten kara bulutlar gitmiş, yerini masmavi gökyüzüne ve pırıl pırıl güneşe bırakmıştı. Yakındaki derenin suları coşmuş, coşku türküleri söyleyerek akıp gidiyordu... Vadi rengârenk tomurcuk ve çiçeklere bürünmüştü. İlkbaharın ılık esintileri ile etrafı mis gibi çiçek kokuları sarmıştı. Uykudan uyanan böcekler yuvalarından çıkarak şimdiden kış hazırlıklarına başladılar. Karıncalar sıcak günlerin uzun sürmeyeceğini bildikleri için ambarlarını yiyeceklerle doldurma yarışına başladılar. Bizim tembel ağustos böceği de sabahın erken saatlerinde müzik şölenine başlamış, gece gündüz demeden güzel türkülerini söylüyordu.

**Hangi grupta verilen görseller metinde anlatılanları desteklemektedir?**





3.

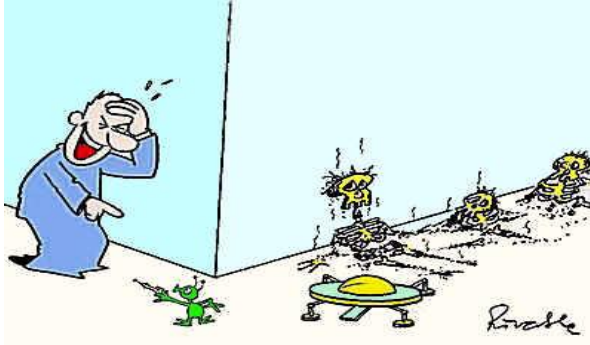
A) Yalnız 1 B) 1-2 C) 1-3 D) Yalnız 3

1. <https://www.youtube.com/watch?v=M3aloIcz0Cg>
2. <https://www.youtube.com/watch?v=nwxn5WLOZH8>
3. <https://www.youtube.com/watch?v=9T1sQL38YIQ>
4. <https://www.youtube.com/watch?v=UJv0iLoIzmc>
5. <https://www.youtube.com/watch?v=GoYEKIjWIMg>

18. Yukarıda verilen seslerden hangisi bu metne daha uygundur?

A) 1-2 B) 2-3 C) 2-4 D) 1-5

19. Aşağıda verilen karikatürlerden hangisinde ön yargılı bir durum anlatır?



A)



B)



20. <https://namvideo.com/watch/fWGgunYjqeg>

1- Uzun boylu, akıllı, güçlü kuvvetli olmak için lıkır lıkır içtiğimiz kutu sütler yüzlerce kişiyi hastane kapılarına düşürüyor.

2- Prof. Dr. Ahmet Aydın kutu sütleri UHT hâline getirebilmek için yüksek çok yüksek ısıda, çok yüksek bir basınç uyguladıklarını söyledi. Bu basınç altında sütün içindeki tüm yararlı ve yararsız bakteriler ölüyor. Bu yüzden de yoğun olarak sindirim sorunları yaşıyor. UHT edilmiş sütün hiçbir faydası yok.

3- Prof. Dr. Funda Elmacıoğlu: UHT teknolojisi kullanılarak içmeye hazır hâle gelen süt, ne protein ne de kalsiyum değerinden bir şey kaybeder. Tam tersine insan metabolizmasına zararlı olan bakteri ve mikroorganizmalar öldüğü için gıdaya güvenli bir ulaşım sağlar.

**26. Yukarıda verilen video ile aşağıdaki bilgilerin hangisi arasında zıtlık vardır?**

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

(NOT: Burada çoklu ortam eleştirel okuma testinin soru metinleri yer almaktadır. Bu sorular çoklu oramda görsel, ses ve videolarla birlikte yer almıştır.)

## Ek-5 Tablolar

### Ek Tablo-1 Çoklu Ortama Dayalı Eleştirel Okuma Testi Sorularının Ait Olduğu Kazanımları Gösteren Belirtke Tablosu

Okuma Kazanımları Numaraları	ÇODEOT Soru
Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.	11
Metindeki anahtar kelimeleri belirler	8, 9, 15
Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler	2, 3, 12
Metindeki yardımcı fikirleri/duyguları belirler.	1, 4, 10,
Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.	1, 10, 11
Metne ilişkin sorulara cevap verir.	1,2,3, 6, 7,9, 10
Olay, yer, zaman, şahıs, varlık kadrosu ve bunlarla ilgili unsurları belirler.	
Okuduklarında neden-sonuç ilişkilerini fark eder.	5
Okuduklarında amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.	8, 9
Okuduklarındaki örtülü anlamları bulur.	
Okuduklarını kendi hayatı ve günlük hayatla karşılaştırır.	7, 9, 12
Okuduklarındaki öznel ve nesnel yargıları ayırt eder.	13
Kendisini şahıs ve varlık kadrosunun yerine koyarak olayları, duygu, düşünce ve hayalleri yorumlar.	2, 4
Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.	16
Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.	2, 9, 12, 17, 19
Metnin planını kavrar.	4, 6
<b>ÇO Eleştirel Okuma Becerileri</b>	
Yazılı, sözlü ve görsel öğelerin bir arada kullanıldığı hiper metinlerinde ulaşılabilceği ve ulaşamayacağı yargıları belirleyebilme	1, 4, 6
Okuduğu metinde ifade edilen sonuçlara ulaşma	4, 5, 10
Görsel içerik, ses vb. çoklu ortam öğeleri - metin ilişkisini fark edebilme	1,2, 4, 9,12, 13 18, 20
Hiper metinlerde verilen iddiaları fark edebilme	6, 7
Metinde yazarın amacını ortaya koyma	6
Çoklu ortam metinlerinde bilgi ve görüşleri ayırt edebilme	7, 13,14
Görsel, ses, animasyon vb. çoklu ortam öğeleri- metin uyumunu değerlendirme	17, 18
Hiper metinlerde yazarın düşünceleri desteklemek ya da çürütmek amacıyla kullandığı kanıtları fark edebilme	7, 15
Metinde ön yargıları fark edebilme	19
Metinde yazar tarafından arka plana konulmuş düşünceleri fark edebilme	19, 20

**Ek Tablo -2 Çoklu Ortama Dayalı Eleştirel Okuma Testi Madde Analiz Sonuçları**

Item	Key	Number Correct	Item Diff	Disc. Index	# Correct in High Grp	# Correct in Low Grp	Point Biser	Adj PtBis
Item 01	( 2 )#	50	0,17	-0,07	10 (0,12)	16 (0,19)	-0,08	-0,17
Item 02	( 4 )#	68	0,23	-0,14	18 (0,21)	30 (0,35)	-0,09	-0,19
Item 03	( 4 )#	82	0,28	0,14	27 (0,32)	15 (0,17)	0,12	0,01
Item 04	( 4 )	119	0,40	0,30	52 (0,61)	27 (0,31)	0,28	0,17
Item 05	( 3 )	197	0,67	0,49	81 (0,95)	40 (0,47)	0,44	0,35
Item 06	( 4 )	232	0,78	0,36	78 (0,92)	48 (0,56)	0,32	0,23
Item 07	( 3 )	210	0,71	0,43	77 (0,91)	41 (0,48)	0,38	0,28
Item 08	( 3 )	171	0,58	0,54	72 (0,85)	26 (0,30)	0,44	0,35
Item 09	( 4 )	95	0,32	0,31	44 (0,52)	18 (0,21)	0,3	0,19
Item 10	( 2 )	186	0,63	0,52	77 (0,91)	33 (0,38)	0,43	0,33
Item 11	( 4 )	108	0,36	0,51	55 (0,65)	12 (0,14)	0,42	0,32
Item 12	( 4 )	237	0,80	0,35	79 (0,93)	50 (0,58)	0,37	0,29
Item 13	( 3 )	193	0,65	0,50	72 (0,85)	30 (0,35)	0,42	0,32
Item 14	( 4 )#	18	0,06	-0,03	4 (0,05)	7 (0,08)	-0,01	-0,06
Item 15	( 2 )	156	0,53	0,40	64 (0,75)	30 (0,35)	0,35	0,24
Item 16	( 3 )	174	0,59	0,55	76 (0,89)	30 (0,35)	0,46	0,36
Item 17	( 4 )	156	0,53	0,39	62 (0,73)	29 (0,34)	0,31	0,2
Item 18	( 3 )	218	0,74	0,53	82 (0,96)	37 (0,43)	0,5	0,42
Item 19	( 3 )	202	0,68	0,59	81 (0,95)	31 (0,36)	0,51	0,43
Item 20	( 1 )	115	0,39	0,37	50 (0,59)	19 (0,22)	0,33	0,23
Item 21	( 4 )#	106	0,36	0,25	43 (0,51)	14 (0,16)	0,29	0,18
Item 22	( 3 )	167	0,56	0,51	70 (0,82)	27 (0,31)	0,42	0,32
Item 23	( 2 )#	90	0,3	0,26	35 (0,41)	13 (0,15)	0,22	0,11
Item 24	( 1 )	158	0,53	0,61	72 (0,85)	20 (0,23)	0,49	0,4
Item 25	( 1 )	210	0,71	0,41	73 (0,86)	39 (0,45)	0,36	0,27
Item 26	( 2 )	135	0,46	0,24	54 (0,64)	34 (0,40)	0,23	0,12
Item 27	( 1 )#	77	0,26	0,08	22 (0,26)	15 (0,17)	0,05	-0,05
Item 28	( 4 )#	46	0,16	0,11	19 (0,22)	10 (0,12)	0,1	0,02
Item 29	( 4 )	218	0,74	0,41	76 (0,89)	42 (0,49)	0,35	0,25
Item 30	( 3 )	169	0,57	0,31	64 (0,75)	38 (0,44)	0,28	0,17
Item 31	( 4 )#	73	0,25	0,25	35 (0,41)	14 (0,16)	0,27	0,17

**Ek Tablo-3 Deney-Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Puanları**

	ÖNTEST_E	ÖNTEST_K	SONTEST_E	SONTEST_K
student_01	85	55	90	80
student_02	35	55	75	40
student_03	55	55	75	80
student_04	75	40	90	15
student_05	45	50	55	65
student_06	75	45	95	55
student_07	50	55	75	75
student_08	55	75	90	80
student_09	60	30	80	35
student_10	55	70	90	90
student_11	65	55	85	60
student_12	60	30	85	25
student_13	45	55	70	75
student_14	35	65	90	55
student_15	65	40	70	35
student_16	45	35	30	45
student_17	40	50	45	50
student_18	70	65	45	90
student_19	15	55	58	30
student_20	40	55	70	55
student_21	40	40	90	35
student_22	25	65	15	60
student_23	35	25	65	30
student_24	45	50	90	45
student_25	40	30	70	45
student_26	55	75	55	80
student_27	20	45	25	60
student_28	30	50	45	55
student_29	85	50	85	55
student_30	50	50	90	55

**Ek Tablo-4 Deney-Kontrol Gruplarının Ön Test ve Son Test Puanları ve Frekansları**

E Şubesi Gruplanmış Ön Test Son Test Notlarının Dağılımı									
ÖN TEST					SON TEST				
Notlar	f	%	Kümülatif		f	%	Kümülatif		
			f	%			f	%	
0-24	2	6,67%	2	6,67%	1	3,33%	1	3,33%	
25-44	9	30,00%	11	36,67%	2	6,67%	3	10,00%	
45-54	6	20,00%	17	56,67%	3	10,00%	6	20,00%	
55-69	8	26,67%	25	83,33%	4	13,33%	10	33,33%	
70-84	3	10,00%	28	93,33%	8	26,67%	18	60,00%	
85-100	2	6,67%	30	100,00%	12	40,00%	30	100,00%	
Toplam	30	100,00%			30	100,00%			

K Şubesi Gruplanmış Ön Test Son Test Notlarının Dağılımı									
ÖN TEST					SON TEST				
Notlar	f	%	Kümülatif		f	%	Kümülatif		
			f	%			f	%	
0-24	0	0,00%	0	0,00%	1	3,33%	1	3,33%	
25-44	8	26,67%	8	26,67%	7	23,33%	8	26,67%	
45-54	8	26,67%	16	53,33%	4	13,33%	12	40,00%	
55-69	11	36,67%	27	90,00%	10	33,33%	22	73,33%	
70-84	3	10,00%	30	100,00%	6	20,00%	28	93,33%	
85-100	0	0,00%	30	100,00%	2	6,67%	30	100,00%	
Toplam	30	100,00			30	100,00			

**Ek Tablo-5 Şubelerin Okuduğunu Anlama t Testi Analizi**

<b>Independent Samples Test</b>										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2- tailed)	Mean Differen ce	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
C - D ŞUBESİ	Equal variances assumed	2,230	,141	-,468	56	,642	-2,069	4,422	-10,927	6,789
C - E ŞUBESİ	Equal variances assumed	,811	,372	-,538	56	,592	-2,241	4,164	-10,582	6,100
C - K ŞUBESİ	Equal variances assumed	,108	,744	-,301	56	,765	-1,207	4,009	-9,238	6,824
C - L ŞUBESİ	Equal variances assumed	,012	,912	-,262	56	,795	-1,034	3,953	-8,954	6,885
D - E ŞUBESİ	Equal variances assumed	,403	,528	-,037	56	,970	-,172	4,637	-9,462	9,117
D - K ŞUBESİ	Equal variances assumed	1,389	,244	,192	56	,849	,862	4,499	-8,151	9,875
D - L ŞUBESİ	Equal variances assumed	1,917	,172	,232	56	,817	1,034	4,449	-7,879	9,948
E - K ŞUBESİ	Equal variances assumed	,326	,570	,244	56	,808	1,034	4,246	-7,470	9,539
E - L ŞUBESİ	Equal variances assumed	,621	,434	,288	56	,775	1,207	4,193	-7,193	9,606
K - L ŞUBESİ	Equal variances assumed	,047	,829	,043	56	,966	,172	4,040	-7,920	8,265

**Ek Tablo-6 Şubelerin Okuduğunu Anlama t Testi Analizi Grup İstatistikleri**

<b>Grup Statistics</b>					
	Şubeler	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Puanlar	C şubesi	29	55,34	14,936	2,774
	D şubesi	29	57,41	18,546	3,444
	E şubesi	29	57,59	16,724	3,106
	K şubesi	29	56,55	15,590	2,895
	L şubesi	29	56,38	15,171	2,817



## Ek-6 MEB Araştırma İzin Belgesi



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-44-E.14186480

15.12.2016

Konu: Anket Araştırma İzni

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ  
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına)

- İlgi: a) 28.10.2016 tarih ve 14597 sayılı yazınız.  
b) Valilik Makamının 13.12.2016 tarih ve 14083860 sayılı oluru.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi Zübeyde ÖZONAT'ın "**Çoklu Ortama Dayalı Eleştirel Okuma Eğitiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Ortama Dayalı Eleştirel Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi**" konulu tezi hakkındaki ilgi (a) yazınız ilgi (b) valilik onayı ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması**, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, gerekli duyurunun araştırmacı tarafından yapılması, okul idarecilerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Valilik Onayı doğrultusunda uygulanması ve işlem bittikten sonra 2 (iki) hafta içinde sonuçtan Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Bölümüne rapor halinde bilgi verilmesini arz ederim.

Harun TÜYSÜZ  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

EK:1- Valilik Onayı  
2- Ölçekler

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.  
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455 06 52



T.C.  
İSTANBUL VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.14083860

13/12/2016

Konu: Anket ve Araştırma İzin Talebi

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) İnönü Üniversitesinin 28.10.2016 tarih ve 14597 sayılı yazısı.  
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tek. Gn Md. 07.03.2012 tarih ve 3616 sayılı 2012/13 nolu gen.  
c) Millî Eğitim Araştırma ve Anket Komisyonunun 08.11.2016 tarihli tutanağı.

İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü doktora programı öğrencisi Zübeyde ÖZONAT'ın "**Çoklu Ortama Dayalı Eleştirel Okuma Eğitiminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Çoklu Ortama Dayalı Eleştirel Okuma Becerileri Üzerindeki Etkisi**" konulu tezi kapsamında, ilimiz Güngören ilçesinde bulunan Mustafa Kemal Ortaokulunda öğrenim gören 6. sınıf öğrencilerine anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formunu uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) yazı ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının; söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması** koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim -öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Ömer Faruk YELKENCİ  
Millî Eğitim Müdürü

OLUR  
13/12/2016

Ahmet Hamdi USTA  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

- Ek:1- Genelge  
2- Komisyon Tutanağı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.  
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul  
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ  
Tel: (0 212) 455 04 00-239  
Faks: (0 212)455 06 52

### Ek-7 Okuduğunu Anlama Testi

1. Ahilik, (1) ahlak, eğitim, bilim, çalışma, millet, devlet ve (2) yardımlaşma kavramlarını daima ön planda tutan, (4) birlik ve beraberliği sağlayan bir (3) esnaf kuruluşudur.

**Yukarıda numaralandırılmış kelimelerden hangisi bu cümlenin anahtar kelimesi değildir?**

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

2. (1) Yolculuklarda yanımıza aldığımız kitapları okumasak da elimizin altında bulundurmak isteriz. (2) Çünkü onların can yoldaşı olduğunu biliriz. (3) Şu dünyadan kitaplar yok olurse yaşamak ne kadar güçleşir. (4) Adeta çekilmez bir ağırlık olur.

**Bu parçada numaralandırılmış cümlelerin hangileri arasında sebep-sonuç ilişkisi vardır?**

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

3. Yolcu! Emin ol ki en güzel şiir,

Elbet bu söylenen sözler değildir,

Tabiatı seyret, şiir istersen.

**Bu dizelerde vurgulanmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?**

A) Şiir tabiattan daha güzeldir.

B) Doğa, güzel şiir yazmamıza katkıda bulunur.

C) En güzel şiir yolculukta okunur.

D) Doğanın güzelliği en güzel şiirdir.

4. Bence bir yaşından yirmi yaşına kadar her çocuk merak ve zevkle okunmaya değer bir kitaptır. Karşısında uzun uzun, hayran hayran düşünülecek bir bilinmeyenler dünyasıdır. Senelerden beri bu kitapları yaprak yaprak, satır satır okumaya ve anlamaya çalışıyorum.

**Bu metinde sözü edilen kişi için aşağıdakilerden hangisi söylenebilir?**

A) Çocuk kitaplarını okumayı sevmektedir.

B) Kitap okumaya büyük önem vermektedir.

C) Her yaşta çocukla arkadaşlık kurmaya çalışmaktadır.

D) Çocukları uzun bir zamandan beri daha iyi tanımaya çalışmaktadır.

5. Bana sorarsanız insanlık keşiflerinin en büyüğü olarak tekerleği gösteririm. Sanat şekilleri içinde de bence en büyük keşif tiyatro... Tekerlek nasıl bitmeyen mesafeler üzerinde sonsuz bir dönüşse tiyatro da durmayan zamanın, bütün madde ve hareketiyle, küp biçimi bir kavanoz içinde dondurulmasıdır.

**Bu metinde aşağıdakilerden hangileri birbirleri ile karşılaştırılmıştır?**

- A) Tekerlek-Tiyatro    B) İnsanlık-Sanat  
C) Zaman- Kavanoz    D) Madde- hareket

6. Eğer dünyadaki herkes doğal kaynakları boş yere harcasaydı ihtiyaçlarımızı karşılamak için en az iki gezegene daha gereksinim duyardık. Bu yüzden asla unutmayalım, yaşanabilecek başka bir dünya olmadığını.

**Metnin tamamı dikkate alındığında altı çizili cümle ile aşağıdakilerden hangisi anlatılmak istenmiştir?**

- A) İnsanlık için yeni kaynaklar bulmalıyız.  
B) Doğal kaynakları ihtiyacımız kadar kullanmalıyız.  
C) Doğal kaynakların çeşitleri hakkında bilinçlenmeliyiz.  
D) Yaşanabilecek başka gezegenler olup olmadığını araştırmalıyız.

7. Etrafındakiler yeni doğan bebek için sırayla şunları dilemişler: Yüz güzelliği, selvi boy ve zenginlik. Bunları duyan bilge bir 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 güzellikten üstün olduğu  
D) Bilge kişilerin sözlerine değer verildiği

8. Küçük çocuk benden bir kuzu resmi çizmemi istedi. Hemen kâğıdı kalemi aldım elime. Fakat beğendiremedim yaptığım resimleri. En sonunda “istediğin kuzu bunun içerisinde” diyerek hava delikleri olan bir kutu çizdim. Küçük çocuk hayalindeki kuzu resmini görmüşçesine sevindi.

**Bu parçanın yazarı kutu resmi çizerken ne düşünmüştür?**

- A) Küçük çocuğun hayal ettiği kuzu resmini çizebilirim.
- B) Kuzu resmi yapmayı çok sevdiğimi şimdi anlayacak.
- C) Hayalindeki kuzuyu bunun içinde bulabilir.
- D) Ona birkaç kuzu resmi daha göstereceğim.

9. “Hırsızlığın çirkinliği, çalınan şeye göre değişmez ki...”

**Yukarıdaki cümleye anlamca en yakın cümle aşağıdakilerden hangisidir?**

- A. Yanlışın büyüğü küçüğü olmaz; yanlış, yanlıştır.
- B. Hırsızlık toplumda hoş karşılanmayan bir davranıştır.
- C. Hırsızları uyarmalı onları topluma kazandırmalıyız.
- D. Değersiz malları çalan değerli malları çalmamalı.

10. Alışkanlığın ne büyük bir güç olduğunu herkes çok iyi bilir. Gerçekten de alışkanlık pek yaman bir hocadır ve hiç şakası yoktur. Yavaş yavaş sinsi sinsi içimize ilk adımını atar; başlangıçta kuzu gibi sevimli, alçakgönüllüdür ama zamanla oraya yerleşip kökleşti mi öyle azılı, öyle amansız bir yüz takınır ki kendisine gözlerimizi bile kaldırmaya izin vermez.

**Yukarıdaki paragrafla ilgili asıl anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?**

- A. Hayatımızın her döneminde alışkanlıklarımız vardır.
- B. Alışkanlıklar insana pek çok şey öğreten öğretmenlerdir.
- C. Alışkanlıklar sessiz sedasız içimize yerleşir ve zamanla bize hâkim olmaya başlar.
- D. Alışkanlıklar insanı asla yalnız bırakmaz.

11. Hani benim hayallerim, emellerim,  
Suya girince balık sandığım ellerim?

Bir leğende bir deniz gören ben

Bir leğende Çin’e varan yelken

Beni ufuklardan ufuklara götüren

İçine binmeden bindiğim tren

**Aşağıdaki 11, 12 Sorular yukarıdaki şiire**

**göre cevaplanacaktır.**

**11. Yukarıdaki şiirin konusu nedir?**

- A. Yalnızlık
- B. Umutsuzluk
- C. Çocukluğa Özlem
- D. Çaresizlik

**12. Yukarıdaki şiirle ilgili aşağıdakilerden hangisi söylenemez?**

- A. Şair çocukluğunu tam olarak yaşayamamıştır.
- B. Şair şiirde hayal gücünün geniş olduğunu söylemiştir.
- C. Şair çocukluk oyunlarını hala unutmamıştır.
- D. Şair gerçekte de Çin' e seyahat etmiştir.

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

**Bu paragrafın eksik bırakılan kısmı aşağıdakilerden hangisi ile tamamlanabilir?**

- A) Oda kapısına koştu, dışarı çıktı. Sokak kapısının camı arkasında Behzat amcası durmaktaydı. Elindeki beyaz zarfı sallıyordu.
- B) Hediye Hanım ve Şayan mutfakta hazırlıklara başlamışlardı. Cahit de sofrayı kurma işini üstlendi.
- C) Cahit annesini gördü. Meydana bakan pencerenin önünde koltuğa yaslanmış şekilde örgü örüyordu.
- D) Ortalığa baktılar, ev temizlenmiş, soba kurulmuştu. Yemek masası da kurulmuş, babaları onları bekliyordu.

14. Suyla oynamayı hatta yüzmeyi seven bir kedi türü olabilir mi? Belki şaşıracağız çünkü suyu seven bir kedi türü var. Hem de bizim ülkemize özgü bir tür. Bütün dünya onu Van kedisi olarak biliyor. Ona Türklerin yüzen kedisi de diyorlar. Kendi isteği ile suda yüzmeyi ve suyla oynamayı seven kedi türü o. Van kedisinin kedisin özellikleri sadece suyu sevmekle bitmiyor. Ancak bilmemiz gereken en önemli nokta, soylarının tükenmekte olduğu.

**Bu metinde Van kedisi ile ilgili olarak aşağıdakilerden hangisine değinilmemiştir?**

- A) Dünyada sadece Van'da yaşayabildiğine
- B) Neslinin tükenmek üzere olduğuna
- C) Suyla oynamayı seven bir tür olduğuna
- D) Türkiye'ye özgü bir kedi türü olarak bilindiğine

**15. Aşağıdaki altı çizili kelimelerden hangisi cümleye üzülmeye anlamı katmıştır?**

- A) Karanlık nedeniyle hiçbir şey göremedim.  
 B) Keşke hafta sonu pikniğe gitsek.  
 C) Of be, bugün çok yoruldum!  
 D) Maalesef seninle gelmem imkânsız.

16. (1) Üzerinde su damlacıkları olan çiçeğe doğru eğildi. (2) Bu, üzerinde kırmızı desenleri olan sarı bir çiçektir. (3) Sarı çiçekler arıların ilgisini daha çok çeker. (4) Desenine rağmen üzerindeki su damlacıkları berraktı.

**Bu metinde numaranmış cümlelerden hangisi paragrafın anlam bütünlüğünü bozmaktadır?**

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

17. **Kim** bilir ne oldu, ne bitti gece uyurken

Uyandım ki tabiat o değil, başkasıdır

Nerden esen bu şerbet gibi hava nerden

Çiçek açmış ağaç hangi kızın rüyasıdır

**Bu dördlükte şairin anlatmak istediği mevsim aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) İlkbahar  
 B) Yaz  
 C) Sonbahar  
 D) Kış

18. Geçtiğimiz yıllarda bir dostumuz, elektrikli ev aletleri üretecek küçük bir fabrika kurma girişiminde bulunmuştu. İşe ütüyle başlayacaktı. Diğer yerleşmiş markalar karşısında gölgede kalmasını istemediği için bu ütüye çarpıcı bir isim bulmaya çalışıyordu.

**Bu metindeki altı çizili kelime grubunun anlamı aşağıdakilerden hangisidir?**

- A) Birinin emri altına girmek  
 B) Adı sanı pek duyulmamak, ön plana çıkamamak, daha az ünlü olmak  
 C) Bir şeyin değerini veya ününü azaltacak işler yapmak  
 D) Daha önce elde edilen para, makam, ün gibi şeylere sığınarak zaman geçirmek.

**19. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde karşılaştırma yapılmıştır?**

- A) Kalkınmayı hedefleyen milletler okuma yazma seferberliğine girişmişlerdir.

B) Teknolojiyi kullanmak günümüzde başkalarıyla iletişim kurma konusunda eskiye göre büyük önem kazandırmıştır.

C) Okunan metinlerin doğru ve iyi anlaşılıp yorumlanması, çocukluk ve gençlik yıllarında kazanılabilir.

D) Zengin bir sözcük hazinesine sahip olmak kültür seviyemizi belirleyen önemli bir ölçüttür.

20. Taraklı medüz, su sümbülü, kokar ağaç doğal yaşam alanlarının dışına taşındığında oralarda çeşitli sorunların ortaya çıkmasına neden olabilir. Bu bitkiler hızla çoğalarak oradaki diğer canlıların yaşamını zorlaştırabilir. Hata yok olmalarına bile neden olabilir. Yaşam alanlarının dışına taşınmalarına da en çok insanlar yol açar.

**Aşağıdakilerden hangisi, bu parçadan tanıtılan canlıların ortak özelliklerinden değildir?**

A) Diğer canlıların yaşamlarını tehdit etmeleri

B) Hızla çoğalmaları

C) Farklı yerlere insan eliyle taşınmaları

D) Başka canlılarla birlikte yaşamaları





	duygusunu belirler.								
16	Metindeki yardımcı fikirleri / duyguları belirler.	x	x	x	x	x	x	x	x
17	Metne ilişkin sorular oluşturur.	x	x	x	x	x	x	x	x
18	Metindeki neden-sonuç ilişkilerini fark eder.	x	x	x	x	x	x	x	x
19	Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.	x	x	x	x	x	x	x	x
20	Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.	x	x	x	x	x	x	x	x
21	Metni içerik yönünden değerlendirir.	x	x	x	x	x	x	x	x
22	Okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşları ile paylaşır.	x	x	x	x	x	x	x	x

		1. Metin	2. Metin	3. Metin	4. Metin	5. Metin	6. Metin	7. Metin	8. Metin
	<b>Kazanımlar</b>	Eskici (Refik Halit Karay) 10. sayfa	Türkiye ( Adil Turan) 17. Sayfa	İnsanlar Kardeşim (JAMES MICHENER) 20. sayfa	Kitaba Hürmet (Nurullah Ataç) 48. sayfa	OKUMAK. (Hasan Ali Yücel), 61. sayfa	ROBENSON (Cahit Sıtkı Tarancı) 66. sayfa	Forsa (Ömer Seyfettin) 68. sayfa	Bir Hilal Uğruna (Semih Sergen) 75. sayfa
	<b>B. Eleştirel Okuma Kazanımları</b>								
1	Yazılı, sözlü ve görsel öğelerin bir arada kullanıldığı çoklu ortam metinlerinde ulaşılabileceği yargıları belirler	x	x	x	x	x	x	x	x
2	Okuduğu metinde ifade edilen sonuçları veya ana fikri belirler	x	x	x	x	x	x	x	x
3	Metinde verilen neden-sonuç ilişkilerini bulur	x	x	x	x	x		x	x
4	Görsel içerik, ses ya da benzer öğelerin bir arada kullanıldığı ortamlarda metin ve bunlar arasındaki ilişkiyi fark edebilme	x	x	x	x	x	x	x	x
5	Yazılı, sözlü ve görsel öğelerin bir arada kullanıldığı çoklu ortam metinlerinde verilen iddiaları belirler			x	x	x			



	anlamalarını çıkarır.								
2	Metnin planını kavrar.	+	-	+	Açıklama	+	-	+	+
3	Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.	-	+	Açıklama	+	-	+	+	-
4	Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.	+	+	+	+	+	-	+	+
5	Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.	+	-	+	+	+	+	+	+
6	Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunur.	+	-	+	-	-	+	+	+
7	Metnin öncesi ve / veya sonrasına ait kurgular yapar.	+	-	+	-	-	+	+	+
8	Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.	+	+	+	+	+	-	+	+
9	Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.	+	+	+	+	+	+	+	+
10	Metindeki anahtar kelimeleri belirler.	+	+	+	+	+	+	+	+
11	Metne ilişkin sorulara cevap verir.	+	+	+	+	+	+	+	+
12	Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.	-	+	-	-	-	+	-	+
13	Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.	-	+	-	-	-	+	-	+
14	Metnin konusunu belirler.	+	+	+	+	+	+	+	+
15	Metnin ana fikrini / ana duygusunu belirler.	+	+	+	+	+	+	+	+
16	Metindeki yardımcı fikirleri / duyguları belirler.	+	+	+	+	+	+	+	+
17	Metne ilişkin sorular oluşturur.	+	+	+	+	+	+	+	+
18	Metindeki neden-sonuç ilişkilerini fark eder.	+	+	+	+	+	+	+	+
19	Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.	+	+	+	+	+	+	+	+
20	Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.	+	+	+	+	+	+	+	+
21	Metni içerik yönünden değerlendirir.	+	+	+	+	+	+	+	+

22	Okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşları ile paylaşır.	+	+	+	+	+	+	+	+
----	--	---	---	---	---	---	---	---	---

	Kazanımlar	1. Metin	2. Metin	3. Metin	4. Metin	5. Metin	6. Metin	7. Metin	8. Metin
	<b>Kazanımlar</b>	Eskici (Refik Halit Karay) 10. sayfa	Türkiye ( Adil Turan) 17. Sayfa	İnsanlar Kardeşim (JAMES MICHENER) 20. sayfa	Kitaba Hürmet (Nurullah Ataç) 48. sayfa	OKUMAK. (Hasan Ali Yücel), 61. sayfa	ROBENSON (Cahit Sıtkı Tarancı) 66. sayfa	Forsa (Ömer Seyfettin) 68. sayfa	Bir Hilal Uğruna (Semih Sergen) 75. sayfa
	<b>B. Eleştirel Okuma Kazanımları</b>								
1	Yazılı, sözlü ve görsel öğelerin bir arada kullanıldığı çoklu ortam metinlerinde ulaşılabilceği yargıları belirler	+	+	+	+	+	+	+	+
2	Okuduğu metinde ifade edilen sonuçları veya ana fikri belirler	+	+	+	+	+	+	+	+
3	Metinde verilen neden-sonuç ilişkilerini bulur	+	+	+	+	+	+	+	+
4	Görsel içerik, ses ya da benzer öğelerin bir arada kullanıldığı ortamlarda metin ve bunlar arasındaki ilişkiyi fark edebilme	+	+	+	+	+	?	+	+
5	Yazılı, sözlü ve görsel öğelerin bir arada kullanıldığı çoklu ortam metinlerinde verilen iddiaları belirler	+	+	+	+	+	+	+	+
6	Yazarın ve metnin amacını ortaya koyar	+	+	+	+	+	+	+	+
7	Yazılı, sözlü ve görsel öğelerin bir arada kullanıldığı çoklu ortam metinlerinde bulunan bilgi ve görüşleri ayırt eder.	+	+	+	+	+	?	+	+
8	Çoklu ortamda karşılaştığı metinlerde gerekçelerle ve kanıtlarla desteklenmiş görüşleri, gerekçelerle ve kanıtlarla desteklenmeyen görüşlerden ayırt eder.	+	+	+	+	+	-	+	+

9	Metni görsel, ses, animasyon vb. çoklu öğeler-metin uyumu yönünden değerlendirme becerisi	-	-	-	-	-	-	-	-
10	Yazılı, sözlü ve görsel öğelerin bir arada kullanıldığı çoklu ortam metinlerinde iddialara sunulan kanıtların güçlülüğünü belirler.	+	-	+	+	+	-	-	+
11	Çoklu ortamda metin içi bilgileri ya da bilgi- çoklu ortam öğeleri karşılaştırmasını yapar.	-	-	-	-	-	-	-	-
12	Metinde bulunan ön yargıları belirler.	+	+	+	+	-	+	+	+
13	Çoklu ortamda karşılaştığı metni farklı ortamlardaki metinlerle karşılaştırma yapar.	+	+	+	+	-	+	+	+

### Eleştirel Okuma Programı Metin-Kazanım Uyumuna İlişkin 3. Uzman Görüşü

		1. Metin	2. Metin	3. Metin	4. Metin	5. Metin	6. Metin	7. Metin	8. Metin
	<b>Kazanımlar</b>	Eskici (Refik Halit Karay) 10. sayfa	Türkiye ( Adil Turan) 17. Sayfa	İnsanlar Kardeşim (JAMES MICHERNER) 20. sayfa	Kitaba Hürmet (Nurullah Ataç) 48. sayfa	OKUMAK. (Hasan Ali Yücel), 61. sayfa	ROBENSON (Cahit Sıtkı Tarancı) 66. sayfa	Forsa (Ömer Seyfettin) 68. sayfa	Bir Hilal Uğruna (Semih Seren) 75. sayfa
	<b>A. Okuma Kazanımları</b>								
1	Metnin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamlarını çıkarır.	x	x	x	x	x	x	x	x
2	Metnin planını kavrar.	x			x	x		x	
3	Metindeki söz sanatlarının anlatıma olan katkısını fark eder.	x	x		x	x	x	x	x
4	Metne ilişkin karşılaştırmalar yapar.	x		x	x	x		x	x
5	Metinde ortaya konan sorunlara farklı çözümler üretir.	x			x	x		x	x
6	Metindeki ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde	x		x	x	x	x	x	x

	bulunur.								
7	Metnin öncesi ve / veya sonrasına ait kurgular yapar.	x						x	x
8	Metinle ilgili görsel öğeleri yorumlar.	x	x	x	x	x	x	x	x
9	Metnin başlığı ile içeriği arasındaki ilişkiyi ortaya koyar.	x	x	x	x	x	x	x	x
10	Metindeki anahtar kelimeleri belirler.	x		x	x	x		x	
11	Metne ilişkin sorulara cevap verir.	x	x	x	x	x	x	x	x
12	Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.		x				x		
13	Şiirin kendisinde uyandırdığı duyguları ifade eder.		x				x		
14	Metnin konusunu belirler.	x	x	x	x	x	x	x	x
15	Metnin ana fikrini / ana duygusunu belirler.	x	x	x	x	x		x	x
16	Metindeki yardımcı fikirleri / duyguları belirler.	x	x		x	x		x	x
17	Metne ilişkin sorular oluşturur.	x	x	x	x	x	x	x	x
18	Metindeki neden-sonuç ilişkilerini fark eder.	x			x	x		x	x
19	Metindeki amaç-sonuç ilişkilerini fark eder.	x			x	x		x	x
20	Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirir.	x	x	x	x	x	x	x	x
21	Metni içerik yönünden değerlendirir.	x	x	x	x	x	x	x	x
22	Okudukları ile ilgili duygu ve düşüncelerini arkadaşları ile paylaşır.	x	x	x	x	x	x	x	x

		1. Metin	2. Metin	3. Metin	4. Metin	5. Metin	6. Metin	7. Metin	8. Metin
	<b>Kazanımlar</b>	Eskici (Refik Halit Karay) 10. sayfa	Türkiye ( Adil Turan) 17. Sayfa	İnsanlar Kardeşim (JAMES MICHENER) 20. sayfa	Kitaba Hürmet (Nurullah Ataç) 48. sayfa	OKUMAK. (Hasan Ali Yücel), 61. sayfa	ROBENSON (Cahit Sıtkı Tarancı) 66. sayfa	Forsa (Ömer Seyfettin) 68. sayfa	Bir Hilal Uğruna (Semih Sergen) 75. sayfa
	<b>B. Eleştirel Okuma Kazanımları</b>								
1	Yazılı, sözlü ve görsel öğelerin bir arada kullanıldığı çoklu ortam metinlerinde		x		x	x	x	x	x

	ulaşılabileceği yargıları belirler								
2	Okuduğu metinde ifade edilen sonuçları veya ana fikri belirler	x		x	x	x		x	x
3	Metinde verilen neden-sonuç ilişkilerini bulur	x			x	x		x	x
4	Görsel içerik, ses ya da benzer öğelerin bir arada kullanıldığı ortamlarda metin ve bunlar arasındaki ilişkiyi fark edebilme		x	x		x	x		x
5	Yazılı, sözlü ve görsel öğelerin bir arada kullanıldığı çoklu ortam metinlerinde verilen iddiaları belirler			x	x	x			x
6	Yazarın ve metnin amacını ortaya koyar	x	x	x	x	x	x	x	x
7	Yazılı, sözlü ve görsel öğelerin bir arada kullanıldığı çoklu ortam metinlerinde bulunan bilgi ve görüşleri ayırt eder.	x			x	x	x		x
8	Çoklu ortamda karşılaştığı metinlerde gerekçelerle ve kanıtlarla desteklenmiş görüşleri, gerekçelerle ve kanıtlarla desteklenmeyen görüşlerden ayırt eder.			x	x	x	x		x
9	Metni görsel, ses, animasyon vb. çoklu öğeler-metin uyumu yönünden değerlendirme becerisi	x	x	x	x	x	x	x	x
10	Yazılı, sözlü ve görsel öğelerin bir arada kullanıldığı çoklu ortam metinlerinde iddialara sunulan kanıtların güçlülüğünü belirler.				x	x			x
11	Çoklu ortamda metin içi bilgileri ya da bilgi- çoklu ortam öğeleri karşılaştırmasını yapar.				x	x	x		x
12	Metinde bulunan ön yargıları belirler.	x		x	x	x			x



13	Çoklu ortamda karşılaştığı metni farklı ortamlardaki metinlerle karşılaştırma yapar.	x	x	x	x	x	x	x	x
----	--	---	---	---	---	---	---	---	---

## CODEOT'a İlişkin Uzman Görüşleri

### 1. Uzman Görüşü

Soru Numarası	Soru ve Kazanım Uyumu	Soruların 6. sınıf düzeyine uygunluğu	Soru ve Cevapların Uyumu	Soruların Dil ve Anlatım Yönü	Soru Cevabı ve Çeldiriciler Arası Uyum	Soru-görsel/ses uyumu	Soruların Zorluk Derecesi	Öneriler
Uygun Değil (1), Kısmen Uygun (2) Uygun (3)								
1	3	3	3	3	3	3	2	
2	3	3	3	3	3	3	2	
3	3	3	3	3	3	3	2	"Doğru ve Yanlış"ın yanında "Bilinemeyecek ifade" fikri güzel; ancak 6. sınıf öğrencileri tam anlayamayabilirler. Bu soru için fazladan bir açıklama yapılabilir.
4	3	3	3	3	3	3	2	"Doğru ve Yanlış"ın yanında "Bilinemeyecek ifade" fikri güzel; ancak 6. sınıf öğrencileri tam anlayamayabilirler. Bu soru için fazladan bir açıklama yapılabilir.
5	3	3	3	3	3	3	2	"Doğru ve Yanlış"ın yanında "Bilinemeyecek ifade" fikri güzel; ancak 6. sınıf öğrencileri tam anlayamayabilirler. Bu soru için fazladan bir açıklama yapılabilir.
6	3	3	3	2	3	3	2	"A" seçeneğinin sonunda nokta olmalı.
7	3	3	3	2	3	3	2	İkinci satırda yer alan "selvi" sözcüğünün ilk harfi küçük yazılmalı.
8	3	3	3	2	3	3	2	Şiirde birkaç yerde cümle ortasında büyük harf kullanılmış.
9	3	3	3	2	3	3	2	"Şiirin etkisi çok önemlidir" ifadesi "...etkisi çok büyüktür/fazladır" daha uygun olur.
10	3	3	3	2	3	3	2	"alçak gönüllü" bitişik yazılır.
11	3	3	3	3	3	?	2	Görselini göremedim.
12	3	3	3	3	3	3	2	
13	3	3	3	3	3	3	2	
14	3	3	3	3	3	3	2	
15	3	3	3	3	3	3	2	
16	3	3	3	3	3	3	2	
17	3	3	3	3	3	3	2	
18	3	3	3	3	3	3	2	
19	3	3	3	3	3	3	2	
20	3	3	3	3	3	3	2	
21	3	3	3	3	3	3	2	
22	3	3	3	2	3	3	2	"YAPACAĞIMIZIN KÜÇÜK OLDUĞUNU DÜŞÜNEREK HİÇBİRŞEY YAPMAMAK" kısmının tüm harflerinin büyük yazılmasına gerek yok. Ayrıca ifade "şey" bitişik yazılmış.
23	3	3	3	2	3	3	2	"Tema" vakıf adı ve

								kısaltmasında tüm harfler büyük olmalı.
24	2	3	3	2	3	3	2	"Soru bir önceki sorudaki metin ile alakalı". Bir önceki sorunun başında takip eden iki sorunun metne göre yanıtlanacağına dair bir bilgilendirme yapılmalı.
25	3	3	3	3	3	3	2	"Videonun başında yer alan internet adresini söylebilerseniz daha güzel olur." Ayrıca bu soru, kazanım olarak 8. kazanıma daha uygun olabilir.
26	3	3	3	2	3	3	2	Video izletildikten sonra 25 ve 26. soruların izlenecek video ile ilgili olduğunun ifade edilmesi gerekir.
27	3	3	3	3	3	3	2	
28	3	3	3	3	3	3	2	
29	3	3	3	2	3	3	2	Soru kısmı koyu yazılmalı. Bu şekliyle soru kökü ile ayırt edilmiyor.
30	3	3	3	2	3	3	2	
31	3	2	2	3	3	3	3	B ve C seçeneklerinin ikisi de doğru cevap olarak kabul edilebilir. Ayrıca C seçeneğinde verilen videodaki görüntüler çocukların yaş aralığına uygun olmayabilir.
32	3	3	3	3	3	3	3	
33	3	3	3	2	3	3	2	32. sorudan önce takip eden iki sorunun metin ile ilgili olduğu yazılmalı.
34	3	3	3	2	3	3	2	"Yüz defa tövbeni bozmuş olsan da yine gel." cümlesinin sonuna ünlem işareti konmalı.
35	3	3	3	2	3	3	2	"geçmiş" kelimesinin illk harfi küçük olmalı. Ayrıca "diyen" ile başlayan cümledeki "diyen" yerine "böyle diyen/bu şekilde bir görüş ifade eden" gibi bir kısım yer alabilir.
36	3	3	3	3	3	3	2	
37	3	3	3	2	3	3	2	"D" şıkında özel şirket adı yer alıyor. Çıkarılması uygun olur.
38	3	3	3	3	3	2	2	"B" seçeneğinde baloncuktaki yazılar ters. "D" seçeneğinde ise yazılar hem muğlak hem de küçük yazılmış.
39	3	3	2	2	3	2	2	"C" seçeneği 3-4 şeklinde yazılmış. Yalnızca "3" olması daha uygun olur.
40	3	3	3	3	3	3	2	
41	3	3	3	2	3	3	2	Sanırım "kişiselleştirme" yapılmayan seçenek istenmiş. Ama çocuklar bunu anlayabilir mi?
42	3	3	3	2	3	3	2	Reklam filmi olması sorun yaratır mı?
43	3	3	3	3	3	3	2	
44	3	3	3	3	3	3	2	"Zambiya'nın Afrika'da bir ülke olduğu belirtilirse iyi olur.
45	3	3	3	2	3	3	2	"44, 45 ve 46. soruların aynı metin ile alakalı olduğu 44. sorudan evvel bildirilmeli.
46	3	3	3	2	3	3	2	"44, 45 ve 46. soruların aynı metin ile alakalı olduğu 44. sorudan evvel bildirilmeli.
47	3	3	3	3	3	3	2	
48	3	3	3	3	3	3	2	Soru kısmı koyu yazılmalı. Bu şekliyle soru kökü ile ayırt edilmiyor.
49	3	3	3	3	3	3	2	
50	3	3	3	3	3	3	2	

51	3	3	3	3	3	3	2	
52	3	3	1	3	3	3	2	Sorunun net bir doğru yanıtı yok. "Anı", "çöp" ve "götürmek" kelimelerinin tamamı anlamı güçlendiren öğeler.
53	3	3	3	3	3	3	2	
54								54. SORU YOK.
55	3	3	3	3	3	3	2	
56	3	3	3	2	3	3	2	"Yazarın metni oluşturmada kasıtlı bir amacı var mı? Varsa bu amaç nedir?" ifadesi yerine "Yazar bu metni oluştururken neyi amaçlamış olabilir?" denirse daha uygun olur.
57	3	3	3	3	3	3	2	
58	3	3	3	3	3	3	2	
59	3	3	3	3	3	3	2	59,60 VE 61. SORULARIN METİNLE ALAKALI OLDUĞU BELİRTİLMELİ.
60	3	3	3	3	3	3	2	
61	3	3	3	3	3	3	2	
62	3	3	3	3	3	3	2	
63	3	3	3	3	3	3	2	
64	3	3	3	3	3	3	2	Konuşma çizgisi yerine alt çizgi kullanılmış
65	3	3	3	2	3	3	2	"hangileridir" ifadesinin ardından soru işareti konmalı.

## 2. Uzman Görüşü

Soru Numarası	Soru ve Kazanım Uyumu	Soruların 6. sınıf düzeyine uygunluğu	Soru ve Cevapların Uyumu	Soruların Dil ve Anlatım Yönü	Soru Cevabı ve Çeldiriciler Arası Uyum	Soru-görsel/ses uyumu	Soruların Zorluk Derecesi	Öneriler
Uygun Değil (1), Kısmen Uygun (2) Uygun (3)								
1	3	3	3	2	2	2	2	
2	3	2	2	3	2	3	1	Hocam soru çok anlaşılır değil. Biraz daha anlaşılır kalıpta olsa daha iyi olur.
3	3	3	3	3	3	2	2	
4	3	3	3	2	3	3	3	
5	3	3	2	2	2	3	2	
6	3	3	1	3	1		1	
7	3	3	3	3	2	3	2	
8	3	3	3	3	2	3	2	
9	3	3	3	2	2	2	2	
10	3	3	3	3	2	2	2	
11	3	3	2	2	2	1	2	
12	3	3	3	3	3	3	2	
13	3	3	1	1	1	3	2	
14	3	3	3	3	3	3	2	
15	3	3	3	3	3	2	2	
16	2	1	1	2	2	2	3	Değerler eğitimi açısından metnin gözden geçirilmesi gerektiğini düşünüyorum hocam ama takdir sizin. Özel bir nedeni yoksa çıkarsanız daha iyi olur
17	3	2	2	3	2	2	2	Değerler

								eğitimi açısından metnin gözden geçirilmesi gerektiğini düşünüyorum hocam ama takdir sizin. Özel bir nedeni yoksa çıkarsanız daha iyi olur
18	3	3	2	2	1		2	Şıklar tekrar gözden geçirilmeli.
19	3	3	3	3	3	3	2	
20	3	3	2	2	2	2	2	
21	3	3	3	3	3	3	3	
22	3	3	2	2	2	2	2	
23	3	3	3	3	1	1	Çok mu kolay	
24	3	3	3	3	2	2	2	
25	3	3	3	2	2	2	2	
26	3	3	3	2	2	2	2	
27	3	3	3	3	2	3	3	
28	3	3	3	3	2	3	3	
29	3	3	3	2	2	2	3	
30	1	3	2	2	2	2	2	
31	2	3	3	3	2	3	1	
32	3	3	2	2	2	2	2	
33	2	3	3	2	2	2	2	
34	3	3	3	3	3		3	
35	3	3	3	3	1		3	
36	3	3	3	2	2		2	
37	2	2	2	2	1		2	
38	2	2	1	1	1	1	1	
39	2	3	2	2	2		2	
40	3	3	3	3	2		2	
41	3	3	3	3	3	3	2	
42	2	2	2	3	2		2	
43	2	3	2	3	2		2	
44	2	3	2	3	2		2	
45	2	3	2	3	2		2	
46	3	?	3	3	3		2	
47	3	?	3	3	2		2	
48	3	2	2	2	2		2	
49	3	3	3	3	2		2	
50	1	2	2	3	1		2	
51	3	3	3	3	2		2	
52	2	2	2	3	2		1	
53	2	2	2	2	2		1	

Genel Değerlendirme								
Soru numaralarının yazımına dikkat edilmeli.								
Bazı kazanımlarla ilgili sadece 1 soru var.								
Doğru seçenekler eşit şıklara dağıtılmalı								
Görüntü soruları çok uzun olduğundan sağlıklı cevap alamazsınız en fazla blok dersi (80 dk) kapsayacak sorular olsa iyi olur.								
Farklı sorularda aynı yazılı ve görsel metinler kullanılmış. Farklı metinler kullanılsa daha iyi olur.								
Klasik soruların hangi kazanımları kapsadığı belirtilmemiş.								
Soru maddeleri üzerinde ygs lys soru tiplerinden yararlanılarak gözden geçirilmeli.								

## 3. Uzman Görüşü

Soru Numarası	Soru ve Kazanım Uyumu	Soruların 6. sınıf düzeyine uygunluğu	Soru ve Cevapların Uyumu	Soruların Dil ve Anlatım Yönü	Soru Cevabı ve Çeldiriciler Arası Uyum	Soru-görsel/ses uyumu	Soruların Zorluk Derecesi	Öneriler
Uygun Değil (1), Kısmen Uygun (2) Uygun (3)								
1	3	2	3	3	3	-	2	
2	3	2	3	3	3	-	2	
3	3	2	3	3	3	-	2	
4	3	3	3	3	3	-	2	
5	1	3	3	3	3	1	2	ses uyumsuz
6	3	3	3	3	3	-	2	
7	3	3	3	3	3	-	3	
8	3	3	3	3	3	-	3	
9	3	3	3	3	3	-	1	
10	3	3	3	3	3	-	1	
11	1	3	3	3	3	-	3	görsel yok
12	3	3	3	3	3	3	2	
13	3	3	3	3	3	3	2	
14	3	3	3	3	3	-	1	
15	3	3	3	3	3	-	1	
16	3	2	3	3	-	-	1	
17	3	3	3	3	3	3	2	
18	3	3	3	3	3	3	2	
19	3	3	2	3	3	3	2	
20	3	3	3	3	3	-	2	
21	3	3	3	3	3	-	2	
22	3	3	3	3	3	3	2	
23	3	3	3	3	3	-	2	
24	3	3	3	3	3	-	2	
25	3	2	3	3	3	3	1	
26	3	2	3	3	-	3	1	
27	3	3	3	3	3	-	2	
28	3	3	3	3	3	-	2	
29	3	3	3	3	3	-	2	
30	3	3	3	3	3	-	2	
31	3	3	3	3	3	3	2	
32	3	3	3	3	3	3	2	
33	3	3	3	3	3	3	2	
34	3	3	3	3	3	-	2	
35	3	3	3	3	3	-	2	
36	3	3	3	3	3	-	2	
37	3	3	3	3	3	-	2	
38	3	3	3	3	3	3	2	
39	3	3	3	3	3	-	2	
40	3	3	3	3	3	-	2	
41	3	2	2	3	3	3	1	
42	3	3	3	3	3	-	2	
43	3	2	3	3	3	-	1	
44	3	3	3	3	3	-	2	
45	3	3	3	3	3	-	2	
46	3	3	3	3	3	-	1	
47	3	3	3	3	3	-	2	
48	3	3	3	3	3	-	2	
49	3	3	3	3	3	-	2	
50	3	3	3	3	3	-	3	
51	3	3	3	3	3	-	1	
52	3	3	3	3	3	3	2	
53	3	3	3	3	3	3	2	
54	3	3	-	3	-	3	2	kayma var
55	3	3	-	3	-	-	2	
56	3	3	-	3	-	3	2	
57	3	3	-	3	-	-	2	
58	3	3	3	3	3	3	2	
59	3	3	3	3	3	3	2	
60	3	3	-	3	-	-	2	
61	3	3	-	3	-	-	2	

62	3	3	-	3	-	-	2	
63	3	3	-	3	-	-	2	

#### 4. Uzman Görüşü

Soru Numarası	Soru ve Kazanım Uyumu	Soruların 6. sınıf düzeyine uygunluğu	Soru ve Cevapların Uyumu	Soruların Dil ve Anlatım Yönü	Soru Cevabı ve Çeldiriciler Arası Uyum	Soru-görsel/ses uyumu	Soruların Zorluk Derecesi	Öneriler
Uygun Değil (1), Kısmen Uygun (2) Uygun (3)								
1	2	1	1	2	2		1	
2	3	3	3	3	2		2	
3	2	2	2	3	1		3	
4	1	2	1	2	1		3	Metinle pek alakası olmayan şıklar verilmiş, şıklar değiştirilmeli.
5	3	3	2	3	2	2	2	
6	2	1	2	2	3		1	
7	3	3	3	3	3		2	
8	3	3	3	3	1		2	
9	3	2	3	3	3		2	
10	2	3	3	2	1		3	
11	1	2	2	2	1		2	Şıklarda görselden bahsedilmi ş ama dosyada metne ilişkin görsel yoktu.
12	2	3	2	2	2	2	3	
13	3	2	3	3	2	3	2	
14	3	3	3	3	2		2	
15	3	2	3	2	2		2	
16	2	1	2	2			1	
17	3	3	3	3	2	3	3	
18	3	3	3	3	2		2	
19	2	2	2	2	3	2	2	
20	3	3	3	3	2		2	
21	3	3	3	2	3		1	
22	3	2	3	3	3	1	2	
23	3	2	3	2	3		2	
24	3	3	3	3	2		3	
25	3	2	3	2	3	2	1	
26	3	2	3	3	3	3	1	
27	3	2	3	3	3		1	
28	2	1	3	2	3		1	
29	3	2	3	3	3		1	
30	3	2	3	3	2		2	
31	3	3	3	3	2	2	3	
32	3	3	2	3	3	2	2	
33	3	3	2	2	2	2	3	
34	3	2	2	2	3		1	
35	2	2	2	2	2		1	
36	3	3	3	3	2		2	
37	2	3	2	3	2		1	
38	2	2	2	1	2	2	2	
39	3	3	3	3	2		3	
40	2	3	2	3	3		2	
41	3	3	2	3	2	2	3	
42	1	2	2	2	1	2	2	

43	3	2	2	3	2		1	
44	3	3	2	3	3		2	
45	3	2	3	3	3		2	
46	3	3	3	3	3		2	
47	3	3	3	3	3		2	
48	2	1	2	2	2		1	
49	2	2	2	3	2		1	
50	3	2	2	3	2		2	
51	3	2	3	3	3		2	
52	3	3	3	3	2		3	
53	1	2	2	2	3	2	1	
54								54.soru verilmemiş
55	2	2	2	3		3	1	
56	2	1	2	2			1	
57	2	2	3	3		3	3	
58	2	2	3	3			2	
59	3	3	3	3		2	2	
60	3	3	3	3		3	3	
61	3	3	3	3			2	
62								62.soru verilmemiş
63	2	2	3	3			1	
64	2	1	2	2			2	
65	1	1	2	2			1	

### Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna İlişkin Uzman Görüşü

<b>Okuma Becerisine Yönelik Görüşme Soruları</b>	<b>Uzman Değerlendirmesi</b>
1. Okumayı sever misiniz? Genellikle neler okursunuz?	<b>DÜZEYE VE AMACA UYGUN</b>
2. Özellikle okumaktan zevk aldığınız	
a) Kitap ya da metin türleri (polisiye, macera, duygusal, tarih roman; anı, hikâye, gezi yazıları ya da başka türler)	<b>DÜZEYE VE AMACA UYGUN</b>
b) Yazarlar var mı?	<b>Varsa hangi yazarlar? Neden? DÜZEYE VE AMACA UYGUN</b>
3. Bir kitabı okumaya nasıl karar verirsiniz? Bir kitabın ya da metnin özellikle hangi yönlerine bakarak okursunuz?	<b>DÜZEYE VE AMACA UYGUN</b>
4. Okuma öncesinde, sırasında ve okuma sonrasında okuduğun metni ya da kitabı daha iyi anlamak için neler yaparsın?	<b>DÜZEYE VE AMACA UYGUN</b> “Bu soruyla öğrencilerin üstbilşsel okuma stratejilerini ne düzeyde kullandığı belirlenebilir” Bu soru başlı başına bir makale olabilir 6.. sınıfların üstbilşsel okuma stratejilerini kullanma düzeyleri” gibi.
5. Okuduğunu anlamadığında neler yaparsın?	<b>DÜZEYE VE AMACA UYGUN</b>
<b>Eleştirel Okuma Becerisine Yönelik Görüşme Soruları</b>	
6. Daha önceki bilgilerle çelişen ya da zıtlık gösteren bir şeyler okuduğunda ne yaparsın?	<b>DÜZEYE VE AMACA UYGUN</b>

7. Kitap okurken okuduklarının kaynaklarını merak eder misin?	<b>DÜZEYE VE AMACA UYGUN</b>
8. Okuduklarının güvenilir olup olmadığını nasıl belirlersin?	<b>DÜZEYE VE AMACA UYGUN</b>
9. Okurken okuduklarında ön yargılı bilgiler ya da taraflı bilgiler olabileceğini düşünür müsün?	<b>DÜZEYE VE AMACA UYGUN</b>
<b>İnternet ve Bilgisayarı Kullanma ve Çoklu ortam metinlerine yönelik görüşme soruları</b>	
10. Bilgisayar ya da internetten mi yoksa basılı bir kitaptan mı okumayı tercih edersin?	<b>DÜZEYE VE AMACA UYGUN</b>
11. İnternet ya da bilgisayardan okuma yaparken metnin yanında bulunan görselleri ve sesleri inceler misin? Neden?	<b>DÜZEYE VE AMACA UYGUN</b>
12. İnternet ya da bilgisayardan okuma yaparken zorlanır mısınız? Yoksa basılı kitap ya da internetten okuma yapmak sizin için fark etmez mi, neden?	<b>DÜZEYE VE AMACA UYGUN</b>
13. Metnin yanında bulunan görselleri ve sesler ya da diğer öğeler sizce metne katkı sağlar mı? Bu nasıl olabilir?	<b>DÜZEYE VE AMACA UYGUN</b>
<b>Bu sorular tasnif edilerek birkaç farklı makale oluşturulabilir. Söz gelimi, son dört soru için “6. sınıf öğrencilerinin e-kitap/ekran/dijital okuma alışkanlıkları üzerine...” gibi bir adlandırma ile bir makale oluşturmak mümkün.</b>	