

**T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN KİTAP OKUMA ETKİNLİKLERİNİN
ÇEVİRİMİÇİ TAKİP VE DEĞERLENDİRME SİSTEMİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ömer KIRMACI

**Çanakkale
Temmuz, 2015**

**T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
BİLGİSAYAR VE ÖĞRETİM TEKNOLOJİLERİ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Etkinliklerinin Çevrimiçi Takip Ve
Değerlendirme Sisteminin Geliştirilmesi**

**Ömer KIRMACI
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman
Yrd.Doç.Dr. Özden ŞAHİN İZMİRLİ**

Bu çalışma, TÜBİTAK Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma Destek Grubu (SOBAG)
tarafından desteklenmiştir.

Proje No: 119K977

**Çanakkale
Temmuz, 2015**

Taahhütname

Yüksek Lisans Bitirme Tezi olarak sunduğum “Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Etkinliklerinin Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sisteminin Geliştirilmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırır düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.


01/07/2015
Ömer KIRMACI

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Ömer KIRMACI tarafından hazırlanan çalışma, 01/Temmuz/2015 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : ..10025339.....

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Yrd. Doç. Dr.	Özden ŞAHİN İZMİRLİ	
Üye	Prof. Dr.	Rauf YILDIZ	
Üye	Prof. Dr.	Yasemin GÜLBAHAR GÜVEN	

Tarih: 30.07.2015

İmza: 

Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

Önsöz

Kitap okumanın ne kadar önemli olduğu gerçeği yeterli miktarda araştırma ile ortaya konulmuş ve konulmaya devam etmektedir. Ancak ülkemizin okuma konusundaki eksikliği de uluslararası düzeyde ortaya çıkmaktadır. Son yıllardaki gelişmelerle (ki ben bunu teknolojik gelişmeler olarak nitelendiriyorum) okuma miktarının arttığı görülse de araştırmalar, miktarın tek başına yeterli olmadığını ortaya koymaktadır.

PISA ve PIRLS gibi uluslararası derecelendirme kuruluşlarından çıkan sonuçlar Türkiye'nin kitap okuma becerileri eğitimi konusunda sınıfta kaldığının bir göstergesi olarak durmaktadır. Günümüz eğitim teknolojisi standartlarında kitap okuma etkinliğinin takip ve değerlendirilmesinin elektronik ortamda rahatlıkla yapılarak, bu etkinliklerin niteliğinin ve niceliğinin artırıldığı bilinmektedir. Yurtdışında bulunduğum süre boyunca kitap okuma etkinliklerinin kitap okuma uzmanları tarafından yürütüldüğünü ve öğrencilerin bu iş için çevrimiçi bir sistem kullandıklarını gözlemleme fırsatını buldum. Bu sistemde öğrenciler çok geniş bir kitap havuzundan kitap seçerek okumaya başlamakta ve okuduğu kitaptan çevrimiçi sınav olmaktadır. Bütün bu süreci öğretmen (okuma uzmanı) çevrimiçi ve bireysel olarak takip edebilmekteydi.

Buradan yola çıkarak “Kitap Okuma Etkinliklerine Yönelik Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sistemi”nin (KİTaS), okuma etkinliğini okul sürecinde paydaşların denetimini kolaylaştıran, öğrencilerin ise ilgi ve düzeyine uygun kitaplar seçerek kitap okumalarını bilinçli bir şekilde yürütebilecekleri, öz-değerlendirme yapabilecekleri bir araç olarak ülkemizde kullanılabileceğini düşündüm. Ancak bir düşünceyi eyleme çevirmenin hiç kolay olmadığını farkettim.

En başta projenin hayata geçirilmesinde ve bu tezin tamamlanmasında en çok emeği geçen, beni motive eden ve her türlü desteği benden esirgemeyen sayın hocam ve danışmanım Yrd.Doç.Dr. Özden ŞAHİN İZMİRLİ' ye teşekkürlerimi sunuyorum.

Fikirleri ile süreçte bizi hiç yalnız bırakmayan çalışma sürecini beraber yürüttüğümüz değerli hocam Yrd.Doç.Dr. Serkan İZMİRLİ' ye, Türkçe konu alan uzmanlığında bize katkılarını önemseydiğimiz Yrd.Doç.Dr. Mehmet TOK ve Arş.Gör. Barış KÜÇÜK hocalarıma, görsel senaryolaştırma sürecinde uzman görüşlerini bizden esirgemeyen Yrd.Doç.Dr. Gökçe BECİT İŞÇİTÜRK ve Yrd.Doç.Dr. Muzaffer ÖZDEMİR' e, ayrıca veri toplama sürecine önemli katkıda bulunan ÇOMÜ BÖTE öğrencilerinden Tuğba TEKİN ve Dilek KAVAS' a Yüksek Lisans öğrencileri Onur GÜRBÜZ, Hakan CEVAHİR ve Emre YILDIRIM' a her türlü desteğini esirgemedikleri için sonsuz teşekkürler.

Yüksek Lisans boyunca derslerinden çokça istifade edebilme fırsatını yakaladığım sayın Prof. Dr. Rauf YILDIZ hocama ve Prof. Dr. M. Ali SALAHLI hocama, tez savunma Jüri üyeliğini kabul edip beni onurlandıran sayın Prof. Dr. Yasemin GÜLBAHAR GÜVEN hocama teşekkürlerimi sunuyorum

Lisans hayatımda da projelerime ve en son olarak KİTaS' a hayat veren isim olarak yazılım geliştirilmesini yapan Öğr. Gör. Cihan BAYRAKTAR' a ve bu süreçte sabır gösteren ailesine teşekkürler.

Bu tez SOBAG 114K977 nolu projenin bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu düşüncenin hayata geçirilmesinde TÜBİTAK' ın maddi ve manevi desteğini kazanmak benim için onur ve gurur vericiydi.

Yüksek Lisans sürecinde bana her türlü anlayışı gösteren desteğini ve sabrını her zaman hissettiğim varlığı ile bana güç veren sevgili eşim Sevgi KIRMACI' ya, bu süreçte aramıza katılarak evimizin neşe kaynağı olan biricik oğlum Kerem KIRMACI' ya sonsuz teşekkürler ediyorum ve iyi ki varsınız diyorum.

Ömer KIRMACI
Çanakkale-2015

Özet

Ortaokul Öğrencilerinin Kitap Okuma Etkinliklerinin Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sisteminin Geliştirilmesi

Bu araştırmanın amacı ortaokul öğrencilerinin kitap okuma etkinliklerinin takip ve değerlendirilmesi için “Kitap Okuma Etkinliklerine Yönelik Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sistemi”nin (KİTaS) geliştirilmesi ve sistemin kullanılabilirliğine ilişkin paydaş görüşlerinin belirlenmesidir.

Araştırma süreci iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada geliştirme süreci yer almaktadır. Bu süreçte KİTaS’ın algoritmasının oluşturulması, görsel senaryolaştırmanın yapılması ve üretimi adımları gerçekleştirilmiştir. Geliştirme aşamasının tüm adımlarında iki BÖTE (biri görsel tasarım ve çoklu ortam diğeri materyal tasarımı ve öğretim tasarımı alanında uzman) ve bir Türkçe Eğitimi öğretim üyesinden (okuma alanında uzman) oluşan uzman ekibin görüşlerine başvurulmuş ve bu yönde düzenlemeler yapılmıştır. KİTaS, öğrencilere kitap tavsiyesi yaparak okuma kitabı seçiminde onlara yardımcı olmakta ve okudukları kitapların değerlendirme sınavı ile onların kitap okuma durumlarını tespit etmektedir. Ayrıca öğrencilerin değerlendirme sınav sonuçlarını raporlayarak kitap okuma etkinliklerinin paydaşlar (öğretmen, öğrenci ve veli) tarafından da takip edilmesini sağlamaktadır. Bu çerçevede KİTaS, “Tavsiye”, “Değerlendirme”, “Takip ve Raporlama” olmak üzere üç ana bileşenden oluşmasına karar verilmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında, geliştirilen sistem bir okula uygulanıp sistemin kullanılabilirlik ve tasarım boyutuna ilişkin paydaşların görüşleri alınmıştır. Bu amaçla, Çanakkale İli Merkez Şemsettin Fatma Çamoğlu Ortaokulu’nda uygulama yapılmıştır. Uygulama okulunda 350 öğrenci, 14 Sınıf Rehber Öğretmeni bulunmaktadır. KİTaS uygulama sürecinden önce öğretmen ve öğrencilere tanıtım toplantıları düzenlenmiştir. Uygulama sürecinde öğrencilerden sisteme girip ilgi (Kitap okuma ilgi alanı belirleme anketi EK-B) ve seviyelerine (Kitap Okuma Alışkanlığı Durum Belirleme Ölçeği EK-A) uygun olarak tavsiye

edilen kitaplardan birini seçmeleri ve okumaları istenmiştir. Araştırma için soru havuzu oluşturulmuş “Rıfat Ilgaz’ ın Halime Kaptan” kitabını seçen ve okuyan öğrencilerden görüşme talebini kabul eden öğrenciler (n=8) ve görüşme talebini kabul eden altı öğretmen (n=6) ile görüşmeler yapılmıştır. Veliler için açık uçlu görüşme anketi hazırlanmış ve dağıtılmıştır. Geri dönen anketler (n=17) üzerinden analizler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonucuna göre KİTaS’ın kitap tavsiye yapmasından öğrencilerin memnun olduğu ancak kitap tavsiyesini daha etkili ve verimli yapabilmesi için bazı geliştirmelere ihtiyaç duyulduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin, kitap değerlendirmesinin yapılmasından kısmen memnun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kitap okuma etkinliklerinin takip ve raporlanmasından ise paydaşların büyük çoğunluğunun memnun olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde KİTaS’ ın okudukları kitapları daha iyi anlamalarına destek olduğu, velilerden gelen veriler doğrultusunda ise çocuklarının daha istekli kitap okuduklarını gözlemledikleri sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde bu gibi sistemlerin öğrencilerin kitap okuma etkinliklerinin takip ve raporlanmasında etkili bir yöntem olarak kullanılabileceği ve kitap havuzunun genişletilmesi gerektiği yorumları yapılmıştır. KİTaS’ ın daha etkili ve verimli çalışabilmesi için motivasyon unsurlarının eklenmesi ve okul sistemine entegrasyonunun yapılması gerekliliği de paydaşlar tarafından belirlenmiştir.

Abstract

Developing an Online Monitoring and Evaluating System for Book Reading Activities of Secondary School Students

The objective of this research is to develop an “Online Monitoring and Evaluating System for Book Reading Activities” (KİTaS) and determine stakeholders’ opinions on the usability of the system to monitor and evaluate book reading activities of secondary school students.

The research process consisted of two stages. Development process took place in the first stage. In this period, forming the algorithm, storyboarding and producing of KİTaS were practiced. In all steps of development stages, opinions of an expert team which consists of three academics (First one is expert in the field of visual design and multimedia, the second one is expert in the field of material design and instructional design and the third one is expert in the field of reading) were consulted and adjustments were made accordingly. Basically, KİTaS helps students to choose reading books by recommending books and determines if they read the book or not by an evaluation exam. Besides, by reporting their results of evaluation exams, KİTaS enables that stakeholders (teacher, student and parent) monitor students’ book reading activities. Within this framework, KİTaS was decided to have 3 main stages; “Recommendation”, “Evaluation”, “Monitoring and Reporting”. In the second part of the research, the developed system was applied to a school and opinions of stakeholders were taken in regard to usability and design. In this context, the practice took place at Çanakkale Şemsettin Fatma Çamoğlu Secondary School. There are 350 students and 14 school counselors in the practice school. KİTaS held meetings for students and counselors before this practice period. The students were asked to choose and read a book which was recommended appropriate for their levels (Book Reading Habit Situation Determination Scale EK-A) and interests (Survey for Book Reading and Determination of Point of Interest EK-B) by logging in the system. A

question pool was prepared for the research and interviews were made with the students (n=8) who chose and read “Halime Kaplan” book of “Rıfat Ilgaz” and accepted the interview, and with six counselors (n=6) who accepted the interview. An open ended survey was prepared and handed out to the parents. Analysis were done on the returned surveys (n=17). As a result of the research it was determined that the students were happy about KİTaS’s book recommendation but it would need some developments to make the book recommendation more effective and more productive. It was found out that students were partially happy about the book evaluation. It was revealed that all stakeholders were happy about the monitoring and reporting of book reading activities. From the interviews made with the students it is found out that KİTaS supported them to comprehend the books they read and according to the data from the parents the students were observed as being more eager in reading books. From the interviews made with the counselors it is commented that systems like that would be used as an effective method for monitoring and reporting students’ book reading activities and book pools needed to be extended. It is determined by the stakeholders that to have KİTaS work more effective and productive, motivational factors should be added and integration with the school system needs to be achieved.

İçindekiler

Önsöz.....	iii
Özet	v
Abstract	vii
Tablolar Listesi.....	xii
Şekiller Listesi.....	xiv
Kısaltmalar Listesi.....	xv
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	4
Araştırmanın Önemi	5
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
Varsayımlar	8
Tanımlar.....	8
Alanyazın.....	9
Kavramsal Çerçeve.....	9
Okuma alışkanlığı edinme durumu.....	10
Okuma alışkanlığı edinmede motivasyonun rolü.	12
Derecelendirme sistemlerine göre Türkiye'nin kitap okuma durumu.	15
Türkiye'de okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik yapılanlar.....	17
Dünya genelinde kitap okuma faaliyetleri.	20
Çevrimiçi Teknolojilerin Eğitimde Kullanımı.....	22
Kitap okuma etkinliklerinin takip ve değerlendirilmesinde çevrimiçi teknolojilerin kullanımı.	26
Kuramsal Çerçeve.....	32
KİTaS'ın çalışma mantığının oluşturulmasında temel alınan kuramsal dayanaklar.....	32
KİTaS'ın görsel tasarımının oluşturulmasında temel alınan kuramsal dayanak.....	41
İlgili Araştırmalar	42

Okuma alışkanlığı ve 100 Temel Eser ile ilgili araştırmalar.	42
Çevrimiçi ölçme ve değerlendirme sistemleri ile ilgili araştırmalar.....	48
Kitap okuma etkinliklerinin takip ve değerlendirilmesinde çevrimiçi teknolojilerin kullanımı ile ilgili araştırmalar.....	53
Bölüm II: Yöntem	60
Araştırmanın Modeli.....	60
Çalışma Grubu.....	60
Veri Toplama Araçları.....	62
Verilerin Toplanması.....	66
Verilerin Analizi	67
Araştırma Süreci	70
Birinci Aşama: Kitap okuma etkinliklerinin çevrimiçi takip ve değerlendirme sisteminin (KİTaS) geliştirilmesi.	70
İkinci Aşama: Paydaş görüşlerinin alınması.....	92
Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği	95
Bölüm III: Bulgular ve Yorumlar.....	97
KİTaS Tavsiye Bileşeninin Kullanılabilirliğine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	97
Etkililik Boyutu (ÖE1).....	98
Verimlilik Boyutu (ÖV1).....	99
Memnuniyet Boyutu (ÖM1).	100
KİTaS Değerlendirme Bileşeninin Kullanılabilirliğine İlişkin Öğrenci Görüşleri.....	103
ÖE2. Etkililik Boyutu (ÖE2).	104
Verimlilik Boyutu (ÖV2).....	104
Memnuniyet Boyutu (ÖM2).	105
KİTaS Takip ve Raporlama Bileşeninin Kullanılabilirliğine İlişkin Öğrenci Görüşleri....	107
Etkililik Boyutu (ÖE3).....	107
Verimlilik Boyutu (ÖV3).....	108
Memnuniyet Boyutu (ÖM3).	109

KİTaS Takip ve Raporlama Bileşeninin Kullanılabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri. 110	
Etkililik Boyutu (EE3).	111
Verimlilik Boyutu (EV3).	112
Memnuniyet Boyutu (EM3).	114
KİTaS Takip ve Raporlama Bileşeninin Kullanılabilirliğine İlişkin Veli Görüşleri.....	115
Etkililik Boyutu (VE3).	116
Verimlilik Boyutu (VV3).	117
Memnuniyet Boyutu (VM3).	119
Bölüm IV: Sonuç ve Öneriler.....	124
Sonuç	124
Öneriler	129
Uygulamaya Yönelik Öneriler	129
Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler	130
Kaynakça	131
Ekler	145
EK- A : Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği	145
EK- B : Kitap Okuma İlgili Alanı Belirleme Anketi	146
EK- C : 100 Temel Eser (Ortaokul) Okuma Zorluk Seviyesi Belirleme Anketi.....	147
EK-D : Görsel Senaryolar.....	150
EK- E : Etik Kurul Raporu	156
EK- F : MEB İzni	157
EK- G : Görüşme Formları.....	159

Tablolar Listesi

	Başlık	Sayfa
1	Okuma Etkinliklerinin Çevrimiçi Takip ve Değerlendirilmesine Yönelik Sistemler ve Kullandıkları Yöntemler	27
2	AR Sistemi Nedir? Ne Değildir?	28
3	AR Sisteminde Öğrenci Düzeyleri ile Tavsiye Edilen YGA Puanları	34
4	Görüşme Yapılan Öğretmenler	62
5	Görüşme Yaklaşımları Tablosu	63
6	Öğrenci ve Öğretmen Görüşme Zaman Bilgileri ve Doğrudan Alıntı Kodlama Şekli	69
7	Veli Görüşme Anketi Kodlama Şekli	70
8	Tavsiye Sistemi Puanlama Bileşenleri	73
9	Kitap Zorluk Derecesi Puan Aralıkları	77
10	Seçilen Beş Kitabın Zorluk Dereceleri ve Frekansları	77
11	Roman Türü Kitapların Okunma Durumunu Belirleme Soru Temaları	78
12	Tavsiye Bileşeninin Kullanılabilirliği Hakkında Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular	97
13	Öğrencilerin Tavsiye Bileşeni ile İlgili Etkililiği Destekleyen ve Sınırlayan Bulgular	98
14	Öğrencilerin Tavsiye Bileşeni İle İlgili Verimliliği Destekleyen ve Sınırlayan Bulgular	100
15	Öğrencilerin Tavsiye Bileşeni İle İlgili Memnuniyeti Destekleyen Ve Sınırlayan Bulgular	101
16	Değerlendirme Bileşeninin Kullanılabilirliği Hakkında Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular	103
17	Öğrencilerin Değerlendirme Bileşeni İle İlgili Etkililiği Sınırlayan Bulgular	104
18	Öğrencilerin Değerlendirme Bileşeni İle İlgili Verimliliği Sınırlayan Bulgular	105

19	Öğrencilerin Değerlendirme Bileşeni İle İlgili Memnuniyeti Destekleyen Bulgular	106
20	Takip ve Raporlama Bileşeninin Kullanılabilirliği Hakkında Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular	107
21	Öğrencilerin Takip Ve Raporlama Bileşeni İle İlgili Etkililiği Destekleyen Bulgular	108
22	Öğrencilerin Takip Ve Raporlama Bileşeni İle İlgili Verimliliği Destekleyen Bulgular	108
23	Öğrencilerin Takip Ve Raporlama Bileşeni İle İlgili Memnuniyeti Destekleyen Ve Sınırlayan Bulgular	109
24	Takip ve Raporlama Bileşeninin Kullanılabilirliği Hakkında Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular	110
25	Öğretmenlerin Takip Ve Raporlama Bileşeni İle İlgili Etkililiği Destekleyen Ve Sınırlayan Bulgular	111
26	Öğretmenlerin Takip Ve Raporlama Bileşeni İle İlgili Verimliliği Destekleyen Ve Sınırlayan Bulgular	113
27	Öğretmenlerin Takip Ve Raporlama Bileşeni İle İlgili Memnuniyeti Destekleyen Ve Sınırlayan Bulgular	114
28	Takip ve Raporlama Bileşeninin Kullanılabilirliği Hakkında Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular	116
29	Velilerin Takip Ve Raporlama Bileşeni İle İlgili Etkililiği Sınırlayan Bulgular	117
30	Velilerin Takip Ve Raporlama Bileşeni İle İlgili Verimliliği Destekleyen Ve Sınırlayan Bulgular	118
31	Velilerin Takip Ve Raporlama Bileşeni İle İlgili Memnuniyetini Destekleyen Ve Sınırlayan Bulgular	119

Şekiller Listesi

Şekil No.	Başlık	Sayfa
1	Okumanın Motivasyonel Ve Bilişsel Modeli	14
2	RSO Etkinliğinin Sınıf İçerisinde Uygulaması	22
3	Accelerated Reader (AR) Uygulaması Sınav Modülü Ekran Görüntüleri	29
4	Öğrenilen Davranışlar Ve Henüz Öğrenilmemiş Davranışlar Arasında Kalan Yakınsal Gelişim Alanı (YGA)	33
5	Etkililik, Verimlilik Ve Memnuniyet İlişkisi	37
6	Kullanıcı Grupları	38
7	Araştırma Süreci	61
8	Araştırma Katılımcıları	62
9	Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi Süreci	65
10	Veri Toplama Süreci	67
11	Veri Analizi Boyutları	69
12	KİTaS Geliştirme Süreci	72
13	KİTaS Tavsiye Bileşeninin Çalışma Mantığı	74
14	Takip Ve Raporlama Sisteminin Çalışma Mantığı	81
15	Giriş Ekranı	83
16	Sisteme İlk Defa Giriş Yapan Öğrencileri Yönlendirme Penceresi	84
17	Öğrenci Anasayfa Görüntüsü	85
18	Öğrenci Hesabı Kitap Seçimi Ekranı	86
19	Raporlar Menüsü Ekranı	87
20	Öğrenci Hesabı Sınav Menüsü Ekranı	87
21	Sınav Oturumu Ekranı	88
22	Değerlendirme Sınavı Raporu	89
23	Gelişim Raporu Ekranı	89
24	Öğretmen Anasayfa Ekranı	90
25	Öğretmen Kitaplar Menüsü Ekranı	91
26	Veli Bilgilendirme Sayfasına Giriş Ekranları	92
27	Veli Bilgilendirme Sayfası Anasayfa Ekranı	91
28	Veli Bilgilendirme Sayfası Raporlar Menüsü Ekranı	93
29	KİTaS uygulama ve Paydaş Görüşlerinin Alınması Süreci	94
30	KİTaS' ın Kullanılabilirlik Durumu	129

Kısaltmalar Listesi

AR: Accelerated Reader

BİT: Bilgi ve İletişim Teknolojileri

EARGED: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimde Araştırma Geliştirme Dairesi

KiTaS: Kitap Okuma Etkinliklerinin Çevrimiçi Takip ve Değerlendirilme Sistemi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

PIRLS: Progress in International Reading Literacy Study Uluslar Arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi

PISA: The Programme for International Student Assessment – Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı

RSO: Rehberli Serbest Okuma

Bölüm I: Giriş

Problem Durumu

MEB (2004) tarafından yayınlanan 100 Temel Eser genelgesinde öğrencilerin kitap okumaya teşvik edilmesi ve okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu genelgede öğrencilere okumaları için 100 eser önerilmektedir. 100 Temel Eser listesi çeşitli kriterlere göre dünya ve Türk edebiyatından 100 kitabın belirlenmesiyle oluşturulmuştur. Biri lise diğeri ortaokul öğrencileri için olmak üzere iki ayrı 100 Temel Eser listesi yayınlanmıştır. Dolayısı ile 100 Temel Eser projesinin uygulama alanlarından birini MEB'e bağlı ortaokullar oluşturmaktadır. İlkokul ve ortaokul dönemlerinin okuma becerisinin ve okuma alışkanlığı kazanımı açısından en kritik dönem olduğu belirtilmektedir (Aytaş, 2005; Mete, 2012; Sever, 2012). Bu dönemde çocuğa okuma bilinci ve kültürünün kazandırılması önemlidir. Bu bağlamda MEB'in yaptığı 100 Temel Eser genelgesi, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılması açısından önemli çalışmalardan biri olarak görülmektedir. 100 Temel Eserin belirlenmesinin ardından 2004 yılında MEB tarafından tüm valiliklere gönderilen bir genelge ile kampanya başlatılmış, 2005 yılından itibaren de uygulamaya konulmuştur. Genelgede, 100 Temel Eser Genelgesi'nin amaçları ile ilgili olarak;

“... 100 Eserin, öğretmenler rehberliğinde okunup incelenmesi öğrencilerde, sadece yaratılıştan gelen kabiliyetlerin gün yüzüne çıkmasına yardımcı olmayacak, bu metinler sayesinde öğrenciler, Türkçe'nin güzel, doğru ve etkili kullanılması becerisini kazanacaklar ve kelime hazinelerini de önemli ölçüde zenginleştireceklerdir.” (MEB, 2004) denilmektedir.

100 Temel Eser öğrencilerin okuması için tavsiye niteliğinde sunulmuş ve sürecin kontrolü ise sınıf rehber öğretmenlerine devredilmiştir. Bu bağlamda sınıf rehber öğretmenleri, öğrencilere 100 temel eseri tanıtmakla, onların seviyesine uygun kitap tavsiye etmekle ve eserlerin okunmasına yönelik takibin gerçekleştirilmesi ile görevlendirilmişlerdir (MEB, 2004).

Ayrıca her eğitim öğretim döneminde sınıf rehber öğretmenleri öğrencilerin okudukları kitapları e-okul sistemine girmek durumundadır.

100 Temel Eser listesine yönelik bazı olumlu ve olumsuz eleştiriler yer almaktadır. Olumlu eleştirilerin başında 100 Temel Eser listesinin öğrencilerin yaş gruplarının dikkate alınarak oluşturulması gelmektedir. Böylece öğrencilere kitap tavsiyesi konusunda yaşanan karmaşa ortadan kalkmıştır (Arıcan, 2010). 100 Temel Eser'e ilişkin olumsuz eleştiriler ise sıklıkla bu listenin nasıl belirlendiğinin belli olmamasına ve sürecin değerlendirme ayağının eksikliğine yöneliktir. 100 Temel Eser projesindeki değerlendirme süreci eksikliğinin, uygulamanın amacı olan nitelikli okumaya da engel olduğu belirtilmektedir (Arıcan ve Yılmaz, 2010; Çocuk Vakfı, 2009). Kitap okumaya yönelik gerçekleştirilen etkinliklerin değerlendirilmesinin sınıf rehber öğretmenleri tarafından yapılması sürecinde öğretmenin ilgili kitaba vakıf olamaması, öğretmenin kontrol edemeyeceği sayıda öğrencisinin olması (Balajthy, 2007) ve öğrencinin birden fazla kitap okuma durumu ile baş edememesi gibi sınırlılıkların (Arıcan ve Yılmaz, 2010; Krashen, 2003; Vollands, Topping ve Evans, 1999) yer alabileceği söylenebilir. Bunların yanı sıra çoğu zaman öğrencilerin kitap okuma durumlarının nitelikli bir değerlendirmeden geçmeden ve öğrenci beyanı esas alınarak öğretmen tarafından e-okul sistemine girişleri yapılmaktadır (Arıcan, 2010; Arıcan ve Yılmaz, 2010). Bu sorunların gerekçesi olarak kitap okuma etkinliklerinin takip ve değerlendirilmesine yönelik objektif bir sistemin olmaması gösterilebilir. Bu gereksinimden hareketle lise düzeyi için önerilen 100 Temel Eserin okunma durumunun değerlendirilmesi amacı ile "Eğitim Bilişim Ağı'nda (EBA)" her bir kitaba ilişkin 25 soru hazırlanmış ve herkesin ulaşımına açık hale getirmiştir. (Eğitim Bilişim Ağı, 2014). Kitap testlerinde anlık değerlendirme imkânının bulunmasına rağmen bireye özgü kayıt tutmamakta ve sürecin takibini gerçekleştirmemektedir. Öğrencilerin okuma etkinliklerini değerlendirmek için internet ortamında yer alan bu değerlendirme sorularını sınıf rehber öğretmenlerinin kullanıp kullanmadıkları da bilinmemektedir. Bu bağlamda

değerlendirme sürecinin ilerleyişindeki nitelik boyutu ve niceliksel verilerin doğruyu yansıtmaya şekli tartışılmaktadır. Bu çerçevede her sınıf rehber öğretmenin kendi yönetiminde olan, kitap okuma takip ve değerlendirme sürecinin çevrimiçi ortamda otomasyonunun gerçekleştirilmesine gereksinim duyulduğu söylenebilir. 100 Temel Eser projesi, birçok eleştiriye rağmen bir okuma listesi sunması bakımından önemli olmakla birlikte (Arıcan, 2010) geliştirilecek bir çevrimiçi takip ve değerlendirme sistemi yardımıyla listedeki kitapların okunma oranlarını arttırması da mümkündür. Geliştirilecek çevrimiçi takip ve değerlendirme sistemi sayesinde kalabalık grupların okuma faaliyetlerinin takibi ve değerlendirilmesi mümkün olacaktır. Bunun yanı sıra zaman ve yer sorunu en aza indirgenerek ekonomik kazancın en üst seviyeye çıkması sağlanabilecektir. Sistemin 100 Temel Eser Uygulamasının etkinliğinin artırılmasında önemli bir etkisi olacağı düşünülmektedir.

Türkiye’de MEB’e bağlı okullarda kullanılan e-okul sisteminde, öğrenci beyanı ya da öğretmenin kontrolü sonucunda okuma etkinliği durumlarının sisteme girişi yapılmaktadır. Ancak e-okul sisteminde herhangi bir değerlendirme yapılmamaktadır. Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Web sitesinde ise kitap okuma etkinliklerinin değerlendirilmesine yönelik her kitap için belirli sayıda soru bulunmaktadır. EBA’ nın kitap okuma etkinliklerine yönelik çevrimiçi ortamda sorular sunmasına rağmen değerlendirme sonuçlarının kaydının tutulmadığı ve sınavların herkese açık bir şekilde yayınlandığı düşünülürse, e-okul ve EBA bir arada olsa bile okuma etkinliklerinin çevrimiçi takip edildiği ve değerlendirildiği bir sistemin oluşmadığı söylenebilir.

Dünya genelinde kitap okumanın takip ve değerlendirilmesi uygulamalarına baktığımızda ise teknolojinin etkin biçimde kullanıldığını görmekteyiz. Bazı sistemler incelendiğinde ise büyük kitlelerin değerlendirilmesinin çevrimiçi geliştirilen sistem kontrolünde olduğu ve öğrencilerin geleneksel ölçme ve değerlendirme metotlarıyla değerlendirildiği söylenebilir.

Sonuç olarak kitap okuma eğitimi önemine rağmen takip edilmesi ve sürdürülmesi zor bir süreç olduğu belirtilmektedir. Geliştirilen teknolojiler ve çevrimiçi sistemlerle kitap okuma süreci daha etkili ve verimli bir şekilde kontrol edilebildiği görülmektedir. Ancak Türkiye’de çevrimiçi teknolojilerle kitap okuma etkinliklerinin takibi ve değerlendirilmesinin birlikte yapıldığı bir uygulamaya rastlanmamıştır. Bir başka deyişle okuma etkinliklerinin çevrimiçi takip ve değerlendirilmesine yönelik sistemlerin sadece yurt dışında bulunduğu görülmektedir. Bu noktada ülkemizde okuma etkinliklerinin daha kontrollü ve düzenli bir şekilde yapılabilmesini sağlamak amacıyla, öğrencilere ilgi ve düzeylerine uygun kitaplar tavsiye edebilecek, onların kitap okuma etkinliklerinin takip edilebildiği ve değerlendirilebildiği çevrimiçi sistemlere gereksinim duyulduğu söylenebilir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma etkinliklerinin takip ve değerlendirilmesi için “Kitap Okuma Etkinliklerinin Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sisteminin” (KİTaS) geliştirilmesi ve sistemin kullanılabilirliğine ilişkin paydaş görüşlerinin belirlenmesidir.

Bu genel amaç çerçevesinde araştırma kapsamında şu sorulara yanıt aranmaktadır:

1. KİTaS tavsiye bileşeninin kullanılabilirliğine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
 - a. Etkililiğe ilişkin görüşler nelerdir?
 - b. Verimliliğe ilişkin görüşler nelerdir?
 - c. Memnuniyete ilişkin görüşler nelerdir?
2. KİTaS değerlendirme bileşeninin kullanılabilirliğine ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
 - a. Etkililiğe ilişkin görüşler nelerdir?
 - b. Verimliliğe ilişkin görüşler nelerdir?
 - c. Memnuniyete ilişkin görüşler nelerdir?

3. KİTaS takip ve raporlama bileşeninin kullanılabilirliğine ilişkin öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri nelerdir?
 - a. Etkililiğe ilişkin görüşler nelerdir?
 - b. Verimliliğe ilişkin görüşler nelerdir?
 - c. Memnuniyete ilişkin görüşler nelerdir?

Araştırmanın Önemi

Okuma ve okuduğunu anlamının bir beceri olduğu belirtilmektedir (Aytaş, 2005; Dökmen, 1990). Beceri eğitiminin gerçekleşebilmesi için düzenli çalışma, alıştırma ve uygulama gereklidir (Renaissance Learning, 2014). Okuma alışkanlığı becerisi de formal olarak kontrol altında tutulması gereken bir süreçtir. Bu bağlamda araştırmada geliştirilen çevrimiçi sistem (KİTaS), öğretmen, öğrenci ve velinin, öğrencilerin okuma durumlarını takip edebilmelerini sağlaması açısından önemlidir.

Öğrencilerin kitap okumama sebepleri incelendiğinde ilgi duydukları kitapları belirleyememeleri, diğer bir deyişle okuyacağı kitabı seçememeleri önemli bir unsur olarak dikkat çekmektedir (Dunlap, 1933). MEB, 100 Temel Eser genelgesi ile öğrencilerin kitap seçimi konusundaki belirsizliği ortadan kaldırmayı hedeflemiştir (Doğan, 2011; Okur, 2007). Öğretmenlerin ise çok azının 100 temel eseri okuduğu ve/veya listedeki kitaplar hakkında yorum yapabildiği belirtilmektedir (Arıcan, 2010; Türk Çocuk Vakfı, 2009). Ayrıca öğretmen başına düşen öğrenci sayısının çokluğu düşünüldüğünde her bir öğrencinin düzeyine ve ilgi alanına uygun kitapların tavsiye edilmesi süreci oldukça zorlaşmaktadır. Araştırma kapsamında geliştirilen KİTaS ile 100 Temel Eser, alan uzmanlarından oluşan ekip tarafından türlerine ve düzeylerine göre ayrılmıştır. Böylelikle, öğrencilerin ilgi duydukları türde seçim yapabilmelerine yardımcı olunmuştur. Sistemin çevrimiçi olması bu süreci daha hızlı ve daha kolay hale getirmiştir.

Türkiye’de kitap okuma etkinliklerinin öğretmenler tarafından nasıl takip edildiği incelendiğinde ise, öğretmenlerin yarısının öğrencilerinin okuma durumlarını kontrol etmediği, diğer yarısının ise kendi yöntemleri ile öğrencileri değerlendirdiği belirlenmiştir (Arıcan, 2010). Öğrencilerin 100 temel eseri okuma durumlarının incelendiği araştırmalarda ise (örn. Arı ve Okur, 2013; Parlak, 2014) öğrencilerin öğretmen beklentilerini karşılamadığı belirtilmektedir. Bu belirtilen ihtiyaçları karşılayacak şekilde geliştirilen KİTaS ile öğrencilerin okuma durumlarının belirlenmesine olanak sağlanmıştır. Ayrıca belirlenen öğrenci okuma durumlarının öğretmen, veli ve öğrenciye ulaştırılması ile paydaş bilgilendirilmesi sağlanmıştır.

Kitap okuma etkinliği, uzun sürmesi nedeni ile takibinin mevcut ders süresinde yapılması zor olan bir etkinliktir (Balajthy, 2007; Uyar, Yıldırım ve Ateş, 2011). Bu sebeple kitap okuma etkinliklerinin ve değerlendirme işlemlerinin ders saatlerinden bağımsız olarak değerlendirilebileceği ortamların geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. KİTaS bu boşlukları doldurmayı hedeflemektedir.

Öğrencilerin kitap okuma durumlarının çevrimiçi değerlendirme sistemleri ile belirlenmesi, öğretmen verimliliği, zaman tasarrufu ve sürecin geçerliliği için de önem taşımaktadır. Bu araştırma sonuçlarının MEB bünyesinde çalışan sınıf rehber öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve velilerin başta olmak üzere politika uygulayıcılarına, akademisyenlere önemli çıkarımlar sağlayacağı söylenebilir. Bunun yanı sıra eğitim etkinliklerine BİT entegrasyonu ve çevrimiçi ölçme ve değerlendirme alanlarında çalışan araştırmacılara önemli bulgular sunması beklenmektedir.

Alanyazında öğrencilerin okuyacakları kitapların onların ilgi ve seviyelerine uygun olmasının, okuma motivasyonlarını desteklediği belirtilmiştir (Guthrie ve Wighfield, 2005; Ülper, 2011). Bu bağlamda KİTaS öğrencilere ilgi ve okuma alışkanlıklarına uygun kitapları saptamasına imkân sağlayarak, okuma motivasyonunu desteklemesi ve öğrenci okuma alışkanlığını geliştirmesi beklenmektedir. Ayrıca okunan metnin öğrencinin düzeyine uygun

olması, anlama oranını yükselteceği için öğrencinin özyeterliliğine olan inancını kazanmasına destek olmaktadır. Bu çerçevede düzeye uygun kitap tavsiyesi açısından KİTaS, öğrencilerin özyeterlilik kazanmasına destek olması beklenmektedir. Gerçekleştirilen çalışma kapsamında geliştirilen KİTaS'ın öğrencilerin kitap okumaya yönelik motivasyonel süreçlerini olumlu yönde etkilemesi öngörülmektedir.

Bir amaca yönelik gerçekleştirilen okuma etkinliğinin, okunacak metne gösterilecek ilgiyi arttırdığı belirtilmektedir (Guthrie ve Wighfield, 2005). Böylelikle okunan metnin anlaşılması ve daha nitelikli bir okumanın gerçekleşmesi sağlanmış olmaktadır. Kitap sonu değerlendirme sınavları ile kitap okuma etkinliklerinin ciddiyet ile yürütülmesi, öğrencilerin akranları arasında kitap okuma sayıları ve KİTaS düzey puanları rekabet ortamının oluşturulması ile anlamaya yönelik, hızlı bir okuma süreci geçirilmesi planlanmaktadır. Bu yönü ile KİTaS kitap okuma etkinliklerine farklı bir heyecan katması beklenmektedir.

Türkiye’ de son yıllarda düzenlenen okuma kampanyaları ile öğrencilerin okudukları kitap sayısının artırılması ve onları kitap okumaya teşvik edilmesine çalışılmaktadır (örn: Türkiye Okuyor, Kitap Okuma Projesi). Ancak Yıldız ve Akyol (2011), okunan kitap sayısının miktarının okuma becerilerine katkısına yönelik yeterli araştırma bulunmadığını belirtmektedirler. Deci, Vallerand, Pelletier, ve Ryan, (1991) popüler olmak, ödül almak ve diğer teşvik edici süreçlere uyum sağlamanın ancak dışsal motivasyonu sağladığını ileri sürmüşlerdir. Yıldız ve Akyol (2011) ise “*rekabet*” amacı dışında sağlanan dışsal motivasyonun anlamayı olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedirler. KİTaS öğrencilere rekabet ortamı, ilgi ve düzeylerine uygun okuma imkânı sunması ile ve okuyacağı kitapları kendilerinin seçmesine imkân tanınması nedeniyle hem içsel hem de dışsal motivasyonu destekleyici unsurları içerdiği söylenebilir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar içinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçları bu sınırlılıklar içinde düşünölmeli ve yorumlanmalıdır.

1. Araştırma sürecinde geliştirilen uygulama (KiTaS), sosyo-ekonomik düzeyi düşük ailelerin yaşadığı çevredeki bir devlet ortaokulunda toplanan verilerle sınırlıdır.
2. Şemsettin Fatma Çamoğlu Ortaokulu'nda 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde öğrenim gören ortaokul öğrencileri (5., 6., 7. ve 8. sınıf) ile sınırlıdır.
3. KİTaS kapsamında 100 temel eser listesi örnek liste olarak kullanılmıştır. Ancak liste içerisinde seçilen bir adet kitaba ilişkin okuma durumu belirleme değerlendirme soruları hazırlanmıştır.
4. Araştırmada kullanılan “Kitap okuma alışkanlığı durumu belirleme ölçeği”, “Kitap okuma ilgili alanları belirleme formu”, “yarı yapılandırılmış görüşme formları” ve “açık uçlu anket formları”nın içeriği ve güvenilirliği ile sınırlıdır.

Varsayımlar

Bu araştırma;

1. Öğrenci, öğretmen ve velinin temel bilgisayar kullanım becerisinin olduğu,
2. Öğrenci, öğretmen ve velinin veri toplama araçlarına samimi yanıt verdikleri,

varsayılmıştır.

Tanımlar

100 Temel Eser: Kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesi, kitap okumanın arttırılması amacıyla öğretmen ve öğrencilere Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okunması tavsiye edilen 100 adet eseri kapsayan genelgenin ismi.

Kitap Değerlendirme Bileşeni: Öğrencilerin okudukları kitaplardan okunma durumunu belirlemeye yönelik çoktan seçmeli sorular içeren sınavları bulandıran sistem

Kitap Tavsiye Bileşeni: Öğrencilerin ilgi ve düzeylerine uygun olarak veri tabanında bulundurduğu kitaplardan okuma tavsiyesinde bulandıran sistem.

Kitap Takip Bileşeni: Öğrencilerin okuduğu ve okumakta olduğu kitapların kaydını tutan öğrencilerin okuma performanslarını öğretmen, veli ve öğrenci gibi paydaşlara raporlayan sistem.

Kitap Okuma Etkinliklerinin Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sistemi (KİTaS): Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma etkinliklerini takip edilebilmesine okuma durumlarının belirlenmesine yönelik sınavları içeren raporlama sistemidir.

Alanyazın

Bu bölümde kavramsal çerçeve, kuramsal dayanaklar ve ilgili araştırmalar anlatılmıştır.

Kavramsal Çerçeve

Bilgi güncelliğinin hızla değiştiği günümüzde, bireylerin bilgi edinme yaklaşımları da değişmektedir. Eğitim kurumlarında öğretilen bilgiler kısa bir süre içerisinde gereksinimleri karşılayamaz hale gelebilmektedir. Bu nedenle bireylerin günümüz toplumuna ayak uydurabilmeleri için gereksinim duydukları öğrenmeyi, çeşitli bilgi edinme metotları ile kendi kendilerine elde etme becerisini kazanmış olmaları gerekmektedir. Okuma bilgi edinme yollarından en temel ve en etkili olanıdır (Koç ve Müftüoğlu, 2014; Ülper, 2011). Okuma bireysel bir etkinlik olması yönü ile de kendi kendine öğrenmenin temelini oluşturduğu söylenebilir. En genel anlamıyla okuma etkinliği, bireyin yazılı bir materyali bilişsel ve etkin bir süreç olarak işlemesidir (Chastain, 1988).

Eğitim-öğretim sürecinde bireylere öncelikle okuma ve yazma becerileri kazandırılmaya çalışılmaktadır. Birey, okuma-yazma becerisi elde ettikten sonra kişisel gelişimi ve bireysel öğrenmesi için ayakta durabilir hale gelmektedir. Bu bağlamda okumanın, öğrenme sürecinde anahtar niteliği taşıdığı söylenebilir. Okumanın bilgi edinmenin yanında bireye düşünme, iletişim ve davranış becerilerini kazandırdığını, kişinin bakış açısını genişlettiğini bu sayede olaylara ön yargısız ve hoşgörölü bakabilmesini sağladığını, çevresinde gelişen olayları daha iyi analiz edebilme becerisini kazandırdığını söyleyebiliriz (Koç ve Müftüoğlu, 2014).

Okuma hangi amaçla gerçekleşirse gerçekleşsin temelinde “iletişim kurmak” yatmaktadır (Mete, 2012). Bu perspektiften bakıldığında okumanın bireysel boyutta diğer katkıları; yazar-okur, okur-yazılı metin arasında karşılıklı etkileşimi sağlaması (Akyol, 1997; Özdemir, 2005), bireyin başka bir olgu üzerine kurulan düşünce ve duyguları çözümlemesi (Sever, 2004) ve anlam kurmasını desteklemesi (Akyol, 1997) şeklinde sıralanabilir. Bu çerçevede okumanın bireye fiziki, zihinsel ve ruhsal açılardan katkı sağladığını söylenebilir. Diğer bir ifade ile okuma etkinlikleri, somut olarak görünmeyen ancak bireyin zihinsel gelişimi açısından ürün oluşturma ile sonuçlanan bir süreçtir (Alderson, 2000). İnsanın bakış açısı kazanmasında en önemli etkenlerden biri olarak “yaşantı” yaşaması olduğu belirtilmektedir. Ancak bireyin sınırlı imkân ve zaman içerisinde her tür yaşantıyı yaşaması mümkün değildir. Bu bağlamda sınırlı zamanda bireyin daha hızlı bilgi aktarımı ve paylaşımı yapabilmesi için okuma etkinlikleri önemli bir yere sahiptir. Bir anlam kurma süreci olarak okuma etkinliklerinin (Akyol, 1997; Fish, 1980; Mutlu, 1995; Toprak, 2003) zihinsel yapılandırmaya, kültür seviyesini artırmaya, hayata ve olaylara karşı bakış açısı kazanmaya yönelik katkıları yadsınamaz (Akyol ve Yıldız, 2013; Alderson, 2000).

Okuma alışkanlığı edinme durumu. Okumanın, mikro düzeyde bireylere makro düzeyde topluma sağladığı faydalar değerlendirildiğinde günümüzün en önemli ihtiyaçlarından

biri olduğu söylenebilir. Entelektüel gelişimin temelini oluşturan okuma, toplumsal düzeyde de gelişmişlik göstergeleri arasındadır. Toplumunu oluşturan bireylerin okuma becerilerinin ülkelerin gelişmişlik düzeylerine pozitif yönde katkısı olduğu görülmektedir (Eğitimde Araştırma Geliştirme Dairesi [EARGED], 2007; Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2011; Meral, 2005). Gelişmiş toplumların kitap okuma yüzdeleri incelendiğinde gelişmekte olan toplumlar arasındaki anlamlı farklılıklar olduğu dikkat çekicidir (Arıcan, 2010). Türkiye'nin geçmiş dönemlerde gerçekleştirdiği okuma ile ilgili etkinliklerin temel amacının okuma yazma öğretmek olduğu görülmektedir. Bu amaçla yetişkinlere yönelik, ilköğretimin yaygınlaştırılması için okuma-yazma kurslarının açıldığı görülmektedir (Mete, 2012). Okuma-yazma bilmeme yüzdesinin, düşük oranlara (TUIK Nisan 2013 raporuna göre 15 yaş üstü okuma yazma bilmeyenlerin oranı %5'tir) kadar çekildiği 2015 Türkiye' sinin, okuma becerileri açısından ise “düşük seviyede” kalması (EARGED, 2003) çelişkili bir durum ortaya koymaktadır. Bu bağlamda okuma-yazma öğretimi ile sürecin tamamlanmadığı söylenebilir. Bu duruma paralel olarak okuma becerilerinin Türkiye'nin gelişimine katkısının sınırlı düzeyde kaldığı belirtilmektedir (Güngör, 2009). Yapılan araştırmalara göre okuma etkinliklerinin, eğitimdeki verimliliği artırmaya katkı sağladığı belirtilmektedir (Türk Çocuk Vakfı, 2009). Bu çerçevede okumanın niceliği ile beraber niteliksel boyutunun önem kazandığı görülmektedir. Niceliksel boyut ise okunan kitap sayısını temsil edebileceği gibi arzu edilen durum, okumanın bireysel ve toplumsal bir alışkanlık haline gelmesidir.

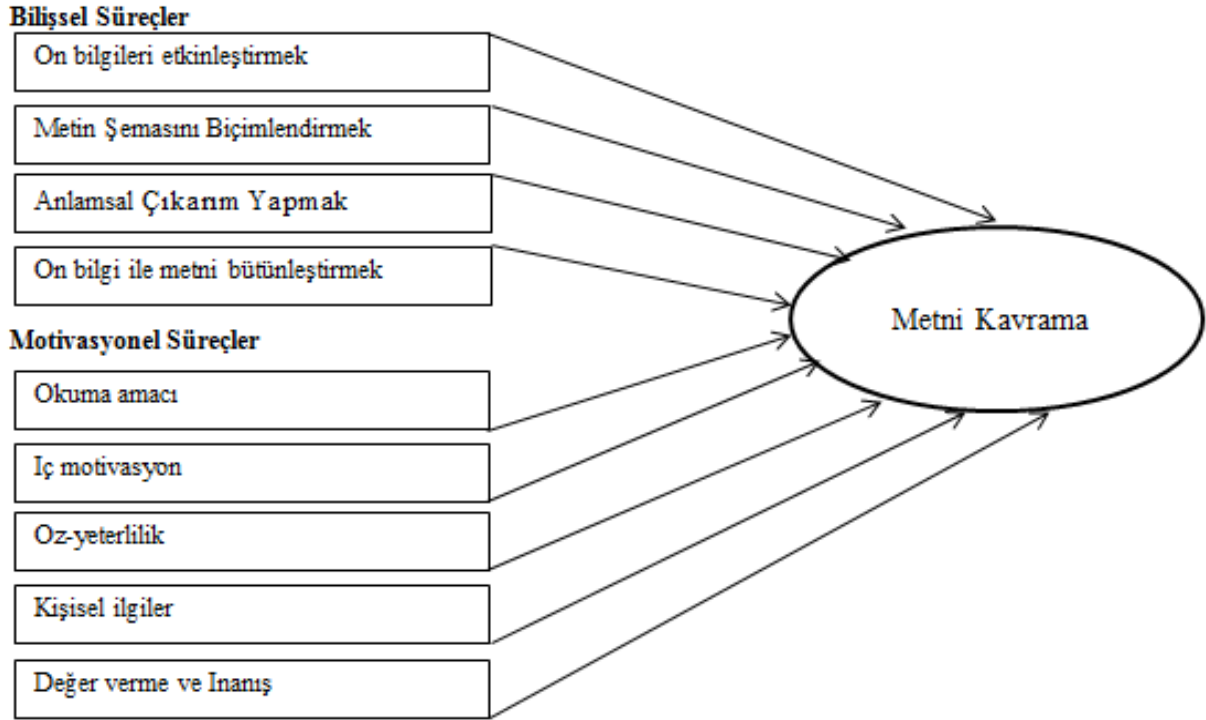
Alışkanlık, öğrenme sonucu elde edilen davranışların zamanla tekrar edilmesi ile otomatik olarak yapılabilir hale gelmesidir (Keleş, 2006). Bir alışkanlığın kazanılabilmesi için bireyin belirli bazı aşamalardan geçmesi gerekmektedir. Bireyin öncelikle eylemin önemini fark etmesi (farkındalık) gerekmektedir. Daha sonra bu farkındalığı ilgiye (ilgi) dönüştürecektir. İlgiye dönüştürülen eylem incelenecek ve bir süre yerine getirilecektir. En son benimseme evresi, alışkanlığın kalıcı olma yolunda ilk aşamadır (Özçelebi ve

Cebecioğlu,1990). Alışkanlıkta kalıcılığının sağlanabilmesi, bireyin eylemi zevk kaynağı ve bir gereksinim olarak algılamasından geçer. Bu bağlamda okuma alışkanlığını, okumayı eleştirel bir bakış açısı sergileyerek, zevk alarak sürekli ve düzenli olarak gerçekleştirmek olarak tanımlayabiliriz (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008; Özçelebi ve Cebecioğlu, 1990). Okuma alışkanlığının kazanılabilmesi için gerekli ilk adımlar olan farkındalık ve ilgi evrelerine göre bireye kitap okumanın öneminin kavratılması ve ilgileri doğrultusunda bu davranışın pekiştirilmesi esastır (Odabaş, Odabaş ve Polat, 2008).

Bireyin gelişim dönemleri incelendiğinde, bireysel gelişim, ruhsal ve bedensel değişimlerin yoğun olduğu çocukluk ve gençlik dönemlerinin, okuma alışkanlığı kazandırılmasında en önemli dönemler olduğu belirtilmektedir (Arslan, Çelik ve Çelik, 2009; Yılmaz, Köse ve Korkut, 2009). Çocukluk döneminde temeli oluşturulan alışkanlığın sürekli hale gelebilmesi için, “zevk alma ve gereksinim duyma” durumları gençlik döneminde oluşturulmaktadır. Bireyin bu dönemlerinin okul yıllarına denk gelmesi formal eğitimin içerisine okuma alışkanlığına yönelik etkinliklerin de gerçekleştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Ancak araştırmacılar bireyin kitap okuma alışkanlığı kazanmasında okulun tek başına yeterli olmadığını belirtmişlerdir (Keleş, 2006; Mete, 2012). Okuma alışkanlığı kazanılmasında birçok paydaş ve etmen rol oynamaktadır. Birçok araştırmacı kitap okuma alışkanlığına etki eden etmenleri farklı boyutlardan ele almışlardır. Bu etmenlerin ortak noktasında bireyin okuma eylemine güdülenmesi yatmaktadır (Applegate ve Applegate, 2004; Gambrell, Palmer, Codling ve Mazzoni, 1996; Ülper, 2011). Bu bağlamda bireysel motivasyonun sağlanmasının okuma eyleminde ve okuma alışkanlığında önemli bir yere sahip olduğunu söyleyebiliriz. Bu nedenle okumaya etki eden etmenleri motivasyon boyutunda ele alarak değerlendirmek gereklidir.

Okuma alışkanlığı edinmede motivasyonun rolü. Motivasyon ile ilgili olarak kuramsal boyutta çalışma alanlarına göre tanımlamalar yapılmış olsa da, genel olarak belirli

durumlarda bireyin hedefine ulaşması için eylemde bulunmasını sağlayan ve besleyen itici bir güç olarak tanımlanmıştır (Applegate ve Applegate, 2004; Guthrie ve Wighfield, 2005; Schunk, 1996). Bireyi okumaya motive eden unsurlar mikro düzeyde, anlamsal çıkarımların yapıldığı ve metin ile okuyucu arasındaki iletişimin olduğu bilişsel süreçlerle ilişkilendirilebilir. Makro düzeyde ise iç motivasyonun oluşması, okuma etkinliğine değer verme ve okuma alışkanlığı kazanma ile ilişkili olan motivasyonel süreçlerdir. Bazı araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuma ile ilgili bilişsel süreçleri gerçekleştirmelerine rağmen okumaya karşı halen isteksiz oldukları görülmektedir (Applegate ve Applegate, 2004). Bir başka deyişle öğrenciler bilişsel süreçleri tamamlamalarına rağmen halen okuma eylemini tercih etmemektedirler (Ülper, 2011). Öğrencilerin okumaya yönelmeleri mikro düzeyde bilişsel süreçlerin tamamlanmasının yanı sıra makro düzeyde itici bir güç olan motivasyonel süreçleri de gerçekleştirmeleri gerektiği söylenebilir (Ülper, 2011). Guthrie ve Wighfield (2005) okumanın değerlendirilmesine yönelik yaptıkları araştırmalarında, okunulan metnin anlaşılması için bilişsel süreçlerle birlikte motivasyonel süreçlerin de gerekliliğini gösterdikleri bir model geliştirmişlerdir (Şekil 1).



Şekil 1. Okumanın Motivasyonel ve Bilişsel Modeli (Guthrie ve Wighfield, 2005'den yararlanarak uyarlayan Ülper, 2011)

Şekil 1' de okunan metni kavrama sürecinin bilişsel ve motivasyonel işlem adımları görülmektedir. Motivasyonel adımlar bilişsel adımların gerçekleşmesi için yönlendirici görevini görmektedir (Ülper, 2011). Buna göre bireyin metni okuma *amacının belirlenmesi* metne gösterilecek dikkatin artırılmasını sağlayacak ve metni anlama oranını yükseltecektir. *İç motivasyonu* olan okuyucu daha fazla ve yüksek frekansta okuma gerçekleştirecektir. *Özyeterlilik*, okuyucunun metni kavramasına olan inancıdır. Bu çerçevede başarıya olan güveni sağlanan birey daha zor metinler seçmeye yönelecektir. *Kişisel ilgiler* çerçevesinde bireysel kimliğine uygun metinler seçen birey belirli bir alanda derinlemesine bilgiler edinecektir. Okuyucunun *okuduğu metne değer vermesi* ise nitelikli okuma yapmasını sağlayacak ve okuduğunu anlayan bir okuyucu olmasında önemli bir adım olacaktır (Guthrie ve Wighfield, 2005).

Modele göre bilişsel süreçlerle bireyin okumaya yönelmesi ve okuduğu metni kavraması motivasyonel süreçler ile ilişkilidir. Aynı zamanda motivasyonel süreçler verimli

okumanın sağlanabilmesi için üzerinde durulması gereken önemli bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır (Ülper, 2011). Bununla birlikte okuma eğitiminde karşılaşılan problemlerinin temelinde okuma motivasyonunun eksikliğinin olduğu belirtilmektedir (Gambrell, Palmer, Codling ve Mazzoni, 1996). Bu bağlamda öğrencilerin ya da bireylerin okuma eğitimlerinde ve okuma alışkanlığı kazandırılmasında motivasyonel süreçler göz önünde bulundurulmalıdır.

Derecelendirme sistemlerine göre Türkiye'nin kitap okuma durumu. Okuma alışkanlığı kazanmada yaşanan sorun, eğitim sisteminin kitap okuma alışkanlığı kazandırmada faydalandığı yöntemlerin başarısızlığı ile ilişkilendirilmektedir (Güngör, 2009). PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study- Uluslar Arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi) raporunun yanı sıra OECD'nin üç yılda bir yayınladığı üye ülkelerin eğitim durumlarını tespitine yönelik PISA (The Programme for International Student Assessment) 2012 raporuna göre Türkiye okuduğunu anlama becerilerinde 65 ülke arasında 42. sırada yer almıştır (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2012). Bu sonuç Türkiye'nin 2009, 2006 ve 2003 raporlarındaki dereceleriyle hemen hemen aynı düzeydedir. Bu sonuçlar Türkiye'de öğrencilerin okuma alışkanlıklarının genel anlamda yeterli düzeyde olmamasına bağlanmaktadır (Çocuk Vakfı, 2009). Türkiye'de okuma ve okuduğunu anlama beceri düzeyinin düşük olması, öncelikle bu durumun gerekçelerinin araştırılması daha sonra ise gerekçelere göre sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmaların yapılması ihtiyacını doğurmuştur. Bu çerçevede öncelikle sorunların belirlenmesine yönelik çalışmalar incelendiğinde,

- öğrencilerin aile ortamında okuma etkinliklerine yeterince zaman ayırmadığı,
- okuma becerisi geliştirme çalışmalarının daha çok metin incelemesine dayalı yapıldığı,
- kitap, gazete ve dergi gibi yayınları okumaya dayalı etkinliklerin az yapıldığı,

- ancak öğrencilerin okuma sıklıklarının uluslararası ortalamada olduğu sonuçlarına erişilmiştir (EARGED, 2003, 2007). Uluslararası diğer araştırmalarda da Türkiye'deki öğrencilerin okuma sıklıklarının uluslararası ortalamada çıkması (EARGED, 2003, 2007; Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2011), okumanın niceliğinin yanı sıra niteliğinin de önemli olduğunu göstermektedir. Diğer bir ifade ile istatistiksel veriler açısından uluslararası kitap okuma sayılarına erişilmesine rağmen niteliksel boyutta görülen eksiklikler dikkati çekmektedir. Okuma etkinliklerinden kazanılacak nitelikler, öğrencinin okuduğu kitabın kendisine kazandırdıkları ile ölçülebilir. Okumanın kişiye kazandırması beklenen niteliksel özellikler; sözcük boyutunda tanıma, anlama ve anlamını öğrenerek sözcük hazinesini genişletme, okuduğu metin boyutunda ise okuduğunu anlama, anladığını değerlendirebilme ve yorumlayabilme, okuduğu metne uygun hızda okuyabilme, okuduğu metinden elde ettiği çıkarımları gerçek hayata uyarlayabilme olarak söyleyebiliriz (Koç ve Müftüoğlu, 2014). Öğrencilerin belirtilen bu nitelikleri kazanabilmeleri için kendi seviyelerine ve ilgilerine uygun kitaplar ile tanıştırılması, okuma sürecinin takip edilmesi ve okumanın sonunda öğrencilerin kazanımlarının gözlemlenmesi, değerlendirilmesi ve yeni kitap tavsiyelerinde bulunulması gerektiği söylenebilir (Aytaş, 2005; Hanedar, 2011; Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2012). Böylece kitap okuma alışkanlıkları gelişmiş yeni nesillerin oluşturulması hedeflenebilir.

PISA ve PIRLS gibi uluslararası derecelendirme sistemlerinde ülkemizin okuma becerilerinde istenilen düzeyde olmadığı görülmektedir. Ülkemizde öğrencilere kitap, dergi gibi yayınların okutulmasından ziyade okuma metinleri üzerinden yapılan çalışmalara ağırlık verilmesi böylesi bir durumun gerekçesi olarak gösterilmektedir (EARGED, 2007). Bilindiği üzere okuma metinlerinde bütün sınıfın aynı anda, aynı okuma parçasını okuması ve okuma parçasına yönelik değerlendirme sorularının hazır olması okuma parçalarının takip ve değerlendirme sürecini kolaylaştırmaktadır. Ancak farklı zamanlarda farklı kitapların okunması ve bu okuma etkinliklerine yönelik değerlendirme sorularının hazır olmaması diğer okuma

materyallerine yönelimi azalttığı yorumunu getirmektedir. Öğretmenlerin kendi öğretim programları ve sorumluluklarındaki öğrenci sayısı düşünüldüğünde kitap okuma etkinliklerinin takibi ve değerlendirilmesi için zaman kalmamaktadır. Bahsedilen bu sınırlılıklar politika gerçekleştiricileri ve program geliştiriciler tarafından ele alınabilecek konular olarak değerlendirilebilir. Bunların dışında bireylerin okuma davranışlarına etki eden bireysel, toplumsal, çevresel, ekonomik vb. çok çeşitli etmenler bulunmaktadır (Keleş, 2006; Hanedar, 2011; Okur, 2007). Bu etmenlere bağlı olarak okuma eğitiminde aile, okul gibi paydaşlara da görevler düşmektedir. Okuma yazma öğretiminden itibaren okumanın öğrenme için bir ihtiyaç olarak bireylere kazandırılması ve kalıcılığı için takip edilmesi açısından okul ve öğretmenler, okuma eğitiminde belirleyici paydaş konumundadır.

Türkiye’de okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik yapılanlar. Ülkemizdeki orta dereceli okullarda 2012-2013 öğretim yılından itibaren seçmeli ders olarak “Okuma Becerileri” dersi verilmektedir. Ortaokul 5. ve 6. sınıfların seçebilecekleri bir ders olan Okuma Becerileri dersinin amacı ise *“metni merkeze alarak öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmeyi hedeflemektedir.”* şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2012). Bu bağlamda dersi alan öğrencilerden beklenen okuduğu metni amacına uygun olarak akıcı okuyabilmesi, okuduğunu hatırlaması, anlaması, yorumlaması ve değerlendirmesidir. Ayrıca okuma ortamlarına eleştirel bir bakış açısı ile bakabilmesi, paragraf ve metin çözümlemeleri yapabilmesi, çeşitli okuma ortamlarına eleştirel bir gözle bakabilmesi, okuduğu metinler arasında kıyaslamalar yapabilmesi, okumayı daha verimli ve etkili hale getirmek için çözüm yolları üretebilmesi, anlama zorluğu çektiği metinleri çözümlmek için çaba göstermesi, kendi okuma kültürünü geliştirmek için teknolojiyi etkin olarak kullanabilmesi bu dersin beklentileri arasında yer almaktadır (MEB, 2012).

Dersin amaçlarına, uygulama örneklerine ve etkinliklerine bakıldığında metin incelemesine dayalı etkinliklere yer verildiği görülmektedir. 2000’li yıllarla birlikte eğitim

anlayışında öğretmenin sadece ders veren ve verdiği dersi değerlendiren bir rolü benimsenmemiştir (Keleş, 2006). Modern eğitim anlayışında öğrencinin kazanımları elde etmesinde, bilgiyi açığa çıkarmasında ve özümsemesinde rehberlik eden görevleri vardır. Okuma etkinliklerinde ise okul ve öğretmenlerin sorumlulukları, öğrencinin okuma ilgilerine ve düzeylerine uygun okumalar yapabilmeleri için uygun ortamı sunmaları şeklinde belirtilebilir. Okul ve sınıf kütüphanelerinin oluşturulması, içeriğindeki kitapların öğrencilerin gelişimlerine uygun olarak seçilmesi ve en önemlisi ise oluşturulan kütüphanelerin aktif kullanılması bu sorumluluklara örnek olarak verilebilir (İpşiroğlu, 1997).

Ülkemizde uygulanan veya düzenlenen çeşitli okuma faaliyetlerden söz etmek mümkündür. Sınıf düzeyinde veya okul düzeyinde yapılan kitap okuma yarışmaları ile başlayıp yerel veya ülke düzeyinde düzenlenen okuma yarışmaları ve kampanyaların olduğu görülmektedir. Bunlara, Malazgirt/Muş'ta "Malazgirt Okuyor" (MEB, 2013), Sivas'ta "Anne, Baba, Haydi Kitap Okuyalım" (MEB, 2014), Fatsa/ Samsun'da "Benimle Okur musunuz?" (MEB, 2014) örnek olarak verilebilir. Ulusal çapta ise kitap okuma etkinliklerine yönelik "Türkiye Okuyor" (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, 2008), "Okuma Kültürü ve Etkili Dil Kullanımı: Şimdi Okuma Zamanı" (MEB, 2010) ve "Kitap Okuma Projesi" (ODTÜ Geliştirme Vakfı Okulları, 2011) gibi çalışmalar karşımıza çıkmaktadır. Bu projelerin amaçları incelendiğinde, temelde okuma alışkanlığı kazandırılmasına yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Türkiye'de okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik projelerden en yaygın kullanılanlardan birisi de "100 Temel Eser" projesidir.

Milli Eğitim Bakanlığı, 2004 yılında ortaöğretim, 2005 yılında ise ilköğretim okullarında okutulması amacıyla Türk ve dünya edebiyatından 100 eserden oluşan bir kitap listesi hazırlamıştır (MEB Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı, 2004). Hazırlanan listeler okullara gönderilmiş ve mevcut öğretim programı ile ilişkilendirilerek okutulması, okuyan öğrencilerin ödüllendirilmesi, eserlerin tanıtılması için dramalar

hazırlanması, eserler ile ilgili münazaralar dinletiler düzenlenmesi istenmiştir. Bu genelgeden hareket ile ülke çapında Kültür ve Turizm Bakanlığının koordinasyonunda “ Türkiye Okuyor” projesi çerçevesinde okullara okuma saatleri konulmuş ve öncelikle 100 temel eser arasından seçilen kitapların okunması hedeflenmiştir. Diğer bir yandan okullar ve iller çapında 100 temel eser okuma yarışmaları düzenlemeye başlanmıştır (Balyemez, 2013).

Okur (2007), yaptığı araştırmada okumanın her ne şekilde olursa olsun sözcük hazinesi ve kavram gelişimini etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilere kitap seçiminde yol göstermesi, okumaya yönlendirmesi ve okuma etkinliğine başlama açısından tavsiye niteliği taşıması sebebiyle 100 Temel Eser Projesinin önemli ve faydalı olduğu söylenebilir. Bu sonuçtan yola çıkarak öğrencilere okuyabilecekleri uygun ortam sunmak ve uygun kaynaklar ile tanıştırmak okuma becerilerinin geliştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. 100 Temel eser genelgesi bu perspektiften bakıldığında olumlu izlenimler bıraktığı söylenebilir. Ancak uygulama yönünde ise tespit edilen bazı sıkıntıların olduğu alanyazında belirtilmektedir. 100 temel esere yönelik eleştirilerden ilki öğrencilere tavsiye olarak belirtilen kitapların 100 eser ile sınırlandırılmasıdır (Türk Çocuk Vakfı, 2009). Sıkıntılardan bir diğeri ise 100 temel eserin okuma takibinin nasıl yapılacağına yönelik bir yöntem geliştirilmemiş olmasıdır (Türk Çocuk Vakfı, 2009). 100 temel eser genelgesi kapsamında öğrencilere kitaplar sadece okumaları yönünde tavsiye ve teşvik edilmesine yönelik maddeler mevcuttur (MEB Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı, 2004). Genelgede “En çok kitap okuyan öğrencinin bayrak törenlerinde ödüllendirilmesi” maddesi bunu destekler niteliktedir. Bu gibi etkinlikler öğrenci motivasyonunu desteklese de gerek maliyeti gerekse organizasyon için gerekli olan iş gücü nedeniyle yetersiz kalmaktadır. Okuma becerilerinin gelişimi açısından, okuma faaliyetleri mümkün olduğu kadar sıklıkla ve biçimlendirici dönütler ile takip ve değerlendirilmesinin yapılması gereklidir (Magnolia Consulting, 2010; Topping ve Fisher,

2003; Borman ve Dowling, 2004). Bu çerçevede dinamik bir yapıda çalışan, kalabalık öğrenci gruplarına hitap edebilen bir sisteme ihtiyaç duyulmaktadır.

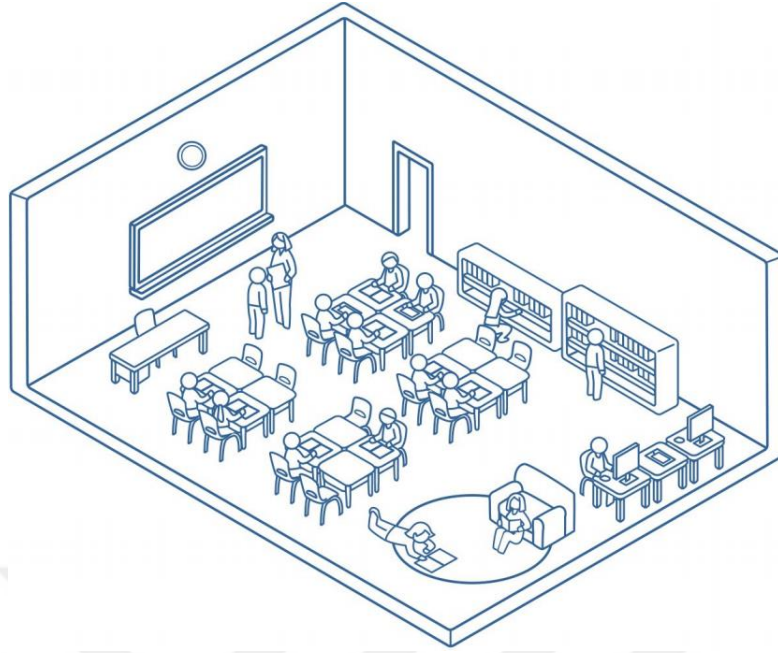
Dünya genelinde kitap okuma faaliyetleri. Yurtdışında da birçok okuma kampanyası yapılmış ve yapılmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde "Get Caught Reading" (Get Caught Reading, 1999) ve İngiltere'deki "Read On", "Reading Connects", "Reading Champions" ve "Early Reading Connects" (National Literacy Trust, 2014) ulusal okuma kampanyaları bunlara örnek verilebilir. Okuma düzeyi yüksek olan bu ülkelere bakıldığında okuma eğitime ve okuma faaliyetlerine ayrı bir önem verildiği gözlemlenmektedir. Okuma becerilerini geliştirmek ve yetersizlikleri gidermek amacı ile uluslararası platformda uygulanan yöntemlerin bazıları şöyledir (Akyol ve Yıldız, 2013; Uyar, Yıldırım ve Ateş, 2011).

Okuma Uzmanları (Reading Specialist): Tek bir okulda ya da birkaç okulda görevlendirilebilen okuma eğitimi üzerine uzmanlaşmış eğitimcilerdir. Bu eğitimcilerin görevi, okuma başarısının artırılması için öğrenciler ile bire bir ilgilenmektir (Akyol ve Yıldız, 2013). Okuma uzmanlarının görevlendirilmesi, gelişmiş ülkelerde özellikle ABD'de uzun yıllardır sürdürülmektedir. Okuma uzmanları okuma yöntem ve teknikleri alanında özel eğitim almış kişilerden oluşmaktadır. Okuma uzmanları bir tek okulda görev yapabildikleri gibi bir bölge okullarından da sorumlu olabilmektedirler. Belirli bir ders saatleri yoktur. Öğrencilerin sadece okuma becerileri ile ilgilenmektedirler. Öğrencilerin okuma etkinliklerini takip edip uygun ölçme ve değerlendirme metotları uygulamaktadırlar. Gerekli durumlarda aile, okul ve öğrenci ile görüşmeler yaparlar. Özel durumu olan öğrencilere uygun okuma planları oluştururlar.

Sınıf kitaplıkları: Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılmasına yönelik gelişmiş ülkelerde uygulanan yöntemlerden birisi sınıf kitaplıklarının oluşturulmasıdır. Öğrencilerin istedikleri zaman, ilgi duydukları kitaplara ulaşabilmelerinin, kitap okuma alışkanlığı kazandırmada önemli rol oynadığı belirtilmektedir (Arıcan, 2010; Güngör, 2009; Keleş, 2006). Ayrıca okul

ortamında sınıf aktivitesi olarak okuma etkinliğinin, öğrencilerin okuma motivasyonunu sağlamada önemli bir adım olduğu görülmektedir (Keleş, 2006; Ülper, 2012).

Rehberli Serbest Okuma Etkinliği (RSO): Öğrenci merkezli eğitimde öğrenci aktif öğrenen konumunda, öğretmen ise öğrencinin bilgiye ulaşmasında bir rehber konumundadır. Okuma becerilerinin geliştirilmesi etkinliklerinde de öğretmen rehber konumda olmalıdır. Öğrencilerin kitap okuma etkinliklerinin takip edilmesi, yönlendirilmesi, değerlendirilmesi faaliyetlerinin yürütülmesi rehber konumundaki öğretmen tarafından yapılabilir. Bu okuma faaliyetine Rehberli Serbest Okuma (RSO) (Guided Independent Reading) denilmektedir (Magnolia Consulting, 2010; Tekgül, 2013; Ross, Nunnery ve Goldfeder, 2004; Borman ve Dowling, 2004; MEB., 2012; Pinnell ve Fountas, 2014). Gelişmiş ülkelerde özellikle ABD’de okuma uzmanları (Reading Specialist) veya alan dersi öğretmenleri (Örn. İngiliz Dili ve Edebiyatı - English Language Arts (ELA), Okuryazarlık -Literature) tarafından RSO etkinliği yürütülmektedir. RSO etkinliğinin, okunacak kitabın tespiti, okumanın takibi ve değerlendirmesi ile dönüt verilmesi olmak üzere üç anahtar aşamadan oluştuğu belirtilmektedir (Magnolia Consulting, 2010). Şekil 2’ de RSO etkinliğini temsil eden bir resim yer almaktadır.



Şekil 2. RSO Etkinliğinin Sınıf İçerisinde Uygulaması (Renaissance Learning, 2014)

Şekil 2' de görüldüğü gibi öğrencilerin okulda rahatlıkla kitap okuma etkinliklerini yapabilecekleri bir ortam oluşturulmaktadır. Öğrenciler belirli bir ders saati içerisinde istedikleri kitapları seçip, okuma etkinliklerini yapabilmektedirler. Okuma uzmanları veya ders öğretmenleri ise kitap tercihi gibi süreçlere rehberlik ederek öğrencilerin okuma etkinliklerini desteklemektedir.

Gelişmiş ülkelerde, öğrencilere sunulan okuma materyallerinin (kitap, dergi, makale vb.) çeşitliliği göze çarpmaktadır. Sınıf ya da okul kitaplıklarının bu çeşitliliği sağlamakta önemli katkısı olduğu söylenebilir. Bu kitap çeşitliliğine paralel olarak ortaya çıkan okuma etkinliklerinin takip ve değerlendirilmesindeki sınırlılıklar ise çevrimiçi teknolojilerin sürece entegre edilmesi ile aşılmaya çalışılmıştır.

Çevrimiçi Teknolojilerin Eğitimde Kullanımı. Eğitimde değerlendirme, öğrenilen bilgilerin ölçülmesinin yanında öğretim sürecinin bir parçası ve gelecek öğrenmelere hazırlayıcı bir unsur olarak belirtilebilir (Hricko, 2005; Jeanette, 2006; Köklükaya, 2010). Eğitim sürecinde yapılan değerlendirmelerin, eğitim çabalarına biçimlendirici dönütler sağlayarak (Jeanette, 2006), öğrenme eksikliklerini veya öğretimdeki bazı aksaklıkların

belirlenmesini (Köklükaya, 2010; Yılmaz, 2007), eğitimin başarısını arttırmayı ve öğrenmeyi sağladığı söylenebilir. Değerlendirme, eğitimle öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışların öğrenciler tarafından kazanılıp kazanılmadığının ya da ne derece kazanıldığının belirlenmesini, sürecin etkililiğinin sınanmasını ve gelecek eğitim yaklaşımlarının belirlenmesini sağlayan önemli bir aşamadır.

Gelişen teknolojilerin hayata yansımaları ve sunduğu imkânlar yadsınamaz. Benzer şekilde öğretim teknolojilerinin eğitime entegrasyonu ile öğrenme ortamlarına da esneklik sağladığı söylenebilir. Yüz yüze eğitimin zamana ve mekâna bağımlı kalması, eğitimci sayısının azlığı, artan öğrenci sayısı gibi sınırlılıkların alternatif öğrenme ortamı arayışını hızlandırdığı söylenebilir. 2000’li yıllarla birlikte sözü edilen ihtiyaçları karşılayabilmek için e-öğrenme ve uzaktan eğitim, eğitim öğretim içerisinde kendisine yer edinmeye başlamıştır (Clark ve Mayer, 2011; Karadeniz, Çakır ve Uluyol, 2008; Gülbahar, 2009). Diğer bir ifade ile yüz yüze eğitim ortamlarının yanı sıra çevrimiçi eğitim ortamları da yaygınlaşmış ve kabul görmüş durumdadır. Dünya genelinde birçok üniversite ve diğer eğitim kurumları da çevrimiçi öğrenme ortamlarına büyük yatırımlar yapmakta ve bilişim kaynaklarını bu çerçevede yönetmekte ve kullanmaktadır. Bu noktada İnternet teknolojisinin ve altyapısının güçlenmesi ile alternatif öğrenme ortamı olarak çevrimiçi öğrenme ortamlarına doğru hızla bir yönelimden bahsedilebilir. Bu yönelimin sonucunda “bilgisayar destekli eğitim”, “bilgisayar tabanlı eğitim”, “İnternet destekli eğitim”, “İnternet tabanlı eğitim” gibi kavramlar ve bu kavramların tamamını kapsayan “ekran tabanlı eğitim” kavramı alanyazına kazandırılmıştır (Bull ve McKenna, 2004; Esgin, 2010). 2010’lu yıllarla birlikte ise bu ortamların eğitimde daha etkili ve verimli kullanılabilmesi için tasarım ve görsel ilkeler çerçevesinde geliştirilmesi ve sınanması çalışmalarına ağırlık verildiği söylenebilir (Balajthy, 2007; Gülbahar, Madran ve Kalelioğlu, 2013; Mutlu, 2012; Yılmaz, 2007). 2000-2010 yılları arasında geçen 10 senede, yüz yüze öğrenme kaynaklarının e-öğrenme ortamlarına doğrudan aktarımı ile e-öğrenme

imkânlarının oluşturulamadığı ve e-öğrenme ortamları için kaynakların tasarımı, oluşturulması, uygulanması ve sınanması gerektiğinin belirginleştiği söylenebilir. Çevrimiçi öğrenme ortamlarında kullanılan teknolojiler ve bu teknolojilerin eğitime olumlu yansımaları, geleneksel veya alternatif değerlendirme yöntemlerinin de çevrimiçi ortamlarda tasarlanmasına, oluşturulmasına ve sınanmasına ön ayak olmaktadır (Morgan ve O'Reilly, 2005). Konu anlatımlarının çevrimiçi ortamda sunulmasının yanı sıra ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin de çevrimiçi ortamdan sağlanabilmesine yönelik uygulamalara rastlanmaktadır. Çevrimiçi değerlendirme ortamlarının tasarımı ve oluşturulması süreçlerinden önce ölçme ve değerlendirme şeklinin, yaklaşımlarının ve süreçte nasıl ele alınacağına yönelik durumların netleşmesi gerekmektedir. Bu kapsamda ekran tabanlı değerlendirmenin sahip olduğu üstün özellikler:

- biçimlendirici, detaylı dönütlerin anında veya kısa sürede verilebilmesi ve değerlendirme sürecinin hızlı olması (Balta ve Türel, 2013; Kabakçı ve Karakaya, 2003; Yılmaz, 2007),
- kalabalık grupları yüz yüze değerlendirmeye göre daha hızlı, tutarlı ve adil bir şekilde değerlendirebilmesi (Bull ve McKenna, 2004; Kabakçı ve Karakaya, 2003; Lawson, 2002; Prior, 2003),
- öz değerlendirme araçları ile öğrenci merkezli öğrenmeyi desteklemesi (Bull ve McKenna, 2004; Kabakçı ve Karakaya, 2003; Williams, Bialac ve Liu, 2006),
- öğretmenlerin değerlendirme sürecindeki iş yükünü azaltarak, zamanlarını diğer eğitsel etkinliklere ayırabilmelerini sağlaması (Amelung, Piotrowski ve Rösner, 2006; Kabakçı ve Karakaya, 2003),
- öğrencinin değerlendirme sınavını istediği zaman ve mekanda (değerlendirme sürecinin gerektirdiği duruma göre) alabilmesi (Kabakçı ve Karakaya, 2003; Lawson, 2002),

- hazırlanacak soru bankalarına baskılama, ciltleme gibi maliyetler ödmeden öğrencilerin becerilerini geliştirmeleri amacıyla alıştırma yapma imkanı sağlaması (Bull ve McKenna, 2004; Kabakçı ve Karakaya, 2003; Lawson, 2002) ve

- öğrencilerin bilgisayar destekli sınavlarda insan gözetimindeki sınavlara göre kendilerini daha güvende (kişisel alan oluşturmayı sağlama) hissetmelerini sağlama (Lawson, 2002) şeklinde sıralanabilir. Bahsedilen bu üstün özellikler çerçevesinde ekran tabanlı değerlendirmenin gerek zaman tasarrufu gerekse öğrenci ve öğretmen motivasyonunu sağlaması açısından tercih edildiği görülmektedir (Bull ve McKenna, 2004; Gülbahar, 2009). Bu çerçevede katılımcıların özgüven sorunu yaşamadan değerlendirme sürecini gerçekleştirebilecekleri söylenebilir. Ancak ekran tabanlı değerlendirmenin bazı sınırlılıklarından da bahsedilebilir. Bunlar (Bull ve McKenna, 2004):

- bilgisayar destekli değerlendirme sisteminin oluşturulmasının pahalı ve zaman alıcı olabilmesi,

- donanım ve yazılım olarak bakım ve onarım hassasiyetinin gösterilmesi gerekliliği ve

- kullanıcılarının belirli bir düzeyde bilgisayar okur-yazarlığına sahip olması gerekliliği şeklinde belirtilebilir. Ekran tabanlı değerlendirme ortamlarının sınırlılıklarının sıklıkla ortamın teknik olarak oluşturulması ve sürdürülebilmesi konusunda olduğu görülmektedir. Bu bağlamda kurumların teknik personel yardımı olarak veya destek birimleri oluşturarak sınırlılıkları aşabilecekleri belirtilmektedir (Bull ve McKenna, 2004). Ancak bu sınırlılıklar aşıldıktan sonra içeriğin çevrimiçi öğrenme ortamlarına uygun olarak hazırlanmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Aksi durumda çevrimiçi öğrenme ortamları için önemli bir adım olan içeriği tasarlama ve geliştirme aşaması eksik olacaktır.

Bu bağlamda alan uzmanlarının hazırlayacağı ölçme ve değerlendirme etkinliklerinin İnternet ortamına aktarılmasında dikkat edilecek içerik ve sistem tasarımı işlem adımları şu şekilde belirtilmektedir (Hickman, Bielema ve Gunderson, 2005):

- Amaca uygun değerlendirme yöntem ve tekniklerini seçme: Ölçme ve değerlendirme etkinliği düzenlenecek içerik türüne, hedef kitle analizine ve bağlam özelliklerine göre ölçme ve değerlendirme etkinlik türleri belirlenir.
- Doğru soruların sorulması: Ölçme ve değerlendirme ilkeleri doğrultusunda içerik kapsamında oluşturulan amaçlara öğrencinin ulaşip ulaşmadığını belirlemeye yönelik geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış soruların oluşturulmasıdır.
- Veri güvenliği ve iletişim imkânı sağlanması: Çevrimiçi ortamda sistem güvenliğinin sağlanması, yardım ve destek taleplerinin iletilebileceği kanalların oluşturulması işlem adımlarını kapsamaktadır.
- Ortam tasarımı: Ölçme ve değerlendirme etkinlikleri kapsamında içeriğin görsel ve öğretim tasarımı ilkeleri çerçevesinde geliştirilmesi öncelikli işlem adımudur. Ölçme aracının ve ortamının basit, sade ve anlaşılır bir şekilde tasarlanması esastır.

İçerik ve sistem tasarımı kapsamında önerilen bu işlem adımlarının büyük bir bölümünün içeriğin türüne ve hedef kitleye göre şekillendiği dikkat çekmektedir.

Kitap okuma etkinliklerinin takip ve değerlendirilmesinde çevrimiçi teknolojilerin kullanımı. Günümüz bilgisayar ve internet teknolojinin eğitime yansımalarını düşünürsek kitap okuma etkinliklerinin takibi ve değerlendirilmesinde öğretmenlerin iş yükünü hafifletecek öğrencilerin okuma etkinliğini düzenleyecek sistemler üretilebilmektedir. Gelişmiş ülkelerde bu gibi sistemlerin varlığı ve uzun süredir kullanıldığı bilinmektedir. Türkiye’de ise internet teknolojilerinin eğitimde kullanılması 2000’ li yıllardan sonra görülen bir gelişmedir (Karataş, 2008). Okuma etkinliklerinin takip edilmesi ve değerlendirilmesi ise kısıtlı olarak yapılmaktadır. Okuma becerilerinin takibi ve değerlendirilmesine yönelik Dünya’ da ve

Türkiye’ de kullanılan bazı çevrimiçi takip ve/veya değerlendirme sistemlerinin kullandıkları değerlendirme yöntemleri ise Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Okuma Etkinliklerinin Çevrimiçi Takip ve Değerlendirilmesine Yönelik Sistemler ve Kullandıkları Yöntemler

Okuma Etkinliklerinin Çevrimiçi Takip ve Değerlendirilmesine Yönelik Sistemler	Kontrol Şekli		Değerlendirme Yaklaşımı	
	Öğrenci Beyanı veya Öğretmen Kontrolü	Sistem Kontrolü	Geleneksel Yaklaşım	Alternatif Yaklaşım
Accelerated Reader (AR)		+	+	
Book Adventure		+	+	
Degrees of Reading Power (DRP)		+	+	
Scholastic Reading Inventory (SRI)		+	+	
Pearson Work Sampling Online (WSO)	+			+
Developmental Reading Assessment (DRA)	+		+	
e- Okul	+			
EBA (Eğitim Bilişim Ağı)			+	

Tablo 1’de görüldüğü üzere okuma etkinliklerinin çevrimiçi takip ve değerlendirilmesinin kontrolü, bireyler tarafından (öğrenci beyanı veya öğretmen kontrolü) ya da sistem tarafından yapılmaktadır. Özellikle büyük kitlelerin okuma etkinliklerinin çevrimiçi takip ve değerlendirilmesinde sistem kontrolünün önemli olduğu söylenebilir. Okumanın çevrimiçi takip ve değerlendirilmesine yönelik kullanılan değerlendirme yaklaşımlarının ise sıklıkla geleneksel değerlendirme yaklaşımı (çoktan seçmeli test, doğru yanlış testi vb.) çerçevesinde sürdürüldüğü görülmektedir. Büyük kitlelerin okuma etkinliklerinin değerlendirilmesinde geleneksel değerlendirme yaklaşımlarının uygulanabileceği söylenebilir. Bu takip ve değerlendirme sistemlerinin sıklıkla yurt dışında kullanıldığı görülmekle birlikte Türkiye’de hem çevrimiçi takibin hem de değerlendirmenin bir arada olduğu herhangi bir sisteme rastlanmamıştır.

Accelerated Reader (AR). Okuma etkinliklerinin çevrimiçi takip ve değerlendirilmesi sistemlerinden en yaygın olarak bilinenlerinden biri ABD’ de kullanılan Accelerated Reader’dir (AR) (Balajthy, 2007). AR temelde okuma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan bir sistemdir. Bünyesinde 70.000’den fazla kitabın yanı sıra, bu kitaplara yönelik kısa biçimlendirici (ara) sınavlar ile son değerlendirme amaçlı sınavlar barındırmaktadır. Ayrıca ayrıntılı raporlama sistemi ile paydaşlara sonuç ve tavsiyeler sunan bir uygulamadır (Balajthy, 2007; Renaissance in Learning, 2014; Topping ve Fisher, 2003).

Putnam (2005) AR sistemini, öğrencilere ve öğretmenlere tanılayıcı dönütler vererek okuma etkinliklerini değerlendirme imkânı sunan, rehberli okuma etkinliklerinin takip edilebilmesini kolaylaştıran, öğrencilerin ve öğretmenlerin kitap seçimine rehberlik ederek okumanın sürekliliğini sağlayan bilgisayar ve internet tabanlı yönetim sistemi olarak tanımlamaktadır. Buna göre AR sistemi;

Tablo 2

AR Sistemi Nedir? Ne Değildir?

Nedir?	Ne Değildir?
<ul style="list-style-type: none"> • bireyselleştirilmiş alıştırmalar içerir, • okuma gelişimini izler, • okuma öğretimini destekler, • okuma becerisinin gelişimini destekler • kitap okuma durumunu belirler ve • okuma etkinliklerinin takibinde öğretmene ve öğrenciye rapor sunar. 	<ul style="list-style-type: none"> • temel ya da tamamlayıcı bir okuma programı değildir. • kontrolsüz, bilimsel dayanaklara oturtulmamış değerlendirme sistemi değildir. • rehbersiz okuma etkinliklerine yönelik hazırlanmış bir sistem değildir. • öğretmen rolü üstlenerek, okuma öğretimini doğrudan yapan bir sistem değildir. • okuma becerilerinin tamamını ölçen bir sistem değildir.

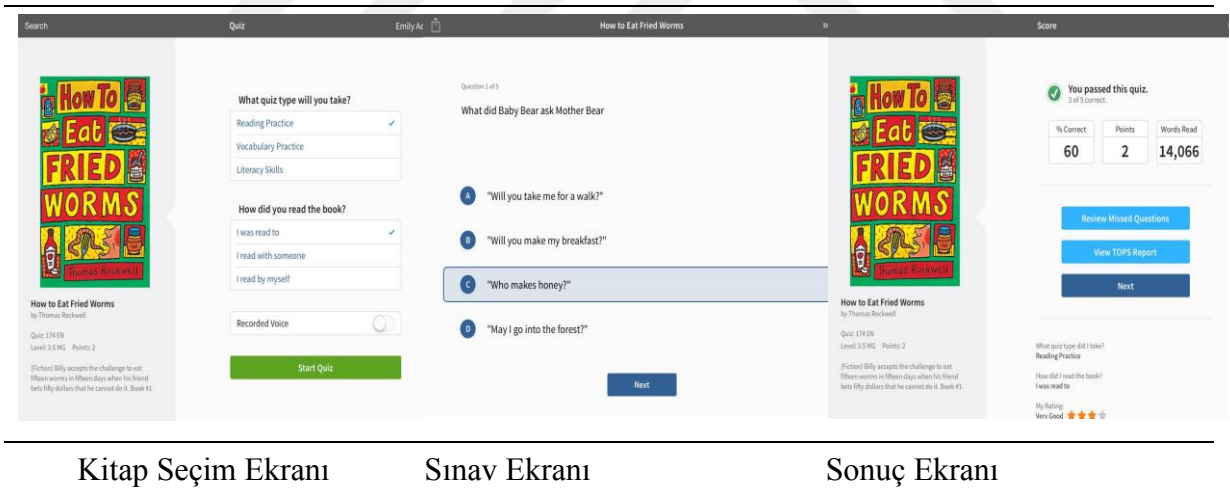
Tablo 2’ den anlaşılacağı gibi AR sistemi öğretmenlere okuma faaliyetlerinin kontrol altında, etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için yardımcı olan bir sistemdir. Buna göre AR

sistemi okuma öğretiminde amaç olarak değil destekleyici bir araç olarak geliştirilmiş bir sistemdir.

AR sisteminin Renaissance Learning tarafından belirlenen hedefler için üç bileşeni bünyesinde barındırdığı söylenebilir (Renaissance Learning, 2011). Bu bileşenler:

- nitelikli okuma (düzey başarısı),
- kitap okuma sayısı (niceliksel) ve
- kitabın düzey puanıdır.

AR sisteminde öğrenci okuma düzeyinin belirlenmesi için kullanılan ölçme aracı ise STAR (standardized test for estimating reading ability) adı verilen okuma becerileri ölçme sınavlarıdır. Bu sınavlar Renaissance Learning tarafından standartlaştırılmış testlerden oluşmaktadır. Şekil 3' te AR sınav modülünün ekran görüntüleri görülmektedir.



Şekil 3. Accelerated Reader (AR) uygulaması sınav modülü ekran görüntüleri

AR sisteminin çalışma mantığı incelendiğinde;

- sistemin öğrenci düzeyine uygun kitap seçmesi ile sürece başladığı,
- sistemin seçtiği kitabı öğretmenin onaylamasından sonra öğrenciye kitap tavsiyesinde bulunduğu,

- öğrencinin kitabı okuma sürecinde, sistem üzerinden alıştırmaya yapabileceği ara sınavların olduğu,
- öğrencinin kitap okumayı tamamlamasından sonra sistem üzerinden sınava girdiği ve sistemin kitabın okunma durumunu belirlediği ve son olarak,
- süreç içerisinde ve süreç sonunda öğrencinin sınav sonuçlarına göre öğrenci gelişim çizelgesini paydaşlara raporlayabildiği

görülmektedir (Balajthy, 2007; Magnolia Consulting, 2010; Topping ve Fisher, 2003). AR sistemi içerisinde yer alan ara ve son değerlendirme sınavlarının öğrencilerin beceri alanlarına (okuma alıştırmaları, okur-yazarlık becerileri, kelime dağarcığı ve diğer okuma alışkanlıkları) göre kategorilenerek (Magnolia Consulting, 2010) her bir beceri alanında öğrencinin gelişiminin takip edilebildiği de belirtilmektedir. Sistem ve öğretmen arasında işbirliği ile gerçekleşen kitap tavsiye sistemi, öğrenci gelişiminin incelenebildiği değerlendirme sistemi ve öğrenci gelişiminin paydaş bazında detaylı bilgilendirildiği raporlama sistemi ile AR sisteminin okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik ciddi bir yapı sergilediği söylenebilir. AR, ABD’ye bağlı okulların yarısından fazlasında kullanılmaktadır (Topping ve Fisher, 2003).

Okuma etkinliklerinin çevrimiçi takip ve değerlendirilmesine yönelik diğer sistemler.

AR’nin yanı sıra “Degrees of Reading Power”da (DRP) kitap okuma etkinliklerinin çevrimiçi ortamdan takip ve değerlendirilmesini sağlayan bir sistemdir. DRP genel okuma becerilerinin gelişimini belirlemek amacıyla kısa sınavlardan oluşan bir takip ve değerlendirme sistemidir (Questar Assessment, 2014).

AR ve DRP sistemlerine benzer şekilde Sylvan Learning’in “Book Adventure” sistemi de çocuk kitaplarına yönelik çok sayıda değerlendirme testleri (Sylvan Learning, 2014) ile kitap okuma etkinliklerinin çevrimiçi ortamdan değerlendirmesini gerçekleştirmektedir. Book Adventure sistemi kitap okuma etkinliklerine yönelik çevrimiçi ortamdan takip ve değerlendirme yapmakta ancak bir tavsiye sistemi sunmamaktadır (Book Adventure, 2014).

Pearson Work Sampling Online (WSO) sistemi ise yukarıda belirtilen sistemlerden farklı olarak alternatif değerlendirme yöntemlerini kullanarak öğrencilerin eğitim sürecinde gösterdiği performansların değerlendirilmesini kapsamaktadır. WSO ile öğrenciler verilen performans ödevlerini sisteme yükleyebilmektedirler.

Scholastic Reading Inventory (SRI) sistemi bir diğer çevrimiçi takip ve değerlendirme sistemidir. Bu sistemi diğerlerinden ayıran teknik özelliği kitap okuma becerilerinin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde bilgisayarlara kurulan bir paket programı kullanıyor olmasıdır. Bunun yanında SRI sistemi değerlendirme soru havuzuna sahiptir ve AR sisteminde olduğu gibi takip ve ayrıntılı raporlandırma imkânı sunmaktadır (Scholastic INC., 2014).

Son olarak “Developmental Reading Assessment” (DRA), Pearson firmasının okuma becerisinin geliştirilmesi amacıyla oluşturduğu mobil uygulama ile ön plana çıkmış bir sistemdir. Pearson veri tabanındaki çok sayıdaki kitaba ait geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmış okuma becerilerini ölçen çok sayıda kısa sınav ile sistem tabanlı kitap okuma durumunun takibini yapabilmektedir (Pearson Education, 2014).

Okuma etkinliklerinin çevrimiçi takip ve değerlendirilmesine yönelik Türkiye’deki sistemler. Ülkemizde kitap okuma etkinliklerinin takip ve değerlendirilmesinde teknolojinin kullanımı henüz yeni bir gelişmedir. Ancak gelişmiş ülkelerde kullanılanlar gibi bir sistem bulunmamaktadır. MEB bünyesinde bulunan e-okul sistemi öğrencilerin performanslarına yönelik birçok veriyi kontrol edebilmektedir. Kitap okuma etkinliklerinde ise öğretmenler sınıf kitaplığı oluşturabilmekte ve öğrencilerin okudukları kitapları sistemden işaretleyebilmektedir (Arıcan, 2010). Ancak kitabı okuyup okumadığının kontörlü öğretmene bırakılmıştır. MEB bünyesinde kurulan Eğitim Bilişim Ağı (EBA) adı verilen e-öğrenme portalında ise 100 Temel Eser kitabına yönelik 25 soruluk test sınavları bütün vatandaşların kullanımına açık olup öğrenciye yönelik kitap okuma takibinin yapılması amaçlanmadığı anlaşılmaktadır. Bu

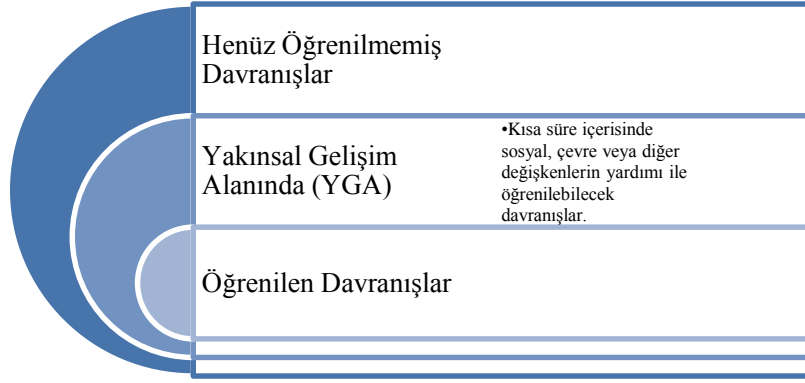
bağlamda kitap okuma etkinliklerinin hem takibinin hemde değerlendirilmesinin yapılabildiği çevrimiçi bir sistem bulunmamaktadır.

Kuramsal Çerçeve

Bu bölümde KİTaS'ın çalışma mantığının ve görsel tasarımın oluşturulmasında temel alınan kuramsal dayanaklardan bahsedilmiştir.

KİTaS'ın çalışma mantığının oluşturulmasında temel alınan kuramsal dayanaklar.

Yakınsal Gelişim Alanı. Sosyal-bilişsel gelişim kuramcılarında Lev Vygotsky'nin (1978) ortaya attığı “Yakınsal Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development-ZPD)” kuramına göre öğrenme bireyin bildiği bilgiler ile bilmedikleri arasında yer alan kritik bir alanda meydana gelmektedir. Bu alana “Yakınsal Gelişim Alanı” denmektedir. Bu alandaki becerileri çocuk tek başına gerçekleştirememektedir. Diğer bir deyişle bu beceriler henüz öğrenilmemiştir fakat bu beceri görevleri kısa bir süre sonra sosyal çevrenin de yardımıyla öğrenilebilecek niteliktedir (Vygotsky, 1980). Vygotsky'e (1978) göre, öğrenme gelişmenin önüne geçmektedir ve gelişim ancak öğrenme ile ilerlemektedir. Bir bireyin bir konuda gelişmişlik göstergesi olarak o alanda öğrendiği bilgiyi tek başına uygulayabilmesi olarak belirtmiştir. Bu bilgiye olgunlaşmış bilgi olup birey tarafından içselleştirilmektedir. Ancak bireyin gelişimini sürdürebilmesi için öğrenmeye devam etmesi gerekmektedir. Bireyin içselleştirdiği bilgiler yeni öğrenmelere de zemin hazırlamaktadır. Yeni öğrenmeler ise bireyin kendi sosyal çevresinden elde edilmektedir. Bireyler arasında gerçekleşen sosyal etkileşimlerde meydana gelen öğrenme yakınsal gelişim alanında (YGA) meydana gelir. Bu bağlamda bireyin öğrendiği bilgiler öğrenmediği bilgilere potansiyel zemin hazırlamaktadır. Diğer bir deyişle bireylerin öğrendikleri yeni öğrenmelere zemin hazırlamaktadır. Süreç Şekil 4'de belirtilmiştir.



Şekil 4. Öğrenilen Davranışlar ve Henüz Öğrenilmemiş Davranışlar Arasında Kalan Yakınsal Gelişim Alanı (YGA)

Bu kuram çerçevesinde, öğrencinin okuma becerilerinin YGA’ a göre sınıflandırılması mümkündür (Renaissance Learning, 2011). Öğrencilere okutulacak kitapların içerdiği anlamı bilinmeyen kelime, ileti, olay örgüsü gibi bileşenler doğrultusunda öğrencilerin gelişim seviyelerine uygunluğu belirlenmelidir (Yurtseven, 2011). Paul (1996), öğrencilerin kendi düzey aralığına ait olunan bir metni okuduğunda anlaşılabilir bölümlerin, anlaşılmaayan bölümleri anlamasına yardımcı oldukları sonucuna ulaşmıştır. Kitap ile aynı düzey aralığında bulunan öğrenciler, okuma etkinliğini motivasyon kaybına uğramadan ve daha nitelikli bir okuma gerçekleştirerek yaşamaktadırlar (Renaissance Learning, 2011).

AR sistemi YGA düzeylerine göre düzey puanlarına ayrılmış 70000 kitabı bünyesinde bulundurmaktadır. Tablo 3’ te AR sisteminin öğrenci düzey puanı ve YGA aralıkları gösterilmiştir. AR sistemi, “Rehberli Serbest Okuma” etkinliğini destekleyecek şekilde okuma programları geliştirmektedir. Bu nedenle her öğrencinin günlük okuma sürelerine göre puan artış hedefleri mevcuttur. Bu hedeflere göre öğretmenler, her bir öğrenci için aylık kitap okuma planı belirler. Bu okuma planı öğrencinin bulunduğu seviye göz önüne alınarak, ay sonunda gelmesi hedeflenen seviye belirlenir. Kitap okuma süresinin sonunda üç temel faktör üzerinden puan kazanır. Bu faktörler kitabın içerdiği kelime sayısı, kitabın düzey puanı ve sınavda öğrencinin doğru yanıtladığı soru sayısına göre belirlenir.

Tablo 3.

AR sisteminde Öğrenci Düzeyleri ile Tavsiye edilen YGA puanları (Renaissance Learning, 2011)

Öğrencinin Düzy Puanı	Tavsiye Edilen YGA
1.0	1.0 – 2.0
1.5	1.5 – 2.5
2.0	2.0 – 3.0
2.5	2.3 – 3.3
3.0	2.6 – 3.6
3.5	2.8 – 4.0
4.0	3.0 – 4.5
4.5	3.2 – 5.0
5.0	3.4 – 5.4
5.5	3.7 – 5.7
6.0	4.0 – 6.1
6.5	4.2 – 6.5
7.0	4.3 – 7.0
7.5	4.4 – 7.5
8.0	4.5 – 8.0
9.0	4.6 – 9.0
10.0	4.7 – 10.0
11.0	4.8 – 11.0
12.0	4.9 – 12.0

Tablo 3’ te görüldüğü gibi AR sistemi 12 üzerinden bir puanlama sistemi kullanmaktadır. En üst düzey kitap 12,0 puan, en düşük düzey kitap ise 1,00 puan olarak notlandırılmıştır. Öğrenci düzeylerine göre tavsiye edilen YGA aralığı her seviyede değişkenlik göstermektedir. Buna göre örneğin, 3.0 düzey puanına sahip bir öğrencinin YGA 2.6 – 3.6 olarak belirlenmiştir. Yani AR sisteminde bu öğrenciye kendi düzey aralığı olan 2.6 – 3.6 puan aralığındaki kitaplar tavsiye edilmektedir.

Öğrencinin YGA okuma aralığına etki eden bazı etmenler göz önünde bulundurulmalıdır. Bu etmenler şöyle belirtilmektedir: (Renaissance Learning, 2011)

- aile, bireyler ve öğretmen beklentileri
- öğrenci motivasyonu ve ilgileri
- kitapların ulaşılabilirliği ve
- öğrenci düzeyi ve kitap okunabilirliğinin ölçülmesinde yapılan hatalardır.

AR sistemini kullanacak eğitimciler öğrenci düzeylendirmesini yaparken veya kitap seçimi konusunda bu etmenleri göz önünde bulundurarak öğrencilere süreçte yardımcı olmaları gerekmektedir (Renaissance Learning, 2011).

Bu çalışmada düzey belirleme sistemi tasarlanırken YGA göz önünde bulundurulmuştur. Eserler kolaylık ve zorluk derecelerine göre tasnif edilmiştir. Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları durumlarına ve kitap okuma ilgilerine uygun olarak belirlenen kitap zorluk derecelerine göre tavsiye sistemi oluşturulmuştur.

Kullanılabilirlik. Bu bölümde öncelikle kullanılabilirlik ve göstergelerinden bahsedilmiştir. Devam eden başlıkta ise kullanılabilirlik durumunun belirlenmesine yönelik yaklaşım anlatılmıştır.

Etkileşimli teknolojilerin tasarımı, geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve uygulanması ile ilgilenen disiplinlerarası bir alan olan İnsan-Bilgisayar Etkileşimi (İBE); insanların, bilgisayar için değil bilgisayarların insanlar için tasarlanması prensibi içerisinde gelişmektedir (Çağiltay, 2011; Nielsen, 1993). Gündelik yaşantımızın bir parçası haline gelmiş olan bilgisayar teknolojileri insanların anlayabileceği, kolay öğrenebileceği, sezgisel olarak anlamlandırabileceği bir etkileşim ekranına sahip olmaları beklenmektedir.

Bilgisayar teknolojilerinin etkili kullanımını sağlayan, insan ile bilgisayarlar arasında etkileşim köprüsü kurarak, ikisi arasında iletişim yolları sunan ortamlara arayüz denilmektedir. Arayüzler, bilgisayar yazılımlarının dış dünyada görünen yüzü ve insan – bilgisayar

etkileşimini gerçekleştirmekle görevli bilgisayar yapılarıdır (Karadeniz, Çakır ve Uluyol, 2008).

Kullanılabilirlik, İBE çalışma alanında ve de tam merkezinde yer almaktadır. Diğer bir deyişle İBE' nin teoriden pratiğe dönüşmüş hali olarak görülmektedir (Çağiltay, 2011). Temel olarak, bireylerin kullandıkları herhangi bir ürünü, yapmak istedikleri iş doğrultusunda kolayca ve etkili bir şekilde fiziksel ve bilişsel zorluk çekmeden kullanabilmesine odaklanmaktadır. Kullanılabilirliği yüksek olan arayüzler, kolay öğrenilebilir, kolay hatırlanabilir, kolay kullanılabilir, tutarlı ve hatadan arındırılmış yani kullanıcısının hata yapmasına yol açmayan, hata yapsa bile hatadan kurtulması için çözümler sunan bir yapıdadır (Çağiltay, 2011; Karadeniz, Çakır ve Uluyol, 2008; Nielsen, 1993). Kullanılabilirliğin disiplinlerarası bir niteliği bulunduğundan yapılan tanımlar farklı bakış açılarından ele alınmaktadır. Bu nedenle tek bir tanım bulunmama ile birlikte herkes tarafından kabul edilen bir tanımlama girişimi Uluslararası Standartlar Enstitüsü (ISO) tarafından yapılmıştır. ISO 9241-11 de yapılan tanımda “ kullanılabilirlik, belirli bir kullanıcı grubunun, belirli görevleri, belirli bağlamda etkili ve verimli bir şekilde memnuniyet ile yerine getirmeleridir.” denilmektedir (Barnum, 2011; Çağiltay, 2011). Bu tanımdan yola çıkarak, kullanılabilirliğin üç göstergesi;

- etkililik,
- verimlilik,
- memnuniyet,

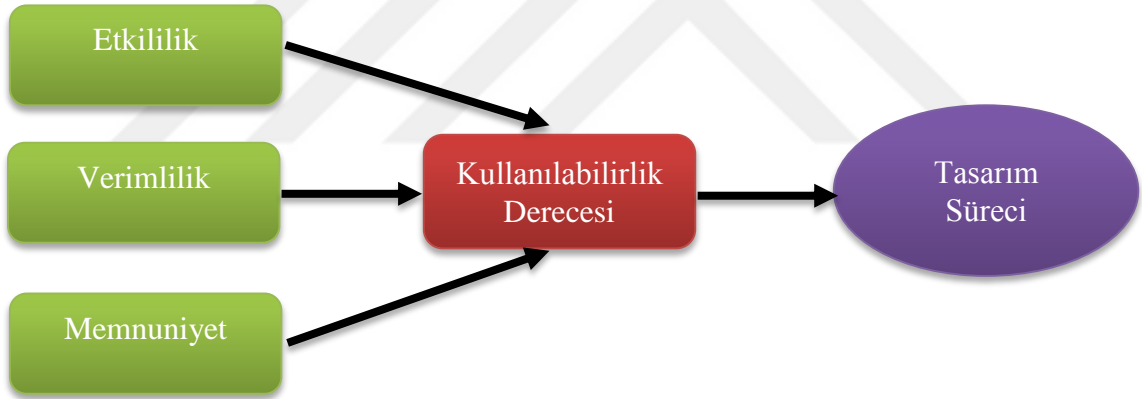
gösterilmiştir (Barnum, 2011; Çağiltay, 2011).

Etkililik: Geliştirilen bir uygulamanın amaçladığı bir işi ne ölçüde gerçekleştirdiği o uygulamanın etkililiğini göstermektedir. Örneğin, geliştirilen bir Web sitesinde yapılması amaçlanan iş bir bilgiyi bulmak ise, etkililik göstergesi Web sitesi kullanıcısının o bilgiyi bulmakta gösterdiği başarı olarak tanımlanabilir (Çağiltay, 2011).

Verimlilik: Verilen işin yapılmasında gösterilen çaba, zaman ve maliyet gibi unsurlar o ürünün verimliliğini göstermektedir. Örneğin aranılan bilginin, bulunma sürecinin nasıl olduğu verimlilik tarafından belirlenmektedir.

Memnuniyet: Kullanıcıların uygulamayı kullanırken duygularını ve fikirlerini belirleyen gösterge olarak belirtilmektedir.

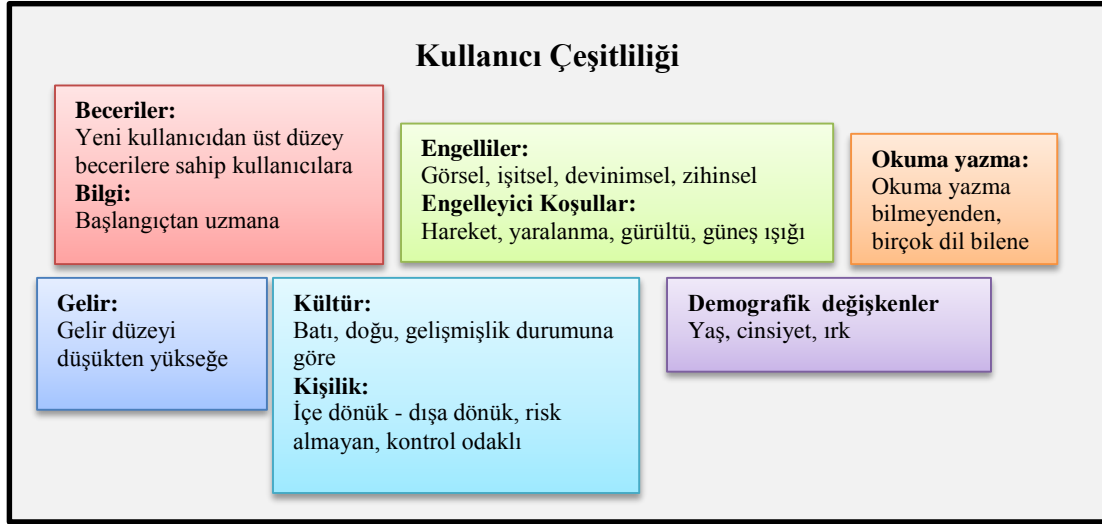
Belirlenen bu göstergelerin hiç birinin tek başına bir arayüzün kullanılabilirliğini belirlemesi söz konusu değildir. Diğer bir ifade ile kullanılabilirliğin belirlenmesi için hepsinin bir arada ele alınması gerekmektedir. Bu değerlendirmenin sonucunda bir kullanılabilirlik derecesi ortaya çıkarılır. Şekil 5’ te görüldüğü gibi kullanılabilirlik derecesi tasarım sürecine etki etmektedir.



Şekil 5. Etkililik, Verimlilik ve Memnuniyet İlişkisi (Çağiltay, 2011)

Kullanıcı Faktörü: Kullanılabilirlik ilkeleri yorumlanırken dikkat edilmesi gereken en önemli bileşenlerden birisi “hedef kitle” olmalıdır. Kullanıcının geliştirilen ürünü en etkili ve verimli bir şekilde kullanabilmesi ve sonuç olarak üründen memnun olarak ayrılabilmesinin en temel şartlarından birisi ürünün kendi hedef kitlesi grubunun kapsadığı özelliklere hitap ediyor olmasıdır. Kullanıcı, kullanım isteklerine, tecrübe seviyelerine ve o ürünü ya da sistemi kullanımına yönelik aldığı eğitimlere göre gruplandırılabilir. Ürün geliştirme sürecinde

kullanıcı grubuna ait bilgiler ışığında geliştirme stratejileri oluşturulabilmektedir (Çağiltay, 2011; Rızvanoğlu, 2009). Bu nedenle “hedef kitle analizinin” yapılması, hedef kitlenin ihtiyaçları ve özelliklerine uygun kullanılabilir sistemlerin yapılandırılması açısından önemlidir. Şekil 6’ da kullanıcıların belirli özelliklerine göre gruplandırılması verilmiştir



Şekil 6. Kullanıcı Grupları (Rızvanoğlu, 2009)

Şekil 6’ da görüldüğü gibi kullanıcıların gelir durumlarından kişisel özelliklerine, yaşadığı çevrenin özelliklerinden mensup bulunduğu kökene dair bilgiler, geliştirilecek arayüzün özelliklerine göre kullanılabilirlik derecelerine etki edebilmektedir. Bu nedenle arayüz tasarlanırken kullanıcıların bu özellikler göz önünde bulundurulmalıdır.

Tasarlanan ve geliştirilen arayüzlerin kullanılabilirlik derecelerinin ölçülmesi için kullanılabilirlik testleri adı verilen bir takım değerlendirme süreçleri bulunmaktadır. Kullanılabilirlik testleri, geliştirme sürecinde ve süreç sonunda olmak üzere iki aşamada uygulanabilir (Çağiltay, 2011). Geliştirme sürecinde uygulanan testler sürecin başından itibaren belirli aralıklarla belirli özelliklere uygun olarak gerçekleştirilir. Alanında uzman kişilerce değerlendirmeye alınmaktadır. Süreç sonu değerlendirme ise ürünün kullanıcıya çıkmadan önceki son değerlendirme süreci olarak da ifade edilebilir. Bu değerlendirmeyi yapan hedef kitle örneklemdir. Diğer taraftan geliştirilen ürünlerin kullanılabilirliğinin ölçülmesinde,

tasarım rehberlerinin kullanımı, sezgiseller (uzman yaklaşımı), deneysel yaklaşım (kullanıcı testleri), model temelli yaklaşım olmak üzere dört yaklaşım bulunmaktadır (Çağiltay, 2011). KİTaS' in geliştirilme sürecinde Jakob Nielsen' in 10 sezgisel kullanılabilirlik ilkesi dikkate alınmıştır.

Sezgisel Yaklaşım (Uzman Yaklaşımı). Jakob Nielsen (1993) Web sitelerinin kullanılabilirlik testlerinden önce sezgisel (Heuristic) olarak karar verebilmemize yardımcı olacak 10 ilke belirtmiştir. 1995 yılında bu ilkeleri revize ederek tekrar yayınlamıştır (Nielsen, 2015). Kullanıcı arayüzleri bu hususlar dikkat edilerek tasarlanabilir. Ayrıca Web sayfalarının kullanılabilirlikleri bu çerçevede sorgulanabilir.

1. Sistem İşlemlerinin Görünürlüğü: Kullanıcı yaptığı işlemlerden sonra sistemdeki ilerleme konusunda bilgilendirilmelidir. Kullanıcı, arayüzde bir işlem yaptığında örneğin klavyeden bir giriş yaptığında, sistem aldığı komutu işlediğini ve o anda kullanıcıya ne olduğunu bildirmelidir. Özellikle uzun süren işlemlerde kullanıcının süreç hakkında bilgilendirilmesi, kötü bir kullanım deneyimi yaşamalarının önüne geçebilir.

2. Sistem ile Gerçek Dünyanın Eşleşmesi: Arayüzde kullanılan bütün bilgiler, işlev tuşları, sonuç bilgisi veya hata mesajları hedef kitlenin anlayabileceği şekilde sunulmalıdır. Sadece tasarımcının ya da geliştirme ekibinin anlayabileceği terim veya kavramlardan kaçınılmalıdır.

3. Kullanıcı Kontrolü ve Özgürlük: Bazı durumlarda kullanıcılar hata ile istemedikleri bir işlemi gerçekleştirebilirler. Bu istenmeyen durumlardan kurtulabilmeleri için en kısa sürede “acil çıkış” yapabilmek isterler. Bu nedenle kullanıcılara bu işlemlerini geri alabilme şansı tanınmalıdır.

4. Tutarlılık ve Standartlar: Arayüzde kullanılan kelime veya işlev düğmeleri sistemin tümünde benzer konumda, aynı anlamda ve işlevde kullanılmalıdır.

5. Hataları Önleme: İyi bir arayüz tasarımı, kullanım esnasında kullanıcıya yanlış yönlendirme gibi kullanım hataları yaptırmaz daha doğrusu hataları uygun yönlendirmeler ya da uyarılar ile meydana gelmeden engeller.

6. Hatırlamak Yerine Tanıma: Kullanıcı arayüzde gezinirken bir önceki geldiği yeri hatırlamak zorunda kalmamalıdır. Sistemde hangi menünün altında olduğunu bilmelidir. Bu nedenle sistemde yer alan nesnelerin yönlendiricilerin görülebilir ve anlaşılır bir şekilde bulunması gerekmektedir.

7. Esneklik ve Kullanım Verimliliği: Arayüzün ya da sistemin tecrübeli kullanıcılara yönelik bazı kullanım avantajları sunması gerekmektedir. Bu nedenle acemi kullanıcıların göremeyeceği arayüzde görülmeyen, fakat arka planda yer alacak tuş kombinasyonları ya da işlem fonksiyonları gibi kısa yollar koyulmalıdır. Böylelikle tecrübeli kullanıcıların sistemi daha verimli bir şekilde kullanımı sağlanmış olur.

8. Estetik ve Sade Tasarım: Arayüz tasarlanırken gereksiz bilgiden kaçınılmalıdır. Sayfaya gereksiz yere konulan her bilgi, kullanıcının amaç doğrultusunda dikkatini çekmek için, yer alan bilgilerle rekabet içindedir. Gereksiz bilgi olarak belirtilen, amaca doğrudan hizmet etmeyen bilgilerin yoğunluğu kullanıcıya bilişsel yük getirebilir.

9. Hata karşısında hatayı tanıma, onarma ve hatadan kurtulma olanağı sunma: Eğer sistem bir hata ile karşılaşırsa bunu kullanıcıya anlaşılır bir dilde, zamanında bildirmeli ve hatayı düzeltmek için ne yapılması gerektiğini önermelidir.

10. Yardım ve Dokümantasyon: İdeal ortamlarda en iyi sistemler, kullanıcının herhangi bir yardıma ihtiyacı olmadan kullandığı sistemlerdir. Fakat böyle bir sistemi gerçekleştirmek nerdeyse mümkün değildir. Ancak kullanıcının arayüz ile ilgili yardım ihtiyacı, ona doğru bilgi sağlayacak şekilde en kısa sürede sunulabilir.

Çevrimiçi ortamlar tasarlanırken kullanıcı- bilgisayar arasında etkileşimin sorunsuz olacak şekilde planlanması gerekmektedir (Nicol, 2007; Pallof ve Pratt, 2009, Walker, 2007).

Bu sorunsuz iletişim ortamının çevrimiçi ölçme ve değerlendirme ortamlarında da sağlanabilmesi için genel kullanılabilirlik ilkelerine dikkat edilmesi gerekmektedir. Ancak kullanılabilirliğin yanı sıra sistemin görsel tasarımı unsurlarına da önem verilmesi gerekmektedir. Bu nedenle görsel algı kuramlarına da dikkat edilerek tasarımların yapılması, kullanıcı bilgisayar etkileşimine destek olacaktır.

KİTaS’ın görsel tasarımının oluşturulmasında temel alınan kuramsal dayanak. Bu bölüme KİTaS’ın geliştirilme sürecinde dikkat edilen görsel ilkelerden bazıları ele alınmıştır.

Görsel Algı Kuramları ve Arayüz Tasarım İlkeleri. Çevrimiçi etkileşimli öğrenme ortamlarının tasarımlarında dikkat edilmesi gereken önemli hususlardan biri de görsel algı kuramlarının göz önünde bulundurulmasıdır. Arayüz tasarım ilkeleri, öğrencilerin öğrenme ortamları ile etkileşimlerini en verimli şekilde kullanmalarına olanak sağlar. Tasarlanan arayüzün başarısı öğrencilerin ya da kullanıcıların özelliklerine uygun olarak algılama düzeylerine uygun olması ve kullanıcılar üzerinde oluşturduğu etki ile bağlantılıdır. Bu nedenle etkileşimli arayüz tasarımlarında bazı görsel algı kuramları göz önüne alınmalıdır. Bu bölümde bunlardan sadece görsel algı kuramları hakkında bilgi verilecektir.

Gestalt Görsel Algı Kuramı: Kelime anlamı organizasyon ya da yapılandırma olan Gestalt kuramının temelinde “bütün kendini oluşturan parçaların toplamından daha anlamlıdır” düşüncesi yatmaktadır (Senemoğlu, 2009). Diğer bir deyişle dünyamızı anlamamız etrafımızdan gelen uyarıların tek tek yorumlanması ile değil bir bütün olarak algılanması ile olacağı görüşünü savunur (Çağiltay, 2011). Gestalt kuramı, şekil zemin ilişkisi, yakınlık, benzerlik, tamamlama, devamlılık ve basitlik ilkelerinden oluşmaktadır. Buna göre;

- *Şekil*, gözlenen uyarıcıda bireyin dikkatini odaklandığı bölüm olarak adlandırılmaktadır. *Zemin* ise şeklin gerisinde kalan, dikkat edilmeyen kısımdır. Şekil-zemin ilişkisinde dikkat edilmesi gereken husus, şeklin zeminden ayırt edilebilmesidir.

- *Yakınlık*, bireylerin zaman mekân açısından birbirine yakın olan nesnelerin birbiri ile gruplandırılarak algılama eğiliminde olduğunu açıklar.

- *Benzerlik*, bireylerin şekil, renk, doku gibi uyarıcıları birbirine benzerliklerine göre gruplandırılarak algılama eğiliminde bulunduğunu açıklar. Birbirine benzer özellikler taşıyan nesnelere bir küme olarak algılanma eğilimindedirler. Diğer bir ifadeyle bilişsel sistemimiz benzer (renk, şekil, büyüklük) elemanları anlamlı bir bütün oluşturması için gruplar. Bu nedenle arayüz tasarımlarında benzer özelliklere sahip öğeler bir bütün olarak algılanması için bir araya konulmalıdır.

- *Tamamlama*, bireylerin tamamlanmamış, eksik bırakılmış, etkinliklerin, şekillerin, seslerin tamamlanarak algılama eğiliminde olduğunu açıklar.

- *Devamlılık*, bireylerin belirli bir düzen içerisinde ilerleyen nokta, çizgi gibi uyarıcıların birlikte gruplanarak algılanması eğiliminde olduğunu belirtir.

- *Basitlik*, bireylerin şekilleri ve uyarıcıları en basit halleri ile algılama eğiliminde olduğunu belirtir.

İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okuma alışkanlığı ve 100 temel eser, çevrimiçi ölçme ve değerlendirme sistemleri ve kitap okumanın çevrimiçi takibi ve değerlendirmesini yapan sistemler ile ilgili alanyazın ortaya konulmuştur.

Okuma alışkanlığı ve 100 Temel Eser ile ilgili araştırmalar. Eğitimin her kademesine yönelik okuma ile ilgili araştırmalar yapılmış ve bireylerin ya da öğrencilerin okuma ya da okumama durumlarına ilişkin çarpıcı sonuçlar ortaya çıkarılmıştır. Çalışmalarda bireylerin okumama durumlarına ilişkin gerekçeler şu şekilde sıralanabilir:

- zaman azlığı (Creel, 2007; Dunlap, 1933),
- öğrencilerin ilgi duydukları kitapları belirleyememe ve kitaplara ulaşma sürecindeki zorluklar (Dunlap, 1933),
- kitap okumanın öneminin kavranamaması (Dunlap, 1933),
- iyi okuyucu olması potansiyeline sahip bireylerin bu potansiyelini gerçekleştirilmesine yönelik eğitimin verilememesi (Dunlap, 1933),
- okumadan zevk alınmaması (Applegate ve Applegate, 2004; Creel, 2007) ve
- diğer etkinliklerin (örn. Bilgisayarda zaman geçirme, oyun oynama, televizyon ya da film izleme) kitap okumaya göre daha cazip gelişidir (Applegate ve Applegate, 2004; Creel, 2007). Bireyleri okumaya sevk eden en önemli etmenin ise *motivasyon* olduğu belirtilmiştir (Guthrie ve Wighfield, 2005; Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008; Ülper, 2011). Bu başlık altında genel olarak bireylerin okuma becerilerinin, okuma alışkanlıklarını destekleyen durumların, iç ve dış motivasyon unsurlarının incelendiği söylenebilir.

Özbay, Bağcı ve Uyar (2008), çalışmalarında, Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediklerini tespit etmeye çalışmışlardır. Araştırmanın örneklemini, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören 320 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen adaylarının cinsiyetinin, okuma miktarlarının ya da sürekli yayın takip edip etmeme durumlarının okuma tutumlarına etkisi olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın sonunda eğitimin hangi kademesinde olursa olsun okuma etkinliklerini destekleyecek nitelikte faaliyetlere yer verilmesi gerekliliği belirtilmiştir. Okul veya sınıf kütüphanelerinin bireylerin rahatlıkla kullanabileceği okuma tutumlarını destekleyici nitelikte düzenlenmesi gerekmektedir.

Yıldız ve Akyol (2011), iç ve dış okuma motivasyonlarının, okuduğunu anlamaya etkisini araştırmışlardır. Alt, orta ve üst sosyoekonomik düzeye mensup toplam 481 ilköğretim

5. sınıf öğrencisi ile çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir. Araştırma sonunda, içsel motivasyonun okuduğunu anlamayı olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca rekabet oluşturmak amacıyla gerçekleştirilen dışsal motivasyon faaliyetlerinin haricinde diğerlerinin okuduğunu anlamayı olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. Araştırma kapsamında okulda yapılan okumaların daha çok dışsal motivasyon unsurları ile yapıldığı, öğrencilerin kişisel tercihlerine dayalı okumalarında ise içsel motivasyonun etkili olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda okuma etkinliklerinin öğrencinin içsel motivasyonu sağlamaya yönelik planlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Öte yandan araştırmada öğrencilerin okuma alışkanlıklarının, okuduğunu anlama başarısına doğrudan etkisinin olmadığı belirlenmiştir.

Wigfield ve Guthrie (1997), öğrencilerin okuma motivasyonlarının okuma miktarı ve süresi ile ilişkisini incelemek amacı ile 105 ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencisinin katıldığı bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın sonucuna göre okuma etkinliğine içsel motivasyonun dışsal motivasyona göre daha fazla etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Diğer bir deyişle içsel motivasyona sahip olan öğrenciler daha fazla okuma eğilimi göstermişlerdir. Çok okuyanın ödüllendirilmesi gibi uygulamaların ise sadece dışsal motivasyonu desteklediği belirtilmiştir.

Keleş (2006), 4 ve 5. Sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını incelediği çalışmada okul ve öğretmen, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılmasında kilit öneme sahip olduklarını belirtmiştir. Araştırma sonucunda kız öğrencilerin okuma alışkanlığının, erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu, anne ve baba eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin okuma alışkanlıklarının daha fazla olduğu, gelir seviyesi yüksek olan öğrencilerin okuma alışkanlıklarının daha fazla olduğu ve şehir merkezinden uzaklaştıkça okuma alışkanlığının azaldığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Keleş (2006), öğrencilerin kitap okuma alışkanlığı kazanmasında etken olan paydaşları veli, okul ve öğretmen, kütüphane ve kitap şeklinde sıralamıştır. Kitap okuma alışkanlığının

temellerinin ailede atıldığını bu nedenle ailenin çocuğun kitap okuma durumları ile yakından ilgilenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Aile içerisinde okuma saatlerinin konulması, özellikle anne ve babanın kitap okuyarak çocuğa model olması açısından önemli olduğu belirtilmiştir. Çocuğun okuduğu metinlerden elde ettiği bilgileri kullanmasını teşvik etmek, öğrendiklerinden sorular sormak, çocuğa özel günlerde kitap hediye etmek, evde çocuğa ait bir kütüphane oluşturmak, kitapevleri, çocuk fuarları gezilerek çocuğun kitaplara karşı ilgisini arttırmak, çocukların harçlıklarıyla kitap almalarını teşvik etmek ailenin yapabileceği etkinliklerden bazıları olarak belirtilmiştir.

Keleş (2006), okuma alışkanlığının geliştirilmesinde diğer dış motivasyon faktörü olan okullarda ise temeli atılan okuma alışkanlığının yerleşmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu sorumluluk çerçevesinde okulun ve öğretmenlerin, öğrencilerin kitap okumayı sevmeleri ve kitap okuma alışkanlığı kazanmaları konularında ciddiyet ile durmaları gerektiği vurgulanmıştır. Bu çerçevede;

- sınıf kütüphanesinin kurulması,
 - okuma saatleri ile okuma değerlendirme saatlerinin koyulması,
 - çocuklara kütüphaneyi sevdirmek ve onları kütüphaneye alıştırmak için bazı derslerin kütüphanede yapılması,
 - öğretmenlerin sınıfı gruplandırarak en az okuyan ve en çok okuyan grupları seçeceğini söyleyerek rekabet ortamının oluşmasını sağlaması ve
 - okul kütüphanesinin öğrencinin ihtiyacına cevap verecek şekilde düzenlenmesi
- okul ve öğretmenin okuma alışkanlığı kazandırılmasında yapabilecekleri etkinliklerden bazıları olarak sıralamıştır.

Tekgül (2013), öğretmenlerin ve idarecilerin okuma alışkanlığı kazandırmasına yönelik düşüncelerini incelediği yüksek lisans çalışmasında, okuma alışkanlığının ailede başladığının altını çizmiştir. 149 Türkçe öğretmenin katıldığı çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerin

okuma alışkanlığı kazanmasında etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Okullarda kitap okuma yarışmalarına yer verilmesi, çok okuyan, iyi yorumlayan, kitaptan sunum hazırlayıp iyi derecede sunan öğrencilerin ödüllendirilmesi tavsiyelerinde bulunulmuştur.

Türk Çocuk Vakfı (2009), birçok akademisyenin görüşlerinin yer aldığı geniş çaplı 100 temel eser raporu yayınlamıştır. Bu raporda,

- MEB'in listeyi sadece hazırladığı, belirli bir uygulama planı ya da okuma programı ile ilişkisinin kurulmadığı,
- kitap seçiminin nasıl yapıldığının belirsiz olduğu,
- kitap sayısının sınırlandırılmasının olumsuz etki yarattığı ve
- kitapların okunup okunmadığına yönelik bir ölçme değerlendirme çalışmasının olmadığı gibi bazı eleştiriler getirmiştir. Kitapların 100 sayı ile sınırlandırılmasının öğrenciler tarafından okuması gereken kitap sayısı olarak algılandığı belirtilmiştir. Raporda, listede yer alan kitapların öğrencilere uygunluğu da eleştiri konusu olmuştur. Rapora göre kitapların birkaçı hariç, çoğunluğunun yetişkin edebiyatı örneği olduğu belirtilmiştir. Listede yer alan yerli kitapların ise çok azının çocuklara yönelik okumayı sevdirci merak uyandırıcı özelliklere sahip olduğu belirtilmektedir. Raporda uygulanmak üzere iki öneriye de yer verilmiştir. *Birincisi*, her kademedeki öğrencilerinin gelişim düzeylerine göre hazırlanmış okuma programının hazırlanmasıdır. *Diğeri* ise örgün eğitimde ders kitabı dışında kullanılacak kitapları ders programları ve okuma programı ile ilişkilendirecek “Çocuk ve İlk Gençlik Kitapları Konseyi”nin kurulmasıdır.

Arıcan (2010), 100 temel eserin, öğrencilerin okuma alışkanlıkları üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırmaya katılan 54 okuldan 141 ortaokul öğretmenine, 100 temel eser uygulamasının öğrencilerin okuma alışkanlıklarında olumlu ya da olumsuz sonuçlarını değerlendirmeye yönelik anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgularda öğretmenlerin yarısından fazlası 100 temel eseri 6, 7 ve 8. sınıflar için uygun bulmamıştır. Bununla

birlikte öğrencilerin uygulamayı zorunluluk olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler 100 eserin sayı ile sınırlandırılmaması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler 100 eserin okunup okunmadığını belirlemek için çoğunlukla öğrenci beyanlarına başvurduklarını çok az bir kısmının ise detaylı değerlendirmeye başvurduğunu belirtmişlerdir. 100 temel eserin en önemli faydasının ise okunacak kitap belirleme konusunda kargaşanın ortadan kalkmasına sebep olduğu belirtilmiştir.

Parlak (2014), benzer olarak 100 temel eserin okunma durumlarını ve sebeplerini incelediği çalışmada Erzurum ilinde bulunan 6, 7 ve 8. sınıf, 850 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırma kapsamında anket yoluyla toplanan veriler neticesinde 100 temel eseri yerinde bir uygulama olduğu ancak uygulama noktasındaki bazı aksaklıklardan dolayı beklenen verimin alınamadığı belirlenmiştir. Araştırma sonucunda eserlerin yarısından fazlasını okuyan hiç öğrenci bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler neticesinde öğrencilerin okudukları kitapların büyük bir çoğunluğunu öğretmenlerin tavsiyesi ile okuduğu bu nedenle öğretmenlerin, öğrencilerin ilgi ve düzeylerine uygun kitapları tavsiye ederken kitap hakkında bilgi sahibi olmaları gerektiği vurgulanmıştır. Ancak öğretmenlerin 100 eser hakkında yeterli seviye de bilgi sahibi olmadıkları belirtilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise 100 Temel Eser uygulamasının öğrencilere kitap seçiminde yol gösterici olacağını bu sebeple sakıncalı kitaplardan koruyacağını, kitap seçimini kolaylaştıracağını ve sonuçta okuma alışkanlığı kazandırabileceğini belirtmişlerdir.

Akçay (2009), 100 temel eserin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kelime kazanımlarındaki değişikliğini incelemiştir. Bu amaçla 120 6. sınıf öğrencisinin katılımı ile 100 eserden seçilen beş adet hikâye kitabı deney ve kontrol gruplarına okutulmuştur. Öntest – sontest yöntemi ile kelime kazanımları belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre 100 temel eser, Türkçe dersinin okuma becerisi kazandırmada etkili olduğu, öğrencilerin sözlük kullanma alışkanlığının geliştirilmesi gerektiği, 100 temel eserin okutulması için ders saatinin yetersiz

kaldığı bu nedenle öğrencilerin serbest okuma alışkanlıklarının geliştirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Okur (2007), çalışmasında okuma becerisinin sözcük hazinesi ve kavram gelişimine etkisini incelemiştir. Bu amaçla gerçekleştirdiği çalışmasında okuma materyali olarak 100 temel eser listesinde yer alan üç eser kullanılmıştır. Tavsiye edilen eserlerin sözcük hazinesine ve kavram gelişimine etkisi incelenmiştir. Araştırma 78 ortaokulda 7. Sınıf öğrencilerinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda her ne şekilde olursa olsun okuma etkinliklerinin sözcük hazinesi ve kavram gelişimini etkilediği belirtilmiştir. 100 eserin sözcük ve kavram öğretimi amacı gütmeyeceği ve bu sebeple sözcük ve kavram öğretimi için ayrıca etkinlikler düzenlenmesi gerektiği ortaya koyulmuştur. Ayrıca öğrencilerin bilinçli bir şekilde kitap okumadıkları araştırma sürecinde üç kitabın beş ay gibi uzun bir süreçte gerçekleştiği belirtilmiştir. Bu nedenle kontrollü bir okuma süreci ile öğrenciyi sıkmadan, ödev algısından uzak duracak şekilde sadece tavsiye ile ilgisine ve düzeyine uygun okuma yapmaları sağlanması gerektiği vurgulanmıştır. Öğrencilerin okuma becerileri ve etkinliklerini takip edecek, alanında uzman “Okuma Uzmanları” görevlendirilmesi tavsiye edilmiştir.

100 temel eser ve motivasyon çerçevesindeki araştırmalar incelendiğinde, bireyin okuma becerisi ve okuma alışkanlığı kazanması için içsel motivasyonunun sağlanmasının önemi belirtilmiştir (Applegate ve Applegate, 2004). Kişinin okumaya karşı içsel motivasyonunu sağlayan davranışların ise okumaya yönelik ilgi, tutum ve merakları ile ilgili olduğu belirtilmiştir (Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008; Yıldız ve Akyol, 2011). Bireyin dış motivasyonun ise okuma alışkanlığı kazanmada etkisinin az olduğu görülmektedir. Diğer bir ifade ile okuma alışkanlığı kazanmada iç motivasyonun rolü büyüktür. Bu içsel motivasyonu geliştirmede ise ilgi, tutum ve merak harekete geçirilmelidir (Yıldız ve Akyol, 2008).

Çevrimiçi ölçme ve değerlendirme sistemleri ile ilgili araştırmalar. Alanyazın incelendiğinde çevrimiçi ölçme değerlendirme sistemlerinde genellikle geleneksel ölçme

metotları kullanıldığı görülmektedir. Ulusal alanyazında çevrimiçi ölçme değerlendirme sistemlerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar dikkat çekmektedir. Uluslararası alanyazında ise akıllı sistemlerin çevrimiçi ölçme ve değerlendirmede kullanıldığı uygulamalara rastlanmaktadır. Bu bölümde ulusal alanyazında yer alan tez çalışmalarına ve uluslararası alanyazında kullanılmakta olan çevrimiçi ölçme ve değerlendirme sistemlerine yer verilmiştir.

Kılıç (2010), mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında modül değerlendirme sınavlarının bilgisayar ortamında yapılmasını sağlamak için Modül Değerlendirme Sınav Sistemi Uygulaması (MODDESS) geliştirmiştir. MODDESS değerlendirme sınav sistemi kullanım kolaylığı, geliştirilebilir yapısıyla öne çıkmaktadır. Diğer taraftan kâğıt, zaman ve iş gücünden önemli ölçüde tasarruf sağladığı belirtilmektedir. Bilgisayar ortamında uygulanması, öğrenci ve öğretmene doğrudan geribildirim vermesi ve raporlama sistemi MODDESS' in özellikleri arasında yer almaktadır.

Şimşek (2009), "E-Öğrenme Sistemlerine Entegre Edilebilir Online Sınav Modülü Geliştirilmesi" isimli yüksek lisans tezinde, farklı e-öğrenme sistemleri ile çalışabilen, soru bankası oluşturan ve bu sorulardan sınav formu oluşturabilen bir modül (OnEx) hazırlamıştır. OnEx içerisinde Bloom' un bilişsel alan taksonomisine uygun çeşitli test sorularının yer aldığı sınav formlarının hazırlanması düşünülmüştür. Diğer taraftan OnEx sınav sonunda öğrencilerin hangi öğrenme düzeyinde başarılı ya da başarısız oldukları konusunda raporlama yapabilmektedir. Bu özellik ile öğrencinin bireysel öğrenme sürecinde uzmanlardan yeterli desteği alabilmesi planlanmıştır. Çalışma sürecinde geliştirilen OnEx sınav sistemi ile e-öğrenme sistemlerinin kullanıldığı eğitim programlarında öğrencilerin gerçek bilgi düzeylerinin anlaşılacağı iddia edilmiştir. OnEx, örgün öğretimde kullanılabilecek şekilde, ölçme-değerlendirme ilkelerine uygun değerlendirme sınavları üretebilmektedir. Şu anda uygulanan e-öğrenme sistemlerinde kullanılan çevrimiçi sınav modülünde sorulan sorular; soru düzeylerine göre oluşturulmadığı için öğrencilerin bilgileri ayırt edici bir şekilde ölçülmediği,

bu sınavlardan elde edilen sonuçlar objektif bir değerlendirmeyi de sağlayamadığı ve gerçek bir ölçme değerlendirme işlemi yapılamadığı belirtilmektedir. OnEx' in e-öğrenme sistemlerindeki bu eksikliği gidermeye yönelik geliştirildiği belirtilmiştir.

İnternet ortamındaki ölçme değerlendirme uygulamaları için akıllı değerlendirme sistemlerinden de söz edilmeye başlanmıştır. Şimşek (2014), "Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Kriterlerine Uygun Web Tabanlı Uzman Sınav Sistemi Geliştirilmesi" çalışmasında, soruların bilişsel düzeylere göre kategorize edildiği, madde güçlük ve madde ayırt ediciliklerinin otomatik olarak hesaplanarak zorluk düzeylerinin yapıldığı bir sistem geliştirmiştir. Sınav esnasında kişinin soruları cevaplama durumuna göre soru düzeylerinin otomatik belirlendiği hem sınıf ortamında hem de dijital ortamda kişiye özgü sınav yapabilen bir modül hazırlanmıştır. Şimşek (2009, 2014) diğer yapılan çalışmalardan farklı olarak akıllı sistemleri kullanarak bireyselleştirilmiş sınavlar üretilmesine yönelik çalışmıştır. Bu gibi sistemler, uluslararası boyutta gerçekleştirilen "Test of English as a Foreign Language" (TOEFL), "The International English Language Testing System" (IELTS) ve "The Graduate Record Examinations" (GRE) gibi düzey belirleme sınavlarında kullanılmaktadır.

Yılmaz (2007) gerçekleştirdiği araştırmada, katılımcılarının bir çevrimiçi değerlendirme aracı hakkındaki algılarını araştırmıştır. Katılımcılar araştırmaya yönelik tasarlanmış bir çevrimiçi sınav merkezinde, hazırlanan bilgisayar yetkinlik sertifika sınavına (Bilişim Seviye Tespit Sınavı, BSTS) girmişlerdir. 117 katılımcı ve 7 uzman araştırmaya katılmıştır. 117 katılımcı "Kullanıcı Değerlendirme Anketi"ni doldurmuştur. Katılımcıların 43'ü ve yedi uzman ile görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler yedi katılımcı ve yedi uzman ile yüz yüze, kalan 36 katılımcı ile odak grup görüşmesi (altı katılımcıdan oluşacak şekilde oluşturulan gruplarla) olarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel istatistik, frekans dağılımları ve katılımcı ve uzman görüşleri aracılığı ile sonuçlar sunulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre sınava girenler, çevrimiçi sınavı ve çevrimiçi sınav merkezini sınav vermek için uygun olarak

algılamışlardır. Ancak, hem katılımcılar, hem de uzmanlar çevrimiçi sınav aracının kullanıcı arayüzünde değişiklikler yapılmasını önermişlerdir.

Bayazıt (2007) çalışmasında, çevrimiçi sınavlar ile kâğıt-kalem sınavları arasındaki başarı ve harcanan süre farklılığını incelemiştir. Bu amaçla bir çevrimiçi sınav aracı geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Bu araç ile çevrimiçi sınava farklı soru tiplerinde (çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma, çok cevaplı, kısa cevaplı, uzun cevaplı) sorular eklenebilmekte ve sınav kâğıt-kalem sınavı formatına da dönüştürülebilmektedir. Başarım sınavı, Hacettepe Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi (BÖTE) Bölümü, BTÖ307 kodlu Öğretim Tasarımı dersi kapsamında 3. sınıf öğrencilerine hem çevrimiçi hem de kâğıt kalem olarak uygulanmıştır. Ayrıca, araştırma kapsamında geliştirilen çevrimiçi sınav aracı, kullanım kolaylığı, amaca uygunluğu ve tasarımı açısından öğretim elemanlarınca değerlendirilmiştir. Öğrencilerin çevrimiçi sınav aracı ve çevrimiçi sınav ortamlarıyla ilgili görüşlerini belirlemek ve öğretim elemanlarının sınav aracı hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla anketler geliştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin kâğıt-kalem sınavından elde ettiği puanlar ile çevrimiçi sınavdan elde ettiği puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı ancak çevrimiçi sınavda harcadıkları süre, kâğıt-kalem sınavına göre daha fazla olduğu görülmüştür. Öğrenciler, çevrimiçi sınav aracının kullanımı kolay bulmuşlardır ve çevrimiçi sınav ortamlarında kendilerini rahat hissettiklerini belirtmişlerdir. Ancak çevrimiçi sınav ortamlarıyla ilgili olarak seslerden rahatsız olmak, yorulmak ve sorulara odaklanamamak gibi şikâyetleri olmuştur. Öğretim elemanları da genel olarak sınav aracının tasarımını iyi bulmuşlardır ve aracın amacına hizmet ettiğini ifade etmişlerdir.

İçten (2006) çoktan seçmeli sorulardan oluşacak şekilde çevrimiçi sınav sistemi geliştirmiştir. Sistem üzerinden öğretmenler vize1, vize2, final ve bütünleme olmak üzere dört sınav üretebilmektedir. Sistem çoktan seçmeli sınav oluşturmakta ve sınavlara ilişkin sonuçların istatistiklerini raporlamaktadır. Geliştirilen sistemde admin, öğrenci ve öğretmen

olmak üzere üç kullanıcı modülü bulunmaktadır. Admin kullanıcısı, sistemin yönetici olarak ders, öğrenci ve sistemin diğer yönetim işlemlerini yürüten kullanıcı hesabı olarak tanımlanmıştır. Öğrenci hesabı ise sistemde açılan ders, sınav gibi aktiviteleri uygulayan hesap olarak belirlenmiştir. Öğretmen hesabı, admin kullanıcısının kendisine atadığı derslerin ve sınavların yöneticisi konumundadır. Öğrencilerin girmiş olduğu sınavların istatistiklerini alarak değerlendirmesini yapabilir.

Türkiye’de gerçekleştirilen çevrimiçi ölçme değerlendirme çalışmaları incelendiğinde çevrimiçi ölçme ve değerlendirme sınavları üretebilen web sayfaları hazırlandığı, bu sayfalara yönelik öğrenci algılarının incelendiği ve kâğıt kalem sınavlarıyla karşılaştırıldığı görülmektedir. Çalışmaların odağında geliştirilen sistemlerin öğrencilerin akademik başarılarına ya da tutumlarına yönelik etkileri ele alınmıştır. Uluslararası alanyazında, çevrimiçi ölçme ve değerlendirme ortamlarının kullanıldığı TOEFL, GRE, IELTS gibi yaygın olarak kabul gören ve kullanılan akıllı sistemlere rastlanılmaktadır. Akademik düzeyde uluslararası geçerliliği olan TOEFL sınavında, “Reading” bölümünün soruları çoktan seçmeli sorulardan oluşmaktadır. “Writing” bölümünde cevabı yazmaları için bir alan bulunmakta ve sınava giren kişi cevabı o alana yazmaktadır. Değerlendirmesi daha sonra yapılmaktadır. “Listening” bölümünde ise sorulara dinlediği bölümlerden uygun olan kelime veya kelime grubunu yazması istenmektedir. Yani boşluk doldurmalı soru tipi kullanılmaktadır. IELTS sınavında sadece Reading bölümü bilgisayar ortamında çoktan seçmeli soru tipi kullanılarak yapılmaktadır. Öğrenme yönetim sistemlerinden (ÖYS) en yaygın olarak kullanılan Blackboard ve MOODLE gibi ortamlar da uluslararası alanyazında yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu ortamlar kendi içinde her tür sorudan oluşan sınav formu ile çevrimiçi sınav yapılabilmesine olanak sağlamaktadır. Soruları bilişsel düzeylere göre sınıflandırmamakta ancak sınav formundaki soru türlerinin tek tip olmasına izin vermektedir.

Çevrimiçi ölçme ve değerlendirme sistemleri geliştirmeye yönelik araştırmalar incelendiğinde genellikle çoktan seçmeli test sınavlarının geliştirildiğini görmekteyiz. Çevrimiçi sistemlerin çok sayıda kullanıcıya hizmet vermesi, çoktan seçmeli soruların değerlendirmesinin çevrimiçi yollardan daha kolay ve hızlı oluşu uygulama kolaylığını beraberinde getirmiştir. Bu nedenle çevrimiçi sınavlarda en fazla tercih edilen yöntem çoktan seçmeli test sınavlarıdır.

Kitap okuma etkinliklerinin takip ve değerlendirilmesinde çevrimiçi teknolojilerin kullanımı ile ilgili araştırmalar. Çevrimiçi ölçme ve değerlendirme sistemlerinin farklı disiplin ve eğitim alanlarında yaygın kullanımına rastlanılmaktadır. Bu eğitim alanlarından biri olan kitap okuma etkinliklerinin çevrimiçi takip ve değerlendirilmesine yönelik ulusal çalışmalarda bilimsel araştırma süreçlerini işe koşarak üretilen sistemlere rastlanılmamıştır. Bu alanda çevrimiçi ölçme ve değerlendirme sınav sistemlerinde sınav ortamı hazırlanmıştır. Ancak sınavlara ilişkin zaman kontrolü ve sınav soru havuzlarının oluşturulması gibi diğer ölçme ve değerlendirme ilkelerinin takip edilmediği görülmektedir (örn. EBA, 2013). Kitap okuma etkinliklerinin takip ve değerlendirilmesine yönelik uluslararası çalışmalarda ise kitap okumanın verimliliğinin artırılmasında teknolojinin kullanımı ve çevrimiçi ortamlarda okuduğunu anlama stratejilerinin gelişimi gibi konularda çalışıldığı görülmektedir. Bunların yanı sıra bu araştırma kapsamında oluşturulan sistemin, Accelerated Reader (AR) ile benzer yönlerinin yoğunluğu sebebiyle bu sisteme yönelik çalışmalara ayrıntılı olarak yer verilmiştir.

Balajthy (2007) çalışmasında okuma etkinliklerinin teknoloji temelli ölçme stratejilerini araştırmıştır. Araştırma kapsamında okuma uzmanı öğretmenleri, okuma sürecinin uzun oluşu ve öğrenci sayısının fazlalığı nedeniyle okuma etkinliklerinin takip ve değerlendirmesinin zor olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle teknolojinin ilgili alanda potansiyelinden yararlanılması gerektiği savunulmaktadır. Balajthy (2007), bu ihtiyacı karşılamak üzere, okuma etkinliklerinin değerlendirildiği sistemleri, gerçekleştirdikleri etkinlikler ve kullandıkları stratejiler

kapsamında sıralamıştır. Bu inceleme kapsamında, sistemlerin çoğunluğunda geleneksel değerlendirme yaklaşımlarından biri olan standart testlerin kullanıldığı belirlenmiştir (örn. AR, DRP, SRI, Book Adventure). Bunların yanı sıra portfolyo oluşturma, proje verme, dereceli puanlama anahtarı kullanma gibi alternatif değerlendirme yaklaşımlarının kullanıldığı sistemler de mevcuttur (örn. WSO). Balajthy (2007), alternatif değerlendirme yaklaşımlarının temel alındığı sistemleri güvenilirliği yüksek sistemler olarak nitelendirmektedir. Ancak öğrenci sayısının fazla olması gibi durumlarda öğretmenin iş yükünden dolayı performans düşüklüğüne sebep olabildiğini belirtmiştir.

AR Sistemi ile ilgili araştırmalar. Kitap okuma etkinliklerinin takibinin ve değerlendirilmesinin yapılabildiği sistemler denince en yaygın olarak tercih edilenlerin başında Accelerated Reader (AR) sistemi gelmektedir. Alanyazında ilgili sistemin etkililiğinin ve verimliliğinin incelenmesine yönelik çalışmaların yanında öğrenci motivasyonlarına ve okuma alışkanlıklarına etkilerinin de araştırıldığı çalışmalara rastlanmaktadır.

Krashen (2003), AR sisteminin etkileri üzerine gerçekleştirdiği alanyazın taramasında AR sisteminin kitap okuma sürecine kattığı faydaları, değerlendirme testine sahip olması ve katılımcılara ödül sunması olarak sıralamıştır.

Turner (1993), okuma tutumlarının ve etkinliklerinin, okuma becerilerine ve kitap okumaya etkisini araştırdığı çalışmasında, bağımsız değişkenlerden birisi olarak öğrencilere AR sisteminin kullanıldığı haftada bir saatlik ders yürütmüştür. Bununla birlikte kütüphane ziyaretleri ve okuma seansları gibi etkinlikler de gerçekleştirmiştir. Başarı göstergeleri olarak eyalet sınav başarıları kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda, öğrencilerin artan okuma aktivitelerinin okuma anlama becerilerini de yükselttiğine ulaşılmıştır. Ancak okuma tutumunun ve okumaya müdahalenin okuma becerilerine etkisi üzerine anlamlı bir sonuca ulaşılamamıştır.

Malette, Henk ve Melnick (2004), AR sisteminin öğrencilerinin okuma motivasyonlarını arttırdığına yönelik nicel araştırmanın az sayıda olduğunu belirterek bu boşluğu dolduracak deneysel bir çalışma yürütmüştür. Araştırma katılımcıları 4. sınıf (n=167) ve 5.sınıf (n=191) öğrencileridir. Araştırma kapsamında katılımcıların okuma tutumları ve algıları incelenmiştir. Araştırma yarı deneysel olarak desenlenmiştir. Katılımcılar deney (n=235) ve kontrol (n=123) grubu olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Deney grubuna haftada bir saatlik okuma eğitimi programı çerçevesinde AR sisteminin kullanılmıştır. Kontrol grubuna ise normal okuma eğitimi programı uygulanmıştır. Uygulama sonunda katılımcılara “ilköğretim okuma tutumları anketi- Elementary Reading Attitude Survey (ERAS) (McKenna& Kear, 1990) ve okuyucu öz algılama ölçeği - Reader Self-Perception Scale (RSPS) (Henk & Melnick, 1995)” uygulanmıştır. Araştırma kapsamında AR sisteminin kullanılıp kullanılmama durumu, cinsiyet, sınıf düzeyi ve okuma becerileri (yüksek-düşük) bağımsız değişken olarak ele alınmıştır. Araştırma sonucunda AR sisteminin akademik düzeyde okuma tutumlarına pozitif etkisi olduğu görülmüştür. Fakat serbest okuma tutumlarına bir etkisi tespit edilmemiştir. Araştırmada kitap okuma durumu belirleme sınavlarının kolay olması sebebiyle öğrencilerin okuma tutumlarının pozitif etkilendiği ileri sürülmüştür. Ayrıca yapılan analizlerde deney grubunda yer alan okuma düzeyi düşük erkek öğrencilerin okumaya karşı algı düzeyinin de düşük olduğu buna karşın kontrol grubunda yer alan düşük okuma düzeyindeki kız öğrencilerin okuma algılarının daha düşük olduğu görülmüştür. Buna göre AR sistemi özellikle okuma düzeyi yüksek olan öğrencilerin okul dışında okumaya yönelik bir yeterli düzeyde ilham vermediği sonucu ortaya çıkmıştır (Malette, Henk ve Melnick, 2004) .

White, Palmiter, Sinclair ve Reisner (2011), 2010-2011 eğitim yılında 13 ABD eyaletinde yapılan araştırmada öğrencilere AR sisteminin kullanıldığı okuma programı uygulanmıştır. Öntest- sontest modelinin uygulandığı sistemde AR sisteminin uygulandığı

öğrencilerin okuma becerilerinde anlamlı gelişmeler gözlemlenmiştir. Ayrıca AR sisteminin okuma düzeyi düşük olan öğrenciler üzerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ABD merkezli AR sistemi, ABD dışında İngilizce konuşan diğer ülkelerde de araştırma konusu olmuştur. Topping ve Fisher (2003) İskoçya’da sosyoekonomik düzeyi düşük 13 okulda yaş aralığı 7-14 olan öğrenciler üzerinde AR sisteminin okuma başarısı üzerindeki etkisini araştırmıştır. Katılımcılardan öntest-sontest olarak kâğıt ve bilgisayar tabanlı okuma başarı testlerini doldurmaları istenmiştir. Araştırmada bilgisayar tabanlı testi alan grup AR sistemini kullanmış, diğer grup ise AR sistemi olmadan kitaplarını seçmiş ve sınavlarını olmuşlardır. Araştırma sonucunda AR sistemi üzerinden testi alan öğrenciler, kâğıt sınavı olan öğrencilere göre başarısız olmuşlardır. Kâğıt üzerinden testi alan grupta erkek öğrenciler kız öğrencilerden daha başarılı bulunmuştur. Araştırmacılar bu durumu, uygulama esnasındaki gözlemlerinde belirledikleri bir durum olan, kız öğrencilerin yeterince ciddi bir şekilde sürece yaklaşmamaları ile ilişkilendirmişlerdir. Araştırmada AR sisteminin uygun bir şekilde kullanılması durumunda, öğrencilerin okumalarının kontrol edilmesinde etkili olabileceği belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin kitap okuma sayısının artırılmasında da etkili olabileceğini belirtmişlerdir.

Nunnery, Ross ve McDonald (2006) AR sistemini, 3.,4.,5. ve 6 sınıf, ekonomik düzeyi düşük ve engelli öğrencilerin oluşturduğu risk grubu olarak belirtilen grupta kullanmıştır. Araştırması kapsamında AR sistemi kullanma durumunun okuma başarısına etkisi incelenmiştir. Gelir düzeyi düşük çevre okullarından 978 öğrencinin ve 44 öğretmenin katıldığı deneysel çalışmada, deney grubuna AR programı uygulanmıştır. Programa göre öğrenci AR sistemine kayıtlı kitaplardan seçmiş, kütüphaneden kitabı bulup okumaya başlamış daha sonra kitabı bitirdiğinde kitap ile ilgili hazırlanmış sınavı tamamlamıştır. AR sistemindeki sınavdan başarılı olmak için soruların %60’ına doğru cevap verebilmesi beklenmiştir. Ayrıca öğrencilerin bir sonraki kitap zorluk seviyesinde kitap okumaya başlayabilmeleri için %85 oranında başarıyı yakalamaları gerekmiştir. Bu süreçte öğretmenlere de AR sistemini etkili

kullanabilmeleri için hizmet içi eğitimler verilmiştir. Kontrol grubu öğrencileri ise normal öğretim programında yer aldığı gibi süreci tamamlamışlardır. Bu sürece göre 90 dakikalık sessiz okuma saatleri ve senelik 25 kitap okuma hedefi bulunmaktadır. Okuma başarılarının ölçülmesinde STAR okuma testleri her iki gruba da uygulanmıştır. AR sistemi takip edilen sınıflarda, uygulama sürecinin niteliğinin okuma başarısına etkisini belirleyebilmek için öğrencilerden AR uygulama sürecine ilişkin anket doldurmaları istenmiştir. Sonuç olarak AR sistemi risk grubunda yer alan 3.,4.,5. ve 6. sınıflarda olumlu etkisinin olduğu belirlenmiştir. Ayrıca küçük sınıflarda etkisinin büyük sınıflara göre daha fazla olduğu sonucuna da ulaşılmıştır. Benzer olarak uygulama kalitesinin küçük sınıflarda daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Nunnery ve Ross (2007), dokuz ilköğretim ve iki ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada, AR sistemini beş yıl boyunca denemişlerdir. Boylamsal gerçekleştirdikleri araştırmada AR sistemi ile kitap okuma durumlarının kontrolünün, eyalet sınavlarındaki başarı gelişimlerini olumlu olumlu yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Ross, Nunnery, Goldfeder (2004), AR sisteminin şehir okullarında etkililiğini ölçmek üzere yaptıkları çalışma da iki farklı deney gerçekleştirmişlerdir. AR sisteminin başarıya olan etkisi ve öğretmen tepkisini belirlemek için yaptıkları birinci deneyde 11 okuldan 76 ilkokul öğretmeni ve 1665 ilkokul öğrencisi katılmıştır. AR sisteminin de kullandığı, okuma becerilerinin ölçülmesine yönelik STAR okuma sınavlarındaki başarının ölçüldüğü deneyde, öğrencilere deney başında ön test, ara dönemde ara sınav, deney sonunda ise son test uygulanmıştır. Deneyin sonucu olarak AR sistemi kullanan okulöncesi, ilkokul 1, 2 ve 3. sınıf öğrencilerinin sınav sonuçlarında anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. 5 ve 6. sınıflarda AR sisteminin başarılı olduğu görülse de 4, 5 ve 6. sınıfların genelinde anlamlı bir fark görülmemiştir. Deneye katılan öğretmenler AR sistemine yönelik yüksek düzeyde olumlu görüş

bildirdiği belirtilmiştir. Ancak AR sistemi hakkında kitap sınırlılığı, zaman yetersizliği gibi bazı sınırlılıklar da deneye katılan öğretmenler tarafından görüş bildirmiştir.

Francis (2009), AR sistemi ile ilgili öğretmen görüşlerinin incelendiği Yüksek Lisans tezinde, ankete (n=22) ve görüşmeye (n=3) katılan öğretmenlerden motivasyon, anlama (comprehension) ve kazanım (benefits) boyutlarına yönelik veri toplanmaya çalışılmıştır. Çalışma sonucuna göre öğretmenler AR sistemini sınıfta kendilerine yardımcı olarak gördüklerini, öğrencilerin okumaya karşı motivasyonlarını yükselttiğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise AR sisteminin okuma düzeyi düşük olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini yükselttiğini belirtmişlerdir. En son olarak öğretmenler AR sisteminin sınıflarında olmasının bir katkısının olduğu görüşünü ortaya koymuşlardır.

Thompson, Maduri ve Taylor (2008) lise öğrencileri ile yaptıkları çalışmada amacına ters bir etki ile karşılaştığı sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca okuma düzeyi yüksek olan öğrenciler üzerinde kitap seçme eyleminin okuma motivasyonları üzerinde negatif etkisi olduğunu belirlemişlerdir. Özellikle uygulama boyutunda AR sisteminin eksikliklerinin bulunduğunu, öğrencilerin kitap okunması için okulda zaman verilmemesi ve evde ise diğer sorumluluklardan kitap okumaya zaman kalmaması konusunda şikâyet ettiklerini belirtmişlerdir. Bu nedenle öğrencileri okumaya zorlayan bu sistemde öğrenci iç motivasyonun sağlanmaması nedeniyle öğrencilerin okuma eylemini severek yapmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin “kitap seçimi” eyleminden sıkıldığını ayrıca okuduğu kitaplardan sınav olmayı tercih etmediklerini belirtmişlerdir (Thompson, Maduri ve Taylor, 2008).

Melton, Smothers, Anderson, Fulton, Replogle ve Thomas (2004) 5. sınıf öğrencilerinin AR programına katılıp katılmamalarının, okuma gelişimlerine etkisini incelemişlerdir. Terra Nova Standart başarı testi, öntest ve sontest olarak uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda AR programının, öğrencilerin okuma başarılarının gelişiminde anlamlı bir etkisinin olmadığı

görülmüştür. Benzer şekilde Nichols (2013) 5. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirdiği çalışmada, AR kullanımının okuma becerilerinde anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşmıştır.

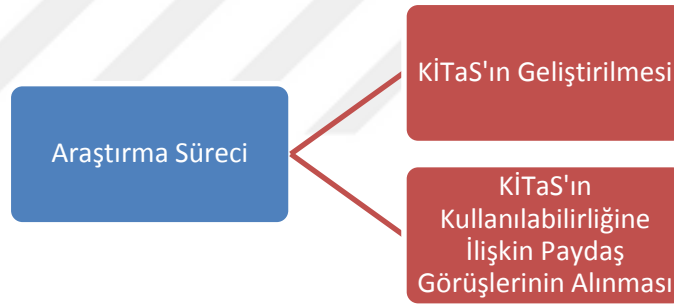
Pavonetti, Brimmer, Cipielewski (2002), AR sistemine getirilen olumsuz eleştiriler konusunda, sistemi uzun yıllar kullanan kurumların daha başarılı oldukları yorumunu getirmiştir. Örneğin ilköğretim düzeyinde AR sistemi kullanan öğrenciler, ilköğretimde AR sistemi kullanmayan öğrencilere göre ortaokulda AR sistemi kullandıklarında da daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu nedenle sistem kullanımının ve bütüncül olarak sistemin işleyişinin öğrenci tarafından bilinmesi AR sisteminin başarısında etkili olduğu belirtilmektedir.

Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde AR sisteminin, okuma düzeyi ve motivasyonları yüksek, okuma alışkanlığı kazanmış olan öğrenciler üzerinde anlamlı etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Nichols, 2013; Francis, 2009; Nunnery, Ross ve McDonald, 2006). Ancak okuma düzeyi düşük, okuma alışkanlığı kazanma noktasında olan öğrenciler üzerinde pozitif yönde etkilerinin bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun sebepleri araştırıldığına genel olarak getirilen olumsuz eleştirilerden biri okuma becerilerinin test sınavları ile ölçülmesi konusundadır. Test sınavlarının okuma becerilerinin tamamını ölçmeye yönelik olmaması, sadece belirli becerilerin ölçülmesi AR sisteminin eksiklikleri arasında sayılmaktadır. Renaissance Learning ise AR sistemi sınavlarının, okuma becerilerinin tamamını yansıtmada belirleyici gösterge olmadığını ifade etmişlerdir (Renaissance Learning, 2011). Bu nedenle bu gibi becerilerin kazandırılmasında ve değerlendirilmesi konusunda, AR sistemi ile birlikte öğretmen denetiminin ve gözetiminin mutlaka olması gerektiği belirtilmiştir.

Bölüm II: Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma süreci iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada, alanyazın taraması, kuramsal dayanaklar ve uzman görüşleri çerçevesinde KİTaS geliştirilmiştir. Şekil 7’de görüldüğü gibi ikinci aşamada ise geliştirilen sistem Çanakkale il merkezinde yer alan Şemsettin Fatma Çamoğlu Ortaokulu’nda 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde iki ay süresince (06.04.2015-12.06.2015) uygulanmıştır. Araştırmada ikinci aşama tarama modeli çerçevesinde desenlenmiştir. Tarama modelinde var olan durum olduğu şekliyle betimlenir (Karasar, 2006). Araştırmada geliştirilen KİTaS’ın kullanılabilirliğine ilişkin paydaş görüşlerinin alınarak KİTaS’ın kullanılabilirliği betimlenecektir. Şekil 7’ de araştırma süreci görülmektedir.



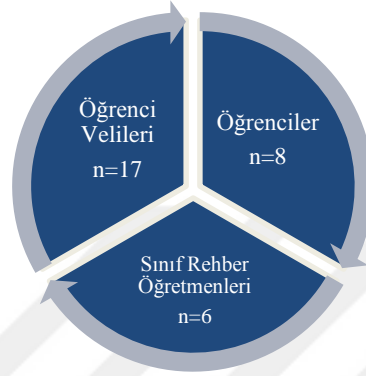
Şekil 7. Araştırma Süreci

Uygulama sonunda sistemin paydaşları olan sınıf rehber öğretmenlerinin, öğrencilerin ve velilerin, sistemin kullanılabilirliğine ilişkin görüşleri alınmıştır.

Çalışma Grubu

KİTaS, Çanakkale il merkezinde yer alan Şemsettin Fatma Çamoğlu Ortaokulu’nda 06.04.2015-12.06.2015 tarihleri arasında kullanılmıştır. Sistemin kullanılabilirliğini belirlemek amacıyla okulda 14 sınıf rehber öğretmeni, 350 öğrenci ve öğrenci velileri KİTaS’ı kullanmıştır. 14 öğretmenden altısı araştırma kapsamında görüşme yapmayı kabul etmiştir.

Öğrenci boyutunda ise 5, 6, 7 ve 8. sınıflar tek tek dolaşılıp, kimlerin “Halime Kaptan” kitabını okuduğu, KİTaS’a aktif olarak katıldığı ve görüşmeye katılmayı kabul ettiği sorulmuştur. Böyle bir sürecin sonunda sekiz öğrenci araştırma kapsamında görüşmeyi kabul etmiştir. Ayrıca tüm öğrencilere, velilerine vermeleri için açık uçlu anket formları dağıtılmıştır. Süreçte 17 veliden açık uçlu anket formu geri toplanabilmiştir. Sonuç olarak altı sınıf rehber öğretmeni, sekiz



öğrenci ve 17 veliden veri toplanmıştır.

Şekil 8. Araştırma Katılımcıları

Öğrenciler: Uygulama okulunda üç adet 5. sınıf şubesi, üç adet 6. sınıf şubesi, dört adet 7. sınıf şubesi ve dört adet 8. sınıf şubesi bulunmaktadır. KİTaS’ın tüm sınıflara ve şubelerine uygulanması planlanmıştır. Ancak 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin TEOG sınav dönemine yaklaşması sebebiyle süreci etkili geçirmedikleri belirlenmiştir. Hatta sisteme hiç giriş yapmadıkları görülmüştür. Bu çerçevede amaçlı örnekleme yöntemi ile sistemi en yoğun kullanan 5 ve 6. sınıf öğrencilerinden veri toplanmıştır. Yedi 6. sınıf öğrencisi ve bir tane 5. sınıf öğrencisi ile görüşülmüştür. Katılımcılardan yedi tanesi kız, bir tanesi erkek öğrencidir. Öğrencilerin yaş aralığı 12 – 15 arasında değişmektedir.

Sınıf Rehber Öğretmenleri: Uygulama okulunda KİTaS’a katılan 14 sınıf rehber öğretmeni bulunmaktadır. 14 sınıf rehber öğretmeni ile görüşme randevusu alınmış bunlardan altısı

görüşme talebini kabul etmiştir. Görüşme talebini kabul eden öğretmenlerin listesi Tablo 4’ te verilmiştir.

Tablo 4.

Görüşme Yapılan Öğretmenler

Öğretmen	Cinsiyet	Yaş	Branş	Kıdem (Yıl)
E1	Kadın	40	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10
E2	Erkek	35	Bilişim Teknolojileri	5
E3	Erkek	38	Rehber Öğretmeni	10
E4	Kadın	38	İngilizce	12
E5	Kadın	28	Matematik	2
E6	Erkek	26	Türkçe	2

Öğrenci Velileri: Araştırmada 17 veli açık uçlu anket formunu doldurup bize ulaştırmıştır. Velilerin 10’ u ilkokul mezunu, dördü ortaokul mezunu ikisi lise mezunu sadece birisi önlisans mezunudur. Formu dolduran velinin 12’ si kadın beşi erkektir. Velilerin yaşları 33 ile 48 aralığındadır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplamaya yönelik araçların seçimi araştırmanın amaca ve katılımcılara nasıl kolay ulaşabileceğine göre belirlenmiştir (Aktaş, 2014). Bu araştırmada katılımcıların KİTaS’ın kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerinin toplanması hedeflenmiştir. Bu nedenle veri toplama aracı olarak görüşme formu ve açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Nitel veri toplama araçlarından biri olan görüşme, belli bir konu hakkında ilgili bireylerden araştırmanın amacı doğrultusunda bilgi toplamak için yapılan sözlü iletişim süreci olarak tanımlanabilir. Açık uçlu anket formu ise açık uçlu görüşme sorularının yazılı olarak katılımcılara iletilmesi ve katılımcıların görüşlerini yazılı olarak belirtebildiği veri toplama aracıdır.

Görüşme türleri farklı yazarlarca farklı boyutlardan ele alınmaktadır (Aktaş, 2014). Patton (2014), gündelik sohbet görüşmeleri, genel mülakat kılavuzu ve standartlaştırılmış açık- uçlu mülakat olmak üzere görüşme türlerini üç yaklaşım altında incelemiştir. Üç yaklaşımın

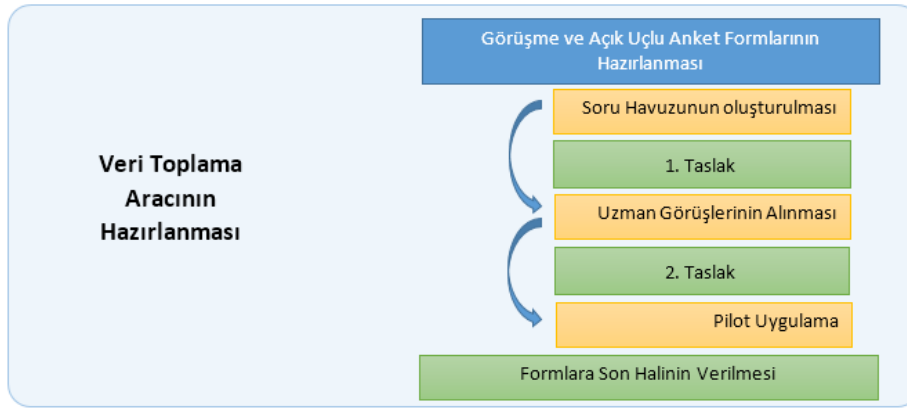
hepsi birbirinden ayrı ön hazırlık, kavramlaştırma ve araçlar gerektirmektedir. Tablo 5’ da görüşme yaklaşımlarının karşılaştırması yer almaktadır.

Tablo 5.

Görüşme Yaklaşımları Tablosu (Patton, 2014, sf. 349)

Görüşme Türü	Karakteristik Özelliği	Üstün Yönleri	Zayıf Yönleri
Gündelik Sohbet Görüşmesi	Sorular mevcut bağlam içinde ortaya çıkar ve olayların doğal akışından sorulur, soru alanları veya soruların cümle yapısı önceden belirlenmez.	Soruların ayırt ediciliğini ve bağlamla alakasını artırır; mülakatlar, yapılan gözlemlerden ortaya çıkar ve gözlemler üzerine kurgulanır; mülakat kişilere ya da şartlara göre uyarlanabilir.	Farklı insanlara sorulan birbirinden farklı sorular karşılığında birbirinden farklı bilgiler toplanır. Verilerin organizasyonu ve analizi oldukça zor olabilir. Tecrübeli görüşmecilere yöneliktir.
Görüşme Kılavuzu yaklaşımı	Kapsanacak başlıklar ve konular bir çerçeve formda önceden belirlenir.	Belirlenen çerçeve verinin kapsayıcılığını artırır ve her bir katılımcıdan veri toplama sürecini daha sistematik hale getirir.	Önemli ve göze çarpan konular istenmeden gözden kaçabilir.
Standartlaştırılmış Açık-Uçlu Görüşme	Soruların cümle yapısı ve sırası önceden belirlenmiştir.	Katılımcılar aynı sorulara cevap verirler, bu da cevapların karşılaştırılabilirliğini artırır;	Görüşmenin kişilere ve durumlara göre özelleştirilme esnekliği zayıftır.

Standartlaştırılmış açık-uçlu mülakat yaklaşımı, gündelik sohbet yaklaşımının tersine mülakattan önce her sorunun dikkatli ve tam olarak kurgulanmasını gerektirmektedir. Görüşme sürecinde her bir soru her bir katılımcıya kelimesi kelimesine tam olarak sorulmaktadır. Görüşmeye başlanmadan önce bilgilendirme metinleri sabittir. Standartlaştırılmış görüşme formları birden fazla ya da dışarıdan araştırmacıların olduğu araştırmalarda görüşmecilerin farklılıklarını en aza indirmektedir (Patton, 2014). Bu durumda bu araştırmada standartlaştırılmış açık-uçlu görüşme yaklaşımı formatında yarı-yapılandırılmış görüşme formları ve açık uçlu anket formu kullanılmıştır. Şekil 9’ da görüşme formlarının hazırlanması süreci gösterilmektedir.



Şekil 9. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi Süreci

Soru havuzunun oluşturulması: Araştırmada KİTaS'ın tavsiye, değerlendirme ile takip ve raporlama olmak üzere üç bileşenin etkililik, verimlilik ve memnuniyet boyutlarında kullanılabilirliği belirlenmiştir. Bu bağlamda KİTaS'ın tavsiye, değerlendirme ve takip-raporlama bileşenlerinin görevini yerine getirip getiremediği (etkililik), yerine getirmesinin zaman-güçlük-anlaşılabilirlik boyutlarından incelenmesi (verimlilik) ve KİTaS'ın belirli bir ihtiyacı karşılayıp karşılamadığına (memnuniyet) ilişkin soru temalarında görüşme formları hazırlanmıştır. Soru havuzu, KİTaS paydaşlarının kullanıcı arayüzleri dikkate alınarak öğrenci öğretmen ve veli olmak üzere ayrı formlar oluşturacak şekilde hazırlanmıştır. Öğretmen ve öğrenci formları yarı yapılandırılmış görüşme formu iken, veliler için açık uçlu anket formu hazırlanmıştır. Veri toplama araçlarındaki soru maddelerinin kapsamı katılımcıların KİTaS'da karşılaştığı arayüzlere göre oluşturulmuştur. Bu adım sonunda görüşme formlarının 1. taslağı meydana gelmiştir.

Uzman görüşlerine sunulması: Taslak görüşme formları öncelikle kapsam ve iç geçerliğinin sağlanması için biri nitel araştırma konusunda uzman iki BÖTE öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Görüşme formu soruları araştırmanın amacına, etkililik, verimlilik ve memnuniyet temalarına göre incelenmiştir. Uzman görüşleri çerçevesinde sorulara uygun sondalar (katılımcılardan daha derin veri toplamak için alternatif sorular) eklenmiştir. Bu işlem

adımından sonra bir Türkçe dil bilgisi uzmanına form sunulmuştur. Bu aşamada görsel, dil hataları ve anlam bütünlüğü yönünden formlar incelenmiştir. Türkçe uzmanlarının dönütleri çerçevesinde görüşme formlarının 2. taslağı oluşturulmuştur.

Pilot uygulama: Görüşme formları araştırma katılımcılarına uygulanmadan önce pilot uygulama ile sınanmıştır. Gerçekleştirilen pilot uygulamaların amacı görüşme formunda olası aksaklıkların, anlaşılmayan yerlerin önceden fark edilmesi ve görüşme süresinin ayarlanmasıdır. Hazırlanan görüşme formları araştırmanın kapsamı ve katılımcıları açısından araştırmacıya daha gerçekçi yol gösterebilmesi için pilot uygulama araştırma katılımcılarıyla benzer hedef kitle özelliği taşıyan bir grup ile gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda pilot uygulama Kırklareli Merkez Atatürk Ortaokulu bir 6. sınıf öğrencisi, bir rehber öğretmeni ve bir veli ile gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamalar sırasında katılımcıların anlamadıkları yerlere ilişkin soruları ve önerileri çerçevesinde görüşme formunun son hali hazırlanmıştır. Ayrıca görüşmeler için gerekli görülen ortalama süre belirlenmiş ve görüşme formu bilgilendirme yazısına tahmini süre olarak belirtilmiştir. Pilot uygulamadan sonra gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formunun uygulamaya hazır, son hali oluşturulmuştur.

Bu işlem adımları çerçevesinde öğretmen ve öğrenci görüşme formları ile veliler için açık uçlu anket formları oluşturulmuştur. Öğretmen görüşme formunda, “*Kitap okuma durumuna ilişkin öğrencinin gerekli tüm bilgilerini raporluyor mu? Yeterli mi? Başka neler olabilir?, Takip ve raporlama bileşeninde değişmesini istediğiniz bir bölümü var mı? Sayfa nasıl olmalı?*” şeklinde sorular bulunmaktadır. Öğrenci görüşme formunda, “*KİTaS’ın tavsiye ettiği kitaplar ilgi alanınıza uygun muydu? Açıklar mısınız?, Kitap değerlendirme bileşeninde en çok beğendiğiniz durum nedir? Neden?, Takip ve raporlama bileşeninde rahatsız olduğunuz durum var mı? Açıklar mısınız?*” şeklinde sorular bulunmaktadır. Veli açık uçlu anket formunda ise “*KİTaS’ı kullanarak çocuğunuzun okuduğu kitapları takip edebiliyor musunuz?,*

KİTaS takip ve raporlama bileşeni çocuğunuzun kitap okuma durumunu kontrol edebilmeniz için sizce yeterli midir?” sorular yer almaktadır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde öğrenci ve öğretmenler ile yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Öğrenci velilerine açık uçlu anket formları dağıtılmıştır. Veri toplama sürecinde izlenen adımlar Şekil 10’ da gösterilmiştir.



Şekil 10. Veri Toplama Süreci

Görüşmeler yapılmadan önce yazılı ve sözlü olarak gerekli makamlardan izinler alınmıştır. Çanakkale İl Millî Eğitim Müdürlüğünden yazılı izinler alınmıştır (EK-E). Şemsettin Fatma Çamoğlu Ortaokulu Müdürü’nden ise gerekli sözlü izinler alınmıştır. Okul Müdürü, öğretmenleri araştırmaya destek vermeleri konusunda teşvik etmiştir. Araştırma kapsamında veliler ile öncelikle veli toplantısında tanışılması ve tanıtımların yapılması planlanmıştır. Ancak süreç planlandığı şekilde ilerlememiştir. Okul aile birliğinden de destek alınarak velilere ulaşılmaya çalışılmış ancak sınırlı sayıda (yedi veli) veliye ulaşılmıştır. Son olarak sistemi yoğun kullanan ilgili öğrenciler ile iletişime geçilerek velilerine ulaşılmıştır (10 veli). İletişime geçilen 17 velinin yanı sıra tüm öğrencilere velilerine iletmeleri için form dağıtılmıştır. Üç ayrı zaman diliminde okula gidilerek öğrencilere hatırlatma yapılmasına ve formu kaybettiğini

belirten öğrencilere yeni form verilmesine rağmen bu şekilde hiç veri toplanamamıştır. Sonuç olarak sadece 17 veli görüşme anketi geri dönüş yapmıştır

Araştırma kapsamında 100 Temel Eser içerisinde sadece “Halime Kaptan- Rıfat Ilgaz” isimli eser ile ilgili değerlendirme soruları hazırlanmıştır (Halime Kaptan kitabının nasıl belirlendiği araştırma sürecinde anlatılmıştır). Bu nedenle görüşme yapılacak öğrenciler “Halime Kaptan” kitabını okuyanların arasından seçilmiştir. Rehber öğretmenlerin yardımı ile bu öğrenciler ile görüşme yapılmıştır. Görüşmeler bire-bir olarak ve görüşme kurallarına uygun bir şekilde yapılmıştır. Okulda görev yapan 14 sınıf rehber öğretmeninden 6 tanesi görüşme talebini kabul etmiştir. Bu öğretmenler ile belirli bir günde görüşme yapmak üzere randevu alınmıştır. Görüşme tarihleri tablo 6’ da belirtilmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel veri analizlerinde betimsel ve içerik analizi olmak üzere iki yaklaşımın izlenebileceği belirtilmektedir (Aktaş, 2014; Baloğlu, 2009). Diğer taraftan nitel araştırmaların doğası gereği veri toplama ve analizi sürecinin araştırmanın amacı ve araştırmacının inisiyatifi ile şekillenebileceği söylenmektedir (Patton, 2014). Diğer bir deyişle her araştırmanın kendine özgü bir analiz metodu olabilmektedir. Ancak Patton (2014), nitel veri toplama süreçlerinin, verilerin organizasyonunun, diğer analitik işlemlerin ve süreçlerin doğru, dürüst ve açıkça yazılmasının gerektiğini belirtmektedir. Bunun hangi analiz tekniğinin kullanıldığından daha önemli olduğu vurgulanmaktadır. Araştırma kapsamında nitel veriler toplanmış ve nitel analiz yapılmıştır. Öğretmen ve öğrencilere uygulanan yarı yapılandırılmış görüşmelerin kayıtları bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Daha sonra ise ses kayıt dökümleri oluşturulmuştur. Velilere uygulanan açık uçlu anket formları ise doküman incelemesi yapılarak analiz edilmiştir.

Betimsel analiz metodu ile ana temaların ortaya çıkarılması sağlanmıştır. İçerik analizi metodu ile temaların altında yatan sebepler irdelenmiştir. Araştırmanın sorularının

bulunmadıkları için bu bileşenlere yönelik sorular sadece öğrencilere sorulmuştur. Elde edilen verilerden çıkartılan temalar bu başlıklar altında bulgular kısmında açıklanmıştır.

Sistemin kullanılabilirliğine yönelik veri toplayabilmek için öğrenci ve öğretmenlerle uygulama okulunda görüşmeler yapılmıştır. Görüşülmesi planlanan öğretmenlerden sadece ikisi görüşmeler sırasında ses kaydının alınmasını kabul etmiştir. Bu nedenle bazı görüşmeler yazılı notlar tutularak gerçekleştirilmiştir. Tablo 6’ da öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerin süreleri ve doğrudan alıntı kodlama şekli gösterilmiştir.

Tablo 6

Öğrenci ve Öğretmen Görüşme Zaman Bilgileri ve Doğrudan Alıntı Kodlama Şekli

No	Katılımcı Kod İsmi	Katılımcı Türü	Tarih- Saat	Süre (dk)	Doğrudan Alıntılar için Örnek kodlama
1	Ö1	Öğrenci	20.05.2015- 12:26	10:15	Öğrenci görüşme formu, 1 nolu öğrenci, zaman
2	Ö2	Öğrenci	20.05.2015- 12:52	07:07	Öğrenci görüşme formu, 2 nolu öğrenci, zaman
3	Ö3	Öğrenci	13.05.2015- 10:53	09:35	Öğrenci görüşme formu, 3 nolu öğrenci, zaman
4	Ö4	Öğrenci	13.05.2015- 10:05	06:33	Öğrenci görüşme formu, 4 nolu öğrenci, zaman
5	Ö5	Öğrenci	20.05.2015- 11:06	07:27	Öğrenci görüşme formu, 5 nolu öğrenci, zaman
6	Ö6	Öğrenci	20.05.2015- 12.40	07:48	Öğrenci görüşme formu, 6 nolu öğrenci, zaman
7	Ö7	Öğrenci	20.05.2015- 10:13	07:48	Öğrenci görüşme formu, 7 nolu öğrenci, zaman
8	Ö8	Öğrenci	15.05.2015- 10:13	07:09	Öğrenci görüşme formu, 8 nolu öğrenci, zaman
9	E1	Öğretmen (Eğitmen)	13.05.2015	15:51	Eğitmen görüşme formu, 1 nolu eğitmen, zaman
10	E2	Öğretmen (Eğitmen)	20.05.2015-	13:09	Eğitmen görüşme formu, 2 nolu eğitmen, zaman
11	E3	Öğretmen (Eğitmen)	20.05.2015	Görüşme Notları	Eğitmen görüşme notları, 3 nolu eğitmen, tarih
12	E4	Öğretmen (Eğitmen)	20.05.2015	Görüşme Notları	Eğitmen görüşme notları, 4 nolu eğitmen, tarih
13	E5	Öğretmen (Eğitmen)	28.05.2015	Görüşme Notları	Eğitmen görüşme notları, 5 nolu eğitmen, tarih
14	E6	Öğretmen (Eğitmen)	28.05.2015	Görüşme Notları	Eğitmen görüşme notları, 6 nolu eğitmen, tarih

Tablo 6’ da görüldüğü gibi sekiz öğrenci ve dört öğretmen ile sesli görüşmeler yapılmıştır. Ses kaydını kabul etmeyen iki öğretmen ile görüşme notları tutularak veriler toplanmıştır. Görüşmelerin hepsi uygulama okulu olan Şemsettin Fatma Çamoğlu Ortaokulu’nda gerçekleşmiştir. Örnek kodlamalar Tablo 6’ de gösterilmiştir. Geriye dönen açık uçlu veli anketlerinin kodlanması ise Tablo 7’ de gösterilmektedir.

Tablo 7

Veli Görüşme Anketi Kodlama Şekli

No	Katılımcı Kod İsmi	Katılımcı Türü	Doğrudan Alıntılar için Örnek kodlama
1	V1	Veli	Açık uçlu veli görüşme anketi, 1 nolu veli
2	V2	Veli	Açık uçlu veli görüşme anketi, 2 nolu veli
3	V3	Veli	Açık uçlu veli görüşme anketi, 3 nolu veli
4	V4	Veli	Açık uçlu veli görüşme anketi, 4 nolu veli
.
.
.
17	V17	Veli	Açık uçlu veli görüşme anketi, 17 nolu veli

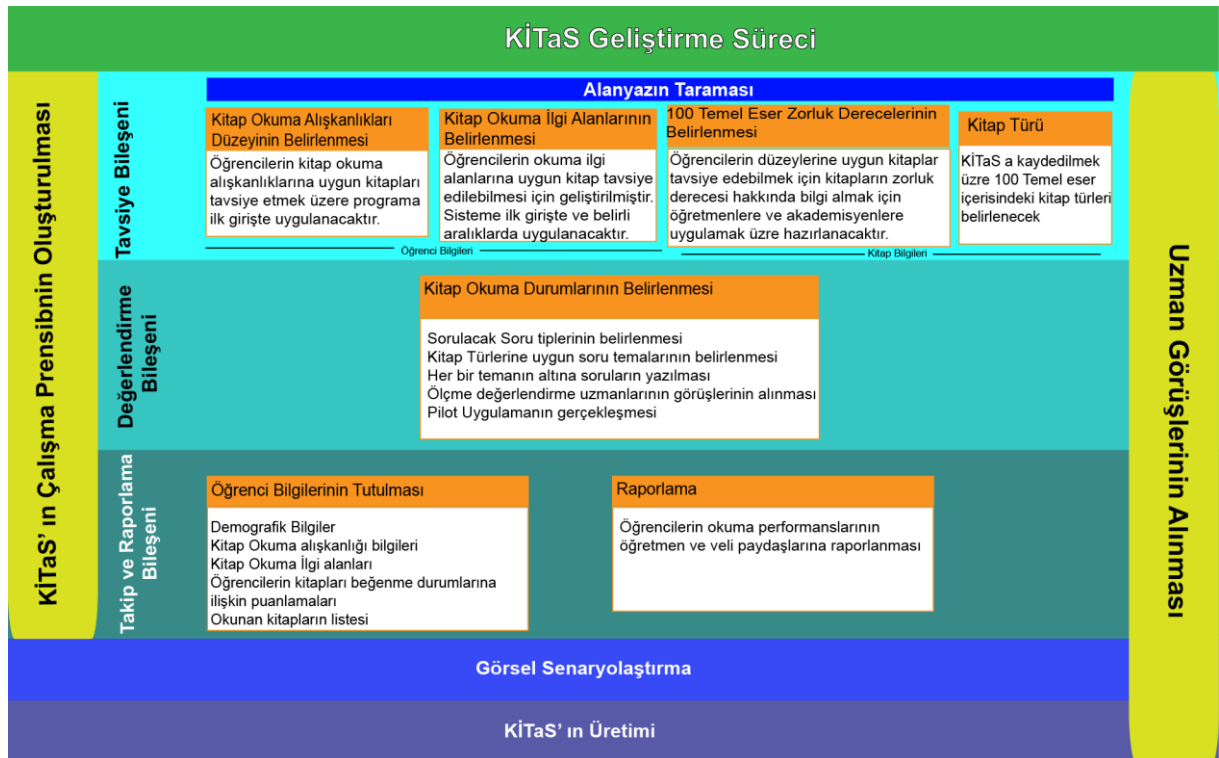
Araştırma Süreci

Bu bölümde öncelikle *sistemin geliştirilmesi* süreci ve ardından sistemin uygulanmasından sonra *paydaş görüşlerinin alınması* süreci anlatılmıştır.

Birinci Aşama: Kitap okuma etkinliklerinin çevrimiçi takip ve değerlendirme sisteminin (KİTaS) geliştirilmesi. KİTaS, ortaokul öğrencileri için MEB tarafından tavsiye edilen 100 temel eserin öğrenci okumalarının değerlendirilebildiği ve öğretmen, öğrenci ve veli tarafından takibinin yapılabildiği "Kitap Okuma Etkinliklerinin Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sistemi" dir. KİTaS ile öğrenciler; ilgi ve düzeylerine uygun kitapları seçebilecek, kitap sonu değerlendirme sınavları ile kitap okuma durumunu değerlendirebilecek, raporlar sağlayarak okuma durumlarını ve performanslarını izleyebileceklerdir. Öğretmen ve veliler ise, öğrencilerin kitap okuma durumlarını ve performanslarını takip edebilecek ve

böylelikle süreç kontrolü sağlanacaktır. Veliler sadece kendi çocuklarını takip edebilirken, öğretmenler sınıf rehber öğretmeni oldukları tüm öğrencileri takip edebileceklerdir. Bu bölümde KİTaS' ın nasıl geliştirildiği anlatılmıştır.

KİTaS' ın geliştirilmesi süreci üç ana başlık altında incelenmiştir. Bunlar KİTaS çalışma prensibinin oluşturulması, görsel senaryolaştırma ve KİTaS' ın üretimidir. Şekil 12' de sistemin geliştirme süreci gösterilmektedir.



Şekil 12 KİTaS Geliştirme Süreci

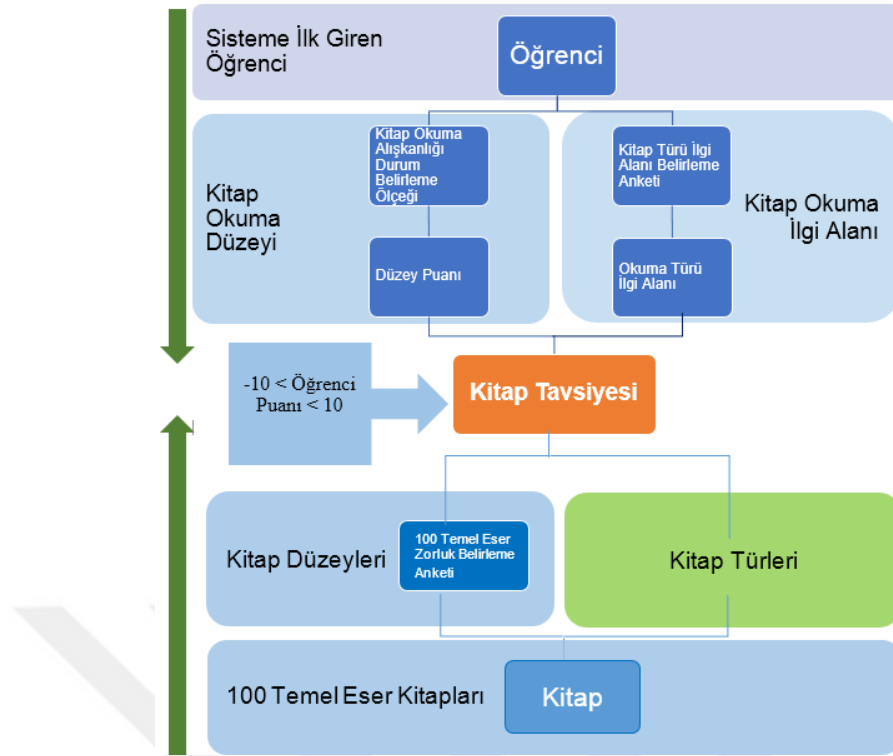
Şekil 12' de gösterildiği gibi KİTaS' ın geliştirilme sürecinin her aşamasında iki BÖTE (biri görsel tasarım ve çoklu ortam diğeri materyal tasarımı ve öğretim tasarımı alanında uzman) ve bir Türkçe Eğitimi öğretim üyesinden (okuma alanında uzman) oluşan uzman ekibinin görüşleri alınmıştır. Bu çerçevede düzenlemeler yapılmıştır. İlk olarak geliştirme sürecinin ilk aşaması olan çalışma prensibinin oluşturulması anlatılacaktır.

KİTaS çalışma prensibinin oluşturulması. KİTaS üç ana bileşenden oluşmaktadır. Bunlar tavsiye bileşeni, değerlendirme bileşeni ve takip ve raporlama bileşenidir. Bu üç ayrı bileşenin birbiri ile entegre olarak çalışabilmesi planlanmıştır. Diğer bir deyişle KİTaS öğrencilere ilgi düzeylerine uygun kitap tavsiyesi yapması, seçtikleri kitaptan değerlendirme sınavı yapabilmesi ve yapılan sınavların raporlarını ilgili paydaşlara ulaştırması görevlerini yerine getirmesi planlanmıştır. KİTaS' ın çalışma prensibi değerlendirilirken aşağıdaki hususlar dikkate alınmalıdır.

- Kitap okuma programı değildir. Öğrenciler seçtikleri veya tavsiye edilen kitapların basılı halini bulup okumaktadırlar.
- Eğitim öğretim programı değildir. Kitap okuma etkinliğinin düzenli bir şekilde gerçekleşmesi için yardımcı bir sistemdir.
- Öğretmen yerine geçecek bir sistem değil öğretmene yardımcı olacak bir araçtır.

Bu bölümde KİTaS' ın üç bileşeninin çalışma prensibi anlatılmıştır.

Tavsiye Bileşeni. Tavsiye bileşeninde amaç öğrencilerin düzeylerine ve ilgilerine uygun kitaplarla karşılaşmasını sağlamak olmuştur. Bunun için öğrencilerin okuma alışkanlıkları düzeyi ve kitap okuma ilgi alanları göz önüne alınarak tavsiye sistemi onlara kitap tavsiye etmesi hedeflenmiştir. Düzeylerine ve türlerine göre ayrılmış olan 100 Temel Eser kitaplarından öğrenci puanının Yakınsal Gelişim Alanına (YGA) uygun bir şekilde 10 puan düşük ve 10 puan yüksek kitaplardan tavsiye listesi oluşturulmuştur. Tavsiye bileşeninin çalışma mantığı Şekil 13'de sunulmuştur.



Şekil 13. KİTaS Tavsiye Bileşeninin Çalışma Mantığı

Şekil 13' te görüldüğü gibi öğrencilerin okuma düzeyleri ve okuma ilgi alanları gözetilerek düzeyleri belirlenmiş ve türlerine göre gruplanmış kitaplardan uygun olanlar tavsiye edilmiştir.

Tavsiye sistemi, belirlenmiş performansa dayalı bir puanlama sistemine göre çalışmaktadır. Öğrencinin performansı belirlenirken okuduğu kitabın düzeyi, sayfa sayısı ve kitabın değerlendirme sınavından aldığı puanlar göz önünde bulundurulmuştur. Tavsiye sisteminin performansa göre puan hesaplamaları aşağıdaki gibidir.

Tablo 8

Tavsiye Sistemi Puanlama Bileşenleri

Parametreler	Performansa Etkisi
Kitap Zorluk Derecesi Puanı (ZDP)	%20
Kitap Sayfa Sayısı Puanı (SSP)	%20
Değerlendirme Puanı (DP)	%60

Tablo 8’ te görüldüğü gibi öğrencinin Performans Puanı (PP), kitap zorluk derecesinin ve sayfa sayısının %20’ si ile değerlendirme sınavından aldığı puanın ise %60’ ı alınarak hesaplanmıştır. Buna göre;

$$PP = ZDP*0,2 + SSP * 0,2 + DP * 0,6$$

Formülü kullanılmıştır. SSP, öğrencinin okuduğu kitabın sayfa sayısına göre eklenen puandır. 0-50 sayfa aralığı için 70 puan; 51-100 sayfa aralığı için 80 puan; 101-150 sayfa aralığı için 90 puan; 151 ve üzeri sayfa sayısı için 100 puan verilir.

Hesaplanan PP ile öğrencinin bir önceki düzey puanını aritmetik ortalaması alınıp yeni düzey puanı oluşturulmaktadır. ZDP hesaplaması “100 Temel Eser Zorluk Seviyesinin Belirlenmesi” konusunda, DP hesaplaması ise “Değerlendirme Bileşeni” nde anlatılmıştır.

Tavsiye bileşeninde düzey ve ilgiye uygun kitapların tavsiye edilebilmesi için öncelikle öğrencilerin “*Kitap Okuma Alışkanlıkları Düzeylerinin*” ve “*Kitap Okuma İlgi Alanlarının*” belirlenmesi gerekmektedir. Bu işlem için kitapların “*Zorluk Seviyesinin*” ve “*Kitap Türlerinin*” belirlenmesi gerekmektedir.

Kitap Okuma Alışkanlıkları Düzeylerinin Belirlenmesi: Sistemi ilk defa kullanacak öğrencilere kitap tavsiyesinde bulunabilmek amacıyla kitap okuma düzeyleri hakkında fikir sahibi olunması gerekmektedir. Bu nedenle öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını belirlemek amacıyla Tok, Küçük ve Kırmacı’nın (2015) geliştirdiği “*Kitap Okuma Alışkanlığı Durum Belirleme Ölçeği*” kullanılmıştır. Üç faktörlü bir yapıda (Kitapların becerilere yansımaları, Kitapla kurulan ilişki, Kitaplardan hareketle anlatıma yönelme) olan ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .86 olduğu belirtilmiştir (Tok, Küçük ve Kırmacı, 2015). Tavsiye bileşeninde sisteme ilk defa giren öğrenciler, kitap tavsiyesi için 15 maddelik “*Kitap Okuma Alışkanlığı Durum Belirleme Ölçeği*” (EK-A) ni doldurmalıdırlar. Ölçekteki her bir maddenin doldurulması zorunludur. Kitap okuma alışkanlığı (KOA) puanı her bir maddeye verilen (1-2-

3-4-5) seçim ile o maddenin puanı hesaplanır. Ölçekten maksimum 75 minimum 15 puan alınabilmektedir. Buna göre KOA, tercih edilen madde puanlarının toplamıdır. Örneğin birinci maddeyi 3, ikinci maddeyi 4, üçüncü maddeyi de 2 işaretleyen bir öğrencinin bu üç madde için puanı “3+4+2= 9” olacaktır. Ölçekte 15 soru bulunmaktadır. Puanı 100’lük sisteme çevirmek için KOA/0,75 işlemi gerçekleştirilmiştir. Çıkan sonuç en yakın tam sayıya yuvarlanarak öğrencinin KİTaS düzey puanı hesaplanmıştır.

Kitap Okuma İlgili Alanlarının Belirlenmesi: Sisteme ilk defa giriş yapacak öğrencilerin kitap okuma ilgi alanlarını belirlemek amacı ile “Kitap okuma ilgi alanı belirleme formu” (EK-B) geliştirilmiştir. Formda, öğrencilerden hangi kitap türlerini okumayı sevdikleri ya da tercih ettikleri sorulmuştur. Form, 100 temel eserdeki, kitapların türleri temel alınarak oluşturulmuştur. Türkçe Eğitimi uzmanlarınca türler “olay yazıları, düşünce yazıları ve şiir” olmak üzere üç kategoride incelenmiştir. Formun kullanılabilirliğini test etmek için pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama neticesinde bazı kitap türlerinin, isminden tam anlaşılmadığı dolayısı ile tür isimlerinin yanlarına açıklayıcı bilgiler eklenmesi gerektiğine karar verilmiştir. Kitap türü belirleme formunda öğrencilerin yerli -yabancı yazar ve kitap sayfa sayısı gibi tercih ettikleri durumlar sorulmuştur. Bu forma göre öğrencilerin tercihleri doğrultusunda kitap havuzundan uygun kitaplar listelenecektir. “Kitap türü ilgi alanı belirleme formu” öğrencinin istediği zaman tekrar doldurulabilmektedir.

100 Temel Eser Zorluk Seviyesinin Belirlenmesi: KİTaS bünyesinde MEB’ in belirlemiş olduğu 100 Temel Eser kitap listesi kullanılmıştır. Kitapların düzeylerini belirlemek için Türkçe öğretmenleri, Sınıf öğretmenleri, Türkçe Eğitimi öğretim elemanları ve Edebiyat Bölümü öğretim elemanlarından oluşan katılımcı grubuna uygulanmak üzere “100 Temel Eser Zorluk Seviyesi Belirleme Anketi” (EK-C) geliştirilmiştir. Kitap zorluk seviyesinin belirlenmesi için 182 uzmandan görüş alınmıştır. Araştırmada toplam 194 anket (kağıt kalem formatında anket 99, çevrimiçi anket 95 adet) toplanmıştır. Araştırmaya katılan katılımcıların branşlarının

Türkçe, Edebiyat ya da Sınıf Öğretmeni olması kararlaştırıldığından diğer branşlardan ankete katılan 12 katılımcının anketi analiz dışında tutulmuştur. Dolayısı ile kitap zorluk seviyesini belirlenmesi için 182 uzmandan anket aracılığı ile görüş alınmıştır. Katılımcılardan 100 temel eser içerisindeki kitapları, ortaokul öğrencilerine göre zorluk derecesi açısından puanlandırmaları istenmiştir. Fikir sahibi olmadıkları kitaplar için anketteki ilgili kitap değerini boş bırakmaları belirtilmiştir. Anketlerin analizinde belirlenen alanlar (Türkçe öğretmenleri, Sınıf öğretmenleri, Türkçe Eğitimi öğretim elemanları ve Edebiyat Bölümü öğretim elemanları) dışında başka alanlarda çalışan bazı (12 kişi) uzmanların da görüş bildirdiği belirlenmiştir. Bu 12 kişinin verileri 12 kişinin verileri değerlendirmeye alınmamıştır. Anketler neticesinde her bir kitap için oylama frekansı ve verilen puanların ortalaması hesaplanmıştır.

Kitap Türlerinin Belirlenmesi: KİTaS içerisinde yer alan kitaplar, öğrencilerin ilgi alanına uygun bir şekilde tavsiye etmek üzere her bir kitap türlerine göre ayrılmıştır. Bu işlem kitap içerisinde yazan kitap türü bilgisi temel alınarak yapılmıştır. KİTaS içerisine kitap bilgisi olarak, kitap türü bilgisi girilmiştir.

Değerlendirme Bileşeni. Bu bileşen ile öğrencinin kitabı okuyup okumadığının ve okuduğu kitabı ne derece anladığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, 100 temel eser listesinde yer alan kitaplardan bir tanesi seçilerek, onun okunma durumunun belirlenmesine yönelik değerlendirme testi hazırlanmıştır.

Değerlendirme bileşeninin oluşturulmasında öncelikle araştırma çerçevesinde *Değerlendirme Testi Hazırlanacak Kitabın Belirlenmesi* anlatılmıştır. Daha sonra sınav oturumunda sorulacak *Soru Temalarının Belirlenmesi, Soru Havuzunun ve Sınav Oturumunun oluşturulması* anlatılmıştır.

Değerlendirme Testi Hazırlanacak Kitabın Belirlenmesi: Araştırma kapsamında 100 temel eser içerisinde belirlenen bir kitabın değerlendirme sınavı hazırlanmıştır. Kitap seçimi sürecinde

“100 Temel Eser Zorluk Belirleme Anket” sonuçları ve uzman görüşleri dikkate alınmıştır. Bu bağlamda seçilen kitabın okunma oranı yüksek, orta zorlukta bir kitap olması kararlaştırılmıştır. Anket sonuçlarına göre kitaplar “ çok kolay, kolay, orta, zor, çok zor” olarak sınıflandırılmıştır. Türkçe uzmanlarından alınan görüşler çerçevesinde “şiir” , “destan” türlerine ilişkin soru üretiminin zorluğu nedeniyle kitap belirlenmesinde bu türler öncelikle ele alınmamıştır. Kitap türlerinin okunma sıklıkları göz önüne alınarak değerlendirme kitabının “roman” türünden bir kitap olması kararı alınmıştır. Sınıflandırılan kitapların puan değerleri tablo 9’ da verilmiştir.

Tablo 9.

Kitap Zorluk Derecesi Puan Aralıkları

Puan Aralığı (5’lik Sistemde)	Puan Aralığı (100’ lük Sistemde)	Zorluk Derecesi
1 - 1,80	0 - 36	Çok kolay
1,81 - 2,60	37 - 52	Kolay
2,61 - 3,40	53 - 68	Orta
3,41 - 4,20	69 - 84	Zor
4,21 - 5,00	85 - 100	Çok zor

100 Temel Eser Zorluk Belirleme Anket’ inin sonuçlarına göre “orta” düzey ve frekansı en yüksek olan beş kitap seçilmiştir. Tablo 10’ da seçilen beş kitabın zorluk dereceleri ve frekansları belirtilmektedir.

Tablo 10.

Seçilen Beş Kitabın Zorluk Dereceleri ve Frekansları

Kitap no	Ortalama (5’lik Sistem)	f
Mevlana’nın Mesnevisinden Seçme Hikâyeler	2,98	168
Vatan Yahut Silistre (Namık Kemal)	3,12	150
Halime Kaptan (Rıfat Ilgaz)	3,02	106
Şermin (Tevfik Fikret)	2,93	120
Osmancık (Tarık Buğra)	3,25	109

Tablo 10’ da belirtilen beş kitap arasından ise Türkçe uzmanlarının görüşleri alınarak uygulama kitabı belirlenmiştir. Bu neticede Rıfat Ilgaz’ın “Halime Kaptan” adlı romanı araştırma kapsamında uygulama kitabı olarak belirlenmiştir.

Soru Temalarının Belirlenmesi: Roman türüne ait sorulabilecek soruların temaları alanyazından hareketle oluşturulmuştur. Tema seçiminde kitabın değerlendirme sınavı oluşturulmasından ziyade öğrencinin kitabı okuma durumunun belirlenmesine yönelik soruların hazırlanmasına dikkat edilmiştir. Bu kapsamda “metin türü”, “metin bileşenleri” (yer, zaman, olaylar/kurgu, şahıslar/karakterler) “anlatım ve üslup”, “metin içinden bölümler/alıntılar”, “edebî özellikler”, “metnin konusu/metinde işlenen konular”, “metinde öne sürülen düşünceler ve kavramlar” ve “metindeki bakış açısını yansıtan yorumlar” olmak üzere roman türüne ait dokuz soru teması ortaya çıkmıştır. Türkçe eğitimi ve çocuk edebiyatı alanları uzmanlarından üç kişiye temalar ve temalara bağlı soru örneklerinin olduğu uzman görüş formları dağıtılmıştır. Uzmanlardan gelen dönütler neticesinde romanlardaki edebi özellikler teması seviyeye uygunluk bakımından olumsuz değerlendirilmesi nedeniyle soru temalarından çıkarılmıştır. Tablo 11’ de ortaya çıkan soru temaları ve her bir temadan sınavda çıkacak soru sayıları gösterilmiştir.

Tablo 11

Roman türü kitapların okunma durumunu belirleme soru temaları

Soru Teması ve Alt Temaları	Soru Sayısı
1. Metin türü	1
2. Metin bileşenleri	
2.1. Yer	1
2.2. Zamansal	1
2.3. Olaylar/kurgu	
2.3.1. Olay kronolojisi	1
2.3.2. Neden sonuç	1
2.4. Şahıslar/karakterler	2
3. Anlatım ve üslup	1
4. Metin içinden bölümler/alıntılar	3
5. Metnin konusu/metinde işlenen konular	1
6. Metinde öne sürülen düşünceler ve kavramlar	2
7. Metindeki bakış açısını yansıtan yorumlar	1

Tablo 11’ de görüldüğü gibi bazı temalardan birden fazla soru sorulması planlanmıştır.

Değerlendirme Sınavının Oluşturulması: KİTaS, öğrenci okuma durumunu sistem kontrolü çerçevesinde gerçekleştirmektedir. KİTaS’ da geleneksel yaklaşımlardan çoktan

seçmeli test soru tipi kullanılmıştır. Böylece sistem geliştirildikten sonra kalabalık hedef kitlelere, el ile bir müdahale yapılmadan hizmet sunulabilecektir. Alternatif değerlendirme yaklaşımları ya da açık uçlu yanıt verilen soruların kullanılması durumunda sistem kontrolünün yapılması zorlaşmaktadır. Bu nedenle kitabın okunup okunmadığının belirlenmesine yönelik kitap ile ilgili çoktan seçmeli test soruları hazırlanmıştır.

KİTaS değerlendirme bileşeni içerisinde belirlenen temalara ilişkin soru havuzları oluşturulmuştur. Her bir temadan belirlenen soru adedinde, rassal olarak sorunun çekilmesiyle değerlendirme sınavları oluşturulmaktadır. Böylelikle her öğrenci o an sistemin oluşturduğu farklı sorulardan oluşan sınavı cevaplamış olacaktır. Bu durumda geniş bir soru havuzunun olması gerekmektedir. Soru havuzu oluştururken araştırma kapsamında temin edilen 20 Halime Kaptan romanı, Türkçe ve Edebiyat öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 20 öğretmen adayına okutulmuş her birinden 30 soru hazırlamaları istenmiştir. Öğrencilerden 15 gün içinde 460 soru toplanmış, sorular öncelikle şekil açısından incelenmiş, benzer sorular ayıklanmış ve soru yapıları düzenlenmiştir. Hazırlanan sorular KİTaS içerisinde soru havuzuna aktarılmıştır. Türkçe eğitimi alanındaki üç uzmanın değerlendirmeleri sonucunda birbirinden farklı 346 soru KİTaS soru havuzuna eklenmiştir.

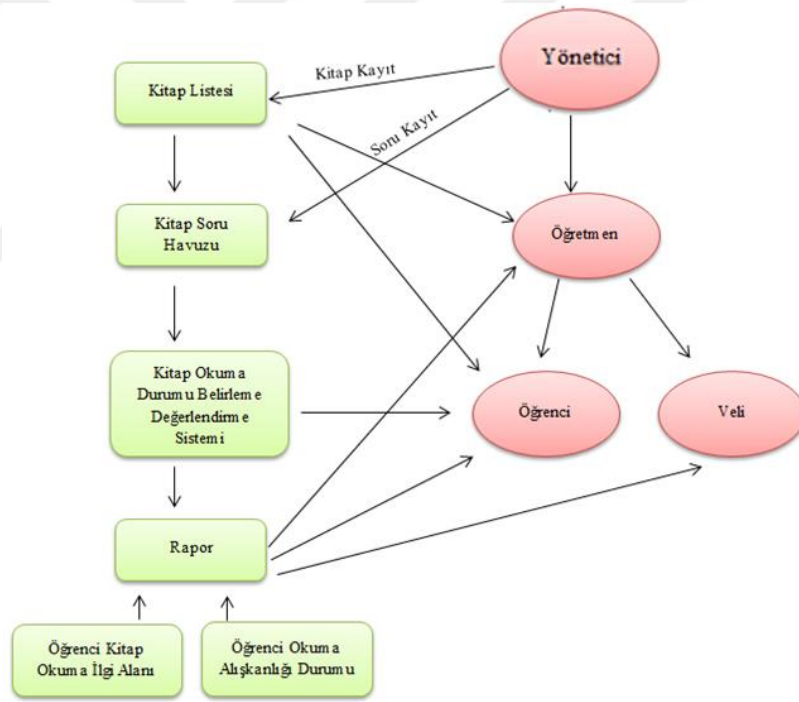
KİTaS’da yer alan değerlendirme sınavının amacı öğrencinin kitabı okuyup okumadığını belirlemektir. Araştırma örnekleminin dışında yer alan ve “Halime Kaptan” kitabını okumuş olan 10 öğrenciye KİTaS’ın değerlendirme sorularından sınav olmaları sağlanarak sınav süresi belirlenmeye çalışılmıştır. Öğrencilerden beşi ilk 11 dakikada çıkmıştır. 15. dakikada ise üç öğrenci daha çıkmıştır. Kalan öğrenciler ise 21. dakikada sınavı tamamlamışlardır. Öğrencilerin sınavı tamamlama süreleri göz önüne alındığında sınav süresinin 20 dakika olmasına karar verilmiştir. Sınavda sadece doğru cevaplanan sorular puanlamaya katılmıştır. Diğer bir deyişle yanlış cevaplar doğruları götürmemektedir. Değerlendirme puanı (DP) hesaplaması şu şekildedir;

$$DP = (100/15) * \text{Doğru Sayısı}$$

puanlama yapılırken en yakın tam sayıya yuvarlanmaktadır.

Değerlendirme bileşeninde sınavı tamamlayan öğrenci okuduğu kitapları puanlayabilecek (1- Beğenmedim; 2- Az beğendim; 3- Beğendim; 4- Çok beğendim) ve kitaplara verilen ortalama puanlar, kitap tanıtım sayfasında yer alacaktır.

Takip ve Raporlama Bileşeni. KİTaS içerisinde “öğrencinin kişisel bilgileri”, “okuduğu kitap listesi” ve “kitabı ne kadar sürede okuduğu” gibi bilgiler kaydedilmektedir. Bu bilgiler öğrenci, sınıf rehber öğretmeni ve veli kullanıcı hesaplarında “raporlar” bölümünde yer almaktadır. Takip ve raporlama sisteminin çalışma mantığı Şekil 14’te sunulmuştur.



Şekil 14. Takip ve Raporlama Sisteminin Çalışma Mantığı

Şekil 14’de KİTaS’ın takip ve raporlama bileşeninin çalışma mantığı çizilmiştir. KİTaS’da öğretmen, öğrenci ve veli için farklı arayüzler bulunmaktadır. Veli ve öğretmenin temel rolü Şekil 10’daki süreci izlemek olduğu için onlara öğrenci sonuçlarının istatistiksel bilgi ve yorumları sunulmuştur. Araştırmada geliştirilen KİTaS, ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları, kitap okuma ilgi alanlarına göre kitap tavsiye etmektedir. Öğrenciler

okudukları kitapların değerlendirme sınavlarına girerek, kitap okuma durumlarını belirleyebilmektedirler. Son olarak öğrencilerin kitap okuma durumlarını öğretmen-öğrenci ve veli kendi kullanıcı adı ve şifrelerini girerek takip edebilmektedir. Sonuç olarak KİTaS tavsiye, değerlendirme ve takip bileşenlerinden oluşan bir sistemdir. Sistem bileşenlerine dair görsel senaryolar aşağıda sunulmuştur.

Görsel Senaryo. KİTaS bileşenleri ve çalışma algoritmaları netleştikten sonra KİTaS'ın üretimi için görsel senaryoların hazırlanması, üretim öncesi gerçekleştirilen son adımdır. KİTaS bileşenleri için ayrı senaryolar hazırlanmıştır. Kullanılabilirlik ilkeleri, yakınsal gelişim alanı ve görsel tasarım ilkeleri ilkeleri gözetilerek hazırlanan görsel senaryolar, daha sonra uzman görüşlerine sunulmuştur. Oluşturulan görsel senaryo ekran görüntü örnekleri öğrenci, öğretmen ve veli hesapları için EK-D' da verilmiştir.

KİTaS'ın Üretimi. KİTaS, ASP.NET(C#) teknolojisi kullanılarak geliştirilmiştir. KİTaS, Web tabanlı, dinamik çalışacak ve internet üzerinden hizmet verecek şekilde planlanmıştır. Sistem içinde kaydedilecek ve kullanılacak tüm veriler MS SQL Server platformunda oluşturulmuş bir veritabanında saklanmaktadır. KİTaS geliştirme sürecinde, yakınsal gelişim alanı, kullanılabilirlik ilkeleri ve görsel algı ilkeleri dikkate alınmıştır. Ayrıca uluslararası alanyazında kullanılmakta olan benzer sistemler (örn. AR, DRP, SRI) örnek alınmış ve ülkemiz şartlarına uyarlanarak bir sistem geliştirilmiştir. Ayrıca Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim üyesi ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi bölümü öğretim üyelerinden oluşan uzman ekibin görüşleri alınmış ve düzenlemeler yapılmıştır.

KİTaS Kullanım Süreci. KİTaS'da üç farklı kullanıcı türü bulunmaktadır. Bütün hesaplar aynı giriş ekranından sisteme girebilmektedir. KİTaS sistemine girebilmek için web tarayıcılarının adres satırına;

“kitas.comu.edu.tr”

yazmak yeterlidir. Böylece KİTaS’ ın giriş ekranı gelmektedir. Öğretmen ve öğrenci kullanıcıları kendilerine ait kullanıcı adı ve şifre ile sisteme giriş yapabilmektedir. Veli kullanıcıları “Veli Bilgilendirme Sayfası” ndan giriş yapabilmektedirler. KİTaS giriş ekranı Şekil 15’ te görülmektedir.

KİTaS

Kitap Okuma Etkinliklerinin Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sistemi (KİTaS)

Ortaokul öğrencileri için MEB tarafından tavsiye edilen 100 temel eserin öğrenci okumalarının değerlendirilebildiği ve öğretmen, öğrenci ve veli tarafından takibinin yapılabildiği "Kitap Okuma Etkinliklerinin Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sistemi'ne (KİTaS)" hoşgeldiniz.

Sisteme giriş yapabilmek için lütfen kullanıcı adı ve şifrenizi giriniz.

Kullanıcı Girişi

Okul:

Kullanıcı Adı:

Şifre:

Güvenlik Kodu:

[Şifremi Unuttum](#)

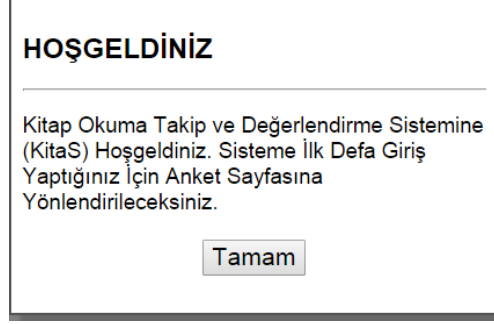
[Veli bilgilendirme sayfasına ulaşmak için tıklayın.](#)

Şekil 15. Giriş Ekranı

Bu bölümde kullanıcı hesaplarının görevleri ve arayüzleri anlatılmıştır.

Öğrenci Hesabı: Öğrenci hesabında üstte öğrenci bilgilerinin yer aldığı üst panel, menülerin bulunduğu sol panel ve ana ekranın bulunduğu orta panel bulunmaktadır. Sol panelde bulunan menüler ve görevleri şu şekildedir.

Anasayfa ekranından öğrenciler okumakta oldukları kitabı, bitirmek için kalan gün sayısını görebilmektedirler. Sisteme ilk defa giriş yapan öğrencilerin kitap tavsiyesi alabilmek için ilgi ve düzey durumlarını belirlemek üzere anket sayfasına yönlendirilirler. Şekil 16’ da bilgilendirme penceresi görülmektedir.



Şekil 16. Sisteme İlk Defa Giriş Yapan Öğrencileri Yönlendirme Penceresi

Anket sayfasında öğrencilerin,

- Kitap Okuma alışkanlığı Durum Belirleme Ölçeği' ni (EK-A) ve
- Kitap Okuma İlgi Alanı Belirleme Formu' nu (EK-B)

doldurmaları beklenmektedir. Sisteme ilk giriş yapıldıktan sonra öğrenciler otomatik olarak bu formlara yönlendirileceklerdir. Öğrenciler, kendi ilgi alanları ve seviyelerine uygun kitap tavsiyesi alabilmeleri için bu formları eksiksiz ve doğru bir şekilde tamamlamaları gerekmektedir. Bu formları eksiksiz bir şekilde öğrenciler tamamlamadan bir sonraki menüye geçememektedirler. Formlar doldurulduktan sonra kitap seçiminin yapıldığı “Kitap Seçimi” sayfasına yönlendirilir. Şekil 17’ da KITAŞ’ da kitap seçimini yapmış bir öğrenci hesabı ekran görüntüsü bulunmaktadır.

Çanakkale Merkez Şemsettin Fatma Çamoğlu Ortaokulu



KiTaS
Kitap Okuma Etkinliklerinin Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sistemi

Hoşgeldin
Sevgi KIRMACI
Sınıfın: 10-A
Puanın: 44
[Çıkış Yap](#)

Şu Anda Bu Kitabı Okuyorsunuz

-  Anasayfa
-  Kitap Seçimi
-  Raporlar
-  Sınav

Kitap Bilgileri



Kitap Adı: 80 Günde Devr-i Alem
Yazar: Jules Verne
Türü: Macera
Sayfa Sayısı: 378
Düzyey Puanı: 41

Başlama Tarihi: 26.4.2015

Kitabı bitirmek için 30 gün süreniz kalmıştır.
Bu kitap için en son 31.5.2015 tarihinde sınav olmanız gerekmektedir.

[Kitabı Bitirdim](#)

Şekil 17. Öğrenci Anasayfa Görüntüsü

Bu listeden okumak istediği kitabı seçebilir. Kitap seçme işlemini gerçekleştiren öğrenci için, seçtiği kitabı bitirmesi gereken süre 30 gündür. Öğrenciler “Anasayfa” menüsünden bu süreyi istedikleri zaman takip edebilirler. Öğrenci belirtilen süre içerisinde kitabı bitirdikten sonra okuduğu kitap sınav listesine eklenir. Ayrıca öğrenci kitabı, belirtilen süresi içerisinde bitiremezse kendisine yedi günlük ek süre verilmektedir.

Kitap Seçimi menüsünden öğrencilere tavsiye edilen kitaplar arasından istedikleri tercihi yapabilecekleri liste yer almaktadır. Sisteme ilk defa giren öğrencilerin formları doldurduktan sonra ya da okuduğu kitabı okuyup sınavını olduktan sonra bu listeden bir kitap seçmeleri beklenmektedir. “Kitap Seçimi” menüsü ekranı Şekil 18’ de yer almaktadır.

Çanakkale Merkez Şemsettin Fatma Çamoğlu Ortaokulu

KiTaS
Kitap Okuma Etkinliklerinin Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sistemi

Hoşgeldin
Sevgi KIRMACI
Sınıfın: 10-A
Puanın: 64
[Çıkış Yap](#)

Okumak İstediginiz Kitabı Aşağıdaki Listeden Seçebilirsiniz.

Sizin bilgilerinize göre kitap tavsiyeleri
(Kitap hakkında bilgi almak için üzerine tıklayın.)

Kitap Bilgileri

Kitabı Seç

Anasayfa
Kitap Seçimi
Raporlar
Sınav

Halime Kaptan
Yonca Kız
Yer Altında Bir Şehir
Oliver Twist
Uçan Sınıf
Beyaz Yele
80 Günde Devr-i Alem
Robin Hood
Gülliver'in Gezileri
Alice Harikalar Ülkesinde
Barbaros Hayrettin Geliyor
Gururlu Peri
Tanrı Misafiri
Vatan Toprağı
Hikâyeler
Dede korkut Hikâyeleri (İlk
Cumhuriyet Öncesi Yazarı
Falaka ve Gecelerim
Ötügen Kuşu
Vatan Efe

Kitap Bilgileri
Yazar: Rifat Ilgaz
Türü: Macera
Sayfa Sayısı: 197
Özeti: Karadeniz'in Cide kıyılarında ev geçirdiren bir sandalın kaptanı Temel Reis, bir sefer dönüşü hastalanıp ölür. Oğlu Sabri uzun çarptır arkadaşları. Simdi kim

Şekil 18. Öğrenci Hesabı Kitap Seçimi Ekranı

Şekil 18' de görüldüğü gibi öğrencinin formlardan aldığı düzey puanı ve ilgi duyduğu kitap türlerine göre okuyabileceği kitaplar sıralanmıştır. Kitap listesinin yanında seçili olan kitaba ait bilgiler yer almaktadır. Öğrenci istediği kitabı işaretledikten sonra “Kitabı Seç” butonuna basarak kitap okuma sürecini başlatır. Eğer düzey puanı ve türüne göre listelenecek kitap bulunmadığı durumlarda “Seçimi Genişlet” butonu ile ya da “Kitap Okuma İlgi Alanı Belirleme Formunu” tekrar doldurarak seçim listesinin güncellenmesini sağlayabilmektedir.

Raporlar menüsünde öğrencilerin okuduğu ve okumakta olduğu kitaplara ait bilgileri, okuduğu süreyi ve değerlendirme sınavlarından aldıkları puanları gösteren tablolar yer almaktadır. Şekil 19' da öğrenci hesabının “Rapor” menüsüne ait ekran görüntüsü yer almaktadır.

Çanakkale Merkez Şemsettin Fatma Çamoğlu Ortaokulu

KiTaS
Kitap Okuma Etkinliklerinin Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sistemi

Hoşgeldin
Kerem KIRMACI
Sınıf: 10-A
Puan: 42
[Çıkış Yap](#)

Anasayfa
Kitap Seçimi
Raporlar
Sınav

Şu Ana Kadar Okuduğunuz Kitaplar

Sıra No	Kitabın Adı	Türü	Düzye Puanı	Okunma Durumu	Bitirme Tarihi	Bitirme Süresi(Gün)	Puan
1	Yaşlı Adam ve Deniz	Macera	50	Sınav Bekleniyor	28.4.2015	0	0
2	Halime Kaptan	Macera	51	Okundu	28.4.2015	0	30

Şu Anda Okumakta Olduğunuz Kitap

Sıra No	Kitabın Adı	Türü	Düzye Puanı	Okunma Durumu	Başlama Tarihi	Bitirme Tarihi
1	80 Günde Devr-i Alem	Macera	41	Kitap Okunuyor	30.4.2015	30.5.2015

Şekil 19. Raporlar Menüsü Ekranı

Sınav menüsünde öğrencilerin okudukları kitaplara ait değerlendirme sınavı giriş yapabilmelerini sağlayan yönlendirme sayfası bulunmaktadır. Bu sayfada daha önce okuduğu ve sınavına girmesi gerektiği kitapların listesi bulunacaktır. Şekil 20’ de “Sınav Menüsü” ekranı görülmektedir.

KiTaS
Kitap Okuma Etkinliklerinin Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sistemi

Sınıf: 10-A
Puan: 64
[Çıkış Yap](#)

Anasayfa
Kitap Seçimi
Raporlar
Sınav

Sınav Bekleyen Kitaplar

Kitabın Adı	Türü	Okunma Durumu	Bitirme Tarihi	Bitirme Süresi
1 Uluç Reis Halikarnas Balıkcısı	Macera	Sınav Bekleniyor	25.4.2015	0
2 Halime Kaptan Rıfat Ilgaz	Macera	Sınav Bekleniyor	25.4.2015	0

[Sınavı Gir](#) [Sınavı Gir](#)

Şekil 20. Öğrenci Hesabı Sınav Menüsü Ekranı

Şekil 20’ de görüldüğü gibi öğrencilerin okumuş oldukları kitaplar listelenmektedir. Sınav oturumuna ulaşmak için ilgili kitabın sağ tarafında bulunan “Sınava Gir” butonuna tıklanmaktadır.

Öğrenciler için tanınan tüm süreler bittikten sonra, öğrenciler “kitabı bitirdim” butonuna tıklamasalar bile, kitap sınav listesine eklenmektedir. Öğrenciler, kitabı bitirdikten sonra sınav olmayı beklemeden yeni bir kitap seçebilmektedirler ancak düzey puanlarında bir değişiklik olmadığı için aynı kitap listesindeki kitaplardan seçim yapmak durumundadırlar. Diğer taraftan kitap türünde bir değişiklik yapmak istediklerinde ise kitap listesinin altındaki “İlgi Alanı Anketine Git” butonuna basarak yeniden ilgi alanı belirleme formunu doldurabilmektedirler.

Sınav oturumuna gitmek için sınav listesinden bir kitap seçer sınava giriş yapar. Sınav ekranına ulaştıktan sonra öğrenciye okuduğu kitapla ilgili belirlenen temalardan 15 adet çoktan seçmeli sorular gelmektedir. Şekil 21’ de Sınav Oturumu Ekranı yer almaktadır.

Halime Kaptan Kitabı Değerlendirme Sınavı

4) Asker kaçağı Sabri kendisini yaralamaya kalkan Reşit'e, Halit'i öldürmesini söyler. Reşit önde elinde mavzeriyle Sabri arkada Halit'i yakalamaya giderler. Sigara yakmak için durduklarında ne olur?

- Çakmağı yakınca karşıdan ateş edilir ve Reşit Halit'i öldürür.
- Reşit mavzeriyle Sabri'yi vurur.
- Sabri ve Reşit birlikte kaçarlar.
- Halit Sabri'yi ve Reşit'i öldürür.

Mehmet Aslan

24:30

Sınav Soruları Cevaplama Durumu

1	2	3	4	5
6	7	8	9	10
11	12	13	14	15

Cevaplanan Soru
Boş Bırakılan Soru
Bu Sorudasınız

Sınavı Sonlandır

Önceki Soru
Sonraki Soru

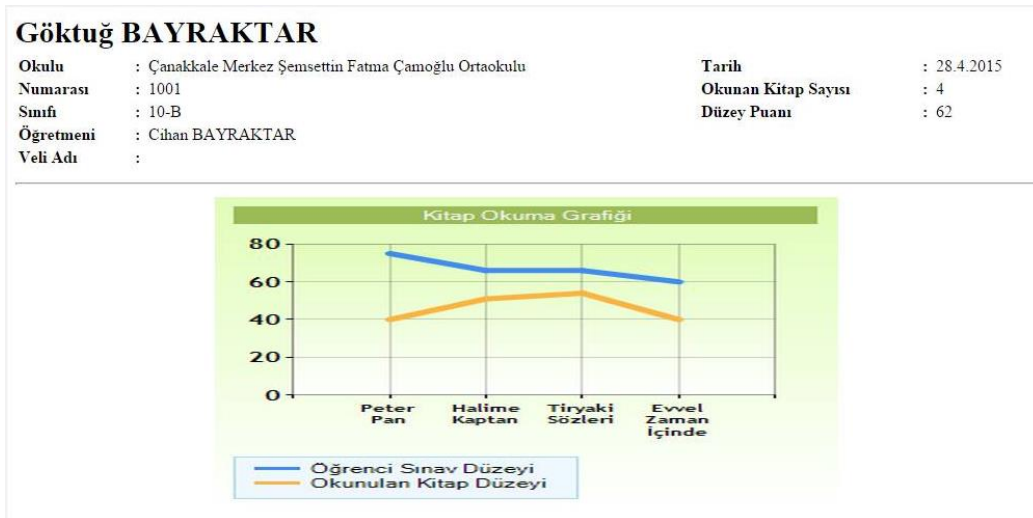
Şekil 21. Sınav Oturumu Ekranı

Öğrenciye sınavlar için 20 dakika süre verilmektedir. Sınav süresinden önce bitirildiğinde “Sınavı Sonlandır” butonuna tıklanarak sınav oturumu sonlandırılabilir. Öğrenci sınavı tamamladıktan sonra sınav sonuç ekranına yönlendirilecektir ve burada sınavda yanıtladığı doğru ve yanlış sayısını, sınavdan kaç puan aldığını, düzey puanına etkisini görebilmektedir. Şekil 22’ de öğrencinin değerlendirme sınavı raporu görülmektedir.



Şekil 22. Değerlendirme Sınavı Raporu

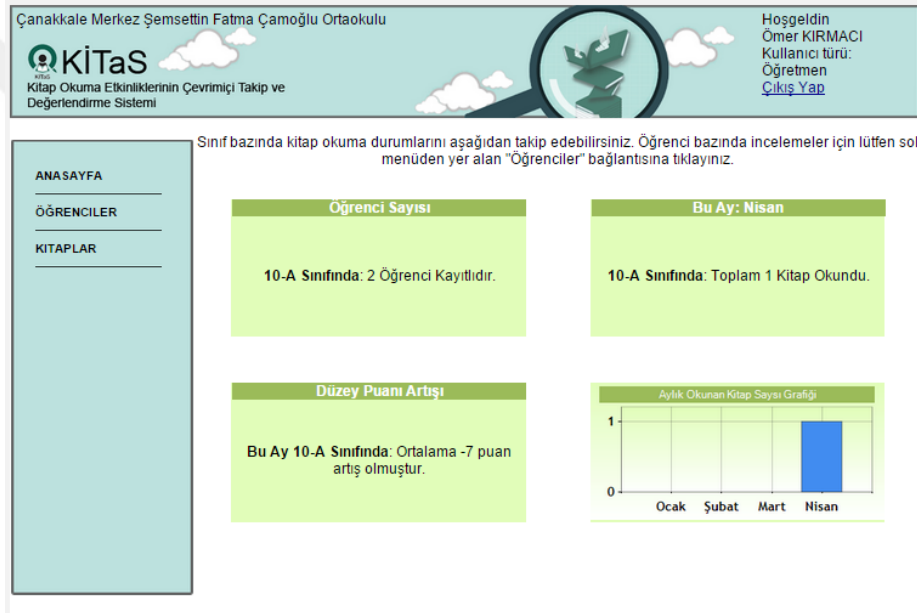
“Gelişim Raporu” bağlantısına tıkanıldığında o ana kadar okuduğu kitaplar ve sınav notları ile ilgili grafik bilgiye ulaşabilir. Şekil 23’ te gelişim raporu ekranı görülmektedir.



Şekil 23. Gelişim Raporu Ekranı

Öğretmen Hesabı: Öğrencilerin okuma durumlarını, sınav sonuçlarını ve kitap listelerini takip etmek üzere kullanılan modüllerden oluşmuştur.

Öğretmen hesabının *Anasayfasında*, rehberlik yaptığı sınıfın, KİTaS sistemine kayıtlı olan öğrenci sayısının, sınıf bazında aylık okunan kitap sayısının, sınıf bazında düzey puanlarındaki artış miktarının ve aylık okunan kitap sayısının grafiksel olarak gösteriminin takip edebildiği “Anasayfa” ekranı ile karşılaşmaktadır. Öğretmen hesabına ait “Anasayfa” görüntüsü Şekil 24’ de yer almaktadır.



Şekil 24. Öğretmen Anasayfa Ekranı

Şekil 24’ te görüldüğü gibi öğretmenler rehberlik yaptıkları sınıf performanslarını izleyebilmektedir. “Düzy Puan Artışı” penceresinden sınıfının ay içerisindeki düzey puanlarının gelişimi gösterilmektedir.

Öğrenciler menüsünde sınıftaki öğrencilerin listesi yer almaktadır. Dilediği öğrencinin ismini tıkladığında öğrencinin bireysel raporu ekranı gelmektedir (Şekil .

Kitaplar menüsünde öğretmenler, öğrencilere tavsiye edilen kitaplar hakkında bilgi edinme imkânına sahiptir. Kitaplar menüsü ekranı Şekil 25' te görülmektedir.

Çanakkale Merkez Şemsettin Fatma Çamoğlu Ortaokulu

KİTaS
Kitap Okuma Etkinliklerinin Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sistemi

Hoşgeldin
Omer KIRMACI
Kullanıcı türü:
Öğretmen
[Çıkış Yap](#)

Sistemdeki kitapları aşağıdaki listeden inceleyebilirsiniz.

ANASAYFA
ÖĞRENCİLER
KİTAPLAR

Oliver Twist
Charles Dickens
Düzy Puanı: 46

Havaya Uçan At
Peyami Safa
Düzy Puanı: 47

Karagöz ile Hacivat
Anonim
Düzy Puanı: 39

Değirmenimden Mektuplar
Alfonse Daudet
Düzy Puanı: 56

Vatan Toprağı
Mükerrem Kamil Su
Düzy Puanı: 55

Damla Damla
Ruşen Eşref Unaydın
Düzy Puanı: 58

Arif Nihat Asya'dan Seçme Şiirler ve Yazılar
Arif Nihat Asya
Düzy Puanı: 51

İnci
John Steinbeck
Düzy Puanı: 48

Şekil 25. Öğretmen Kitaplar Menüsü Ekranı

Şekil 25' te görüldüğü gibi öğretmenler sistemde kayıtlı olan kitapların tamamını görebilmektedir. Her bir kitabın üzerine tıkanıldığında kitabın özeti, sayfa sayısı, düzey puanı gibi bilgileri içeren sayfaya yönlendirilmektedir.

Veli Bilgilendirme Sayfası: Sisteme kayıtlı olan öğrencilerin kitap okuma durumlarının velilerce takip edilebilmesi için arayüz oluşturulmuştur. Veliler, sisteme çocuklarının öğrenci numaraları ile girebilmektedirler. Veliler, çocuklarının sonuç raporlarının ve kitap okuma durumlarının yansıtıldığı ekranları görebilmektedirler. Veliler, giriş sayfasının altında bulunan “Veli Bilgilendirme Sayfasına Ulaşmak İçin Tıklayın” yazısına tıklayarak ilgili giriş sayfasına yönlendirilirler. Buradaki açılır listeden okulu seçtikten sonra velisi oldukları öğrencinin okul numarasını girmeleri gerekmektedir. Şekil 26' da velilerin sisteme giriş yapılması anlatılmıştır.

1

KıTaS

Kitap Okuma Etkinliklerinin Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sistemi (KıTaS)

Ortaokul öğrencileri için MEB tarafından tavsiye edilen 100 temel eserin öğrenci okumalarının değerlendirilebildiği ve öğretmen, öğrenci ve veli tarafından takibinin yapılabildiği "Kitap Okuma Etkinliklerinin Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sistemi'ne (KıTaS)" hoşgeldiniz.

Sisteme giriş yapabilmek için lütfen kullanıcı adı ve şifrenizi giriniz.

Kullanıcı Girişi

Okul:

Kullanıcı Adı:

Şifre:

Güvenlik Kodu:

[Veli Bilgilendirme Sayfasına Ulaşmak İçin Tıklayın.](#)

2

KıTaS

Kitap Okuma Etkinliklerinin Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sistemi (KıTaS) - Veli Bilgilendirme Sayfası

Ortaokul öğrencilerinin okumaları için tavsiye edilen 100 temel eserin öğrenci okumalarının değerlendirilebildiği ve öğretmen, öğrenci ve veli tarafından takibinin yapılabildiği "Kitap Okuma Etkinliklerinin Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sistemi'ne (KıTaS)" hoşgeldiniz.

Velisi olduğunuz öğrencinin bilgilerini girerek sisteme giriş yapabilir ve öğrenciniz hakkındaki bilgilere ulaşabilirsiniz.

Kullanıcı Girişi

Okul:

Öğrenci

Okul No:

Güvenlik Kodu:

Şekil 26. Veli Bilgilendirme Sayfasına Giriş Ekranları

Şekil 26’ da görüldüğü gibi birinci ekranda yer alan “Veli bilgilendirme sayfasına ulaşmak için tıklayınız” linkine tıklayarak veli giriş sayfasına ulaşılır. İkinci ekranda gerekli bilgiler girilerek veli sayfasına ulaşılır. Şekil 27’ de veli bilgilendirme anasayfa ekranı görülmektedir. Bu ekranda veli, öğrencinin en son okuduğu kitabın ya da okumakta olduğu kitabı görebilmektedir.



KıTaS
Kitap Okuma Etkinliklerinin Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sistemi



Hoşgeldiniz Sayın Veli

Kerem KIRMACI en son bu kitabı okudu.

ANASAYFA

RAPORLAR

Kitap Bilgileri



Okundu

Bitirme Tarihi: 28.4.2015

Kitap Adı: Halime Kaptan

Yazar: Rifat Ilgaz

Türü: Macera

Sayfa Sayısı: 197

Düzye: 51

Puanı:

Şekil 27. Veli Bilgilendirme Sayfası Anasayfa Ekranı

Şekil 27’ de görüldüğü gibi veli, öğrencinin en son okuduğu kitabı görüntüleyebilmektedir. Öğrenci en son “Halime Kaptan” isimli romanı okumuştur. Anasayfa

görüntüsünde en son yapmış olduğu eylem görünmektedir. Bu nedenle bu öğrenci şu an bir kitap okumamaktadır.

Raporlar menüsünde ise veli öğrencinin bireysel performans raporunu görüntüleyebilmektedir. Bu raporda öğrencinin yıl içerisinde okuduğu kitap sayısı, düzey puanı, sınıfın düzey puanı gibi bilgiler yer almaktadır. Ayrıca veliler bu ekranda öğrencinin okuduğu kitapları bitirme süreleri sınav durumları gibi bilgileri de takip edebilmektedirler. Raporlar menüsü ekranı Şekil 28’ de yer almaktadır.

KİTaS
Kitap Okuma Etkinliklerinin Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sistemi

Sevgi KIRMACI

Okulu : Çanakkale Merkez Şemsettin Fatma Çamoğlu Ortaokulu Tarih : 28.4.2015
 Numarası : 1012 Okunan Kitap Sayısı : 2
 Sınıfı : 10-A Düzey Puanı : 44
 Öğretmeni : Ömer KIRMACI Sınıf Düzey Puanı : 47
 Veli Adı :

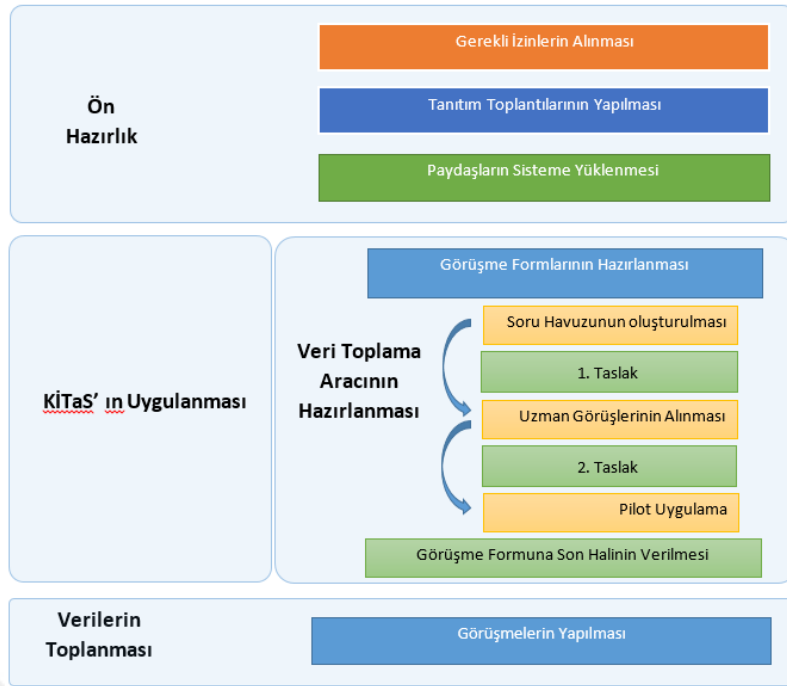
Okunan Kitapların Listesi

Kitabın Adı	Türü	Düzey Puanı	Okunma Durumu	Bitirme Tarihi	Bitirme Süresi(Gün)	Değerlendirme Puanı
1 Uluç Reis Halikarnas Balıkcısı	Macera	54	Sınav Bekleniyor	25.4.2015	0	0
2 Halime Kaptan Rifat Ilgaz	Macera	51	Okundu	25.4.2015	0	38
80 Günde Devr-i A Alem Jules Verne	Macera	41	Okunuyor	26.5.2015	0	0

YAZDIR

Şekil 28. Veli Bilgilendirme Sayfası Raporlar Menüsü Ekranı

İkinci Aşama: Paydaş görüşlerinin alınması. Bu aşamada, geliştirilen KİTaS paydaşlar tarafından kullanılmış ve kullanımları neticesinde KİTaS’ ın kullanılabilirliğine ilişkin katılımcı görüşleri alınmıştır. Çalışmanın bu aşaması için işlem adımları Şekil 29’ de görülmektedir.



Şekil 29. KİTaS uygulama ve Paydaş Görüşlerinin Alınması Süreci

Şekil 29’ de görüldüğü gibi araştırmanın 2. aşamasında belirlenen uygulama okulunda, KİTaS kullanılmış ve bunun için ön hazırlık işlemleri gerçekleştirilmiştir. Uygulama okulu Çanakkale’ nin sosyoekonomik durumu düşük okullarından birisidir. Ayrıca kendi okul binaları depreme dayanıklı olmamasından dolayı başka bir okulun binasını kullanmaktadırlar. Yetersiz derslik nedeni ile ikili öğretim sistemi (sabahçı-öğlenci) uygulamaktadırlar. Okulun akademik başarı düzeyi istendik seviyede değildir. Okul müdürü araştırma ekibine her türlü konuda yardımcı olacağı sözünü vermiştir. Ayrıca bilişim teknolojileri öğretmeni araştırma ekibi ile birlikte çalışarak diğer öğretmenler ile koordinasyon konusunda ve uygulama sürecinde her türlü konuda yardımcı olabileceğini belirtmiştir. KİTaS’ a dair her türlü bilgilendirmeyi yapmak amacı ile okul öğretmen ve öğrencilerine tanıtım toplantısı yapılmak üzere okul ziyaretleri yapılmıştır. Öncelikle okul öğretmenlerinin en sık uğradığı yer olan öğretmenler odasına gidilmiştir. Ancak teneffüs zamanlarının kısa olması nedeni ile öğretmenlerin çok vakti olmadığı kanısına varılmıştır. Bu nedenle ders saatlerinde sınıfları gezerek tanıtım yapılmasına karar verilmiştir. İki gün boyunca sınıflar gezilerek KİTaS tanıtımı yapılmıştır. Ön hazırlık

işlemlerinden sonra KİTaS katılımcılar tarafından kullanılmaya başlanmış ve veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir.

Araştırmacının Rolü: Nitel araştırmalarda veri toplama araçlarının niteliği kadar nitel veri toplayan araştırmacının rolü ve örnekleme olan etkileşiminin de etkili olduğu belirtilmektedir (Aktaş, 2014; Patton, 2014). Özellikle veri toplanılacak çevrenin araştırmacı ile olan ilişkisi araştırmanın seyrine ve toplanan verilerin güvenilirliğine çok büyük etkisinin olduğu söylenmektedir (Rooney, 2005; Baloğlu, 2009). Bu nedenle öncelikle araştırmacının bilgileri ve araştırmada ki rolünün belirlenmesi gerekmektedir.

Rooney (2005), araştırmacıları **içeriden** ve **dışarıdan** olmak üzere ikiye ayırmıştır. İçeriden olan araştırmacı, aynı zamanda araştırma yapılan kurumun bir çalışanıdır. İçeriden olan araştırmacı kurumu ve katılımcıları iyi tanması, katılımcıların çalışma ortamlarını iyi bilmesi gibi durumlardan dolayı araştırmacıya empati yapabilme ve detaylı yorum yapabilme olanağı verebilmektedir. Diğer taraftan kurum içi içeriden araştırmalarda herhangi bir soruna karşın anında müdahale ile sorunun aşılması araştırma sürecinin sağlıklı yürümesi açısından üstün yönlerinden birisi olarak görülebilir.

Dışarıdan yapılan araştırmalarda ise araştırmacının kurum ve katılımcılar hakkında önyargısız ve objektif olması, veri analizinin güvenilirliğini arttırdığı belirtilmektedir (Baloğlu, 2009). Ancak öncelikle veri toplama aracının dışarıdan araştırmacı rolüne uygun olarak seçilmesi ve hazırlanması gerekmektedir (Aktaş, 2014). Diğer taraftan araştırmacının kurum için yabancı olması ve kurum kültürüne uzak olması durumları iletişimde sorunlar yaratabilmektedir. Araştırmacının dışlanması, görmeden gelinmesi önemsenmemesi gibi durumlar da dışarıdan araştırmacı için olası sınırlılıkları beraberinde getirebilmektedir.

Araştırmacı Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi BÖTE bölümünde Yüksek Lisans öğrenimi görmektedir. Aynı zamanda Kırklareli Üniversitesinde çalışmaktadır. Araştırmacı

Kırklareli'nde ikamet etmektedir. Araştırmanın katılımcıları olan Şemsettin Fatma Çamoğlu Ortaokulu öğrencileri, öğretmenleri ve okul müdürü ile araştırmanın öncesinde hiçbir etkileşimi bulunmamaktadır. Bu nedenle araştırmacının rolünü *dışarıdan* olarak tanımlamak mümkündür. Dışardan araştırmacı olarak süreci yöneten araştırmacı, üniversiteden geldiğini belirtmesi sebebiyle samimiyetle karşılanmış ve gerekli yardımın kendisine yapılacağına ilişkin sözler almıştır. Ayrıca araştırmacının gerçekleştirdiği görüşmeler oldukça ciddi bir şekilde ilerlemiş ve katılımcılar bu görüşmelere ve görüşme saatlerine önem ve özen göstermişlerdir. Ancak dışardan katılımcı olan araştırmacı, okuldaki ani gelişmelerden haberdar olamamış ve bu sebeple veri toplama sürecinde bazı aksaklıklar yaşamıştır. Özellikle veliler ile buluşulması ve toplanılması planlanan tüm aşamalarda araştırmacının bilgilendirilmesi unutulmuştur. Veli toplantı tarihleri son dakikada defalarca değişmiş, araştırmacı her seferinde hazırlanarak okula gitmiş ancak değişen veli toplantı saatinden haberi olmadığı için süreç aksamıştır. Sonuç olarak aniden karar verilen bir tarihte veli toplantısının gerçekleştirilmesi ve araştırmacıya bunun bilgilendirilmesinin olmaması sebebiyle velilere süreç hakkında yeterince bilgilendirme yapılamamış ve veri toplama süreci aksamıştır.

Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Geçerliliğin ve güvenilirliğin sağlanması bütün bilimsel araştırmalarda olduğu gibi nitel araştırmaların da ruhunu oluşturmaktadır. Yapılan çalışmanın geçerli ve doğru bilgiyi içermesi araştırmacının en başta dikkat etmesi gereken husus olmalıdır. Nicel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliği sağlama konusunda tanımlar, yöntemler ve testler olsa da nitel araştırmalara getirilen en önemli eleştirilerden birisi özellikle güvenilirliği sağlama konusunda bu gibi unsurların olmayışıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Ancak nitel araştırmaların doğası gereği araştırmacı, süreç içerisinde kullanacağı strateji ve alacağı önlemler olarak geçerlik ve güvenilirliği sağlayabilir. Bu hususta nitel araştırmaların geçerliğini ve güvenilirliğini sağlamada alınan bazı önlemlerden söz edilebilir. Bu araştırmada görüşme formlarının iç geçerliğini

sağlamak için soru havuzlarında yer alan sorular üzerinde nitel araştırma konusundan uzman görüşlerine sunulmuştur. Araştırmanın iç ve dış geçerliğini sağlamak için hazırlanan görüşme formlarının pilot uygulaması yapılmıştır. Pilot uygulama sonunda görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Araştırmacının dışarıdan olduğu durumlarda güvenilirliği sağlama konusunda bir takım sınırlılıklar oluşturduğu belirtilmektedir (Rooney, 2005). KİTaS tanıtım toplantıları ile öğretmen ve öğrenciler ile tanışılmıştır. Toplantılardan sonra araştırmacı haftada bir veya iki kez kurum ziyaretini gerçekleştirmiştir. Yapılan her bir kurum ziyaretinde kurum, araştırma sürecinden haberdar edilmiştir. Araştırmacının ise kurum kültürüne uyum sağlamasına çalışılmıştır. Diğer taraftan sürecin ilerlemesi kontrol edilmesi sağlanmıştır. Böylelikle dışarıdan araştırmacı rolünün sınırlılıkları olan araştırmacının kurum kültürüne ve katılımcılara olan yabancılığı aşılmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırma bulguları doğrudan alıntılar yapılarak sunulmuştur. Böylece araştırmanın güvenilirliği desteklenmiştir.

Bölüm III: Bulgular ve Yorumlar

Toplanan veriler öncelikle görüşme soruları bağlamında bütüncül olarak sunulmuştur. Ardından araştırma sorularına yanıt verecek şekilde tema ve alt temalar sıralanmış ve doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.

KİTaS Tavsiye Bileşeninin Kullanılabilirliğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Toplanan veriler neticesinde öğrencilerin tavsiye bileşeninin kullanılabilirliği hakkındaki görüşleri bütüncül olarak Tablo 12' de sunulmuştur.

Tablo 12.

Tavsiye Bileşeninin Kullanılabilirliği Hakkında Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kullanılabilirlik Boyutları	Tavsiye Bileşeninin Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşler (N=8)	f
Etkililik*	KİTaS'ın sizin okumanız için tavsiye ettiği kitapları, kitap okuma ilgi alanınıza uygun buldunuz mu?	
	Türleri Seçebilme	5
	Sayfa Sayısı Sınırlaması	2
	İstenilen Kitaba Ulaşamama	5
Etkililik*	KİTaS'ın sizin okumanız için tavsiye ettiği kitapları, kitap okuma seviyenize uygun buldunuz mu?	-
Verimlilik	KİTaS'dan kitap tavsiyesi alırken zorlandınız mı?	
	Kitap Bilgilerinin ve Özetinin Olması	2
	Kitap Arama Motorunun Olmaması	4
Memnuniyet	KİTaS tavsiye bileşeni doğru çalışıyor mu? Açıklayınız?	
	Tavsiye Sisteminin Olması	1
	Kitap Türü Seçebilme	5
	Süre Baskısı	2
	Sitenin Çekici Olmaması	5

Tablo 12' de öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar etkililik, verimlilik ve memnuniyet temaları çerçevesinde sunulmuştur. Bu temalara ilişkin ortaya çıkan alt temalar da

* : KİTaS tavsiye bileşeninin etkililiğinde iki unsur rol almaktadır. Bunlar öğrencilerin kitap okuma ilgi alanları ve kitap okuma seviyeleridir.

tabloda verilmiştir. Öğrencilerin sistemin tavsiye bileşeninin etkililik, verimlilik ve memnuniyet boyutlarına ilişkin görüşleri bu boyutları “destekleyen” ve “sınırlayan” unsurlar olarak aşağıda sunulmuştur.

Etkililik Boyutu (ÖE1). Tavsiye bileşeninin öğrencilerin ilgilerine uygun kitap önermesine ilişkin etkililik teması çerçevesinde sorulan “*KİTaS’in sizin okumanız için tavsiye ettiği kitapları, kitap okuma ilgi alanınıza uygun buldunuz mu?*” sorusunda yedi öğrenci (n=7) evet uygundu yanıtını vermiştir. Sadece bir öğrenci (n=1) “*Evet bazıları uygundu. Mesela (sayfa sayısı) 100 ve 150 üzeri kitapları seçiyorduk. Ama onlarda da başka hikâyeleri verebiliyordu.*” (Öğrenci görüşme formu, 2 nolu öğrenci, 00:36 00:45) yanıtını vermiştir. Tavsiye bileşeninin düzeye uygun kitap önermesine ilişkin etkililik teması çerçevesinde sorulan “*KİTaS’in sizin okumanız için tavsiye ettiği kitapları, kitap okuma seviyenize uygun buldunuz mu?*” sorusuna öğrencilerin tamamı (n=8) uygundur cevabını vermişlerdir. Bu cevaplar neticesinde sistemin tavsiye bileşenine ilişkin etkililik boyutunu “destekleyen” ve “sınırlayan” iki alt tema belirlenmiştir. Tavsiye bileşeninin etkililiğini destekleyen unsur olarak öğrencilerin ilgi alanları kapsamındaki “kitap türlerini sistemden seçebilmesi” olarak belirlenmiştir. Sınırlayan unsur olarak biri ise “ilgi alanı belirleme formu” nda yer alan “kitap sayfa sayısı”nın öğrenci tercihinin bırakılmasıdır. Böylece öğrencilere sınırlı sayıda kitap tavsiyesi yapılmak durumunda kalınmaktadır. Sınırlayan bir diğer unsur ise öğrencinin “istediği kitaba ulaşamayıp” kendisine tavsiye edilen kitap listesinden tercih yapmasının beklenmesidir. İlgili temalar Tablo 13’ te sunulmuştur.

Tablo 13.

Öğrencilerin Tavsiye Bileşeni ile İlgili Etkililiği Destekleyen ve Sınırlayan Bulgular

Destekleyen	f	Sınırlayan	f
Türleri Seçebilme	5	Sayfa Sayısı Sınırlaması	2
		İstenilen Kitaba Ulaşamama	5

Tablo 13' te görüldüğü gibi tavsiye bileşenine ilişkin etkililiği destekleyen bir unsur olarak kitap türlerinin öğrenciler tarafından seçilmesi durumuna ilişkin öğrencilerden biri “... *ben macera seçmiştim... ona göre kitaplar vermişti bana sonra bende birini seçip okudum sonra onun benim seviyeme uygun olduğunu gördüm.*” (Öğrenci görüşme formu, 5 nolu öğrenci, 00:37 00:52) şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Diğer bir öğrenci ise seçim yaptıktan sonra tavsiye edilen kitaba ilişkin görüşünü “.....benim seviyeme uygundu diyebilirim.” (Öğrenci görüşme formu, 5 nolu öğrenci, 00:54 – 00:56) şeklinde dile getirmiştir. Tavsiye bileşeninin etkililiğini sınırlayan unsurlardan kitap sayfa sayısının seçilmesi ile ilgili olarak öğrencilerden biri görüşlerini “... *Mesela bir kitaba ulaşmak istiyorum o sayfa sayısını mesela hani yazıyor ya 100-150 arası. Mesela o kitabı seçiyorum ama bana daha fazla şeyler sunuyor mesela Mesela çok fazla masal kitabı*” (Öğrenci görüşme formu, 1 nolu öğrenci, 02:43 – 03:06) şeklinde dile getirmiştir. İstenilen kitaba ulaşamama durumunu ise bir öğrenci “ *Evet rahatlıkla tavsiye alabildim amaarama motoru olsa daha da güzel olurdu. Rahatlıkla her şeye ulaşabilirdim*” (Öğrenci görüşme formu, 1 nolu öğrenci, 00:54 01:01) şeklinde belirtmiştir.

Verimlilik Boyutu (ÖV1). Verimlilik temasına ilişkin “*KİTaS'dan kitap tavsiyesi alırken zorlandınız mı?*” sorusuna altı öğrenci (n=6) rahatlıkla tavsiye alabildiği görüşünü belirtmiştir. İki öğrenci (n=2) ise tavsiye sürecinde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu cevaplar neticesinde KİTaS' ın tavsiye bileşenine ilişkin verimlilik boyutunu “destekleyen” ve “sınırlayan” iki alt tema belirlenmiştir. Sistem içerisinde kitap bilgilerinin ve özetinin verilmesi, tavsiye bileşeninin verimliliğini destekleyen unsur olarak belirlenmiştir. Sınırlayan unsur olarak ise kitap arama motorunun olmaması olarak belirlenmiştir. İlgili temalar Tablo 14' te verilmiştir.

Tablo 14.

Öğrencilerin Tavsiye Bileşeni ile İlgili Verimliliği Destekleyen ve Sınırlayan Bulgular

Destekleyen	f	Sınırlayan	f
Kitap Bilgilerinin ve Özetinin Olması	2	Kitap Arama Motorunun Olmaması	4

Tablo 14’ te görüldüğü gibi tavsiye bileşenine ilişkin verimliliği destekleyen bir unsur olarak kitap bilgilerinin verilmesine ilişkin öğrencilerden biri, *“Kitapların özeti olması... Çünkü özetine göre kişiler... ona göre okuyabiliyorlar, özetini beğeniyorsalar ona göre okuyorlar.”* (Öğrenci görüşme formu, 2 nolu öğrenci, 01:13 01:23) şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Tavsiye bileşeninin verimliliğini sınırlayan unsur olarak belirlenen kitap arama motorunun olmaması ile ilgili öğrencilerden biri *“Sadece istediğimiz kitapları yazarsak, aratabilirse o iyi olabilirdi.”* (Öğrenci görüşme formu, 4 nolu öğrenci, 01:57 – 02:00) şeklinde durumu ifade etmiştir. Diğer bir öğrenci ise görüşlerini, *“Benim ilgi alanıma uygundu ama bazı eklenmesi gereken şeyler vardı mesela arama motoru konulursa daha rahat olabilirdi insanlar mesela bir aradığı kitabı oradan okumak istiyor ama bulamıyor kolaylıkla. O yüzden bir arama motoru konulmasını tercih ederim.”* (Öğrenci görüşme formu, 1 nolu öğrenci, 00:20 – 00:49) şeklinde dile getirmiştir.

Memnuniyet Boyutu (ÖM1). Memnuniyet teması çerçevesinde sorulan *“KİTaS tavsiye bileşeni doğru çalışıyor mu? Açıklayınız?”* sorusuna ise altı öğrenci (n=6) tavsiye bileşeninin hızlı ve doğru çalıştığını ve bu durumun memnun edici olduğunu belirtmişlerdir. İki öğrenci (n=2) ise tavsiye bileşeni ile sorun yaşadığını belirtmişlerdir. Bu cevaplar neticesinde KİTaS’ın tavsiye bileşenine ilişkin memnuniyet boyutunu “destekleyen” ve “sınırlayan” iki alt tema belirlenmiştir. Tavsiye bileşenine ilişkin öğrencilerin memnuniyetini destekleyen unsurlardan birisi sistemin kitap tavsiye ediliyor olmasıdır. Diğer bir destekleyen unsur ise öğrencilerin okumak istedikleri kitap türlerini seçebiliyor olmalarıdır. Öğrencilerin tavsiye

bileşenine ilişkin memnuniyetini sınırlayan unsurlardan birisi tavsiye edilen kitapların belirli bir süre içerisinde okuma zorunluluğu olarak belirlenmiştir. Diğer bir sınırlayıcı unsur ise sitenin öğrencilere görsel anlamda çekici gelmeyişiştir. İlgili temalar Tablo 15’ te verilmiştir.

Tablo 15.

Öğrencilerin Tavsiye Bileşeni ile İlgili Memnuniyeti Destekleyen ve Sınırlayan Bulgular

Destekleyen	f	Sınırlayan	f
Tavsiye Sisteminin Olması	1	Süre Baskısı	2
Kitap Türü Seçebilme	5	Sitenin Çekici Olmaması	5

Tablo 15’ te görüldüğü gibi tavsiye bileşenine ilişkin öğrenci memnuniyetini destekleyen bir unsur olarak kitapların tavsiye ediliyor olmasına ilişkin öğrencilerden biri “*En çok beğendiğim durum kitabın tavsiye edilmesi.*” (Öğrenci görüşme formu, 1 nolu öğrenci, 01:49 – 01:55) olarak belirtmiştir. Diğer destekleyen unsur ise kitap türlerinin öğrenciler tarafından seçilmesi durumu olduğu belirlenmiştir. Bu duruma ilişkin, “*İstediğim kitapları seçebiliyorum. Kendisi (sistem) biz sevdiğimiz istediğimiz kitapların özelliklerini açıklıyor. O sevdiğimiz kitapları veriyor. Gösteriyor yani..*” (Öğrenci görüşme formu, 4 nolu öğrenci, 01:24 – 01:34) şeklinde cevap vermiştir. Diğer bir öğrenci ise “*En çok beğendiğim durum dediğim gibi tavsiye edilmesi. Kitabın tavsiye edilmesi...*” (Öğrenci görüşme formu, 1 nolu öğrenci, 01:49 – 01:55) şeklinde cevap vermiştir. Öğrencilerin tavsiye bileşenine ilişkin memnuniyetini sınırlayan unsurlardan biri olan kitapların belirli bir süre içerisinde okunması zorunluluğuna dair öğrencilerden biri “*... o kitabı okumak için bir ay veriyor süre kısıtlaması olmaması gerekiyor bence.*” (Öğrenci görüşme formu, 2 nolu öğrenci, 05:26 - 05:34) şeklinde görüş bildirmiştir. Diğer sınırlayıcı unsurlardan biri olan sitenin görsel anlamda çekici olmamasına dair öğrencilerden birisi “*Sayfa mesela daha renkli daha canlı olabilirdi işte dediğim gibi yaşımıza uygun süslemeler canlılık olabilirdi.*” (Öğrenci görüşme formu, 6 nolu öğrenci, 04:12 - 04:24) şeklinde görüş bildirmiştir. Diğer bir öğrenci ise “*Sayfa daha ilgi çekici*

olmalı mesela biri girdiğinde oraya sayfanın güzelliğinden de etkilenebilir o kitabı okumak için.” (Öğrenci görüşme formu, 2 nolu öğrenci, 02:00 - 02:08) şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğrencilerle yapılan görüşmelerde tavsiye bileşenine yönelik etkililik, verimlilik ve memnuniyet boyutlarını destekleyici ve sınırlayıcı unsurlar ortaya çıkmıştır. Buna göre öğrenciler tavsiye bileşeninde kitap türlerini seçebildikleri için KİTaS’ ı etkili bulmuşlardır. Diğer taraftan öğrenciler okumayı tercih ettikleri türleri seçebilmelerinin yanı sıra kendi belirledikleri kitapları da okumak istemişlerdir. Bunun için kitapları isimlerini yazarak aratabilecekleri bir arama motorunun olmamasını sınırlayıcı bir durum olarak göstermişlerdir. Diğer bir ifade ile öğrenciler kendi ilgi alanları ile örtüşen kitapları okumak istedikleri gibi merak duydukları kitapları da okumak istemektedirler. Alanyazında ise öğrencilerin ilgi ve merak duydukları kitapları okumalarının onların okuma alışkanlıklarını destekleyeceği belirtilmiştir (Wighfield ve Guthrie, 2005; Ülper, 2011; Yıldız ve Akyol, 2008). Araştırma bulguları bu çerçevede alanyazın ile örtüşmektedir. Bu bağlamda okuma alışkanlığı geliştiren bu unsurlar (ilgi ve merak), geliştirilen sistemin etkililiğini belirleyen durumlar olarak ortaya çıkmıştır.

Sistem içerisinde öğrencilere kitap okuma sayfa aralığının kitap belirleyici bir unsur olarak sorulması onların ilgi duydukları kitapların belirlenememesine sebep olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle öğrencinin okuyacağı kitabın belirlenmesinde sayfa sayısının tercihe bırakılması sistemin etkililiğinde olumsuz bir durum oluşturmuştur. Alanyazında öğrencilerin okuyacağı kitap tercihlerinin kendilerine bırakılması gerektiği belirtilmiştir (Dünya, 2002; Guthrie ve Wighfield, 2005). Buradan yola çıkılarak KİTaS geliştirilirken öğrencilere kitap ilgi alanları sorulmuş ve ona göre kitap tavsiyesi verilmiştir. Ancak sadece kitap ilgi alanlarının sorulmasının öğrencilerin kişisel kitap tercihlerini yapmaları için yeterli olmadığı görülmektedir. Öğrencilerin ilgi duydukları kitaplar içerisinden tercih yapabilmelerini sağlaması için kitap özetlerinin sistemde verilmesi önemli bir durum olarak ortaya çıkmıştır.

Diğer bir ifade ile KİTaS bir kitap tanıtım aracı olmamasına rağmen öğrencilerin kitap tercihi yapabilmesi için kitap tanıtımlarının bulunması verimliliği destekleyen bir durum olarak ortaya çıkmıştır.

Sistemin öğrencilere kitap tavsiyesinde bulunması öğrencilerin ilgi duydukları kitabı seçmelerini sağlamıştır. Bu durum öğrencilerin bileşenden memnun olmalarını sağlamıştır. Öğrenciler sistemin görsel tasarımının dikkatlerini çekecek ve ilgi uyandıracak şekilde tasarlanmasını istemişlerdir.

KİTaS Değerlendirme Bileşeninin Kullanılabilirliğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Toplanan veriler neticesinde öğrencilerin değerlendirme bileşeninin kullanılabilirliği hakkındaki görüşleri bütüncül olarak Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16.

Değerlendirme Bileşeninin Kullanılabilirliği Hakkında Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kullanılabilirlik Boyutları	Değerlendirme Bileşeninin Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşler (N=8)	<i>f</i>
Etkililik	KİTaS’ın sizin kitap okuma durumunuzu doğru bir şekilde değerlendirdiğini düşünüyor musunuz?	
	Yönergenin olmaması	1
Verimlilik	KİTaS değerlendirme bileşenine ulaşırken zorlandınız mı?	
	Süre baskısı	1
Memnuniyet	KİTaS değerlendirme bileşeni doğru çalışıyor mu?	
	Okunan kitabın anlaşılmasını desteklemesi	2

Tablo 16’da öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar etkililik, verimlilik ve memnuniyet temaları çerçevesinde sunulmuştur. Tabloda alt temalar da yer almaktadır. Öğrencilerin sistemin değerlendirme bileşeninin etkililik, verimlilik ve memnuniyet boyutlarına ilişkin görüşleri bu boyutları “destekleyen” ve “sınırlayan” unsurlar olarak aşağıda sunulmuştur.

ÖE2. Etkililik Boyutu (ÖE2). Değerlendirme bileşeninin etkililik teması çerçevesinde sorulan “*KİTaS’in sizin kitap okuma durumunuzu doğru bir şekilde değerlendirdiğini düşünüyor musunuz?*” sorusuna altı öğrenci (n=6) “*evet*” yanıtını vermiştir. İki öğrenci (n=2) ise “*hayır*” yanıtını vermiştir. Bu cevaplar neticesinde sistemin değerlendirme bileşenine ilişkin sadece etkililik boyutunu “sınırlayan” alt tema belirlenmiştir. Değerlendirme bileşeninin etkililiğini “destekleyen” hiçbir tema belirlenmemesine rağmen öğrenciler, KİTaS değerlendirme bileşeninin etkili olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Bileşenin etkililik boyutunda sınırlandırıcı unsurun ise yönergelerin eksikliği olduğu belirlenmiştir. İlgili tema Tablo 17’ de sunulmuştur.

Tablo 17.

Öğrencilerin Değerlendirme Bileşeni ile İlgili Etkililiği Sınırlayan Bulgular

Sınırlayan	f
Yönergenin olmaması	1

Tablo 17’ de görüldüğü gibi değerlendirme bileşenine ilişkin etkililiği sınırlandırıcı unsur olarak sınav yönergelerinin olmayışı belirtilmiştir. Yönerge eksikliklerine ilişkin bir öğrenci “... *formu doldurduktan hemen sonra şu şu kitabı şu sürede okuyunuz üye formuna giriniz ve onunla ilgili soruları cevaplandırınız diye bir sayfa çıkacak karşımıza sanıyordum ama çıkmadı.*” (Öğrenci görüşme formu, 3 nolu öğrenci, 05:18 - 05:38) şeklinde görüş bildirmiştir.

Verimlilik Boyutu (ÖV2). Verimlilik teması çerçevesinde sorulan “*KİTaS değerlendirme bileşenine ulaşırken zorlandınız mı?*” sorusuna yedi öğrenci (n=7) değerlendirme bileşenine ulaşırken sorun yaşamadıklarını hızlı ve doğru bir şekilde ulaşabildiklerini belirtmişlerdir. Sadece bir öğrenci (n=1) “...*rahatlıkla gezinemediğini...*” (Öğrenci görüşme formu, 5 nolu öğrenci, 02:31 02:32) belirterek zaman kaybı yaşadığını ve sistemin yavaş çalıştığını belirtmiştir. Alınan cevaplar neticesinde sistemin değerlendirme bileşenine ilişkin verimlilik boyutunu “sınırlayan” alt tema belirlenmiştir. Öğrencilerden alınan

görüşler neticesinde verimlilik boyutunu “destekleyen” hiçbir temaya ulaşamamıştır. Değerlendirme bileşeninin verimliliğini “sınırlandıran” unsur sınav oturumlarındaki süre sınırlaması olarak belirtilmiştir. İlgili temalara Tablo 18’ de verilmiştir.

Tablo 18.

Öğrencilerin değerlendirme bileşeni ile ilgili verimliliği sınırlayan bulgular

Sınırlayan	f
Süre Baskısı	1

Tablo 18’ de görüldüğü gibi değerlendirme bileşeninin verimliliğini sınırlayan unsur olarak belirlenen değerlendirme sınavı süre sınırlaması ile ilgili olarak bir öğrenci “...*sınavda süre sıkıntısı olması...*” (Öğrenci görüşme formu, 2 nolu öğrenci, 05:26 -05:34) ifadesini belirtmiştir.

Memnuniyet Boyutu (ÖM2). Memnuniyet teması çerçevesinde sorulan “*KİTaS değerlendirme bileşeni doğru çalışıyor mu?*” sorusuna yedi öğrenci (n=7) hızlı ve doğru bir şekilde çalıştığını belirtmiştir. Sadece bir öğrenci “Biraz yavaş ama doğru çalışıyor.” (Öğrenci görüşme formu, 3 nolu öğrenci, 04:32 04:34) şeklinde görüş bildirmiştir. Bu cevaplar neticesinde sistemin değerlendirme bileşenine ilişkin memnuniyet boyutunu “destekleyen” alt tema belirlenmiştir. Değerlendirme bileşeninde memnuniyet boyutuna ilişkin sınırlayan bir durum belirlenmemiştir. Öğrenciler KİTaS’ ın değerlendirme bileşeninden genel anlamda memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Memnuniyet boyutunu destekleyen unsur olarak öğrenciler sistemin değerlendirme bileşeniyle, okudukları kitabı daha iyi anladıklarını belirtmişlerdir. İlgili tema Tablo 19’ da verilmiştir.

Tablo 19.

Öğrencilerin Değerlendirme Bileşeni ile İlgili Memnuniyeti Destekleyen Bulgular

Destekleyen	<i>f</i>
Okunan kitabın anlaşılmasını desteklemesi	2

Bu konuda öğrencilerden biri, “...o sınav ile insan okuduğunu çok fazla anlayabiliyor.” (Öğrenci görüşme formu, 1 nolu öğrenci, 08:02 – 08:14) şeklinde görüş bildirmiştir.

Web destekli sistem tasarımlarında yardım ve dokümantasyon boyutunun sistemlerin etkililiği ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Gerekli yardım ve yönlendirmelerin açık ve net bir şekilde yapılması gerektiği söylenebilir. KİTaS değerlendirme sınavları öğrencilerin seçtiği kitabı okuyup okumamasının tespit edilmesine yönelik hazırlanmıştır. Bu nedenle değerlendirme sınav süresi, öğrencilerin rahatlıkla sınavı tamamlayabilecekleri bir uzunlukta, uzman görüşleri çerçevesinde ve pilot uygulaması yapılarak ayarlanmıştır. Buna rağmen böyle bir sürenin olması öğrenciler tarafından rahatsız edici olarak bulunmuştur. Değerlendirme etkinlikleri eğitim öğretim sürecinin bir parçasıdır (Hricko, 2005; Jeanette, 2006; Köklükaya, 2010). Araştırmada da değerlendirme sürecinde öğrencilerin hala kitabı anlama süreçlerinin devam ettiği belirlenmiştir. Bu anlamda kitap okuma etkinlikleri de değerlendirme boyutundan bağımsız düşünülemez. Böylesi geniş kapsamı ve kalabalık öğrencilere hitap eden konu alanı uzmanlıklarında e-değerlendirme ortamları alternatif imkanlar sunmaktadır (Bull ve McKenna, 2004; Kabakçı ve Karakaya, 2003; Lawson, 2002; Prior, 2003).

KİTaS Takip ve Raporlama Bileşeninin Kullanılabilirliğine İlişkin Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşleri

Toplanan veriler öncelikle görüşme soruları bağlamında bütüncül olarak sunulmuştur. Ardından araştırma sorularına yanıt verecek şekilde tema ve alt temalar sıralanmış ve doğrudan alıntılarla açıklanmıştır.

KİTaS Takip ve Raporlama Bileşeninin Kullanılabilirliğine İlişkin Öğrenci Görüşleri

Toplanan veriler neticesinde öğrencilerin takip ve raporlama bileşeninin kullanılabilirliği hakkındaki görüşleri bütüncül olarak Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20.

Takip ve Raporlama Bileşeninin Kullanılabilirliği Hakkında Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kullanılabilirlik Boyutları	Takip ve Raporlama Bileşeninin Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşler (N=8)	f
Etkililik	KİTaS’ın takip ve raporlama bileşeni kitap okuma durumunu doğru bir şekilde raporluyor mu?	
	Kalan Zamanı Göstermesi	1
Verimlilik	KİTaS takip ve raporlama bileşenine ulaşırken zorlandınız mı?	
	Öz Değerlendirmeyi Destekleme	2
Memnuniyet	KİTaS takip ve raporlama bileşeni doğru çalışıyor mu?	
	Puanlama	1
	Ailelerin Takip Edebilmesi	1
	Görünüm	2

Tablo 20’de öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar etkililik, verimlilik ve memnuniyet temaları çerçevesinde sunulmuştur. Tabloda alt temalar da yer almaktadır. Öğrencilerin sistemin takip ve raporlama bileşeninin etkililik, verimlilik ve memnuniyet boyutlarına ilişkin görüşleri bu boyutları “destekleyen” ve “sınırlayan” unsurlar olarak aşağıda sunulmuştur.

Etkililik Boyutu (ÖE3). Takip ve raporlama bileşeninin etkililik temasına ilişkin sorulan “KİTaS’ın takip ve raporlama bileşeni kitap okuma durumunu doğru bir şekilde raporluyor mu?” sorusuna öğrencilerin tamamı (n=8) “açık bir şekilde” raporladığı cevabını vermişlerdir. Verilen cevapların neticesinde sistemin takip ve raporlama bileşenine ilişkin etkililik boyutunu “destekleyen” bir temaya ulaşılmıştır. Görüşmeler neticesinde etkililik boyutunda takip ve

raporlama bileşenine dair sınırlayıcı bir unsur bulunamamıştır. Öğrenciler takip ve raporlama bileşeninin kitap okuma durumunun incelenebilmesi için gerekli bilgileri barındırdığını belirtmişlerdir. Bileşenin kitap okuma sürecinde öğrenciye kitabı okuması için kalan zamanı göstermesi, amacı çerçevesinde gerçekleştirilen bir unsur olarak ortaya çıkmıştır. İlgili tema Tablo 21’ de verilmiştir.

Tablo 21.

Öğrencilerin Takip ve Raporlama Bileşeni ile İlgili Etkililiği Destekleyen Bulgular

Destekleyen	<i>f</i>
Kalan Zamanı Göstermesi	1

Tablo 21’ de belirtilen bu duruma bir öğrenci, “*En çok beğendiğim durum mesela benim hangi günde olduğumu belirtmesi o güzel bir şey. ... takip etmem güzel bir şey.*” (Öğrenci görüşme formu, 6 nolu öğrenci, 05:31 05:40) şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Verimlilik Boyutu (ÖV3). Verimlilik teması çerçevesinde sorulan “*KİTaS takip ve raporlama bileşenine ulaşıırken zorlandınız mı?*” sorusuna öğrencilerin tamamı (n=8) rahatlıkla rapor alabildiklerini ve bir sorunla karşılaşmadıklarını belirtmişlerdir. Bu cevaplar neticesinde sistemin takip ve raporlama bileşenine ilişkin verimlilik boyutunu “destekleyen” alt tema belirlenmiştir. Yapılan görüşmelerde öne çıkan sınırlayıcı unsur bulunmamaktadır. KİTaS’ ın takip ve raporlama bileşenine ilişkin verimlilik boyutunu destekleyen unsurların başında bu bileşenin öğrencilere kendilerini değerlendirme fırsatı sunmuş olmasıdır. İlgili tema Tablo 22’ de verilmiştir.

Tablo 22.

Öğrencilerin takip ve raporlama bileşeni ile ilgili verimliliği destekleyen bulgular

Destekleyen	<i>f</i>
Öz Değerlendirmeyi Destekleme	2

Bu konuda bir öğrenci, “...sınavın olması çünkü kendimi test etmem gerekiyor ben bu kitabı anladım mı anlamadım mı o sınav bölümü güzel bir şey.” (Öğrenci görüşme formu, 6 nolu öğrenci, 03:40 - 03:50) şeklinde görüşlerini bildirmiştir.

Memnuniyet Boyutu (ÖM3). Memnuniyet teması çerçevesinde sorulan “KİTaS takip ve raporlama bileşeni doğru çalışıyor mu?” sorusuna öğrencilerin tamamı (n=8) doğru çalıştığını ve bu durumdan memnun kaldığını belirtmiştir. Bu cevaplar neticesinde Takip ve Raporlama bileşenine ilişkin memnuniyet boyutunu “destekleyen” ve “sınırlayan” bazı unsurlar belirlenmiştir. Destekleyen unsur olarak öğrencilerin sürecin tamamından bir düzey puanı elde etmesidir. Böylece öğrenciler kitap bazında değerlendirilmelerinin yanı sıra süreç bazında da değerlendirildiklerini belirtmişlerdir. Destekleyen bir diğer unsur olarak ailelerin öğrencileri takip edebilmesi olanağı gösterilmiştir. Memnuniyeti sınırlayıcı unsur ise KİTaS’ in görsel tasarımının dikkat çekici bulunmamasıdır. İlgili temalar Tablo 23’ te verilmiştir.

Tablo 23.

Öğrencilerin Takip ve Raporlama Bileşeni ile İlgili Memnuniyeti Destekleyen ve Sınırlayan Bulgular

Destekleyen	f	Sınırlayan	f
Puanlama	1	Görünüm	2
Ailelerin Takip Edebilmesi	1		

Tablo 23’ de görüldüğü gibi KİTaS’ in takip ve raporlama bileşenine yönelik öğrenci memnuniyetine yönelik öğrencilerden biri “... sınav bittikten sonra onun puanımızı göstermesi....” (Öğrenci görüşme formu, 2 nolu öğrenci, 05:07-05:17) şeklinde görüş bildirmiştir. Memnuniyeti destekleyen diğer bir unsura ilişkin öğrencilerden biri “bence... ailelere faydalı bir durum çünkü aileler bizim kitap okuduğumuzu ve okumadığımız takip edebiliyorlar...” (Öğrenci görüşme formu, 5 nolu öğrenci, 05:41- 05:53) diyerek görüşünü ortaya koymuştur. Memnuniyeti sınırlayan unsur olarak belirtilen KİTaS’ in görünümüne

ilişkin öğrencilerden biri, “Sayfanın yüzünün daha ilginç olması gerekiyor daha güzel ve insanların dikkatini çekmeli.” (Öğrenci görüşme formu, 2 nolu öğrenci, 05:45- 05:52) diyerek durumu ifade etmiştir.

KİTaS Takip ve Raporlama Bileşeninin Kullanılabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Toplanan veriler neticesinde öğretmenlerin takip ve raporlama bileşeninin kullanılabilirliği hakkındaki görüşleri bütüncül olarak Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24.

Takip ve Raporlama Bileşeninin Kullanılabilirliği Hakkında Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kullanılabilirlik Boyutları	Takip ve Raporlama Bileşeninin Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşler (N=6)	f
Etkililik	KİTaS’ın takip ve raporlama bileşeni kitap okuma durumunu doğru bir şekilde raporluyor mu?	
	Sürece Hâkim Olunabilmesini Sağlaması	2
	Yeterli Bilgileri Raporlanması	3
	Kitap Sayısının Azlığı	2
	Düzen Puanı Hesaplanmasında Nitelik-Nicelik Dengesinin Korunmaması	2
	Verimlilik	KİTaS takip ve raporlama bileşenine ulaşırken zorlandınız mı?
	Kitap Tanıtımlarının Bulunması	3
	Basit ve Anlaşılır Yapısı	3
	Bilindik Bir Tasarım Kullanılmaması	1
	Motivasyon Arttırıcı Unsurların Eksikliği	4
Memnuniyet	KİTaS takip ve raporlama bileşeni doğru çalışıyor mu?	
	Her Şeyin Tek Ekrandan Görünebilmesi	2
	Akademik Başarıyı Desteklemesi	1
	Okuma Alışkanlığını Desteklemesi	2
	Görünüm Ayarlarının Kişiselleştirilememesi	2
	Sosyal Medya Bağlantısının Olmaması	2

Tablo 24’te öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar etkililik, verimlilik ve memnuniyet temaları çerçevesinde sunulmuştur. Tabloda alt temalar da yer almaktadır.

Öğretmenlerin sistemin takip ve raporlama bileşeninin etkililik, verimlilik ve memnuniyet boyutlarına ilişkin görüşleri bu boyutları “destekleyen” ve “sınırlayan” unsurlar olarak aşağıda sunulmuştur.

Etkililik Boyutu (EE3). Öğretmenlerin Takip ve Raporlama bileşenine ilişkin etkililik çerçevesinde sorulan “KİTaS’ın takip ve raporlama bileşeni kitap okuma durumunu doğru bir şekilde raporluyor mu?” sorusuna öğretmenlerin tamamı (n=6) doğru bir şekilde raporladığını belirtmişlerdir. Bu cevaplar neticesinde sistemin takip ve raporlama bileşenine ilişkin etkililik boyutunu “destekleyen” ve “sınırlayan” iki alt tema belirlenmiştir. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde KİTaS’ın takip ve raporlama bileşeninin etkililik boyutunu destekleyen unsurlar, KİTaS’ın sürecin takibine fırsat sunması ve sürece hâkim olmak için yeterli bilgileri barındırması olarak belirlenmiştir. Etkililik boyutunu sınırlayan bazı unsurlar da belirlenmiştir. Bu unsurlardan biri, süreçte öğrencilerin okudukları kitapların niteliği ile niceliğinin dengesinin korunmasına yönelik olmuştur. Diğer bir deyişle çok kitap okuyan mı yoksa etkili kitap okuyan mı daha başarılıdır sorusunun cevap verilebilmesidir. Diğer bir sınırlandırıcı unsur ise KİTaS’ ta yer alan kitap sayısının azlığı olmuştur. İlgili temalar Tablo 25’ te verilmiştir.

Tablo 25.

Öğretmenlerin Takip ve Raporlama Bileşeni ile ilgili Etkililiği Destekleyen ve Sınırlayan Bulgular

Destekleyen	f	Sınırlayan	f
Sürece Hâkim Olunabilmesini	2	Kitap Sayısının Azlığı	2
Sağlaması	3	Düzey Puanı Hesaplanmasında	2
Yeterli Bilgileri Raporlaması		Nitelik-Nicelik Dengesinin Korunmaması	

Tablo 25’ te görüldüğü gibi takip ve raporlama bileşenine etkililiği destekleyici unsurlara ilişkin sürece hâkim olunması konusunda eğitimcilerden biri, “*Tek ekranda her şeyi görmek güzel bir artı diyebilirim... Öğrenci giriş yapmış mı, kaç puan almış ilgili anketten, ya da okuduğu kitap nedir gibi her bilgiyi aynı ekrandan görmek güzel*” (Eğitmen görüşme formu, 2 nolu eğitimci, 04:05-04:22) şeklinde görüşünü belirtmiştir. Takip ve raporlama bileşeninin etkililiğini desteklediği belirlenen yeterli bilgileri raporlaması konusunda bir öğretmen, sistemin gerekli bilgileri gösterdiğini fazla ve gereksiz bilgiler verdiğinde ise kafa karıştırıcı olabileceğini ve bu haliyle açık ve anlaşılır bir sistem olduğunu belirtmiştir (Eğitmen görüşme notları, 4 nolu eğitimci, 20.05.2015). Takip ve raporlama bileşeninin etkililiğini sınırlayan bazı unsurlar da belirlenmiştir. Bunlardan biri, sistemde öğrencilere tavsiye edilecek kitap sayısının az olması sebebiyle yeterli çeşitlikte kitap tavsiyesi sunamamasıdır. Bu durumu öğretmenlerden biri, sistemin daha etkili çalışabilmesi için kitap sayısının fazlaştırılması gerektiğini belirtmiştir (Eğitmen görüşme notları, 1 nolu eğitimci, 13.05.2015). Bileşeninin etkililiğini sınırlayan bir diğer unsur ise öğrenci düzey puanı hesaplanmasında kitap okuma durumunun belirlenmesindeki nitelik-nicelik dengesinin korunmasına yöneliktir. KİTaS’ ın takip ve raporlama bileşeninin etkililiğinin artırılmasına yönelik motivasyon unsurlarının eklenmesi gerektiğini belirten bir öğretmen, kitap okuma düzey puanı yüksek öğrenciler için bir ödüllendirmenin yapılabileceğini belirtmiştir. Ancak burada okunan kitap sayısının mı yoksa okuduğu kitapta ki başarının mı değerlendirilmesi gerektiğinin tartışılmasını önermiştir (Eğitmen görüşme notları, 3 nolu eğitimci, 20.05.2015).

Verimlilik Boyutu (EV3). Verimlilik çerçevesinde sorulan “*KİTaS takip ve raporlama bileşenine ulaşırken zorlandınız mı?*” sorusuna öğretmenlerin tamamı (n=6) herhangi bir sorun yaşamadıklarını gayet kolay bir şekilde ulaştıkları yanıtını almışlardır. Bu cevapların analizinde sistemin takip ve raporlama bileşenine ilişkin verimlilik boyutunu “destekleyen” ve “sınırlayan” iki alt tema belirlenmiştir. KİTaS’ ın takip ve raporlama bileşeninin verimlilik

boyutunu destekleyen unsurlardan birisi bütün kitapların görülebildiği ekranın varlığı olarak belirtilmiştir. Diğer bir unsur ise arayüz yapısının basit ve anlaşılır olduğu görüşüdür. Öne çıkan destekleyici unsurlardan bir diğeri ise bilindik bir tasarım kullanılması olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin görüşü doğrultusunda ortaya çıkan sınırlayıcı unsur ise motivasyon arttırıcı unsurların eksikliği olarak belirtilmiştir. İlgili temalar Tablo 26’ da verilmiştir.

Tablo 26.

Öğretmenlerin Takip ve Raporlama Bileşeni ile İlgili Verimliliği Destekleyen ve Sınırlayan Bulgular

Destekleyen	f	Sınırlayan	f
Kitap Tanıtımlarının Bulunması	3	Motivasyon Arttırıcı Unsurların Eksikliği	4
Basit ve Anlaşılır Yapısı	3		
Bilindik Bir Tasarım Kullanılması	1		

Tablo 26’da görüldüğü gibi takip ve raporlama sisteminin verimliliğe etki eden unsurlara dair kitapların ve kitap bilgilerinin sistemde verilmesinin, öğretmenlerin kitaplar hakkında bilgi sahibi olmalarını sağladığını katılımcılardan biri belirtmiştir (Eğitmen görüşme notları, 3 nolu eğitimci, 20.05.2015). Diğer taraftan sistemin basit ve anlaşılır bir yapısının olmasına yönelik görüş bildiren katılımcılardan biri, “Görsel tasarım benim açımdan sade ve kullanışlı diyebilirim...” (Eğitmen görüşme formu, 2 nolu eğitimci, 07:23 - 08:09) şeklinde görüş bildirmiştir. Sistemde bilindik bir tasarımın kullanıldığını belirten ve kitap listelerinin bulunduğu ekranı kitap satış sitelerindeki yapıya benzettiğini bu nedenle alışmakta zorlanmadığını hatta hoşuna gittiğini katılımcılardan biri belirtmiştir (Eğitmen görüşme notları, 1 nolu eğitimci, 13.05.2015). Verimliliği sınırlandıran unsur olarak öğretmenler motivasyon arttırıcı unsurların eksikliğini bildirmişlerdir. Bu konuda, sistemde bir ödül mekanizmasının olması gerektiği ve başarılı öğrencilerin ödüllendirilebileceği ifade edilmiştir. Böylelikle sistemin daha verimli bir şekilde işleyeceği görüşü savunulmuştur (Eğitmen görüşme notları, 3

nolu eğitimci, 20.05.2015). Diğer bir görüş ise öğrencilere her kitabı bitirdiğinde yıldız, çiçek gibi semboller verilerek öğrencilerin ilgisinin daha çok çekilmesi yönündedir (Eğitmen görüşme notları, *5 nolu eğitimci, 28.05.2015*).

Memnuniyet Boyutu (EM3). Memnuniyet çerçevesinde sorulan “*KİTaS takip ve raporlama bileşeni doğru çalışıyor mu?*” soruya öğretmenler (n=6) raporlamanın doğru çalıştığını ve bu durumun memnun edici olduğu cevabını vermişlerdir. Verilen cevapların analizinden sistemin takip ve raporlama bileşenine ilişkin memnuniyet boyutunu “destekleyen” ve “sınırlayan” iki alt tema belirlenmiştir. Öğretmen görüşmelerinde memnuniyeti destekleyen görüşlerden bir tanesi KİTaS’ ın akademik başarıyı destekleyeceği yönündedir. Bir diğer destekleyici unsur olarak okuma alışkanlığını desteklemesi olarak belirtilmiştir. Anasayfa’ da yer alan bilgilendirme sayfasının ise diğer memnun edici özellik olduğunu belirtmişlerdir. Memnuniyeti sınırlandıran unsurlardan birisi kullanıcıların görünüm ayarlarını kişiselleştirememesi olarak belirtilmiştir. Diğer bir sınırlandırıcı unsur ise sosyal medya bağlantısının olmaması olarak belirtilmiştir. İlgili temalar Tablo 27’ de verilmiştir.

Tablo 27.

Öğretmenlerin Takip ve Raporlama Bileşeni ile İlgili Memnuniyeti Destekleyen ve Sınırlayan Bulgular

Destekleyen	f	Sınırlayan	f
Her Şeyin Tek Ekrandan Görünebilmesi	2	Görünüm Ayarlarının Kişiselleştirilememesi	2
Akademik Başarıyı Desteklemesi	1	Sosyal Medya Bağlantısının Olmaması	2
Okuma Alışkanlığını Desteklemesi	2		

Tablo 27’ de görüldüğü gibi bütün bilgilerin tek ekrandan görüntülenebilmesi memnun edici bir unsur olarak belirtilmiştir. Bu konuda katılımcılardan biri, “*Tek ekranda herşeyi görmek güzel bir artı diyebilirim*” (Eğitmen görüşme formu, *2 nolu eğitimci, 04:05 -04:10*) şeklinde görüşlerini belirtmiştir. Diğer bir unsur ise sistemin okuma alışkanlığına bağlı olarak

okul başarısını da arttıracacağı yönündedir (Eğitmen görüşme notları, *3 nolu eğitimci 20.05.2015*). Okuma alışkanlıklarının artması konusunda ise, sistemin internet ve bilgisayar üzerinden olmasının ilgiyi arttıracığını bu nedenle öğrencilerin kitap okuma alışkanlığını destekleyici olduğu belirtilmiştir (Eğitmen görüşme notları, *4 nolu eğitimci 20.05.2015*). Memnuniyeti sınırlandıran unsurlardan birisi olarak kullanım davranışlarına göre arayüz tasarımının kişiselleştirilme özelliğinin bulunması gerektiği savunulmuştur. Bu konuda katılımcılardan biri, “...arayüz renklerini kendilerinin ayarlayabilecekleri bir şey de geliştirilebilir.” (Eğitmen görüşme formu, *2 nolu eğitimci, 05:06 – 05:30*) şeklinde görüş bildirmiştir. Sosyal medya konusunda ise öğretmenlerden biri, öğrencilerin sosyal medyayı çok fazla kullandıklarını KİTaS’ in sosyal medya bağlantısı olması durumunda öğrencilerin kitaplar hakkında görüşleri paylaşabilecekleri ve kitap paylaşımlarında bulunabileceklerini bu nedenle sosyal medya bağlantısının olmamasının sınırlayıcı bir durum olduğu belirtilmiştir (Eğitmen görüşme formu, *1 nolu eğitimci, 13.05.2015*).

KİTaS Takip ve Raporlama Bileşeninin Kullanılabilirliğine İlişkin Veli Görüşleri

Toplanan veriler neticesinde velilerin takip ve raporlama bileşeninin kullanılabilirliği hakkındaki görüşleri bütüncül olarak Tablo 28’de sunulmuştur.

Tablo 28.

Takip ve Raporlama Bileşeninin Kullanılabilirliği Hakkında Veli Görüşlerine İlişkin Bulgular

Kullanılabilirlik Boyutları	Takip ve Raporlama Bileşeninin Kullanılabilirliğine İlişkin Görüşler (N=17)	f
Etkililik	KİTaS'ın takip ve raporlama bileşeni kitap okuma durumunu doğru bir şekilde raporluyor mu? Veli Onayının Olmaması	1
Verimlilik	KİTaS takip ve raporlama bileşenine ulaşırken zorlandınız mı? Hızlı Rahat Ulaşım Yeni Olması Mesaj Gönderilmemesi Tasarımın Dikkat Çekici Özelliğinin Azlığı	16 1 3 5
Memnuniyet	KİTaS takip ve raporlama bileşeni doğru çalışıyor mu? Puanlamanın Olması Daha İstekli Kitap Okumayı Sağlama Takip Ediliyor Olması Sistem ve Okul Bütünlüğünün Sağlanamaması	2 5 3 1

Tablo 28'de velilerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar etkililik, verimlilik ve memnuniyet temaları çerçevesinde sunulmuştur. Tabloda alt temalar da yer almaktadır. Velilerin sistemin takip ve raporlama bileşeninin etkililik, verimlilik ve memnuniyet boyutlarına ilişkin görüşleri bu boyutları “destekleyen” ve “sınırlayan” unsurlar olarak aşağıda sunulmuştur.

Etkililik Boyutu (VE3). Velilerin Takip ve Raporlama bileşenine ilişkin etkililik teması çerçevesinde sorulan “*KİTaS'ın takip ve raporlama bileşeni kitap okuma durumunu doğru bir şekilde raporluyor mu?*” sorusuna velilerin tamamı (n=17) bilgileri doğru bir şekilde raporladığını belirtmişlerdir. Verilerin detaylı analizleri sonucunda sistemin takip ve raporlama bileşenine ilişkin etkililik boyutunu “sınırlayan” alt tema belirlenmiştir. Veliler, takip ve raporlama bileşeninde etkililik boyutuna ilişkin olumlu görüş bildirmelerine rağmen “destekleyici” bir temaya erişilmemiştir. Etkililik boyutunu sınırlayıcı unsur olarak veliler,

öğrencilerin kitap okumalarına dair kendilerinin de onay verebilecekleri bir yapının eksikliğini belirtmişlerdir. İlgili tema Tablo 29’ da verilmiştir.

Tablo 29.

Velilerin Takip ve Raporlama Bileşeni ile İlgili Etkililiği Sınırlayan Bulgular

Sınırlayan	<i>f</i>
Veli Onayının Olmaması	1

Veliler çocuklarının okuduklarını evde gözlemleyebildiklerini ve kendilerinin de sistemden çocuklarının kitabı okuduğuna teyit verebileceklerini belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin katılımcılardan biri “*KİTaS’ ta sadece rapor olarak kontrol edebiliyorum. Halbuki okuyup okumadığını evde de takip edebilmem gerekir. Gerekirse benim de onayımdan geçmesi gerekir.*”(Açık uçlu veli görüşme anketi, 4 nolu veli) şeklinde görüşünü yazmıştır.

Verimlilik Boyutu (VV3). Verimlilik teması çerçevesinde sorulan “*KİTaS takip ve raporlama bileşenine ulaşıırken zorlandınız mı?*” sorusuna velilerin 16’ sı (n=16) rahatlıkla ulaşabildiğini belirtirken sadece bir veli (n=1) rahat bir şekilde ulaşamadığını belirtmiştir. Verilen cevaplar neticesinde sistemin takip ve raporlama bileşenine ilişkin verimlilik boyutunu “destekleyen” ve “sınırlayan” alt temalara ulaşılmıştır. Açık uçlu görüşme anketlerinde verimliliği destekleyen unsur olarak raporlara hızlı ve rahat ulaşılması ön plana çıkmıştır. Takip ve raporlama bileşeninin verimliliğini sınırlayıcı unsur olarak kitap takip sistemi olgusunun ilk defa karşılaşılmaması neticesinde adaptasyon sürecinin olması, tasarımda yer alan hedef kitlenin dikkatini çekici unsurların azlığı olarak belirtilmiştir. Ayrıca velilerin takip sürecini telefonlarına gönderilecek mesajlar ile yapılabileceğine ilişkin öneriler de olmuştur. İlgili temalar Tablo 30’ da sunulmuştur.

Tablo 30.

Velilerin Takip ve Raporlama Bileşeni ile İlgili Verimliliği Destekleyen ve Sınırlayan Bulgular

Destekleyen	f	Sınırlayan	f
Hızlı Rahat Ulaşım	16	Yeni Olması	1
		Mesaj Gönderilmemesi	3
		Tasarımın Dikkat Çekici Özelliğinin Azlığı	5

Tablo 30’ da görüldüğü gibi veliler sistem kullanımında sorun yaşamadıklarını, istedikleri bölümlere hızlı ve sorunsuz ulaştıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu ifade eden katılımcılardan biri, “Çok kısa bir sürede rahatlıkla ulaştım” (Açık uçlu veli görüşme anketi, 3 nolu veli) şeklinde görüşünü yazmıştır. Diğer bir katılımcı ise, “Gayet hızlı bir şekilde ulaşabildim.” (Açık uçlu veli görüşme anketi, 4 nolu veli) şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Bir başka veli ise, “...hızlı ve akıcı bir site....” (Açık uçlu veli görüşme anketi, 13 nolu veli). Takip ve raporlama bileşenine ilişkin veliler, alışık oldukları diğer ortamlara benzemediğini ve sistemi yeni kullanmaya başlamaları için adaptasyon süreci yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu sınırlayan bir unsurlardan olarak değerlendiren katılımcılardan biri, “... yeni bir uygulama, ama yararlı olabilir.” (Açık uçlu veli görüşme anketi, 2 nolu veli) şeklinde görüş bildirmiştir. Bazı katılımcılar, sistemin telefonlarına anlık bilgilendirme mesajı göndermesini istemişlerdir. Bu mesaj uygulamasının olmamasını sınırlayan bir durum olarak değerlendiren katılımcılardan biri, “Bence velilerin telefonlarına mesaj ile bilgilendirilme yapılması gerekir.” (Açık uçlu veli görüşme anketi, 1 nolu veli) şeklinde belirtmiştir. Son olarak katılımcıların bazıları sistemin görsel tasarımını hedef kitleye uygun bulmadıkları için sınırlayıcı bir özellik olarak değerlendirmişlerdir. Bu durumu ifade eden velilerden biri, “Biraz daha renkli olabilir.” (Açık uçlu veli görüşme anketi, 3 nolu veli) şeklinde başka bir veli ise, “Daha renkli merak ve dikkat uyandıran tasarımlar kullanılabilir.” (Açık uçlu veli görüşme anketi, 8 nolu veli) ifadelerini sunmuşlardır.

Memnuniyet Boyutu (VM3). Memnuniyet teması çerçevesinde sorulan “*KİTaS takip ve raporlama bileşeni doğru çalışıyor mu?*” sorusuna velilerin 14’ ü (n=14) doğru bir şekilde çalıştığını ve bu durumda memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Üç veli (n=3) KİTaS’ ın doğru çalıştığını fakat bazı yönlerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Verilen cevaplar neticesinde sistemin takip ve raporlama bileşenine ilişkin memnuniyet boyutunu “destekleyen” ve “sınırlayan” alt temalara ulaşılmıştır. Memnuniyeti destekleyen unsurlar olarak puanlama sisteminin olması, öğrencilerin daha istekli kitap okumalarının sağlanması ve kitap okuma etkinliklerinin takip edilebilir yapısında olması temalarına erişilmiştir. Veliler, KİTaS’ ın takip ve raporlama sistemi hakkında memnuniyetlerini sınırlayıcı unsur olarak ise sistemin bir okul kültürü haline gelmemesi, tamamen kabul edilip yaygın bir şekilde kullanılmaması durumunu belirtmişlerdir. Duruma ilişkin temalar Tablo 31’ de sunulmuştur.

Tablo 31.

Velilerin Takip ve Raporlama Bileşeni ile İlgili Memnuniyetini Destekleyen ve Sınırlayan Bulgular

Destekleyen	f	Sınırlayan	f
Puanlamanın Olması	2	Sistem ve Okul Bütünlüğünün Sağlanamaması	1
Daha İstekli Kitap Okumayı Sağlama	5		
Takip Ediliyor Olması	3		

Tablo 31’ de görüldüğü gibi velilerin takip ve raporlama bileşenine ilişkin memnuniyet boyutunu destekleyici unsur olarak KİTaS’ ın puanlama sistemi ile ilgili “*Puanlamanın olması.*” (Açık uçlu veli görüşme anketi, *1 nolu veli*) şeklinde katılımcılar görüşlerini yazmışlardır. Velileri memnun eden diğer bir unsur olarak, çocuklarının daha istekli kitap okumaya başladıklarını gözlemlediklerini belirtmeleridir. Bu duruma ilişkin katılımcılardan biri, “*...daha istekli bir şekilde kitap okuyor.*” (Açık uçlu veli görüşme anketi, *1 nolu veli*) şeklinde görüş bildirmiştir. Başka bir veli ise bu konudaki düşüncelerini “*Çok iyi bir program*

olmuş. Kızımın kitap okumayı daha çok sevdiğini düşünüyorum” (Açık uçlu veli görüşme anketi, 3 nolu veli) şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerin kitap okuma durumlarının takip ediliyor olması ise velileri memnun eden diğer bir unsur olarak öne çıkmıştır. Bu konuda bir veli “*Takip ediliyor olması okumayı arttırabilir...*” (Açık uçlu veli görüşme anketi, 2 nolu veli) şeklinde görüş bildirmiştir. Okuma alışkanlığı kazandırmada önemli bir etkisi olan motivasyon unsurlarının okul paydaşları ile birlikte bir bütün olarak KİTaS’ a uygulanması konusundan bir veli düşüncelerini, “*...öğretmen ve veliler tarafından takip ve teşvik edip kitabın verilen sürede bitiren çocuklar takdir edilirse okuma isteğinin artacağına inanıyorum.*” (Açık uçlu veli görüşme anketi, 2 nolu veli) şeklinde yazmıştır.

Araştırma bulgularında öğrencilerin kitap bitirme sürelerini ayarlamaları açısından sistemin kalan zamanı göstermesi, öğrenciler tarafından aranılan bir özellik olarak belirtilmektedir. KİTaS, öğrencilerin kitap okuma süreçlerini kayıt altında tutarak takip edilebilmesini sağlamaktadır. Sistemin, öğrencilerin seçtikleri kitabı bitirmeleri için kalan süreyi göstererek onlara zaman yönetimi yapabilmelerini sağlamaktadır. Alanyazında okuma etkinliğinin ancak bir amacının olduğu zaman başarıya ulaşacağı belirtilmektedir (Guthrie ve Wighfield, 2005). Kalan zamanın gösterilmesi ve değerlendirme sınavının varlığı öğrenciler için bir amaç olarak algılandığı söylenebilir. Öğretmenler ise KİTaS’ ın takip ve raporlama bileşeni ile öğrencilerin kitap okuma süreçlerine daha fazla hâkim olabildiklerini belirtmişlerdir. Alanyazında kitap okuma sürecinin kontrolünün ve takibinin çeşitli sebeplerden dolayı zor olduğu belirtilmektedir (Balajthy, 2007; Uyar, Yıldırım ve Ateş, 2011). Bu gibi sistemlerle çok sayıda öğrencinin aynı anda kitap okuma etkinlikleri takip edilebilmekte ve öğretmenlerin kontrolü altında yürütülebilmektedir. Diğer taraftan öğrencilerin okuma durumlarını takip edebilmesini ve belgeleyebilmesine olanak sağlayan raporlama işlemi ile süreç takip edilip bir sonuca varılabilmektedir. Öğretmenlerde KİTaS raporlama sisteminde yer alan düzey puanı, sınıf düzeyi, okuduğu kitap isimleri ve kitap sayısı gibi bilgileri yeterli

bulmuşlardır. Bu nedenle KİTaS raporlarının, öğrencilerin kitap okuma takibinin yapılabilmesi için etkili bir araç olduğunu söyleyebiliriz. Ancak sistemde yer alan kitap sayısının azlığı öğretmenler tarafından sınırlandırıcı bir unsur olarak belirtilmiştir. Bu konuda, uluslararası alanyazında kullanılan AR, DRP, Book Adventure gibi çevrimiçi kitap takip sistemlerinin binlerce kitap barındırdığı bilinmektedir. Bu durum, gerek kitap tavsiyesi gerek se takip ve raporlama bileşeninin etkililiğini etkileyen bir durum olarak öne çıkmaktadır. Geliştirilen sistem bu çerçevede başlangıç olarak kabul edilip, sistemin daha kalabalık gruplarla ve kitaplarla sürdürülmesi gerektiği söylenebilir.

Alanyazında kitap okumanın niteliğinin ve niceliğinin birbirini destekleyen unsurlar olduğu belirtilmektedir. Bu konuda Okur (2007) okumanın ne şekilde olursa olsun gelişime katkıda olduğunu savunurken, öğrencilerin ilgi, merak ve düzeyleri doğrultusunda yapılan okumaların, iç motivasyonu desteklediği ve okuduğunu anlamayı sağladığı belirtilmektedir (Wighfield ve Guthrie, 2005; Ülper, 2011; Yıldız ve Akyol, 2008). Yani okuma etkinliklerinde iç motivasyon öğelerinin sağlanması ile niteliğin de dolaylı olarak olumlu etkileneceği söylenebilir. Araştırmada da öğrenci ilgi ve merakına göre kitap tavsiyesinin ve değerlendirme bileşeninin olması kitap okuma etkinliklerinde niteliği desteklediği belirlenmiştir. Değerlendirme bileşeninin, öğrencilerin kitap okuma durumunu belirlemesi açısından niteliksel boyutta, öğretmenler açısından ise kitabın okunup okunmadığının belirlenmesi konusunda destekleyici unsurlara sahip olduğunu söyleyebiliriz. Araştırmada ayrıca KİTaS' ın etkili kullanımının sağlanması için kitap okumanın niteliğinin ve niceliğinin birlikte desteklenmesi gerektiği belirlenmiştir.

Alanyazında öğretmenlerin ancak yarısının kitap okuma durumunu belirlemeye yönelik çalışmalar yaptığı belirtilmektedir. Öğrencilerin kitap okuma durumlarını belirleme yöntemlerinden en çok tercih edileni (%68) ödev kapsamında özet çıkarma etkinliğidir. Ancak internette hazır özet bulma kaygısı (%20) ile sözlü ve yazılı sınav yapma yönteminin zaman

alıcı olması nedenleri ile verimli olmadığı belirtilmektedir (Arıcan, 2010). Kitapların okunma durumlarının takibine yönelik, sistem kontrolünde çevrimiçi ortamda yapılan sınavların bu kaygıları ortadan kaldırdığı ve daha etkili ve verimli bir takip ve kontrolün gerçekleştiği belirtilmektedir (Bull ve McKenna, 2004). Gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenler sistemin elektronik ortamda olması ile öğrenci okumalarını daha rahat değerlendirebildiklerini belirtmişlerdir. Alanyazınla örtüşen bu durum, sistemin takip ve raporlama bileşenine ilişkin öğretmen memnuniyetinin oluşmasını sağladığı söylenebilir.

Alanyazında öğrencilerin sadece kitap havuzunda bulunan kitapları okumaya yönlendirilmesi ve kitabı seçen öğrencinin değerlendirme sınavlarının stresi altında bulunması kitap okumaya karşı isteksizlik oluşturduğunu belirtmektedir (Thompson, Maduri ve Taylor, 2008; Francis, 2009). Kitap okuma etkinliklerinin ödev ve not kaygısı olmadan kendi istekleri ve zevkleri yönünde yürütülmesi gerektiği belirtilmektedir (Arıcan, 2010; Türk Çocuk Vakfı, 2009; Mete, 2012). KİTaS' ın değerlendirme sınavlarının başarı testi olmamasına rağmen değerlendirme bileşenin belirli zaman içerisinde gerçekleştirilmesi gerekliliği öğrenciler tarafından değerlendirme bileşeninin verimliliği açısından sınırlandırıcı durum olarak değerlendirilmiştir.

Alanyazında kitap okuma etkinliklerinin öğretmen tarafından değerlendirilmesi farklı açılardan eleştirilmiştir (örn. Balajthy, 2007; Bull ve McKenna, 2004; Lawson, 2007; Prior, 2003). Araştırmada bu durum sınavın öğrenci kontrolünde olması ve sürecini kendilerinin yönetmesi ile aşılma yoluna gidilmiştir. Böylelikle öğretmenin iş yükü azalmakta öğrenciler ise kendilerini değerlendirme imkânına sahip olmaktadır.

Velilerin kitap okuma alışkanlığı kazandırma sürecine çocukları ile ilgilenmesi, kitap okuma etkinliklerini takip etmesi, birlikte kitap okuması gibi faaliyetler kitap okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde ailenin yapabileceği aktivitelerden bazıları olarak belirtilmektedir (Bamberger, 1990; Dökmen, 1990; Townsend, 2002). Ayrıca velilerin öğrencilerin kitap okuma

etkinliklerinin takibinde daha fazla rol alması, okulun yükünü hafifleteceği ve okula destek olacağı belirtilmektedir (Keleş, 2006; Mete, 2012). Ailelerin KİTaS yardımı ile öğrencilerin okuma etkinliklerini takip edebilmesi öğrenciler tarafından destekleyici bir unsur olarak görülmüştür. Kitap okuma alışkanlığı kazandırmakta önemli bir paydaş olan veliler ise KİTaS'ı genel olarak etkili, verimli ve memnun edici bulmuşlardır. Veliler, öğrencilerin kitap okuma durumlarına onay vermek istemesi ve öğrencilerinin durumlarını telefonlarına mesaj olarak gönderilmesini istemesi sürece aktif olarak katılmak istemelerini göstermektedir. Bu durum alanyazını desteklemektedir.

Kitap okumanın, genelde öğrenciler tarafından tercih edilen bir aktivite olmadığı belirtilmektedir (Applegate ve Applegate, 2004). Diğer taraftan araştırmaya katılan velilerin birçoğunun, çocuklarının daha istekli kitap okuduğunu belirtmesi, KİTaS'ın kitap okuma etkinliklerine yeni bir anlayış katacağı şeklinde yorumlanabilir. Ancak sistemin kuruma entegrasyonunun sağlandığı veliler tarafından belirtilmiştir. Bu durumun, takip ve raporlama bileşenini memnuniyet boyutunda sınırladığı belirlenmiştir. Süreç bütüncül olarak değerlendirildiğinde geliştirilen sistemlerde görsel tasarım ve kullanılabilirlik gibi kullanıcıya destek olacak pedagojik yaklaşımların yanı sıra entegrasyonunun da önemli bir husus olduğu anlaşılmaktadır.

Bölüm IV: Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde bulgular çerçevesinde ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlar bağlamında uygulamaya ve yapılacak önerilere yer verilmiştir.

Sonuç

Bu araştırma kapsamında ortaokul öğrencilerinin kitap okuma etkinliklerinin takip ve değerlendirilmesi için “Kitap Okuma Etkinliklerinin Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sistemi (KİTaS)” geliştirilmiş ve sistemin kullanılabilirliğine ilişkin etkililik, verimlilik ve memnuniyet boyutlarında paydaşlardan (öğrenci, öğretmen, veli) görüşler alınmıştır. Bu bağlamda araştırma iki ana süreci kapsamaktadır. Birincisi, KİTaS’ ın geliştirilmesidir. İkincisi ise geliştirilen KİTaS’ ın kullanılabilirliğine ilişkin öğrenci, öğretmen ve velilerden görüşlerin alınmasıdır. Araştırmanın birinci kısmı olan geliştirme sürecinde sistem, alanyazın, kuramsal dayanaklar ve uzman görüşleri çerçevesinde geliştirilmiştir. Bu çerçevede KİTaS’ ın “tavsiye, değerlendirme, takip ve raporlama” olmak üzere üç ana bileşen adı altında incelenmesi kararlaştırılmıştır. İkinci aşama olan paydaş görüşlerinin alınması sürecinde Çanakkale İli Merkezi, Şemsettin Fatma Çamoğlu Ortaokulu uygulama okulu olarak seçilmiştir. Bu okulda 14 sınıf rehber öğretmeni, 350 öğrenci evrenimizi oluşturmaktadır. Görüşmelere altı sınıf rehber öğretmeni ve sekiz öğrenci katılmıştır. Ulaşım zorluğu sebebi ile bütün velilere açık uçlu görüşme anketleri gönderilmiştir. 17 görüşme anketi geriye dönmüştür. Araştırmada ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Kitap okuma etkinliklerinin çevrimiçi ortamlardan tavsiye edilmesi ile ilgili,

- öğrencilerin okuyacakları kitap türünü seçebilmesi, onların ilgi alanlarına uygun kitapları seçebilmelerine yardımcı olmuştur. Bu sebeple tavsiye sisteminin etkililiğini desteklediği belirlenmiştir.

- geliştirilen ortamların hedef kitleyi yeterince yönlendirebilecek ve bilgilendirecek şekilde tasarlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak araştırmada öğrencilerin kitap tercihlerinde sayfa sayısı taleplerinin alınması, fazla detaylı bilgi olması sebebiyle onların süreçte yeterince yönlendirilememesine ya da yanlış yönlendirilmesine neden olmuştur.

- öğrencilerin ilgi, merak ve düzeylerine uygun kitaplar arasından etkili bir seçim yapabilmeleri için arama motorunun bulunması gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır.

- araştırma bulgularında ortaokul öğrencilerinin okudukları kitapların kendi seviyelerine uygunluğu konusunda fikir veremedikleri belirlenmiştir.

- öğrenciler kitap okuma etkinliklerinde ilgi ve merak duydukları kitapları seçebilmelerinin yanı sıra sistemin kendilerine, kendi özellikleri çerçevesinde tavsiyede bulunarak yardım etmesinden memnun oldukları belirlenmiştir.

- tasarlanan ortamların işlevlerini yerine getirmesinin yanı sıra görsel olarak çekici olmalarının da beklendiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kitap okuma etkinliklerinin çevrimiçi ortamlardan değerlendirilmesi ile ilgili,

- sistem içerisinde öğrencilerin işlem adımlarının onlara anlatılması ve sistemin gerekli yönlendirmeleri barındırması gerektiği belirlenmiştir.

- kitap okuma alışkanlığını destekleyen bir sistem olan KİTaS'ta değerlendirme sınavı bölümü bulunmaktadır. Ancak bu bölümün belirli süre içerisinde gerçekleştirilmesi gerekliliğinin öğrencilerin hoşuna gitmediği belirlenmiştir.

- sistemin değerlendirme bileşeninin öğrencilerin kitabı anlamalarına destek olduğu belirlenmiştir. Bu açıdan öğrencilerin değerlendirme bileşeninden memnun oldukları belirlenmiştir.

Kitap okuma etkinliklerinin çevrimiçi ortamlardan takip ve raporlamaya ilişkin,

- KİTaS içerisinde öğrencilerin kitabı okumaları için kalan zamanlarının gösterilmesi durumu, öğrencilerin kitap okuma etkinliklerinde yönlendirilmeleri açısından gerekli bulunmuştur.

- değerlendirme etkinliklerinin elektronik ortamdan öğrenci tarafından da takip edilebilmesinin öğrencinin kitap okuma durumu hakkında öz değerlendirme yapmasını desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

- KİTaS'ın kitap okuma düzeyini raporlanması, öğrencinin bütüncül bir bakış açısı ile süreci değerlendirmesini sağladığı belirlenmiştir.

- KİTaS'ın, kitap okuma etkinliklerini öğrenci ve öğretmen kontrolünden öğrenci, öğretmen ve veli kontrolüne geçirdiği diğer bir ifade ailelerin sürece bir paydaş olarak katıldığı belirlenmiştir.

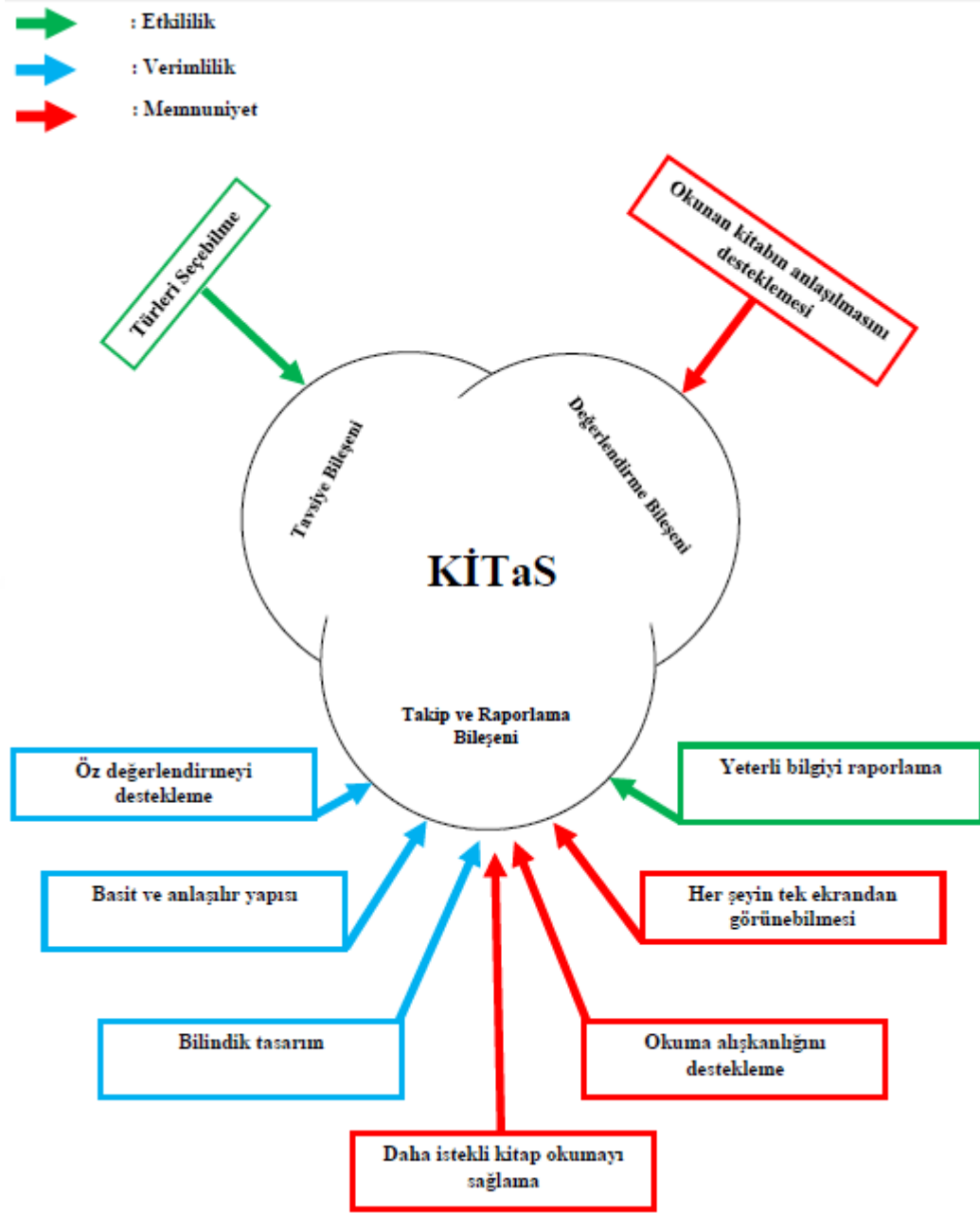
- KİTaS'ın kitap tavsiyesi, kitap okuma durumunun değerlendirilmesi ve sonuçların raporlanması boyutlarını tek bir sistem içerisinde toplaması açısından paydaşların, kitap okuma etkinlikleri sürecine hakim olmalarını sağladığı belirlenmiştir.

- 100 adet eser için kitap okuma etkinliklerinin yüz yüze takip ve değerlendirmesinin baş edilemez bir durum olduğu alanyazında ifade edilmektedir. Elektronik ortamlarda kitap okuma etkinliklerinin takip ve değerlendirilmesi için ise bu sayının az olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- kitap okuma etkinliklerinin değerlendirilmesinde nitelik kaygısının yanı sıra niceliksel değerlendirmelerle de desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerin okudukları kitap sayıları onların düzey puanını artırmamıştır. Okudukları kitapları ne kadar anladıklarının belirlendiği değerlendirme sınav puanı ve okudukları kitapların seviyeleri öğrencilerin kitap okuma düzey puanlarını artırmıştır. Kitap okuma etkinliklerinin sadece niteliksel değerlendirilmesinin yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

- KİTaS'ın genel amaçlarından olmamasına rağmen kitap tanıtımlarının ve yazar bilgilerinin sistemde olmasının, öğretmen ve öğrencileri kitaplar hakkında bilgilendirdiği belirlenmiştir.
- KİTaS'ın genel amaçları arasında yer almamasına rağmen kitap okumaya yönelik öğrencileri motive edici (örn. Kitap okumada haftanın birincisi, ayın öğrencisi vb.) unsurların eklenmesinin sistemin kullanımına olumlu etki edeceği sonucuna ulaşılmıştır.
- KİTaS içerisinde veliler sadece gözlemci konumundadır. Öğretmenlerin öğrencileri sınıf içinde gözlemledikleri, velilerin ise öğrencilerin okul dışındaki tüm süreçlerini gözlemledikleri vurgulanmıştır. Bu nedenle velilerin süreçte sadece gözlemci olarak yer almamaları gerektiği belirlenmiştir. Bu çerçevede öğrencinin kitap okumasını veli de gözlemlediyse, öğrencinin kitabı okuduğuna dair sistem içerisinde onay verebileceği ancak bunun bir puan ya da karar değeri taşımaması gerektiği sonucuna varılmıştır.
- KİTaS'ın hızlı bir sistem olduğu ve menüler arası geçişlerinin rahat ve anlaşılır olduğu belirlenmiştir.
- KİTaS'ın bir web tabanlı bir sistem olmasına rağmen bunun velilerin cep telefonlarına bilgilendirme mesajlarının gönderilebileceği belirlenmiştir. Bu durumun velilerin sisteme girmeleri için hatırlatıcı bir durum olacağı sonucuna ulaşılmıştır.

Sonuç olarak araştırma kapsamında geliştirilen KİTaS'ın kullanılabilirliğine ilişkin durum Şekil 30' da sunulmuştur.



Şekil 30. KİTaS' in Kullanılabilirlik Durumu

Şekil 30' da görüldüğü gibi geliştirilen KİTaS'ın tavsiye bileşeninin, öğrencilere istediği türde kitap seçebilme fırsatı sunma özelliğine sahip olması açısından kullanılabilirliği desteklediği belirlenmiştir. KİTaS'ın değerlendirme bileşeninin öğrencilere okunan kitabın anlaşılmasını desteklemesi özelliğine sahip olması açısından kullanılabilirliği desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak KİTaS'ın takip ve raporlama bileşeninin, öz değerlendirmeyi destekleme, basit ve anlaşılır yapı sunma, aşina bir tasarım sunma, daha istekli kitap okuma

sağlama, kitap okuma alışkanlığını destekleme, her şeyin tek ekrandan görünebilmesi ve yeterli bilgi raporlama özelliklerine sahip olması açısından kullanılabilirliği desteklediği belirlenmiştir.

Öneriler

Bu bölümde araştırmada ortaya çıkan bulgular neticesinde uygulamaya ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik geliştirilen öneriler iki kategoride aşağıda sunulmuştur.

Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Çevrimiçi ortamlardan kitap tavsiyesi yapılmasına ek olarak kullanıcıların kitapları isim ya da değişik parametreler ile aratabilecekleri imkânlar sunulabilir.
- Öğrencilerin kitap okuma etkinliklerinin takip edilmesine yönelik geliştirilen sistemlerin okul kültürüne entegrasyonu çalışmaları yapılabilir. Bu kapsamda paydaşlara sistemin kullanımına ve önemine yönelik eğitimler verilebilir.
- Öğrencilerin kitap okuma etkinliklerinin takip ve değerlendirilmesine yönelik geliştirilen sistemlerin kullanımında ödev, not gibi öğrenciye kaygı verici unsurlardan uzak durulmalıdır. Bunun yerine aylık kitap okuma puanı yüksek olan öğrenciyi ödüllendirme yoluna gidilebilir.
- Öğrenciler için en uygun kitap tavsiyesi en geniş kitap havuzundan yapılabileceği için öğrencilerin kitap okuma etkinliklerinin takip ve değerlendirilmesine yönelik geliştirilen çevrimiçi sistemlerin mümkün olduğunca fazla kitap barındırması gerektiği söylenebilir.
- Öğrencilerin kitap okuma etkinliklerinin takip ve değerlendirilmesine yönelik sistemlerin tasarımı esnasında, sistem kullanımına yönelik yeterince yönlendirmeye yer verilmesine dikkat edilmelidir.

Gelecekte Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Çevrimiçi ortamlarda değerlendirme sınavlarının sürelerinin belirlenmesine yönelik ve katılımcı görüşlerinin alınmasına yönelik çalışmalar desenlenmelidir.
- KİTaS'ın okuma alışkanlıklarına etkisinin belirlenmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
- KİTaS'ın kullanılabilirliğine yönelik daha geniş hedef kitle ile çalışmalar desenlenebilir.
- KİTaS'ın kullanılabilirliğinin ilkokul öğrencileri üzerinde test edildiği araştırmalar yapılabilir.
- KİTaS'ın okuma becerilerine etkisinin belirlenmesine yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- KİTaS'ın uzun süreli kullanımının, kullanılabilirliğe etkisi incelenebilir.

Kaynakça

- Akatlı, F. (2002). Nasıl Bir Edebiyat Eğitimi. *Varlık*, 69(1135), 22-24.
- Akçay, E. (2009). 100 Temel Eser'in Kelime Kazanımı Açısından Değerlendirilmesi (MEB Tarafından İlköğretim II. Kademe için Önerilen 100 Temel Eser'den seçilen Beş Eser Örneğinde) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Aktaş, M. C. (2014). Nitel Veri Toplama Araçları. Mustafa Metin (Ed.), *Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (ss. 337-371). Pegem Yayınları: Ankara
- Akyol, H. (1997). "Okuma ve Prensipleri", *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 233, 25-28.
- Akyol, H. ve Yıldız, M. (2013). Okuma uzmanlığı ve okuma uzmanı yetiştirilmesine yönelik bir program önerisi /A program proposal for training the reading specialist. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1).
- Alderson, J. C. (2000). *Assesing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Amelung, M., Piotrowski, M., & Rösner, D. (2006). Edu Components: Experiences in E-Assessment in Computer Science Education. 11 th Annual SIGCSE Conference (s. 88-92). NY: ACM Press.
- Arı, G. ve Okur, A. (2013). Öğrencilerin 100 Temel Eseri Okuma Durumu. *TSA*, 17(3), 307-328
- Arıcan, S. (2010). 100 Temel Eser Uygulamasının Öğrencilerin Okuma Alışkanlıklarına Etkileri Konusunda Öğretmen Görüşleri, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Arslan, Y., Çelik, Z., & Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 113-124

- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470. Bahar, M. (2006). Fen ve Teknoloji Öğretimi. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 554-563.
- Balajthy, E. (2007). Technology and Current Reading/Literacy Assessment Strategies. *The Reading Teacher Vol. 61, No. 3, 240-247*.
- Baloğlu, B. (2009). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemi (4. Baskı). Der Yayıncılık: İstanbul
- Bamberger, R. (1990). Okuma Alışkanlığını Geliştirme (Çev: Bengü ÇAPAR), Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Balta, Y., (2014). Türkiye' de çevrimiçi eğitimde ders veren öğretim elemanlarının çevrimiçi ölçme değerlendirme yöntemlerine ilişkin görüşleri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balta, Y., & Türel, Y. K. (2013). Çevrimiçi Uzaktan Eğitimde Kullanılan Farklı Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarına İlişkin İnceleme. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(3), 37-45
- Balyemez, S. 2013. “100 Temel Eser Okuma Yarışmaları Üzerine Eleştirel Bir İnceleme”. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 342 – 360.
- Barnum, Carol M., (2011). Usability testing essentials : ready, set...test. Elsevier Inc
- Bayazıt, A. (2007). Çevrimiçi sınavlar ve kağıt-kalem sınavları arasındaki sınav süresi ve öğrenci başarımlarındaki farklılıkları (Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Book Adventure. 2014. Book Adventure. <http://www.bookadventure.com/> Son erişim tarihi: 10.03.2014.

- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2004). Testing the Reading Renaissance Program Theory. 01.12.2014 tarihinde <http://doc.renlearn.com/KMNet/R00405242EE3BD7A.pdf> adresinden alınmıştır.
- Bull, J., & McKenna, C. 2004. Blueprint for Computer-assisted Assessment. London: Taylor & Francis.
- Chastain, K. (1988). Developing Second-language Skills Theory and Practice. Orlando: Harcourt Brace Jovanovich.
- Clark, R. C., & Mayer, R. E. (2011). E-Learning and the Science of Instruction. San Francisco, CA, USA: Pfeiffer.
- Creel, S. L. (2007). Early adolescents' reading habits. *Young Adult Library Services*, 5(4), 46.
- Çağiltay, Kürşat, (2011). İnsan Bilgisayar Etkileşimi ve Kullanılabilirlik Mühendisliği: Teoriden Pratiğe. ODTÜ Yayıncılık: Ankara
- Çılgın, A.S. (2007). Çocuk Edebiyatı. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L.G., and Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325–346.
- Doğan, B., (2011). 100 temel eserde 6, 7 ve 8. Sınıflar için önerilen ortak kitaplar üzerine bir araştırma (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Dökmen, Üstün. (1990). İlkokul Çocuklarında Okuma Alışkanlığı, Ankara: Kültür Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED] (2003). Uluslar Arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) 2001 Ulusal Raporu. Ankara
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı [EARGED] (2007). Öğrencilerin Okuma Düzeyleri. Ankara
- Dunlap, M. E. (1933). Recreational reading of negro college students. *Journal of Negro*

- Education, 448-459.
- Dünya, Rohat (2002). Serbest Okuma Döneminde Okutulan Hikaye Kitaplarının İncelenmesi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Eğitimde Araştırma Geliştirme Dairesi [EARGED], (2007). Öğrencilerin Okuma Düzeyleri. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Eğitim Bilişim Ağı [EBA], (2014). 100 temel eser değerlendirme soruları. <http://www.eba.gov.tr/eicerik/detay/temeleserler> Son erişim tarihi: 10.03.2014.
- Esgin, E., (2010). Sanal Eğitsel Ajanlara Ait Özelliklerin Akademiik Başarı, Teknik Kullanışlılık ve Duygusal Tutumlara Olan Etkilerinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Fish, S., (1980). Is There a Text in This Class? The Authority of Interpretive Communities. Cambridge: Harvard University Press.
- Francis, K. (2009). Teachers' perceptions of The Accelerated Reader Program (Doctoral dissertation, Bowling Green State University).
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M., & Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 518-533.
- Get Caught Reading (1999). Get Caught Reading. <http://www.getcaughtreading.org/> Son erişim tarihi: 10.03.2014.
- Gezgin, D.M. (2006) ASP programlama dili ve ASP.net teknolojisi ile e-sınav, Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2005). Roles of motivation and engagement in reading comprehension assessment. *Children's reading comprehension and assessment*, 187-213.
- Gülbahar, Y. (2009). E-Öğrenme. Ankara: Pegem Akademi.

- Gülbahar, Y., Madran, R. O., & Kalelioğlu, F. (2013). "Development and Evaluation of an Interactive WebQuest Environment: " Web Macerası". Educational Technology & Society, 139–150.
- Güngör, E. (2009). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı ile Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hanedar, R. T. (2011). 8. Sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Hickman, C. J., Bielema, C., & Gunderson, M., (2005). Challenges in the Design, Development, and Delivery of Online Assessment and Evaluation. M. Hricko, & L. H. Scott içinde, Online Assessment And Measurement Foundations And Challenges (s. 132-164). Hershey, PA: Information Science Publishing.
- Hricko, M. (2005). Preface. M. Hricko, & S. L. Howell içinde, Online assessment and Measurement: Foundations and Challenges (s. vi- xiii). Hershey, PA: Idea Groups.
- İçten, T. (2006). Uzaktan Eğitim Öğrencileri İçin Web Tabanlı Çevrimiçi Sınav Sistemi Uygulaması Geliştirilmesi, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- İpşiroğlu, Zehra. (1997). Eğitimde Yeni Arayışlar. İstanbul: Adam Yayınları.
- Jeanette, M. B. (2006). Assessment is Assessment Does: A Conceptual Framework for Understanding Online Assessment and Measurement. M. Hricko, & S. L. Howell içinde, Online Assessment and Measurement: Foundations and Challenges (s. 1-45). Hershey, PA: Idea Group.
- Kabakçı, I. ve Karakaya, Z. (2003). Web’de Öğrenme Ölçme ve Değerlendirme, Türkiye Bilişim Derneği Yayınları, Ankara, ISBN: 975-96888-9-1.

- Karadeniz, Ş., Çakır, H., Uluyol, Ç. (2008). Tasarım İlkeleri. H. İbrahim Yalın (Ed.), İnternet Temelli Eğitim (ss. 107-164). Ankara: Nobel
- Karataş, S. (2008). Temel Kavramlar ve Kuramsal Temeller. H. İ. Yalın (Ed.), İnternet Temelli Eğitim (ss. 1-30). Ankara: Nobel
- Keleş, Ö. (2006). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, R. (2010). Meslek liselerinde modül değerlendirme sınavlarının çevrimiçi uygulanması, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Bilişim Enstitüsü.
- Koç, S. ve Müftüoğlu, G. (2014). Dinleme ve okuma öğretimi. 02 Temmuz 2014 tarihinde <http://w2.anadolu.edu.tr/aos/kitap/IOLTP/2277/unite04.pdf> adresinden erişildi
- Köklükaya, A. N., (2010). Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Teknikleri ile Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Yeterliklerinin Belirlenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Krashen, S. (2003). The (Lack of) Experimental Evidence Supporting the Use of Accelerated Reader. *Journal of Children's Literature*. 29(2), 16-30.
- Lawson, D. (2002). Computer-aided assessment in mathematics: Panacea or propaganda? *CAL-laborate*, 9. <http://science.uniserve.edu.au/pubs/callab/vol9/lawson.html> Son erişim tarihi: 9 Ocak 2014.
- Magnolia Consulting. (2010). A Final Report for the Evaluation of Renaissance Learning's Accelerated Reader Program. VA.
- Mallette, M. H., Henk, W. A., & Melnick, S. A. (2004). The influence of Accelerated Reader on the affective literacy orientations of intermediate grade students. *Journal of Literacy Research*, 36(1), 73-84.

- Melton, C. M., Smothers, B. C., Anderson, E., Fulton, R., Replogle, W. H., & Thomas, L. (2004). A Study of the Effects of the Accelerated Reader Program on Fifth Grade Students' Reading Achievement Growth. *Reading improvement*, 41(1), 18.
- Meral, Seden (2005). Enflasyon ve Enflasyonun Okuma Alışkanlığına Etkisi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 19 (2), s.309-324
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Üzerine Bir Araştırma (Malatya İli Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Milli Eğitim Bakanlığı [M.E.B] (2013). Temel Eserler. Eğitim Bilişim Ağı: <http://www.eba.gov.tr/eicerik/detay/temeleserler> Son erişim tarihi: 15.04.2014.
- Milli Eğitim Bakanlığı [M.E.B] (2012). Ortaokul ve İmam-Hatip Ortaokulu Okuma Becerileri Dersi Öğretim Programı. Ankara.: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [M.E.B] Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı, (2004). 100 Temel Eser Genelgesi. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2003). Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) 2001 Ulusal Raporu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Morgan, C., ve O'Reilly, M. (2005). Ten Key Qualities of Assessment Online. M. Hricko, & S. L. Howell içinde, *Online Assessment and Measurement: Foundations and Challenges* (s. ss. 86-101). Hershey, PA: Idea Group.
- Mutlu, E. (1995). İletişim sözlüğü. İstanbul: Ark Yayınevi
- Mutlu, N. (2012). The Design and Development of an Online Professional Development Material for Science and Technology Teachers on Assessment and Evaluation (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara: Ortadoğu Teknik Üniversitesi Fen ve Uygulamalı Bilimler Entitüsü.

- National Literacy Trust (2014). National Reading Campaign (1999-2009). http://www.literacytrust.org.uk/resources/practical_resources_info/728_national_reading_campaign_1999-2009 Son erişim tarihi: 14.03.2014.
- Nichols, J. S. (2013). Accelerated Reader And Its Effect On Fifth-Grade Students' reading Comprehension (Doctoral dissertation, Liberty University). <http://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/661/> adresinden 01.12.2014 tarihinde ulaşılmıştır.
- Nielsen, Jakob, (1993). Usability Engineering. Morgan Kaufmann. CA, USA
- Nielsen, J. (2015). 10 Usability Heuristics for User Interface Design. 02.03.2015 tarihinde <http://www.nngroup.com/articles/ten-usability-heuristics/> adresinden alınmıştır.
- Nicol, David (2007). E-assessment by design: using multiple-choice tests to good effect, Journal of Further and Higher Education, 31:1, 53-64, DOI: 10.1080/03098770601167922
- Nunnery, J. A., & Ross, S. M. (2007). The effects of the School Renaissance program on student achievement in reading and mathematics. Research in the Schools, 14(1), 40-59.
- Nunnery, J. A., Ross, S. M., & McDonald, A. (2006). A randomized experimental evaluation of the impact of Accelerated Reader/Reading Renaissance implementation on reading achievement in grades 3 to 6. Journal of Education for Students Placed at Risk, 11(1), 1-18.
- Odabaş, H., Odabaş, Y., & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. Bilgi Dünyası, 9(2), 431-465.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2012). PISA Results in Focus. <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf> son erişim tarihi: 20.05.2015

- Okur, A. (2007). Serbest okuma etkinliğinin sözcük hazinesi ve kavram gelişimine etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi) Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özbay, M., Bağcı, H. ve Uyar Y. (2008). Türkçe Öğretmenliği Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15), s. 117- 136.
- Özbay, Murat (2009). Anlama Teknikleri: 1 Okuma Eğitimi, Öncü Kitap: Ankara
- Özçelebi, O.S. ve Cebecioğlu, N.S. (1990). Okuma alışkanlığı ve Türkiye. İstanbul: Milliyet.
- Özdemir, E. (2005). Nasıl Okumalı Neler Okumalı?. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (2009). Assessing the Online Learner: Resources and Strategies for Faculty. San Francisco: John Wiley & Sons, Inc.
- Parlak, M. (2014). MEB Tarafından Tavsiye Edilen 100 Temel Eserin Okunma Oranları Ve Okunma Sebepleri Üzerine Bir Araştırma (Erzurum İli Örneği) (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Paul, T. D. (1996). Improving reading growth through the application of Vygotskian principles and advanced computer technology to literature-based reading programs. Paper presented at the International School Psychology Colloquium, University of Dundee, Scotland.
- Pavonetti, L. M., Brimmer, K. M., & Ciplewski, J. F. (2002). Accelerated Reader: What are the lasting effects on the reading habits of middle school students exposed to Accelerated Reader in elementary grades?. Journal of Adolescent & Adult Literacy, 300-311.
- Patton, M. Q. (2014). Nitel Mülakat Yapma, Mustafa Çakır ve Serhat İrez (çev.). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri, Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir (Ed.) (ss. 339-428). Pegem Yayınları: Ankara

- Pearson (2014). Work Sampling Online. Pearson Education:
<https://wsoz.pearsonclinical.com/wsoTeacherApp/teachApp/login/showLogin.html?product=work> Son erişim tarihi: 16.03.2014.
- Pearson Education (2014). Pearson School K-12. Developmental Reading Assessment:
<http://www.pearsonschool.com/index.cfm?locator=PSZ4Z4&pageitemid=1&PMDbProgramId=23661&PMDbSiteId=3761&PMDbSolutionId=27682&PMDbSubSolutionId=&PMDbCategoryId=27705&level=4&prognav=pt&CFID=105640023&CFTOKEN=47535944&jsessionid=52304cae73cd1a6c424a> Son erişim tarihi: 02.05.2014.
- Pinnell, G. S., & Fountas, I. C. 2014. Research Base for Guided Reading as an Instructional Approach. Scholastic:
http://teacher.scholastic.com/products/guidedreading/pdfs/GR_Research_Paper_2010.pdf Son erişim tarihi: 05.05.2014.
- Prior, J. C. (2003). Online Assessment of SQL Query Formulation Skills. Australian Computer Society.
- Putnam, S. M. (2005). Computer-based reading technology in the classroom: The affective influence of performance contingent point accumulation on 4th grade students. *Literacy Research and Instruction*, 45(1), 19-38.
- Questar Assessment (2014). Degrees Of Reading Power. Questar Assessment.:
<http://drp.questarai.com/home/> Son erişim tarihi: 09.01.2014.
- Renaissance in Learning. (2013). Accelerated Reader. Renaissance Learning:
<http://www.renlearn.com/ar/overview.aspx> Son erişim tarihi: 15.08.2013.
- Renaissance Learning (2014). Getting Results with Accelerated Reader.
<http://doc.renlearn.com/KMNet/R003975403GG965F.pdf>. Adresinden 25.11.2014 tarihine ulaşılmıştır.

- Renaissance Learning (2011). Accelerated Reader: Understanding Reliability and Validity. 05.01.2015 tarihinde <http://doc.renlearn.com/KMNet/R003580612GF885B.pdf> adresinden ulaşılmıştır.
- Rızvanoğlu, Kerem, (2009). Herkes için web: evrensel kullanılabilirlik ve tasarım. Punto yayıncılık: İstanbul.
- Rooney, P. (2005). Researching from the inside- does it compromise validity? <http://level3.dit.ie/html/issue3/rooney/rooney.pdf> adresinden 02 Mayıs 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Ross, S. M., Nunnery, J., & Goldfeder, E. (2004). A randomized experiment on the effects of Accelerated Reader/Reading Renaissance in an urban school district: Final evaluation report. Memphis, TN: Center for Research in Educational Policy, The University of Memphis.
- Savas, B. (2006). Okuma Eğitimi ve Çocuklarda Dil Gelişimi. İstanbul: Alfa.
- Schunk, D. H. (1996). Motivation. Learning Theories (2. Ed), 283-335.
- Senemoğlu, N. (2009).Gelişim öğrenme ve öğretim, kuramdan uygulamaya (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sever, S. (2004). Türkçe Öğretimi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Süngü, E. (2011). Milli Eğitim Bakanlığının Tavsiye Ettiği 100 “Temel Eser”deki Kikaye Kitaplarının İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Zihinsel Becerilerini Geliştirmedeki İşlevleri (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Başkent Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Sylvan Learning (2014). Book Adventure. Book Adventure: <http://www.bookadventure.com/home.aspx> Son erişim tarihi: 25.05.2015 tarihinde ulaşılmıştır.

- Şanlı, R. (2003). Students Perceptions About Online Assessment : A Case Study, Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek, İ. (2009). E-öğrenme Sistemlerine Entegre Edilebilir Online Sınav Modülü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Şimşek, İ. (2014). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Kriterlerine Uygun Web Tabanlı Uzman Sınav Sistemi Geliştirilmesi, Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (16. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı (2011). Türkiye Okuma Kültürü Haritası. 14.11.2014 tarihinde <http://www.kygm.gov.tr/Eklenti/55,yonetici-ozetipdf.pdf?0> adresinden ulaşılmıştır.
- Tekgül, K. (2013). İdareci ve Öğretmenlerin Öğrencilerde Kitap Okuma Alışkanlığının Geliştirilmesine Yönelik Düşüncelerinin İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul: Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Temizkan, Mehmet (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Türleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thompson, G., Madhuri, M., & Taylor, D. (2008). How the Accelerated Reader program can become counterproductive for high school students. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(7), 550-560.
- Tok, M., Küçük, B. ve Kırmacı, Ö. (2015). Secondary school reading habit scale: Validity and reliability study/ Ortaokul kitap okuma alışkanlığı ölçeği: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(2), 694-716.
- Topping, K. J., & Fisher, A. M. (2003). Computerised formative assessment of reading comprehension: field trials in the UK. *Journal of research in reading*, 26(3), 267-279.
- Toprak, M. (2003). *Hermeneutik ve Edebiyat*. İstanbul: Bulut Yayınları

- Townsend, Roz. (2002). Okuma Zenginliği (Çev: Tayfur Keskin), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Turner, T. N. (1993). Improving Reading Comprehension Achievement of Sixth, Seventh, and Eighth Grade Underachievers.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı (2008). Himaye Edilen Projeler. <http://www.tccb.gov.tr/sayfa/cumhurbaskani/himaye/> Son erişim tarihi: 15.03.2014.
- Türk Çocuk Vakfı, (2009). 100 Temel Eser Raporu. <http://www.cocukvakfi.org.tr/rapor/100temeleser.pdf> son erişim: 25.05.2015
- Uyar, Y., Yıldırım, K., ve Ateş, S. (2011). Okuma Uzmanlığının Türkiye'deki Üniversitelerde Lisansüstü Bir Program Olarak Yapılandırılması. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 4, 132-149.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci açısından okumaya güdüleyici etmenler. Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi, 11, 941-960.
- Vygotsky, L. S. (1980). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard university press.
- Walker, D. J. (2007). Principles of Good Online Assessment Design. In From the Re-Engineering Assessment Practices in Scottish Higher Education (REAP) International Online Conference on Assessment Design for Learner Responsibility, May 29 th-31 st (pp. 1-6).
- White, R. N., Palmiter, A. S., Sinclair, B., & Reisner, E. R. (2011). The literacy programs of Save the Children: Results from the 2010–11 school year. Washington, DC: Policy Studies Associates. 02.12.2014 tarihinde http://www.policystudies.com/_policystudies.com/files/Save_the_Children_Rural_Literacy_Programs_Evaluation_2010-11.pdf adresinden ulaşılmıştır.
- Wighfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. Journal of Educational Psychology, 89, 420–432.

- Williams, G. C., Bialac, R., & Liu, Y. 2006. "Using Online Self-Assesment In Introductory Programming Classes". Consortium for Computing Sciences in Colleges.
- Work Sampling Online [WSO] (2014). Work Sampling Online. <https://wsoz.pearsonclinical.com/wsoTeacherApp/teachApp/login/showLogin.html?product=work> Son erişim tarihi: 15.03.2014.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2000). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Seçkin Yayınları: Ankara.
- Yıldız, M., & Akyol, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(3).
- Yılmaz, A. (2007). Examinees' Perceptions About an Online Assessment Center and an Online Assessment Tool: A Case Study, Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, B., Köse, E., & Korkut, Ş. (2009). Hacettepe Üniversitesi ve Bilkent Üniversitesi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. Türk Kütüphaneciliği, 23(1), 22-51.
- Yurtseven, H. (2011). MEB Onaylı 100 Temel Eserde Yer Alan Çeviri Kitaplardaki İletilerin İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerine Uygunluğunun Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda İncelenmesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Ekler

EK- A : Ortaokul Kitap Okuma Alışkanlığı Ölçeği

ORTAOKUL KİTAP OKUMA ALIŞKANLIĞI ÖLÇEĞİ

Maddeler		Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen katılıyorum
1	Hikâye, şiir, deneme vb. türlerde yazı denemeleri yaparım.	1	2	3	4	5
2	Akıcı bir şekilde okuyabilirim.	1	2	3	4	5
3	Okuduğum kitapların özetlerini çıkarırım.	1	2	3	4	5
4	Bana hediye olarak kitap alınmasından hoşlanırım.	1	2	3	4	5
5	Kitap okuduğum için genel kültür düzeyim yüksektir.	1	2	3	4	5
6	Kendi kütüphanemi oluşturmak için gayret ederim.	1	2	3	4	5
7	Kitap okuduğum için hayal dünyam ve yaratıcılığım gelişmiştir.	1	2	3	4	5
8	Yanımda kitap taşırım.	1	2	3	4	5
9	Kelime hazinemi geliştirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
10	Konuşmalarımda kitaplardan bolca alıntı yaparım.	1	2	3	4	5
12	Boş derslerde kitap okurum.	1	2	3	4	5
12	Yazarken veya konuşurken seçtiğim sözcüklere dikkat ederim.	1	2	3	4	5
13	Kitap okumak için özel vakit ayırırım.	1	2	3	4	5
14	Yazarken cümlelerimin yapısı ve içeriğini düzgün kurarım	1	2	3	4	5
15	Rahatça kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5

EK- B : Kitap Okuma İlgili Alanı Belirleme Anketi**KİTAP OKUMA İLGİ ALANI BELİRLEME ANKETİ**

Sevgili öğrenciler,

Bu form sizin kitap okuma ilgi alanlarınızı belirlemek amacıyla oluşturulmuştur. Kitap okurken öncelikli olarak tercih ettiğiniz türlerin başlarındaki kutucuklara çarpı işareti (x) koymanızı istiyoruz. Bu çalışmadan toplanan bilgiler sadece bilimsel amaçlı kullanılacaktır. Katılımınız için teşekkür ederiz.

Proje ekibi adına,
Yrd.Doç.Dr. Özden ŞAHİN İZMİRLİ
 Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi
osahinizmirli@gmail.com

A. Yazar Tercihi

- Yerli Yazar
 Yabancı Yazar
 Fark etmez

B. Kitap Sayfa Sayısı Tercihi

- 1-50
 51-100
 101-150
 151 ve üzeri

C. Metin Türü ve İlgili Alanı Tercihi

<p>1. OLAY YAZILARI</p> <p><input type="checkbox"/> a) Roman</p> <p><input type="checkbox"/> Macera <input type="checkbox"/> Tarihi <input type="checkbox"/> Psikolojik/duygusal <input type="checkbox"/> Bilim-kurgu <input type="checkbox"/> Polisiye <input type="checkbox"/> Biyografik <input type="checkbox"/> Sosyal/gerçekçi <input type="checkbox"/> Korku/gerilim <input type="checkbox"/> Fantastik/Büyülü <input type="checkbox"/> Postmodern</p> <p><input type="checkbox"/> b) Hikâye</p> <p><input type="checkbox"/> c) Tiyatro</p> <p><input type="checkbox"/> d) Masal</p> <p><input type="checkbox"/> Fabl (Hayvan masalları) <input type="checkbox"/> Olağanüstü (peri, dev, cin masalları) <input type="checkbox"/> Gerçekçi (padişah, vezir masalları) <input type="checkbox"/> Güldürücü</p> <p><input type="checkbox"/> e) Anı yazısı</p> <p><input type="checkbox"/> f) Gezi yazısı</p> <p><input type="checkbox"/> g) Destan</p> <p><input type="checkbox"/> Doğal destan <input type="checkbox"/> Yapay destan</p> <p><input type="checkbox"/> h) Biyografi/otobiyografi</p> <p><input type="checkbox"/> i) Günlük/günce</p>	<p>2. DÜŞÜNCE YAZILARI</p> <p><input type="checkbox"/> a) Deneme <input type="checkbox"/> b) Makale <input type="checkbox"/> c) Fıkra <input type="checkbox"/> d) Eleştiri <input type="checkbox"/> f) Söyleşi</p>
	<p>3. ŞİİR</p>

EK- C : 100 Temel Eser (Ortaokul) Okuma Zorluk Seviyesi Belirleme Anketi**100 TEMEL ESER (ORTAOKUL) OKUMA ZORLUK SEVİYESİ BELİRLEME ANKETİ****Değerli Öğretim Elemanı / Öğretmen,**

Bu anket çalışması "Kitap Okuma Etkinliklerine Yönelik Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sisteminin Geliştirilmesi ve Sınanması" başlıklı TÜBİTAK projesi kapsamında veri toplama amaçlı hazırlanmış 5'li likert tipi bir ankettir. Bu anket ile 100 temel esere ilişkin okuma zorluk seviyesinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Aşağıdaki tabloda Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilan edilen İlköğretim 100 Temel Eser listesi yer almaktadır. Belirtilen eserlerden **yalnızca okuduğunuz eserlerin** okuma güçlük derecelerini hedef kitle olan ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) öğrencileri açısından değerlendiriniz. Puanlama, 1 en kolay, 5 en zor olmak üzere yapılacaktır. Belirtilen eserlerin yanındaki kutucuklara uygun bulduğunuz zorluk derecesine göre işaretleme yapınız. Çalışmaya katılımınız için teşekkür ederiz.

Proje ekibi adına,
Yrd.Doç.Dr. Özden ŞAHİN İZMİRLİ
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi
osahinizmirli@gmail.com

A. KİŞİSEL BİLGİLER

1. Cinsiyet: Erkek Kadın
2. Meslek: Öğretmen Akademisyen
3. Branş: Türkçe Eğitimi Edebiyat Sınıf Öğretmenliği Diğer:.....
4. Kıdem (yıl):

B. 100 TEMEL ESER (ORTAOKUL) OKUMA ZORLUK SEVİYESİ

Fikir sahibi olmadığınız esere ilişkin işaretleme yapmayınız!

Kolay ← → Zor

Kitap adı ve yazarı	1	2	3	4	5
1. Dede Korkut Hikâyeleri (İlköğretim İçin Uyarılama)	1	2	3	4	5
2. Mevlana'nın Mesnevisinden Seçme Hikâyeler	1	2	3	4	5
3. Karagöz ile Hacivat	1	2	3	4	5
4. Vatan Yahut Silistre (Namık Kemal)	1	2	3	4	5
5. Ömer'in Çocukluğu (Muallim Naci)	1	2	3	4	5
6. Gulyabani (Hüseyin Rahmi Gürpınar)	1	2	3	4	5
7. Şermin (Tevfik Fikret)	1	2	3	4	5
8. Altın Işık (Ziya Gökalp)	1	2	3	4	5
9. Yalnız Efe (Ömer Seyrettin)	1	2	3	4	5
10. Çocuk Şiirleri (İbrahim Alaaddin Gövsa)	1	2	3	4	5
11. Hep O Şarkı (Yakup Kadri Karaosmanoğlu)	1	2	3	4	5
12. Peri Kızı ile Çoban Hikayesi (Orhan Seyfi Orhon)	1	2	3	4	5
13. Uluç Reis (Halikarnas Balıkcısı-Cevat Şakir Kabaağaçlı)	1	2	3	4	5
14. Damla Damla (Ruşen Eşref Ünaydın)	1	2	3	4	5
15. Bağrıyanık Ömer (Mahmut Yesari)	1	2	3	4	5
16. Domaniç Dağlarının Yolcusu (Şukufe Nihai)	1	2	3	4	5
17. Evvel Zaman İçinde (Eflatun Cem Güney)	1	2	3	4	5
18. Cumhuriyet Öncesi Yazarlardan Çocuklara Hikayeler (Mehmet Seyda)	1	2	3	4	5
19. Gururlu Peri (Mehmet Seyda)	1	2	3	4	5
20. Akın (Faruk Nafiz Çamlıbel)	1	2	3	4	5
21. Havaya Uçan At (Peyami Safa)	1	2	3	4	5
22. Benim Küçük Dostlarım (Halide Nusret Zorlutuna)	1	2	3	4	5
23. Sevdalı Bulut (Nazım Hikmet)	1	2	3	4	5
24. Kuklacı (Kemalettin Tuğcu)	1	2	3	4	5
25. Yer Altında Bir Şehir (Kemalettin Tuğcu)	1	2	3	4	5
26. Arif Nihat Asya'dan Seçme Şiirler (Arif Nihat Asya)	1	2	3	4	5
27. Sait Faik Abasıyanık'tan Seçme Hikayeler (Sait Faik Abasıyanık)	1	2	3	4	5
28. Koçyiğit Köroğlu (Ahmet Kutsi Tecer)	1	2	3	4	5
29. Az Gittik Uz Gittik (Pertev Naili Boratav)	1	2	3	4	5

30. Aritmetik İyi Kuşlar Pekiyi (Cemal Süreya)	1	2	3	4	5
31. Çocuklara Şiirler (Vehbi Cem Aşkun)	1	2	3	4	5
32. 87 Oğuz (Rakım Çalapala)	1	2	3	4	5
33. Yonca Kız (Kemal Bilbaşar)	1	2	3	4	5
34. Bitmeyen Gece (Mithat Enç)	1	2	3	4	5
35. Halime Kaptan (Rıfat Ilgaz)	1	2	3	4	5
36. Gümüş Kanat (Cahit Uçuk)	1	2	3	4	5
37. Vatan Toprağı (Mükerrem Kamil Su)	1	2	3	4	5
38. Barbaros Hayrettin Geliyor (Feridun Fazıl Tülbentçi)	1	2	3	4	5
39. Eşref Saati (Şevket Rado)	1	2	3	4	5
40. Nasreddin Hoca Hikayeleri (Orhan Veli)	1	2	3	4	5
41. İnci'nin Maceraları (Orhan Kemal)	1	2	3	4	5
42. Allı ile Fırfırı (Oğuz Tansel)	1	2	3	4	5
43. Tiryaki Sözleri (Cenap Şahabettin)	1	2	3	4	5
44. Keloğlan Masalları (Tahir Alangu)	1	2	3	4	5
45. Billur Köşk Masalları (Tahir Alangu)	1	2	3	4	5
46. Osmancık (Tarık Buğra)	1	2	3	4	5
47. Balım Kız Dalım Oğul (Ceyhun Atuf Kansu)	1	2	3	4	5
48. Falaka (Ahmet Rasim)	1	2	3	4	5
49. Bir Gemi Yelken Açtı (Ali Mümtaz Arolat)	1	2	3	4	5
50. Üç Minik Serçem (Necati Cumalı)	1	2	3	4	5
51. Memleket Şiirleri Antolojisi (Osman Atilla)	1	2	3	4	5
52. Ülkemin Efsaneleri (İbrahim Zeki Burdurlu)	1	2	3	4	5
53. Anılarda Öyküler (İbrahim Zeki Burdurlu)	1	2	3	4	5
54. Aldı Sözü Anadolu (Mehmet Önder)	1	2	3	4	5
55. Göl Çocukları (İbrahim Örs)	1	2	3	4	5
56. Miskinler Tekkesi (Reşat Nuri Güntekin)	1	2	3	4	5
57. Tanrı Misafiri (Reşat Nuri Güntekin)	1	2	3	4	5
58. Ötleğen Kuşu (Halil Karagöz)	1	2	3	4	5
59. Arılar Ordusu (Bekir Yıldız)	1	2	3	4	5
60. Yankılı Kayalar (Yılmaz Boyunağa)	1	2	3	4	5
61. Yürekdede ile Padişah (Cahit Zarifoğlu)	1	2	3	4	5
62. Serçe Kuş (Cahit Zarifoğlu)	1	2	3	4	5
63. Bir Küçük Osmancık Vardı (Hasan Nail Canat)	1	2	3	4	5
64. Tekerlemeler	1	2	3	4	5
65. Türkçede Deyimler	1	2	3	4	5
66. Türk Atasözlerinden Seçmeler	1	2	3	4	5
67. Türk Bilmecelerinden Seçmeler	1	2	3	4	5
68. Türk Ninnilerinden Seçmeler	1	2	3	4	5
69. Türkülerden Seçmeler	1	2	3	4	5
70. Türk Manilerinden Seçmeler	1	2	3	4	5
71. Küçük Prens (A. de Exupery)	1	2	3	4	5
72. Şeker Portakalı (Jose Mauro de Vasconcelos)	1	2	3	4	5
73. Oliver Twist (Charles Dickens)	1	2	3	4	5
74. Alice Harikalar Ülkesinde (Lewis Carrol)	1	2	3	4	5
75. Gülliver'in Gezileri (Swift)	1	2	3	4	5
76. Define Adası (Robert Louis Stevenson)	1	2	3	4	5
77. Robin Hood (Howard Pyle)	1	2	3	4	5
78. Tom Sawyer (Mark Twain)	1	2	3	4	5
79. Ezop Masalları	1	2	3	4	5
80. Andersen Masalları I-II	1	2	3	4	5
81. Üç Silahşörler (Alexander Dumas)	1	2	3	4	5
82. La Fontaine'den Seçmeler (La Fontaine)	1	2	3	4	5
83. Pinokyo (Carlo Collodi)	1	2	3	4	5
84. 80 Günde Devr-i Alem (Jules Verne)	1	2	3	4	5

85. İnci (John Steinbeck)	1	2	3	4	5
86. Beyaz Yele (Rene Guillot)	1	2	3	4	5
87. Peter Pan (James Matthew Barrie)	1	2	3	4	5
88. Uçan Sınıf (Erich Kastner)	1	2	3	4	5
89. Yağmur Yağdıran Kedi (Marcel Ayme)	1	2	3	4	5
90. Ölümsüz Aile (Natalie Babbitt)	1	2	3	4	5
91. Yaşlı Adam ve Deniz (Ernest Hemingway)	1	2	3	4	5
92. Mutlu Prens (Oscar Wilde)	1	2	3	4	5
93. Şamatalı Köy (Astrid Lindgren)	1	2	3	4	5
94. Momo (Michael Ende)	1	2	3	4	5
95. Heidi (Johanna Styri)	1	2	3	4	5
96. İnsan Ne ile Yaşar (Leo Tolstoy)	1	2	3	4	5
97. Sol Ayağım (Christy Brown)	1	2	3	4	5
98. Hikayeler (Anton Çehov)	1	2	3	4	5
99. Değirmenimden Mektuplar (Alfonse Daudet)	1	2	3	4	5
100. Pollyanna (Elaanor Porter)	1	2	3	4	5



EK-D : Görsel Senaryolar

1. Öğrenci Hesabı Görsel Senaryoları

<p><u>Kullanıcı Girişi</u></p> <p>Kullanıcı Girişi Ekranından öğrenci ve öğretmenler kullanıcı adı ve şifrelerini girerek sisteme girebilirler.</p>	<p>Kitap Okumanın Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sistemi (KİTaS)</p> <p>1 Karşılama Mesajı</p> <p>Ortaokul öğrencilerinin okumaları için tavsiye edilen 100 temel eserin öğrenci okumalarının değerlendirilebildiği ve öğretmen, öğrenci ve veli tarafından takibinin yapılabildiği Kitap Okumanın Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sistemi (KİTaS) Hoşgeldiniz.</p> <p>Sisteme giriş yapabilmek için lütfen kullanıcı adı ve şifrenizi giriniz.</p> <p>Kullanıcı Girişi Paneli</p> <p>2 Kullanıcı Girişi</p> <p>Kullanıcı adınızı giriniz</p> <p>Şifrenizi giriniz</p> <p>Şifremi Unuttum Giriş</p>
<p><u>Giriş Ekranı</u></p> <p>Öğrenci hesabında ilk karşılaşılan ekran öğrencilerin okuduğu kitabı bitirmesi beklenen günü gösteren grafik çubuğunu, kitabı bitirdiğinde tıklayabileceği “Kitabı Bitirdim” butonu yer almaktadır.</p>	<p>Giriş Ekranı</p> <p>Banner (Png)</p> <p>1</p> <ul style="list-style-type: none"> •Adı Soyadı •Düzey Puanı •Okul Adı •Kullanıcı Türü <p>Profil Resmi</p> <p>2</p> <p>Anasayfa</p> <p>Kitap Seçimi</p> <p>Raporlar</p> <p>Sınav</p> <p>3</p> <p>Şuan da bu kitabı okumaktasınız</p> <p>Başlama tarihi:</p> <p>Tavsiye Edilen Bitime tarihi:</p> <p>Kapak Resmi</p> <p>Kitabın Adı : Yazarın Adı : Sayfa Sayısı : Türü : Düzey Puanı : xxxx (max. 10)</p> <p>Kitabı bitirdim</p>

Kitap Seçim Ekranı

Kitap seçim ekranından yer alan

bölümler

- Tavsiye listesi
- Seçilen kitap bilgilerinin gösterildiği alan
- Seçilen kitabın onaylandığı buton yer almaktadır.

Kitap Seçim Ekranı

Banner (Png)

1

- Adı Soyadı
- Düzyey Puanı
- Okul Adı
- Kullanıcı Türü

Profil Resmi

2

Anasayfa

Kitap Seçimi

Raporlar

Sınav

3

Okumak istediğiniz kitabı aşağıdan seçebilirsiniz

a

Sizin bilgilerinize göre kitap tavsiyelelim.

[Kitap hakkında bilgi edinmek için tıklayın]

- > Yaban
- > Şeker Portakalı

b

Kitap Bilgileri

Kitap Kapak resmi

c

Bu kitabı okumaya okumaya karar verdim

- Türü
- Sayfa Sayısı
- Kısaca Konusu

Rapor Ekranı

Rapor ekranında öğrencinin

systemde yaptığı seçimler ve

kitap okuma durumlarını

görülebildiği tablo yer

almaktadır.

Rapor Ekranı

Banner (Png)

1

- Adı Soyadı
- Düzyey Puanı
- Okul Adı
- Kullanıcı Türü

Profil Resmi

2

Anasayfa

Kitap seçeceğim

Raporlar

Sınav

3

Okuduğum kitapların listesi

Kitabın Adı	Türü	Düzyey puanı	Okunma Durumu	Bitirme Tarihi	Bitirme Süresi (Gün)	Değerlendirme Puanı
1 Vadedeki Zambak Honore De Balzac	Roman/Dram	2	Tamamlandı	02.12.2014	25	6,5
2 Vadedeki Zambak Honore De Balzac	Roman/Dram	2	Testin tamamlanma Bekleniyor	02.12.2014	29	---
3 Vadedeki Zambak Honore De Balzac	Roman/Dram	1	Okundu	(Bitirildi Tarihi)	30	3
A Fareler ve İssanlar John Steinbeck	Roman/Macera	7	Okunuyor	(Bitirilmesi Gereken Tarihi)	---	---
B Çalkıya Reşat Nuri Gültekin	Roman/Aksiyon	5	Okunma süresi Doldu	(Bitirilmesi Gereken Tarihi)	---	---

Sınav Seçim Ekranı

Okunması biten kitapların sınav oturumuna girmeden önce sınavlarının seçilebildiği menüdür.

Sınav Seçim Ekranı

Banner (Png)

1

- Adı Soyadı
- Düzey Puanı
- Okul Adı
- Kullanıcı Türü

Profil Resmi

2

Anasayfa

Kitap seçeceğim

Raporlar

Sınav

3

Tamamlanması Beklenen Sınavlarım

Kitabın Adı	Türü	Okunma Durumu	Bitirme Tarihi	Bitirme Süresi (Gün)	
1 Vadedeki Zambak Honore De Balzac	Roman/Dram	Testin Tamamlanması Bekleniyor	02.12.2014	25	Sınav alacağım
2 Vadedeki Zambak Honore De Balzac	Roman/Dram	Testin tamamlanması Bekleniyor	02.12.2014	29	Sınav alacağım
3 Vadedeki Zambak Honore De Balzac	Roman/Dram	Otundu	(Bitirdiği tarih)	30	Sınav alacağım

Sınav Modülü:

Sınavı seçilen kitabın son bir hatırlatmasının yapıldığı oturumu başlatmak için butonun yer aldığı sayfadır.

1

Banner (750x100)

2

- Adı Soyadı
- Düzey Puanı
- Okul Adı
- Kullanıcı Türü

Profil Resmi (65x80)

3

Kitap Kapağı Resmi (250x350)

Kitabın Adı
Yazarın Adı

4

Kitabın İsmi| Değerlendirme Sınavı

Sayfa Sayısı :
Türü :
Düzey Puanı :

5

Kısaca Konusu

Kitap Konu Alanı (420x200)

6

Sınav Oturumuna Gir

Sınav Oturum Ekranı

Seçilen sınav ekranında öğrencilere kaç soru sorulacağı, oturum sırasında soruların cevaplanma durumu, kalan süre gibi bilgilerin yer aldığı ekran ve soruların yer aldığı ekrandan oluşmaktadır.

The screenshot shows the Exam Session Screen. At the top, it displays "[Kitabın İsmi] Değerlendirme Sınavı". Below this, there is a large area for the question, labeled "Soru Kökü ve Şıkları (500x310)". To the right of the question area is a control panel. This panel includes:

- 3 Öğrencinin Adı Soyadı: A field for the student's name and surname.
- Toplam Süre 30 dk: Total time remaining, 30 minutes.
- Kalan Süre: A circular progress indicator showing the remaining time.
- 4 Sınav Soruları Cevaplama Durumu: A grid showing the status of 36 questions. The grid is color-coded: green for answered, red for unanswered, and yellow for the current question.
- 5 Sınavı Sonlandır: A green button to end the exam.

 Below the question area, there are two buttons: "Önceki Soru" (Previous Question) and "Sonraki Soru" (Next Question).

2. Öğretmen Hesabı Görsel Senaryo Örnekleri

Öğretmen Giriş Ekranı

Öğretmenlerin kullanıcı adı ve şifrelerini girmelerinden sonra karşılaşacakları ilk ekrandır. Bu ekranda rehberlik yaptığı sınıfın performansını görmesine olanak vere bilgilendirme ekranı yer almaktadır.

The screenshot shows the Teacher Login Screen (Giriş Ekranı). At the top, it says "Banner (Png)". Below this, there is a profile section with fields for "Adı Soyadı", "Okul Adı", and "Kullanıcı Türü", and a "Profil Resmi" button. The main area is divided into several sections:

- 2: A sidebar menu with buttons for "Anasayfa", "Öğrenciler", and "Kitaplar".
- 3: A main content area with a message: "Sınıf bazında kitap okuma durumlarını aşağıdan takip edebilirsiniz. Öğrenci bazında incelemeler için lütfen sol menüde yer alan 'Öğrenciler' simgesine tıklayınız."
- a: Öğrenci Sayısı: A section with two input fields for "5A : kişi" and "5B : kişi".
- b: Bu ay : Aralık: A section with two input fields for "5A kitap okudu" and "5B kitap okudu".
- c: Düzey Puan Artışı: A section with two input fields for "5A : puan" and "5B : puan".
- d: Aylık Okunan Kitap Sayısı Grafiği: A line graph showing the number of books read per month for three classes (5A, 5B, 5C) from October to December. The y-axis ranges from 0 to 40. The x-axis lists the months: Ocak, Şubat, Mart, Nisan, Mayıs, Haziran, Temmuz, Ağustos, Eylül, Ekim, Kasım, Aralık.

Öğrenci Durum Ekranı

Öğrenciler menüsünden kendi sınıf öğrencilerini görebilmektedir. Bu ekranda öğrencinin şu an okuduğu kitabın ismi yer almaktadır. Öğrenci ismine tıkladığında ise öğrencinin bireysel raporunu görebilmektedir.

Öğrenci Durum Ekranı

Banner (Png)

1 •Adı Soyadı
•Okul Adı
•Kullanıcı Türü Profil Resmi

2

3 Öğrenci bazında detaylı süreç bilgileri için öğrenci isminin üzerine tıklayınız.

a Öğrenci Adı Soyadı b Öğrenci Numarası c Sınıf d Puan (maks:100) e Okumakta olduğu kitap

Kerem Kırmacı	321654987	5A	7,5	Fareler ve İnsanlar John Steinbeck
Göktaş Bayraktar	658465217	5A	8,5	Çalkıkuşu Reşat Nuri Gültekin

g

Bireysel Öğrenci Raporu

Öğretmenlerin dilediği öğrencinin performansını görüntüleyebildiği ekrandır. Bu raporun gerektiğinde yazıcı çıktısının alınabilmektedir.

Bireysel Öğrenci Raporu

Banner (Png)

1 •Adı Soyadı
•Okul Adı
•Kullanıcı Türü Profil Resmi

2

a **Kerem Kırmacı**

Okulu : Atatürk İlköğretim Okulu Tarih : 17.12.2014
Numarası : 321456 Okunan Kitap Sayısı : 10
Sınıfı : 5A Düzey Puanı : 7,5
Öğretmeni : Sevgi Tatlı Sınıf Düzey Puanı : 6
Veli Adı : Ömer Kırmacı

Profil Resmi c

b Okunan kitapların listesi

Kitabın Adı	Türü	Düzey puanı	Okunma Durumu	Birleme Tarihi	Birleme Süresi (Gün)	Değerlendirme Puanı
1 Vadi'deki Zambak Honore De Balzac	Roman/Dram	2	Okundu	02.12.2014	25	6,5
2 Vadi'deki Zambak Honore De Balzac	Roman/Dram	2	Tastinin tamamlanması bekleniyor	02.12.2014	29	---
3 Vadi'deki Zambak Honore De Balzac	Roman/Dram	2	Okunuyor	(Bilimsel Gerekten Tarih)	---	---
A Fareler ve İnsanlar John Steinbeck	Roman/Müze	7	Okunuyor	(Bilimsel Gerekten Tarih)	---	---
B Çalkıkuşu Reşat Nuri Gültekin	Roman/Müze	5	Okunma süreci Doldu	(Bilimsel Gerekten Tarih)	---	---

Öğrenci Durum Ekranına geri dön Yazdır

Kitap Listesi

Sistemde kayıtlı kitapları ve bilgilerini görebildikleri ekrandır. Herhangi bir kitabın üzerine tıklanıldığında kitabın ayrıntılı bilgilerine ulaşılabilir.

Kitap Listesi Ekranı

Banner (Png)

1 •Adı Soyadı
•Okul Adı
•Kullanıcı Türü Profil Resmi

2

3 Sistemdeki Kitapları Aşağıdaki Listedten görebilirsiniz

a

Kapak Resmi	Kapak Resmi	Kapak Resmi	Kapak Resmi
Kitabın Adı Yazar Adı	Kitabın Adı Yazar Adı	Kitabın Adı Yazar Adı	Kitabın Adı Yazar Adı
Kapak Resmi	Kapak Resmi	Kapak Resmi	Kapak Resmi
Kitabın Adı Yazar Adı	Kitabın Adı Yazar Adı	Kitabın Adı Yazar Adı	Kitabın Adı Yazar Adı

b

Düzey Puanı (maks: 10):

3. Veli Hesabı Görsel Senaryo Örnekleri

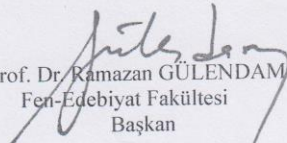
<p><u>Veli Giriş Ekranı</u></p> <p>Veli bilgilendirme ekranına giriş için velisi bulunduğu öğrencinin TC ve okul numarasını girmesi yeterlidir.</p>	<p style="text-align: center;">Veli Giriş Ekranı</p> <div style="border: 1px dashed gray; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="color: red; font-size: small;">1 Bilgilendirme Mesajı</p> <p style="text-align: center; color: blue; font-size: small;">Veli Bilgilendirme Mesajı</p> </div> <p style="text-align: center;">Veli Girişi Paneli</p> <div style="border: 1px dashed gray; padding: 5px; margin: 5px 0;"> <p style="color: red; font-size: small;">2 Kullanıcı Girişi</p> <p>Öğrencinin TC numarası <input type="text"/></p> <p>Öğrenci Numarası <input type="text"/></p> </div> <p style="text-align: center; margin-top: 5px;"><input type="button" value="Giriş"/></p>																																																
<p><u>Öğrenci Raporu</u></p> <p>Veliler çocuklarının performanslarını yakında izleme olanağına sahiptirler.</p>	<p style="text-align: center;">Bireysel Öğrenci Raporu</p> <div style="border: 1px solid gray; padding: 10px;"> <p style="font-size: small; margin: 0;">1 Kerem Kırmacı</p> <div style="display: flex; justify-content: space-between; font-size: x-small;"> <div style="width: 45%;"> <p>Okulu : Atatürk İliğretim Okulu</p> <p>Numarası : 321456</p> <p>Sınıfı : 5A</p> <p>Öğretmeni : Sevgi Tatlı</p> <p>Veli Adı : Ömer Kırmacı</p> </div> <div style="width: 45%;"> <p>Tarih : 17.12.2014</p> <p>Okunan Kitap Sayısı : 10</p> <p>Düzey Puanı : 7,5</p> <p>Sınıf Düzey Puanı : 6</p> </div> <div style="border: 1px solid gray; padding: 2px; text-align: center; font-size: x-small;"> Profil Resmi </div> </div> <p style="font-size: small; margin-top: 5px;">a Okunan kitapların listesi</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse; font-size: x-small;"> <thead> <tr style="background-color: #f2f2f2;"> <th></th> <th>Kitabın Adı</th> <th>Türü</th> <th>Düzey puanı</th> <th>Okunma Durumu</th> <th>BİRİME TARİHİ</th> <th>BİRİME SÜRESİ (GÜN)</th> <th>Değerlendirme Puanı</th> </tr> </thead> <tbody> <tr style="background-color: #d9ead3;"> <td style="text-align: center;">1</td> <td>Vadideki Zambak Honore De Balzac</td> <td>Roman/Dram</td> <td>2</td> <td>Okundu/ Okuma test sonucu: YÜKSEK</td> <td>02.12.2014</td> <td>25</td> <td>6,5</td> </tr> <tr style="background-color: #f5f5dc;"> <td style="text-align: center;">A</td> <td>Vadideki Zambak Honore De Balzac</td> <td>Roman/Dram</td> <td>2</td> <td>Taahhütün tamamlanması bekleniyor</td> <td>02.12.2014</td> <td>29</td> <td>---</td> </tr> <tr style="background-color: #fff2cc;"> <td style="text-align: center;">A</td> <td>Fareler ve İnsanlar John Steinbeck</td> <td>Roman/Macera</td> <td>7</td> <td>Okunuyor</td> <td>(Bitirilmesi Gereken Tarih)</td> <td>---</td> <td>---</td> </tr> <tr style="background-color: #fff2cc;"> <td style="text-align: center;">B</td> <td>Çalkıkuşu Regat Kurri Gültekin</td> <td>Roman/Macera</td> <td>3</td> <td>Okunma süreci başladı</td> <td>(Bitirilmesi Gereken Tarih)</td> <td>---</td> <td>---</td> </tr> <tr style="background-color: #f2dede;"> <td style="text-align: center;">C</td> <td>Vadideki Zambak Honore De Balzac</td> <td>Roman/Dram</td> <td>2</td> <td>Okundu/ Okuma test sonucu: DÜŞÜK</td> <td>(Bitirildiği tarih)</td> <td>---</td> <td>3</td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: right; margin-top: 10px;"> <input type="button" value="Anasayfaya dön"/> <input type="button" value="Yazdır"/> </p> </div>		Kitabın Adı	Türü	Düzey puanı	Okunma Durumu	BİRİME TARİHİ	BİRİME SÜRESİ (GÜN)	Değerlendirme Puanı	1	Vadideki Zambak Honore De Balzac	Roman/Dram	2	Okundu/ Okuma test sonucu: YÜKSEK	02.12.2014	25	6,5	A	Vadideki Zambak Honore De Balzac	Roman/Dram	2	Taahhütün tamamlanması bekleniyor	02.12.2014	29	---	A	Fareler ve İnsanlar John Steinbeck	Roman/Macera	7	Okunuyor	(Bitirilmesi Gereken Tarih)	---	---	B	Çalkıkuşu Regat Kurri Gültekin	Roman/Macera	3	Okunma süreci başladı	(Bitirilmesi Gereken Tarih)	---	---	C	Vadideki Zambak Honore De Balzac	Roman/Dram	2	Okundu/ Okuma test sonucu: DÜŞÜK	(Bitirildiği tarih)	---	3
	Kitabın Adı	Türü	Düzey puanı	Okunma Durumu	BİRİME TARİHİ	BİRİME SÜRESİ (GÜN)	Değerlendirme Puanı																																										
1	Vadideki Zambak Honore De Balzac	Roman/Dram	2	Okundu/ Okuma test sonucu: YÜKSEK	02.12.2014	25	6,5																																										
A	Vadideki Zambak Honore De Balzac	Roman/Dram	2	Taahhütün tamamlanması bekleniyor	02.12.2014	29	---																																										
A	Fareler ve İnsanlar John Steinbeck	Roman/Macera	7	Okunuyor	(Bitirilmesi Gereken Tarih)	---	---																																										
B	Çalkıkuşu Regat Kurri Gültekin	Roman/Macera	3	Okunma süreci başladı	(Bitirilmesi Gereken Tarih)	---	---																																										
C	Vadideki Zambak Honore De Balzac	Roman/Dram	2	Okundu/ Okuma test sonucu: DÜŞÜK	(Bitirildiği tarih)	---	3																																										

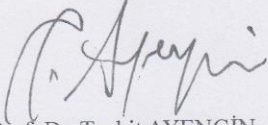
EK- E : Etik Kurul Raporu


T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER VE EĞİTİM BİLİMLERİ ETİK KURULU

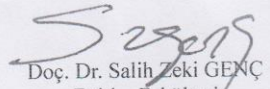
PROJE/ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME SONUÇ RAPORU

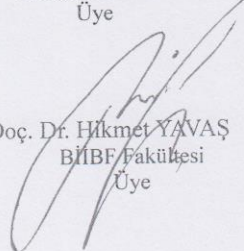
Toplantı tarihi	27.02.2014
Toplantı Sayısı	01
Başvuru protokol numarası	2014/6
Başvuru tarihi	21.02.2014
Proje/araştırma başlığı	Kitap Okuma Etkinliklerine Yönelik Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sisteminin Geliştirilmesi ve Sınanması
Proje/araştırma yürütücüsü	Yrd. Doç. Dr. Özden ŞAHİN İZMİRLİ
Karar	Bilimsel araştırma etik kurallarına uygundur.
Açıklamalar	-----

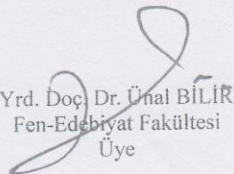

 Prof. Dr. Ramazan GÜLENDAM
 Fen-Edebiyat Fakültesi
 Başkan

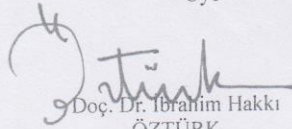

 Prof. Dr. Tevhit AYENGİN
 İlahiyat Fakültesi
 Üye


 Doç. Dr. Ajda KAHVECİ
 Eğitim Fakültesi
 Başkan Yardımcısı


 Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ
 Eğitim Fakültesi
 Üye


 Doç. Dr. Hikmet YAVAS
 BİİBF Fakültesi
 Üye


 Yrd. Doç. Dr. Ünal BİLİR
 Fen-Edebiyat Fakültesi
 Üye


 Doç. Dr. İbrahim Hakkı
 ÖZTÜRK
 Eğitim Fakültesi
 Raportör/Üye

EK- F : MEB İzni

T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 60305806/44/2416994
 Konu: Özden ŞAHİN İZMİRLİ

04/03/2015

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE
ÇANAKKALE

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığının 25/02/2015 tarihli ve 00716 sayılı yazısı.

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğretim üyesi Yrd. Doç. Dr. Özden ŞAHİN İZMİRLİ tarafından "Kitap Okuma Etkinliklerine Yönelik Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sisteminin Geliştirilmesi ve Sınanması" konulu TÜBİTAK Projesi için ekli listede adı bulunan İlimiz Merkez Ortaokullarında öğrenim gören öğrencilere yönelik anket, görüşme formu ve KİTAS uygulaması yapılması isteği ilgi yazı ile teklif edilmektedir.

Söz konusu anket çalışması Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde Olur'larınıza arz ederim.

Bora KAŞLI
 Şube Müdürü

OLUR
 04/03/2015

Erdal DOĞANCI
 Milli Eğitim Müdürü V.

Güvenli Elektronik İmza
 Aşlı ile Aynıdır.
 04/03/2015

Mehmet ARSLAN
 Memur

Çanakkale İl Millî Eğitim Müdürlüğü Ek Binası
 Strateji Geliştirme Bölümü Merkez/ÇANAKKALE
 e-posta: istatistik17@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Özlem Emine AYDIN V.H.K.İ.
 Tel: (0 286) 212 94 55 - 115

FORM: 2

T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI

ARAŞTIRMA DEĞERLENDİRME FORMU

ARAŞTIRMA SAHİBİNİN	
Adı Soyadı	Özden ŞAHİN IZMIRLI
Kurumu / Üniversitesi	Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü
Araştırma yapılacak iller/ilçeler	Çanakkale Merkez
Araştırma yapılacak eğitim kurumu ve kademesi	Ortaokullar
Araştırmanın konusu	"Kitap Okuma Etkinliklerine Yönelik Çevrimiçi Takip ve Değerlendirme Sisteminin Geliştirilmesi ve Sınanması" Konulu TÜBİTAK Projesi
Üniversite / Kurum onayı	Var
Araştırma/proje/ödev/tez önerisi	Proje
Veri toplama araçları	Anket, Görüşme, KITAS Uygulaması
Görüş istenilecek Birim/Birimler	İlgili Okullarda Öğrenim Gören Öğrenciler
KOMİSYON GÖRÜŞÜ	
UYGUNDUR	
Komisyona karar	Oybirliği ile alınmıştır.
Muhafız üyenin Adı ve Soyadı:	

KOMİSYON

03/03/2015
Komisyon Başkanı
Bora KAŞLIÜye
Zekiye KILIÇÜye
Seçil YÜKSEL

EK- G : Görüşme Formları

KİTaS Görüşme Formu (Öğrenci)

Merhabalar, bu görüşmenin amacı, kullanmış olduğunuz KİTaS programı hakkında görüşlerinizi almaktır. KİTaS'ın etkili, verimli ve kullanım memnuniyetinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Görüşmeye geçmeden önce, yapacağımız görüşmenin araştırma ekibi dışında hiç kimse ile paylaşılmayacağını bildirmek isterim. Bu görüşmeden elde edilen veriler sadece bilimsel amaçlı kullanılacak olup kimliğiniz deşifre edilmeyecektir. İstedığınız takdirde görüşmenin herhangi bir bölümünde görüşmeden çekilebilirsiniz. Ayrıca görüşmeden çıkarılmasını istediğiniz bölümler varsa belirtebilirsiniz.

Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir durum var mı?

Görüşmeyi izninizle kayıt etmek istiyorum. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığınızı ve görüşmeyi kaydedebileceğimi teyit eder misiniz?

Görüşme yaklaşık olarak 30 dakika kadar sürecektir. Görüşme sorularına geçiyorum.

1. KİTaS tavsiye bileşeninin kullanılabilirliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - a. KİTaS'ın sizin okumanız için tavsiye ettiği kitapları, kitap okuma ilgi alanınıza uygun buldunuz mu? Açıklayınız. *(Etkililik)*
 - b. KİTaS'ın sizin okumanız için tavsiye ettiği kitapları, kitap okuma seviyenize uygun buldunuz mu? Açıklayınız. *(Etkililik)*
 - c. KİTaS'dan kitap tavsiyesi alırken zorlandınız mı? Açıklayınız. *(Verimlilik)*
 - d. KİTaS tavsiye bileşeni doğru çalışıyor mu? Açıklayınız? *(Memnuniyet)*
2. KİTaS değerlendirme bileşeninin kullanılabilirliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - a. KİTaS'ın sizin kitap okuma durumunuzu doğru bir şekilde değerlendirdiğini düşünüyor musunuz? Neden? *(Etkililik)*
 - b. KİTaS değerlendirme bileşenine ulaşırken zorlandınız mı? Açıklayınız. *(Verimlilik)*
 - c. KİTaS değerlendirme bileşeni doğru çalışıyor mu? Açıklayınız? *(Memnuniyet)*
3. KİTaS takip ve raporlama bileşeninin kullanılabilirliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - a. KİTaS'ın takip ve raporlama bileşeni kitap okuma durumunu doğru bir şekilde raporluyor mu? Açıklayınız. *(Etkililik)*

- b. KİTaS takip ve raporlama bileşenine ulaşırken zorlandınız mı? Açıklayınız. (*Verimlilik*)
- c. KİTaS takip ve raporlama bileşeni doğru çalışıyor mu? Açıklayınız. (*Memnuniyet*)



KİTaS Görüşme Formu (Öğretmen)

Merhabalar, bu görüşmenin amacı, uygulamasını yapmış olduğunuz KİTaS programı hakkında görüşlerinizi almaktır. KİTaS'ın etkili, verimli ve kullanım memnuniyetinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Görüşmeye geçmeden önce, yapacağımız görüşmenin araştırma ekibi dışında hiç kimse ile paylaşılmayacağını bildirmek isterim. Bu görüşmeden elde edilen veriler sadece bilimsel amaçlı kullanılacak olup kimliğiniz deşifre edilmeyecektir. İstedığınız takdirde görüşmenin herhangi bir bölümünde görüşmeden çekilebilirsiniz. Ayrıca görüşmeden çıkarılmasını istediğiniz bölümler varsa dile getirebilirsiniz.

Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir durum var mı?

Görüşmeyi izninizle kayıt etmek istiyorum. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığınızı ve görüşmeyi kaydedebileceğimi teyit eder misiniz?

Görüşme yaklaşık olarak 30 dakika kadar sürecektir. Görüşme sorularına geçiyorum.

1. KİTaS takip ve raporlama bileşeninin kullanılabilirliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - a. KİTaS'ın takip ve raporlama bileşeni kitap okuma durumunu doğru bir şekilde raporluyor mu? Açıklayınız. (*Etkililik*)
 - b. KİTaS takip ve raporlama bileşenine ulaşırken zorlandınız mı? Açıklayınız. (*Verimlilik*)
 - c. KİTaS takip ve raporlama bileşeni doğru çalışıyor mu? Açıklayınız. (*Memnuniyet*)

KİTaS Görüşme Formu (Veli)

Merhabalar, bu görüşmenin amacı, çocuğunuzun ve sizin kullanmış olduğunuz KİTaS programı hakkında görüşlerinizi almaktır. KİTaS'in etkili, verimli ve kullanım memnuniyetinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Görüşmeye geçmeden önce, yapacağımız görüşmenin araştırma ekibi dışında hiç kimse ile paylaşılmayacağını bildirmek isterim. Bu görüşmeden elde edilen veriler sadece bilimsel amaçlı kullanılacak olup kimliğiniz deşifre edilmeyecektir. İstedığınız takdirde görüşmenin herhangi bir bölümünde görüşmeden çekilebilirsiniz. Ayrıca görüşmeden çıkarılmasını istediğiniz bölümler varsa belirtebilirsiniz.

Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz bir durum var mı?

Görüşmeyi izninizle kayıt etmek istiyorum. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığınızı ve görüşmeyi kaydedebileceğimi teyit eder misiniz?

Görüşme yaklaşık olarak 30 dakika kadar sürecektir. Görüşme sorularına geçiyorum.

1. KİTaS takip ve raporlama bileşeninin kullanılabilirliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir?
 - a. KİTaS'in takip ve raporlama bileşeni kitap okuma durumunu doğru bir şekilde raporluyor mu? Açıklayınız. (*Etkililik*)
 - b. KİTaS takip ve raporlama bileşenine ulaşırken zorlandınız mı? Açıklayınız. (*Verimlilik*)
 - c. KİTaS takip ve raporlama bileşeni doğru çalışıyor mu? Açıklayınız. (*Memnuniyet*)