



**TÜRKÇE DERSİNDE AĞ ARAŞTIRMASI'NA DAYALI ÖĞRETİM:
BİR EYLEM ARAŞTIRMASI**

Hacer ULU

DOKTORA TEZİ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

MART, 2017

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 12 (on iki) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Hacer

Soyadı : ULU

Bölümü : İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı

İmza :

Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Türkçe Dersinde Ağ Araştırması'na Dayalı Öğretim: Bir Eylem
Araştırması

İngilizce Adı : WebQuest-based Teaching in Turkish Lesson: An Action Research

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uydugumu, yararlandigim tum kaynaklari kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttigimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Hacer ULU

İmza:

JURİ ONAY SAYFASI

Hacer ULU tarafından hazırlanan “Türkçe Dersinde Ağ Araştırması’na Dayalı Öğretim: Bir Eylem Araştırması” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı’nda Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Mustafa ULUSOY

(Sınıf Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Hayati AKYOL

(Sınıf Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA

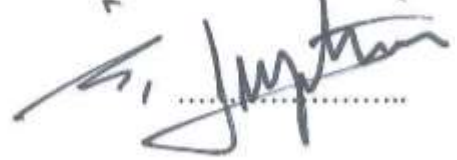
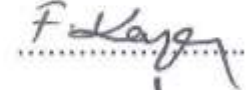
(Sınıf Eğitimi, Düzce Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM

(Sınıf Eğitimi, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU

(Sınıf Eğitimi, Hacettepe Üniversitesi)



Tez savunma tarihi: 28/03/2017

Bu tezin İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı’nda Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Ülkü Eser ÜNALDI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

.....



Anne ve babama ...

TEŞEKKÜR

Araştırmanın ortaya çıkmasında, şekillenmesinde ve sonuçlandırılmasında sonsuz desteğini ve emeğini esirgemeyen, araştırmacı ve danışman rol model olarak bana yol gösteren değerli hocam Doç. Dr. Mustafa ULUSOY'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Doktora eğitimime başladığım ilk günden beri yol gösterici tavırları, bilimsel ve etik değerlere olan inançlarıyla akademik yaşamıma çok sayıda değer katan ve örnek olan Prof. Dr. Hayati Akyol'a teşekkürlerimi sunarım.

Araştırmanın ortaya çıkışı, uygulanması ve yazımı aşamalarında desteğini esirgemeyen ve bu sürece değerli fikirleriyle katkıda bulunan Doç. Dr. Fatih Çetin ÇETİNKAYA, Doç. Dr. İhsan Seyit ERTEM ve Doç. Dr. Hakan DEDEOĞLU'na teşekkür ederim. Eğitim sürecinde yardım ve desteklerini esirgemeyen Doç. Dr. Seyit ATEŞ'e de teşekkürü borç bilirim.

Araştırmanın uygulanması ve yazımı aşamasında değerli fikirleriyle katkıda bulunan Arş. Gör. Ayşegül Avşar TUNCAY, İbrahim AKKAYA, Yasin KIRCA, Ayşenur KIRCA, Sibel ARI, İsmail Hakkı CAN, Tuğba AKDAŞ, Sibel Aygün KAYA, Fetiye KABAYEL ve İsmail GÖK'e teşekkürlerimi sunarım.

Etik ilkelerden dolayı adını yazamadığım, yardım ve desteklerini esirgemeyen uygulama yaptığım okul müdürü, personeli, öğrenci ve velilerine sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak maddî ve manevî bana her zaman destek olan, üzerimdeki haklarını asla ödeyemeyeceğim canım anne ve babama, biricik kardeşlerime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

**TÜRKÇE DERSİNDE AĞ ARAŞTIRMASI'NA DAYALI ÖĞRETİM:
BİR EYLEM ARAŞTIRMASI
(DOKTORA TEZİ)**

Hacer ULU
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
MART 2017

ÖZ

Türkçe dersinde Ağ Araştırması'na dayalı öğretimin okuduğunu anlama becerisine, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık ile bilgi düzeylerine etkisini ve öğrenme ürünlerinin değerlendirme ölçütlerine uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma eylem araştırması deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Afyonkarahisar'a bağlı bir ilçe ilkokulundaki 24 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. 55 ders saati süren araştırmada öğrenciler grup, eşli ve bireysel olmak üzere üç Ağ Araştırması'na dayalı öğretim uygulamasına katılmıştır. Araştırmada kişisel bilgi formu, okuduğunu anlama testi, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri, Ağ Araştırması ürünlerini değerlendirme rubriği, bilgi düzeyi testleri, öğretim sürecini değerlendirmek amacıyla ders kayıt videoları, öğrencilerin ve öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları ile öğrenci günlükleri kullanılmıştır. Okuduğunu anlama testi, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri ve bilgi düzeyi testleri çalışmada öntest ve sontest olarak uygulanırken Ağ Araştırması öğrenme ürünleri ilişkili olduğu uygulamanın sonunda ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Araştırmada nicel verilerin analizi IBM SPSS 16.0 paket programı yardımıyla çözümlenmiştir. Nicel verilerin analizinde betimsel istatistiklere yer verilmiş ve ilişkili örneklem için t testi kullanılmıştır. Nitel veriler ise betimsel analiz yapılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın nicel verilerinden elde edilen bulgulara göre öğrencilerin okuduğunu anlama, bilgi düzeyi ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları problem çözme stratejisi ve okuma stratejilerini destekleme düzeylerinde önteste göre sontest puanlarında anlamlı artışın olduğu tespit edilmiştir. Genel okuma stratejisi düzeyinde ise öntest-sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı fakat sontest ortalama puanlarında artış olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İkinci ve üçüncü uygulama sonunda hazırlanan öğrenme ürünlerinin birinci uygulamadakilere göre sunum ve planlama,

organizasyon, bilimsel doğruluk, imla, kaynaklar, içerik geçerliği ve özgünlük açısından daha yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Süreç boyunca öğrencilerin e-okuma-anlama stratejilerine başvurdukları fakat her zaman kullanmadıkları gözlenmiştir. E-okuma-anlama stratejilerini kullanan öğrencilerin uygulamalarda daha başarılı oldukları ve zamanı verimli kullandıkları gözlenmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde ise öğrenciler okuma amacı belirleme, göz gezdirme, farklı renkle yazılmış yazılara dikkat etme, özetleme, not alma, tekrar okuma, tablo, resim ve şekillerden yararlanma gibi e-okuma-anlama stratejilerini kullandıklarını belirtirlerken kitaptan ve ekran okuma arasındaki farklara yönelik sayfalara erişim, bilgiye ulaşma, ilgili diğer sayfalara yönlendirme, konu dışında içeriğin (reklam, haber vb.) olması, yazı tipi, okumanın doğrusal olup-olmaması, çok katmanlılık ve göz sağlığı açısından farklılık olduğunu ifade etmiştir. Öğretim aracında takip edilen adımlara ilişkin olarak rehberlik sağlama, öğrenmeyi kolaylaştırma ve zamanı verimli kullanmaya olumlu katkısı olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Ağ Araştırması'na dayalı öğretimin materyal kullanımı, etkinlik yapma, bilgiye ulaşma ve öğretmen-öğrenci rolleri açısından farklı ders işleme sürecinin olduğunu belirtirlerken bilgisayarla ilgili klavye, araç çubuğu, fare, Microsoft Word ve PowerPoint programını kullanmaya dönük beceriler edindiklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin sitelere ulaşma, uygulama yapma ve iş birliği konusunda bazı güçlükler yaşadıkları ortaya çıkmıştır fakat zamanla bu sorunları aştıkları gözlenmiştir. Ulaşılan bu bulgular günümüz araştırmacı, eğitimci ve uygulamacılara Ağ Araştırması'na dayalı öğretimin e-okuma-anlama becerilerini geliştirme noktasında teknolojinin günümüz öğrenme ortamlarında kullanılmasına ilişkin birtakım öneriler ileri sürmektedir.

Anahtar Kelimeler : Ağ Araştırması, okuduğunu anlama, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığı, öğrenme ürünü, bilgi düzeyi, e-okuma-anlama ve yeni okuryazarlık.

Sayfa Adedi : 425

Danışman : Doç. Dr. Mustafa ULUSOY

**WEBQUEST-BASED TEACHING IN TURKISH LESSON:
AN ACTION RESEARCH**

Hacer ULU

GAZİ UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

MARCH 2017

ABSTRACT

This research conducted to determine the effect of WebQuest-based teaching on reading comprehension skill, reading strategies metacognitive awareness and knowledge level, and the suitability of the evaluation criteria of the learning products is planned as an action research pattern. The research's study group is consist of 24 fourth grade students in a primary school, situated in a district of Afyonkarahisar, during the second term of 2015-2016 school year. In the research proceeding for 55 course hours the students attend three exercises WebQuest-based teaching as a group, paired and individual. Personal information form, reading comprehension test, reading strategies metacognitive awareness inventory, WebQuest products evaluation rubric, knowledge level tests, course videos for evaluating education process, semi-structured interview forms and students' diaries for specifying teachers' and students' opinions are used during the research. While reading comprehension test, reading strategies metacognitive awareness inventory and knowledge level tests are used as pretest and posttest in the research, WebQuest learning products are evaluated separately at the end of practises with which they are correlated. During the research the analysis of quantitive data is resolved via IBM SPSS 16.0 package program. Descriptive statistics rank in the analysis of quantitive data and t test is used for relevant samples. Qualitative data is resolved making descriptive analysis. According to findings acquired from research's quantitive data, it is confirmed that there is a significant rise in student's posttest grades in regard top pretest grades of their reading comprehension, knowledge level and reading strategies metacognitive awareness problem solving strategy and supporting levels of reading strategies. Besides, it is reached that there isn't a significant difference but there is a rise between pretest and posttest grades of the level of generic reading strategy. It is determined that learning products prepared at the end of second and third practises have a higher average in terms of presentation and planning, organization, scientific accuracy, spelling, resources, content validity and authenticity than the ones in the first practise. During the process it is observed that the students make use of e-reading-comprehension strategies but

they don't always use them. It has been observed that students using e-reading comprehension strategies are more successful in practice and use time efficiently. In the analysis of research's qualitative data, while the students indicate that they use e-reading-comprehension strategies such as determining reading aim, a cursory glance, watching the writings written by different colors, summarisation, note taking, revising using tables, pictures and figures; they state that there are differences in terms of access to pages, reaching to the information, routing to other relevant pages, existence of irrelevant content (advertisement, news etc.), type font, existence linear or non-linear reading, being multimodal and eye health between reading from a book and a screen. They opined that followed steps in teaching aids make positive contributions to provide counselling, facilitate learning and use time effectively. They state that while the WebQuest-based teaching has a different teaching process in terms of material usage, activity making, reaching to information and roles of teacher and student; they express they obtain skills in using keyboard, toolbar, mouse, Microsoft Word and PowerPoint regarding computers. In addition, it comes out that the students have some difficulties in reaching sites, performing applications and collaboration but they are observed to overcome these problems. Those findings introduce a number of suggestions to today's researchers, educators and pragmatics with regard to WebQuest-based teaching should be used for improving e-reading-comprehension skill in current learning environments.

Key Words : WebQuest, reading comprehension, reading strategies metacognitive awareness, learning products, knowledge level, e-reading-comprehension and new literacy.

Page Number : 425

Supervisor : Assoc. Prof. Mustafa ULUSOY

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI	ii
JURİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xv
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvii
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ	xix
BÖLÜM 1.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	10
1.3. Problem.....	10
1.4. Araştırmanın Alt Problemleri	11
1.5. Araştırmanın Önemi	12
1.6. Sayıtlar	13
1.7. Sınırlılıklar	13
1.8. Tanımlar	14
BÖLÜM 2.....	15
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	15
2.1. Teknolojinin Kullanımı ve Yapılandırıcılık.....	15
2.2. Teknoloji ve Ana Dil Öğretimi	17
2.3. Okuryazarlık Kavramı.....	18
2.4. Yeni Okuryazarlık.....	19
2.5. Yeni Metinlerle Okuryazarlığın Doğasını Bütünleştirme.....	23
2.6. Teknoloji ve Görsel Okuryazarlık	25

2.7. İlkokul Türkçe Ders Programı ve Teknoloji.....	27
2.8. Okuduğunu Anlama	29
2.9. Üstbiliş	31
2.10. Okuduğunu Anlama Stratejileri	32
2.11. İlkokul Türkçe Ders Programında Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerisi	36
2.12. Okuduğunu Anlama, Üstbilişsel Okuma Stratejileri ve Teknoloji.....	37
2.13. E-Okuma-Anlama Stratejileri.....	39
2.14. AADÖ'nün Ortaya Çıkışı ve Tanımı	41
2.14.1. AADÖ ve İlişkili Teoriler	43
2.14.2. AADÖ Aracının Oluşumu	47
2.14.3. AADÖ Türleri	49
2.14.4. AADÖ Aracının Bölümleri.....	50
2.14.5. AADÖ Oluşum Temelleri.....	57
2.15. AADÖ ve Okuduğunu Anlama	64
2.16. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Farkındalığı, E-Okuma-Anlama Stratejileri ve AADÖ	65
2.17. AADÖ ve Öğrenme Ürünleri.....	67
2.18. AADÖ ve Bilgi Düzeyi.....	68
2.19. İlgili Araştırmalar.....	68
2.19.1. AADÖ ve Okuduğunu Anlama.....	68
2.19.2. Üstbilişsel Okuma, Üstbilişsel Konuşma, Öz Düzenleme ve AADÖ	71
2.19.3. AADÖ ve Öğrenme Ürünü.....	73
2.19.4. AADÖ ve Bilgi Düzeyi	77
2.19.5. AADÖ ve Diğer Araştırmalar	78
BÖLÜM 3.....	81
YÖNTEM.....	81
3.1. Araştırma Deseni	81
3.2. Eylem Araştırmasının Aşamaları.....	84
3.3. Konu Seçimine Odaklanma	85
3.4. Planlama	88
3.4.1. İhtiyaç Analizi	89
3.4.2. Tasarım ve AADÖ Formatı.....	92
3.4.3. Gelişim ve Uygulama Testleri	101
3.4.4. Değerlendirme ve Yeniden Düzenleme	102

3.5. Eylem	103
3.5.1. Okul.....	103
3.5.2. Çalışma Grubu ve Ortam.....	103
3.5.3. Eylemde Bulunma	108
3.6. Süreci ve Sonuçları Gözleme (Süreç ve Sonuçları Gözlemede Hangi Veri Toplama Araçları Kullanılmalıdır?)	110
3.6.1. AADÖ Aracını Değerlendirme Formu.....	111
3.6.2. Okuduğunu Anlama Testi.....	111
3.6.3. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri	116
3.6.4. Öğrenme Ürünlerini Değerlendirme Rubrikleri.....	118
3.6.5. Bilgi Düzeyi Testleri.....	119
3.6.6. Gözlem ve Alan Notları	125
3.6.7. Görüşme.....	127
3.6.8. Dokümanlar	128
3.6.9. Öğrenci Günlükleri.....	129
3.7. Süreç ve Sonuçlar Üzerine Yansıtma Bulunma (Verileri Çözümlemede Hangi Analizlerden Yararlanılmalıdır?)	129
3.7.1. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	131
3.8. Araştırmacı Rolü ve Bakış Açısı.....	141
BÖLÜM 4.....	143
BULGULAR	143
4.1. Araştırma Sorusu 1: Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin AADÖ Öncesindeki Okuduğunu Anlama Becerisi Öntest Ortalama Puanı ile AADÖ Sonrasındaki Okuduğunu Anlama Becerisi Sontest Ortalama Puanı Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?	144
4.2. Araştırma Sorusu 2: Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin AADÖ Öncesindeki Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıkları Ortalama Puanı ile AADÖ Sonrasındaki Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıkları Ortalama Puanı Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?	146
4.2.1. Araştırma Sorusu 2.1.: AADÖ Öncesindeki Genel Okuma Stratejisi Düzeyi Öntest Ortalama Puanı ile AADÖ Sonrasındaki Genel Okuma Stratejisi Düzeyi Sontest Ortalama Puanı Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?	146
4.2.2. Araştırma Sorusu 2.2.: AADÖ Öncesindeki Problem Çözme Stratejisi Düzeyi Öntest Ortalama Puanı ile AADÖ Sonrasındaki Problem Çözme Stratejisi Düzeyi Sontest Ortalama Puanı Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?	147
4.2.3. Araştırma Sorusu 2.3.: AADÖ Öncesindeki Okuma Stratejilerini Destekleme Düzeyi Öntest Ortalama Puanı ile AADÖ Sonrasındaki Okuma Stratejilerini	

Destekleme Düzeyi Sontest Ortalama Puanı Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?	147
4.3. Araştırma Sorusu 3.: AADÖ Doğrultusunda Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hazırladıkları Öğrenme Ürünlerinin Değerlendirme Ölçütlerine Uygunluğu Nasıldır?	148
4.3.1. Araştırma Sorusu 3.1.: AADÖ Doğrultusunda Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Grup Olarak Hazırladıkları Öğrenme Ürünlerinin (Broşür) Değerlendirme Ölçütlerine Uygunluğu Nasıldır?.....	148
4.3.2. Araştırma Sorusu 3.2.: AADÖ Doğrultusunda Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eşli Grup Olarak Hazırladıkları Öğrenme Ürünlerinin (PowerPoint Sunusu) Değerlendirme Ölçütlerine Uygunluğu Nasıldır?	166
4.3.3. Araştırma Sorusu 3.3.: AADÖ Doğrultusunda Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Bireysel Olarak Hazırladıkları Öğrenme Ürünlerinin (Mektup) Değerlendirme Ölçütlerine Uygunluğu Nasıldır?.....	177
4.4. Araştırma Sorusu 4: Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin AADÖ Öncesindeki Bilgi Düzeyleri Ortalama Puanı ile AADÖ Sonrasındaki Bilgi Düzeyleri Ortalama Puanı Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?	186
4.4.1. Araştırma Sorusu 4.1.: Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin AADÖ Öncesindeki “Türkiye’de Bulunan Ünlü Yerler” Bilgi Düzeyi Öntest Ortalama Puanı ile AADÖ Sonrasındaki “Türkiye’de Bulunan Ünlü Yerler” Bilgi Düzeyi Sontest Ortalama Puanı Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?	186
4.4.2. Araştırma Sorusu 4.2.: Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin AADÖ Öncesindeki “Türkiye’de Üretilen Yiyecekler” Bilgi Düzeyi Öntest Ortalama Puanı ile AADÖ Sonrasındaki “Türkiye’de Üretilen Yiyecekler” Bilgi Düzeyi Sontest Ortalama Puanı Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?	186
4.4.3. Araştırma Sorusu 4.3.: Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin AADÖ Öncesindeki “Türkiye’de Bulunan Antik Kentler” Bilgi Düzeyi Öntest Ortalama Puanı ile AADÖ Sonrasındaki “Türkiye’de Bulunan Antik Kentler” Bilgi Düzeyi Sontest Ortalama Puanı Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?.....	187
4.5. AADÖ E-Okuma-Anlama Öğretim Sürecini Nasıl Etkilemektedir ve Sürece Yönelik Öğretmen ile Öğrenci Görüşleri Nedir?.....	188
4.5.1. AADÖ E-Okuma-Anlama Öğretim Sürecini Nasıl Etkilemektedir?	189
4.5.2. Sürece Yönelik Öğretmen ile Öğrenci Görüşleri Nedir?	225
BÖLÜM 5.....	243
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	243
5.1. Sonuçlar	243
5.2. Tartışma	247
5.2.1. Birinci Araştırma Sorusu ile İlgili Tartışma (Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin AADÖ Öncesindeki Okuduğunu Anlama Becerisi Öntest Ortalama Puanı ile AADÖ	

Sonrasındaki Okuduğunu Anlama Becerisi Sontest Ortalama Puanı Arasında Anlamli Bir Fark Var Mıdır?).....	247
5.2.2. İkinci Araştırma Sorusu ile İlgili Tartışma (Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin AADÖ Öncesindeki Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıkları Ortalama Puanı ile AADÖ Sonrasındaki Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıkları Ortalama Puanı Arasında Anlamli Bir Fark Var Mıdır?)	249
5.2.3. Üçüncü Araştırma Sorusu ile İlgili Tartışma (AADÖ Doğrultusunda Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hazırladıkları Öğrenme Ürünlerinin Değerlendirme Ölçütlerine Uygunluğu Nasıldır?)	251
5.2.4. Dördüncü Araştırma Sorusu ile İlgili Tartışma (Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin AADÖ Öncesindeki Bilgi Düzeyleri Ortalama Puanı ile AADÖ Sonrasındaki Bilgi Düzeyleri Ortalama Puanı Arasında Anlamli Bir Fark Var Mıdır?)	254
5.2.5. Beşinci Araştırma Sorusu ile İlgili Tartışma (AADÖ E-Okuma-Anlama Öğretim Sürecini Nasıl Etkilemektedir ve Sürece Yönelik Öğretmen ile Öğrenci Görüşleri Nedir?)	254
5.3. Öneriler.....	263
5.3.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler	263
5.3.2. Araştırmaya Dönük Öneriler.....	266
5.3.3. Eğitim Programlarına Dönük Öneriler	266
5.3.4. Öğretmen Eğitim Programlarına Dönük Öneriler	266
KAYNAKLAR.....	268
EKLER.....	303

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Anlamlı ve Dinamik Öğrenme İlkeleri</i>	16
Tablo 2. <i>Basılı ve Çok Katmanlı Metinlerden Okuma Arasındaki Farklılıklar</i>	25
Tablo 3. <i>İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Programı ve Teknolojiyle İlişkili Kazanımlar</i>	29
Tablo 4. <i>Öğretim Sürecinde Dikkate Alınan Okuduğunu Anlama ve Yazma Kazanımları</i>	37
Tablo 5. <i>Görev Tiplerine Göre Amaçlar ve Örnekler</i>	52
Tablo 6. <i>Final Ürün Tipleri</i>	56
Tablo 7. <i>AADÖ Adımlarının Özeti</i>	57
Tablo 8. <i>Öğretim Aracının Özellikleri</i>	64
Tablo 9. <i>Ders Kitabında ve AADÖ Aracında Tanıtılan Ünlü Yerler</i>	90
Tablo 10. <i>Ders Kitabında ve AADÖ Aracında Tanıtılan Ünlü Yiyecekler</i>	91
Tablo 11. <i>Ders Kitabında ve AADÖ Aracında Tanıtılan Antik Kentler</i>	91
Tablo 12. <i>Öğrencilerin Demografik Özellikleri</i>	104
Tablo 13. <i>Öğrencilerin Evlerinde Bulunan Teknolojik Araçlar, Teknolojiyi Kullanma Amaçları ve Sıklıklarına İlişkin Bilgiler</i>	105
Tablo 14. <i>Eğitimsel Araştırmalarda Kullanılan Veri Kaynakları</i>	111
Tablo 15. <i>Kapsam Geçerlik Oranları İçin Minimum Değerler</i>	114
Tablo 16. <i>Okuduğunu Anlama Testindeki Maddelerin KGO Değerleri</i>	115
Tablo 17. <i>Okuduğunu Anlama Testinin Metin Türlerine Göre İçerdiği Kazanımlar ve Sorular</i>	116
Tablo 18. <i>Basit ve Derin Anlama Sorularını Değerlendirme Rubriği</i>	116
Tablo 19. <i>Yenilenmiş Taksonominin Bilişsel Süreç Boyutunun Hatırlama ve Anlama Basamağının Yapısı</i>	121
Tablo 20. <i>Bilgi Düzeyi Testlerindeki Maddelerin KGO Değerleri</i>	123
Tablo 21. <i>Bilgi Düzeyi Testleri 'ndeki Maddelerin İçerikleri ve Düzeyleri</i>	124
Tablo 22. <i>Bilgi Düzeyi Sorularını Değerlendirme Rubriği</i>	125
Tablo 23. <i>Araştırmanın Veri Toplama Sürecine İlişkin Çalışma Takvimi</i>	131
Tablo 24. <i>Araştırmanın Değişkenleri ve Kayıp Veri Analizine İlişkin Bulgular</i>	132
Tablo 25. <i>Bağımsız Gözlemciler Arası Uyum Güvenirliğini Gösteren Uyuşma Yüzdeleri</i>	133
Tablo 26. <i>Öntest-Sontest Fark Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler</i>	135
Tablo 27. <i>Öntest-Sontest Fark Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Normallik Değerleri</i> 136	
Tablo 28. <i>Cohen d Değerleri</i>	138
Tablo 29. <i>İçerik Analizi Güvenirlik Değerleri</i>	141
Tablo 30. <i>OAT Öntest ve Sontest Ortalama Puanların t-testi Sonuçları</i>	145

Tablo 31. <i>OAT Kazanımlarına Uygun Soru Maddeleri ve Öntest-Sontest Puanlarının Ortalaması</i>	145
Tablo 32. <i>OSÜFE-GOS Düzeltilmiş Öntest ve Sontest Ortalama Puanların t-testi Sonuçları</i>	146
Tablo 33. <i>OSÜFE-PCS Öntest ve Sontest Ortalama Puanların t-testi Sonuçları</i>	147
Tablo 34. <i>OSÜFE-OSD Öntest ve Sontest Ortalama Puanların t-testi Sonuçları</i>	148
Tablo 35. <i>Öğrencilerin Birinci Uygulamada Grup Olarak Hazırladıkları Öğrenme Ürünlerinin (Broşür) Aritmetik Ortalaması</i>	148
Tablo 36. <i>Yüksek ve Düşük Puana Sahip Broşür Örneği Değerlendirme Sonuçları</i>	158
Tablo 37. <i>Öğrencilerin İkinci Uygulamada Eşli Grup Olarak Hazırladıkları Öğrenme Ürünlerinin (PowerPoint Slaytı) Aritmetik Ortalaması</i>	166
Tablo 38. <i>Yüksek ve Düşük Puana Sahip PowerPoint Sunu Örnekleri</i>	168
Tablo 39. <i>Öğrencilerin Üçüncü Uygulamada Bireysel Olarak Hazırladıkları Öğrenme Ürünlerinin (Mektup) Aritmetik Ortalaması</i>	177
Tablo 40. <i>Yüksek ve Düşük Puana Sahip Mektup Örnekleri</i>	180
Tablo 41. <i>TBÜYBDT Öntest ve Sontest Ortalama Puanların t-testi Sonuçları</i>	186
Tablo 42. <i>TÜYBDT Öntest ve Düzeltilmiş Sontest Ortalama Puanların t-testi Sonuçları</i>	187
Tablo 43. <i>TBAKBDT Öntest ve Düzeltilmiş Sontest Ortalama Puanların t-testi Sonuçları</i> ..	187
Tablo 44. <i>Çalışmanın Nitel Analizine İlişkin Tema ve Kodlar</i>	188
Tablo 45. <i>Yaşanan Sorunlardan Yola Çıkararak İkinci ve Üçüncü Uygulamadaki Ders Planlarının Hazırlık Kısımlarında Yapılan Düzenlemeler</i>	199
Tablo 46. <i>Birinci Uygulamada E-Okuma-Anlama Stratejilerini Kullanma Konusunda İyi ve Zayıf Olan Grubun Gözlem Sonuçları</i>	210
Tablo 47. <i>İkinci Uygulamada E-Okuma-Anlama Stratejilerini Kullanma Konusunda İyi ve Zayıf Olan Eşli Grubun Gözlem Sonuçları</i>	214
Tablo 48. <i>Üçüncü Uygulamada E-Okuma-Anlama Stratejilerini Kullanma Konusunda İyi ve Zayıf Olan Öğrencilerin Gözlem Sonuçları</i>	217
Tablo 49. <i>Yaşanan Sorunlardan Yola Çıkararak İkinci ve Üçüncü Uygulama Ders Planlarının Anlama Kısımlarında Yapılan Düzenlemeler</i>	219
Tablo 50. <i>Yaşanan Sorunlardan Yola Çıkararak İkinci ve Üçüncü Uygulama Ders Planlarının Kuralları Gözden Geçirme Kısımlarında Yapılan Düzenlemeler</i>	223
Tablo 51. <i>Yaşanan Sorunlardan Yola Çıkararak İkinci ve Üçüncü Uygulama Ders Planlarının Kendini İfade Etme Kısımlarında Yapılan Düzenlemeler</i>	225

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Dijital Vatandaşlık Modeli	22
Şekil 2. AADÖ Kullanımının Teorik Diagramı	45
Şekil 3. AADÖ Oluşum Temelleri	58
Şekil 4. İnternet Kullanımı Yoluyla Problem Çözmenin Tanımlayıcı Modeli.....	62
Şekil 5. Eylem Araştırmasının Aşamaları.....	85
Şekil 6. Hannafin ve Peck Modeli	89
Şekil 7. AADÖ Aracındaki Bölümler.....	101
Şekil 8. 4-A Sınıfını Gösteren Bir Fotoğraf.....	106
Şekil 9. 4-B Sınıfını Gösteren Bir Fotoğraf.....	107
Şekil 10. Bilgisayar Laboratuvarında Çekilmiş Bir Fotoğraf.....	108
Şekil 11. Broşür Hazırlama Sürecine İlişkin Fotoğraf.....	109
Şekil 12. PowerPoint Sunumuna İlişkin Fotoğraf	110
Şekil 13. Öntest ve Sontest Arasındaki Fark Puanlarına İlişkin Histogramlar.....	137
Şekil 14. Öğrencilerin Hazırladıkları Broşürler.....	149
Şekil 15. Sunum ve Planlama Açısından Olumlu-Olumsuz Broşür Örnek Bölümü	150
Şekil 16. Bilimsel Doğruluk ve İmla Açısından Olumlu-Olumsuz Broşür Örnek Bölümü ...	151
Şekil 17. Metin-Fon Seçimi Açısından Olumlu-Olumsuz Broşür Örnek Bölümü.....	152
Şekil 18. Görsel-Metin Uyumu Açısından Olumlu-Olumsuz Broşür Örnek Bölümü.....	154
Şekil 19. Özgünlük Açısından Olumlu-Olumsuz Broşür Örnek Bölümü	155
Şekil 20. Başlık-Metin Uyumu Açısından Olumlu-Olumsuz Broşür Örnek Bölümü	156
Şekil 21. Broşür Kapağı Resmi Açısından Olumlu-Olumsuz Örnek Bölüm	157
Şekil 22. Broşür Kapağı Tanıtım Yazısı Açısından Olumlu-Olumsuz Örnek Bölüm.....	158
Şekil 23. Yüksek Puana Sahip Broşür Örneği	162
Şekil 24. Düşük Puana Sahip Broşür Örneği.....	164
Şekil 25. Slayt Yoğunluğu ve Renkleri Açısından Olumlu-Olumsuz Örnek Bölüm	167
Şekil 26. Yüksek Puana Sahip PowerPoint Sunu Örneği	171
Şekil 27. Düşük Puana Sahip PowerPoint Sunu Örneği.....	175
Şekil 28. Mektubun Girişi Açısından Olumlu-Olumsuz Örnek Bölüm.....	178
Şekil 29. Gelişme Bölümü Açısından Olumlu Mektup Örnek Bölümü	179
Şekil 30. Mektubun Sonucu Açısından Olumlu-Olumsuz Örnek Bölüm.....	179
Şekil 31. Yüksek Puana Sahip Mektup Örneği	182
Şekil 32. Düşük Puana Sahip Mektup Örneği	184
Şekil 33. Öğrenme Ürünlerinin Süreç İçerisindeki Gelişimi.....	184
Şekil 34. Birinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracına Ait Giriş Bölümü.....	193

Şekil 35. Birinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracına Ait Görev Bölümü.....	196
Şekil 36. Birinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracına Ait Süreç Bölümü.....	197
Şekil 37. Birinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracına Ait Süreç Bölümünün Devamı .	198
Şekil 38. İkinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracına Ait Süreç Bölümü	200
Şekil 39. İkinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracına Ait Kaynaklar Bölümü.....	202
Şekil 40. İkinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracına Ait Süreç Bölümünün Devamı...	206
Şekil 41. Resim Dosyası	207
Şekil 42. Sunu Sayfası Örneği	208
Şekil 43. Üçüncü Uygulamadaki Araştırma Sürecine Ait Görsel	209
Şekil 44. İkinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracına Ait Değerlendirme Bölümü.....	221



SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

AADÖ	Ağ Araştırması'na Dayalı Öğretim
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
OAT	Okuduğunu Anlama Testi
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü)
OSÜFE-GOS	Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri- Genel Okuma Stratejisi
OSÜFE-OSD	Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri- Okuma Stratejilerini Destekleme
OSÜFE-PÇS	Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri- Problem Çözme Stratejisi
ÖT	Öntest
ST	Sontest
ÖÜDR-BH	Öğrenme Ürünlerini Değerlendirme Rubriği-Broşür Hazırlama
ÖÜDR-MY	Öğrenme Ürünlerini Değerlendirme Rubriği-Mektup Yazma
ÖÜDR-PSH	Öğrenme Ürünlerini Değerlendirme Rubriği-PowerPoint Sunusu Hazırlama
TUİK	Türkiye İstatistik Kurumu
TBAKBDT	Türkiye'de Bulunan Antik Kentler Bilgi Düzeyi Testi
TBÜYBDT	Türkiye'de Bulunan Ünlü Yerler Bilgi Düzeyi Testi
TÜYBDT	Türkiye'de Üretilen Yiyecekler Bilgi Düzeyi Testi

BÖLÜM 1

GİRİŞ

1.1. Problem

Liberal bakış açısı, bilgi teknolojilerinin yaygınlaşan kullanımının farklı toplumsal kesimlerin bilgi kaynaklarına ulaşımını da beraberinde getireceğini varsayarak tüm toplumsal kesimlerde bilgi düzeyi açısından toplumsal eşitliğin sağlanacağını savunur (Cheviron, 2006; DiMaggio ve Hargittai, 2001). Telekomünikasyon politikaları bilgi açısından toplumsal eşitliği sağlamanın yanı sıra insanların bilgi çağına uyum sağlamalarında sıra dışı bir değişim meydana getirmiştir (Chen ve Wellman, 2004). Bu değişim birçok boyutta kendini göstermektedir. Teknolojik araçlar bilgiyi elde etme, içerik ve materyal oluşturma, okuryazarlık ve eğitim programlarına katılarak medya, HTML ve ağ (web) üretimi (Servon ve Nelson, 2001) ile sms gibi uygulamalarla iletişim kurma (Boyera, 2007) fırsatları sunmaktadır.

Bireylere eşit fırsatlar sunma amacı taşıyan bu uygulamalar, toplumdaki bireyler arasında adeta dijital bir uçurum meydana getirmektedir. Bu durumun en büyük sebebi bilginin üretim, işleme, iletim ve tüketim süreçlerinin hızlandığı bir dönemde, teknoloji ve hizmetlerden etkin biçimde yararlanamayan bireylerin bilgi yoksulluğu çekmesidir (Gürcan, 2015). Teknolojik imkânlardan yararlanan bireylerin bilgi donanımı ile teknolojik hizmetlerden yararlanmayan bireylerin bilgi yoksulluğu arasındaki fark “dijital bölünme (digital divide)” kavramıyla ifade edilmektedir. Dijital bölünme 1990’larda süren politikalarda popüler yer edinerek Avustralya Oxford (4. baskı) ve Penguin İngiliz Sözlüğü’nde (2. baskı) tanımlanmıştır (Fong, 2009, s.471). Literatüre bakıldığında ise Aytun (2006)’a göre bilgi iletişim teknolojileri ve internet kullanımında gelişmiş ülkeler ile

gelişmekte olanlar arasındaki mevcut farklılığı vurgulamak üzere kullanılan “dijital bölünme” kavramı; değişik coğrafi alanlarda sosyo-ekonomik koşullar bakımından farklılık gösteren ticari işletmeler ve bireylerin, bilgi ve haberleşme teknolojilerine erişim imkânı ile internet kullanım amacına yönelik geniş bir yelpazeyi kapsamaktadır (s.2). Pick ve Azari (2008)’ye göre dijital bölünme “toplumların kendi içinde ekonomik, eğitsel ve sosyal anlamda teknolojik araçları kullanım ve uygulamaları arasındaki farklılığı ifade etmektedir” (s.92). Yapılan tanımlardan yola çıkarak “dijital bölünme” kavramını farklı toplumlar arasında veya toplumların kendi içinde demografik değişkenler açısından bilgi ve iletişim teknolojilerine erişim düzeyi arasındaki farklılık olarak tanımlayabiliriz.

Dijital bölünmenin ölçülmesinde kullanılan en önemli göstergeler ise teknolojik altyapı, bilgisayar sayısı, televizyon sayısı ve hizmetleri, telefon sayısı, internet kullanıcı sayısı, internet erişim imkânları (erişim hızı, maliyeti vb.), barınma (hosting), e-okuryazarlık, gelir seviyesi, eğitim düzeyi, yaş, cinsiyet, ırk ve lisandır (Kalaycı, 2013; Mason ve Hacker, 2003). Dijital bölünme bilgi ve iletişim teknolojilerine erişimle ilgili farklı sosyo-ekonomik gruplar arasındaki farklılığı yansıtır (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2001; Servon ve Nelson, 2001). Yapılan araştırmalar sosyo-ekonomik düzey, yaş, cinsiyet vb. açıdan farklı grupların bilgi ve haberleşme teknolojilerini (Information and Communication Technologies) kullanma oranları arasında farklılık olduğunu göstermiştir (Cho, Zuniga, Rojas ve Shah, 2003; Türkiye İstatistik Kurumu [TÜİK], 2011, 2016). Cho vd. (2003) tarafından yapılan araştırmada, genç ve sosyo-ekonomik düzeyi yüksek insanların internet kullanmaya karşı motivasyonlarının yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. TÜİK (2011) verilerine göre bilgisayar ve internet kullanmada eşitlik olmayan değişkenlerden birisi yerleşim yeridir. Kırsal kesimlerde yaşayanların bilgisayar kullanım oranı %26,9 ve internet kullanım oranı %25,7 iken bu oranlar kentte yaşayanlar için sırasıyla %54,7 ve %53,2’dir. TÜİK (2016) verileri ise bilgisayar ve internet kullanma oranınının 16 yaş grubundaki erkeklerde %64,1 iken kadınlarda %45,9 olduğunu göstermiştir. 74 yaş grubundaki erkeklerde %70, 5 iken kadınlarda %51, 9’dur.

Toplumun farklı kesimlerinin bilgi ve haberleşme teknolojilerini kullanma düzeylerinin yanı sıra kullanma amaçlarında da farklılık bulunduğu yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (İlke Haber Ajansı, 2009; TÜİK, 2015; 2016). İlke Haber Ajansı (2009) verilerine göre internet kullanan bireylerin %72,4’ü e-posta göndermek-almak, %70’i gazete ya da dergi okumak, %57,8’i sohbet odalarına mesaj ve anlık ileti göndermek, %56,3’ü oyun, müzik,

film, görüntü indirmek ya da oyun oynamak için interneti kullanmaktadır. TUİK (2015) verilerine göre internet kullanım amaçları dikkate alındığında, 2015 yılının ilk üç ayında internet kullanan bireylerin %80,9'u sosyal medya üzerinde profil oluşturma, mesaj gönderme veya fotoğraf vb. içerik paylaşırken, %70,2 ile haber, gazete ya da dergi okuma, %66,3 ile sağlıkla ilgili bilgi arama, %62,1 ile kendi oluşturduğu metin, görüntü, fotoğraf, video, müzik vb. içerikleri herhangi bir siteye paylaşmak üzere yükleme, %59,4 ile mal ve hizmetler hakkında bilgi arama takip etmiştir. TUİK (2016) verilerine göre ise 2016 yılının ilk üç ayında internet kullanan bireylerin %82,4'ü sosyal medya üzerinde profil oluşturma, mesaj gönderme veya fotoğraf vb. içerik paylaşırken, bunu %74,5 ile paylaşım sitelerinden video izleme, %69,5 ile haber, gazete ya da dergi okuma, %65,9 ile sağlıkla ilgili bilgi arama, %65,5 ile mal ve hizmetler hakkında bilgi arama ve %63,7 ile internet üzerinden müzik dinleme takip etmiştir. 2009 yılından 2016 yılına kadarki dönemde internetin kullanım amacı açısından sosyal medyanın ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Oysa Ç. Kılıç (2011)'a göre internet gelişmiş ülkelerde daha çok araştırma yapma, kütüphane ve veri toplama amacıyla kullanılmaktadır.

Günlük yaşamımızda teknoloji hızla gelişirken eğitim sistemlerimiz bu uygulama ve değişimin çok gerisinde kalabilmektedir. Teknolojik gelişmeler ışığında eğitim sistemlerinin çağımıza uygun olup olmadığı test edilmelidir. Underwood (2007) "dijital bölünme" kavramını eğitim açısından ele alıp öğretmenler ile öğrenciler arasındaki dijital boşluk olarak açıklamaktadır. Karadüz ve Baytak (2010) ise "dijital boşluk" kavramına ilişkin olarak teknolojiye daha yatkın olan yeni kuşağın, teknolojiyi kullanma anlamında daha önceki yıllarda mezun olan öğretmen adaylarına göre daha önde olduklarını ifade etmiştir (Karadüz ve Baytak, 2010). "Dijital boşluk" kavramı öğretmenler ve öğrencilerin teknolojiyi kullanma düzeylerindeki farklılık olarak ifade edilmektedir.

Dijital eşitliğin sağlanması için eğitim kurumlarının öncü bir rolünün olduğu söylenebilir. Dijital bölünmenin azaltılması için okullardaki internet erişimi, dijital kütüphane hizmetleri ve genel yazılımlar herkesin kullanımına açılabilir (Hohlfeld, Ritzhaupt, Barron ve Kemker, 2008). Bu durum öğrencilerin içerikleri artık kitaplardan ziyade ekran üzerinden daha fazla takip edecekleri anlamına gelmektedir. Dolayısıyla e-okuma-anlama uygulamaları özellikle öğrenciler açısından daha önemli olmaya başlamıştır.

Jamison (2007)'a göre şu an medya çocukların hafızasını ve sosyal yaşamını oldukça etkilemektedir. Yapılan araştırmalar 6-15 yaş grubundaki öğrencilerin bilgisayar ve interneti kullanma eğilimlerinin fazla olduğunu ve maalesef bu eğilimlerinin eğitim-öğretim amaçlı

olmasından ziyade sosyal medyaya giriş amacı yönünde olduğunu göstermiştir (Çalışkan ve Özbay, 2015; TUİK, 2013). TUİK (2013) verilerine göre 06-15 yaş grubundaki çocukların bilgisayar ve internetle tanışma yaşı sırasıyla 8 ve 9'dur. 06-10 yaş grubunda bilgisayar ve internet kullanmaya başlama yaşı 6'ya düşmektedir. Yine 06-15 yaş grubundaki çocukların interneti %53,5 oranı ile sosyal medya ağlarına katılım ve takip için kullandıkları anlaşılmaktadır. Çalışkan ve Özbay (2015) tarafından yapılan araştırmada 7. sınıf öğrencilerinin %25,8'inin sosyal medya kullanma sürelerine ilişkin olarak her gün ortalama 3-5 saat arası zamanı sosyal medyada harcadıkları ortaya konmuştur. Öğrencilerin %46,7'sinin haftada birkaç defa, %9,7'sinin ayda beş on kere ve %7,3'ünün sürekli çevrimiçi durumda olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Toplam rakama bakıldığında öğrencilerin %88,8'inin sosyal medyayı aktif olarak kullandığı sonucu tespit edilmiştir. Öğrencilerin annelerinin %10'u okuma yazma bilirken %56,7'si ilkökul mezunu ve babalarının %10'u okuryazar iken %41,7'si ilkökul mezunudur. Bu veriler bize öğrenciler ile veliler arasında meydana gelen dijital bölünme boyutunun ne kadar büyük olduğunu göstermektedir. Sosyal hayatta mevcut olan dijital bölünme, öğretim ortamlarında da varlığını sürdürmektedir. Oysa eğitim alanında gereken düzenlemelerin yapılmasıyla bilgi toplumunun gerekli kıldığı becerilerin öğrencilere kazandırılmasının önemi bugün olduğu kadar gelecekte de kendini hissettirecektir. Bu açıdan günümüzde bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin öğretim ortamlarında kullanımı kaçınılmazdır.

Günümüzde öğrencilerin görsel, işitsel ve yazılı unsurların bir arada yer aldığı internet, televizyon vb. çoklu ortamlarla (multimedia) etkileşim halinde olması görsel ve elektronik temelli okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesini gündeme getirmiştir. Öğretmenler sınıflarda teknolojik araçların kullanımını gerektiren farklı strateji ve yöntemleri kullanmalıdırlar (Scanlon, Anderson ve Sweeney, 2010). Schmeck ve Lockhart (1983)'a göre sınıflarda öğretim stratejileri öğrencilerin bilgiyi elde etmesi ve bütünleştirmesinin yanı sıra problem çözme becerilerinin gelişimini içermelidir. Eisenberg ve Berkowitz (1990)'e göre bilgiyi araştırma becerisi ve biliş yapısı arasında yüksek ilişki vardır. Öğrencilerin başarısını artırmak ve ilgisini çekmek için bu tür aktivitelerin sınıf ortamlarına taşınmasına ihtiyaç vardır. Fakat okullarda temel becerilerin geliştirilmesinde genelde geleneksel yöntemler kullanılırken teknolojik araçların kullanımına yönelik yöntemlerden yeterince yararlanılmamaktadır. Temel becerilerin geliştirilmesinde hemen hemen tek materyal olarak sözlü anlama ve anlatımı (dinleme ve konuşma), yazılı materyallere dönüştürerek yazılı anlama ve anlatıma (okuma ve yazma) imkân sağlayan basılı metinler kullanılmaktadır.

Temel ilkesi bireyi hayata hazırlamak olan eğitimin sadece basılı materyallerle bu amaca ulaşması, günümüz gelişen teknoloji ve şartlarında olanaksız görülmektedir (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010).

Yapılan araştırmalarda ülkemizde okuma güçlüğü ve okuduğunu anlama problemi yaşayan öğrencilerin olduğu ortaya konmuştur (Dündar ve Akyol, 2014; Ekiz, Erdoğan ve Uzuner, 2012; Özkara, 2010; Ulu ve Akyol, 2016). Genel olarak anlama, özelde ise okuduğunu anlama becerisi özellikle ilköğretim döneminde bireylere kazandırılmak istenen becerilerden birisidir. Özellikle insanın hayatını kazanma sürecinin sınavlar üzerine kurulu olduğu ülkemizde bireylerin akademik gelişimlerinde anlama becerisi sınavlardaki başarıyı etkileyen önemli yeterliliklerden biridir (Taşdemir, 2010). Yılmaz (2008)'a göre yetiştirilecek bireylerin fonksiyonel okuryazarlığın gerektirdiği okuduğunu anlama becerileriyle donanmış olması gerekir. Bu becerilere sahip bireyler okuduklarını doğru ve hızlı bir şekilde anlayabilirler.

Yapılan araştırmalarda teknolojinin okuduğunu anlama becerisine olumlu yönde etki ettiği ortaya konmuştur (Knezek ve Christensen, 2007; Regtvoort, Zijlstra ve Leij, 2013). Knezek ve Christensen (2007) tarafından yapılan araştırmada teknolojiye dayalı öğretimin 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin okuma becerisine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada öğrencilerin okuma süreci kaydedilerek yaptıkları hatalar (tekrar, ekleme, atlama, üç dakikadan daha uzun okuma) belirlenmiş ve işaretlenmiştir. Öğrencilerin okuma düzeylerine göre öğretim yapılmıştır. Araştırma sonucunda 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin okuma becerilerinin ve 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin olumlu yönde geliştiği ortaya konmuştur. Regtvoort vd. (2013) tarafından yapılan araştırmada ise okumaya yeni başlayan ve okuma güçlüğü riski taşıyan öğrencilerle bilgisayarda birebir çalışmanın okuma akıcılığı, sesbilimsel farkındalık, okuduğunu anlama ve kelime tanıma becerisine etkisi araştırılmıştır. Araştırma bulguları, deney grubunun tüm okuma becerisi alanlarında kontrol grubuna göre yüksek ortalama puana sahip olduğunu fakat aradaki farkın anlamlı olmadığını ortaya koymuştur.

Karatay (2010)'a göre okul yaşamında öğrenme, ders çalışma ve sınavlarla baş etmede okuma becerisinin yeterliliği okunanı kavrama, analiz etme ve değerlendirmedeki başarı düzeyiyle belirlenmektedir. Bu başarıyı yakalamak kavramaya ilişkin bilişsel bir donanıma sahip olmaya bağlıdır. Bilişsel açıdan donanımlı okuyucuların, okuma sürecinde kavrama güçlükleriyle baş etmek için önceden hazırladıkları stratejiler vardır ve bunları okunan metne karşı ne zaman ve nasıl kullanacaklarının da farkındadırlar. Ford ve Yore (2012)'ye göre

okuma stratejileri ve okuduğunu anlama arasında pozitif bir ilişki vardır (s.260). Bu yüzden okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi sürecinde okuma stratejilerinin eğitimi de oldukça önemlidir.

Etkili okuma süreci okuma öncesi, sırası ve sonrası olmak üzere üç aşamayı içermektedir. Okuma öncesi göz gezdirme, okuma için amaç oluşturma, ön bilgileri okuma ortamına getirme ve tahminler yapma, okuma sırası akıcı bir şekilde okuma, anlamayı kontrol etme ve yardımcı stratejileri kullanma, okuma sonrası okunanları özetleme ve değerlendirme stratejilerini içermektedir (Akyol, 2012, s.35). Stotbard ve Hulme (1996) tarafından yapılan araştırmada çocukların kodlama becerisinin yetersiz olduğu, anlama problemleri yaşadıkları ve zayıf üstbilişsel beceriye sahip oldukları tespit edilmiştir. Başaran (2013) tarafından yapılan araştırmada 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerinden hatırlamaya yönelik olanları daha az kullandıkları tespit edilmiştir. Karatay (2010) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama sürecinde kullanmaları gereken planlama, düzenleme ve değerlendirme stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen veriler öğrencilerin kavrama sürecinde kullanmaları gereken planlama, düzenleme ve değerlendirme stratejileri ile okumayı planlamada iyi, düzenleme ve değerlendirmede ise orta düzeyde bilişsel farkındalığa sahip olduklarını göstermiştir.

Teknolojinin okuduğunu anlama becerisine ve okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığa etkisinin yanı sıra çevrimiçi ortamlarda kullanılan e-okuma-anlama stratejilerine etkisi araştırılması gereken konulardan birisidir. Yapılan çalışmalarda teknoloji destekli öğrenme ortamlarının üstbilişsel farkındalığa (Oktay ve Çakır, 2013) ve problem çözme becerisine (Kuo ve Hwang, 2014) etkisi araştırılmıştır. Ayrıca öğrencilerin e-okuma-anlama deneyimlerini araştıran çalışmalar da mevcuttur (Pritchard ve Cartwright, 2004; Ulusoy, 2011).

Oktay ve Çakır (2013) tarafından yapılan araştırmada, 8. sınıf fen ve teknoloji dersinde uygulanan teknoloji destekli beyin temelli öğrenme yaklaşımının üstbilişsel farkındalığa etkisini araştırmak amaçlanmıştır. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeyleri önteste göre sontest puanlarında önemli ilerleme olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Kuo ve Hwang (2014) tarafından yapılan araştırmanın amacı ise ilkokul öğrencilerinin (n=170) çevrimiçi problem çözme becerisine modelleme, rehberlik, yansıtma ve keşfetme modelinde tasarlanan öğretim aracının etkisini araştırmaktır. Araştırma sonucunda deney grubu öğrencilerinin anahtar kelimeleri kullanma becerilerinin geliştiği, sayfaları taramada önemli gelişim gösterdikleri,

ilgili bilgiyi seçme becerilerinin geliştiği, uygun olmayan sayfaları tarama sayısının azaldığı ve özetleme stratejisinin kullanımında gelişme olduğu tespit edilmiştir.

Pritchard ve Cartwright (2004) tarafından yapılan araştırmada çocukların internetten bilgiyi elde etme ve kullanma becerileri araştırılmıştır. Bulgular çocukların bilgiyi araştırma ve kullanma becerilerinin öğretmen rehberliğinde olabileceğini göstermiştir. Çocukların kendi ilgilerine dönük olarak internette araştırma stratejilerini değerlendirmek için daha fazla açıklayıcı çalışmalar yapılması gerektiği belirtilmiştir. Ulusoy (2011) tarafından yapılan araştırmada ise ilköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin internet ortamında bilgiye ulaşma, ulaştıkları bilgileri analiz etme, verilen sorulara cevaplar bulabilme ve ulaştıkları bilgileri internet ortamında paylaşabilme yetenekleri belirlenmiştir. Öğrenciler araştırmacı tarafından belirlenen dokuz soruyu interneti kullanarak cevaplamaya çalışmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin soruların cevabını araştırırken kullandıkları anahtar kelimeleri kolaylıkla seçtikleri ancak arama sonucunda bulunan ilk sayfada, sayfa sorunun cevabını içermese bile, çok fazla zaman harcayarak sorulara cevap bulmaya çalıştıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin arama sonuçlarını sıklıkla yeni sayfada açmadıklarından dolayı arama sonuçlarına ulaşabilmek için geriye dönüşler yapmak zorunda kaldıkları tespit edilmiştir. Bulunan ilk cevapları kopyalama ve diğer arama sonuçlarına bakmama da sık karşılaşılan bilgiye ulaşma ile ilgili problemler arasında yer almıştır. Yüksek başarı düzeyinde bulunan öğrencilerin dışındakiler ulaştıkları sonuçları analiz etmede başarılı stratejileri kullanamamıştır. Önce ulaşılan sayfaları okuyup sorularına cevap olabilecek yerleri belirleme, not etme ve onları analiz edip daha sonra soruları cevaplamak yerine, ilk okunan kaynaktan kopyalayıp kelime işlemci programına yapıştırma şeklinde bir cevaplama yoluna gittikleri gözlenmiştir. Yararlanılan kaynaklar birden fazla olduğunda ise bu kaynaklardan elde edilen bilgilerin birleştirilmesi yoluna gidildiği fakat bu birleştirmeler arasındaki mantiki geçişlerin yapılmadığı ve cümlelerin tutarlılığı, tekrarların olup olmadığı vb. konuların kontrol edilmediği gözlenmiştir.

Burnett, Dickinson, Myers ve Merchant (2006) tarafından yapılan araştırmada iki ilkokuldaki öğrencilerin dijital metinleri analiz süreci e-posta, gözlem ve görüşme yoluyla değerlendirilmiştir. Bulgular e-postanın eş zamanlı olmayan iletişim sağladığından dolayı iyi bir iletişim aracı olduğunu ve bilgi alışveriş odaklı iletişimin öğretimi geleneksel okuryazarlıktan uzaklaştırdığını göstermiştir. E-postanın kullanımı öğrencilerin duyarlı izleyici kitle olmalarını sağlarken iş birliği çalışmalarını için öğrenci-öğretmen rol algısındaki iletişimde değişimi gerekli kılmıştır. Teknoloji, öğrencilerin interaktif ortamda çok katmanlı

metin oluşturmaya karşı farkındalıklarını geliştirirken öğretim ve öğrenmenin doğasına yönelik okuryazarlığı yeniden tanımlamayı gerekli kılmıştır. Yapılan araştırma teknolojinin sınıflarda yeni okuryazarlık uygulamaları için önerilebilir olduğunu göstermiştir.

Okuryazarlık ve teknolojiyle ilgili araştırmaların odak noktası ikisi arasındaki ilişkiyi araştırmaktır. Günümüzde yazmak ve okumak için bilgisayar ekranı ve kâğıda ihtiyaç duyuyoruz. Gelecekte teknolojik deneyimlerin okuryazarlığa etkisi kaçınılmaz olacaktır. Teknoloji ve okuryazarlık arasındaki ilişkinin gelişmiş olarak artmaya başlaması sonucunda teknolojik gelişmeler okuryazarlığın doğasını değiştirecektir (Marsh ve Singleton, 2009). Gordon (1971) “Yeni okuryazarlık” adlı kitabında yeni medya araçlarının yaygınlaşmasıyla birlikte geleneksel okuryazarlık becerilerinin yetersiz kaldığını vurgulamaktadır.

İnternet ve bilgisayarın hızlı gelişimi, internet yoluyla bilgiyi elde etme sürecinin nasıl olması gerektiğini gündeme getirmiştir (Hwang ve Kuo, 2011). Ikpeze ve Boyd (2007)’a göre sitelerde milyonlarca bilgi mevcuttur. VanFossen (2004)’e göre “internette araştırma yapmak yangın hortumundan su içmeye benzemektedir” (s.13). Öğrenciler internette bol kaynak olduğu için amaçları olmaksızın zamanlarını boşa harcamaktadır (Hsiao, Tsai, Lin ve Lin, 2012). Hwang ve Kuo (2011)’ya göre ilkökul öğrencilerinin bilgiyi araştırma davranışları eğitimle ilgili bilgi eksikliğindedir. Bundan dolayı öğrenciler uygun olmayan ve ilgisiz bilgileri seçmektedirler. Bu durum öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin zayıflığını göstermektedir. Bu duruma çözüm olarak internette önemsiz, hatalı ve öğrenci seviyesine uygun olmayan siteleri sınırlandıran ve onların teknolojiyi kullanma becerilerini geliştiren eğitimsel olarak yapılandırılmış araçlar kullanılmalıdır. Bu şekilde kullanım durumunu içeren araçlardan birisi Ağ Araştırması (WebQuest)’na Dayalı Öğretim [AADÖ]’dir.

AADÖ ile öğrenme, öğrencileri belirli bir yaşantının içerisine sokarak öğrenmenin oluşumunu sağlama ilkesine dayalıdır. Uygulamada çocuklar, bir senaryo içinde belirli adımları takip ederek bilgi ve becerilerini geliştirirler (R. Kılıç, 2007). Özellikle üst düzey düşünme becerilerine hitap eden AADÖ, öğrencilerin interneti bir kaynak olarak kullanmalarına ve çalıştıkları alanla ilgili materyallere ulaşmalarına imkân tanımaktadır (Akçay, 2009). Çoklu görevler, bağlantı kurma ve eleştirel okuma yoluyla öğrencilerin araştırma ve sorgulama becerilerine olumlu yönde etki etmektedir (Ikpeze ve Boyd, 2007). Sorgulama becerisi gerektiren bilgiyi elde etme becerisi organizasyon, analiz etme, özetleme, sonuç çıkarma ve çıkarım yapmayı sağlar. Bu süreçte teknoloji kullanımının temel

avantajları ise öz düzenleme, iş birliğine dayalı ve bireysel öğrenme sağlamasıdır (Martinez, Carrasco ve Ferrer, 2013).

AADÖ'nün teknoloji temelli aktivitelerden ayrılan noktası, öğrencilerin daha gelişmiş anlam üretmeleri için elde ettikleri bilgiyi transfer etmelerini sağlamasıdır (Blasszauer, 2013, s.171). İyi bir AADÖ aracı zengin tematik ilişkiler kurma, gerçek öğrenme deneyimleri sağlama ve üstbilişsel süreç becerilerini geliştirmeye odaklıdır. Öğrencilerin entelektüel becerilerin gelişimi doğrultusunda öğretmenlerin yavaş yavaş öğrenme sürecinde desteklerini kaldırmaları yapılandırıcı yaklaşıma uygundur (March, 2003). AADÖ, "dijital yerli" olarak adlandırılan öğrencilerin okuryazarlık becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Dijital yerliler, "1980 sonrası doğan, dijital araç ve ortamları hayatlarının merkezine alan, teknolojinin bir ihtiyaçtan çok gündelik hayatın gerekliliklerinden biri olduğunu düşünen, bu dijital dünyada kendine özgü dilleri ile yer alan, günümüzün teknolojisi ile dünyaya gelmiş ve yeni teknolojiler üzerinden halledilebilecek tüm günlük işlerini bu ortam üzerinden yürütebilen 21. yy. ın çocukları olduğu söylenebilir" (Karabulut, 2015, s.16).

Orme ve Monroe (2005) tarafından yapılan araştırma, öğrencilerin AADÖ boyunca üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerinin gelişiminde ilerleme olduğunu göstermiştir. Schutten ve McFarland (2009)'a göre AADÖ öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirmenin yanı sıra internetteki bilgiyi okuma becerilerinin gelişimini de sağlamaktadır. AADÖ'nün öğrencilerin farklı derslerde okuduğunu anlama becerisine (Al-Shamisi, 2016; Alshumaimeri ve Almasri., 2012; Kleemans, Segers, Droop ve Wentink, 2011; Segers, Droop ve Verhoeven, 2010), okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığa (An ve Cao, 2014; Makrogiorgou ve Antonio, 2016), öğrenme ürünlerine (Chang, Chen ve Hsu, 2011; Ikpeze, 2009; Ikpeze ve Boyd, 2007; Irina ve Anna, 2012; Kachina, 2012; M.N. Balkissoon ve Balkissoon, 2014; Segers ve Verhoeven, 2009; VanFossen, 2004) ve belirli bir içerik hakkında bilgi düzeylerine (Akçay, 2009; Balliel, 2014; Çıgırık, 2009; Çilkaya, 2013; Ünal, 2012) olumlu yönde etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. AADÖ sürecinde öğrencilerin e-okuma-anlama uygulamalarında ise başlangıçta sorunlar yaşamalarına rağmen zamanla bu sorunları aştıkları tespit edilmiştir (Ikpeze ve Boyd, 2007; Segers ve Verhoeven, 2009).

AADÖ teknolojiye dayalı bir öğretimdir. Memişoğlu (2005)'na göre sınıf ortamlarında internet kullanımının öğrencilerin okuryazarlık becerilerine ve öğrenme ürünlerine ne gibi katkılar sağladığı araştırılması gereken konulardan birisidir. AADÖ, internet ve teknolojinin eğitim programları ile bütünleşmesini sağlayan en uygun yaklaşımlardan biridir.

Günümüzün eğitim ortamlarının gereksinimlerini büyük oranda karşılaması ve öğrencileri aktif hale getirmesi yönüyle hemen her yaştaki insanın kolay ve verimli şekilde bilgiye ulaşmasına imkân tanıyan teknolojinin eğitim ortamlarına uyarlanarak onların okuryazarlık becerilerindeki gelişimi ve bu eğitime karşı motivasyonlarını nasıl etkileyeceği araştırılması gereken bir konudur.

Literatür incelendiğinde AADÖ ile ilgili yapılan çalışmaların sınırlı sayıda olduğu anlaşılmaktadır. Yurt içi yapılan çalışmalarda AADÖ'nün ilkökul öğrencilerinin okuryazarlık becerilerinin gelişimine etkisini araştıran çalışmaya rastlanmamıştır. İlkokul Türkçe dersinde AADÖ'nün ne tür sonuçlar ortaya çıkaracağını belirlemeye teknoloji çağında ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca ilkökul öğrencileri için AADÖ etkinlikleri bir fayda sağlar mı yoksa zor ve hayal kırıcı bir uygulama mı olur? soruları henüz netlik kazanmamıştır. Bu araştırma AADÖ'nün 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ile bilgi düzeylerine etkisini ve öğrenme ürünlerinin değerlendirme ölçütlerine uygunluğunu belirlemek amacıyla yapılmıştır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, AADÖ'nün 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ile bilgi düzeylerinin gelişimine etkisini ve öğrenme ürünlerinin değerlendirme ölçütlerine uygunluğunu araştırmaktır.

Çalışmada ilk olarak AADÖ'nün okuduğunu anlama becerisi, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığı ve bilgi düzeyine etkisi tespit edildikten sonra öğrenme ürünlerinin değerlendirme ölçütlerine uygunluğu belirlenmiştir. Ayrıca gözlem ve alan notları, öğrenci ve öğretmen görüşme dökümleri, ses ve video kayıtları, öğrenci günlükleri ile dokümanlarla süreç derinlemesine ve ayrıntılı olarak incelenmiştir.

1.3. Problem

AADÖ'nün 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ile bilgi düzeylerinin gelişimine etkisi nedir ve öğrenme ürünlerinin değerlendirme ölçütlerine uygunluğu nasıldır?

1.4. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Dördüncü sınıf öğrencilerinin AADÖ öncesindeki okuduğunu anlama becerisi öntest ortalama puanı ile AADÖ sonrasındaki okuduğunu anlama becerisi sontest ortalama puanı arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Dördüncü sınıf öğrencilerinin AADÖ öncesindeki okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları:
 - 2.1. Genel okuma stratejisi düzeyi öntest ortalama puanı ile AADÖ sonrasındaki genel okuma stratejisi düzeyi sontest ortalama puanı arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 2.2. Problem çözme stratejisi düzeyi öntest ortalama puanı ile AADÖ sonrasındaki problem çözme stratejisi düzeyi sontest ortalama puanı arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 2.3. Okuma stratejilerini destekleme düzeyi öntest ortalama puanı ile AADÖ sonrasındaki okuma stratejilerini destekleme düzeyi sontest ortalama puanı arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. AADÖ doğrultusunda dördüncü sınıf öğrencilerinin:
 - 3.1. Grup olarak hazırladıkları öğrenme ürünlerinin (broşür) değerlendirme ölçütlerine uygunluğu nasıldır?
 - 3.2. Eşli grup olarak hazırladıkları öğrenme ürünlerinin (PowerPoint sunusu) değerlendirme ölçütlerine uygunluğu nasıldır?
 - 3.3. Bireysel olarak hazırladıkları öğrenme ürünlerinin (mektup) değerlendirme ölçütlerine uygunluğu nasıldır?
4. Dördüncü sınıf öğrencilerinin AADÖ öncesindeki:
 - 4.1. “Türkiye’de Bulunan Ünlü Yerler” bilgi düzeyi öntest ortalama puanı ile AADÖ sonrasındaki “Türkiye’de Bulunan Ünlü Yerler” bilgi düzeyi sontest ortalama puanı arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 4.2. “Türkiye’de Üretilen Yiyecekler” bilgi düzeyi öntest ortalama puanı ile AADÖ sonrasındaki “Türkiye’de Üretilen Yiyecekler” bilgi düzeyi sontest ortalama puanı arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 4.3. “Türkiye’de Bulunan Antik Kentler” bilgi düzeyi öntest ortalama puanı ile AADÖ sonrasındaki “Türkiye’de Bulunan Antik Kentler” bilgi düzeyi sontest ortalama puanı arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. AADÖ e-okuma-anlama öğretim sürecini nasıl etkilemektedir ve sürece yönelik öğretmen ile öğrenci görüşleri nedir?

1.5. Araştırmanın Önemi

Teknolojide yaşanan büyük değişim, öğrenci başarısının artırılması için eğitim ortamlarının yeni gelişmeler ışığında düzenlenmesini ve farklı uygulamalarla zenginleştirilmesini gerekli hale gelmiştir (R. Kılıç, 2007). Eğitim ortamlarının gelişen teknoloji ile desteklenerek sağlanacak uyumun öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığı, öğrenme ürünleri ve bilgi düzeylerini etkileyeceği düşünülmektedir.

Öğrenciler anlama becerilerini nasıl geliştirir, okuduğunu anlamlandırma sürecinde üstbilişsel okuma stratejilerini nasıl kullanmaktadır, interaktif ortamlarda oluşturdukları öğrenme ürünleri nasıldır, bu becerilerin gelişimi yıllar içerisinde yükseliyor mu yoksa düşüyor mu? Günümüzde uygulanan Türkçe dersi öğretim programı açısından bu soruların cevaplanması oldukça kritik öneme sahiptir. Nitekim 21. yy. da okullarda bu becerilerin gelişiminde genelde basılı materyaller kullanılmaktadır. Teknolojik gelişmelerle birlikte okuryazarlık ve teknolojinin nasıl bütünleştirileceği cevaplanması gereken sorulardan biri olarak güncelliğini korumaktadır. AADÖ eğitim ortamlarının teknoloji ile desteklenmesinde kullanılacak yöntemlerden birisidir. Bu öğretim ile yapısalcı yaklaşımın gereklerinden olan öğrenenin öğrenme esnasında bilgiye ulaşması ve öğrendiklerini yapılandırması teknoloji kullanılarak sağlanmaktadır (Çıgırık, 2009).

Ikpeze ve Boyd (2007) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre AADÖ deneyimleri öğrencilerin esnek ve üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine olumlu yönde etki etmektedir. Öğrencilerin öğrenme sürecinde araştırma, tartışma, sorgulama, kendi bilgi ve becerilerini oluşturmaları için motivasyonlarını artırmaktadır. Bilgileri aşamalı olarak ortaya çıkardığından dolayı öğrencilerin bilgi ve becerilerini inşa etmelerini, belirgin alanlarda ilgi ve yeterliliklerini geliştirmelerini sağlamaktadır (M.N. Balkissoon ve Balkissoon, 2014).

Ülkemizde AADÖ'nün uygulanabilirliğine yönelik öğretmen adaylarıyla yapılmış çalışmalar olmasına rağmen ilköğretim öğrencileri ile yapılmış çok az sayıda çalışma bulunmaktadır. Ballıel (2014) tarafından yapılan çalışmada 7. sınıf öğrencilerinin öğrenme ürünlerine, Çilkaya (2013) tarafından yapılan çalışmada 6. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına, Z. Yücel (2011) tarafından yapılan çalışmada matematik dersinde 6. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine, Akçay (2009) tarafından yapılan çalışmada 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik başarı ve tutumlarına ve R. Kılıç (2007) tarafından yapılan çalışmada 5. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki erişim düzeylerine ve tutumlarına AADÖ'nün olumlu yönde katkısı

olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. AADÖ'nün okuduğunu anlama becerisine ve üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığına etkisi ile öğrenme ürünlerini değerlendiren çalışmalara ise rastlanmamıştır. Bu açıdan ülkemizde ortaokul öğrencileriyle sınırlı sayıda yapılmış çalışma bulunmasına rağmen ilkokul öğrencileriyle yapılmış araştırmalara rastlanmamıştır. Bu araştırmanın konu ile ilgili yapılacak çalışmalar için bir ilk adım olması hedeflenmektedir. Ayrıca lkemizde teknolojinin eğitim ortamlarında giderek yaygınlaştığı düşünülürse bu öğretimin önümüzdeki yıllarda bir ihtiyaç haline geleceği öngörülmektedir. Öğrenciler dijital ortamda araştırma yapmak için herhangi bir eğitim almamaktadır. Bu durum onların araştırma yapma becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilemektedir. Yapılandırılmış ğretim araçları sayesinde öğrencilerin yeni okuryazarlık becerilerinin gelişmesi beklenmektedir.

Bu alışma AADÖ'nün 4. sınıf ğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ile bilgi düzeylerinin gelişimine etkisini ve öğrenme ürünlerinin değerlendirme ölçütlerine uygunluğunu belirlemesi açısından önemlidir. Ayrıca e-okuma-anlama deneyimlerini yansıtmaması, ğrenci görüşlerini tespit etmesi ve araştırma sonucunda ortaya çıkacak bulgular ışığında ileride yapılacak çalışmalara yol göstermesi açısından önemlidir.

1.6. Sayılıtlar

- Uygulama esnasında yararlanılan hipermetin ve gerçekleştirilen etkinliklerin öğrencilerin düzeyine ve araştırmanın amaçlarına uygun olduğu,
- Kullanılan veri toplama araçlarının ölçülmek istenen özellikleri doğru olarak ölçtüğu,
- Araştırma grubunun ğretim sürecine gönüllülükle katılıp veri toplama araçlarına içtenlikle cevap verdikleri varsayılmıştır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

- 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Afyonkarahisar'a bağlı bir ilçede bulunan ilkokulda 4. sınıfa devam eden öğrencilerden elde edilen olan verilerle,
- İlköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitabındaki Güzel lkem Türkiye Temasıyla (8. Tema),

- 3 aylık veri toplama süresi ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Okuduğunu Anlama: Okuyucunun ön bilgilerini kullanarak karşılaştığı kaynaklardan (görsel ve yazılı) öğrendiklerini, izlediklerini sentez ederek yeni bir düşünceye ulaşmasıdır (Akyol, 2013, s.1-2).

Okuduğunu Anlama Stratejileri: Metinlerden anlam çıkarmayı kolaylaştırmak amacıyla okuma eylemi sırasında bireyler tarafından uygulanan zihinsel taktiklerdir (Temizkan, 2009, s.103).

Eylem Araştırması: Gerçek okul ya da sınıf ortamında öğretimin ya da eylemlerin kalitesini anlamak ve geliştirmek amacıyla yapılan bir araştırma süreci ve önceden planlanmış, organize edilmiş ve diğer ilgili kişilerle paylaşılabilen bir araştırma türüdür (A.P. Johnson, 2003, s.1).

AADÖ: Bilgilerin tamamının veya büyük bir kısmının internet kaynaklarından edinildiği ve öğrenenin aktif durumda olduğu araştırmaya yönelik aktiviteler içeren bir öğretim modelidir (Bellofatto, Bohl, Casey, Krill ve Dodge, 2001).

Yeni Okuryazarlık: Kişisel ve akademik yaşamımızın bütün alanlarını etkileyen bilgi ve iletişim teknolojileri ile içeriğine hızlı bir biçimde uyum sağlamayı ve bunları başarılı bir şekilde kullanmak için gerekli olan beceri ve stratejileri içerir. Önemli soruları tanımlamak, bilgiyi araştırmak, ilgili olanları ilişkilendirmek, ilgisiz olanları eleştirel olarak değerlendirmek ve sentezlemek için internet ile diğer bilgi ve haberleşme teknolojilerini kullanmayı içerir (Leu, Kinzer, Coiro ve Cammack, 2004, s.1572).

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Teknolojinin Kullanımı ve Yapılandırıcılık

Yapılandırıcılık geleneksel öğrenme çevrelerinde radikal değişim meydana getirmiştir. Yaratıcılık, iş birliği ve problem çözme gibi öğrenci becerilerini geliştirmeye yönelik öğrenme çevreleri hızla değişen dijital dünyaya uyarlanmalıdır (Kang, Choi ve Chang, 2007). Dijital ortamların öğretim uygulamalarına rehberlik eden eğitimsel ilkeler çerçevesinde yapılandırılması sonucunda interaktif öğrenme, iş birliğine dayalı öğrenme, esnek öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, nitelikli öğrenme gibi kavramlar tartışılmaya başlanmıştır (Huang, 2002).

Öğrenci merkezli öğrenme çevreleri, öğrendiklerini dikte eden öğrenci figüründen ziyade öğrenme sürecinde öğrencilerin bilgiyi elde etmesine ve araştırma yapmasına odaklanır (Gilakjani, Leong ve Ismail, 2013). Bu açıdan yapılandırıcılık öğrencilerin kendi kapasiteleri doğrultusunda öz düzenlemelerini kontrol etmelerini gerektirir. Bağımsız öğrenme imkânı sunarak öğrenmelerinden sorumlu olmalarını sağlar (Bender ve Waller, 2011; Blasszauer, 2013; Heuer, Wolf ve Waitz, 2014; Lebow, 1993; Solvie ve Kloek, 2007; Warters, 2000; Zhou vd., 2012). Son zamanlarda öğrenme çevrelerinin yapılandırıcı yaklaşım doğrultusunda teknolojiyle bütünleşmesi oldukça önemli olmaya başlamıştır. Bu durum öğrencilerin öğrenme aktivitelerini yapılandırarak bireysel özelliklerine göre farklı öğrenme stilleri sunar (Amarin ve Ghishan, 2013; Gilakjani vd., 2013). Öğrenme çevrelerinin oluşumunda eğitimciler öğrenmeyi destekleyen kaynak ve araç sağlarlar (Solvie ve Kloek, 2007).

Sitelerle çoklu ortamların bütünleşmesi, yeni materyallerin gelişimi için farklı bir durum oluşturmuştur. Öğrenciler bu süreçte grup projeleri doğrultusunda ulaştıkları bilgileri kategorilendirerek öğrenme ürünlerini oluşturur. Bu süreç boyunca öğretmenler öğrencilerle etkileşime geçerek geri dönüt sağlar (Juniu, 2006). Bu açıdan öğretmenlerin öğrenme sürecinin merkezinde olmalarından ziyade rehber rol üstlenmesiyle birlikte öğrencilerin öğrenme aktivitelerine aktif katılımları sağlanır.

Yapılandırmacı yaklaşım bazı stratejilerin kullanımı yoluyla öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimini sağlar (Juniu, 2006). Malabar ve Pountrey (2002)'e göre stratejik sorgulama fonksiyonları öğrencileri araştırma yapmaya cesaretlendirmektedir. Bu süreçte bilgi ve becerilerin transfer edilmesi sonucunda anlamlı öğrenme sağlanır. İnternet yoluyla öğrenciler bilgi edinmek ya da problemleri çözmek için zengin içerikli kaynakları keşfeder ve aktif şekilde bilgiyi araştırır (Huang, 2002). Ayrıca “akıllı (smart)” teknolojileri uygulamaları ile öğrencilerin etkileşim içine girmelerini sağlayarak bilginin yayılımı sağlanır (Diaz ve Bontenbal, 2010). Dijital ortamlarda öğrenciler kendi öğrenmelerinden sorumlu olmalarına rağmen öğretmenler bu süreçte pasif konumda değildir (Pittman, 2010). Öğretmenler teknolojiyi eğitimde nasıl, ne zaman ve hangi durumlarda etkin biçimde kullanacaklarını bilmelidirler (Juniu, 2006). Yapılandırmacı ortamların teknoloji ile bütünleşmesi, öğrencilerin bilgiye ulaşması ve bilgiyi yapılandırma sürecinde pozitif algı geliştirirken öğretime karşı farklı bakış açıları getirmiştir. Wood'dan aktaran Subramaniam (2012, s.239)'ın belirttiği anlamlı ve dinamik öğrenme ilkeleri Tablo 1’de gösterilmiştir. Teknolojiye dayalı öğrenme ortamları bu ilkelerle bütünleştirilmelidir.

Tablo 1

Anlamlı ve Dinamik Öğrenme İlkeleri

İlkeler	Anahtar Bileşenler
Öğrenci Merkezli	Öğrenciler bilgiyi yapılandırır ve içeriği aktifleştirerek yeni bilgi oluşturur. Etkili öğrenme için farklı öğrenme çevreleri oluşturulur.
İçerik Merkezli	Öğrenciler bilgiyi kavrama sürecinde üstbilişsel stratejileri kullanarak içeriği yapılandırır. Bu yüzden üstbilişi eğitici çalışmalar yapılmalıdır.
Değerlendirme Merkezli	Öğretmenler aynı zamanda rehberlik yapacak sürece (formatif) dayalı değerlendirme araçları kullanır ve öğrenciler bu şekilde ürünlerini değerlendirebilir.
Toplum Merkezli	Öğretmenler tartışma, görüşme gibi tekniklerle iş birliğine dayalı aktiviteler içeren öğrenme ortamları oluştururlar.

Anlamlı ve dinamik öğrenme ilkeleri. “How WebQuests can Enhance Science Learning Principles in the Classroom” Subramaniam, K., 2012, The Clearing House, 85, 237–242 kaynağından erişilmiştir.

2.2. Teknoloji ve Ana Dil Öğretimi

“Dil öğrenme gelişmiş sosyal ve kültürel bir olgudur” (Warschauer, 2000, s.41). Sosyal alanda meydana gelen değişimler dilin gelişimini etkilemektedir. Günümüzde insanlar yüzyüze iletişimin yanı sıra genellikle bilgisayar, telefon, tablet vb. farklı teknolojik araçları kullanarak iletişime geçmektedir. Bu durumda yaşamımızın her alanında kullandığımız teknolojinin ana dilin gelişimini etkilemesi kaçınılmazdır.

Teknolojik araçlar, farklı fonksiyonları kullanma yoluyla bilginin kodlanarak bir insandan diğerine transfer edilmesini sağlamaktadır. Bu ortamlarda dilin kullanımını okuma, yazma, iletişime geçme, bilgiyi paylaşma ve kelimeler arasında bağ kurma gibi süreçleri kapsamaktadır (Kern, 2015). Bodo (2010)’ya göre “teknoloji konuşma, okuma ve yazmanın doğasını değiştirmektedir.”(s.9). Stanley ve Thornbury (2013)’a göre “teknoloji, yazma, konuşma gibi dil becerilerinin gelişimini sağlayan interaktif araçtır” (s.10). Bireyin geleneksel öğretim uygulamalarının aksine dil becerilerinin bilgisayarlar yoluyla gelişiminin temel sebebi ise öğretim yönteminin hem etkili ve interaktif olması hem de bireyler için kullanışlı ve ilgi çekici olmasıdır (Walia, 2009).

Bilgisayarların teknolojiyle birlikte eş güdümlü olarak gelişimi içeriği elde etme, soruları cevaplama ve okuma sürecinde farklı interaktif araçların kullanımını gündeme getirmiştir (Arora, 2014, s.49). Çoklu ortam ürünleri, dil becerilerinin gelişiminde içeriğin yanı sıra görsellik ve canlılık içermektedir. Öğrenciler ses ve resimlerle birlikte zengin içerik arasında bağ kurmaktadır (Chapelle, 2003). Ayrıca öğrenciler ses ve görsel unsurlarla fikirlerini görselleştirmek ve açıklamak için önemli fırsat edinmektedir (Savva ve Souleles, 2014). Özellikle dijital ortamlarda fonolojik tanımlama becerisi, bilgiyi hızlı tanımlama ve sınırlandırmak için sentezleme becerisini gerektirmektedir (Chapelle, 2003). E-posta, forum (tartışma ortamı), tartışma ve ağ günlüğü (blog) gibi teknolojik yapıların kullanımı dil gelişimi için önemli bir sosyal öğrenme aracıdır (Stanley ve Thornbury, 2013, s.25). İnternette öğrenciler imaj, sembol, müzik, video ve yorum yapma yoluyla bilgiyi paylaşarak iletişim kurmaktadır (Cramer, 2014; Zhang, Zhang ve Jia, 2011).

Chapelle (2003) ve Zhao (2003)’ya göre teknoloji, öğretimde ilgi çekme ve ürün üretme sürecinde sosyal ve dil bilimsel değişimi sağlayan araçlardan birisi haline gelmiştir. Dil bilimi (linguistic) “dilnin doğası, yapısı ve fonksiyonlarına ilişkin olarak dilin nasıl elde edildiği, beyinde nasıl yapılandırıldığı, dilin yapılarını insandan insana ya da insandan makineye transferi gibi konuları araştıran bir bilimdir” (Bodo, 2010, s.4). Öğrenciler

ilgilerine ve yaratıcılıklarına dayalı olarak dijital ortamlarda öğrenme sürecine katılmaktadır ve farklı insanlarla iletişime geçerek dil becerilerinin gelişmelerini sağlamaktadırlar. Günümüzde bireyler ders kitaplarının aksine dijital ortamlarda yerel ağız dilini kullanarak kendilerini ifade etmektedirler ve diğer bireylerle etkileşime geçmektedirler (Chapelle, 2003, s.5). Diğer taraftan Camilleri, Sollars, Poor, Pinal ve Leja (2003)'ya göre "teknoloji, fikirleri ve düşünceleri bazı görsel simgelerle ifade etmeye olanak verdiği için tonlama ve telaffuz uygulamaları açısından farklı bir boyut getirmiştir" (s.17). Mobil cihazlar üzerinden iletişime geçtiğimiz kişilere karşı duygularımızı yazılı olarak iletmek yerine simge (emoji) ifadeleriyle anlatmaya başlamamız bunun bir göstergesidir. Bu süreçte konuşma ve yazı dili kurallarına dikkat edilmeden iletişime geçilmesi, teknolojinin dil gelişiminde bilinçsizce kullanıldığını göstermektedir. Bu yüzden eğitimciler, dil gelişiminde teknolojinin etkili kullanımını konusunda nitelikli uygulamalara yer vermelidir.

2.3. Okuryazarlık Kavramı

Okuryazarlık kavramının geçmişten günümüze farklı tanımları yapılmıştır. Farklı tanımların yapılması değişen sosyal, ekonomik ve politik gelişimlerden kaynaklanmaktadır. Fakat 1950'lerde UNESCO (2006) okuryazarlığın tanımını yapmaktan ziyade okumazyazmazlığı ortadan kaldırmayı amaçlamıştır. Unesco 1960'da okuryazarlığın kültürel tanımını "ana dilde okuma ve yazma becerisi olarak ifade etmiştir" (Bhola, 1994, s.28). 1965'de ise Tahran'da yapılan konferansta, fonksiyonel okuryazarlığın insan gücü ihtiyaçlarına bağlı olduğu belirtilerek okuryazarlığın ekonomik fonksiyonlara eğilimli olduğu ve bu becerilerle bütünleştirildiği ifade edilmiştir (Bhola, 1994). Bu değerlendirmelerde, fonksiyonel okuryazarlık kavramının okuma-yazma öğretimi ile birlikte yürütülen mesleki teknik yetiştirme programıyla bütünleştirildiği ortaya çıkmıştır (Güneş, 1997, s.501). Ayrıca fonksiyonel okuryazarlığın ekonomik gelişim ve iş gücüyle bağlantılı olarak tanımlanması, bu kavramın evrensel olarak standart beceriler altında oluşumuna yol açmıştır (UNESCO, 2015, s.21).

1960'ların sonunda ve 1970'lerin başında okuryazarlığın ekonomik fonksiyonlarla ilişkilendirilmesi bazı araştırmacılarca uygun karşılanmamıştır. Bu tarihten itibaren eleştirel okuryazarlık, radikal okuryazarlık olarak algılanmaya başlamıştır. Okuryazarlığın amacı, güçlü insanlık için kültürün, toplumun, inanç ve bilginin ıslahını sağlamaktır. Diğer bir deyişle sosyal, politik ve ekonomik ilişkilerin eleştirel olarak farkında olmaya başlamaktır (Bhola, 1994). 1960'dan 1970'lere kadar olan süreçte "okuryazarlık" kavramının

geleneksel tanımının yanında ekonomik alanla ilişkilendirildiği görülmektedir. Bu süreçte eleştirel ve sorgulamaya dayalı bir düzlemde ele alınmadığı görülmektedir. 1970’lerde ‘‘eleştirel okuryazarlık’’ kavramı gündeme gelmeye başlasa da 1990’lardan itibaren bilginin çokluluğunu yansıtan araçlar sayesinde önemi daha da artmıştır.

Okuryazarlığı geniş tarihi perspektifte sorgulamak için farklı teoriler ışığında incelemek gereklidir. Başarılı teori uygulamaları için okuryazarlık ve sosyal değişimler arasındaki yapıyı anlamak gerekir (Kaestle, 1988). Günümüzde okuryazarlığın farklı formları, sıkı sıkıya bağlantılı olarak görülen kültürel ve teknolojik yapılar altında sorgulamayı gerektirmektedir.

Yapılandırıcı öğretim doğrultusunda öğrenme modellerinin ortaya çıkması sonucunda okuryazarlığın fonolojik farkındalık, kodlama ve gramer yapısından ziyade eleştirel ve kültürel yapıya bağlı analitik tanımı popülerlik elde etmiştir (Kaplan, 2004). Teknolojik gelişmeler ışığında dijital eğitimin çevrimiçi, ağa dayalı, ağ destekli, ağla harmanlanmış, karma ve karma çevrimiçi modeli gibi farklı formları ortaya çıkmıştır (Uzun ve Senturk, 2010). Günümüz öğrencilerinin basılı metinleri okumalarının yanında 21. yy. okuryazarlık becerilerinden olan görsel okuryazarlık, medya okuryazarlığı, e- okuryazarlık, çok katmanlı okuryazarlık, bilgi okuryazarlığı, küresel okuryazarlık, teknoloji okuryazarlığı gibi yeni okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi önem kazanmıştır.

2.4. Yeni Okuryazarlık

Geçmişte okuma, yazma ve aritmetik beceriler normal vatandaşlık için yeterli iken günümüzde ise gazete, radyo, televizyon gibi iletişim kanallarıyla geleneksel okuryazarlık becerileri sürdürülmektedir (E. Şimşek ve Şimşek, 2013). Rutten, Rodman, Wright ve Soetaert (2013)’a göre teknolojik gelişmeler ışığında eleştirel perspektif, insanlığın iletişim sürecinde akademik okuryazarlığı belirleyen normlarını tartışmaktadır. Rowsell ve Walsh (2011)’a göre geçmişten günümüze eğitim tarihinde okuryazarlık kavramı sürekli olarak tartışılmaktadır. Bu doğrultuda bazı araştırma soruları gündeme gelmiştir (Miller, 2011):

- Politika insanların yaşamını nasıl etkiler?
- Okuryazarlık, dünyanın sosyo-kültürel farkındalığını nasıl açıklar?
- Anlamı transfer etme sürecinde medyanın rolü nedir (s.138)?

Politik ve ekonomik ideoloji, postkültürel ve postmodern algıya yansımaktadır. Toplumdaki sosyal değişim, sosyokültürel ilişki ve uygulamalar yoluyla şekillenmektedir (Miller, 2011).

Günümüzde ise uygulanan politikalar yenilikçi becerileri kullanmayı önerirken aynı zamanda eğitim olanaklarının gelişimini etkilemektedir (Verezub, Grossi, Howard ve Watkins, 2008; Vithal ve Bishop, 2006). Avusturya Araştırma Konseyi, dijital okuryazarlığın ve içeriğin nasıl değerlendirildiğine dair aktif kültürel katılım sağlayarak uzman görüşleri doğrultusunda yeni izlenim oluşturmuştur (Russo ve Watkins, 2008):

- Yenilik ve buluşları araştırarak tasarlama
- Elde edilen araştırma bulguları çerçevesinde yeni modeller oluşturma
- Çoklu platformlar sağlayarak üretime yol açan tüketici modeli, medya ve kültürel kurumlar yoluyla kaynakları ortaya çıkarma
- Eğitimsel amaçların yanı sıra yaratıcılığı geliştirmek için iletişim modlarını bütünleştirme
- Anlam oluşturmada içerik (metin), üretim (sahiplik ve kontrol içeren), kurum (teknolojik içerik), izleyici (tüketen) ve sosyal tarihi çevre standartlarını radikal biçimde bütünleştirme (s.225).

Sözü edilen izlenimler, geleneksel okuryazarlık becerilerinden oldukça farklı becerileri içermektedir. 20. yy. sonlarında antropoloji, sosyoloji vb. araştırma alanlarını kapsayan farklı çalışmalar sonucunda yeni okuryazarlık teriminin “yeni” sıfatı anlam oluşturmak için yeni yaklaşım, yeni metot, yeni teori, yeni içerik ve yeni oluşumu ifade etmektedir. “Yeni” sıfatına yüklenen anlamlar, araştırmacıların okuryazarlık kavramını tanımlarken kullandıkları teorilerden kaynaklanmaktadır. “Yeni” sıfatı çok katmanlı okuryazarlık bakış açısıyla ele alındığında metinlerde zengin içerik ve farklı unsurları (yazı, görsel, ses vb.) bütünleştirmeyi gerekli kılmaktadır (Kern, 2015; Rowsell ve Walsh, 2011). Sosyo-kültürel teori açısından ele alan Russo ve Watkins (2008)’e göre “yeni” sıfatı sistem ve kullanıcılar arasında kültürel biçimde ilişki kurmayı sağlayan yapıyı belirtmektedir. Okuryazarlık kavramına ilişkin son zamanlarda yapılan tanımların karakteristik özelliği dijital teknoloji ve okuryazarlığı bütünleştirmesidir (Hattwig, Bussert, Medaille ve Burgess, 2012). Sosyo-linguistik bakış açısıyla ele alan Hagood (2012)’a göre “yeni okuryazarlık” teknoloji ve kültürün bütünleşmesini sağlayarak okuma, dinleme, konuşma, yazma gibi becerilerin etkileşimli biçimde kullanımını gerektirir ve bunların bilgisayar, e-tablet, medya vb. yoluyla gelişimini sağlar. Çünkü dijital teknolojiler metin algısını değiştirmiştir. Ayrıca okuma, dinleme, konuşma ve yazma kavramlarına yeni bakış açılarının getirilmesini gerekli kılmıştır. “Yeni okuryazarlık” kavramına ilişkin yapılan tanımlar bu terimi kavramsallaştırmamızı zorlaştırmaktadır. Bu yüzden günümüzde olduğu gibi gelecekte de

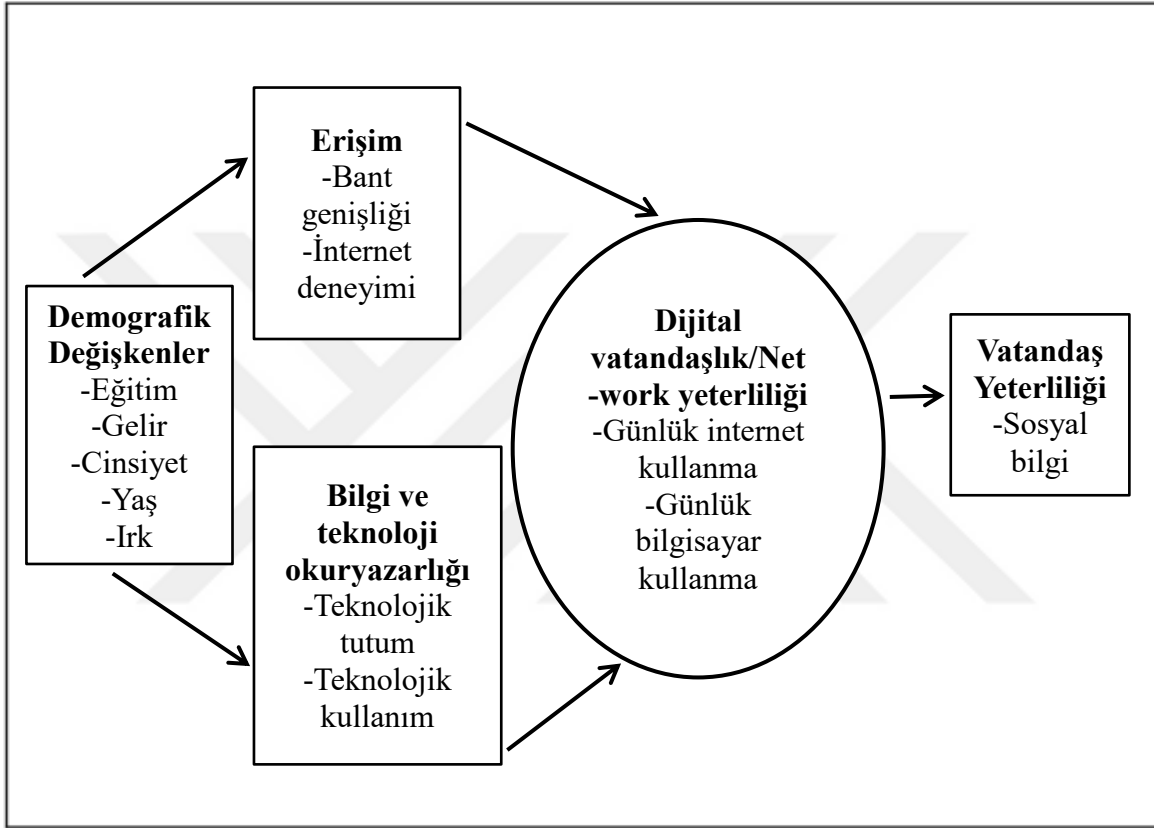
“okuryazarlık” kavramına karşı farklı bakış açıları getirilecektir. Rowsell ve Walsh (2011)’e göre okuryazarlığı evrenselleştirme düşüncesi, çoklu kullanım ve anlam oluşturma boyutunu baltalamaktadır.

Okuryazarlık uygulamaları yerleşmekten ziyade farklı kültürel ve sosyal içeriği yansıtmaktadır (Rutten vd., 2013; Street, 2003). Bu açıdan sosyal-kültürel teori çerçevesinde eleştirel kuramların etkisi sonucu yeni okuryazarlığın gelişimi sürekli devam etmektedir (Street, 2003). Modern teknoloji ve yeni okuryazarlık, network topluluğunun oluşumu sürecinde bilgi akışının hiyerarşik yapısının oluşumunu da değiştirmektedir (E. Şimşek ve Şimşek, 2013). Okurun bilgiye nasıl erişeceği konusunda farklı imkânlar sunarken aynı zamanda ağ araştırmasına dayalı olarak üst düzey sorgulama ve iş birliğine dayalı problem çözme uygulamalarını içermektedir (Coiro, 2003).

Yeni okuryazarlık küresel topluluğa katılmada ekonomik ve kişisel katılımın temelini oluşturur. İletişim teknolojilerinin doğasının değişmesi sonucunda internet, twitter, ağ günlüğü, youtube, facebook gibi sosyal ağlar ortaya çıkmıştır (E. Şimşek ve Şimşek, 2013; Rowsell ve Walsh, 2011). Twitter, facebook, youtube gibi sosyal ağlar eğitimsel araç olarak kullanılabilirse bilgi akışında önemli yarar elde edilebilir (Greenhow ve Gleason, 2012). Sohbet ağları aracılığıyla küçük topluluklar oluşturmak fikirleri tartışma imkânı sunar. Bu süreçte sorgulama, tartışma, strateji seçimi, metin yapısı ve analizi önemli rol oynar. Bu durum öğrencilerin motivasyonunu sağlayarak öğrenmeye karşı özgüvenlerini geliştirir (Kajder, 2007). Sosyal ağların varlığı iş birliğine dayalı uygulamaları yansıtırken (Rutten vd., 2013), yaşam boyu öğrenme becerilerini de geliştirmektedir (Verezub vd., 2008). Amerikan Üniversitesi Merkez Raporu’nda ise medyanın sosyal karakterleri şöyle tanımlanmıştır (Aktaran E. Şimşek ve Şimşek, 2013):

- Seçim: Bu özellik eş zamanlı olarak istenilen bilgiye ulaşmayı sağlayarak kullanıcılar için bilginin kontrolünü sağlar. Bilginin seçimine ve açıklamasına imkân vererek içeriği karşılaştırmaya olanak verir.
- Sohbet: Bilgiyi tartışma ve yorumlama imkânı sunar.
- Üretme: Bilgiyi toparlayarak sıralama, etiketleme, yenileme, paylaşma ve değerlendirmeyi sağlar.
- Oluşturma: Günlük yaşamın bir parçası olarak yeni medya üretimi sağlar.
- İş birliği: Dijital bilgi sürecinin oluşumu boyunca farklı rolleri üstlenmeyi sağlar (s.129).

Rowse ve Walsh (2011)'a göre yeni okuryazarlığın dinamik ve sosyal sürece sınırsız erişim, analitik yeterlilik (teknoloji, kategorilendirme, dil ve izlenim yoluyla anlam oluşturma) ve politik, ideolojik ve ekonomik elementleri (bütün içerik) içeren bileşenleri vardır. Blunte'den aktaran E. Şimşek ve Şimşek (2013, s.133)'in belirttiği, günümüzde “dijital okuryazarlık” doğrultusunda önerilen “dijital vatandaşlık” modeli Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Dijital Vatandaşlık Modeli. “New Literacies for Digital Citizenship”, Şimşek, E. ve Şimşek, A., 2013, *Contemporary Educational Technology*, 4(2), 126-137 kaynağından erişilmiştir.

Şekil 1’e göre “dijital vatandaşlık” kavramı için demografik değişkenler, erişim, bilgi-teknoloji okuryazarlığı, dijital vatandaşlık/network yeterliliği ve vatandaş yeterliliği gibi bileşenler belirlenmiştir. Günümüzde “dijital vatandaşlık” kavramı doğrultusunda eğitim politikalarının uygulanma sürecinde içeriğin öğretimi için internetin kullanımı gereklidir (Hill ve Hannafin, 2001; Phelan, 2002). Birçok okulda, farklı konularda bilginin sunumunu sağlayan internete ulaşım imkânı mevcuttur (Segers, Droop vd., 2010).

Dijital kaynakların eğitimde kullanımı öğretim ve internet arasında yapının oluşumunu sağlayarak öğrencilere zengin öğrenme fırsatları sunmaktadır (Chuang, Hung ve Sung, 2011, s.978). Yapılan araştırmalarda teknolojinin okuryazarlık becerisine olumlu etkisi olduğu

bulgusuna ulaşılmıştır (G.M. Johnson, 2013; Hawkins, 2010). G.M. Johnson (2013) tarafından ilköğretim öğrencileriyle yapılan araştırmada ev, okul ve toplumsal bağlamda internet kullanımına karşı öğrenci görüşlerini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda çocuklarda e-posta kullanımının gelişmiş bir davranış olduğu ve evde-okulda internet kullanımının okuryazarlık becerisini geliştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Hawkins (2010) tarafından yapılan araştırmada, okuryazarlık sınıflarında öğretmenlerin teknolojiyi kullanma durumları araştırılmıştır. Araştırma sonucunda teknoloji kullanımının yararlı olduğu, öğrencilerin motivasyonlarını artırdığı ve bu eğitimin 21. yy. okuryazarlık becerilerini geliştirdiği vurgulanmıştır.

Sosyal medya iletişim araçları, formları ve fonksiyonlarının en iyi şekilde tanımlanması sonucunda dijital okuryazarlık uygulamalarına model önerilebilir. Günümüzde ilkokul öğrencileri her ne kadar bu kavramların içeriğinin farkında olmasalarda teknolojinin eğitim ve sosyal yaşama hâkim olması sonucunda, doğrudan yeni okuryazarlık becerileri konusunda deneyim kazanmaktadır. Bu açıdan okuryazarlık becerisinin gelişimi için öğrencilerde öğrenmeye karşı isteklilik duygusu uyandırmak önemlidir. Özellikle dil gelişimini hedefleyen Türkçe dersinde öğrenciyi aktif kılacak öğretim yöntemlerinin seçilmesi, onların kendi çabası ile bilgiye ulaşması ve ulaştıklarını analiz etme becerisinin ediniminin işe koşulması gerekmektedir.

2.5. Yeni Metinlerle Okuryazarlığın Doğasını Bütünleştirme

“Okuryazarlık” kavramının içeriğinin değişmesi sonucunda okuma ve yazma kavramlarına da farklı bakış açılarının getirilmesi kaçınılmazdır. Bu nedenle okuma ve yazma becerilerinin geleneksel okuryazarlık ifadesi doğrultusunda tanımlanması olası değildir. Dijital çağ, bilgi ve iletişim teknolojilerinin kapasitesini kullanmayı ve anlamayı içerdiğinden dolayı geleneksel okuryazarlığa uygun değildir (E. Şimşek ve Şimşek, 2013). Sınıflarda geleneksel okuma ve yazma sürecine yönelik farklılıklar tanımlandığında üç temel bakış açısında farklılıklar meydana gelmiştir (Rowell ve Walsh, 2011):

- Okuma ve yazma sürecinin ekrana yansımaları,
- Yeni metinlerin interaktif biçimde oluşturulması,
- Sosyal network araçları doğrultusunda iletişimin doğasının değişmesi (s.57).

Son yıllarda elektronik metinlerin ekranda gösterilmesi, temel araştırma konularından birisi haline gelmiştir (Castelhano ve Muter, 2001). İnternetin her eve girmeye başladığı 1990’lı

yıllardan itibaren artık görseller bilgisayarlar aracılığı ile bireylere kolay bir şekilde ulaşmaya başlamıştır ve bu durum artık klasik manada okuma eyleminin en büyük aracısı olan “metin” kavramının da değişmesine neden olmuştur. Hipermetin (hypertext), çoklu ortam ve hipermedya (hypermedia) gibi farklı isimler verilen yeni bir “metin” kavramı ortaya çıkmıştır (Titon’dan aktaran Tüzel, 2013). Hipermetinler görsel-işitsel unsurların yanı sıra yazılı olarak dijital bilgiler sağlamaktadır (Riesland, 2012). 21. yy. okuryazarlık anlayışı içerisinde yalnızca kelimelerin, sözlü iletişim biçimlerinin ya da görsellerin ön plana alınmasından ziyade bu üç unsurun bir arada kullanıldığı çok katmanlı metin yapıları karşısında bireyleri okuryazar kılabilmek önem kazanmıştır (Anstey ve Bull, 2010; Kist, 2000; Rutten vd., 2013; Tüzel, 2013). Çok katmanlı metinler iki ya da daha fazla bileşenden oluşmaktadır. Bu bileşenler şunlardır (Anstey ve Bull, 2010):

- Dil bilimsel: Kelime, gramer, yazı dili vb. unsurlardan oluşur.
- Görsel: Renk, çizim vb. unsurlardan oluşur.
- İşitsel: Ses, müzik, ses efektleri, ritim vb. unsurlardan oluşur.
- Jest: Yüz ifadesi, vücut dili, hız vb. unsurlardan oluşmaktadır.
- Mekansal: Yakınlık, yön, düzen, pozisyon vb. nesnelerin konumlandırılmasından oluşmaktadır.

Çok katmanlı metinler, birden fazla unsurun kullanımını gerektirmektedir ve anlam bu unsurların eş zamanlı olarak kullanılmasıyla oluşturulmaktadır. İmajların hareketi, konuşma ve yazı diliyle birlikte elektronik ekranda anlam üretmeyi sağlamaktadır. Hipermetinler bilgisayar ekranında okunan elektronik belgeleri kapsarken (Bolter, Joyce ve Smith, 1993, s.21) çok katmanlı metinler (multimodal text) elektronik ekranların yanı sıra resimli kitaplar, gazete, magazin kitapları vb. kapsamaktadır (Walsh, 2006, s.27). Bu tür metinler günümüzde bireyler için sanal dünyanın ötesine geçerek gerçek dünyanın bir parçası haline gelmiştir.

Günümüzde “metin” anlayışı teknolojik gelişmeler doğrultusunda değişime uğrayarak okuma sürecinde değişim meydana getirmiştir. Geleneksel metinleri okumak için kodlama, kelime bilgisi, telaffuz ve fonolojik farkındalık becerisinin kazanılması yeterli olmasına rağmen çok katmanlı metinlerde ise imajların kullanımı ve bunların kelimelerle nasıl etkileşim kurduğu becerisinin kazanılması gerekir (Walsh, 2006). Sharpe ve Dieter (1999)’a göre günümüzde elektronik çevrelerde görsel imaj rollerinin önemi yadsınamaz bir gerçektir (s.95). Çok katmanlı ya da çoklu okuryazarlık anlamının dinamik olmasını, bağ kurmayı ve yeni yorumlara açık olmayı gerektirmektedir (Kajder, 2007). Hipermetinler gerçek yaşam deneyimleri (öğrenme görevleri), farklı tip metinler, çoklu unsurlar (yazılı, görsel, işitsel) ve

etkileşime giren çoklu beceriler (okuma, yazma, dinleme vb.) sunmaktadır (Villanueva, Madrid ve Luzon, 2010). Coiro (2012)'ya göre elektronik metinler simge (icon), sembol ve fotoğraf gibi görselleri bütünleştirmeyi sağlayarak ekran okuma becerisini geliştirmektedir. Basılı ve çok katmanlı metinler arasında farklılık olduğu gibi basılı ve çok katmanlı metinlerden okuma da birbirinden farklılık göstermektedir. Walsh (2006, s.34)'e göre basılı ve çok katmanlı metinlerden okuma arasındaki farklılıklar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2

Basılı ve Çok Katmanlı Metinlerden Okuma Arasındaki Farklılıklar

Basılı metinlerde okuma	Çok katmanlı metinlerde okuma
Kelime: Söylem, kelime bilgisi, dil bilgisi, paragraf ve cümle yapısını yansıtır.	Görsel imaj: İmaj, düzen, boyut, şekil, renk, açı, pozisyon, bakış açısı, ekran, bağlantı, köprü ve içeriğin gösterimini yansıtır.
Duyuların kullanımı: Görsellerin bazıları dokunsaldır.	Duyuların kullanımı: Görsel, dokunsal, işitsel ve kinestetik yapı içerir.
Kişilerarası anlam: “ses” 1,2 ve 3. kişi anlatımına ya da diyaloga yansır.	Kişilerarası anlam: “ses” konumlandırma, açı, perspektif, talep, önerme vb. yollarla görsellerle bütünleştirilir.
Kelime Stili: Tonlama, mizah, alay ve kelime oyunu yoluyla sunulur. Düzenleme, biçimlendirme, düzen, yazı tipi ve noktalamayı içerir.	Görsel Stil: Ortam seçimi, grafik, animasyon çerçeveleri ve köprü bağlantılarını içerir.
Kelime İmajı: Tanımlama, imaj, sembol, metafor, benzetme ve ses yinelemesini (şüırsel ifadeler, ses, desen) yansıtır.	Görsel imaj: Renk kullanımı, motif ve simge bileşenlerinden oluşur.
Okuma yolu: Çoğunlukla doğrusal ve sıralıdır. Okuyucu çoğunlukla belirli bir sırayı takip eder.	Okuma yolu: Sıralı ve doğrusal değildir. Farklı metinler arasında geçiş yapılabilir.

Basılı ve çok katmanlı metinlerden okuma arasındaki farklılıklar. “Reading Visual and Multimodal Texts: How is ‘Reading’ Different? ”, Walsh, M., 2006, Australian Journal of Language and Literacy, 29(1), 24-37 kaynağından erişilmiştir.

Günümüzde kâğıt tabanlı bir öğretim hâkimdir. Birçok araştırmacı öğretmenlerin elektronik türden çeşitli metinlere ulaşabilmesi, iletileri çeşitli ortamlara yönelik üretebilmesi ve etkileşimli ortamlar tasarlayabilmesi gerektiğini savunmaktadır. Çok katmanlı metinlerin ya da hipermetinlerin kullanımıyla birlikte öğrenciler ders işleme sürecinde daha katılımcı ve üretken olabilir.

2.6. Teknoloji ve Görsel Okuryazarlık

Görsellerle bombardıman altında kaldığımız 21. yüzyılda görsel okuryazarlık eğitiminin gerekliliği ortadadır. Bu yönde planlanacak bir eğitim, öğrencilerin ders materyallerinde karşılaştıkları görsel materyallerin/öğelerin faydalarını en üst düzeye taşımada yardımcı

olmanın yanı sıra ayrı bir dil olarak yaklaştığımızda iletişim için nasıl kullanılacağını öğrenme ve öğretme ihtiyacını gerekli kılmaktadır. 20. yy. da olduğu gibi 21. yy. ın iletişim biçiminde de görsellerin önemli bir yere sahip olacağını söylemek yanlış bir ifade olmayacaktır (İşler, 2002).

Yeni iletişim teknolojilerinin ortaya çıkması ile hız kazanan enformasyon çağında, dijital ortamda görsel tasarım ve öğrenme stratejileri üzerinde yeniden yapılanma arayışları başlamıştır. Özellikle bilgisayarların kullanımıyla birlikte görsel öğrenme sürecinde ekran tasarımı, görüntünün yapısı ve anlamı gibi unsurlar, tasarımcılar ve teknologlar için eğitimsel değişkenler olarak belirlenmiştir (Zeren ve Arslan, 2009, s.48). Dijital ortamlardaki gazete imajları, arama, TV, ağ siteleri, sunu oluşturma, modelleme gibi içerik alanları görselleri içermektedir (Spalter ve van Dam, 2008). Bu ortamlar öğrencileri görsel medya kullanımı yoluyla proje üretmeye teşvik ederek çalışmalarını sorgulamalarını sağlamaktadır (Hattwig vd., 2012). Öğrenciler kültürel yaşamları içerisinde medya, sosyal ağlar, oyun vb. uygulamalarla vakit geçirmektedirler fakat bu durum tam olarak görsel okuryazarlığı yansıtmamaktadır (Metros, 2008). Bu açıdan görsel okuryazarlık, öğretim teknolojisinin öğrenme-öğretme sürecinde “nasıl öğretebilirim?” sorusuna aradığı yanıt bulmasında yardımcı olmasının yanı sıra yapılandırmacı öğrenme yaklaşımında yerini bulan öğrencinin “nasıl öğrenebilirim?” sorusuna yanıt aramaktadır (Alpan, 2008).

Görsel öğrenme konusunda yapılan araştırmalar hem görsellerden öğrenmeyi hem de öğretim sürecinde görsellerin tasarımı konusundaki araştırmaları içermektedir (Alpan, 2008). Görsel okuryazarlığa yönelik yapılan araştırmaları görsel okuma (Piksööt ve Castera, 2012), görsel sunu (Eagleton, 2002; Sosa, 2009) ve görsel okuryazarlık sürecine yönelik görüş belirlemeye yönelik araştırmalar (Gülbahar, Madran ve Kalelioğlu, 2010; Leung ve Unal, 2013) olarak üçe ayırabiliriz.

Eagleton (2002) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin ağ projelerini oluşturma sürecinde dil, bilgisayar ve hipermetin okuryazarlık becerileri ile metin, grafik, fotoğraf ve simgeleri içeren hipermedya ipucu sistemlerini kullandıkları görülmüştür. Çalışma sayfalarında öğrencilerin ipuçlarını kullanarak güçlü görsel imajları ve bilgi içeriğini nasıl bütünleştirecekleri açıklanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin görevleri tamamlayarak akıcı okuma ve yazma becerilerini geliştirdikleri tespit edilmiştir. Metin, grafik, fotoğraf ve simge gibi ipucu sistemlerini kullanarak projelerini hazırladıkları görülmüştür. Öğrencilerin projelerini renk ve biçim özelliklerine dikkat ederek tamamlamaları küçük teknik beceriler edindiklerini göstermiştir.

Sosa (2009) tarafından yapılan araştırma, görsel okuryazarlıkla teknolojiyi bütünleştirme olgusu doğrultusunda yapılan eylem araştırmasıdır. Bu doğrultuda öğrenciler PowerPoint sunusu hazırlamışlardır. Süreç içerisinde PowerPoint programını kullanma, hipermetinler, görsel tasarım ve ilkeler konularıyla ilgili öğrencilere bilgi verilmiştir. Öğrencilere rubrik sunularak çalışmalarını kıyaslama imkânı sunulmuştur. Öğrenme ürünlerinde metin ve görselleri bütünleştirme, fon kullanımı ile grafik metinlerini kullanma açısından gelişme olduğu tespit edilmiştir.

Gülbahar vd. (2010) tarafından yapılan çalışmada lisansüstü öğrencilerinin ağa dayalı proje oluşturma sürecine yönelik görüşleri alınmıştır. Uygulama sonucunda kullanıcıların (n=92) ekran tasarımı görsel olarak ilgi çekmekte ($\bar{X}=4.30$), görseller içerikle birlikte bütünleştirilmekte ($\bar{X}=4.47$), görseller kullanıcılar için ipucu vermekte ($\bar{X}=4.40$) ve ağ sayfaları görsel ilkelere göre tasarlanmakta ($\bar{X}=4.45$) maddelerine yönelik görüşlerinin ortalama olarak yüksek olduğu belirlenmiştir. Leung ve Unal (2013) tarafından yapılan çalışmada ise kullanıcıların %95.30 (n=596) 'unun "AADÖ aracı farklı öğrenme stillerini geliştirmektedir (görsel, ses, kinestetik)" maddesine verdikleri görüşlerin olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir.

Piksöot ve Castera (2012) tarafından yapılan çalışmanın amacı, öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerinin gelişimine görsel modelleme aktivitesinin etkisini araştırmaktır. E-öğrenme çevresinin kullanımı sonucunda öğrencilerin görsel bilgiyi analiz etme becerilerinin geliştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Öntest-sontest puanları arasında öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerinin gelişimi lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Teknolojiye dayalı yapılandırılmış araçların kullanımı yoluyla, öğrencilerin görsel okuryazarlık becerileri geliştirilerek farklı anlam oluşturma yolları sunulabilir. Özellikle somut işlemler döneminde bulunan ilkökul öğrencilerinin görsel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi öğrenme sürecine olumlu yönde katkıda bulunabilir. Bazen görseller birçok kelimedenden çok daha anlaşılır şekilde anlam oluşturmamızı ve fikirlerimizi ifade etmemizi sağlar. Bu açıdan görsel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi bilginin kalıcılığını sağlamaktadır.

2.7. İlkokul Türkçe Ders Programı ve Teknoloji

İlkokul Türkçe ders programında bazı değişiklikler ve güncellemeler yapılmıştır (MEB, 2015). Bu değişim ve güncellemeler, kazanım ifadelerinde ve programın temel yaklaşımları gibi alanlarda kendini göstermiştir. Özellikle "teknoloji" ifadesinin geçtiği kelimeler

incelendiğinde teknolojinin uygulama sürecinde daha etkin biçimde kullanılması gerektiği belirtilmektedir. MEB (2009) ve MEB (2015) ilkököl Türkçe ders programında teknoloji kelimesinin geçtiği ifadeler karşılaştırıldığında şu ifadeler yer almaktadır.

Günümüzdeki gelişmeler eğitimin her alanını etkilemekte ve eğitim yaklaşımlarında köklü değişikliklere neden olmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı bilgi ve teknoloji çağında, yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ, öğrenci merkezli eğitim, beyin temelli öğrenme gibi yeni yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımlarla eğitim sürecinde öğrencinin davranışını değiştirmek yerine dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir (MEB, 2009, s.9).

Programda yöntem, teknik ve stratejiler kazanımlara götüren birer araç olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerden, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için öğrenme ortamlarında yöntem, teknik, strateji öğretime ve bunların kullanılmasına yönelik olarak gerekli yönlendirmeleri yapmaları beklenir. Dersin işlenişi sırasında bazı konuşma, dinleme, okuma ve yazma etkinlikleri özel bir hazırlık gerektirmezken bazı etkinlikler; öğrencilerin fiziksel, zihinsel ve duyuşsal olarak hazırlık yapmalarını, etkinliğin amacını belirlemelerini, etkinlik için gerektiğinde teknolojiden de yararlanarak ön bilgiler edinmelerini ve notlar olarak taslaklar oluşturmalarını gerektirebilir (MEB, 2015, 4).

Özellikle teknolojinin kullanıldığı ifadelerle bakıldığında MEB (2009) programında teknoloji çağında yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ, öğrenci merkezli eğitim, beyin temelli öğrenme gibi yeni yaklaşımlar ön plana çıkması gerektiği vurgulanırken MEB (2015) programında öğrencilerin bazı etkinlikler için gerektiğinde teknolojiden de yararlanarak ön bilgiler edinmelerinin ve notlar olarak taslaklar oluşturmalarının gerekeceği vurgulanmıştır. Bu doğrultuda MEB (2015) programında teknolojiye uygun yöntemler kullanılmasından ziyade teknolojiyi kullanarak bilgiye ulaşma ve ürün üretme becerilerinin geliştirilebileceği belirtilmektedir. 2015-2016 eğitim-öğretim yılında uygulanan ilkököl 4. sınıf Türkçe programında teknolojiyle doğrudan ilişkili kazanımlar dinleme, konuşma, görsel okuma ve sunu becerileri altında yer alırken 2016-2017 eğitim-öğretim yılında uygulanacak programda ise sözlü iletişim ve okuma becerileri altında yer almaktadır. Kazanımların karşılaştırılmasına ilişkin içerik Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

İlkokul Dördüncü Sınıf Türkçe Programı ve Teknolojiyle İlişkili Kazanımlar

2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı (MEB, 2009)	2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı (MEB, 2015)
<i>Dinleme</i>	<i>Sözlü İletişim</i>
Bilgi edinmek için haber, sunu, belgesel vb. dinler ve izler.	Dinlediği/izlediği bir okuma metni, sözel sunum veya medya içeriği hakkında soru sorar ve sorulan sorulara cevap verir.
<i>Konuşma</i>	<i>Sözlü İletişim</i>
Konuşmasını görsel sunuyla destekler.	Okunan bir metni, medya içeriğini veya sözel sunumu kendi ifadeleriyle anlatır. “Medya içeriklerine güvenli erişim ve bunları güvenli kullanma; güvenilir olan kaynaklardan bilgi edinme, bilgilerini paylaşmada güvenlik önlemleri vb. üzerinde durulur”.
Masal, hikâye, fıkra veya filmi tekniğine uygun anlatır.	
<i>Görsel Okuma ve Görsel Sunu</i>	<i>Okuma</i>
Kitle iletişim araçlarıyla (gazete, dergi, TV) verilen bilgileri, haberleri, düşünceleri sorgular.	Bir bilgiye veya içeriğe erişmek için basılı ve dijital içeriklerde içindekiler ve sözlük bölümünü kullanmayı bilir.
Bilgi toplamak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.	
Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar.	
Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.	

Her iki programda temel becerilerin kazandırılmasında teknolojinin önemi vurgulanırken kazanım ifadelerinde “teknoloji” kavramının geçmesi ilkökul Türkçe dersi eğitim programıyla teknolojinin bütünleştiğini göstermektedir. Yoğun teknolojik araçlarla bombardıman altında kaldığımız dünyada Türkçe dersi eğitim programında temel becerilerin gelişiminde teknoloji kullanımının günlük yaşamdaki öğeleri ve olayları anlamlandırma sürecine olumlu yönde etki etmesi beklenmektedir. Çünkü bugün birçok birey günlük yaşamında sözlü ve yazılı anlama ve anlatım sürecinde teknolojiyi kullanmaktadır.

2.8. Okuduğunu Anlama

Okuduğunu anlama becerisi, konuşma dilindeki anlama becerisinden farklı bilişsel beceri ve süreci içeren gelişmiş bir beceridir. Çocuklar okuma eğitiminden önce gelişmiş dil becerilerine sahip olmalıdırlar. Bu durum onların kelime tanımlama ve anlama becerilerini geliştirir. Konuşma dili okuduğunu anlama becerisinin gelişimine yardım eder fakat kesin

başarı sağlamaz (Oakhill ve Cain, 2007). Okuduğunu anlama becerisinin gelişimi için aynı zamanda bireylerin öğretim hayatının başlangıcında okuma becerisini kazanmış olmaları gerekmektedir.

Kalmane (2012)'a göre okuma becerisi “yazılı mesajlardan anlam üretmeyi sağlayan yoldur” (s.8). Okuduğunu anlama “kelime ya da cümlelerin anlamını elde etmekten ziyade metinlerde tanımlanan anlamı elde etmektir” (Woolley, 2011, s.15). Bazı araştırmacılar okuduğunu anlama becerisinin hiyerarşik yapıdaki becerileri (kodlama, üstbilişsel stratejileri kullanma, anlama ulaşma) edinmek olduğunu ifade etmektedirler (Hoiem ve Lundberg, 2000; Troschitz, 2005). Okuma becerisi, kodlama ve anlama becerisini kapsayan gelişmiş bir beceridir. Kodlama, okurun kelimeleri tanımlayarak anlama erişimi olarak ifade edilirken anlama metinlerden anlama ulaşması, fikir üretmesi ve sonuç çıkarması için üstbilişsel süreci kullanmayı içerir (Hoiem ve Lundberg, 2000, s.21).

Okuduğunu anlama seviyeleri düşük seviyeli, mikro ve makro beceriler olarak üçe ayrılmaktadır. Düşük seviyeli beceriler: Okura okuduğunu kodlama imkânı sağlar. İlk girişim basit grafikleri ayırmak ve küçük görsel farklılıkları tanımlamaktır. Örneğin; “p” ve “q” sesleri arasındaki farkı belirlemektir. Mikro beceriler: Ses gruplarını tanımlamak için basit olgu içeren dil bilimsel elementlerle grafik sembolleri arasında ilişki kurma becerisidir. Makro beceriler: Okurun okuduğunu anladığını nasıl başardığını izlemesidir (Troschitz, 2005, s.5).

Okuduğunu anlama, yeterli sayıda kelimeyi okuyarak kelimeleri ilişkilendirmeyi gerektirir. Okur metinlerdeki kelimeleri tanımlayamıyorsa bütün metni anlamlandıramaz. Tipik olarak kelime ve cümleleri anlamlı bütün olacak şekilde ilişkilendirmeye bağlıdır. Bu yüzden zihinsel modelin uygunluğu önemlidir. Zihinsel model gerçek, imaj ya da kelimelerin okurun zihnindeki temsilidir (Oakhill, Cain ve Elbro, 2015). Lanse (2008)'ye göre anlama “kitap, oyun, makale ya da şiirden anlam oluşturmak için düşünme sürecinin farklı tiplerini içeren gelişmiş insan becerisidir. Anlama tahmin, sorgulama, metinleri anlama, görselleştirme ve özetleme olmak üzere altı bileşeni içerir” (s.2). Murray (2008)'a göre anlam, okurun bazı stratejileri kullanarak yazılı metinlerde fikirler arasında bağlantı kurmasıdır. Mevcut şemalarda bilgi asimile edilmektedir (s.51).

K-W-L stratejisi öğrencilerin okuma sürecinde bilgiyi inşa etmesini sağlar. Okur bu strateji aracılığıyla aşağıdaki soruların cevaplarını zihninde yapılandırır (Moreillon, 2007):

- Ne biliyorum?
- Neyi merak ediyorum?
- Ne öğrendim?

- Yeni sorularım neler (s.20)?

K-W-L stratejisi öğrencinin okuma işleminden önceki bilgileriyle okuma sonrasında elde ettiği içerik arasında bağlantı kurma, düzenleme, bütünleştirme ve özetleme yapabildiğini sağlar (Epçaçan, 2009).

2.9. Üstbilis

Üstbilis kavramı ilk olarak Flavell (1979) tarafından kişinin kendi düşünme süreçlerinin farkında olması ve bu süreçleri kontrol edebilmesi olarak ifade edilmiştir. Bilişsel sürecin farkındalığı, bilişsel sistemin kontrolünü sağlar. Bu beceri genel olarak görev, strateji ve materyaller arasındaki etkileşimi anlamayı içermektedir (Gordon ve Braun, 1985). Beghetto (2013)'ya göre bilişin gelişimi, öğrencilerin hem gelecek öğrenmelerine yardım eder hem de şu anki durumda öğrenme yeterlilikleri ve yaratıcılıklarını geliştirmelerini sağlar (s.46). Harvey ve Chickie-Wolfe (2007)'ye göre üstbilis ‘‘insanların performanslarını uygulamaları ve izlemeleri için zihinsel süreçleri hakkında bilgilerini kullanma yolunu yansıtan genel terimdir’’ (s.124). Son yıllarda yapılan araştırmalar okuduğunu anlamada öz düzenleme stratejileri, bilis ya da üstbilisel sürecin etkisi üzerine odaklanmıştır.

Dewey, sınıf uygulamalarında okuma ve anlama sürecinde güçlü bir etki bırakmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak eğitimciler okuma sürecini okurun kendi mesajlarını oluşturması olarak ifade etmektedir (Aebersold ve Field, 1997, s.195). Üstbilis okurun metinlerdeki problemleri belirlemesi ve okuduklarının farkında olmasıdır. Okur üstbilisel farkındalığı yoluyla metinde anlamadığı noktaları tespit ederek okuduğunu anlamlandırmak için uygun stratejileri seçer (Johnson, Freedman ve Thomas, 2008).

Üstbilise karşı iki farklı bakış açısı vardır (Higbee, 2009; Sohlberg ve Turkstra, 2011). İlk anahtar bakış açısı bilis hakkında bilgi, bilişsel kaynaklar hakkında okurun farkındalığı ve kaynakları düzenlemektir. Düzenleme metinlerdeki zıtlıkları ve hataları belirleme, farklı tür metinleri okumada uygun strateji kullanma bilgisi ve önemsiz içerikle önemli olanı ayırt etme becerisidir. Üstbilise ikinci bakış açısı okuma boyunca öz düzenleme ya da öz kontrol becerisidir. Öz düzenleme metinleri okurken ve öğrenirken planlama, izleme, test etme ve değerlendirme stratejilerini içerir (Mewhorter'den aktaran Higbee, 2009, s.73). Bogard ve Green-Quinquis'den aktaran Sohlberg ve Turkstra (2011, s.188) ilk bakış açısını görev temelli stratejiler olarak ifade ederken ikinci bakış açısını çok adımlı rutinlerde kullanılan izleme stratejileri olarak ifade etmektedir. Öz düzenleme stratejileri anlama sürecinde

kontrol etme, planlama, izleme, test etme gibi becerileri aktif olarak kullanmayı içerir (Gordon ve Braun, 1985, s.3; Lin ve Sullivan, 2008, s.281).

Bireyler metinleri okuma deneyimleri sonucunda şema (bilişsel yapı) geliştirirler ve içerikle ilgili metin yapısının (öyküleyici-bilgilendirici) farkında olurlar. Bu durum bilgiyi edinme ve kodlamada kavramsal çerçeve sağlar. Şemalar metin tiplerinin yapısını içerir. Anlamalı bilgi oluşturmak için metin yapılarıyla ilgili görevler (içeriği okuma ve hatırlama) ve okuduğunu anlama stratejileri (şemaları organize ederek bilgiyi hatırlama süreci) arasında etkileşim sağlanmalıdır.

2.10. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuma stratejileri, metne karşı bakış açısı edinmek için bilişsel ve davranışsal yapının kullanımını gerektirir (Graesser, 2007, s.6). Öz düzenleyici okuma stratejileri hedef belirleme, görselleştirme, bağlantı kurma, özerklik ve yeterlilik hakkında bireysel algıyla ilgili motivasyonel inançları etkiler (Woolley, 2011, s.147-148). Motivasyonel inançlar çerçevesinde okur metinlerde karşılaştığı problemleri çözmek için yeterliliğini belirler (Moreillon, 2007, s.10). Rosenblatt (1978)' a göre okur kendi hisleri, kişiliği ve deneyimleri yoluyla amacı doğrultusunda farklı zamanlarda metinleri okuyarak anlam oluşturur. Høien ve Lundberg (2000) bilişsel, davranışsal ve motivasyonel yapıyı dört farklı bileşen arasındaki etkileşim olarak ifade etmiştir. İki ya da daha fazla bileşendeki eksiklikten dolayı ise anlamamanın tam anlamıyla oluşamayacağını söyler:

- Bilgi, hobi ve bireysel ilgi
- Mevcut öğretim stratejisi
- Görevlerin doğası, talebi ve öğretim amacı
- Öğretim materyalinin içeriği ve yapısı (s.112).

Öğrenciler sürekli olarak edindikleri deneyimlerle birlikte üstbilişsel farkındalıklarını geliştirmektedir (Johnson, Freedman vd., 2008). Çocukların okula başladıklarında anlama becerileri yeteri oranda gelişmemiştir. Okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için hızlı ve otomatik olarak kodlama yeterli değildir. Metinleri yorumlamayla birlikte anlama becerileri geliştirilebilir. Okurun amacı uygun strateji seçimine karar vermektir. Okumanın amacı belirlenmelidir ve olası problemler tespit edilmelidir. “Özel bir bilgi arıyor muyum, metindeki temel fikri hatırlıyor muyum ya da öğrendiklerimle ilgili sorun var mı?” gibi sorular okurun üstbilişsel sürecinin farkında olmasını sağlar (Høien ve Lundberg, 2000, s.109).

Üstbilişsel okuma stratejileri araştırmacılar tarafından farklı şekillerde gruplandırılmıştır (Harvey ve Chickie-Wolfe, 2007; Zimmerman ve Hutchins, 2003). Zimmerman ve Hutchins (2003) yedi okuduğunu anlama stratejisi belirlemiştir: Ön bilgiyi aktifleştirme ve inşa etme, zihin imajlarının kullanımı, sorgulama, yorumlama ve sonuç çıkarma, temel fikirleri belirleme, fikirleri düzenleme, sentezleme, ön bilgiyi inşa etme ve aktifleştirme (Moreillon, 2007). Harvey ve Chickie-Wolfe (2007)'ye göre okuma stratejileri ana fikri belirleme ve önemli bilgileri tanımlama, "anladıklarını" ve "anlamadıklarını" kontrol etme, sorgulama, hızlı olarak gözden geçirme, imaj oluşturma, örnek düşünme, özetleme, okuma dergileri tutma, grafik organizasyonu kullanma, not alma, taslak oluşturma, anlam üretme, sonuç çıkarma ve bilgisayara dayalı öğrenme çevrelerini içerir.

1. Ana fikri belirleme ve önemli bilgileri tanımlama: Okur önemli bilgileri araştırır ve her bir paragrafı anlamak için içeriği tanımlar (Harvey ve Chickie-Wolfe, 2007, s.177).
2. "Anladıklarını" ve "anlamadıklarını" kontrol etme: Okur her bir bölümün sonunda anlama düzeyini belirlemek için anladıklarını ve anlamadıklarını kontrol eder. Anlamadığı zaman tekrar okur (Harvey ve Chickie-Wolfe, 2007, s.177). Okur ön okumada metin hakkında bazı yorumlar yapar. Okuma boyunca içeriği en iyi şekilde modellemelidir, açıklamalıdır ve pekiştirmelidir. Bilgileri araştırarak dikkatli biçimde çalışmalı ve tartışmalıdır (Aebersold ve Field, 1997, s.111). Problem ortaya çıktığı zaman kontrol yoluyla anlama sürecindeki düzensizlik ve engelleri yok etmelidir (Hoiem ve Lundberg, 2000, s.109).
3. Sorgulama: Okur okuduğu materyalleri sorguladığı zaman anlama becerisi gelişir. Özellikle sorular derin anlama düzeyini ölçüyorsa daha etkilidir. Materyalleri doğru anladığını desteklemek için kendi yaşamlarından ya da diğer materyallerden kanıtlayıcı destek bulur (Harvey ve Chickie-Wolfe, 2007, s.177). Metindeki bazı parçaları tanımlama girişiminde bulunarak olayların dizimini mantıklı ve güncel olarak inşa eder (Hoiem ve Lundberg, 2000, s.109).
4. Gözden geçirme: Okur, ilk olarak metni tarama yoluyla genel bir izlenim elde eder (Hoiem ve Lundberg, 2000, s.109). Okuma süreci sonunda ise okuduklarını ve anladıklarını hızlı olarak gözden geçirir. Okuduktan sonra, metinlere geri dönüt yapmaksızın hatırladıklarını yazar. Eğer %80 önemli noktaları hatırlayamıyorsa metni tekrar okumalıdır (Harvey ve Chickie-Wolfe, 2007, s.178) Okur zor metinleri anlamlandırmada ise daha fazla zaman kullanır (Aebersold ve Field, 1997, s.111).

5. İmaj oluşturma: Okur anlama becerisini geliştirmek için okuduklarına dair görsel imaj geliştirir. Örneğin bu stratejide okur romanın izlenimini zihninde canlandırır.
6. Örnek düşünme: Okur okuma boyunca anlama becerisini geliştirmek için olası biçimde okuduklarına dair örnek oluşturur. Yazar metinde örnekler vererek okurun imaj oluşturma sürecini hızlandırmaya yardım edebilir (Harvey ve Chickie-Wolfe, 2007, s.178).
7. Özetleme: Okur ön bilgilerini kullanarak ve okuduklarından anlam üreterek anlama becerisini geliştirir. Kısa paragrafları okur ve özetlerini kendi cümleleriyle yazar (Harvey ve Chickie-Wolfe, 2007, s.178). Belirgin parçaları tekrar tekrar okuyarak temel fikri özetler (Hoiien ve Lundberg, 2000, s.109).
8. Okuma dergileri tutma: Okur materyalleri okuduktan sonra okuma dergilerine yansıtıcı fikirlerini yazdıktan sonra bunları biriktirir (Harvey ve Chickie-Wolfe, 2007, s.178).
9. Grafik organizasyonu kullanma: Grafik organizasyonları bilgiyi görselleştirmeyi, bağlantıları göstermeyi ve doğrusal olmayan düşünceleri ilişkilendirmeyi sağlar. Grafik organizasyonu olarak diyagram, zaman bülteni, harita ve kartlar kullanılabilir. Alternatif olarak okur, resim ve grafik çizebilir ya da materyallerdeki bilgileri diyagramlara aktarabilir (Harvey ve Chickie-Wolfe, 2007, s.178).
10. Not alma: Okur çalışma sürecinde bilgileri not eder. Aldığı notlara dayalı olarak raporlarını üretir.
11. Taslak oluşturma: En etkili tekniklerden birisidir. Başlıktaki konunun sınırlarının çizilmesiyle birlikte hiyerarşik sunum materyalinin yeteri oranda özetlenmesidir. Başlık ya da alt başlıklarla birlikte bir taslak çizilebilir. Materyallerdeki bilginin sınırlandırılması sonucunda, zıtlıklar ve açıklamalar yoluyla bilgi test edilir. Bazı bilgisayar programlarıyla mevcut bilgi grafiğe dönüştürülebilir. Bu durum öğrencilerin bilgiyi sentezlemesini sağlar (Harvey ve Chickie-Wolfe, 2007, s.179).
12. Anlam üretme: Okur metinlerden kişisel anlam üretir. Bilgi edinmek için ön bilgi ve deneyimlerini kullanır (Harvey ve Chickie-Wolfe, 2007, s.179). Kendi sorularıyla birlikte anladıklarını test eder ve ön bilgileriyle okuduğunu ilişkilendirir (Hoiien ve Lundberg, 2000).
13. Sonuç çıkarma: Metni anlamak için paragraflardaki fikirler adım adım takip edilerek sonuç çıkarılır.

14. Bilgisayara dayalı öğrenme çevreleri: Ağa dayalı programların tasarlanması yoluyla öğrencilerin anlama becerisi ve okuduğunu anlama üstbilişsel strateji farkındalıklarının gelişimi sağlanır (Harvey ve Chickie-Wolfe, 2007, s.179). Teknolojik zincir ve dijital ortamlarla öğrencilerin etkileşime girmesi sonucunda bilgisayar okuryazarlık becerileri gelişir. Özellikle resimleri ilişkilendirme, okunanlar hakkında düşünme ve anlamayı sağlayan araçlar üstbilişsel okuma stratejilerinin gelişimi için oldukça önemlidir (Johnson, Freedman vd., 2008, s.57).

Okuduğunu anlama stratejileri okumaya hazırlık, okuma sürecinde ve sonunda kullanılır. Okumaya hazırlık aşaması okuyacaklarının farkında olmakla birlikte görevlere odaklanma, niçin okuduğunu anlama, anlamı izleme, mevcut problemi çözmek için bir plan yapma ve elde edeceği bilgiyi kullanmak için tasarım yapmayı içerir. Okuma boyunca okurlar bilişsel stratejileriyle ilgili olarak iş birliği içine girer. Öz sorgulama ve gözden geçirme yoluyla sürekli olarak okuduklarını anlama sürecini izlemek ve önemli fikirlere odaklanmak için etkili metotlar kullanırlar. Materyalleri okurken ya da çalışırken okuma hızlarını ayarlarlar. Okuma sürecinin sonunda okur yorum yapma, sorgulama, yeniden inceleme, özetleme gibi stratejileri kullanarak metni yorumlamaya çalışır. Alternatif yorumlar yapar ve okuduklarını ilişkilendirir. Eğer metinleri anlamlandırıyorrsa farklı bakış açıları kazanmak ya da bilgileri pekiştirmek için ek kaynakları araştırır (Harvey ve Chickie-Wolfe, 2007).

Okurlar okuma stratejilerini doğru zamanda ve uygun bir yerde kullanma konusunda bireysel farklılıklar göstermektedir. Zayıf okur iyi okura göre okuma aktivitesinde daha az üstbilişsel stratejilere başvurmaktadır (Harvey ve Chickie-Wolfe, 2007, s.113). Zayıf okur açık bir şekilde okuyamaz, metinleri tekrar tekrar okur, plan yapmaz, not almaz, altını çizmez, metni kendi cümleleriyle ifade etmek için girişimde bulunmaz, önemli ve önemsiz bilgiyi ayırt etmez, uygun sonuç çizmez, okuma hızını ayarlamaz ve anlamadıklarını açıklayamaz. Ayrıca fikirlerini destekleyen kanıtları bulmaya karşı seçici değildir ve pasiftir. İyi okur metinde tanımlanan farklılıkları ve benzerlikleri açıklamak için resimleri kullanır. Farklılıklara neden olan belirsizlikleri kıyaslamada aktiftir. Zayıf okur bu duruma karşı aktif tutum sergileyemez (Hoiem ve Lundberg, 2000). Yüzeysel okuyan okur, metinlerdeki zıtlık ve yanlışların çoğunu kaçırmasına rağmen cümlelerin çoğunu anlayabiliyorsa ve kelimelerin içeriğini tanımlayabiliyorsa metinleri anlamlandırmada yeterli olduğuna inanır. İyi okur ön varsayım oluşturma, sonuç çıkarma, uygun fikirleri ilişkilendirme, eleştiriyle birlikte iddiaları doğrulama ve anladığını izlemeyi bilir. Fakat derinlemesine okuyan bir okur, teknik bilgilendirici metinleri kavramada zorlanabilir. Çünkü okurun teknik terimlerle ilgili

minimum bilgisi vardır (Graesser, 2007). Eğitim programları, okuma engelleriyle mücadele etmek için zayıf ve iyi okurun özelliklerine göre stratejiler konusunda eğitici bir şekilde yapılandırılmalıdır.

2.11. İlkokul Türkçe Ders Programında Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerisi

Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde yapıldığı için uygulamada olan MEB (2009) programı dikkate alınmıştır. Programda öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmek için okuma becerisinin yanında yazma becerisinin önemi vurgulanmaktadır. Okuma becerilerini geliştirmek amacıyla önce okuma kuralları üzerinde durulmaktadır. Bu çerçevede okumaya hazırlık, okuma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme ve dikkatini yoğunlaştırma ile ilgili kazanımlar mevcuttur. Ardından öğrencilerin okuduklarını anlama becerilerini geliştirmeye ağırlık verilmektedir. Bu amaçla ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihinde canlandırma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli anlama ve zihinsel becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar sıralanmaktadır (MEB, 2009).

Yazma becerisinin anlama becerisine katkı sağlaması yönünde öğrencilerin düşüncelerini geliştirme, bilgilerini düzenleme, dili etkili kullanma, öğrenme, düşünme, anlama, iletişim kurma ve duygularını aktarma becerileri vurgulanmaktadır. Bu amaçla düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde yazma, farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici kazanımlar sıralanmaktadır (MEB, 2009). Yapılan araştırmada öğrencilerin anlama becerilerinin ve öğrenme ürünlerinin gelişiminde dikkate alınan kazanımlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4

Öğretim Sürecinde Dikkate Alınan Okuduğunu Anlama ve Yazma Kazanımları

<i>Okuduğunu Anlama</i>	<i>Yazma</i>
1.Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.	1.Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.
2.Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.	2.Anlamli ve kurallı cümleler yazar.
3.Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.	3.Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.
4.Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.	4.Yazılarında imlâ kurallarını uygular.
5.Metin içerisinde renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.	5.Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder.
6.Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	6.Konu dışına çıkmadan yazar.
7.Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.	7.Yazılarında kelime tekrarından kaçınır.
8.Okuduklarının konusunu belirler.	8.Yazma konusunu belirler.
9.Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.	9.Yazısında alt başlıkları belirler.
10.Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.	10.Yazılarında karşılaştırmalar yapar.
11.Okuduklarından çıkarımlar yapar.	11.Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
12.Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.	12.Vurgulamak istediği kelime ya da cümleleri farklı yazar.
13.Okuduğunu özetler.	13.Mantıksal bütünlük içinde yazar.
14.Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.	14.Özet çıkarır.
15.Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.	15.Açıklayıcı ve bilgilendirici yazılar yazar.
16.Metin içerisinde renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.	16.Duyuru, afiş vb. yazar.
17.Başlıktan hareketle okuyacağı metnin içeriğini tahmin eder.	
18.Okuduklarında eksik bırakılan ve ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.	
19.Okuduklarını başkalarıyla paylaşır.	

2.12. Okuduğunu Anlama, Üstbilişsel Okuma Stratejileri ve Teknoloji

Görsel-işitsel programlar, okuryazarlık becerisinin ediniminde kullanılan teknolojik yaklaşımlardan birisidir (Magnan ve Ecalle, 2006). Gelişen ve değişen dünyamızda öğrenmeye yönelik isteklilik yaratmada uygun, etkin ve etkileşimli öğrenme ortamlarının önemi yadsınamaz bir gerçektir. Öğrenmeye yönelik isteklilik yaratarak öğrencilerin bu yönde enerji seviyesini artırabilecek ve onları motive edebilecek faktörlerin işe koşulması gerekmektedir (Anlıak'tan aktaran R. Kılıç, 2007). Günümüzde gelişen teknolojiyle birlikte

okuryazarlık algısının değişmesi öğrenme ortamlarının da yapısını değiştirmiştir. Wolfea ve Flewitt (2010)'e göre yaşadığımız yüzyılda okuryazarlık uygulamasının kaynağı insan ve materyal olmalı, okuryazarlık becerisi geliştirilmeli ve okunan metinlerden anlamlar oluşturulmalıdır. Bu yüzden öğrencilerin okuryazarlık becerilerini geliştirmek için farklı bilişsel ve öğrenme stilleri kullanılmalıdır (Hung, Hwang ve Huang, 2012). Bunu sağlamanın en etkili yollarından birisi de bilgiye çabuk ulaşımı sağlayan ve farklı unsurları (ses, görsel ve yazılı) barındırarak öğrencilerin ilgisini çeken e-öğrenme ortamlarıdır.

Eğitimde yeni okuryazarlık uygulamalarının yanında geleneksel okuryazarlığın etkisi devam etmektedir. Amerikan eğitim sistemleri geleneksel okuryazarlığın eğitim ortamlarında test edilmesini savunmaktadırlar (Young ve Daunic, 2012). Medya kullanımının okumaya, yazmaya, okuryazarlığa ve dilin kullanımına karşı bakış açısını değiştirmesini inkâr edemeyiz (Soetaert ve Bonamie, 1999). Çok katmanlı metinler yazı, ses, sembol vb. çok sayıda unsuru içerirken okuryazarlık yazı, ses ve sembollerle bütünleşmeye devam edecektir. Teknolojik gelişmeler ışığında gelecekte öğrencilerin sesli tanımlama programları sayesinde alfabetik yazıyla ve okumayla öğrenmeye ihtiyaç duymamaları olasıdır (Marsh ve Singleton, 2009). Bu nedenle ekran okuma sürecinin gelecekte öneminin artacağı birçok araştırmacı tarafından öngörülmektedir.

Ekran okuma sürecindeki işlemler görme, anlama ve zihinde yapılandırma şeklinde üç aşamada ele alınmaktadır. Görme, ekran okumanın ilk aşamasıdır ve ekran okumada görme alanı ve göz hareketleri basılı materyalleri okumaya göre farklılaşır. Anlama aşamasına geçildiğinde, okuyucunun ekrandan ulaştığı bilgileri, sıralama, sınıflama, bağ kurma, sorgulama gibi işlemlerden geçirerek yeniden anlamlandırdığı görülür. Bu aşamada dikkat ve ön bilgileri harekete geçirme önem arz eder. Okuyucu tarafından anlamlandırılan yeni bilgilerin, ön bilgiler ile birleştirilip zihne yerleştirilmesi süreci ise son aşama olan zihinde yapılandırmadır. Bu işlemler iç içe geçmiş süreçler hâlinde devam eder (Güneş, 2010, s.3).

Yapılan araştırmalarda dijital metinlerin okuduğunu anlama becerisini geliştirdiği tespit edilmiştir (Karchmer, 2008; Niedo, Lee, Breznitz ve Berninger, 2013). Karchmer (2008) tarafından yapılan araştırmanın amacı on üç öğretmenin internetin okuryazarlık programını ve pedagojisini nasıl etkilediğine dair görüşlerini belirlemektir. Araştırma bulguları, ilkokul öğretmenlerinin geleneksel okuryazarlık becerilerinin uzantısı olarak internetin okumaya etkisi olduğunu ve bu çalışmaların öğrencilerin yazma motivasyonlarını artırdığını göstermiştir. Yapılan gözlemler sonucunda geleneksel ve dijital okuryazarlığın gelişiminde anahtar roller vurgulanmıştır. Dijital okuryazarlık becerisinin ediniminde bağımsız öğrenme

için internette yapılandırılmamış aktiviteler olduğundan kapsamlı öğretmen desteğine ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir.

Niedo vd. (2013) tarafından yapılan araştırmanın amacı bilgisayar programının 4. sınıf öğrencilerinin sessiz okuma akıcılığı, kelime tamamlama, cümle mantığı ve paragraf anlama becerilerine etkisini araştırmaktır. Öğrenciler bilgisayar yazılım programı üzerinde kelime, cümle ve paragraftan okuma yapmıştır. Bu aşamadan sonra ekranda beliren okuduğunu anlama sorularına cevap vermişlerdir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde anlamlı bir gelişme olduğu ancak sessiz ve sesli okuma performanslarında anlamlı bir artış olmadığı görülmüştür.

Okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde teknolojinin etkisi inkâr edilemez bir gerçektir. Okuduğunu anlama becerisinin önemi dikkate alınarak öğrencilerin metinleri anlamalarına yardım etmelerini sağlayan stratejiler konusunda eğitim verilmelidir. Literatür taraması sonucunda üstbilişsel stratejilerin gelişiminde teknolojinin etkisini araştıran çalışmalara rastlanmıştır (Baltacı ve Akpınar, 2011; Topçu, 2007). Baltacı ve Akpınar (2011) tarafından yapılan ağ tabanlı öğretimin öğrencilerin üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisinin belirlendiği araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel modelde tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda deney grubunun sontest puan ortalamalarında önteste göre artış olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Topçu (2007) tarafından yapılan araştırmada metin tabanlı forum tartışmalarında üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığının öğrencilerin bilişsel düzeylerine etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda “problem çözme stratejileri” ve “destekleyici okuma stratejileri” anlamlı olarak bilişsel düzeydeki değişkenliği açıklarken “genel okuma stratejileri” düzeyinin açıklayamadığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığını geliştirmede teknolojiye dayalı programlar kullanılabilir. Üstbilişsel farkındalığı gelişmiş öğrenciler, ne okuduklarının ve neyi anlamadıklarının farkında olan bireylerdir. Öğretmenlerin öğrenmeyi kolaylaştıran bir ortam yaratarak ve öğrencileri pasif durumdan çıkararak onların etkileşim içinde olmalarını sağlayan ve kendi öğrenmelerinde etkin rol oynayan bireyler haline getirmeleri gereklidir.

2.13. E-Okuma-Anlama Stratejileri

Okuryazarlığın anlamı teknolojinin gelişimiyle birlikte sürekli olarak değişmekte, bilgi yeni ve sosyal uygulamalar altında yapılandırılmaktadır (Leu, McVerry vd., 2011). Hocks (1999) “Bilginin temsilini ve yapısını içeren dilin göstergebilimsel fonksiyonu ile görsel ve kelime

okuryazarlığını birbirine paralel bir süreç olarak ifade etmektedir'' (s.160). Okuma, basılı materyalden okumaya göre daha karmaşıktır. Bu yüzden yazarlar anlama stratejilerinin önce basılı materyaller üzerinde öğretilmesini, öğrenciler kendilerine güven kazandığında ve rahatlıkla bu stratejileri kendi başlarına uygulamaya başladıklarında internet üzerindeki metinlerde okuma stratejilerinin öğretilmeye başlanması gerektiğini belirtmektedir (Eagleton ve Dobler' den aktaran Ulusoy, 2011). Bu açıdan öğrencilerin teknolojiye uyum sağlayabilmesi için bireylerin e-okuma-anlama becerilerine sahip olması gerekmektedir. E-okuma-anlama stratejileri bilgiye erişim, düşünceleri tasarlama, sınıflama, karşılaştırma (Leask ve Meadows, 2000), analiz, değerlendirme (Miller, 2011), öğrencilerin düşüncelerini düzenleyerek derinlemesine analiz etme (Rowse ve Walsh, 2011) ve içeriğin farklı formlarına erişimi sağlayarak edinilen bilginin yorumlanması sonucunda paylaşma (Moon, 2014) gibi becerileri yansıtır. Sharpe ve Dieter (1999), e-okuma-anlama stratejilerini kullanarak bilgi edinme sürecini aşağıdaki adımlar çerçevesinde yapılandırmıştır:

- Tanımlama: Ben neyi bulmak istiyorum?
- Konum: Ben bilgiyi nerede bulabilirim?
- Organize: En iyi nasıl organize ederim?
- Sunma: Bilgiyi nasıl sunarım?
- Değerlendirme: Ben ne öğrendim (s.104)?

Okur başlangıçta okuma amacına dönük olarak araştırmak istediği bilgilere anahtar kelimeleri kullanarak ulaşabilir. Ulaştıkları sayfaları tarayarak amacına en uygun siteleri seçer. Bu sitelerdeki bilgileri sınıflayarak ve karşılaştırarak analiz eder. Araştırma sırasında bilgi edinme ve görsel okuryazarlık stratejilerini kullanma becerilerini farklı görevleri tamamlayarak yansıtabilir. Dinamik çoklu ortam sunumu ve metin-görsel uyumunu yansıtan PowerPoint slaytları aracılığıyla öğrencilerin okuryazarlık becerileri değerlendirilebilir (Riesland, 2012). Etkili bir ürün oluşturma süreci görsel, ses, hareket, animasyon vb. uzlamsal boyutları bir araya getirmeyi içerir (Rowse ve Walsh, 2011). Bu durum hipermetinlerin doğrusal olmayan, interaktif ve çoklu medya formatında oluşumunu sağlamaktadır (Coiro, 2003). Oluşturulan öğrenme ürünleri dijital ortamda paylaşılarak anlık bilgi iletimi sağlanabilir. Pearson'dan aktaran Verezub vd. (2008), e-okuma-anlama uygulamaları sonucunda okurun özelliklerinin aşağıdaki başlıklar altında değiştiğini vurgulamaktadır:

- Araştırma yapma
- İzleme

- Önemli ve önemsiz bilgileri ayırt etme
- Metinleri karşılaştırarak sentezleme
- Sonuç çıkarma
- Yazar ve okur arasındaki soruları cevaplama (s.330).

Yapılan araştırmalarda teknoloji destekli öğretimle ders işleyen öğrencilerin e-okuma-anlama stratejilerini uygulamada gelişme gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Owston, Wideman, Ronda ve Brown (2009) tarafından yapılan çalışmanın amacı teknolojinin öğrencilerin programla ilgili okuryazarlık aktivitelerine etkisini araştırmaktır. Deney grubu öğrencilerinin kontrol grubundan farklı olarak bilgisayar oyunlarıyla oynamaları sağlanmıştır. Uygulama sonucunda deney grubu öğrencilerinin içeriği kavrama, cümle oluşturma, kıyaslama, dijital kaynakları içeren materyalleri kullanma ve sorgulama becerilerinde önemli gelişim gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Teknolojinin öğretim sürecinde kullanımı öğretmenlere ve öğrencilere birçok avantaj sağlamaktadır. İnternet kullanımı, bilgiyi kopyalayıp-yapıştırma ve çoklu ortam parçalarını bir araya getirmeyi (Pool, 1997), sınıflarda dijital hikâye oluşturmayı (Kajder, 2007), bilginin teknoloji yoluyla evde, sınıfta ve farklı çevrelerde edinimini (Coiro, 2003) ve okura farklı yorumlama imkânı sağlayarak kişisel anlam oluşturmasını sağlar. Yeni okuryazarlık uygulayıcıları, uzaktan eğitimin yeni içeriği meydana getirmesini ve anlam oluşturmasını gündeme getirebilir. Çocukların okuryazarlık deneyimlerini kendi kültürel ortamlarında geçirmeleri yoluyla daha geniş eğitimsel sorunlara çözüm bulunabilir (Street, 2003).

2.14. AADÖ'nün Ortaya Çıkışı ve Tanımı

“Ağ Araştırması” kavramı, ortaya çıktığı ülkenin (ABD) dışında diğer birçok ülkedeki araştırmacılar tarafından ilgi çeken bir kavram olmuştur (Pritchard, 2004, s.93). San Diego Üniversitesi'nde Tom Mark ve Dodge tarafından 1995'te geliştirilen (Ge ve Mcadoo, 2004; Ivers, 2003; Jon, 2007; Sejnost ve Thiese, 2010; Stern, 2013) AADÖ oluşumunun temeli, öğrenci merkezli aktivitelerin ve teknoloji okuryazarlığının içeriğinin geliştirilmesine dayanır (Abbitt ve Ophus, 2008; Handler ve Dana, 1998; Kachina, 2012; Zheng, Perez, Williamson ve Flygare, 2007; Zhou vd., 2012).

“Ağ Araştırması (WebQuest)” kavramı Türkçe literatürde Köse (2007), Akçay (2009) ve Uslu (2011) tarafından “Web Macerası”, Ünal (2012) tarafından “Web Destekli Çalışma”, Gökalp (2011) tarafından “Ağ-Araştırmaları Temelli Öğretim”, N. Şahin (2010) ve Börekci

(2010) tarafından ‘‘Ağ Araştırması’’ olarak ifade edilmiştir. Ağ Araştırması (WebQuest) kavramı ‘‘Web’’ ve ‘‘Quest’’ kavramlarından meydana gelmektedir. ‘‘Web’’ kavramının Türkçe karşılığı ‘‘ağ’’ anlamına gelirken ‘‘Quest’’ kavramının karşılığı ise ‘‘araştırma, soruşturma’’ anlamlarına gelmektedir. Literatür incelendiğinde ise AAD’nn araştırılan bilgilerin analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini kullanarak sorgulanmasına dayanan ğretim olduğu anlaşılmaktadır (Abbitt ve Ophus, 2008; A. Al-Adwan, Al-Adwan ve Smedley, 2013; Blasszauer 2013; Chao, 2006; Cox, 2012; Köse, 2007; Kuo ve Hwang, 2014; March, 2003; Moeller ve McNulty, 2006; Polly ve Ausband, 2009). Bu yüzden ‘‘WebQuest’’ kavramının Türkçe karşılığı olarak ‘‘Ağ Araştırması’’ ifadesi kullanılmıştır.

AAD, San Diego State niversitesi sitesinde Tom March ve Dodge tarafından ‘‘belirli zaman sürecinde öğrencilerin sitelerdeki bilgilerin çoğunu ya da bütününü araştırmaktan ziyade analiz, sentez ve değerlendirme becerilerini kullanarak görevlerini tamamladıkları sorgulamaya dayalı bir süreç’’ olarak tanımlanmıştır (Aktaran Chao, 2006, s.222). Diğer bir tanıma göre ‘‘video vb. araçları içeren internetteki kaynaklarla etkileşime girerek bilginin bütününü ya da bazılarını sorgulamaya dayalı süreçtir’’ (Dodge’den aktaran Blasszauer, 2013, s.171). Farklı araştırmacılar tarafından öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştiren ğretim olarak ifade edilmiştir (Abbitt ve Ophus, 2008; Al-Adwan vd., 2013; Kuo ve Hwang, 2014; Polly ve Ausband, 2009).

March (2003)’a AAD, ‘‘www (world wide web)’de temel kaynaklarla ilgili linklerin kullanımını ve öğrencileri araştırmaya motive eden gerçek görevleri içeren açık uçlu sorularla öğrencilerin final grup sürecine katılımı, bireysel uzmanlığın gelişimi ve ulaştıkları bilgiyi transfer etmelerini sağlayan (derinlemesine anlama ulaşmaları için) bağımsız öğrenme yapısıdır. Öğrencilerin daha zengin tematik ilişkileri görmelerine, öğrenmenin gerçek dünya ile bütünleşmesine ve öğrencilerin stbilişsel süreçlerini izlemelerine teşvik eden bir öğretimdir’’ (s. 43).

Bazı araştırmacılar tarafından AAD, problem zmeye dayalı ğretim süreci olarak ifade edilmiştir. AAD, ‘‘interaktif ve gerçek dünya problemlerini zmeyi içeren, aktif ve anlamlı öğrenmeyi sağlayan eğitimsel olgudur’’ (Tom March’den aktaran Crawford, 2007, s.45). Polly ve Ausband (2009)’a göre ‘‘AAD, ğrencilerin ilgili görevleri tamamlamalarını ve gerçek dünya problemlerini zmelerini sağlayan bir araçtır’’ (s.29). Köse (2007)’ye göre AAD, ‘‘basit bilgileri araştırmak ve hatırlamaktan ziyade üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini sağlayan problem zme becerisinin kullanımını gerektirir’’ (s.14). Yang, Tzuo, Higgins ve Tan (2012), AAD’y eğitimle ve programlarla bütünleştirilen ve farklı öğrenciler için sorgulamaya dayalı öğrenme aktiviteleri içeren

pedagojik bir araç olduğunu belirtmiştir. Yapılan tanımlardan hareketle AADÖ'yu "bilginin yapılandırılması sürecinde çevrimiçi ortamda içeriğin analiz, sentez ve değerlendirme becerilerinin kullanılarak sorgulanmasını içeren görevleri tamamlamaya dayalı öğretim" olarak tanımlayabiliriz.

AADÖ, ABD'de eğitim-öğretim programlarının uygulanmasında yaygın olarak kullanılan bir öğretimdir. Uygulamanın yanı sıra son yıllarda alan yazında AADÖ ile ilgili teorik açıdan birçok araştırmaya rastlanması, popüler bir terim olduğunu göstermektedir. Abbitt ve Ophus (2008) ile Rudolph (2004)'a göre "Ağ Araştırması" teriminin popüler olmasının sebebi 21. yy. çağına uygun olarak öğretim ve öğrenmeyi teknoloji ile bütünleştirmesidir. Popüler öğretim olarak ifade edilmesinin diğer göstergelerinden birisi ise birçok arama motorunda "WebQuest" teriminin araştırma sayısının 1.5 milyondan fazla olmasıdır (Fleissner, Chan, Yuen ve Ng, 2006, s.383). Bu terimin araştırılma sayısının 2006'da 1.5 milyonu aştığı düşünülürse, günümüzde bu rakamın çok daha fazla olduğunu belirtmek yanlış bir ifade olmayacaktır. Peki alanyazında araştırılma sayısı oldukça fazla olan "Ağ Araştırması" terimi, hangi teorilere dayanmaktadır?

2.14.1. AADÖ ve İlişkili Teoriler

2.14.1.1. AADÖ ve Yapılandırmacı Teori

Eğitim standartları ve sınıf uygulamalarının değerlendirilmesi sonucunda öğrenme teorileri ve pedagojik gelişmeler doğrultusunda öğretmen rolleri değişmektedir (Coiro, 2003; Kervin ve Rodwell, 2007). Yapılandırmacılık öğrenci merkezli yaklaşım çerçevesinde öğrencilerin aktif katılımını sağlayarak rekabetçi ve bireysel çalışmalardan ziyade iş birliği ve iletişime dayalı aktiviteleri önermektedir (Solomonidou, 2009).

Öğrenciyi öğrenme sürecinde aktif kılan AADÖ, yapılandırmacı teori temeline dayanır (Blummer, 2007; Fleissner vd., 2006; Laborda, 2010; Warters, 2000). Bu kavramın altında yatan teoriler bilişsel ve sosyal yapılandırmacılıktır (Hartman, 2012; Termsinsawadi, 2009). AADÖ öğrencilerin üst düzey düşünme, sosyal ve bilişsel becerilerinin gelişimine etki etmektedir. Bu yüzden bu öğretimin teori ve uygulamaları Dewey (1938) ve Piaget (1973)'in sorgulamaya dayalı bilişsel yapılandırmacılık ve Vygotsky (1978)'nin yakınsal gelişim bölgesi sosyal yapılandırmacılık fikirlerine dayanır (Aktaran Kachina, 2012, s.186). Shatalova'dan akıtan Irina ve Anna (2012) AADÖ'nün bilişsel yapılandırmacı teoriye dayanmasının sebeplerini şöyle sıralamaktadır:

- Öğretim aracında öğrencilere hazır tanımlanmış formda bilgi verilmez.
- Gerçek yaşam durumlarıyla ilgili problemleri çözmek için araştırma sürecinde motivasyon sağlar.
- Program doğrultusunda öğrencilerin problem çözmelerine dayalı olarak farklı bakış açısına sahip olmayı ve değerlendirme araçlarını izlemeyi gerektirir (s.37).

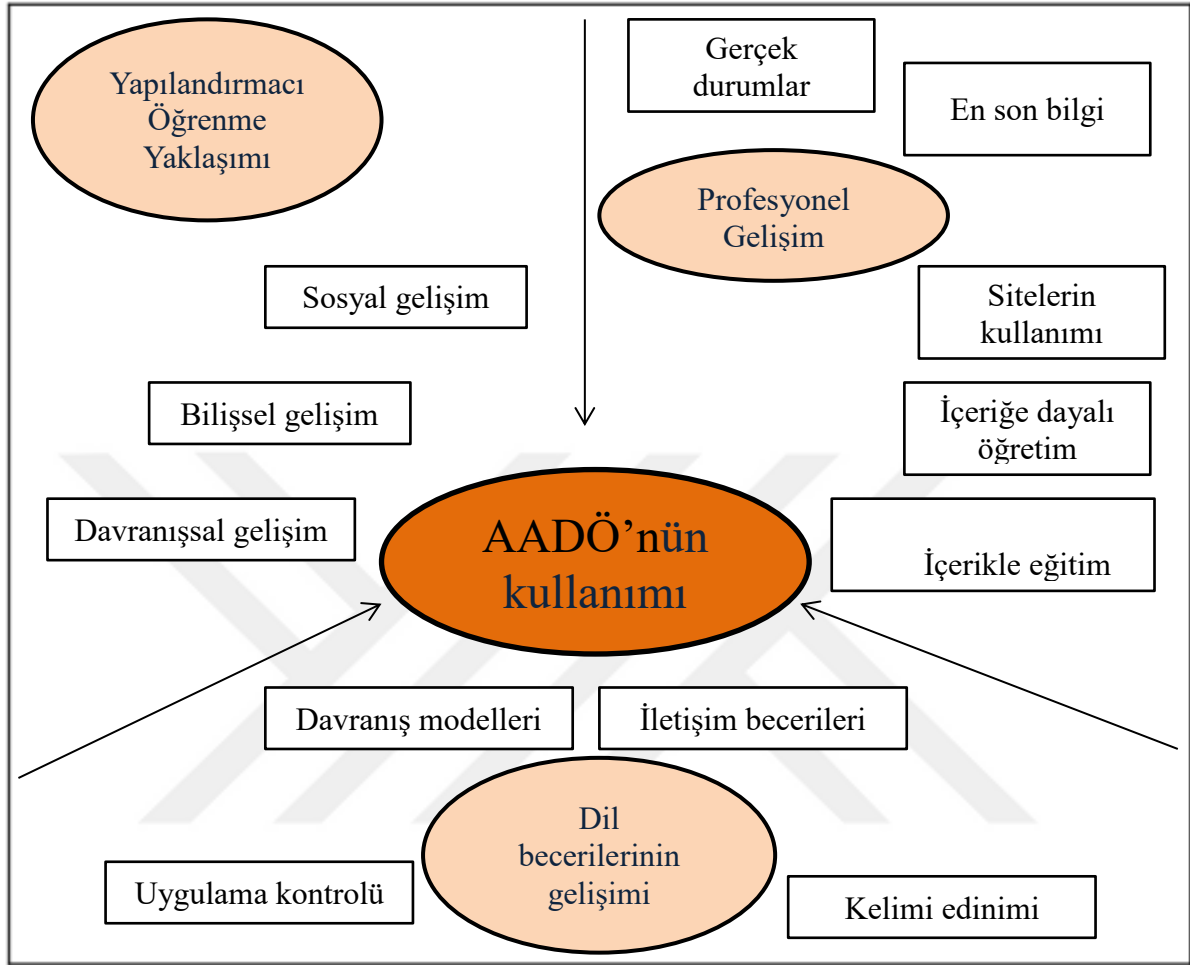
Öğretim aracında bilginin hazır tanımlanmış formda verilmeyerek öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun olarak bilgiyi yapılandırmaları özellikle bilişsel yapılandırmacı teoriyle uyuşmaktadır. AADÖ bilişsel yapılandırmacılık ilkelerine uygun olduğu gibi sosyal yapılandırmacılığın ilkelerine de uygundur. Sosyo-kültürel araştırmacılara göre teknoloji, okuryazarlığın kültürel tanımını etkilemektedir (Harl, 2013). Cracl (2012)'a göre sosyal yapılandırmacılık programları öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin kullanımı yoluyla bilginin inşası için önemli fırsat sunar. Sosyal yapılandırmacılığa uygun olarak AADÖ çevreleri, gerçek dünya problemlerini iş birliği içerisinde çözmeyi içermektedir (Blackberry ve Woods, 2015). Öğrencilere sunulan problemler öğrencilerin birbirleriyle fikir alışverişinde bulunarak en etkili çözüm yolu bulmalarını sağlar. Aynı zamanda sosyal becerilerini de geliştirme imkânı sunar.

AADÖ, üst düzey düşünme becerileri (analiz, sentez ve değerlendirme) fikrini ortaya atan Marzano (1992) ve Bloom (2007) gibi eğitimcilerin teorileri çerçevesinde yapılandırılmıştır (Segers, Droop vd., 2010, s.66). Öğrenme süreci, düşüncenin beş boyutu arasındaki etkileşimi şöyle sıralamaktadır (Marzano'dan aktaran Segers ve Verhoeven, 2009):

- Öğrenme hakkında algının ve olumlu tutumun gelişimi
- Bilginin edinimi ve bütünleşmesi
- Bilginin uzantısı ve artıtımı
- Bilginin anlamlı kullanımı
- Etkili stratejilerin gelişimi (s.424).

Beş boyut, öğrencilerin basit ya da yüzeysel düşünme becerilerinden ziyade okuduklarından derinlemesine anlam üreterek bilginin anlamlı şekilde kullanımını gerektiren bir döngü sürecini ifade eder. Benjamin Bloom ise üst düzey düşünme becerilerini temsil eden hiyerarşik yapı belirlemiştir. Bu yapı bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme olmak üzere altı seviyeyi içermektedir. Bu hiyerarşi Bloom taksonomisi olarak bilinmektedir. Teknoloji öğrencilere zengin kaynaklar sağlayarak üst düzey düşünme becerilerinin gelişimini sağlar (Shelly, Cashman, Gunter ve Gunter, 2006). Şekil 2'de

yapılandırmacı teori doğrultusunda AADÖ'nün teorik diagramı gösterilmiştir (Laborda, 2009, s.259).



Şekil 2. AADÖ Kullanımının Teorik Diagramı. “Using WebQuests for Oral Communication in English as a Foreign Language for Tourism Studies”, Laborda, J.G., 2009, *Educational Technology & Society*, 12(1), 258-270 kaynağından erişilmiştir.

Wang ve Hannafin (2008) ile Kachina (2012)'ya göre AADÖ araçları, öğretmen merkezli yaklaşımdan öğrenci merkezli yaklaşıma doğru pedagojik değişimi sağlar. Öğretmenlere projeleri uygulama, yansıtma ve yeniden üretme konusunda destek ve kaynak sağlayarak sınıf öğretimlerine uygun siteler oluşturmalarına yardım eder (Chao, 2006; Ge ve Mcadoo, 2004). Öğretmen ve eğitimciler AADÖ sürecinde profesyonel anlamda motivasyon sağlamak için özel çaba harcamalarının yanı sıra süreci planlarken araştırma görevlerini tasarlamalı, ürünün niteliğini vurgulamalı ve grup çalışmaları ile sonuçlarını değerlendirmek için aktiviteler planlamalıdır (Laborda, 2009). Öğretimi öğretmen merkezli yapıdan uzaklaştırarak öğrencilere öğrenme sorumluluğu yüklemenin sonucunda öğrenci merkezli öğretim ortamlarının oluşumu sağlanmaktadır. Ayrıca öğretim aracında sunulan diyagramlar, grup çalışmaları, geri dönüt, değerlendirme, tasarım ve beyin fırtınası gibi

uygulamalar öğrencinin ön bilgilerini ortaya çıkarmasının yanı sıra zihinsel şemaların oluşumunu sağlamaktadır. Bu nedenle AADÖ aracı, Ng (2012)'nin de belirttiği gibi bilişsel, duyuşsal ve sosyal boyutları içeren çok fonksiyonlu yapıdadır.

2.14.1.2. Yeni okuryazarlık, Şema Teorisi ve AADÖ

Yapılandırmacı teoriye göre öğretim ortamlarının teknolojiyle bütünleşmesi için eğitimsel modelin etkili tasarımının sağlanması gerekir. Bu açıdan sınıflarda teknolojinin kullanımı öğrencilerin ulaşabilecekleri kaynakları genişleterek bilgiyi elde etmelerini ve yapılandırmalarını sağlar (Gilakjani vd., 2013). Sınıflarda bilgisayar kullanımını geleneksel rollerin değişiminde önemli reformlar getirmiştir (Solomonidou, 2009).

Yapılandırmacı teori doğrultusunda öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif deneyimler geçirmesini sağlayan teknolojik araçların kullanımı, yeni okuryazarlık becerilerinin gelişimini sağlamaktadır. Günümüzde “dijital yerli” olarak nitelendirilen öğrencilerin internete karşı olumlu algıya sahip olmaları şu şekilde ifade edilmiştir (Frاند’dan aktaran Flynt ve Broz, 2010):

- Bilgisayar teknolojiden ziyade yaşamın bir parçasıdır.
- İnternet sosyalleşme sürecine izin verdiği için televizyondan daha iyidir.
- Gerçeklik dijital ortam ve bilgi üretiminden dolayı durağan değildir.
- Öğrenme, video oyunlarındaki problemleri çözme sürecindeki gibi geleneksel kuralları içermemektedir.
- Çoklu görevler yaşamın bir parçasıdır.
- Öğrenciler dijital ürün oluşturmaktadır (s.526-527).

Geçmişten günümüze her çağın sosyal, ekonomik ve toplumsal yapısına göre şekillenen bir okuryazarlık yapısı vardır. 21. yy. da bilgi üretimi ve akışı çok hızlı şekilde değiştiğinden dolayı okuryazarlık türlerinin gelişmesi kaçınılmaz bir sonuçtur (Çelik ve Çekiç, 2014). Günümüzde öğrenciler kültürel yaşamları içerisinde medya, ağ, oyun gibi dijital uygulamalarla vakit geçirmektedir. Dijital ortamlar, basılı metinlerin akışına uygun olarak kültürel biçimde iletişim ve uygulamaları yansıtan sosyal ağlarda bireylerin etkileşim kurmalarını sağlar (Keegan, 2010). Bu açıdan 21. yy. okuryazarlığı akıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme yoluyla çoklu ortam dünyasında gelişimi sağlamaktadır (Emanuel ve Lipton, 2013). Bu sistem ve yapılar içerisinde öğrenciler yoğun bilgi akışına maruz kalmaktadır.

Yoğun bilgi akışına maruz kalan öğrencilerin çok hızlı değişen okuryazarlık becerileri nasıl şekillenmektedir? Eiserman ve Blatter (2014)'e göre çocuklar daha zengin ve daha az anlamlı bilgiler oluşturarak kendi algı dünyalarını oluşturmaktadırlar. Dijital yapılar içerisinde öğrencilerin algı dünyalarını oluşturmalarına yardımcı olan yazılı, sözel ve görsel unsurların varlığı çok katmanlı metinler içerisinde kendini göstermektedir. Murray ve Mcpherson (2004)'a göre “öğretim aracının kullanımı öğrencilerin dil ve okuryazarlık becerilerini geliştirmelerinin yanı sıra yaşamlarıyla ilgili özel içerik alanlarında bilgi edinmelerini sağlar” (s.46). AADÖ aracındaki adımları takip ederek ilgili kaynaklardaki hipermetinlere ulaşma, bilgiyi seçip kategorileştirme ve ürün ortaya koyma öğrencilerin yeni okuryazarlık becerilerinin gelişimiyle ilgilidir. Öğrenciler öğretim aracındaki adımlar çerçevesinde internetteki kaynaklardaki bilgileri okuyup değerlendirdikten sonra kendi öğrenme ürünlerini (broşür, PowerPoint vb.) hazırlar.

Dijital öğrenmeye dayalı yaklaşımlar, farklı bilgileri ilişkilendirmeye uygundur. Güvenilir bilgi edinmeyi ve öğrenmeye karşı motivasyonu sağlar. Farklı bilgileri karşılaştırarak ve ilişkilendirerek güvenilir bilgiye ulaşılması sonucunda gelişmiş zihinsel şemalar oluşur (Moeller ve McNulty, 2006). Şemalar “hafızamızda depolanan bilgiyi temsil eden yapılardır. Tüm bilgiler bu yapılarda toplanır” (Keever, 2008, s.26). March (2005), AADÖ ile şema teorisinin ilişkili olduğunu belirtmektedir. AADÖ aracında farklı problemleri ya da soruları içeren görevler öğretmenler tarafından cevaplandırılmaz. Sorular öğrencilerin ön bilgilerinin ortaya çıkararak yeni öğreneceklerine transfer etmelerini sağlar. Bu aktiviteler öğrencilerin bilişsel yapılarının farkında olmalarını sağlar. Ek olarak öğrencileri araştırma yapmaya ve anlamı içselleştirmeye teşvik eder (March, 2005). Ön bilgilerin farklı konuları öğrenmede ve araştırmada işlevselliğini ortaya çıkarmasından dolayı AADÖ şema teorisiyle ilişkilidir.

2.14.2. AADÖ Aracının Oluşumu

Öğrencilerin bilişsel, sosyal ve duyuşsal becerilerini geliştirmek için AADÖ aracının niteliği nasıl olmalıdır? İyi bir AADÖ aracını geliştirmek için şu rehber ilkeler (FOCUS) önerilmiştir (Dodge'den aktaran Hassanien, 2006):

- Find (F): Site kurma
- Orchestrate (O): Kaynakları uyarlama
- Challenge (C): Öğrencileri düşünmeye yönlendirme

- Use (U): Öğretim aracının kullanımını düzenleme
- Scaffold (S): Öğretim aracını tasarlama (s.43).

Bu 5 ilke, AADÖ aracının odak noktasıdır. Bu odak noktalar çerçevesinde hedeflere ulaşmak için izlenecek adımlar şekillenir. Öğretim aracının geliştirilmesinde FOCUS ilkelerini takip ederek şu beş adım tasarlanmıştır (Dodge'den aktaran Hassanien, 2006):

- Uygun konu seçimi
- Konunun uygunluğunu tasarlama
- Öğrencilerin nasıl değerlendirileceğini belirleme
- Kaynakların nasıl açıklanacağını tasarlama
- Öğretim aracını geliştirme ve uyarlama (s.43).

Belgiorno, Malandrino, Manno, Palmieri ve Scarano (2009) ise öğretim aracını tasarlamada izlenecek adımları şu şekilde ifade etmiştir:

- Tasarım: Öğretmen pedagojik olarak şablon oluşturur. Bu şablon giriş, görev vb. bölümleri içerir. Aynı zamanda iş birliği çalışmalarını da kapsar.
- Yazma: Temel materyaller ve konu bulunduğu zaman süreç düzenlenir. Sonraki adımlar tasarlanır.
- Çalışma: Her öğrencinin birbiriyle iletişime geçmesine ve sözlü medya ortamında tartışma yapmasına izin veren yapı oluşturulur. Öğrenciler bilgiyi not alarak ve araştırarak elde eder.
- Belgeleme: Öğrenciler araştırma sonucunda final raporlarını hazırlar (s.713).

Tasarım sürecindeki bu bileşenler, AADÖ aracı nitelik kazandıran yapı taşlarıdır. Bu yapı taşlarından birisinin eksik ya da hatalı olması, öğretim aracının işlevini kaybetmesine sebep olur. Çünkü bu yapı taşları birbiriyle bağlantılı ve ilişkilidir. Bir önceki yapı taşı bir sonraki yapı taşının içeriğine dair fikir verir. Tasarım sürecindeki bu işlemlerin tamamlanması ise adeta proje hazırlamaya benzer. Nasıl ki projeyi hazırlamak için amaç belirlenip araştırmalar yapıldıktan sonra en uygun yöntem seçilerek bilgiler raporlanıyorsa AADÖ aracının hazırlanması sürecinde de buna benzer bir yol izlenir.

Öğretmenler ağ günlükleri vb. etkileşim ortamları kurarak öğrencilerin fikir alışverişinde bulunmalarını sağlayabilir (Kurt, 2012). AADÖ aracı, diğer öğretim sitelerinin kurulma amaçları ve yapılarıyla benzerlik gösterebilir. Diğer öğretim sitelerinden ayrılan noktası ise internette birbiriyle ilişkili linklerin sınırlı sayıda öğrenciye sunulmasıdır (Miller ve Desberg, 2009; Zlatkovska, 2010). Öğrenciler arama motorunu kullanmadıklarından dolayı

öğretmenlerinin belirlediği linkler çerçevesinde öğretim görür. AADÖ aracının oluşum organizasyonunda istenilen amaçlara ulaşmak için aracın iyi tasarlanmasının yanında öğrencilerin ve öğretmenlerin bu konuda bilgilendirilmesi ve eğitilmesi gerekir. Özellikle ülkemizde eğitim ortamlarında AADÖ uygulamasına oldukça dikkat edilmelidir çünkü okullarımız bu kavrama oldukça yabancıdır.

2.14.3. AADÖ Türleri

AADÖ aracı, eğitim ortamlarında kullanım amacı ve süresine göre kısa ve uzun dönemli olmak üzere iki farklı türde ortaya çıkmıştır.

2.14.3.1. Kısa Dönemli AADÖ

Kısa dönemli AADÖ basit düzey becerilerin gelişimine imkân tanır. Bilginin ve bazı özel becerilerin edinimini sağlar (Doğru, Şeker ve Gençosman, 2011; Ikpeze, 2009, Ikpeze ve Boyd, 2007; Kassing, 2007; Mohn, 2004). Lombart (2012) ve Hartman (2012)'a göre kısa dönemli AADÖ, öğrencilerin yeni bilgi edinmelerine ve materyalleri anlamlandırmalarına yardım eder.

Kısa dönemli AADÖ, öğrencilerin basit düzeyde düşünme becerilerini kullanmayı gerektirdiğinden az sayıda ders saatini kapsamaması kaçınılmazdır. Literatürde kısa dönemli AADÖ ders saati süresine dair farklı görüşler mevcuttur (Ikpeze, 2009; Ikpeze ve Boyd, 2007; Rice ve Wilson, 1999; Russell vd., 2008; Stern, 2013; Young, 2007). Kısa dönemli AADÖ 2 ya da 3 ders saati sürmektedir (Ikpeze, 2009; Ikpeze ve Boyd, 2007). Young (2007) ile Rice ve Wilson (1999)'a göre 1-3 ders saati sürerken Stern (2013)'e göre bir derste tamamlanabilir. Russell vd. (2008)'ne göre ise bir haftadan az sürede tamamlanmaktadır.

2.14.3.2. Uzun Dönemli AADÖ

Uzun dönemli AADÖ aracı, edinilen bilgilerin birtakım süreçlerden geçerek uzun süreli belleğe kaydedilmesini sağlar. Uzun dönemli AADÖ analiz, sentez, yaratıcılık ve transfer edilmesi yoluyla düşünme becerilerinin gelişimini sağlayarak bilginin elde edilmesini sağlar (Doğru vd., 2011; Ikpeze, 2009; Ikpeze ve Boyd, 2007; Kassing, 2007; Zhou vd., 2012). Hartman (2012)'a göre AADÖ'nün amacı öğrencilerin belli bir süreç sonunda özgün ürün oluşturmalarını gerektirir. Ayrıca öğrenciler uzun dönemli AADÖ yoluyla diğer

katılımcılarla etkileşime girerek dijital ortamlarda tartışma fırsatı yakalayabilir (Fenton ve Watkins, 2010).

AADÖ öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini kullanarak bilgiyi yapılandırmalarını gerektirdiğinden fazla ders saatini kapsamaması kaçınılmazdır. Literatürde uzun dönemli AADÖ ders saati süresine dair farklı görüşler mevcuttur (Ikpeze, 2009; Ikpeze ve Boyd, 2007; Kassing, 2007; Rice ve Wilson, 1999; Russell vd., 2008; Young, 2007; Zhou vd., 2012). Uzun dönemli AADÖ 4 ile 12 hafta sürmektedir (Ikpeze, 2009; Ikpeze ve Boyd, 2007). Russell vd. (2008) ile Rice ve Wilson (1999)'a göre AADÖ 1-4 hafta arası, Zhou vd. (2012)'ne göre 3 günden daha fazla, Young (2007)'a göre 4 hafta ve Kassing (2007)'e göre birkaç hafta ya da bir ay sürmektedir. Uzun ders saati süresini içeren AADÖ, öğrencilerin önceki bilgileriyle yeni öğrenecekleri arasında ilişki kurmalarını sağlayarak öğrendiklerini yapılandırmalarını sağlar.

Her iki öğretim aracının amaca uygun olarak kullanılması sonucunda öğrenciler proje oluşturabilir. Bu projeleri oluşturduktan sonra edindikleri bilgiler sorgulanabilir (Tse ve Pun, 2006). Fakat projeleri oluşturmada öğretim amaçlarının yanı sıra teknoloji becerisi, sınıf büyüklüğü, sınıf yapısı, öğrencilerin projeden beklentisi gibi konular dikkate alınmalıdır (Kassing, 2007).

2.14.4. AADÖ Aracının Bölümleri

AADÖ aracı giriş, görev, süreç, kaynak, değerlendirme ve sonuç bölümlerinden oluşmaktadır (Chang vd., 2011). Oluşturulan öğretim aracındaki bölümlere çevrimiçi ortamda erişilmektedir.

2.14.4.1. Giriş

AADÖ aracında ilk oluşturulması gereken bölüm giriş bölümüdür. Giriş, görevleri tamamlamak için konuyla ilgili öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçiren kelime ve kavramları içerir (Dudeney, 2007, s.123). Turville (2008)'ye göre giriş bölümü, proje ya da konuya odaklanmayı içerir ve gerçek yaşam macerası sağlar (s.37). Bu bölüm bir bakıma kitabın kapağı gibidir. Nasıl ki bir kitabın kapağı o kitabın içeriğine dair ipucu veriyorsa giriş kısmı da konu hakkında bilgi vermektedir. Chatel ve Nodell (2002)'e göre bu bölümde ön bilgiyi hatırlatmak için kısa paragraflar, Termsinsawadi (2009)'ye göre senaryo ve

sorular, Cohen ve Cowen (2008)'e göre video, figür, kavram haritası vb. kullanılabilir. Giriş bölümünde bu parçaların kullanımını öğrencilerin motivasyonunu sağlamaktadır.

Giriş bölümünün varlığının diğer amacı, öğrenci aktivitelerine yönelik fikir vermesidir (Gray ve Baker, 2015). Cohen ve Cowen (2008)'e göre öğrenci görevlerinin (öğrenme ürünü oluşturma, problem çözme) ne olduğuna dair ipucu verir (s.259). Bu yüzden bu bölümün niteliğinin iyi olması gerekir. Borland (2015)'a göre en iyi giriş, gerçek dünya olayları ile konularını temele alan ve öğrencilerin ilgisini çekmek için yaratıcı şekilde yazılan giriştir. Blasszauer (2013)'a göre giriş için iyi bir konu seçilmelidir. Bu konunun nitelikleri öğrenci ilgi ve motivasyonunu çekmelidir. Ayrıca öğrencilerin kavramalarını sağlayacak biçimde tasarlanmalıdır. Öğrencilerin yaşları, sınıf seviyesi, ilgileri, yaşadıkları çevre vb. bireysel farklılıklarına göre oluşturulmalıdır. Hedef kitlenin zihnindeki şemalar ve bildikleri kavramlardan hareketle giriş kısmı hazırlanmalıdır. AADÖ aracının ikinci bölümü ise görev bölümüdür.

2.14.4.2. Görev

Görev bölümü, giriş kısmından sonra gelen bölümdür ve öğrencilerin aktivitelerini açık şekilde sonuçlandırmalarını sağlar. Bu açıdan görevler analiz, sentez, karşılaştırma, genelleştirme, sonuç çıkarma, inşa etme, internet kaynaklarını sınıflandırma gibi becerileri kullanmayı gerektirecek biçimde tasarlanmalıdır (Blasszauer, 2013, s.4). Sunulan içerik öğrencilerin ön bilgileri kullanmalarını, sorunları çözmelerini, kaynakları değerlendirmelerini, bilgiyi transfer edip sentezlemelerini, bilişsel ve üstbilişsel stratejileri kullanmalarını sağlayacak nitelikte olmalıdır (Ivers, 2003). Görev yapıları, kavrayıcı ve bilgi parçalarını bütünleştirici olmalıdır (Russell vd., 2008; VanFossen, 2004). Bu açıdan AADÖ aracı farklı biçimde ifade etme, derleme, sentezleme, araştırma, tasarlama, ürün oluşturma, uzlaşma, kanıt sunma, bilgi edinme, analitik, yargı ve bilimsel görev türlerini içermektedir (Borland, 2015).

Görevlerin amaçlarını (Russell vd., 2008, s.81-82) ve örneklerini içeren (Leite, Dourado ve Morgado, 2015, s.387) görev taksonomisi Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

Görev Tiplerine Göre Amaçlar ve Örnekler

Görev Tipi	Amaç	Örnek
Farklı biçimde ifade etme	İnternette bulunan kaynakları harmanlama	Rapor yazma, özetleme
Derleme	İnternet kaynaklarını ayırıştırarak yeni ürün oluşturma	Birkaç kaynaktan verilen bilgileri organize etme
Sentezleme	Farklı kaynaklardaki bilgileri sentezleme	Bilgiyi sentezleyerek ürün oluşturma
Araştırma	Sunulan fikirleri değerlendirme	Yaratıcı ve doğrulayıcı rapor yazma
Tasarlama	Eylem planı oluşturma	Geçerli plan yapma
Ürün oluşturma	Özgün formatta bilgi edinme	Yaratıcı ve özgün logo oluşturma
Uzlaşma	Farklı bakış açılarını okuyarak değerlendirme	Fikirleri bütünleştirme
Kanıt sunma	Eyleme geçmek için ikna edici durum geliştirme	Fikirlerinize birilerini ikna etme
Bilgi edinme	Çeşitli araştırmaları kavrayarak anlama	Soruları cevaplandırma
Analitik	Araştırma sonucunda benzerlik ve farklılıkları belirleme	Araştırılan fikirler arasında benzerlik ve farklılıkları bularak açıklama
Yargı	Konuları değerlendirme	Kriterlere dayalı olarak fikirleri değerlendirme
Bilimsel	Hipotezleri test ederek değerlendirme	Bilimsel yöntemlerle problemleri çözme

Görev tiplerine göre amaçlar. “WebQuests Creating Engaging, Student-centered, Constructivist Learning Activities”, Russell, C.K., Burchum, J.R., Likes, W.M., Jacob, S., Graff, J.C., Driscoll, C. Britt, T. Adymy, C. ve Cowan, P., 2008, Computers, Informatics, Nursing, 26(2), 78-87; Örnekler. “Sustainability on Earth WebQuests: Do They Qualify as Problem-based Learning Activities? ”, Leite, L. Dourado, L. ve Morgado, S., 2015, Res Sci Educ, 45, 149–170 kaynaklarından erişilmiştir.

Öğrenci ürünlerinin içeriği, öğretim kazanımlarına ve bireysel farklılıklara göre değişebilir. Görevlerin içeriği broşür, PowerPoint sunumu, poster, rapor, yayın, dergi hazırlama ve yorum, tartışma, sözlü sunum yapma (Sanford, Rocchiccioli, Trimm ve Jacobs, 2010), çoklu ortam ürünleri ve dijital yayın hazırlama (Luzon, 2007) olabilir. Clinton, Purushotma, Robison ve Weigel (2009)’a göre görevin kültürel olarak tarihi algıyla desteklendiğinde etkili olması kaçınılmazdır.

AADÖ, entelektüel ve akademik bilgi aracılığıyla görevlerin tamamlanmasını gerektiren araştırma becerisini geliştirmektedir. Görevleri tamamlarken çoğu öğrenci internet kullanımında yeterli olmayabilir. Bu durumda bazı öğrencilere yardım edilebilir fakat onlar bu yardımı reddedebilir (Hassanien, 2006). Öğretmenler görevlerin başarılmasından ve sonuçların kontrol edilmesinden sorumludur (VanFossen, 2004).

2.14.4.3. Süreç

Süreç bölümünde öğrencilerin görevleri nasıl başaracakları anlatılır. Bu bölümde öğrencilerin görevleri başarmaları için izleyecekleri adımlar açık şekilde belirtilir (Barros ve Carvalho, 2007; Termsinsawadi, 2009). Öğretim amaçlarına ulaşılması için yol haritası çizer. Bu bölümde öğrencilere açık şekilde yönerge verilmektedir. Russell (2008)'e göre başarılı bir sonuç için kaynaklara ulaşma, fikir parçalarını bir araya getirme ve ürünleri oluşturma konusunda öğrenciler yönlendirilmelidir (s.83). Vidoni ve Maddux (2002)'a göre AADÖ aracı yapılandırılmış adımları içerdiğinden dolayı öğrencilerin sanal (siber) alemde herhangi bir yönlendirme olmaksızın debelenip durdukları bir yapı değildir.

AADÖ bireysel ya da grup olarak uygulanabilir (Borland, 2015; Erben, Ban ve Castaneda, 2009; Russell vd., 2008). Russell vd. (2008) ve Borland (2015)'a göre öğrencilerden özel roller almaları bekleniyorsa bu süreç bölümünde açıklanır. Bu roller gerçekçi olmalı ve görevin niteliğine göre farklılaşmamalıdır. Ayrıca görevler bağımsız olarak tamamlanacaksa bireysel, iş birliği içerisinde tamamlanacaksa grup olarak roller belirlenmelidir. Eğer görevler iş birliği içerisinde tamamlanacaksa takımdaki her bir üyenin rollerini tamamlaması önemlidir. İdeal bir takım 2-4 üyeden oluşmaktadır (Russell vd., 2008). Küçük grup çalışmalarında öğrenciler, öğretim aracındaki görevleri grup bakış açısıyla tamamlayarak birer uzman olmaya çalışır (Luzon, 2007). Bu açıdan süreç, öğrencilerin görevleri tamamlamaları için nasıl gruplandırılacaklarına dair fikir içerir. Süreç bölümünde öğrencilerin izleyecekleri adımları takip edebilmeleri için farklı grafik organizasyonları kullanılabilir. Grafik organizasyonunun kullanılması, yazılı unsurlardan anlam ortaya çıkarmada zorlanan öğrenciler için bir kolaylık sağlayabilir.

2.14.4.4. Kaynaklar

Kaynaklar bölümü, süreç bölümünde izlenecek adımları takip etmek için öğrencilerin bilgi edinebilecekleri siteleri kapsar. Bu açıdan AADÖ aracı, farklı konuları anlaşılabilir yollarla bütünleştirmeyi sağlayan bir araçtır (Dreyer ve Nel, 2003, s.353). Eğitimsel kaynaklar eğitimcilerin öğrenme amaçlarına ulaşmaları ve ihtiyaçlarını tamamlamaları için teknolojik kaynaklarla desteklenmektedir (Farmer, 2010; Segers ve Verhoeven, 2009). Bu araç düzenli şekilde oluşturulur ve kullanılırsa öğrenciler için nitelikli öğrenme kaynaklarına ulaşımı sağlar (VanFossen, 2004).

Kaynak seçimi, bireylerin bilgiyi organize etmeleri ve öğrenme sürecini tamamlamaları konusunda yardım eder (Termsinsawadi, 2009, s.3). Bu bölüm, birkaç siteyi içerir fakat listelenen kaynaklardaki bilgiden ziyade sitelerin linklerini kapsar. Bunun sebebi öğrencilerin ilgisi olan ve olmayan bilgiyi seçmelerini gerektirmesidir. Öğrenciler bu durumda verilen görevler doğrultusunda bilgileri seçer (Cohen ve Cowen, 2008). Kaynakların seçimi ve sınırı, AADÖ aracını hazırlayan kişi tarafından belirlenir.

Seçilen kaynaklar farklı alanlarla ilgili metinleri, bakış açılarını, amaçları ve sonuçları incelemeyi sağlar (Luzon, 2007, s.10). Kurt (2012) ve Manweller (2004)'e göre kaynaklar öğrencilerin bilgileri zihinsel olarak bütünleştirmelerini, iletişim sınıflarında özel konuları tartışmalarını ve bol bilgiye ulaşmalarını sağlayan çok sayıda hipermetin içerecek şekilde olmalıdır. Dreyer ve Nel (2003)'e göre kaynakların diğer bir özelliği ise öğrencilerin iletişim sınıflarında tartışırken güncel ve gerçeğe dayalı konuları kavramalarını sağlamasıdır. Bu açıdan öğrenciler bilgi çeşitliliğine maruz kalmaktadır (s.33). Settlage ve Southerland (2012)'a göre ise AADÖ aracı bilimsel konularla bütünleştirilebilir. Bu durum farklı bakış açılarını gören bireylerin tüm içeriği değerlendirerek mantıklı bir sonuca ulaşmalarına yardımcı olur.

Kaynak bölümü bilgi kaynağı, doküman, veri gibi farklı nitelikte kaynaklar içerebilir (Russell vd., 2008). Ayrıca doküman, diyagram, fotoğraf, harita, video, slaytlar, Word belgeleri ve siteler olabilir. Ek olarak ders kitapları öğrencilere farklı tip bilgi kaynağı sağlamak için çevrimdışı kaynak olarak listelenebilir (Cohen ve Cowen, 2008, s.569). AADÖ aracının diğer avantajlarından birisi de öğretmenlerin kendi hazırladıkları çalışma sayfalarına e-posta kutucuğu ekleyerek öğrencilerle iletişim kurmayı sağlamasıdır (Reich ve Daccord, 2008). Öğrencilerin e-kütüphane, müze, araştırma merkezi ve sayısız referans sitesine ulaşmalarını sağlayarak onlardan e-posta yoluyla geri dönüt almayı sağlar (Jacklin, 2008).

Kaynaklar bölümünde öğrenciler yoğun bilgiye maruz kaldıklarını düşünebilir ve okuma sürecinden sonra içeriği hatırlamayabilir. Bu yüzden çok zengin bilgi olan sitelerde daha fazla not almaya ihtiyaç duyabilir ve bu süreçte sıkıntı yaşayabilirler (Zacharia, Xenofontos ve Manoli, 2011). Bu doğrultuda sitelerdeki bilgiyi değerlendirmek, öğrenme eylemlerini gerçekleştirmek, içerik arasında bağ kurmak, analiz, sentez, değerlendirme yapmak için bilgiyi nasıl organize edecekleri (Gibson, 2009) ve hipermetinlerdeki içerik ipuçlarını görme, sebep-sonuç ilişkisi kurma becerilerinin kullanımı (Luzon, 2007, s.10) konusunda rehber olunmalıdır. Klein (2007)'e göre öğretmenler etkileşimli metinleri oluşturmak için

dikkatli şekilde araştırma yaparak siteleri seçmelidir (Klein, 2007). Öğrenciler kaynak seçiminde eğitilebilir. Bu açıdan bilgi ve iletişim teknoloji becerisi, öğrencilerin bilgiyi seçme ve değerlendirme yeterliliğini geliştirmektedir (Leite, Vieira, Silva ve Neves, 2007; Roberts ve Barber, 2013).

2.14.4.5. Değerlendirme

Değerlendirme bölümü, öğrencilerin süreç bölümünde belirtilen adımları izleyerek görevleri tamamladıktan sonra oluşturdukları ürünleri değerlendirme kriterlerini içerir. Bu bölüm bazı kaynaklarda rehber olarak geçmektedir. Rehber, öğrencilerin bilgileri nasıl organize edeceklerinin yanı sıra kaynakları nasıl kullanacaklarını açıklar (Latuperissa, 2012, s.55). Elektronik çalışma rehberi, hipermetinlerin sırasını takip etmeyi gerektiren görevleri tamamlamaları için öğrencilere referans sağlar (Dreyer ve Nel, 2003, s.353).

Öğretmenler ve öğrenciler AADÖ aracını tamamladıktan sonra birçok ürün oluşturabilir ve bunları farklı biçimlerde (yazılı-sözlü) değerlendirebilir (Garcia, Alonso, Tapia ve Corchado, 2014). Yazılı ve sözlü iletişim, açık uçlu soru sorma, tartışma yapma gibi öğrencilerin araştırmaya motivasyonunu sağlayan aktiviteleri içerir (Tuan, 2011). Öğrencilerin öğrenme bilgisi interaktif test ve dönütler yoluyla değerlendirilebilir (Blummer, 2007). Ayrıca bu bölüm diyagram, yansıtma, yönlendirme vb. içerebilir (Latuperissa, 2012). Schrum ve Levin (2015)'e göre değerlendirme aracı olarak kâğıt-kalem, çoklu ortam iletişimi, tartışma vb. kullanılabilir. Bu araçlar öğrenci becerilerinin değerlendirilmesini sağlar. Leite, Dourado vd. (2015, s.392)'ne göre AADÖ doğrultusunda oluşturulan öğrenci ürünleri Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Final Ürün Tipleri

Ürün Tipleri		
Çalışmanın yazılı parçaları	Broşür, poster	Sözlü sunum ile birlikte Sözlü sunum olmaksızın
	Metin	Sözlü sunum ile birlikte Sözlü sunum olmaksızın
	PPT sunumu	Sözlü sunum ile birlikte Sözlü sunum olmaksızın
İkna kampanyaları		
Çoklu ortam üretimi (video, site, ağ günlüğü vb.)		Sözlü sunum ile birlikte Sözlü sunum olmaksızın
Tartışma		
Soruları cevaplama		

Final ürün tipleri. "Sustainability on Earth WebQuests: Do They Qualify as Problem-based Learning Activities?", Leite, L. Dourado, L. ve Morgado, S., 2015, Res Sci Educ, 45, 149–170 kaynağından erişilmiştir.

Öğrencilerin tamamladıkları ürünleri değerlendirmek için rubrik kullanılır. Rubrikler değerlendirmenin doğru yapılmasını sağlayarak güvenilir bir değerlendirme yapma imkânı sunar (Abrami vd., 2008). Rubrikler, öğrencilerin tamamladıkları ürünleri ya da süreci değerlendirme kriterlerini içerir (Cohen ve Cowen, 2008; Jensen ve Nickelsen, 2008; Russell vd., 2008; Segers, Droop vd., 2010). Aynı zamanda rubrik öğrenci gruplarının hipermetinler, kütüphane kataloğu ve verileri araştırmayı sağlayan bilgi okuryazarlığı becerisini elde etme ve öğrenme amaçlarına ulaşmayı belirlemede araştırma sürecinin değerlendirilmesini sağlar (Blummer, 2007, s.59). Rubrikler öğrencilerin bilişsel faktörlerinin yanı sıra motivasyonlarını değerlendirme imkânı sunmaktadır (Alexiou ve Paraskeva, 2010).

Rubriklerin diğer avantajlarından birisi de öğrencilerin iş birliği ürünlerinin ve becerilerinin değerlendirilmesini sağlamasıdır. Her bir ürün bireysel ya da takım olarak değerlendirilebilir (Russell vd., 2008). Snider ve Foster (2000)'a göre öğrenci grupları 2-4 arasında oluşturulabilir. Fakat değerlendirmenin bireysel ya da grup değerlendirmesi olacağı belirtilmelidir. Ayrıca grup çalışmalarının nasıl oluşturulması gerektiği, grup ve bireysel rollerin içeriği süreç bölümünde açıklanmalıdır. Bu rollerin kesin çizgilerle belirtilmesinden ziyade örnekler gösterilebilir. Öğrencilerin grup rollerini paylaşmaları konusunda esneklik sağlanmalıdır. Gibson (2009)'a göre değerlendirmenin nesnelliği açısından kişisel yansıtma sayfalarında (log) kontrol, bireysel ve grup becerileri konusunda geri dönüt sağlanabilir. Geri dönütün sağlanması, AADÖ uygulamaları için öğrencilerin becerilerini geliştirme ve öğrenme amaçlarına ulaşmada avantaj sağlayacaktır.

2.14.4.6. Sonuç

AADÖ aracındaki son aktivitedir (Zacharia vd., 2011). Sonuç, öğrenme sonuçlarını özetleme imkânı sağlar ve bilgiyi elde etmeye cesaretlendirir (Segers, Droop vd., 2010, s.70; Termsinsawadi, 2009, s.3). Cohen ve Cowen (2008)'e göre öğrencilerin süreci sonlandırmalarına yardımcı olur (s.569). Öğrenme süreci sonucunda edinilecek bilgi ve beceriler belirtilir. Ayrıca gelecek AADÖ uygulamaları için motivasyon sağlar. Termsinsawadi (2009, s.8)' ye göre AADÖ aracı bölümlerinin özeti Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7

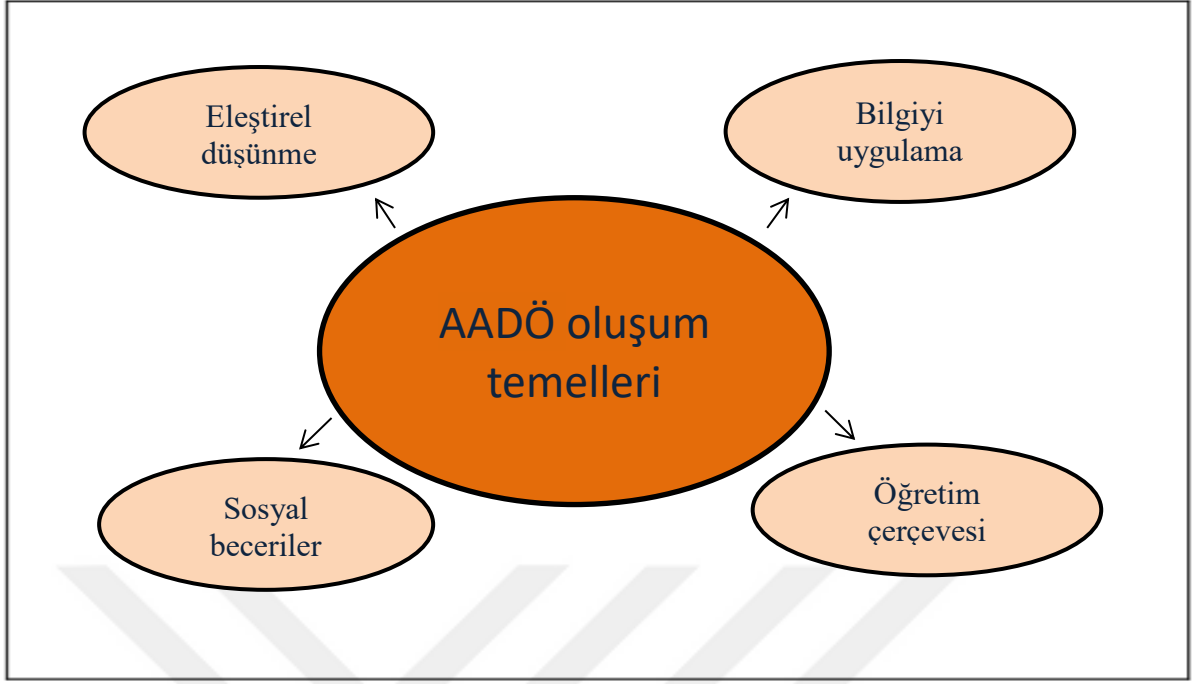
AADÖ Adımlarının Özeti

AADÖ Aracının Bölümleri	Süreç
GİRİŞ (konuya giriş yapma ve öğrenci ilgisini çekme)	<ul style="list-style-type: none">• giriş yapma• ön bilgiyi aktifleştirme• kavramlar hakkında bilgi verme• dil bilimsel yapı oluşturma
GÖREV (ilgi çekme)	<ul style="list-style-type: none">• okuma amacını oluşturma• öğrencinin rollerini tasarlama
SÜREÇ (öğretim adımlarını belirtme, öğrencilerin görevleri tamamlamaları için rehber ve kaynak sağlama)	<ul style="list-style-type: none">• okuma uygulamaları ve geri dönüt sağlama• okuduğunu anlama• okurken problemleri çözmeye cesaretlendirme• bilgiyi analiz etme• yazmak için gereken dile hazırlanma• görevleri tamamlama
DEĞERLENDİRME (görevlerin nasıl değerlendirileceğine dair rubrik sağlama)	<ul style="list-style-type: none">• görevleri değerlendirme• geri dönüt sağlama
SONUÇ (edinilen bilgileri geliştirme)	<ul style="list-style-type: none">• sonuç çıkarma• bilgiyi transfer etme ve diğer konu alanlarıyla ilişki kurma

AADÖ adımlarının özeti. “WebQuest Module Development for Enhancing EFL Reading and Writing Abilities of Thai Undergraduate Engineering students”, Termsinsawadi, P., 2009, Doctoral Dissertation, Chulalongkorn University English International Language Program, Thailand kaynağından erişilmiştir.

2.14.5. AADÖ Oluşum Temelleri

AADÖ aracının oluşum temelleri hakkında bu bölümde bilgi verilecektir. Eleştirel düşünme, bilgiyi uygulama, sosyal beceriler, öğretim çerçevesi gibi bileşenleri vardır (Chao, 2006). AADÖ oluşum temelleri Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. AADÖ Oluşum Temelleri

2.14.5.1. Eleştirel Düşünme

AADÖ, öğrenme sürecinde önceki bilgilerin aktifleştirilmesini gerektirirken öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini kullanmalarını ve geliştirmelerini sağlar (Burchum vd., 2007). Eleştirel düşünme, öğretim aracının gelişim ve tasarımında öğretmen açısından önemli rol oynarken (Zheng, Perez vd., 2007), uygulamada ise proje tamamlama ve motivasyonunu sağlama konusunda öğrenci açısından önemli rol oynamaktadır (Laborda, 2009). Öğretmenler öğretim aracını oluştururken giriş, görev, süreç, kaynaklar, değerlendirme ve sonuç bölümlerinde kullanacakları stratejileri en iyi şekilde belirleyerek öğrenci düzeyine uygun olmayan kaynakları değerlendirmeye almamalıdır. Öğrenciler ise görevleri tamamlamaları için sürekli olarak bilgiyi sorgulayarak eleştirel düşünme becerilerini geliştirir.

AADÖ öğrenme sürecini gerçek dünya durumlarına uyarlamayı, özel bakış açılarını takip etmeyi, politika geliştirmeyi ve görevleri belirlemeyi içerir (Sox ve Avila, 2009; Tse ve Pun, 2006). Bu açıdan AADÖ gerçek hayatın simülasyonuna benzer. Öğrencilerin karşılaştıkları problemler, edinecekleri bilgiler ve kullanacakları beceriler adeta gerçek hayatın bir parçasıdır. Bu durum öğrencilerin projelerini oluştururken belirli bir karara ulaşmadan önce bakış açılarını tartışmalarına ve mantıklı şekilde sonuca ulaşmalarına yardımcı olur (M.N.

Balkissoon ve Balkissoon, 2014). AADÖ aracı öğrencilerin şu öğrenme deneyimlerini edinmelerini sağlar (Coffman, 2013):

1. Soruları cevaplama
2. Hipotez oluşturma
3. Hipotezleri test etme
4. Yeni bilgi sunma
5. Öğretmen ve yönetici olarak özel alanlara odaklanma (s.61).

AADÖ, çoklu görevler sayesinde hipotezleri test etme imkânı sağlayarak eleştirel düşünmenin gelişiminde iş birliğine dayalı öğrenme için önemli fırsat sağlar (Ikpeze ve Boyd, 2007; Kobylnski, 2014).

2.14.5.2. Bilginin Uygulanması

AADÖ bilgi okuyazarlığı özellikle dijital okuryazarlık becerisinin gelişimini sağlar (Major, Harris ve Zakrajsek, 2015). Öğrenciler, ön bilgilerilerini internetten edindikleri bilgiyle karşılaştırmaları sonucunda yeni bilgi inşa eder (Acosta ve Ferri, 2009; Blasszauer, 2013; Chuang vd., 2011; Segers ve Verhoeven, 2009; Zheng, Perez vd., 2007). AADÖ, farklı kaynaklardaki bilgilere ulaşma, onları ilişkilendirme ve karşılaştırma yapma sağlayarak final ürünlerini tamamlamayı içerdiğinden dolayı okuryazarlığa çoklu bakış açısı sağlamıştır. Bilgi farklı yol ve algılarla sunulur. Özellikle görsel unsurların kullanımı anahtar kavram, bilgiyi açıklama ve metinleştirmeyi sağladığı için uygun bir seçenek olarak değerlendirilir (Sox ve Avila, 2009). Shan (2011)'a göre AADÖ kinestetik, görsel öğrenme stilleri gibi çoklu ortam kaynaklarıyla desteklenmelidir.

AADÖ aracı, bilginin doğasıyla inşasını etkileşim ve deneyim yoluyla dinamik hale getirir. Öğrenciler edindikleri bilgileri performanslarına yansıtarak iş birliğine dayalı tutum ve iletişim sayesinde ortak kararları sonucunda içeriği kavrar (Laborda, 2009). Hipermetinler üzerinde çalışırken süreç boyunca bilgiyi derinlemesine tarar ve anlam oluştururlar (Gruwel, Wopereis ve Walraven, 2009).

AADÖ'nün avantajları yanında bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öğrencilerin bazı kaynaklara daha fazla yoğunlaşarak zaman geçirmelerini sağlayıp diğer kaynakları gözden geçirmelerine fırsat sağlamama olasılığının bulunmasıdır (Milson'dan aktaran Gibson, 2009). Diğer dezavantajlarından birisi de öğretmenlerin öğretim aracını geliştirme konusunda yeterli bilgiye sahip olmamalarıdır. Öğretmenler bu konuda yeterli bilgiye sahip

olduktan sonra öğretim aracını tasarlamalıdır (Hassanien, 2006). Öğretim aracının tasarlanması konusunda bazı araştırmacılar, hipermetinlerin öğretmen tarafından belirlenmesinin kaynakların sınırlandırılmasına yol açtığını ifade etmektedir (Blasszauer, 2013; Hassanien, 2009). AADÖ'nün bu yönü sık sık eleştirilen konulardan birisi olmuştur. Cramer ve Crocco (2010)'ya göre eğer öğretmenler soruları oluşturup, kaynakları seçip, takım yapısını oluşturup ve değerlendirme rubriklerini oluştururlarsa AADÖ'nün yapılandırmacı ya da öğrenci merkezli öğretime uygunluğu nasıl düşünülebilir? Bu da AADÖ'ye karşı farklı bir bakış açısını gündeme getirmiştir. Öğrencilerin özellikle ilkokul öğrencilerinin eğitim kaynaklarını kendilerinin seçmeleri, uygunluğunu ve niteliğini anlamaları konusunda yeterli olgunluğa sahip olmadıkları da unutulmaması gereken konulardan birisidir. AADÖ ile yapılan dersler doğrusal bir yön içermez. Öğrencilerin hipermetinlerdeki bilgileri harmanlamalarını sağlayarak derin anlama ulaşımlarını sağlar (Vidoni ve Maddux, 2002). Bu açıdan AADÖ'nün öğrenci merkezli öğretime uygunluğunu belirtmek yanlış bir ifade olmayacaktır.

2.14.5.3. Sosyal Beceriler

AADÖ, öğrencilere bireysel ya da grup olarak çalışma imkânı sunduğu (Levitt ve Piro, 2015; Mishan, 2013; Solis, 2006; Wetzel, 2015) gibi sınıfın bütünüyle de çalışma imkânı sunar (Levitt ve Piro, 2015). Aynı zamanda çalışma durumları öğrencilerin kararlarına da bırakılabilir (Leite, Dourado vd., 2015, s.162). Öğrencilere bireysel çalışma imkânı sunduğu için bağımsız öğrenme, grupla çalışma imkânı sunduğu için sosyal becerilerinin gelişimini sağlar. Zheng, Perez vd. (2007)'ne göre AADÖ'deki sosyal becerilerin edinimi altındaki temel iş birliğine dayalı öğrenmedir. Sözlü ve yazılı iletişim sürecinde takım çalışması, liderlik, yaratıcılık gibi becerilerin gelişimini sağlar (M.N. Balkissoon ve Balkissoon, 2014). Öğrenci merkezli, sorgulama ve internete dayalı yaklaşım olması öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir (Kachina, 2012).

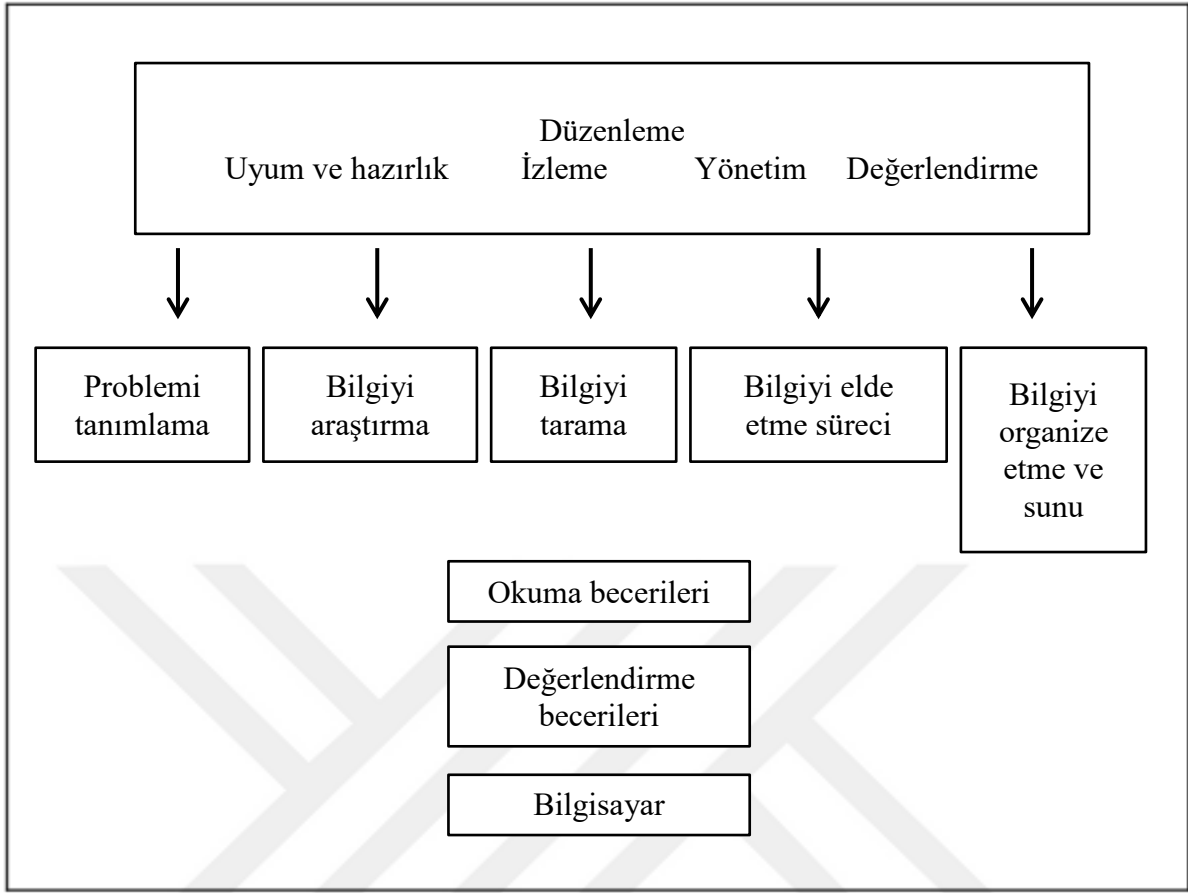
Zacharia vd. (2011)'ne göre bilgisayara dayalı öğrenme çevreleri bireysel uzmanlığı geliştirir. Bunun yanı sıra iş birliğine dayalı uygulamalar, öğrencilerin bireysel başarılarında olumlu etki oluşturmasının yanı sıra bireysel rollerin uygulanması sürecinde yüksek bağımlılık oluşturabilir. Luzon (2007) iş birliğine dayalı AADÖ'nün öğrencilerin olumsuz davranış göstermelerine sebep olabileceğini ifade etmektedir. Baskın öğrenciler grup çalışmalarında ön planda olarak diğerlerinin geri planda kalmasına sebep olabilir. Aynı zamanda geri planda kalan öğrenciler grup rollerini uygulama konusunda bazılarını karşı

bağımlılık oluşturabilir (Solis, 2006). İşbirliğine dayalı öğrenme teknoloji yeterliliği, öğrenme stili ve sosyal becerilerin birbiriyle tutarlılığını gerektirir (Levitt ve Piro, 2015). Bu yüzden grup içinde öğrenci rolleri belirlenirken öğretim amaçlarına ulaşmaya hizmet edilmelidir. Öğrencilerin nasıl gruplandırılacakları ve sorumlu oldukları roller titizlikle belirlenmelidir (Borland, 2005, s.192).

İş birliğine dayalı öğrenme sürecini gözlemlemenin yanı sıra öğrencilerin grup çalışma becerilerini yansıtan araçlardan birisi projelerdir. Laborda (2009) ve Weeks (2005)'e göre nitelikli proje üretme sürecinde AADÖ'nün kullanımı en iyi yollardan birisidir. Gruptaki her bir üye "uzman" olmaya başlar ve verilen bakış açılarını üstbilişsel düşünme becerilerinin kullanımı yoluyla değerlendirerek derin anlama ulaşır (Gibson, 2009; Tuan, 2011).

Öğrencilerin iş birliği içerisinde çalışmalarını yansıtan becerilerden birisi de problem çözmedir (Gülbahar vd., 2010; Koch, 2012; Laborda, 2010; Wetzel, 2005; Zacharia vd., 2011). Russell vd. (2008)'ne göre AADÖ aracının bireylere kazandırdığı 21. yy. yeterliliklerinden diğeri de bilgi teknolojisi ve okuryazarlığını kazanmada sınırsız metot sağlayarak problem çözme becerisinin gelişimini sağlaması ve düşünceyi yansıtmaya izin vermesidir. AADÖ aracı, en etkili eğitimsel uygulamalarla öğrenci aktivitelerini bütünleştirecek şekilde tasarlanmalıdır (Rudolph, 2004). Öğretmenler öğrencilerin problemleri çözmek için grafik ya da modelleri nasıl kullanacakları konusunda rehber olmalıdır (Kist, 2000).

Eisenberg ve Berkowitz (1990) öğrencilerin araştırma ve düşünme becerilerine dayanan ağ destekli problem çözme aktivitelerini içeren model önermişlerdir. Bu model okuma, değerlendirme ve bilgisayar becerilerinin kullanımını temsil eder. İnternette araştırma yaparak problem çözme sürecindeki adımları gösterir. Problemi tanımlama, araştırma bilgisi, bilgiyi tarama, süreç bilgisi ve bilgiyi organize etme adımlarını içerir (Gruwel vd., 2009). Gruwel vd. (2009, s.1209)'ne göre internet kullanımını yoluyla problem çözmenin tanımlayıcı modeli Şekil 4'te gösterilmiştir.



Şekil 4. İnternet Kullanımı Yoluyla Problem Çözmenin Tanımlayıcı Modeli. “*A Descriptive Model of Information Problem Solving While Using Internet*”, Gruwel, S.B., Wopereis, I. ve Walraven, A., 2009, *Computers & Education*, 53, 1207-1217 kaynağından erişilmiştir.

Schmeck ve Lockhart (1983)’a göre problem çözme süreci bilgiyi elde etmenin yanı sıra bilgiyi bütünleştirmeyi içerir. Bilginin yapılandırılması sürecinde içerik organize edilerek analiz ve sentez edilmelidir. Bu sürecin sonunda problem çözülmelidir (Gruwel vd., 2009). Fakat AADÖ sürecinde öğrenciler anahtar kelimelerle arama yaparak birbiriyle ilgili sitelere ulaşmaz. Birbiriyle ilgili siteler öğrencilere hazır bir şekilde kaynaklar bölümünde sunulur. Öğrenciler bu bilgileri değerlendirerek bilgileri organize eder. M.N. Balkissoon ve Balkissoon (2014)’a göre AADÖ, öğrencilerin bilgilerini aşamalı olarak ortaya çıkardığından dolayı problem çözme sürecine uygundur. Probleme dayalı öğrenme, öğrencilerin temel bilgi ve becerilerini kullanarak onların belirgin alanlarda ilgi ve yeterliliklerini aşamalı olarak geliştirir.

Öğretmenler AADÖ sınıflarında, öğrencilere karmaşık problemleri çözmeleri ve yaratıcı düşüncelerini geliştirmeleri için olanak sunmalıdır. Bu açıdan öğretmenler AADÖ uygulama sürecinde (Sınıf Kavramı’ndan aktaran Irina ve Anna, 2012):

1. Öğrencilerin bilgiyi aktifleştirmelerine,

2. Problemlere çözüm bulmalarına,
3. Temel öğrenme becerilerini geliştirmelerine,
4. Bilgiyi organize etmelerine,
5. Öğrencilerin takım çalışmaları yapmalarına,
6. Öğrenme sürecine karşı pozitif tutum geliştirmelerine,
7. Yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmelerine,
8. Konuşma becerilerini geliştirmelerine fırsat sağlamalıdır (s.38).

2.14.5.4. Öğretim Çerçevesi

AADÖ aracı teorik düşünmenin yanı sıra pratik uygulamalar, öğretim amaçları ve eylemleri arasında ilişki kurarak görevlere odaklanmayı sağlar (Zheng, Perez vd., 2007). March (2003) AADÖ'yü araştırmaya motive eden, gerçekçi görevler ve açık uçlu sorular içeren, bireysel uzmanlığı geliştiren ve derin anlama düzeyine ulaşmak için yeni bilgiyi transfer ederek final grup sürecine katılımı sağlayan bağımsız öğrenme yapısı olarak tanımlar. Hassanien (2006)'e göre bağımsız öğrenme yapısı sunması öğrencilerin görevlerini tamamlamaları konusunda daha fazla zaman ve rehber ihtiyacı doğurabilir. Öğretmenler sorumluluğu üstlerine alan, kullanışlı ve kaynakları doğrulayıcı tutum sergilemelidir (VanFossen, 2004). Özellikle öğrenciler bilgiyi araştırırken problem yaşamaları durumunda mücadele etmeleri için cesaretlendirilmelidir. Eğitimsel destek, rehber ve yardımcı içeren öğretim uygulamaları günümüzde gelişen uygulamalardır (Hogan ve Pressley'den aktaran Chao, 2006). Bu uygulamaların amacı, öğrencileri bağımsız ve öz düzenlemeye dayalı öğretime teşvik etmektir. Bu açıdan eğitimsel destek öğrencilerin başarılarına olumlu yönde etki edecektir (Shatalova'dan aktaran Irina ve Anna, 2012). Luzon'a (2007) göre AADÖ aracı öğrencilere şu fırsatları sunmaktadır:

- Farklı alanlarla ilgili amaçlara ulaşmayı sağlama
- Öğrencilere bireysel öğrenme fırsatı sunma
- Öğrenme sürecini kontrol etmelerini sağlama
- Bilgiyi transfer etmelerini ve sonuç çıkarmalarını sağlama
- Üst düzey düşünme becerisini geliştirme
- Öğrenme sürecini değerlendirme.

AADÖ aracı öğrencilere bireysel farklılıklarına göre öğretim desteği sunmasının yanı sıra öğrenme ürünlerini değerlendirmelerini sağlar. Bu açıdan öğretim aracının özellikleri Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8

Öğretim Aracının Özellikleri

Öğretim Aracının Özellikleri	Açıklama
Yöntemsel	Görevlerin tamamlanması için uygulanması gereken adımları içerir (Termsinsawadi, 2009). Araç ve kaynağın nasıl kullanıldığına dair rehberlik sağlar (Wang ve Hannafin, 2008).
Kavramsal	Öğrencilerin görevleri tamamlamaları için kavramsal harita ya da ana hatların sunumu gibi destekleyici araçlar sağlar (Termsinsawadi, 2009). Bilgi ve deneyim arasında köprü kurmaya yardım eder (Wang ve Hannafin, 2008).
Üstbilişsel	Öğrenme amacını gerçekleştirme, öğrenme sürecini izleme, uygulamaları değerlendirme, zayıf ya da güçlü öğrenici olduğunun farkında olma gibi avantaj sunar (Wang ve Hannafin, 2008). Tuan (2011)'a göre öğrencileri daha zengin tematik öğrenmelere teşvik ettiği için öğrenmenin doğasını ve üstbiliş sürecini yansıtan yol olarak görülebilir.
Stratejik	Taktik ve uygulamalar sayesinde öğrencilerin araştırma yapmaya karşı motivasyonunu sağlar (Wang ve Hannafin, 2008; Termsinsawadi, 2009).

Vanguri, Sunal, Wilson ve Wright (2004)'a göre başarılı uygulamalar sağlamak için öğrencilerin aktif deneyim elde etmeleri sağlanmalıdır. Tablo 8' den anlaşılacağı üzere AADÖ aracı öğrencilerin amaç belirlemelerini, izleyecekleri yolu görmelerini, hangi stratejiyi uygulayacaklarını ve performanslarının farkında olmalarını sağlar.

2.15. AADÖ ve Okuduğunu Anlama

Dijital metinlerin artmasıyla öğrencilerin bilişsel kapasitelerinin bu durumdan nasıl etkileneceği merak edilen konulardan birisi olmuştur (Gertner, 2011). AADÖ aracı, dijital metinlerden anlam üreterek bilgi oluşturmayı sağlayan öğrenme deneyimi sunmaktadır (Gilbert, 2014). Anlam üretme süreci geleneksel metinlerden farklı olduğu gibi okuma süreci de farklılık göstermektedir.

Metinlerin bireyler tarafından özgürce seçimi hipermetinler aracılığıyla sağlanmaktadır. Özgürce seçimi ise metin-okur etkileşiminin artmasına yol açmaktadır. Bu durumun avantaj sunmasının yanında bazı dezavantajları vardır. Örneğin hipermetinlerin sınırlılığı aşırı özgür olmasıdır. Bu yüzden AADÖ aracında okur görevleri doğrultusunda amacına uygun olarak sınırlı kaynaklar içerisinde hipermetinleri seçtiği için e-okumada pozitif etki oluşturmuştur (Zhang, 2014). Yapılan araştırmalar dijital metinleri içeren AADÖ'nün öğrencilerin bilişsel kapasitelerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir. Orme ve Monroe (2005) tarafından

yapılan araştırmada, öğrencilerin AADÖ boyunca düşünme becerilerinin gelişiminde ilerleme olduğu tespit edilmiştir.

AADÖ'nün öğrencilerin farklı derslerde okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Al-Shamisi, 2016; Alshumaimeri ve Almasri, 2012; Hadriana, 2015; Kleemans vd., 2011; Kocoglu, 2010; Segers, Droop vd., 2010; Termsinsawadi, 2009; Tuan, 2011). Segers, Droop vd. (2010) tarafından yapılan araştırmada AADÖ'nün 4,5 ve 6. sınıf öğrencilerinin ve Kleemans vd. (2011) tarafından yapılan araştırmada iyi tanımlanmış AADÖ'nün 40 öğrencinin okuduğunu anlamaya dayalı olarak kavramların eş anlamlarını tahmin etme becerilerine olumlu yönde katkısı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Alshumaimeri ve Almasri (2012) tarafından yapılan araştırmada EFL, Al-Shamisi (2016) tarafından yapılan araştırmada 11. sınıf, Hadriana (2015) tarafından yapılan araştırmada 260 öğrencinin okuduğunu anlama becerisine AADÖ'nün olumlu yönde etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Termsinsawadi (2009) ve Tuan (2011) tarafından yapılan araştırma, AADÖ'nün öğrencilerin öğretilsel sürece motivasyonunu sağladığını ve okuma-yazma görevlerinde performanslarını artırdığını göstermiştir. Kocoglu (2010) tarafından EFL öğrencileriyle yapılan araştırmada deney grubu AADÖ ile kontrol grubu geleneksel öğretimle uygulamalarını tamamlamıştır. Araştırma bulgularında deney grubunun okuduğunu anlama becerilerinde kontrol grubuna göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu fakat yazma becerilerinde her iki grubun eşit puana sahip olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak AADÖ'nün okuduğunu anlama ve kelime hazinesini geliştirmede okuma programlarıyla bütünleştirilebileceği ifade edilmiştir.

2.16. Üstbilişsel Okuma Stratejileri Farkındalığı, E-Okuma-Anlama Stratejileri ve AADÖ

Bilgisayar destekli öğrenme çevreleri dört bileşeni (öğretim etkinlikleri, bilişsel, sosyal ve bağımsız öğrenme) içeren dijital öğretime dayalı aktiviteler oluşturmayı sağlamaktadır. Bu bileşenler öğrencilerin öğrenme süreçlerinin farkında olmalarını sağlar (Zacharia vd., 2011, s. 33). Irina ve Anna (2012)'ya göre öğrenme sürecini kurgulama, kontrol etme ve bağımsız öğrenme becerilerini geliştirme eğitimin ilk amacıdır. Bu beceriler sosyal gruptaki bilgi akışının sağlanmasına izin verir. Bilgi akışı ise video, interaktif test, e-posta vb. hipermetinler aracılığıyla sağlanmaktadır (Sox ve Avila, 2009).

Hipermetinler, öğrencilerin farklı sitelerdeki bilgilere ulaşarak problemleri çözdükleri araçlardan birisidir (Handler ve Dana, 1998). Geleneksel metinler okuma ve anlama becerisi

açısından kıyaslandığında ise daha fazla kontrol gerektirir (Verezub vd., 2008). Hipermetinler seçildikten sonra öğrenciler bilgileri gözden geçirerek ve tarayarak dokümanları anlamaya çalışır (Khodary ve AbdAllah, 2014). AADÖ, Hammon'un öğretim-öğrenme modeline dayalıdır (Burns'tan aktaran Latuperissa, 2012). Bu modelleme hipermetinlerin ortak değerlendirilmesini ve problemlerin bağımsız çözümünü içerir. Hipermetinlerin karakteristik özelliklerini yansıtan dil tanımlanır ve genel izlenim yansıtılır. Öğrenciler iş birliği içerisinde çalışırken edindikleri bilgileri not alır. Notları üzerinde düzenleme yaparak raporlarını üretirler (Latuperissa, 2012, s.56). Rapor yazma sürecinde konuyla ilgili farklı fikir türleri tarandıktan sonra bilginin kullanılıp kullanılmayacağı belirlenir. Araştırma sonucunda birbiriyle bağlantılı fikirler ilişkilendirilir (Gruwel vd., 2009; Taylor ve Gunter, 2006; Wetzel, 2005). Bu süreç sonunda öğrenciler öğretim aracında verilen görevleri tamamlar.

Ikpeze ve Boyd (2007)'a göre görevler öğrencilerin araştırma yapmalarını, çok katmanlı metin ve metinler arası okuma gibi becerilerini geliştirmelerini sağlar. Öğrenciler görevleri tamamlarken ve siteleri takip ederken metin seçme, bilgi içeriğini yorumlama, temel fikri tanımlama, soruları takip etme, cevaplandırma, sonuç çıkarma, özetleme vb. okuma stratejilerini kullanmaktadır (Dreyer ve Nel, 2003). AADÖ aracını tamamladıktan sonra bilgileri okuyarak, yazarak ve tartışarak analiz etmeleri gerekir (Irvin, Meltzer, Dean ve Mickler, 2010; Termsinsawadi, 2009). Dunlosky ve Netcalfe (2009)'ye göre öğrenciler okuma amaçlarına göre stratejileri kullanmaktadır.

Yapılan araştırmalarda AADÖ'nün öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarını geliştirdiği ortaya konmuştur (An ve Cao, 2014; Makrogiorgou ve Antonio, 2016). An ve Cao (2014) tarafından yapılan araştırmada AADÖ'nün görevlere başlamadan önce dikkatli bir şekilde okuma ve amacı belirleme, ihtiyacı olan bilgi hakkında düşünme, alternatif yollar içinde en iyi çözüm yolunu seçme, izlediği adımları takip etme ve takip ettiği adımlarda ne kadar zaman harcadığını tahmin etmeye olumlu yönde katkısının olduğu tespit edilmiştir. Makrogiorgou ve Antoniou (2016) tarafından yapılan araştırmada ise amaç belirleme, gözden geçirme, düzeltme, okuma hızını ayarlama ve okuma amacına göre bilgiyi seçme üstbilişsel okuma stratejileri farkındalıklarına olumlu yönde etki ettiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmalarda AADÖ uygulama sürecinde öğrencilerin e-okuma-anlama stratejileri değerlendirilmiştir (Ikpeze, 2009; Ikpeze ve Boyd, 2007; Kachina, 2012; M.N. Balkissoon ve Balkissoon, 2014). AADÖ'nün öğrencilerin bağımsız olarak navigasyon kullanma,

bilgiyi ayırma, gözden geçirme ve tarama (Ikpeze ve Boyd, 2007), bilgiyi organize etme, siteler arasında gezinme, ipuçlarını yorumlama, ilgili linkleri seçme, bütünleştirme ve değerlendirme (Ikpeze, 2009), bilgiyi elde etme, seçme, ön bilgiyi aktifleştirme, birkaç farklı yazılım programını kullanma, araştırma yapma, eleştirel değerlendirme ve link-görsel (M.N. Balkissoon ve Balkissoon, 2014) gibi e-okuma-anlama stratejilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Tracey ve Morrow (2012)'a göre okuma stratejileri eğitiminin amacı, öğrencilerin kendi düşüncelerinin farkında olmalarını ve bunları bağımsız olarak kullanmalarını sağlamaktır. Bu nedenle öğretmenler, stratejilerin nasıl ve ne zaman kullanılacağı konusunda aşamalı olarak öğrencileri eğitmelidir.

2.17. AADÖ ve Öğrenme Ürünleri

Günümüzde teknolojinin bireylerin yaşamını işgal etmesi sonucunda, dijital araçlarla iletişim kurlmaları ve performanslarının bu ürünlerle değerlendirilmesi de kaçınılmazdır. Bu performanslar e-posta, rapor, portfolyo gibi ürünlerle değerlendirilebilir. Şu an dijital ortamda öğrencilerin bilgi ve becerilerini değerlendirmeyi sağlayan öğretimlerden birisi de AADÖ'dür. AADÖ öğrencilerin kaynakları kullanarak görevleri tamamlamalarını, elde ettikleri bilgileri transfer etmelerini ve derin anlama ulaşımlarını sağlayarak öğrenme ürünlerini hazırlamalarını sağlar (Tuan, 2011). Murray ve Mcpherson (2004)'a göre içerik uzmanları ve üyeleri öğrencilerin elektronik formatta bilgi ya da metin oluşturmalarını sağlayarak yazma becerilerini geliştirebilir. Aynı zamanda sembol, işaret, resim, ses gibi unsurları kullanmalarını sağlayarak yeni okuryazarlık becerilerini geliştirmelerine imkân tanıyabilir (s.57).

Yapılan araştırmalarda AADÖ'nün öğrenme ürünlerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği ortaya konmuştur (Chang vd., 2011; Ikpeze ve Boyd, 2007; Ikpeze, 2009; Irina ve Anna, 2012; Kachina, 2012; M.N. Balkissoon ve Balkissoon, 2014; Segers ve Verhoeven, 2009). AADÖ'nün öğrenme ürünlerinin gelişimine içeriğin görünümü, tasarım ve sözlü sunum (Chang vd., 2011), bilgileri organize etme, birbirine uyumlu kelimeleri kullanma ve bilimsel kelimeleri kullanma sayısı (Hsiung, Fung ve Cheng, 2011), bilişsel ve yaratıcılık, yardım almaksızın bilgiye ulaşma, eleştirel düşünme, alternatif görüş sunma ve karar verme (Irina ve Anna, 2012), kıta oluşumu ve kafiye sistemleri (Ikpeze ve Boyd, 2007), yaratıcı yazma, iş birliğine dayalı çalışma ve tartışma (Ikpeze, 2009), dil becerileri, metin çalışmaları ve pragmatik nitelik (Segers ve Verhoeven, 2009), analitik, yazma, teknolojik ve sosyal beceri (Kachina, 2012), düzenleme yapma, takım çalışması, teknoloji yeterlilikleri, araştırma

becerisi (M.N. Balkissoon ve Balkissoon, 2014) açısından olumlu yönde katkısının olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur.

2.18. AADÖ ve Bilgi Düzeyi

Heuer vd. (2014)'ne göre AADÖ günlük yaşamda birçok konuya erişimi sağlarken aynı zamanda yerel ve ulusal bilgi topluluklarına da erişimi sağlamıştır. Coiro (2003)'ya göre ağ siteleri görsel, tarihi ve sosyal farkındalığı artırırken diğer bir özelliği de bilginin yeni formunu oluşturmasıdır. Bu açıdan öğrencilerin tarihi ve bilimsel konularda bilgi edinme ile yaşam boyu öğrenme becerileri gelişmektedir. Öğrenciler bu uygulama sonunda 21. yy. öğrenme becerilerini kazanır ve bağımsız yaşam boyu öğrenici olur (Bender ve Waller, 2011, s.42). Yapılan araştırmalarda AADÖ'nün öğrencilerin belirli bir içerik hakkında bilgi düzeylerini artırdığı bulgusuna ulaşılmıştır (Akçay, 2009; Ballhel, 2014; Çıgırık, 2009; Çilkaya, 2013; Ünal, 2012). AADÖ'nün öğrencilerin Türkçe dersi "Sıfatlar" (Akçay, 2009), fen ve teknoloji dersi "Kuvvet ve Hareket" (Ballhel, 2014), sosyal bilgiler dersi "Ülkemizin Kaynakları" (Çilkaya, 2013), fen dersi (Ünal, 2012) konularıyla ilgili akademik başarı düzeylerine ve mantıksal düşünme yeteneklerine (Çıgırık, 2009) olumlu katkısının olduğu çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur.

2.19. İlgili Araştırmalar

AADÖ'nün Türkçe, sosyal bilgiler, matematik, bilişim teknolojileri, İngilizce gibi çeşitli derslerde okuduğunu anlama becerilerini, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığını, öğrenme ürününü, bilgi düzeyini ve e-okuma-anlama stratejilerini geliştirdiği, motivasyonu ve derse yönelik tutumu artırdığı, dersi daha ilgi çekici ve eğlenceli hâle getirerek kalıcılığı sağladığı yapılan çalışmalarla tespit edilmiştir (Chang vd., 2011; Hsiung vd., 2011; Ikpeze, 2009; Ikpeze ve Boyd, 2007; Irina ve Anna; Kachina 2012; Köse, 2007; Laborda, 2010; Leite, Dourado vd.; 2015; M.N. Balkissoon ve Balkissoon, 2014; Mohn, 2004; Segers, Droop vd., 2010; Segers ve Verhoeven, 2009; Termsinsawadi, 2009; Tuan, 2011; VanFossen, 2004).

2.19.1. AADÖ ve Okuduğunu Anlama

AADÖ'nün öğrencilerin farklı derslerde okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği yapılan araştırmalarla ortaya konmuştur (Al-Shamisi, 2016; Alshumaimeri ve Almasri, 2012;

Hadriana, 2015; Kleemans vd., 2011; Kocoğlu, 2010; Segers, Droop vd., 2010; Termsinsawadi, 2009; Tuan, 2011).

Segers, Droop vd. (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı işbirlikçi AADÖ'nün öğrenme sonuçlarına etkisini araştırmaktır. 4, 5 ve 6. sınıf (n=109) öğrencilerinin katılımıyla gerçekleştirilen araştırmada deney grubuna orta çağ yaşamıyla ilgili işbirlikçi AADÖ uygulanmıştır. Araştırma öntest-sontest tek gruplu deneysel desende tasarlanmıştır. Beş haftalık süreç boyunca öğrenciler, AADÖ çerçevesinde kavram haritası oluşturularak grup tartışmaları yapmışlardır. Veri toplama aracı olarak çoktan seçmeli test, açık uçlu sorulardan oluşan bilgi testi ve dil becerileri testi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda açık uçlu sorulardan oluşan bilgi testi sontest ortalama puanlarında önteste göre ilerleme olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Dil becerileri testi ise öntest-sontest olarak uygulanmıştır. Bu test görevleri tamamlama, algılayıcı kelime görevi ve okuma görevleri olmak üzere üç alt testten oluşmaktadır. Görevleri tamamlama boyutu iki aşamadan oluşmaktadır. Çocuklara yirmi beş kelimeyi içeren tanım cümleleri verilmiştir. İlk aşamada kelimeleri karakterize etmeleri (sen bir körsün, sopayla yürüyorsun), ikinci aşamada ise kelimeyi tanımlamaları istenmiştir. Algılayıcı kelime görevinde ise yazı dilindeki kelimelerin anlamları değerlendirilmiştir. Bu görev okuduğunu anlamamanın önemli bileşenidir. Katılımcılardan dört seçenek arasından kelimenin anlamını seçmeleri istenmiştir. Toplamda 50 çoktan seçmeli soru sorulmuştur. Metinleri okuma görevinde ise katılımcılara iki metin sunulmuştur. Bazı merkezi parçalar silinmiştir. 40 çoktan seçmeli soruyla katılımcılar eksik bırakılan yerlere uygun parçaları seçerek cevaplandırmışlardır. Araştırma sonucunda AADÖ'nün okuduğunu anlama amaçlarına ulaşmada önemli bir yordayıcı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kleemans vd. (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı kötü tanımlanmış görevlere karşı iyi tanımlanmış görevlerin olduğu AADÖ'nün öğrenme sonuçlarına etkisini araştırmaktır. Araştırmaya yirmi erkek ve yirmi kız öğrenci katılmıştır (11;10 yaş). Uygulama aşamasında birinci gruba iyi tanımlanmış (yangın) görevlerin olduğu öğretim aracından sonra kötü tanımlanmış (trafik) öğretim aracı uygulanırken ikinci gruba iyi tanımlanmış (yangın) görevlerin olduğu öğretim aracından sonra iyi tanımlanmış (trafik) görevlerin olduğu öğretim aracı uygulanmıştır. Veri toplama aracı olarak dil beceri testi ve bilgi testi kullanılmıştır. Dil beceri testinde bulunan okuma boyutu Verheoven (1995) tarafından geliştirilen “Üç Dakikalık Test (Drie-Minuten Toets)” aracılığıyla değerlendirilmiştir. Üç farklı türde olan kelime kartlarının her birinde 150 kelime vardır. Dakikada okunan doğru kelime sayısı her bir kart için puanlanmıştır. Metni okuma becerisi boyutunda ise

Netherlands’da yaygın olarak kullanılan ‘‘Bireyselleştirilmiş Norm Analizi (Analysis of Individualization Norms)’’ kullanılmıştır. Son olarak öğrencilerin pasif kelime seviyesini ölçmek amacıyla ‘‘Göçmen Çocuklar için Dil Becerileri Testi (Language Test for Immigrant Children, grades 4–6)’’nde yer alan ‘‘Kelime Okuma Testi’’ uygulanmıştır. Bu test bir cümlede vurgulanan kelimelerin eş anlamlısını dört şık arasından seçmeye dayanan 50 cümleden oluşmaktadır. Sonuçta iyi tanımlanmış görevlerin uygulandığı grupta AADÖ’nün daha olumlu sonuçlar verdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Alshumaimeri ve Almasri (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı EFL öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine AADÖ’nün etkisini araştırmaktır. Araştırmaya deney (n=42) ve kontrol (n=41) grubu olmak üzere 83 öğrenci katılmıştır. Deney grubu geleneksel öğretimin yanı sıra AADÖ ile eğitim alırken kontrol grubu sadece geleneksel öğretime eğitim almıştır. Araştırma yedi haftalık sürede (10 oturum-50 dk.) tamamlanmıştır. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Al-Shamisi (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı 11. sınıf öğrencilerinin yabancı dil olarak verilen İngilizce dersinde okuduğunu anlama becerilerine AADÖ’nün etkisini araştırmaktır. Araştırma kontrol ve deney grubu olarak yarı deneysel desende tasarlanmıştır. Araştırma sonucunda okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin AADÖ’ye yönelik tutumlarının pozitif yönde olduğu tespit edilmiştir.

Hadriana (2015) tarafından yapılan araştırmanın amacı İngilizce dersinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ‘‘M-WebQuestin’’ etkisini araştırmaktır. Araştırmaya deney grubu (n=130) ve kontrol grubu (n=130) olmak üzere 260 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonuçları deney grubundaki öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinde ve öz-düzenlemeye dayalı öğrenme davranışlarında anlamlı farklılık olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri ve öz-düzenleyici öğrenme davranışları arasında anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kocoğlu (2010) tarafından yapılan araştırmanın amacı, EFL öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerine AADÖ’nün etkisini araştırmaktır. Deney grubu AADÖ ile kontrol grubu geleneksel öğretime uygulamalarını tamamlamıştır. Araştırma bulgularında deney grubunun okuduğunu anlama becerisinde kontrol grubuna göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu fakat yazma becerisinde her iki grubun eşit puana sahip olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç olarak AADÖ'nün okuduğunu anlama ve kelime hazinesini geliştirmede okuma programlarıyla bütünleştirilebileceği ifade edilmiştir.

Termsinsawadi (2009) ve Tuan (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğrencilerin okuma-yazma becerilerine AADÖ'nün etkisini araştırmaktır. Araştırma sonuçları AADÖ'nün öğrencilerin motivasyonlarını ve okuma-yazma görevlerinde performanslarını artırdığını göstermiştir. Ayrıca araştırma sonucunda öğrencilerin AADÖ'ye karşı olumlu tutum gösterdikleri tespit edilmiştir.

2.19.2. Üstbilişsel Okuma, Üstbilişsel Konuşma, Öz Düzenleme ve AADÖ

AADÖ'nün öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmesi üzerine yapılan araştırmaların yanı sıra okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarına (An ve Cao, 2014; Makrogiorgou ve Antonio, 2016), konuşma becerileri üstbilişsel farkındalıklarına (Li, Yue ve Yang, 2011) ve öz düzenleme ile öz yönelim becerilerine (Hsiao vd., 2012; Jahromi, Mosalanejad ve Rezaee, 2016; Lara ve Reparaz, 2007) olumlu yönde etki ettiği çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur.

An ve Cao (2014) tarafından yapılan araştırmanın amacı dijital çevrelerde problem çözme süreci ve sonuçlarına üstbilişsel olarak tasarlanmış AADÖ aracının etkisini araştırmaktır. Araştırmaya teknoloji eğitim programına devam eden 49 kişi (23-58 yaş) katılmıştır. Uygulama aracı problem çözme ilkelerine göre tasarlanmıştır. Bu ilkeler şu yapıyı içermektedir: 1) problem tanımı 2) işlem 3) problem senaryosu 4) problem giriş kuralları 5) karar verme 6) problem çözme 7) problem çözmeyi keşfetme 8) stratejik performans 9) problem analizi 10) problemi tasarlama 11) çelişkiler. Veri toplama aracı olarak üstbilişsel tarama envanteri, gözlem ve yansıtıcı raporlar içeren nitel ve nicel kaynaklar kullanılmıştır. Ayrıca katılımcıların üstbilişsel becerilerden (planlama, izleme ve değerlendirme) planlama alt düzeyinde önemli gelişim gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Planlama düzeyi görevlere başlamadan önce dikkatli şekilde okuma, okuma amacı belirleme, ihtiyacı olan bilgi hakkında düşünme, alternatif yollar içinde en iyi çözüm yolunu seçme, izlediği adımları takip etme ve ne kadar zaman harcayacağını belirleme maddelerinden oluşmaktadır. İzleme ve değerlendirme düzeyinde benzer sonuçlar ortaya çıkarken özellikle katılımcıların anlamadıkları bölümleri tekrar okudukları tespit edilmiştir.

Makrogiorgou ve Antoniou (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı İngilizce dersinde 6. sınıf öğrencilerinin (n=40) okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarına AADÖ'nün

etkisini araştırmaktır. Küçük lekli eylem araştırması deseninde tasarlanan araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Sonuçta amaç belirleme, gözden geçirme, düzeltme, okuma hızını ayarlama, okuma amacına göre bilgiyi seçme gibi okuma stratejileri stbilişsel farkındalıklarına AAD'nn olumlu yönde etki ettiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Hsiao vd. (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı öz düzenlemeye dayalı ve geleneksel AAD'nn 6. sınıf (n=103) ğrencilerinin başarı düzeyleri ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiye etkisini belirlemektir. Araştırma beş hafta sürmüştür. Zimmerman ve Kitsantes (2002) tarafından geliştirilen ‘‘z Düzenleme leği’’ ve başarı testi veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Ölçek motivasyon, davranış kontrolü, bilişsel stratejiler ve üstbiliş olmak üzere dört düzeyi içermektedir. Araştırma sonucunda deney grubu lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. ğrenme başarisında, kontrol grubundaki öz düzenleme becerisi yüksek öğrencilere göre deney grubundaki öz düzenleme becerisi yüksek olanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Çalışmanın diğer bir bulgusu ise deney grubundaki öz düzenleme becerisi yüksek ve orta olan öğrenciler arasında ğrenci başarisında anlamlı farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise düşük öz düzenleme becerisine sahip öğrencilere göre yüksek öz düzenleme becerisine sahip olanlar lehine anlamlı farklılık bulunmuştur.

Li vd. (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı İngilizce dersinde AAD'nn öğrencilerin stbilişsel konuşma becerilerine etkisini araştırmaktır. Araştırmaya 60 ğrenci katılmıştır. Öğrenciler gönüllü olarak altı gruba bölünmüştür. Öğrenci grupları ilgilerine göre farklı stbilişsel stratejilerle ilgili (z planlama, izleme, öz değerlendirme) konuların olduğu ğretim araçlarını seçmişlerdir. Dört hafta süren eğitimin sonunda ğrenciler PowerPoint sunumu, rapor gibi doküman hazırlamıştır. Veri toplama aracı olarak beşli likert tipi ölçek kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin planlama, uygulama ve değerlendirme düzeyi stbilişsel konuşma becerilerinde gelişim olduğu tespit edilmiştir.

Jahromi vd. (2016) tarafından yapılan araştırmanın amacı iş birliğine dayalı AAD'nn öğrencilerin öz düzenleme ve öz yönelim başarılarına etkisini araştırmaktır. Deney grubu AAD ile kontrol grubu geleneksel yöntemle ğretim görmüştür. Veri toplama aracı olarak Guglielmina'nın ‘‘z Yönelimli ğrenme Hazırlık leği’’ ve öz düzenleyici sorular kullanılmıştır. Araştırma bulguları öz düzenleme ve öz yönelim becerilerinde deney grubu lehine farklılık olduğunu göstermiştir. z düzenleme öğrenme göstergesinde (z kontrol ve başarı) ğrencilerin eğitimden sonraki puanlarında eğitimden önceki puanlarına göre anlamlı artış bulunduğu tespit edilmiştir. Lara ve Reparaz (2007) tarafından yapılan araştırmada,

AADÖ'nün öğrencilere iş birliği içerisinde çalışma imkânı sunarak onların öz düzenleme becerilerinin gelişimini sağladığı bulgusuna ulaşılmıştır.

2.19.3. AADÖ ve Öğrenme Ürünü

Yapılan araştırmalarda öğrencilerin dijital ortamda hazırladıkları öğrenme ürünlerine ve e-okuma-anlama becerilerine AADÖ'nün olumlu yönde etkisinin olduğu tespit edilmiştir (Chang vd., 2011; Ikpeze ve Boyd, 2007; Ikpeze, 2009; Irina ve Anna, 2012; Kachina, 2012; Segers ve Verhoeven, 2009; VanFossen, 2004).

Chang vd. (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı çevre eğitiminde farklı öğretim stratejilerinin 6. sınıf öğrencilerinin (n=103) öğrenme performanslarına etkisini araştırmaktır. Araştırmada birinci gruba geleneksel eğitim, ikinci gruba AADÖ ile birlikte geleneksel eğitim ve üçüncü gruba AADÖ dış öğrenme çevresi (müze, kampüs) ile birlikte uygulanmıştır. Üçüncü gruptaki öğrenciler, öğrenme içeriği hakkında müzede gözlem yaptıkları için kaynakları kolay bir şekilde sınıflandırmışlardır. Araştırmanın bulgularında AADÖ dış öğrenme çevresinin (müze, kampüs) öğrencilerin öğrenme performanslarını pozitif şekilde etkilediği ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği ortaya konmuştur. AADÖ dış öğrenme çevresinin (müze, kampüs) uygulandığı gruptaki öğrencilerin öğrenme ürünlerinde (PowerPoint sunumu) diğer gruplara göre puan ortalamalarının en yüksek ortalamaya [içeriğin görünümü (\bar{X} =11.76), tasarım ve tamamlama becerisi (\bar{X} =9.66) ve sözlü sunum becerisi (\bar{X} =9.69)] sahip olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin AADÖ'ye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla likert tipi ölçek uygulanmıştır. Öğrencilerin bilgisayarda yazılım programını kullanmaktan hoşlanma (\bar{X} =4.25), bilgileri araştırırken daha az zaman harcama (\bar{X} =4.09), siteleri kullanırken kaynakları sınıflandırma ve kaynaklara geri dönüş sağlama (\bar{X} =4.23) ifadelerine olumlu yönde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Hsiung vd. (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı AADÖ'nün öğrencilerin fen öğrenme ve yazma becerilerine etkisini araştırmaktır. “Hayvanlar Dünyasına Giriş” konusuyla ilgili uygulanan öğretim, öntest-sontest tek gruplu deneysel desende tasarlanmıştır. Bu araştırma Taiwan'da yüksek-orta-düşük akademik başarıya sahip 6. sınıf öğrencilerinin (n=34) katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Sekiz hafta süren araştırmada “Fen Yazım Ölçeği” değerlendirme aracı olarak kullanılmıştır. Öğrencilerin ulaştıkları bilgileri organize etme, birbirine uyumlu kelimelerle bilimsel kelimeleri kullanma becerilerinde

gelişme olduğu ve bunları kullanma sayısında artış olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulguları öğrencilerin anahtar kelimeleri kullanarak araştırma becerilerinin geliştiğini göstermiştir. Konuyla ilgili birden fazla kelimeyi birleştirerek anahtar kelime üretme becerilerinde ilerleme olduğu tespit edilen diğer bulgular arasındadır.

Ikpeze ve Boyd (2007) tarafından yapılan araştırmanın amacı 5. sınıf (n=6) öğrencilerinin okuryazarlık becerilerinin gelişimine AADÖ'nün etkisini araştırmaktır. Öğrencilerin "Çevre" konusunda eğitim aldıktan sonra yansıtıcı yazma yoluyla öğrenme ürünlerini (şiir yazma) hazırlamaları istenmiştir. Eylem araştırması deseninde tasarlanan araştırma planlama, gözlem yapma, yansıtma, değerlendirme, üretme, dijital çevrelerde öğretim ve öğrenme konusunda yeni anlayışlar sağlamıştır. Öğrenciler çevre konusuyla ilgili problemlere çözüm bulmak amacıyla farklı kaynaklardaki şiirleri okuyarak araştırma yapmışlar ve sorular üretmişlerdir. Farklı kaynaklara ulaşarak edindikleri bilgileri tartışmaları sonucunda şiir yazacakları konuya karar vermişlerdir. Öğrencilerin kıta oluşumu ve kafiye sistemlerine dikkat ederek şiirlerini yazdıkları tespit edilmiştir. Bu süreçte şiirlerin taslaklarını yazdıktan sonra ikinci derste şiirlerini yayınlamışlardır. Öğrenme deneyimlerinde öğrencilerin görevleri tamamlarken bilgileri dikkatli seçtikleri, organize ettikleri, özetledikleri, analiz ettikleri, sentezledikleri ve değerlendirdikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin navigasyon kullanma, hipermetin okuma ve ilgili siteyi bulmada problem yaşadıkları tespit edilmiştir. Projeler ilerledikçe öğrencilerin bağımsız olarak daha iyi navigasyon kullandıkları, gözden geçirme, tarama, bilgiyi ayırma gibi becerileri kazandıkları gözlenmiştir. Bazı öğrencilerin sitelerde aşırı bilgi yükü olduğundan şikâyet etmeleri, dikkat dağınıklığı yaşamaları, favori siteleri ziyaret etmeleri, oyun oynamak için bu durumu fırsat bilmeleri ve bazılarının daha fazla zaman tahsis edilmesi yaşanan sıkıntılar arasındadır.

Ikpeze (2009) tarafından yapılan araştırmanın amacı AADÖ'nün 5. sınıf öğrencilerinin okuryazarlık becerilerine etkisini araştırmaktır. Öğrencilerden verilen ülke başkanlarından birini seçerek araştırma yapmaları istenmiştir. Dört hafta süren araştırma sonucunda öğrenciler verilen görevleri tamamlayarak sınıfta tartışma yapmışlardır. Bulgular öğrencilerin gerçek, yerel, ulusal ve sosyal konularda bilgi edinmelerini sağlayarak ağ okuryazarlık becerilerinin gelişimini sağlamıştır. Araştırma bulguları öğrencilerin yaratıcı yazma, iş birliğine dayalı çalışma ve tartışma becerilerinde gelişme olduğunu göstermiştir. Ayrıca öğrencilerin seçtikleri bilgileri organize etme, farklı sayfalar arasında gezinme, ipuçlarını yorumlama, ilgili linkleri seçme, bütünleştirme ve değerlendirme gibi e-okuma-anlama becerilerini edindikleri gözlenmiştir. Bazı öğrenciler görevleri tamamlamada zaman

sıkıntısı yaşamışlardır. Öğretmen ise AADÖ'nün öğrencilerin araştırma yapmayla sunum becerilerini geliştirdiğini ve araştırmaları izlemenin yansıtıcı deneyim sağladığını belirtmiştir.

Irina ve Anna (2012) tarafından yapılan araştırmada AADÖ sürecinde öğrencilerin “dinazorlar” hakkında araştırma yaparak bazı görevleri tamamlamaları beklenmiştir. Bu görevler bilginin yorumlanması ve genelleme, basit sonuç çıkarma, bilgiyi araştırma, analiz ve değerlendirme görevlerini içermektedir. Araştırma sonucunda öğrencilerin bilişsel ve yaratıcılık, yardım almaksızın bilgiye ulaşma, eleştirel düşünme, alternatif görüş sunma ve karar verme becerilerinde gelişim olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Kachina (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı, sosyal bilgiler dersinde AADÖ'nün etkisini araştırmaktır. 8. sınıf tarih dersinde eylem araştırması deseniyle tasarlanan araştırmada öğrencilerin 1995 yılındaki bir başkan hakkında araştırma yapmaları istenmiştir. 3 gün (6 saat) süren bu araştırmada küçük grup tartışması yapılmıştır. Araştırma bulguları öğrenci projelerinde analitik, yazma, teknolojik ve sosyal beceri gelişiminde AADÖ'nün olumlu etkisinin olduğunu göstermiştir. Öğrencilerin ilk kaynaklara ulaşarak analitik becerilerini geliştirdikleri ve istenilen bilgileri araştırdıkları görülmüştür. Öğrencilerin %100'ü yeni bilgiler öğrendiklerini, %90'ı internete dayalı aktiviteleri sevdiğini, %94'ü AADÖ görevlerini başaracaklarına inandıklarını ve %88'i ders kitaplarından ziyade AADÖ aracını kullanmayı tercih ettiklerini belirtmiştir.

M.N. Balkissoon ve Balkissoon (2014)'un yaptığı araştırmada lisans öğrencilerinin final ürünlerinde düzenleme yapma, takım çalışması, teknoloji yeterliliği ve araştırma becerilerinin gelişimine AADÖ'nün olumlu yönde etki ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Grupların hipermetinlerdeki farklı fikirleri not ederek düşüncelerini tasarladıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin AADÖ sürecinde geleneksel projelerden farklı yaklaşımlar kullandıklarını ve rubriklerden kendilerinden beklenen davranışlar hakkında fikir edindiklerini belirttikleri görülmüştür. Öğrencilerin e-okuma-anlama stratejilerinden bilgiyi elde etme, bilgiyi seçme, ön bilgiyi aktifleştirme, birkaç farklı yazılım programını kullanma, araştırma yapma, bilgiye ulaşma, eleştirel değerlendirme, linkleri ve görselleri kullanma gibi konularda gelişim gösterdikleri tespit edilmiştir. Bazı öğrencilerin grup içinde iletişim problemleri yaşaması ve pasif kalmasından dolayı yaratıcı fikirler oluşturamadıkları tespit edilen diğer bulgular arasındadır.

Segers ve Verhoeven (2009) tarafından yapılan araştırmanın amacı, AADÖ'nün öğrenme sonuçlarına etkisini araştırmaktır. 6. sınıf öğrencilerinin (n=229) katılımıyla gerçekleşen araştırmada deney grubu AADÖ ile öğrenme deneyimlerini gerçekleştirirken kontrol grubu Google arama motorunda öğrenme deneyimlerini gerçekleştirmiştir. 6 grup (n=116) deney grubunu oluştururken dört grup (113) kontrol grubunu oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak CITO dil testi ve bilgi testi kullanılmıştır. Dil testi yazma, okuma, heceleme, okuduğunu anlama gibi becerilerden oluşan 100 soru içermektedir. Birkaç kelime ya da kısa paragraflarla (30 dk) Roma mimarisi, evleri, yöneticileri, eğitimi, günlük yaşamı, yiyecekleri, içecekleri, gelenekleri vb. konularda öğrenme ürünlerini hazırlamışlardır. Broşürlerin niteliği rubrikler ile değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme aracında şu alt boyutlar vardır: dil çalışmalarının niteliği (içerik, seyahat broşürü, tasarım, yazma stili ve metinlerin uzunluğu), metin niteliği (yazma, heceleme, imla, kayıp kelime, özgün cümlelerle ifade etme, öz, oran, görsel ve metin uyumu, metnin toplam yapısı) ve işlevsel nitelik (konu belirleme, seyahat broşürü bilgisi, günü planlama, her aktivitedeki bilgi, düzenleme, konu bilgisi, konu adı, çalışmanın adı, açıklamaların uygunluğu vb.) olmak üzere üç alt boyut vardır. Araştırma bulgularında deney grubunda dil becerilerinin niteliği boyutunda erkek ($\bar{X}=2.82$) kız ($\bar{X}=3.14$), metin çalışmalarının niteliği boyutunda erkek ($\bar{X}=2.74$) kız ($\bar{X}=2.83$), pragmatik nitelik boyutunda erkek ($\bar{X}=2.79$) kız ($\bar{X}=2.87$) olarak aritmetik ortalamaları bulunmuştur. Kontrol grubunda ise dil becerilerinin niteliği boyutunda erkek ($\bar{X}=2.96$) kız ($\bar{X}=3.15$), metin çalışmalarının niteliği boyutunda erkek ($\bar{X}=2.74$) kız ($\bar{X}=2.83$), işlevsel nitelik boyutunda erkek ($\bar{X}=3.29$) kız ($\bar{X}=3.00$) olarak aritmetik ortalamaları bulunmuştur. Her iki öğretimin öğrencilerin bilgiyi elde etme süreci ile dil becerilerinin gelişimine olumlu yönde etki ettiği ve dil becerilerinden yazma becerisinde kontrol grubunun daha yüksek ortalamaya sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca uygulama sürecinde öğrencilerin e-okuma-anlama becerileri değerlendirilmiştir. Bazı siteler öğrencilerin yaşlarına uygun olmadığından dolayı görevlere odaklanmada zorlandıkları gözlenmiştir. Erkeklerin kızlara göre metinleri taramaya daha eğilimli oldukları ve okuma sürecinde daha az zaman harcamaları tespit edilen diğer bulgular arasındadır.

VanFossen (2004) tarafından yapılan araştırmada öğrenciler AADÖ çerçevesinde “Japon çocuklarının bir günlük yaşamı” konusunda yedi sayfalık kitap hazırlamışlardır. Bu kitapta Japon yiyecekleri, okulları, tatilleri, hikâyeleri, filmleri konusunda bilgi vermeleri ve metinlerle görselleri ilişkilendirmeleri istenmiştir. İkinci çalışmada ise “ABD'nin tarihi, ekonomisi, yönetimi vb.” konularından birisiyle ilgili sunulan model çerçevesinde sunum

yapmaları istenmiştir. Araştırma bulgularında öğrencilerin zengin kaynaklara ulaşarak bilgileri değerlendirdikleri ve istenilen içeriği ürünlerinde yansıttıkları tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda ise AADÖ'nün öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinde gelişme sağladığı ifade edilmiştir.

2.19.4. AADÖ ve Bilgi Düzeyi

Türkçe, sosyal bilgiler, matematik, bilişim teknolojileri, İngilizce gibi çeşitli derslerde ve kademelerde programla bütünleştirilerek öğrencilerin bilgi düzeylerine ve tutumlarına AADÖ'nün olumlu yönde etkisinin olduğu yapılan araştırmalarla belirlenmiştir (Akçay, 2009; Ballıel, 2014; Çıgırık, 2009; Çilkaya, 2013; Ünal, 2012).

Akçay (2009) tarafından yapılan araştırmanın amacı AADÖ'nün 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarı düzeylerinde ve derse yönelik tutumlarında bir etkiye sahip olup olmadığını incelemektir. Araştırma, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Erzurum il merkezinde bulunan Şair Nef'i İlköğretim Okulu'nda öğrenim gören 20 deney grubu ve 20 kontrol grubu olmak üzere toplam 40 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende tasarlanmıştır. Araştırmada AADÖ'nün 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine ilişkin akademik başarı düzeylerini ve derse yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ballıel (2014) tarafından yapılan araştırmanın amacı 7. sınıf fen ve teknoloji dersinde yer alan “Kuvvet ve Hareket” ünitesi doğrultusunda işbirlikçi AADÖ'nün öğrencilerin başarısına, derse karşı tutumlarına, AADÖ'ye yönelik algılarına, hatırd tutmalarına ve mantıksal düşünme yeteneklerine etkisini araştırmaktır. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desende tasarlanmak üzere 68 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Fen bilgisi dersi başarı, kavrama ile uygulama testi sontest puan ortalamaları ve kalıcılık testi puanlarında işbirlikçi AADÖ'nün uygulandığı gruptaki öğrenciler lehine anlamlı fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Çıgırık (2009) tarafından yapılan araştırmanın amacı AADÖ'nün öğrenci başarısına, fen ve teknoloji dersine karşı tutuma, mantıksal düşünme yeteneğine ve çoklu zekâ alanına etkisini araştırmaktır. Araştırma öntest-sontest kontrol gruplu deneysel modelde tasarlanmıştır. Davut Dörtçelik İlköğretim Okulu 6. sınıfında bulunan 65 öğrenci kontrol grubu, 71 öğrenci ise deney grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubu öğrencileri ile iki haftalık süreçte AADÖ ile “Işık” konusunun öğretimi yapılırken kontrol grubuyla yenilenen ilköğretim programına

göre öğretim yapılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ders başarısı ve mantıksal düşünme yeteneklerinin geliştiği, bu gelişimin anlamlı olduğu görülmüştür. Öğrenci başarısı ile mantıksal-matematiksel ve bedensel-kinestetik zekâ alanları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Uygulanan öğretim ile öğrencilerin tutumları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Bunun nedeninin ise öğrencilerin AADÖ uygulamasına ilk defa katıldıklarının düşünülmesidir.

Çilkaya (2013) tarafından yapılan araştırmanın amacı 6. sınıf sosyal bilgiler dersi ‘‘Ülkemizin Kaynakları’’ konusunda hazırlanan AADÖ’nün öğrencilerin akademik başarısı ve derse karşı tutumlarına etkisini araştırmaktır. Araştırma 6. sınıfta öğrenim gören 41 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir ve öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel modelde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular neticesinde öğrencilerin akademik başarı ve derse karşı tutumlarında deney grubundakiler lehine anlamlı fark olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Ünal (2012) tarafından yapılan araştırmanın amacı 7. sınıf fen dersinde AADÖ’nün öğrencilerin başarısına, fen ve teknoloji ile ağ destekli çalışmaya yönelik tutumlarına etkisinin araştırılmasıdır. Deney grubu dersleri AADÖ etkinlikleri ile işlerken kontrol grubu müfredat programı doğrultusunda işlemiştir. Yapılan analizler sonucunda fen başarısı ve ağ destekli çalışmaya yönelik tutum bakımından deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşurken fen ve teknoloji dersine yönelik tutum bakımından anlamlı farklılık bulunmamıştır.

2.19.5. AADÖ ve Diğer Araştırmalar

AADÖ’nün problem çözme (Leite, Vieira vd., 2007; Smith, Draper ve Sabey, 2005), üst düzey düşünme (Mohn, 2004) ve iletişim (Laborda, 2010; Leite, Dourado vd., 2015) becerilerini geliştirdiği çeşitli araştırmalarla ortaya konmuştur. Ayrıca yapılan araştırmalarda AADÖ’ye yönelik katılımcıların olumlu yönde görüş belirttikleri tespit edilmiştir (Köse, 2007; Zheng, Perez vd., 2007).

Smith vd. (2005) tarafından yapılan araştırmanın amacı 41 öğretmen adayının AADÖ’ye yönelik görüşlerini belirlemektir. Öğretmen adaylarının fen okuryazarlığıyla ilgili çoklu algılarını içeren bu öğretimin uygulanması sonucunda, AADÖ’nün pedagojik içerik bilgi ve becerilerini geliştirerek fen okuryazarlığıyla teknolojiyi bütünleştirmelerini sağlayan öğrenme deneyimi yansıttığını belirttikleri tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının AADÖ’nün iş birliğine ve yaratıcılığa cesaretlendiren öğretim

olduğunu, verilen konularla çoklu algıyı açıklama, bilgiyi değerlendirmede eleştirel düşünme ve problem durumunda bilgiyi uygulama becerilerini geliştirdiğini ifade ettikleri tespit edilmiştir. Leite, Vieira vd. (2007) tarafından yapılan araştırmanın amacı fen dersindeki problem çözme aktivitelerine AADÖ'nün etkisini araştırmaktır. Araştırma bulguları öğrencilerin yeni bilgilerini öncekileriyle bütünleştirerek ve farklı bakış açılarına göre araştırma yaparak problem çözdüklerini ortaya koymuştur.

Mohn (2004) tarafından yapılan araştırmanın amacı üstün yetenekli 5. sınıf öğrencilerinin üst düzey düşünme becerilerine AADÖ'nün etkisini araştırmaktır. 100 öğrencinin katıldığı araştırma öntest-sontest tek gruplu deneysel desen ve görüşme tekniği uygulanarak karma yöntemle yürütülmüştür. Öğrenciler çocuk hastalıklarıyla ilgili grup projeleri hazırlamışlardır. Ayrıca değerlendirme rubrikleri, tutum ölçekleri ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma haftada bir gün gerçekleştirilmek üzere toplamda on beş saat sürmüştür. Sontest sonucunda öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme becerilerinin gelişimine AADÖ'nün olumlu yönde etki ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca yapılan araştırmada öğretmenlerin AADÖ'ye yönelik olumlu yönde tutum gösterdikleri, uygun ve değerli bir öğretim aracı olduğunu belirttikleri tespit edilmiştir. Laborda (2010) tarafından yapılan araştırmada AADÖ'nün sözlü iletişim becerisini geliştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Leite, Dourado vd. (2015) tarafından yapılan araştırmada 92 çalışmanın incelenmesi sonucunda AADÖ'nün öğrencilerin bilişsel, bilimsel, teknik ve iletişim becerilerini geliştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Zheng, Perez vd. (2007) tarafından yapılan araştırmada 226 öğretmenin AADÖ'ye yönelik problem çözme, sosyal etkileşim ve bağımsız öğrenme algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve likert tipi ölçek kullanılmıştır. Çalışma bulguları öğretmenlerin AADÖ'nün kişisel ve küçük grup becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkilediği, bireysel sorumluluk ile iş birliği uygulamalarını artırdığı, bilgiyi uygulama gibi becerileri geliştirdiği görüşlerine sahip olduklarını göstermiştir. Köse (2007) tarafından yapılan araştırmanın amacı ise AADÖ aracı tasarlama, geliştirme ve uygulama sürecinde katılımcıların karşılaştıkları deneyimleri değerlendirmektir. Araştırmaya 70 lisans öğrencisi katılmıştır. Araştırma bulguları öğrencilerin öğretim aracına ve oluşturdukları projelere yönelik olumlu tutum gösterdiklerini ortaya koymuştur.



BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, veri toplama araçları, verilerin toplanması, analiz edilmesi ve araştırmacı rolü açıklanmıştır. Ayrıca geçerlik ve güvenilirlik için yapılan çalışmalara da yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Deseni

Problem cümlesi “AADÖ’nün 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ile bilgi düzeylerinin gelişimine etkisi nedir ve öğrenme ürünlerinin değerlendirme ölçütlerine uygunluğu nasıldır?” şeklindedir. Alt problemler ise 1. Dördüncü sınıf öğrencilerinin AADÖ öncesindeki okuduğunu anlama becerisi öntest ortalama puanı ile AADÖ sonrasındaki okuduğunu anlama becerisi sontest ortalama puanı arasında anlamlı bir fark var mıdır? 2. Dördüncü sınıf öğrencilerinin AADÖ öncesindeki okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları: 2.1. Genel okuma stratejisi düzeyi öntest ortalama puanı ile AADÖ sonrasındaki genel okuma stratejisi düzeyi sontest ortalama puanı arasında anlamlı bir fark var mıdır? 2.2. Problem çözme stratejisi düzeyi öntest ortalama puanı ile AADÖ sonrasındaki problem çözme stratejisi düzeyi sontest ortalama puanı arasında anlamlı bir fark var mıdır? 2.3. Okuma stratejilerini destekleme düzeyi öntest ortalama puanı ile AADÖ sonrasındaki okuma stratejilerini destekleme düzeyi sontest ortalama puanı arasında anlamlı bir fark var mıdır? 3. AADÖ doğrultusunda dördüncü sınıf öğrencilerinin: 3.1. Grup olarak hazırladıkları öğrenme ürünlerinin (broşür) değerlendirme ölçütlerine uygunluğu nasıldır? 3.2. Eşli grup olarak hazırladıkları öğrenme ürünlerinin (PowerPoint sunusu) değerlendirme ölçütlerine uygunluğu nasıldır? 3.3. Bireysel olarak hazırladıkları öğrenme ürünlerinin (mektup) değerlendirme ölçütlerine uygunluğu nasıldır?

4. Dördüncü sınıf öğrencilerinin AADÖ öncesindeki: 4.1. “Türkiye’de Bulunan Ünlü Yerler” bilgi düzeyi öntest ortalama puanı ile AADÖ sonrasındaki “Türkiye’de Bulunan Ünlü Yerler” bilgi düzeyi sontest ortalama puanı arasında anlamlı bir fark var mıdır? 4.2. “Türkiye’de Üretilen Yiyecekler” bilgi düzeyi öntest ortalama puanı ile AADÖ sonrasındaki “Türkiye’de Üretilen Yiyecekler” bilgi düzeyi sontest ortalama puanı arasında anlamlı bir fark var mıdır? 4.3. “Türkiye’de Bulunan Antik Kentler” bilgi düzeyi öntest ortalama puanı ile AADÖ sonrasındaki “Türkiye’de Bulunan Antik Kentler” bilgi düzeyi sontest ortalama puanı arasında anlamlı bir fark var mıdır? 5. AADÖ e-okuma-anlama öğretim sürecini nasıl etkilemektedir ve sürece yönelik öğretmen ile öğrenci görüşleri nedir? Bu doğrultuda çalışma, AADÖ’nün öğrencilerin araştırma soruları ile ilgili becerilerinin gelişimini aşamalı olarak ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması deseninde tasarlanmıştır. Ayrıca ortaya çıkabilecek sorunları çözümlmek ve AADÖ’nün sürece etkisini daha derin incelemek de eylem araştırması deseninde tasarlanmasında etkili olmuştur.

Eylem araştırması insanların günlük yaşamlarındaki problemlere etkili çözümler bulmalarını sağlayan sistematik araştırma yaklaşımıdır. Bu açıdan eylem araştırması sosyal içeriği bünyesinde barındıran dinamikleri araştırır (Stringer, 2014, s.9). Hinchey (2008)’e göre eylem araştırması “bir alanda katılımcıların ilgisi dahilinde belirli zaman aralığında yeni eylem sonuçları ortaya koyarken aynı zamanda elde edilen verileri sistematik biçimde değerlendirmeyi sağlar”. “Sistematik keşif, devam eden tanımlama, analiz yapma ve sosyal uygulamaları teorilendirmeyi sağlayarak uygulamanın yeniden planlanmasına ve transfer edilmesine imkân tanır” (Bridget, 2006, s.27).

Johnson’dan aktaran Bülbül (2015), eylem araştırmasının anahtar özelliklerinin bilinmesinin sürecin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlayacağını belirtmiştir. Bu özellikler şu şekilde ifade edilmektedir:

- *Eylem araştırması sistematiktir.* Veriler belli bir özgürlükle toplansa, analiz edilse ve sunulsa da sistematik bir bakış açısı oluşturmak zorundasınız.
- *Araştırmaya yanıtla başlayamazsınız.* Araştırmanın altında yatan varsayım, araştırmaya başladığınızda ne bulacağınızı bilmemenizdir; önyargısız gözlemcisinizdir. Sonunda yanıtınız olsa neden araştırma yaparsınız?
- *Eylem araştırmasının net veya etkili olması için karmaşık veya ayrıntılı olması gerekmez.* Birçok yeni araştırmacı, titiz olmak gayretiyle araştırmanın her ayrıntısını

yoğun betimleyerek hata yapar. Bu durum amaca ulaşmayı olumsuz yönde etkileyebilir.

- *Çok fazla materyal veya ayrıntı ortaya konursa aradığınız bulguları kaçırabilirsiniz.* Bu durumda rapor muhtemelen okunmaz veya anlaşılmaz olur. İyi düzenlenmiş ve özü yansıtan bir araştırma, her zaman zihin karıştırıcı ve karmaşık bir çalışmaya tercih edilir.
- *Veri toplamaya başlamadan önce araştırmanızı yeterince planlamalısınız.* Plan ve programın olması sistematik bir sorgulamayı, izlenimciliğe dayanan bakış açısından ayırmayı sağlar. Bununla beraber süreç ilerledikçe planlar yaparsınız ve topladığınız veri türleri bazen değişebilir.
- *Eylem araştırması projeleri çeşitli uzunluktadır.* Veri toplama süresi sorularınız, sorgulamanızın doğası, araştırma ortamı ve veri toplama parametrelerinize göre belirlenir.
- *Gözlemler düzenli olmalı fakat uzun olmak zorunda değildir.* Gözlemlerin süresi bir dakikadan bir saate veya daha uzun süre olabilir. Gözlemler tutarlı ve önceden planlanmış program dahilinde yapılmalıdır.
- *Eylem araştırma projeleri basit ve resmî olmayandan ayrıntılı ve resmî olan bir aralıkta yer alır.*
- *Eylem araştırması bazen kurama gömüktür.* Soruları, bulguları ve sonuçları var olan bir kuramla ilişkilendirmek araştırmanızı anlamak için bağlam sağlar. Bu, aynı zamanda okuyucunun aynı konuyla ilgili olarak başkalarının söyledikleriyle sizin verilerinizi ilişkilendirmesine izin verir.
- *Eylem araştırması nicel araştırma değildir.* Eylem araştırmasında bir şeyi ispatlamaya çalışmazsınız. Ayrıca deney ve kontrol grubu, bağımlı ve bağımsız değişkenler ile desteklenecek denenceler de yoktur. Amaç sadece anlamaktır.
- *Sayısal eylem araştırması projelerinin bulguları sınırlıdır.* Nicel yöntemler kullanılmasına rağmen genellenmiş sonuçlara varmada veya sonuçları daha geniş nüfusa uygulamada tedbirli olunmalıdır. Bu tedbir küçük örneklem büyüklüğü, kontrol edilmeyen ve hesaba katılmayan pek çok değişkenin olması nedeniyle gereklidir (s.93-95).

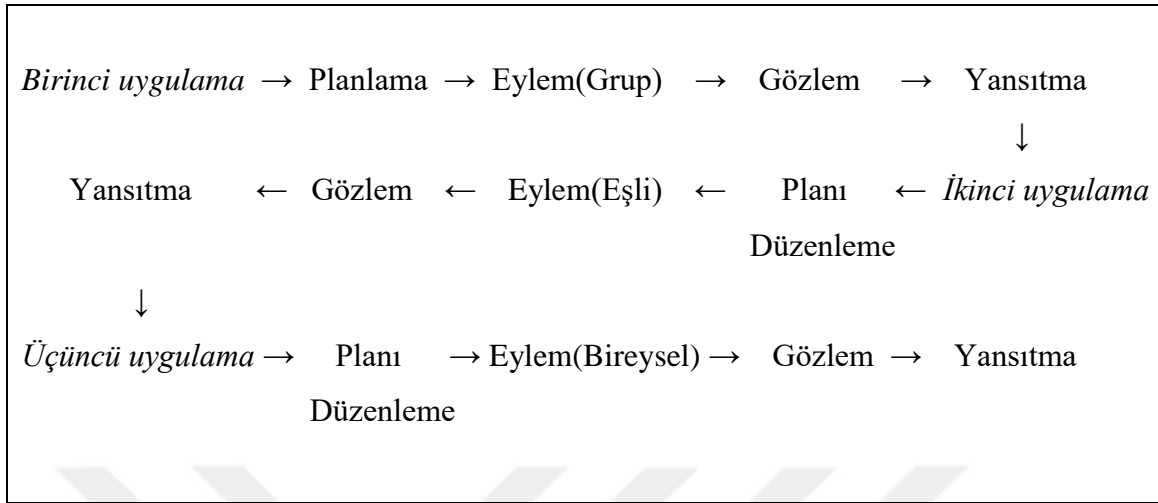
Eylem araştırması, bütün aşamaların önceden planlanıp eyleme dökülerek yansıtmaya yapıldığı döngüsel bir süreçtir. Aşağıda bu çalışmada yer alan süreç betimlenmeye çalışılmıştır.

3.2. Eylem Araştırmasının Aşamaları

John Dewey, John Collier, Kurt Lewin, Stephan M. Corey ve Paulo Freire eylem araştırmasının öncüleri arasında yer alırken (Hinchey, 2008) farklı araştırmacılar uygulama aşamalarına dönük farklı fikirler sunmuştur (Costello, 2003; Mills, 2003; Pelton, 2010; Sagor, 2000; Stringer, 2014). Mills (2003)'e göre eylem araştırması “araştırma problemini belirleme (odaklanılacak alanı belirleme), veri toplama, analiz etme ve yorumlama, eylem planı geliştirme adımlarını içermektedir” (s.5). Pelton (2010)'a göre eylem araştırması “konu tanımı, veri toplama, eylemi planlama, planı uygulama ve sonucu değerlendirme adımlarını içermektedir” (s.8). Sagor (2000)'a göre eylem araştırmasının aşamaları “konu seçimine odaklanma, teorileri açıklama, konuyla ilgili araştırmacının değer, inanç ve teorik bakış açısını tanımlama, araştırma sorularını açıklama, araştırma sorularını tanımlama, veri toplama, veri analizi ve raporlama aşamalarını içermektedir” (s.3-4). Eylem araştırması probleme odaklanma ve konuyu araştırma, sistematik süreç geliştirme, açıklama ve geliştirme (anlamayı sağlayan) adımlarıyla karakterize edilebilir. Bu açıdan araştırma rutini ilgili bilgiyi elde etme, durumu tanımlama, açıklama ve analiz, yorumlama ve açıklama, planlama, uygulama ve değerlendirme aşamalarını içermektedir (Stringer, 2014).

Eylem araştırması sürecinin farklı araştırmacılar tarafından çeşitli aşamalarda ele alındığı görülse de araştırmanın temelinde konu seçimine odaklanma aşaması yer almaktadır (Mills, 2003; Pelton, 2010; Sagor, 2000; Stringer, 2014). “Konu seçimine odaklanma” aşaması Stringer (2014) tarafından “probleme odaklanma ve konuyu araştırma”, Pelton (2010) tarafından “konu tanımı”, Mills (2003) tarafından “araştırma problemini belirleme (odaklanılacak alanı belirleme)” ve Sagor (2000) tarafından “konu seçimine odaklanma” olarak ifade edilmiştir. Veri toplama, analiz etme ve yorumlama, eylem planı geliştirme aşamaları ise araştırmacılar tarafından farklı şekillerde ele alınmıştır. Stringer (2014) tarafından açıklama ve analiz aşamasından sonra planlama, uygulama ve değerlendirme, Pelton (2010) tarafından veri toplama aşamasından sonra eylemi planlama, planı uygulama ve sonucu değerlendirme, Mills (2003) tarafından veri toplama aşamasından sonra analiz etme ve yorumlama, eylem planı geliştirme aşamaları olarak sistematik bir yapıda ele alınmıştır. Bu araştırmada süreç Kemmis ve McTaggart (1988) tarafından geliştirilen model çerçevesinde tasarlanmıştır. Bu modele göre eylem araştırması şu basamaklarda ilerlemeyi gerektiren döngüsel bir süreçtir: 1) planlama 2) eylemde bulunma 3) süreci ve sonuçları gözlemlenme 4) bu süreçler ve sonuçlar üzerine yansıtımada bulunma 5) tekrar planlama 6) tekrar eylemde bulunma 7) tekrar süreci ve sonuçları gözlemlenme 8) tekrar süreç ve

sonuçlar üzerinde yansıtma yapma (s.80). Bu araştırmanın üç uygulama sürecinde tasarlandığını gösteren model Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Eylem Araştırmasının Aşamaları

Eylem araştırması, belirli bir sorunun kendi ortamı içinde uzun bir süre çalışılmasını ve odaklanılan soruna ilişkin veri toplamayı içeren süreç odaklı bir modeldir. Sorunun anlaşılması ile çözüm seçenekleri ortaya çıkacak ve elde edilen veriler çerçevesinde değerlendirilerek en uygun plan yapılacaktır. Bu yönüyle eylem araştırması süreklilik gösteren bir araştırma girişimi olarak da algılanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

3.3. Konu Seçimine Odaklanma

Eylem araştırmasında konu tanımı yapmadan önce problemler tanımlanmalıdır. Konu tanımı, araştırmayla ilgili farklı terimleri kapsayacak kadar geniş olmalıdır. Beyin fırtınası yaparak konu açık hale getirildikten sonra (Pelton, 2010) problem durumu belirlenerek çözümlenmeye odaklanılmalıdır (Stringer, 2014). Günümüz insanı için gerçek hayatın bir parçası konumunda olan teknoloji, eğitim ortamlarında öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin ve öğrenme ürünlerinin gelişiminde yeteri oranda ve nitelikli olarak kullanılmamaktadır. Bu fikrin temelini yapılan bazı araştırmalar oluşturmaktadır (Aksaçlıoğlu ve Yılmaz, 2007; Seferoğlu ve Akbıyık, 2009). Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007) tarafından yapılan araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin %10,4'ünün ödev yazmak ve okul ödevlerini araştırmak amacıyla bilgisayarı kullandıkları tespit edilmiştir. Seferoğlu ve Akbıyık (2009) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin %85,19'unun çizim, %75,93'ünün fotoğraf düzenleme, %86,24'ünün 2B animasyon, %96,33'ünün film düzenleme, %87,16'sının yayımcılık-html editörleri ve %94,50'sinin masaüstü yayımcılık programlarını hiç kullanmadıkları ortaya konmuştur. Bu açıdan araştırmacı toplum ve eğitim

ortamları arasında dijital bölünme yaşandığını düşünerek teknoloji, yeni okuryazarlık gibi kavramlara odaklanmıştır.

Konu seçimine odaklanma sürecinde, okuryazarlık kavramının araştırmacılar tarafından nasıl algılandığı belirlenmeye çalışılmıştır. Peterson, Caverly ve MacDonald (2003)'a göre okuryazarlığın tanımı, basılı materyallerdeki alfabetik kodları çözümleyerek okuma becerisi ediniminin dışına çıkmıştır. Teknolojinin eğitim ortamlarına sağladığı fırsatlar doğrultusunda öğrencilerin okuryazarlık becerilerinin gelişimini sağlamak eğitimsel reformlar altında yer almaktadır (Cooper ve White, 2012, s.866). İkpeze ve Boyd (2007)'a göre yeni okuryazarlık araştırma, dijital kaynakları değerlendirme ve yeni bilginin oluşumunu içermektedir. Okuryazarlığın giderek daha fazla elektronik eğilimli olduğu ifade edilen araştırmalarda, teknolojinin günümüz okullarında öğrenme sürecinin önemli bir parçası olması gerektiği ileri sürülmektedir. Bu düşünceler ışığında araştırmacı teknoloji, hipermetinler, çok katmanlı metinler, yeni okuryazarlık gibi kavramlar üzerine yoğunlaşmaya başlamıştır.

Teknoloji ve okuryazarlığın nasıl bütünleştirilmesi gerektiği üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi sonucunda dijital ortamlarda öğrencilerin becerilerini geliştirmek için AADÖ'ye odaklanılmıştır (İkpeze ve Boyd, 2007; Leung ve Unal, 2013). Leung ve Unal (2013)'a göre "AADÖ çalışmaları incelendiğinde eğitimciler matematik, fen, sosyal, sağlık, sanat gibi alanlarda içerik okuryazarlığı, yazma ve dil bilgisi becerilerini geliştirmeye odaklanmaktadır" (s.32). "AADÖ içerik ve teknoloji okuryazarlığı arasında önemli bir köprüdür" (İkpeze ve Boyd, 2007, p. 651). Öğretim aracındaki çoklu görevler çok katmanlı unsurlarla (görsel, sembol, ses ve video) öğrenme deneyimi sağlamaktadır. Aynı zamanda bu görevler açıklama, tartışma ve sorgulama yoluyla bilginin oluşumunu sağlayarak öğrencilerin öğrenmelerini kontrol etmelerine imkân tanımaktadır (İkpeze ve Boyd, 2007). İkpeze (2009)'ya göre "AADÖ, teknoloji okuryazarlığı ve öğrenme içeriği arasında bağlantı kurmayı sağladığı için sınıfların teknoloji ile bütünleşmesi sürecinde etkili yollardan birisidir" (s.33). Ayrıca AADÖ öğrencilerin tasarım yapma, simge kullanımını içeren navigasyon kullanma, ağ tasarım bilgisi, grafik yazılımı gibi konularda yeni okuryazarlık becerilerini geliştirmektedir (Courtland ve Paddington, 2008, s.16).

Dijital ortamlar öğrencilerin okuryazarlık ve bilgisayarla ilgili teknik becerilerinin gelişimini sağlarken kaynaklardaki bilgileri bulma, tarama, ayırma, seçme, kategorileştirme gibi aktivitelere dayalı olarak eleştirel okuryazarlık ve problem çözme becerilerinin gelişimini sağlamaktadır. Öğrenciler bu becerileri kazandıkları zaman konuyla ilgili kelime ve kavramları tanımlama, kelime ya da cümlelere dayalı arama motorunu kullanma, konu ya da kelimelere

dayalı olarak ağ yönlendirmesini kullanma ve ilgili bilgiyi seçip uygulama yeterliliklerini geliştireceklerdir (Murray ve Mcpherson, 2004, s.6).

Bu açıdan araştırmacı, “okuryazarlık” kavramına odaklanarak okuduğunu anlama ve üstbilişsel okuma stratejileri konusunda yapılan araştırmaları incelemiştir. Yapılan araştırmalarda okuduğunu anlama problemi yaşayan (Dündar ve Akyol, 2014; Ekiz vd., 2012; Özkara, 2010; Ulu ve Akyol, 2016) ve okuduğunu anlamada temel teşkil eden üstbilişsel okuma stratejilerini etkili kullanamayan (Başaran, 2013; Karatay, 2010; Stotbard ve Hulme, 1996) öğrencilerin olduğu ortaya konmuştur.

“Teknoloji ve okuryazarlık” ile “AADÖ ve okuryazarlık” konularıyla ilgili literatür taramasını okuryazarlık ve teknolojiyi AADÖ ile bütünleştiren araştırmalara odaklanılması izlemiştir. Bu açıdan yapılan araştırmalar okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar (Al-Shamisi, 2016; Alshumaimeri ve Almasri, 2012; Hadriana, 2015; Klemans vd., 2011; Segers, Droop vd., 2010; Termsinsawadi, 2009; Tuan, 2011), üstbilişle ilgili araştırmalar (An ve Cao, 2014; Hsiao vd., 2012; Jahromi vd., 2016; Lara ve Reparaz, 2007; Li vd., 2011; Makrogiorgou ve Antonio, 2016), öğrenme ürünü hazırlamaya ve e-okuma-anlama stratejilerine dönük araştırmalar (Chang vd., 2011; Ikpeze ve Boyd, 2007; Ikpeze, 2009; Irina ve Anna, 2012; Kachina, 2012; M.N. Balkissoon ve Balkissoon, 2014; Segers ve Verhoeven, 2009; VanFossen, 2004) ve belirli içerik hakkında bilgi düzeyini geliştirmeye dönük araştırmalar (Akçay, 2009; Balliel, 2014; Çıgırık, 2009; Çilkaya, 2013; Ünal, 2012) olmak üzere dört grupta toplanmıştır.

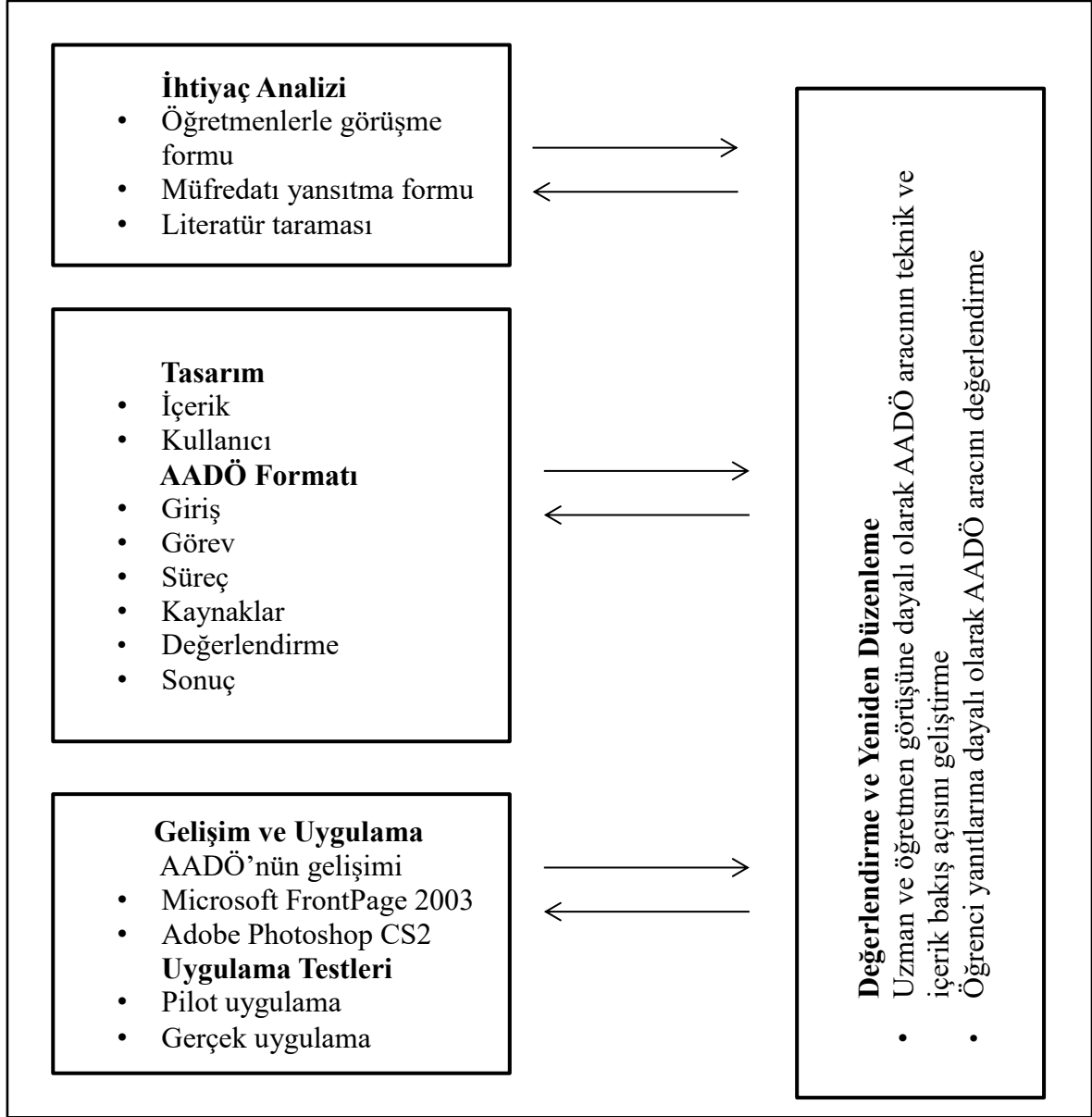
Yurt içinde AADÖ ile ilgili yapılan araştırmaların incelenmesi sonucunda genellikle fen bilgisi, matematik ve sosyal bilgiler gibi derslerde belirli bir öğrenme içeriğini kazandırmak amacıyla yapılan çalışmalar olduğu görülmüştür. Ulusal Tez Merkezinde AADÖ ile ilgili iki doktora tezine (Balliel, 2014; Gökalp, 2011) ve on beş yüksek lisans tezine (Akçay, 2009; Bayburtlu, 2011; Börekci, 2010; Çıgırık, 2009; Çilkaya, 2013; Kobak, 2013; Köse, 2007; N. Şahin, 2010; R. Kılıç, 2007; Ş. Şahin, 2012; Tabanlı, 2008; Tepe, 2013; Uslu, 2011; Ünal, 2012; Z. Yücel, 2011) rastlanmıştır. Bu araştırmalar ortaokul, lise ve lisans düzeyinde olmak üzere gruplandırılabilir. Türkçe dersinde öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmek amacıyla bir yüksek lisans tezine rastlanmıştır (Akçay, 2009). Yapılan araştırma AADÖ’nün Türkçe dersinde “sıfatlar” konusuyla ilgili öğrencilerin akademik başarılarını geliştirmek ve derse karşı öğrenci tutumlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Ulusal Tez Merkezinde ilkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma stratejilerini değerlendirme ve onların teknolojik ortamda hazırladıkları öğrenme ürünlerini AADÖ çerçevesinde inceleyen bir

araştırmaya rastlanmamıştır. Tüm bu alışmalar AAD’nn ilkokul ğrencilerinin okuryazarlık becerilerinin gelişiminde nasıl kullanılabilceği konusunda alanyazın eksikliği olduğunu göstermiştir.

3.4. Planlama

Araştırmanın başlangıcında her üç uygulama için ayrı ayrı planlama yapılmıştır. Uygulamaya başlandıktan sonra süreçte alınan dönüt, yaşanan aksaklık ve görüşlere göre bir sonraki aşama için araştırma planı revize edilmiştir. Öğrenciler birinci uygulamayı üçer kişilik gruplar halinde, ikinci uygulamayı eşli gruplar halinde ve üçüncü uygulamayı bireysel olarak tamamlamıştır. Her üç uygulama için birbirinden farklı AAD araçları hazırlanmıştır.

AAD araçları Türkçe dersinde ‘‘Güzel lkem Türkiye’’ temasına dayalı olarak yapılandırılmıştır. Öğretim araçlarının hazırlanmasında takip edilen Hannafin ve Peck Modeli (Nordin, Mohd, Zakaria ve Embi, 2012, s.225) Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6. Hannafin ve Peck Modeli. ‘Development and Evaluation of WebQuest for the Science Subject’, Nordin, N., Mohd, N., Zakaria, E. ve Embi, M.A., 2012, *The International Journal of Learning*, 18(5), 221-236 kaynağından erişilmiştir.

3.4.1. İhtiyaç Analizi

3.4.1.1. Öğretmenlerle Görüşme Formu

Araştırmacının öğretmenlik deneyimleri boyunca okuduğunu anlama becerisi ve okuma stratejilerinin geliştirilmesi sürecinde edindiği deneyimleri, yaşanan olası sorunlara tanık olması ve farklı araştırmalar kapsamında görüştüğü sınıf öğretmenlerinin de yaşadıkları sorunları sıklıkla dile getirmeleri Türkçe öğretim programı çerçevesinde okuma becerisiyle

ilgili kazanımlara ulaşmada sorunlar yaşandığı varlığını güçlendirmiştir. Okuduğunu anlama becerisi ve okuma stratejilerinin gelişimi için geleneksel okuryazarlık becerileri ile teknolojinin bütünleştirilerek günümüz öğrenme ortamlarında uygulanması araştırılması gereken konulardan birisi olduğunu göstermiştir.

3.4.1.2. Müfredatı Yansıtma Formu

4. sınıf Türkçe dersi öğretim programı çerçevesinde kazanımlar incelenmiştir. Bu kazanımlardan okuduğunu anlama bölümündekiler dikkate alınarak araçlar hazırlanmıştır. Farklı temaların incelenmesi sonucunda “Güzel Ülkem Türkiye” teması seçilmiştir. “Güzel Ülkem Türkiye” teması çerçevesinde 4. sınıf ders kitabındaki “Ülkem’in Renkli Haritası, Turizm Cenneti, Kralın Altın Saçlı Kızı ve Bin Yıllık Tanıklar” metinleri incelenerek ülkemizin hangi yönlerden tanıtıldığı tespit edilmiştir. Bu metinlerin değerlendirilmesi sonucunda ülkemizin ünlü yerleri, yiyecekleri, antik kentleri, madenleri ve yöresel oyunlarının yüzeysel olarak tanıtıldığı görülmüştür. İlk AADÖ aracı “Türkiye’de Bulunan Ünlü Yerler” konusuyla ilgili hazırlanmıştır. Yoğun bilgi verildiğinden öğrencilerin içeriği kavramada zorlanacakları ve zaman sıkıntısı yaşayacakları düşüncesiyle öğretim aracının kullanımının amaca ulaşmada katkı sağlayıp sağlamayacağı konusunda tereddütte kalmıştır. Bu yüzden öğretim aracında dört yer tanıtılmıştır. Ders kitabında ve öğretim aracında tanıtılan yerler Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Ders Kitabında ve AADÖ Aracında Tanıtılan Ünlü Yerler

Ders Kitabında Tanıtılan Yerler	AADÖ Aracında Tanıtılan Yerler
Anıtkabir	Uludağ kayak merkezi
Gülek Boğazı	Pamukkale Travertenleri
Van ve Tuz Gölü	Peri Bacaları ve Yer altı şehirleri (Kapadokya)
Uludağ kayak merkezi	Nemrut Dağı
Pamukkale Travertenleri	
Mevlana Müzesi	
İstanbul’da bulunan cami ve saraylar	
Peri Bacaları ve Yer altı şehirleri (Kapadokya)	
Nemrut, Süphan ve Ağrı Dağı	

İkinci uygulamada kullanılan öğretim aracı “Türkiye’de Üretilen Yiyecekler” konusuyla ilgili hazırlanmıştır. Bu konuda ders kitabında tanıtılan yiyecekler içerisinde dört ürün

seçilmiştir. “Türkiye’de Üretilen Yiyecekler” konusuyla ilgili Türkçe ders kitabında ve AADÖ aracında tanıtılan yiyecekler Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10

Ders Kitabında ve AADÖ Aracında Tanıtılan Ünlü Yiyecekler

Ders Kitabında Tanıtılan Yiyecekler	AADÖ Aracında Tanıtılan Yiyecekler
Portakal (Adana)	Fındık (Karadeniz)
Karpuz (Diyarbakır)	Karpuz (Diyarbakır)
Çay kültürü (Erzurum)	Şeftali (Bursa)
Şeftali (Bursa)	Bal (Rize)
Hamsi (Trabzon)	
Pastırma (Kayseri)	
Fındık (Karadeniz)	
Çekirdeksiz üzüm (İzmir)	
Üzüm (İzmir)	
Pamuk (Adana)	
Baklava (Gaziantep)	
Bal (Rize)	

Üçüncü uygulamada kullanılan öğretim aracı “Türkiye’de Bulunan Antik Kentler” konusuyla ilgili hazırlanmıştır. Bu konuda ders kitabında dört tane antik kentin ismi geçmektedir. “Türkiye’de Bulunan Antik Kentler” konusuyla ilgili Türkçe ders kitabında adı geçen ve AADÖ aracında tanıtılan antik kentler Tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

Ders Kitabında ve AADÖ Aracında Tanıtılan Antik Kentler

Ders Kitabında Tanıtılan Antik Kentler	AADÖ Aracında Tanıtılan Antik Kentler
Perge antik kenti	Perge antik kenti
Efes antik kenti	Efes antik kenti
Side antik kenti	Side antik kenti
Aspendos antik kenti	Aspendos antik kenti

3.4.1.3. Literatür Taraması

Yapılacak eylem araştırması için ders planları, etkinlikler ve öğretim araçlarının belirlenmesi sürecinde öncelikle ilgili literatür ayrıntılı bir şekilde taranmıştır. Bu amaçla “WebQuest”, “WebQuest ve okuduğunu anlama (WebQuest and reading comprehension)”, “WebQuest ve üstbilişsel okuma (WebQuest and metacognitive reading)”, “eylem araştırması (action research)”, “WebQuest ve yeni okuryazarlık (WebQuest and new literacy)” gibi anahtar kelimelerin farklı bileşenleri kullanılarak detaylı bir literatür taraması yapılmıştır. Ek olarak "iş birliğine dayalı öğrenme ve WebQuest (cooperative learning and WebQuest)", "öğrenci merkezli öğrenme ve WebQuest (student-centered learning and WebQuest)" gibi anahtar

kelimeler kullanılmıştır. Bu süreçte ERIC (Educational Resources Information Center), Social Science Citation Index (SSCI), ProQuest Dissertations and Thesis, Google Scholar, Web of Science, ScienceDirect, Springer, Taylor & Franchis, Wiley gibi uluslararası veri tabanları ile Ulakbim, YÖK Tez Merkezi gibi ulusal veri tabanlarındaki konu ile ilgili tez, makale, bildiri gibi akademik yayınlar araştırılmıştır. Gerekli incelemelerden sonra AADÖ'ye uygun öğretim modeli ve ders planları geliştirilmiştir.

3.4.2. Tasarım ve AADÖ Formatı

3.4.2.1. Tasarım

AADÖ araçlarını tasarlamada yapılandırmacı, yeni okuryazarlık ve şema teorileri temel alınmıştır. Ayrıca diğer araştırmacılar tarafından geliştirilen ders planları incelenmiştir (Chang vd., 2011; Gökalp, 2011; Hsiao vd., 2012; Hwang ve Kuo, 2011; Kelly, 2000; VanFossen, 2004; Zheng, Perez vd., 2007). Tüm bu incelemeler ışığında AADÖ süreci tasarlanmıştır.

3.4.2.1.1. İçerik

AADÖ araçlarının (Bkz: EK 2, EK 3, EK 4) tasarımında yapılan araştırmalardan faydalanılmıştır (Akçay, 2009; Balliel, 2014; Bayburtlu, 2011; Cizer ve Boeru, 2015; Ç. Kılıç, 2011; Deutsch, 2003; Gökalp, 2011; Kelly, 2000; Laborda, 2010; Ünal, 2012; VanFossen, 2004).

3.4.2.1.2. Kullanıcı

Kullanıcılara ait demografik özellikler tespit edilmiştir (Bkz: Tablo 12). Ayrıca öğrencilerin evlerinde bulunan teknolojik araçlar, teknolojiyi hangi amaçla kullandıkları ve kullanma sıklıkları incelenmiştir (Bkz: Tablo 13). Kişisel bilgi formlarının incelenmesi sonucunda öğrencilerin evlerinde teknolojik araçların (bilgisayar, tablet vb.) bulunduğu ve bunları eğitim amaçlı kullandıkları tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin teknolojik araçları eğitim açısından nitelikli olarak kullanmadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin teknolojik araçları kullanma deneyimleri olduğundan dolayı bilgisayar donanımlarının tanıtımına çok fazla zaman ayrılmamıştır fakat dijital ortamda araştırma yapma ve ürün

hazırlama deneyimleri çok fazla olmadığından Microsoft program tanıtımlarına ders planlarında yer verilmiştir.

3.4.2.2. AADÖ Formatı

AADÖ aracı altı bölümden oluşmaktadır: giriş, görev, süreç, kaynaklar, değerlendirme ve sonuç.

3.4.2.2.1. Giriş

Öğrencilerin görevleri tamamlamaları için konuyla ilgili ön bilgilerini harekete geçiren kelime ve kavramları içermektedir. Öğrenci aktivitelerine yönelik fikir vererek motivasyon sağlar. Bu çalışmada kullanılacak AADÖ araçlarının giriş bölümlerini oluşturmak için bazı çalışmalara odaklanılmıştır (Akçay, 2009; Balliel, 2014; Bayburtlu, 2011; Gökalp, 2011; Kelly, 2000; Laborda, 2010). Yapılan çalışmalarda kullanılan öğretim araçlarının giriş bölümlerinin incelenmesi sonucunda öğrencilerin bir senaryo içerisine sürüklendiği tespit edilmiştir. Bu senaryolarda öğrencilerin yarışma, ödül gibi unsurlarla motivasyonları sağlanmaya çalışılmıştır.

Akçay (2009) tarafından hazırlanan öğretim aracının giriş bölümünde öğrencilerin fiil ve isimleri öğrenmek için bir yolculuğa çıkmaları istenmiştir. Balliel (2014) tarafından hazırlanan aracın giriş bölümünde öğrencilerin parka giderek oyun alanlarını kurgulamaları istenmiştir. Bayburtlu (2011) tarafından hazırlanan aracın giriş bölümünde öğrencilere limonata şişesi ve logosu tasarımı yarışması olduğu ve birinci seçilenin Avrupa'ya bir haftalık tatile gideceği belirtilmiştir. Gökalp (2011) tarafından hazırlanan araçlardan birinin giriş bölümünde poster hazırlama konusunda bilgi verilmiştir. Kelly (2000) tarafından hazırlanan aracın giriş bölümünde "Lusitania" ve "Titanic" gemileri hakkında bilgi araştırılması gerektiği ifade edilmiştir. Laborda (2010) tarafından hazırlanan aracın giriş bölümünde İngiltere turizminin iklim değişikliği ve terörden olumsuz etkilendiği belirtilerek öğrencilerden seyahat planı hazırlamaları istenmiştir.

Bu çalışmada birinci uygulamada kullanılan AADÖ aracında senaryo olarak Japonya'da bulunan bir firma tarafından ülkenizin ünlü yerlerini tanıtan broşür yarışması yapılacağı ve en iyi broşürü hazırlayana ayın bilim-kültür dergisini almaya hak kazanacağı (Bkz: EK 2), ikinci uygulamada AADÖ aracında senaryo olarak aynı firma tarafından ülkenizde üretilen yiyecekler hakkında PowerPoint sunusu yarışması yapılacağı ve en iyi sunuyu hazırlayana

ödül olarak meyve sepeti verileceği (Bkz: EK 3) ve üçüncü uygulamada AADÖ aracında ülkenizde bulunan antik kentlerle ilgili mektup yazma yarışması yapılacağı ve en iyi mektup yazana şövale verileceği (Bkz: EK 4) belirtilerek giriş bölümleri hazırlanmıştır.

3.4.2.2.2. Görev

Giriş kısmından sonra gelen bölümdür ve konu çerçevesinde öğrenci sorumlulukları hakkında bilgi verir. Görevlerin içeriği broşür, PowerPoint sunumu, poster, tartışma, rapor, sözlü sunum, dijital yayınlar, ağ günlüğü yorumları, dergi vb. olabilir. Bu araştırmada kullanılacak AADÖ araçlarının görev bölümlerini oluşturmak için bazı araştırmalara odaklanılmıştır (Akçay, 2009; Balliel, 2014; Bayburtlu, 2011; Gökalp, 2011; Kelly, 2000; Laborda, 2010).

Akçay (2009) tarafından hazırlanan öğretim aracının görev bölümünde isim, fiil ve sıfatların keşfedileceği belirtilmiştir. Balliel (2014) tarafından hazırlanan aracın görev bölümü, altı grup üyesinin enerji parkı oluşturmaları yönünde tasarlanmıştır. Bu oyun parkının farklı enerjileri gösteren oyun alanını, farklı enerjileri içeren oyuncakları ve tüm alanları gösteren alanı içermesi gerektiği belirtilmiştir. Bayburtlu (2011) tarafından hazırlanan aracın görev bölümünde grup üyelerinin kaç kişiden oluşacağı belirtilerek limonata şişesinin silindir şeklinde tasarlanacağı, ne kadar malzeme kullanılacağı ve ne kadar limonata alacağını hesaplanması gerektiği belirtilmiştir. Gökalp (2011) tarafından hazırlanan aracın görev bölümünde posterin içeriğinde bulunan bilgilerin başlık, amaç, kimyasal ve fiziksel değişimin tanımları, kimyasal ve fiziksel değişime günlük hayattan üçer örnek, radyoaktif elementler ile ilgili kısa açıklamalar, konu ile ilgili şekiller/resimler, sonuç ve kaynakları içermesi gerektiği belirtilmiştir. Kelly (2000) tarafından hazırlanan aracın görev bölümünde öğrencilerin “Lusitania” ve “Titanic” gemileriyle ilgili araştırma yaparak yazdıkları mektupta bazı detaylara yer vermeleri gerektiği belirtilmiştir. Ödül olarak Uluslararası Deniz Topluluğu tarafından bağış verileceği ifade edilmiştir. Laborda (2010) tarafından hazırlanan görev bölümünde grup üyelerinin araştırdıkları bilgileri tartışarak seyahat merkezi tasarımları belirtilmiştir. Örnek AADÖ araçlarının görev bölümlerinin incelenmesi sonucunda grup çalışmalarının yapısı ve hazırlanan ürünlerin içeriğine dair bilgi verildiği tespit edilmiştir.

Bu araştırmada birinci uygulamada kullanılan öğretim aracının görev bölümünde ünlü yer olarak Uludağ kayak merkezi, Pamukkale Travertenleri, Kapadokya ve Nemrut Dağı

(Bkz: EK 2), ikinci uygulamada kullanılan öğretim aracında fındık, karpuz, şeftali ve anzer balı (Bkz: EK 3) ve üçüncü uygulamada kullanılan öğretim aracında ise Perge, Efes, Side ve Aspendos antik kentleriyle (Bkz: EK 4) ilgili bilgilerin araştırılması gerektiği belirtilmiştir. Aynı zamanda görevlerin bireysel mi yoksa grup olarak mı tamamlanacağı konusunda bilgi verilmiştir.

3.4.2.2.3. Süreç

Süreç bölümünde öğrencilerin bu görevleri nasıl başaracakları ifade edilir. Bu bölümde izlenecek adımlar açık şekilde belirtilir. Başarılı bir sonuç için öğrenciler kaynaklara ulaşma, fikir parçalarını bir araya getirme ve ürünleri oluşturma konusunda yönlendirilebilir. Öğrencilere açık şekilde yönerge verilebilir ve takip edecekleri adımları gösteren farklı grafik organizasyonları kullanılabilir. Grafik organizasyonun kullanılması yazılı unsurlardan anlam çıkarmada zorlanan öğrenciler için bir kolaylık sağlar. Öğrencilerin izleyecekleri adımları takip etmelerini kolaylaştırır. Bu çalışmada kullanılacak öğretim araçlarının süreç bölümlerini oluşturmak için bazı araştırmalara odaklanılmıştır (Akçay, 2009; Balliel, 2014; Bayburtlu, 2011; Cizer ve Boeru, 2015; Gökalp, 2011; Kelly, 2000; Laborda, 2000).

Akçay (2009) tarafından hazırlanan öğretim aracının süreç bölümü iki aşamada yapılandırılmıştır. Birinci aşamada öğrencilerin isim-fiil fabrikasıyla ilgili oyunu oynamaları ve ikinci aşamada konu anlatımlarını izlemeleri istenmiştir. Balliel (2014) tarafından hazırlanan aracın süreç bölümü grup arkadaşlarını oluşturma, öğrencilerin kaynaklar bölümüne ulaşarak not alma, edinilen bilgileri grup arkadaşlarıyla görüşme, bu bilgilere dayalı olarak oyun parkı oluşturma ve sunum adımlarını içermektedir. Bayburtlu (2011) tarafından hazırlanan aracın süreç bölümü içecek şişesini tasarlama, marka tasarlama, tasarım ürününün maketini hazırlama gibi adımları içermektedir. Cizer ve Boeru (2015) tarafından hazırlanan aracın süreç bölümünde öğrencilere takip edecekleri adımların verilmesinin yanı sıra hangi soruları araştıracakları belirtilmiştir. Kelly (2010) tarafından hazırlanan aracın süreç bölümü grup oluşturma, “Lusitania” ve “Titanic” gemileriyle ilgili bilgileri (yer, zaman, tarihi gerçekler ve cevaplanmayan sorular) araştırma, not alma ve final ürünlerinin içeriği adımlarını içermektedir. Laborda (2010) tarafından hazırlanan aracın süreç bölümünde içerikle ilgili ayrıntılı ve ilgi çekici bilgilere yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Bu çalışmada birinci uygulamada kullanılan öğretim aracının süreç bölümü dört aşamada tasarlanmıştır. İlk aşamada broşürün özellikleri tanıtılmış, ikinci aşamada grupların kaç

kişiden oluşacağı belirtilerek görev paylaşımına örnek verilmiş, üçüncü aşamada incelenen araştırmalardan farklı olarak öğrencilerin hangi bilgileri araştıracakları ayrıntılı olarak belirtilmiştir. Son aşamada ise öğrencilerin ulaşabilecekleri çalışma sayfasına kitap resmiyle köprü kurulmuştur. Öğrencilerden kaynaklar bölümüne giderek bu bilgileri araştırmaları istenmiştir (Bkz: EK 2). İkinci uygulamada kullanılan öğretim aracının tasarlanmasında da benzer yol izlenmiştir. İlk aşamada PowerPoint sunusunun özellikleri tanıtılmış, ikinci aşamada eşli grubun nasıl çalışması gerektiği konusunda bilgi verilmiş, üçüncü aşamada öğrencilerin hangi bilgileri araştıracakları ayrıntılı olarak belirtilmiş ve son aşamada çalışma sayfasına kitap resmiyle köprü kurulmuştur (Bkz: EK 3). Üçüncü uygulamada kullanılan öğretim aracının tasarlanmasında ilk aşamada antik kentlerde bulunan yerlerle ilgili görsellere yer verilmiş, ikinci aşamada mektubun giriş bölümünün nasıl yazılacağına dair örnek verilmiş, üçüncü aşamada öğrencilerin hangi bilgileri araştıracakları ayrıntılı olarak belirtilmiş, dördüncü aşamada mektubun sonuç bölümünün nasıl yazılacağı konusunda bilgi verilmiş ve son aşamada ise çalışma sayfasına kitap resmiyle köprü kurulmuştur (Bkz: EK 4).

Araştırmanın süreç bölümünün yapılandırılmasında 4. sınıf Türkçe öğretim programı kazanımları ve metinleri dikkate alınmıştır. Bu yapılandırmada 4. sınıf Türkçe dersi öğretim programı okuma becerisi kazanımları doğrultusunda gerçekleştirilen etkinlikler şunlardır:

- *Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.*
Ör: Üçüncü uygulamada kullanılan öğretim aracının giriş bölümünde zihin haritasına yer verilmiştir. Özellikle dersin giriş bölümünde öğrencilerin zihin haritasını geliştirmelerine yönelik soru cevap niteliğinde ders işlenmiştir.
- *Okuma öncesi, sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.*
Ör: Okuma öncesinde öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerini belirlemek amacıyla sorular sorulmuş, okuma sırasında ve sonrasında öğrencilerden istenilen bilgileri araştırarak öğrenme ürünlerini hazırlamaları istenmiştir.
- *Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.*
Ör: Uludağ kayak merkezinin nerede bulunduğu, buraya hangi araçlarla ulaşımın sağlandığı gibi konularda öğrencilerin araştırma yapması istenmiştir.
- *Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.*
Ör: Öğrencilerin sitelerdeki bilgilerin hangi konuyla ilgili olduğunu tahmin etmeleri için kalın, italik ve renkli yazılmış yazılara dikkat etmeleri gerekir.

- *Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.*
Ör: İkinci uygulamada kullanılan öğretim aracı öğrencilerden şeftali ve nektarin arasındaki farkı araştırmaları istenmiştir.
- *Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.*
Efes antik tiyatrosunda konser verilmesinin yasaklanmasının sebebinin araştırılması istenmiştir.
- *Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.*
Ör: Üçüncü uygulamada kullanılan öğretim aracı antik kentlerde bulunan ‘‘agora’’ kavramını araştırmayı içerir.
- *Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okur.*
Ör: Öğrencilerin Pamukkale Travertenleri’nin oluşumunu anlatan bilgileri araştırarak yazmaları istenmiştir.
- *Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.*
Ör: Öğrencilerden antik tiyatrodaki bulunan su kemerlerini kimin yaptırdığı gibi destekleyici ayrıntıları araştırmaları istenmiştir.
- *Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.*
Ör: Öğrencilerden PowerPoint sunumlarında uygun başlık koymaları istenmiştir.
- *Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.*
Ör: Öğrencilerin AADÖ araçlarındaki adımları takip ederek görevleri tamamlamaları gerekir.
- *Okuduğunu özetler.*
Ör: Öğrencilerden araştırdıkları bilgileri kendi cümleleriyle yazmaları istenmiştir.
- *Görsellerden yararlanarak metnin içeriğini tahmin eder.*
Ör: Öğrencilere farklı siteler sunulmuştur. Öğrencilerin sitelerdeki bilgilerin içeriğine dair fikir edinmeleri için resim ya da başlıkları taramaları gerekir.
- *Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.*
Ör: Öğrencilerden yazdıkları bilgilere dayalı olarak resim dosyasından resim eklemeleri istenmiştir.
- *Okuduklarında eksik bırakılan ve ilgisi olmayan bilgiyi fark eder.*
Ör: Bazı sitelerde konu dışında reklam ve haberlerin olduğu görülmüştür. İlgisiz içeriği ya da resimleri ürünlerine yansıtılmaları istenmiştir.

Öğrenciler öğrenme ürünlerini hazırlarken aşağıdaki yazma ve görsel sunu beceri kazanımlarını uygulamaktadırlar:

Yazma Becerisi Kazanımları

- Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.
- Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
- Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.
- Yazılarında imlâ kurallarını uygular.
- Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder.
- Konu dışına çıkmadan yazar.
- Yazılarında kelime tekrarından kaçınır.
- Yazma konusunu belirler.
- Yazısında alt başlıkları belirler.
- Yazılarında karşılaştırmalar yapar.
- Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
- Vurgulamak istediği kelime ya da cümleleri farklı yazar.
- Özet çıkarır.

Görsel Okuma ve Görsel Sunu Beceri Kazanımları

- Duyuru, afiş vb. yazar.
- Sunuma hazırlık yapar.
- Sunum yöntemini belirler.
- Sunularında içeriğe uygun görseller seçer ve kullanır.
- Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.
- Duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini resim, şekil, sembol ve renkleri kullanarak görselleştirir.

3.4.2.2.4. Kaynaklar

Kaynaklar bölümü, süreç bölümünde izlenecek adımları takip etmek için öğrencilerin bilgi edinebilecekleri siteleri kapsar. Eğitimsel materyaller teknolojik kaynaklarla desteklenirken eğitimciler öğrenme amaçları ve ihtiyaçları doğrultusunda kaynaklar bölümünü oluşturur. Kaynakların seçimi ve sınırı AADÖ aracını hazırlayan kişi tarafından belirlenir. Bu araştırmadaki kaynaklar bölümü, öğrencilerin konuları tartışmalarını ve bol bilgiye ulaşmalarını sağlayan çok sayıda hipermetin içerecek yapıda tasarlanmıştır. Kaynaklar

bölümlerini oluşturmak için bazı çalışmalara odaklanılmıştır (Akçay, 2009; Balliel, 2014; Bayburtlu, 2011; Gökalp, 2011; Kelly, 2010; Laborda, 2000). Kaynakların seçilme sürecinde aşağıdaki kriterlere dikkat edilmiştir:

- İçeriği açık ve anlaşılır siteler seçilmiştir. Öğrenci seviyesine uygun olmayan ve öğrencilerin anlamını bilmediği kelimelerin yoğun olduğu siteler seçilmemiştir.
- Şiddet vb. içerikli öğrenci seviyesine uygun olmayan siteler seçilmemiştir.
- Öğrencilerin okumasını güçleştiren organizasyonu karmaşık sitelerin kullanımından kaçınılmıştır.
- Konuyla ilgisiz çok yoğun bilgilerin bulunduğu siteler kaynaklar bölümüne dahil edilmemiştir.
- Öğrenciler sitelere göz gezdirirken konunun içeriğine dair fikir edinebilecekleri kaynaklar seçilmiştir.
- Wikipedia, Turizm Bakanlığı, Kültür Varlıkları ve Müzeler Genel Müdürlüğü ile Basın ve Halkla İlişkiler Müşavirliği tarafından hazırlanan siteler kaynaklar bölümüne eklenmiştir. E- seyahat gibi dergi içerikli sitelere de kaynaklar listesinde yer verilmiştir.

Her üç öğretim aracının kaynaklar bölümünün oluşturulmasında anahtar kelimelerle tarama yapılmıştır. Her uygulama için en az elli siteden oluşan kaynak havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan kaynak havuzu bir uzman (yeni okuryazarlık çalışan) ve iki sınıf öğretmeninin görüşüne sunulmuş ve oluşturulmuştur. Ayrıca kaynak olarak video ve Word belgeleri de kullanılmıştır.

3.4.2.2.5. Değerlendirme

Öğrencilerin süreç bölümünde belirtilen adımları izleyerek görevleri tamamladıktan sonra oluşturdukları ürünleri incelemelerini sağlar. Ürünleri değerlendirmek için rubrik kullanılır. Rubrik, öğrenme ürünlerini bazı kriterlere göre değerlendirmeyi sağlar. Öğrenme ürünlerinin yanı sıra öğrencilerin araştırma becerilerini de değerlendirmeyi sağlar.

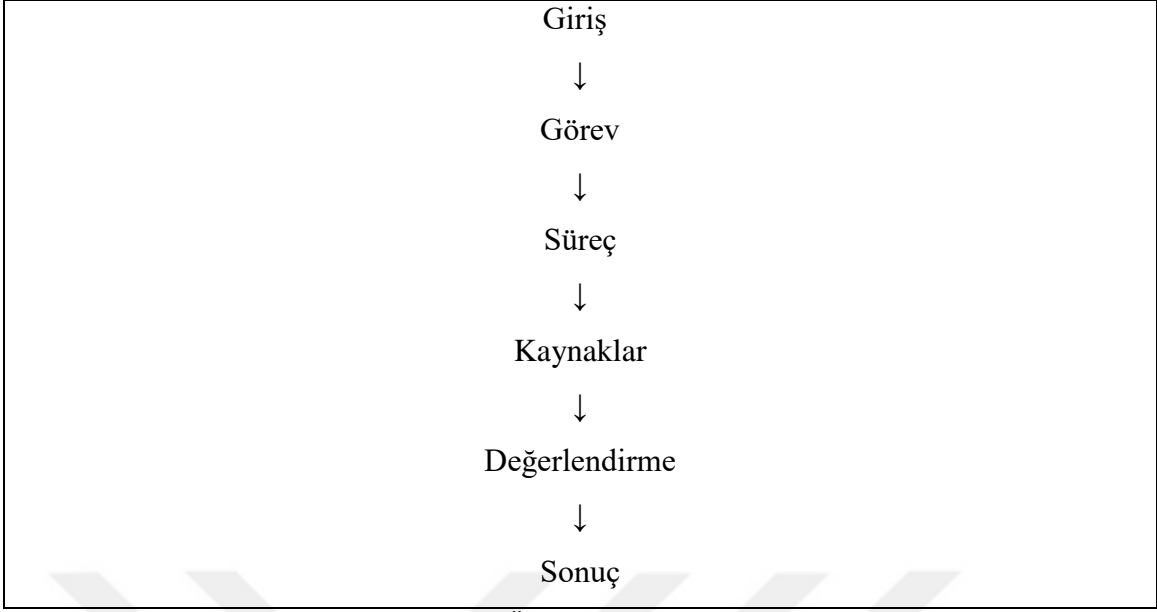
Akçay (2009) tarafından hazırlanan öğretim aracının değerlendirme bölümü isim-fiil fabrikası, izleyerek öğrenme, test çözme, şiir yazma ve okuma, Balliel (2014) tarafından hazırlanan aracın değerlendirme bölümü sunum, oyun parkı, grup çalışması, araştırma süreci ve özgünlük, Bayburtlu (2011) tarafından hazırlanan aracın değerlendirme bölümü ürünleri hazırlama süreci, yaratıcılık, inandırıcılık ve tasarım, Gökalp (2011) tarafından hazırlanan

aracın değerlendirme bölümü poster, grup çalışması, araştırma süreci ve özgünlük, Kelly (2000) tarafından hazırlanan aracın değerlendirme bölümü indeks kartları, içerik ve mektup (hatırlama, içerik, oluşum ve mektup yapısı), Laborda (2000) tarafından hazırlanan aracın değerlendirme bölümü grup katılımı, çalışma becerisi, yaratıcılık ve final ürünlerinin niteliği değerlendirme kriterlerini içermektedir. Pulido (2009) tarafından hazırlanan aracın değerlendirme bölümü ise görevleri tamamlama, okuduktan sonra özetleme, bilginin niteliği ve zamanında teslim etme kriterlerini içermektedir. Yapılan araştırmalar incelendiğinde öğretim araçlarının değerlendirme bölümlerinde öğrenme ürünlerinin hangi kriterler açısından inceleneceği belirtilmiştir. Bu çalışmada kullanılacak öğretim araçlarının değerlendirme bölümlerinin hazırlanmasında bu durum dikkate alınmıştır.

Birinci uygulamada kullanılan öğretim aracındaki rubrik sunum ve planlama, organizasyon, bilimsel doğruluk, imla, metin-fon seçimi, kaynaklar, içerik geçerliği, görsel-metin uyumu, başlık-metin uyumu, özgünlük, broşür kapağı resmi ve broşür kapağı tanıtım yazısı (Bkz: EK 2), ikinci uygulamada kullanılan öğretim aracındaki rubrik sunum ve planlama, organizasyon, bilimsel doğruluk, imla, metin-fon seçimi, kaynaklar, içerik geçerliği, görsel-metin uyumu, özgünlük, başlık-metin uyumu, slayt yoğunluğu ve slayt renkleri (Bkz: EK 3) ve üçüncü uygulamada kullanılan öğretim aracındaki rubrik sunum ve planlama, organizasyon, bilimsel doğruluk, imla, kaynaklar, içerik geçerliği, görsel-metin uyumu, özgünlük, giriş, gelişme ve sonuç kriterlerini içermektedir (Bkz: Ek 4).

3.4.2.2.6. Sonuç

Sonuç bölümü, öğrenme sonuçlarını özetleme imkânı sağlar ve öğretim araçları yoluyla bilgiyi elde etmeye cesaretlendirir. Temel noktayı özetler ve öğrencilerin süreci sonlandırmalarına yardımcı olur. Öğretim aracının uygulanması sonucunda edinecekleri bilgi ve becerileri belirtir. Ayrıca gelecek AADÖ uygulamaları için motivasyon sağlar. Öğrencilere bu bölümde motivasyonlarını sağlayıcı küçük notlar verilebilir. Bu çalışmada kullanılan AADÖ araçlarının sonuç bölümlerini oluşturmak için bazı araştırmalara odaklanılmıştır (Akçay, 2009; Balliel, 2014; Bayburtlu, 2011; Gökalp, 2011; Kelly, 2000; Laborda, 2000). Yapılan araştırmalarda kullanılan öğretim araçlarının sonuç bölümlerinde uygulama sonunda elde edecekleri içeriğin özetlendiği tespit edilmiştir. Bu çalışmada kullanılan öğretim araçlarının sonuç bölümleri de bu doğrultuda hazırlanmıştır (Bkz: EK 2, EK 3, EK 4). AADÖ aracındaki bölümler Şekil 7’de gösterilmiştir.



Şekil 7. AADÖ Aracındaki Bölümler

3.4.3. Gelişim ve Uygulama Testleri

3.4.3.1. Gelişim

AADÖ araçları Microsoft FrontPage, Adobe Photoshop CS2 gibi programlar kullanılarak hazırlanmaktadır. Bu araştırmadaki öğretim araçları, Microsoft FrontPage 2003 programının kullanımıyla hazırlanmıştır.

3.4.3.2. Uygulama Testleri

3.4.3.2.1. Pilot Uygulama

Pilot uygulama 2015/2016 eğitim-öğretim yılının ilk yarısında yapılmıştır. Her üç aşamanın pilot uygulaması altı öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Uygulama boyunca AADÖ araçlarının işlevliliğini değerlendirmek amacıyla öğrencilerden aracın anlaşılabilirliğine, kaynaklara ulaşıp ulaşılmadığına ve yaşadıkları sıkıntılara dair fikir alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin öğrenme ürünü hazırlama yeterlilikleri, içerik bilgisi, yeni okuryazarlık becerileri ve bilgisayardaki temel becerileri değerlendirilmiştir. Bu doğrultuda AADÖ araçları revize edilmiştir.

Öğrencilerin pilot uygulama sonunda öğrenme ürünleri ortaya koydukları tespit edilmiştir. Pilot uygulamada öğrenme ürünlerinde sunum ve planlama, bilimsel doğruluk, görsel-metin uyumu, başlık-metin uyumu gibi konularda sıkıntı yaşamadıkları fakat farklı kaynakları

kullanma, içerik geçerliği ve dil bilgisi konularında sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir. Bu yüzden asıl uygulamadaki ders planlarının gelişiminde bu konuda bilgi verilmesi hedeflenmiştir. Öğrencilerin pilot uygulamanın başında sayfalar arasında gezinme ve taramada sıkıntı yaşadıkları gözlenmiştir. Bu açıdan ders planlarına metinleri inceleme kısmı eklenmiştir.

3.4.3.2.2. Gerçek Uygulama

Asıl uygulamaya pilot uygulama ve uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilmiştir. Uygulama 2015/2016 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında yapılmıştır.

3.4.4. Değerlendirme ve Yeniden Düzenleme

Uzman görüşlerini almak amacıyla değerlendirme formu kullanılmıştır. Bu doğrultuda okuma-yazma alanında uzman üç akademisyen (birisini yeni okuryazarlık çalışmakta) ve bir sınıf öğretmeninin görüşüne başvurulmuştur (Bkz: EK 5). Ayrıca pilot uygulama sonunda öğrencilerden alınan geri dönütler doğrultusunda AADÖ araçlarında aşağıdaki düzenlemeler yapılmıştır:

- Dil bilgisi ve noktalama işaretleri: Uzman değerlendirmesi sonucunda bazı dil bilgisi ve noktalama işaretleri hataları bulunmuştur. Bu hatalar doğrultusunda düzeltmeler yapılmıştır.
- Görsel tasarım: Resim, grafik ve renk düzeni ile ilgili önerilere göre düzeltmeler yapılmıştır.
- Görev bölümü: Öğrencilerin hazırlayacakları ürünlerin içeriğinde bulunması gereken kısımlarla ilgili konu başlıkları eklenmiştir.
- Süreç bölümü: Süreç bölümü daha ayrıntılı olacak şekilde düzenlenmiştir. İşbirliği çalışmalarına örnek teşkil etmesi açısından grup çalışmalarında rol paylaşımına örnek verilmiştir.
- Kaynaklar bölümü: İlkokul öğrencilerinin seviyesine uygun olarak kaynakları rastgele vermektense ziyade konuyla ilgili olanlar gruplandırılarak verilmiştir. Bazı kaynaklar öğrencilerin seviyesine uygun bulunmayarak değiştirilmiştir.
- Öğrencilerin özetleme becerileri zayıf olduğundan süreç bölümü daha ayrıntılı olarak yapılandırılmıştır.

3.5. Eylem

Eylem araştırmasının bu bölümü, öğretim boyunca yapılan çalışmaları ve sürecin nasıl ilerlediğini anlamak için sistematik olarak veri toplama çalışmalarını içermektedir. Bu bölümde araştırmanın yapıldığı okul ve sınıfların özellikleri, yapılan öğretim uygulaması, veri toplama süreci ve yöntemleri betimlenmiştir. Eylem araştırması sürecinde okullardaki çalışan, işçi, sosyal grup ve organizasyonların tanınması teknik ve psikolojik açıdan önemli uygulamalar sağladığı (Stringer, 2014) için ilk olarak okul, ortam ve öğrenciler kısaca betimlenmiştir.

3.5.1. Okul

Uygulamanın yapıldığı okulun belirlenmesinde, teknolojik olarak internet ve bilgisayar alt yapısına sahip olması etkili olmuştur. Ayrıca okulun şehir merkezine yakın olması ve öğrencilerin teknolojiyi kısmen de olsa eğitim amaçlı kullanmaları okulun seçilmesinde etkili olan diğer etkenlerdir. Okulun bulunduğu ilçe şehir merkezine 35 km'dir ve sosyo-ekonomik açıdan çok gelişmiş değildir. İlçe merkez nüfusu 3.753'tür. İlçe halkı geçimini geçici işçilik, inşaat, kamu ve ulaşım sektörlerinden sağlamaktadır. İlçede bir tane ilkokul bulunmaktadır ve öğrenciler ortaokul öğrencileri ile aynı binada eğitim görmektedir. 1935 yılında eğitim-öğretime başlayan okul aynı zamanda yatılı ilköğretim bölge okulu olarak hizmet vermektedir. Okul üç katlıdır. Sınıfların bulunduğu ikinci katta müdür odası, müdür yardımcısı odası, öğretmenler odası, bilgisayar laboratuvarı ve derslikler yer almaktadır.

3.5.2. Çalışma Grubu ve Ortam

Araştırma 2015-2016 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında Afyonkarahisar'a 35 km uzaklıkta bulunan ilçedeki bir ilkokulda gerçekleştirilmiştir. Uygulama başladıktan üç hafta sonra üç öğrenci çalışmadan ayrılmıştır. Ancak bu öğrenciler araştırma kapsamında değerlendirilmemiştir. Araştırma 24 öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Katılımcı öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 12' de verilmiştir.

Tablo 12

Öğrencilerin Demografik Özellikleri

	N	%
<i>Cinsiyet</i>		
Kız	14	58.3
Erkek	10	41.7
<i>Kardeş Sayısı</i>		
1	6	25.0
2	7	29.2
3	7	29.2
5	4	16.6
<i>Anasınıfı</i>		
Gitti	15	62.5
Gitmedi	9	37.5
<i>Baba Eğitim Durumu</i>		
İlkokul	10	41.7
Ortaokul	2	8.3
Lise	6	25.0
Üniversite	6	25.0
<i>Baba Meslek</i>		
Serbest Meslek	5	20.8
İnşaat İşçisi	4	16.7
Şoför	1	4.2
Memur	9	37.5
Aşçı	1	4.2
Esnaf	4	16.6
<i>Anne Eğitim Durumu</i>		
Okuryazar değil	1	4.2
İlkokul	19	79.2
Lise	4	16.6
<i>Anne Meslek</i>		
Ev Hanımı	24	100

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 14'ü kız, 10'u erkektir. Öğrencilerin %75'i iki ve üstü kardeşe sahiptir. Babalarının eğitim düzeylerine bakıldığında %41.7'si ilkokul, %8.3'ü ortaokul, %25'i lise ve %25'i üniversite mezunudur. Mesleklerine bakıldığında babalarının %20.8'i serbest meslek, %16.7'si inşaat işçisi, %4.2'si şoför, %37.5'i memur, %4.2'si aşçı ve %16.7'si esnaftır. Annelerinin ise tamamı ev hanımı olmakla birlikte %79.2'si ilkokul ve %16.6'sı lise mezunudur. 1'i ise okuryazar değildir. Öğrencilerin evlerinde bulunan teknolojik araçlar, teknolojiyi kullanma amaçları ve sıklıklarına ilişkin bilgiler Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Öğrencilerin Evlerinde Bulunan Teknolojik Araçlar, Teknolojiyi Kullanma Amaçları ve Sıklıklarına İlişkin Bilgiler

	N	%
<i>Evlerinde Bulunan Teknolojik Araçlar</i>		
Hiçbirisi yok	2	8.3
Bilgisayar	16	66.6
Tablet	11	45.8
Yazıcı	2	8.3
<i>Teknolojiyi Kullanma Amaçları</i>		
Eğitim	19	79.1
Oyun oynamak	11	45.8
Sosyal Paylaşım Sitelerine Girme (facebook vb.)	3	12.5
<i>Teknolojiyi Kullanma Sıklıkları</i>		
Günlük	16	66.6
Haftalık	6	25.0
Aylık	1	4.2
Yıllık	1	4.2

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin %66.6'sının evinde bilgisayar, %45.8'inin evinde tablet ve %8.3'ünün evinde yazıcı vardır. %8.3'ünün evinde ise bilgisayar, tablet ve yazıcı gibi araçlardan hiçbirisi yoktur. Teknolojiyi öğrencilerin %79.1'i eğitim, %45.8'i oyun oynamak ve %12.5'i sosyal paylaşım sitelerine girmek amacıyla kullanmaktadır. Öğrencilerin %66.6'sı teknolojik araçları günlük kullanmakta iken %25'i haftalık, %4.2'si aylık ve %4.2'si yıllık kullanmaktadır.

3.5.2.1. Sınıf A

4-A grubunda 1. sınıftan itibaren öğretmen değişikliği olmamıştır. Sinan Öğretmen (takma isim) öğrencilerin yarısından fazlasının okuduğunu anlama problemi yaşadığını ve üstbilişsel okuma stratejilerini tam olarak kullanamadıklarını ifade etmiştir. Hatta bazı öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini nasıl ve ne zaman kullanacaklarının bilincinde olmadıklarını belirtmiştir. Derslerde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için Türkçe ders kitabındaki metinleri okuduklarını ve metne ilişkin etkinlikleri yaptıklarını ifade etmiştir. Ayrıca sınıf kitaplığında bulunan hikâyelerden öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için yararlandıklarını eklemiştir. Teknolojik araç olarak sınıfta akıllı tahtayı yoğun olarak kullandığını fakat okul laboratuvarını derslerde kullanmadığını ve teknolojiye dayalı olarak ise sadece bilgi araştırmaya dönük ödevler verdiğini belirtmiştir.

Sınıfın fiziki yapısı incelendiğinde ise sınıfta bir adet akıllı tahta, bir adet sınıf kitaplığı ve panolar bulunmaktadır. Duvarlarda Atatürk köşesi, görsel sanatlar köşesi ve öğrencilerin çeşitli derslerde yaptıkları etkinliklerin sergilendiği panolar mevcuttur. Ayrıca Türkiye siyasi haritası ve bir bilgisayar bulunmaktadır. Oturma sıraları küme sıra düzenindedir. Sınıf A'ya ait fotoğraf Şekil 8'de gösterilmiştir.



Şekil 8. 4-A Sınıfını Gösteren Bir Fotoğraf

3.5.2.2. Sınıf B

4-B grubu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılının ilk döneminde öğretmen değiştirmiştir. Deniz öğretmen (takma isim) bazı öğrencilerin okuduğunu anlama problemi yaşadıklarını, düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak anlatmada başarısız olduklarını, okuduğunu anlama becerisini geliştirmek için Türkçe ders kitabındaki metinleri okuduklarını ve metne ilişkin etkinlikleri yaptıklarını ifade etmiştir. Ayrıca sınıf kitaplığındaki hikâyelerden ve çocuk dergilerinden öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede yararlandığını belirtmiştir. Teknolojik araç olarak sınıfta akıllı tahtayı yoğun olarak kullandığını fakat okul laboratuvarını derslerde kullanmadığını ve teknolojiye dayalı olarak ise sadece bilgi araştırmaya dönük ödevler verdiğini belirtmiştir. Velilerin kısmen de olsa öğrencilerle eğitim yönünden ilgili olduklarını belirtmiştir.

Sınıfın fiziki yapısı incelendiğinde ise sınıfta bir adet akıllı tahta, bir adet sınıf kitaplığı ve panolar bulunmaktadır. Duvarlarda Atatürk köşesi, görsel sanatlar köşesi ve öğrencilerin

çeşitli derslerde yaptıkları etkinliklerin sergilendiği panolar mevcuttur. Ayrıca Türkiye siyasi haritası ve bir bilgisayar bulunmaktadır. Oturma sıraları klasik sıra düzenindedir. Sınıf B'ye ait fotoğraf Şekil 9'da gösterilmiştir.



Şekil 9. 4-B Sınıfını Gösteren Bir Fotoğraf

Uygulamaya 4-A grubundan 13 ve 4-B grubundan 11 öğrenci katılmıştır. Her iki sınıftan veli izni bulunan öğrenciler uygulamada yer almıştır. Uygulamanın yapıldığı laboratuvar ise 4-A ve 4-B sınıflarının bulunduğu katta yer almaktadır. Bu laboratuvarda 22+1 bilgisayar bulunmaktadır. Uygulamaya 24 öğrenci katıldığından çalışma saatlerinde bir tane dizüstü bilgisayar getirilmiştir. Ayrıca akıllı tahtada yer almaktadır. Akıllı tahtadan öğrencilere öğretim aracının özelliklerini anlatmada ve onların öğrenme ürünlerini sunmalarında yararlanılmıştır. Uygulamanın yapıldığı laboratuvara ait fotoğraf Şekil 10'da gösterilmiştir.



Şekil 10. Bilgisayar Laboratuvarında Çekilmiş Bir Fotoğraf

3.5.3. Eylemde Bulunma

Uygulama sürecine geçmeden önce yaşanabilecek aksaklıkları önceden kestirip çözüm getirmek, öğretim aracına ve uygulama sürecine son şeklini vermek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulama sonunda ders planlarında düzenleme yapılmıştır. Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli resmi izin (Bkz: EK 1) alındıktan sonra okul müdürü ile yüz yüze görüşme yapılarak çalışmanın amacı ve kapsamı gibi konularda görüş alışverişi yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerine AADÖ aracı ile ilgili sunum yapıldıktan sonra öğretim araçları tanıtılmıştır. Daha sonra eylem araştırmasının uygulama aşamasına geçilmiştir. Her üç uygulamanın başlangıcında öğretim araçları akıllı tahtaya yansıtılarak öğrencilerin kendi bilgisayarlarında söylenen adımları takip ederek araçları tanımasını sağlanmıştır.

3.5.3.1. Birinci Uygulama Süreci

Öğrencilerin bu uygulamadaki görevleri, üçer kişilik gruplar halinde “Türkiye’nin Ünlü Yerleri” ile ilgili broşür hazırlamalarıdır. Öğrenciler üçer kişilik gruplar halinde süreç bölümündeki adımları takip ederek ve kaynaklar bölümündeki linklerdeki bilgileri okuyarak broşürlerini hazırlamıştır. Bilgileri değerlendirme ve hazırlama aşamasında grup içi konuşmalar yaparak broşürleri hazırlamaya dikkat etmişlerdir. Broşürleri tamamladıktan sonra yazıcıdan çıktısı alınarak kesme yapıştırma işlemleri sonunda öğrenme ürünlerine son

şekillerini vermişlerdir. Öğrencilerin broşürlere son şeklini verdikleri fotoğraf Şekil 11’de gösterilmiştir.



Şekil 11. Broşür Hazırlama Sürecine İlişkin Fotoğraf

Daha sonra öğrenciler hazırladıkları broşürler hakkında sınıf arkadaşlarına bilgi vererek hazırladıkları broşürleri tanıtmıştır. Uygulamaya yönelik ders planı geliştirilmiştir (Bkz: EK 22).

3.5.3.2. İkinci Uygulama Süreci

Birinci uygulama süreci tamamlandıktan sonra ikinci uygulamaya geçilmiştir. Öğrencilerin bu uygulamadaki görevleri ise eşli gruplar halinde “Türkiye’de Yetiştirilen Ürünler” ile ilgili PowerPoint slaytları hazırlamalarıdır. Öğrenciler eşli gruplar halinde süreç bölümündeki adımları takip ederek ve kaynaklar bölümündeki linklerdeki bilgileri okuyarak PowerPoint slaytlarını hazırlamıştır. Bilgileri değerlendirme ve hazırlama aşamasında grup içi konuşmalar yaparak PowerPoint slaytlarını hazırlamaya dikkat etmişlerdir. PowerPoint slaytları akıllı tahtaya yansıtılarak öğrencilerin sunu yapmaları sağlanmıştır. Öğrencilerin hazırladıkları slaytların sunumuna ilişkin fotoğraf Şekil 12’de gösterilmiştir.



Şekil 12. PowerPoint Sunumuna İlişkin Fotoğraf

Uygulamaya yönelik ders planı geliştirilmiştir (Bkz: EK 23).

3.5.3.3. Üçüncü Uygulama Süreci

İkinci uygulama tamamlandıktan sonra üçüncü uygulamaya geçilmiştir. Öğrencilerin bu uygulamadaki görevleri ise bireysel olarak “Türkiye’de Bulunan Antik Kentler” ile ilgili mektup yazmalarıdır. Bireysel olarak süreç bölümündeki adımları takip ederek ve kaynaklar bölümündeki linklerdeki bilgileri okuyarak mektuplarını yazmışlardır. Bundan sonraki aşamada ise isteyen öğrenciler yazdıkları mektupları arkadaşlarına okuyarak birbirlerini bilgilendirmişlerdir. Uygulamaya yönelik ders planı geliştirilmiştir (Bkz: EK 24).

3.6. Süreci ve Sonuçları Gözleme (Süreç ve Sonuçları Gözlemede Hangi Veri Toplama Araçları Kullanılmalıdır?)

Nitel veriler, tanımlayıcı istatistikler yoluyla analiz edilmektedir ve nicel verileri desteklemek amacıyla kullanılmaktadır (Taylor ve Trumbull, 2005). Veri toplama eylem araştırmasının temelidir. Veri analizi, elde edilen verilerin organize edilmesi ve yansıtma aşamaları boyunca elde edilen verilerin düzenlenmesi ışığında yapılmaktadır (Pelton, 2010). Eylem araştırması olarak tasarlanan bu çalışmanın verilerini toplamak amacıyla hem nicel

hem de nitel veri toplama yöntemlerine başvurulmuştur. Sagor (2009, s.19)'a göre eğitimsel araştırmalarda kullanılan veri kaynakları Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14

Eğitimsel Araştırmalarda Kullanılan Veri Kaynakları

Veri kaynakları	Veri örnekleri
Mevcut veri	Okul/ öğretmen kayıtları Öğrenci çalışmaları/portfolyolar
Gözlem verileri	Fotoğraf Video Günlük ve dergi Rubrikler/değerlendirme ölçekleri Öğrencilerin günlük izlenimleri sonucunda elde edilen veriler
Sondalar	Test Tarama Görüşme Odak grup görüşmesi

Eğitimsel araştırmalarda kullanılan veri kaynakları. “Guiding School Improvement with Action Research” Sagor, R., 2000, USA: ASCD Publications kaynağından erişilmiştir.

Araştırmada nicel veri toplama aracı olarak okuduğunu anlama testi, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri ve bilgi düzeyi testleri kullanılmıştır. AADÖ sonucunda oluşturulan ürünlerin değerlendirme ölçütlerine uygunluğunu ve e-okuma-anlama uygulamalarını derinlemesine incelemek için gözlem, alan notları, görüşme, rubrikler, video kayıtları ve öğrenci günlükleri gibi nitel veri toplama araçlarından faydalanılmıştır.

3.6.1. AADÖ Aracını Değerlendirme Formu

Araştırmacı tarafından dijital ortamda hazırlanan üç AADÖ aracının uzmanlar tarafından değerlendirilmesi amacıyla Bellofatto vd. (2001) tarafından geliştirilen “AADÖ Aracı Değerlendirme Rubriği” (Bkz: EK 5) kullanılmıştır. Bu doğrultuda okuma-yazma alanında uzman üç akademisyen (birisi yeni okuryazarlık çalışmakta) ve bir sınıf öğretmenin görüşüne başvurulmuştur. Bu forma göre her kategori üç seviyeden oluşmaktadır: Yeni başlayan, gelişen ve başarılı. Uzman görüşleri doğrultusunda verilen öneriler dikkate alınarak araçlarda düzenleme yapılmıştır.

3.6.2. Okuduğunu Anlama Testi

Okuduğunu anlama becerisinin ölçülmesi sık sık tartışılan konulardan birisidir. Bu beceri farklı yollarla geliştirildiği gibi boşluk doldurma, çoktan seçmeli test, açık uçlu sorular gibi

çeşitli değerlendirme araçlarıyla ölçülmektedir (Pugh ve McCarle, 2009, s. 204). Açık uçlu sorular öğrencilerin düşünceleri arasında ilişki kurmalarını sağlayarak bilgiyi keşfetmelerini sağlar. Bilginin keşfi fikirlerin ya da problemlerin adım adım açıklanmasını içerir (McGee ve Morrow, 2005, s.121). Basit olarak “evet” ya da “hayır” şeklinde cevaplandırılmaktan ziyade iyi yapılandırılmış açıklama ister. Nasıl, ne gibi kelimeleri içeren soruları cevaplandırarak derin anlama düzeyine ulaşmayı (Boyd, 2003, s.259; Kahnweiler, 2013, s.83) ve sebep-sonuç ilişkisi kurarak mantıklı düşünmeyi gerektirir (Boyd, 2003, s.259). Bu doğrultuda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu soruların yer aldığı “Okuduğunu Anlama Testi (OAT)” kullanılmıştır (Bkz: EK 6). “Okuduğunu Anlama Testi” geliştirilme sürecinde ilgili literatür taranmış ve yapılan bazı çalışmalardan faydalanılmıştır (Yıldırım, 2010; Yıldız, 2010). Testin hazırlanması aşağıda verilen aşamalarda gerçekleştirilmiştir:

- Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmalar incelenmiştir. Ölçme araçlarında kullanılan metinlerin türleri (öyküleyici-bilgilendirici), geliştirilme adımları ve ulaşılmak istenen kazanımların Türkçe ders programıyla ilişkileri doğrultusunda soru türleri incelenmiştir.
- “Okuduğunu Anlama Testi” için metinler seçilmeden önce 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitabı incelenmiştir. Ders kitabında kullanılan metinler tür, kelime sayısı ve konu açısından değerlendirilmiştir. Ayrıca metinlere dair soru tipleri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda metinler ve soru tiplerine dair fikir edinildikten sonra 4. sınıf düzeyinde hikâye kitapları (Damar, 2011; Ferah, 2011; Özeren, 2013) ve çocuk dergileri (Bilim Çocuk, Çevreci Bilim Kitapları ve Fen Bilimleri Ansiklopedisi) incelenmiştir. Ayrıca hikâyelerin yer aldığı siteler değerlendirilmiştir. Bu aşamadan sonra dört öyküleyici (Damar, 2011, s.79-82; Damar, 2011, s.115-118; Ferah, 2011, s.13-20; Özeren, 2013, s.39-42) ve üç bilgilendirici (Gençer, 2015, s.36-39; Özel ve Aldemir, 2015, s.16-27; Tapan, Sirer ve Gençoğlu, 2015, s.10-13) metin sekiz uzman (akademisyen, Türkçe öğretmeni, sınıf öğretmeni) görüşüne sunulmuştur. Daha sonra belirlenen metinler içerisinde iki öyküleyici metin (Damar, 2011, s.79-82; Özeren, 2013, s.39-42) ve iki bilgilendirici metin (Gençer, 2015, s.36-39; Tapan vd., 2015, s.10-13) öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek için seçilmiştir.
- Metinlerin okuduğunu anlama testine uygunluğunu belirlemek amacıyla kontrol listesi kullanılmıştır. Kontrol listesi anlam bütünlüğü, sınıf seviyesi, dil bilgisi,

açık-anlaşılır dil kullanımı vb. kriterleri içermektedir. Ön değerlendirme sonucunda belirlenen metinler “Metinlere Yönelik Uzman Değerlendirme Formu” ile birlikte sekiz uzman görüşüne sunulmuştur (Bkz: EK 7). Geribildirimler sonucunda elde edilen puanlar dikkate alınarak en yüksek puana sahip olan iki metnin kullanılması uygun bulunmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda öyküleyici metin olarak “Somurtkan Kız (Damar, 2011, s. 79-82)” ve bilgilendirici metin olarak “Doğa Kışa Hazırlanıyor (Gençer, 2015, s. 36-39)” seçilmiştir.

- Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini ölçmek için seçilen öyküleyici ve bilgilendirici metinlerden anlama testi oluşturulmuştur. Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesinin ilk aşamasında her bir kazanımın ölçülebilir özellikleri dikkate alınarak hangi okuduğunu anlama kazanımlarının değerlendirileceğine karar verilmiştir. Yapılan çalışmalar sonunda okuduğunu anlama kazanımları içinden on dokuz kazanıma ait soru havuzu oluşturulmuştur.
- Soru havuzu oluşturulduktan sonra uzman görüşüne sunulmuştur. Elde edilen geribildirimler doğrultusunda yapılan düzeltmelerin ardından okuduğunu anlama testi on bir kazanımı ölçecek şekilde düzenlenmiştir. Soru sayısı ise öyküleyici metne ait 10 ve bilgilendirici metne ait 10 soru olmak üzere 20 soru olarak tespit edilmiştir. “Okuduğunu Anlama Testi” 15 dördüncü sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Verilen yanıtlar incelenerek soru ifadelerinde düzeltmeler yapılmıştır. Ayrıca öğrencilerle görüşülerek anlamakta güçlük çektikleri maddeler üzerinde düzenleme yapılmıştır.
- Okuduğunu anlama testine yönelik hazırlanan taslak formdaki maddelerin anlaşılabilir olması, soru-kazanım ilişkisi, hedef-kitleye uygunluğu vb. açılardan uzmanlar arasındaki uyum/uyumsuzluk oranının belirlenmesi kapsam ve yapı geçerliği için önemlidir (Yurdugül, 2005). Bu amaçla “Okuduğunu Anlama Testi Uzman Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. “Okuduğunu Anlama Testi Maddelerine Yönelik Uzman Değerlendirme Formu” sekiz uzman görüşüne sunulmuştur (Bkz: Ek 8). “Okuduğunu Anlama Testi Maddelerine Yönelik Uzman Değerlendirme Formu” Yıldırım (2010) çalışmasından yararlanılarak hazırlanmıştır. Formdaki her bir maddeye uzmanlar: soru-kazanım uyumu, metin-soru uyumu, dil bilgisi ve diğer maddelerin cevabı hakkında ipucu vermemesi açısından (2=Madde uygun, 1=Gözden geçirilmeli, 0=Uygun değil) derecelendirme yaparak kodlamışlardır. Testteki her bir madde için Lawshe Tekniği kullanılarak kapsam

geçerlik indeksleri hesaplanmıştır. Yurdugül (2005)'ün aktarımına göre Lawshe Tekniği altı aşamadan oluşmaktadır:

- Alan uzmanları grubunun oluşturulması
- Aday ölçme aracı formunun hazırlanması
- Uzman görüşlerinin elde edilmesi
- Maddelere ilişkin kapsam geçerlik oranlarının elde edilmesi
- Ölçme aracına ilişkin kapsam geçerlik indekslerinin elde edilmesi
- Kapsam geçerlik oranları ölçütlerine göre nihai formun oluşturulması (s.2).

Lawshe Tekniği kullanılarak kapsam geçerlik oranı (KGO), herhangi bir maddeye ilişkin “Gerekli” görüşünü belirten uzman sayılarının maddeye ilişkin görüş belirten toplam uzman sayısının yarısına oranının 1 eksiği ile elde edilir (Yurdugül, 2005, s.2). Elde edilen KGO'ların istatistiksel olarak anlamlılığını test etmek için kapsam geçerlik ölçütleri için ilgili literatürde önceleri birikimli normal dağılımdan yararlanılırken hesaplama kolaylığı açısından $\alpha=0,05$ anlamlılık düzeyinde KGO'ların minimum değerleri (Kapsam geçerlik ölçütleri) tabloya dönüştürülmüştür (Veneziano ve Hooper'dan aktaran Yurdugül, 2005, s.2). Kapsam geçerlik oranları için minimum değerler Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15

Kapsam Geçerlik Oranları İçin Minimum Değerler

Uzman sayısı	Minimum değer	Uzman sayısı	Minimum değer
5	0,99	13	0,54
6	0,99	14	0,51
7	0,99	15	0,49
8	0,78	20	0,42
9	0,75	25	0,37
10	0,62	30	0,33
11	0,59	35	0,31
12	0,56	40	0,29

Kapsam geçerlik oranları için minimum değerler. “Ölçek Geliştirme Çalışmalarında Kapsam Geçerliği için Kapsam Geçerlik İndekslerinin Kullanılması ”, Yurdugül, H., 2005, XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli kaynağından erişilmiştir.

Sekiz uzman görüşü alındıktan sonra Lawshe Tekniği kullanılarak Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) hesaplanmıştır. Soru maddelerine yönelik hesaplanan maddelerin KGO değerleri Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16

Okuduğunu Anlama Testindeki Maddelerin KGO Değerleri

No	Maddelerin KGO Değerleri (Uzman Görüşleri)			KGO
	Uygun	Gözden geçirilmeli	Uygun değil	
1	8	0	0	1
2	7	1	0	0.75
3	8	0	0	1
4	8	0	0	1
5	8	0	0	1
6	8	0	0	1
7	8	0	0	1
8	8	0	0	1
9	8	0	0	1
10	8	0	0	1
11	6	1	1	0.50
12	8	0	0	1
13	7	0	1	0.75
14	7	1	0	0.75
15	7	0	1	0.75
16	8	0	0	1
17	6	1	1	0.50
18	8	0	0	1
19	8	0	0	1
20	8	0	0	1
KGİ				0.90

Tablo 16 incelendiğinde OAT'a yönelik oluşturulan maddelerin KGO değerinin 0.50 ile 1.00 arasında değiştiği ve Kapsam Geçerlik İndeksi'nin (KGİ) 0.90 olduğu görülmektedir. Bu değer "Okuduğunu Anlama Testi" soru maddelerinin kapsam geçerliğinin sağlandığını göstermektedir.

Ön uygulama ile hazır hale gelen "Okuduğunu Anlama Testi" öyküleyici ve bilgilendirici metin olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Her bir bölümde on soru yer almakta ve toplamda yirmi sorudan oluşmaktadır. Hazırlanan testin metin türlerine göre içerdiği kazanımlar ve sorular Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Okuduğunu Anlama Testinin Metin Türlerine Göre İçerdiği Kazanımlar ve Sorular

Okuduğunu Anlama Kazanımları	(Öyküleyici Metin-Somurtkan Kız)	(Bilgilendirici Metin-Doğa Kısa Hazırlanıyor)	Toplam
1.Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.	1, 5	12	3
2.Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.	2	13	2
3.Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.	3	14	2
4.Metin içerisinde renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.	4		1
5.Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	6	17	2
6.Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.	7	18	2
7.Okuduklarından çıkarımlar yapar.	8	16	2
8.Okuduklarının konusunu belirler.	9	19	2
9. Okuduklarının ana fikrini belirler.	10	20	2
10.Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.		11	1
11.Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.		15	1

Yanıtların standart puanlara dönüştürülmesinde, soruların içerdiği bilişsel düzeye göre Akyol (2012, s.100) tarafından geliştirilen puanlama anahtarı kullanılmıştır. Puanlama anahtarı Tablo 18’de gösterilmiştir.

Tablo 18

Basit ve Derin Anlama Sorularını Değerlendirme Rubriği

Basit Anlamaya Dayalı Sorular için Puanlama Sistemi	Derin Anlamaya Dayalı Sorular için Puanlama Sistemi
0= Hiç Cevaplanmayan Sorular	0= Hiç Cevap Verilmeyen Sorular
1= Yarı Cevaplanan Sorular	1= Yarı Cevap Verilen Sorular
2=Tam Cevaplanan Sorular	2=Beklenen Ancak Eksik Olan Cevaplar
	3= Tam ve Etkili Cevaplar

Basit ve derin anlama sorularını değerlendirme rubriği. “Türkçe Öğretim Yöntemleri”, Akyol, H., 2012, Ankara: Pegem Akademi kaynağından erişilmiştir.

3.6.3. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri

Öğrencilerin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarını ölçmek için Mokhtari ve Reichard (2002) tarafından geliştirilen ve Öztürk (2012) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (OSÜFE)” kullanılmıştır

(Bkz: EK 9). Uyarlama çalışmalarındaki çalışma grubunu Sakarya ili merkez ilçesinde 2010-2011 öğretim yılı birinci döneminde ilköğretim 5. sınıfta öğrenim gören 245 öğrenci oluşturmaktadır. Envanter 30 maddeden oluşmaktadır ve (1) Hiç bir zaman (2) Nadiren (3) Sık sık (4) Genellikle ve Her zaman (5) şeklinde beşli likert tipi bir derecelendirmeye sahiptir. OSÜFE'nin orijinal formu üç alt faktörden oluşmaktadır. Birinci faktör “Genel Okuma Stratejisi (GOS)” genele doğru yönelik okuma stratejilerini, ikinci faktör “Problem Çözme Stratejisi (PÇS)” metin okunurken zorlanıldığında problemi çözmek için stratejilere yönelimi ve üçüncü faktör “Okuma Stratejilerini Destekleme (OSD)” destek stratejiler ya da fonksiyonel olarak tanımlanabilecek diğer gerekli stratejileri (not alma gibi) temsil etmektedir. Genel Okuma Stratejisi düzeyi 2, 5, 6, 9, 12, 15, 20, 24 ve 28. maddelerde, Problem Çözme Stratejisi düzeyi 8, 11, 13, 16, 18, 21, 27 ve 30. maddelerde, Okuma Stratejilerini Destekleme düzeyi 1, 3, 4, 7, 10, 14, 17, 19, 22, 23, 25, 26 ve 29. maddelerde ölçülmüştür.

Uyarlama çalışmasında Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) kullanılmıştır. AFA sonucunda maddelerin en düşük yük değerinin .25 olduğu bulunmuştur. Varimax (25) eksen döndürmesi analiz sonucunda birinci faktörün öz değeri 9.67 açıkladığı varyans %32.26, ikinci faktörün öz değeri 1.74 açıkladığı varyans %5.8 ve üçüncü faktörün öz değeri 1.36 açıkladığı varyans %4.54 olarak bulunmuştur. Ölçeğin toplam öz değeri 12.87 ve açıkladığı toplam varyans miktarı 42.6'dır.

Özgün çalışmada yer alan 30 madde ve üç alt faktörlü yapı DFA ile sınanmıştır. İkinci düzey DFA sonucunda genel okuma stratejisi faktöründe yer alan on üç maddenin .43 ile .63 arasında standart çözüme sahip olduğu görülmektedir. Problem çözme stratejisi faktöründe yer alan sekiz maddenin standart çözümleri .46 ile .60 arasında değişmektedir. Son olarak okuma stratejilerini destekleme faktöründe yer alan dokuz maddenin standart çözümlerinin .35 ile .73 arasında değiştiği bulunmuştur. Faktörlerin gizil değişkendeki standart çözümlerine bakıldığında .93 ile 1.04 arasında değiştiği görülmektedir. Yapılan düzeltmelerin χ^2 (ki-kare)'ye anlamlı düzeyde ($p < 0.05$) katkı sağladıkları tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda, uyum indeksleri $\chi^2 = 582.57$ ($sd=397$, $p=.00$), $\chi^2 /sd=1.44$, $RMSEA=0.044$, $SRMR=0.052$, $GFI=0.86$, $AGFI=0.85$, $CFI=0.98$, $NFI=0.94$, $IFI=0.98$ ve $NNFI=0.98$ olarak bulunmuştur. Tüm değerlerin iyi uyumu ya da iyi uyuma oldukça yakın oldukları tespit edilmiştir. Envanterin güvenilirliğine Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ile bakılmıştır. Envanterin bütünü için Cronbach alfa değeri .93 olarak bulunmuştur. Ölçeğe ait faktörlerden birincisi olan “Genel Okuma Stratejisi” .85, ikinci faktör olan “Problem Çözme

Stratejisi” .76 ve üçüncü faktör olan “Okuma Stratejilerini Destekleme”nin .81 güvenilirlik değerine sahip olduğu bulunmuştur. İç tutarlılık değerlerinin tamamının .75’ten yüksek bulunması envanterin güvenilirlik değerlerinin yüksek olduğunu yani tutarlı veriler ürettiğini göstermektedir. Pallant (2007)’a göre .70 üzerindeki değerler kabul edilebilir, .80 üzerindeki değerler ise daha çok tercih edilmektedir.

“Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” ve alt faktörleri arasındaki korelasyonlara Pearson momentler çarpım korelasyonu ile bakılmıştır. Toplam puanı ile alt faktör puanları arasındaki korelasyonların .86 ile .96 arasında değiştiği ve .01 düzeyinde anlamlı farklılığa sahip olduğu tespit edilmiştir. Faktör puanları arasındaki korelasyonların ise .69 ile .82 arasında değiştiği ve .01 düzeyinde anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu bulgular ölçeğin faktörleri arasındaki uyumluluk ve ilişkililiğin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

3.6.4. Öğrenme Ürünlerini Değerlendirme Rubrikleri

Birinci uygulama tamamlandıktan sonra öğrenci broşürlerini değerlendirmek için “Öğrenme Ürünlerini Değerlendirme Rubriği-Broşür Hazırlama (ÖÜDR-BH)” kullanılmıştır (Bkz: EK 10). Bu rubrik sunum ve planlama, organizasyon, bilimsel doğruluk, imla, metin-fon seçimi, kaynaklar, içerik geçerliği, görsel-metin uyumu, başlık-metin uyumu, özgünlük, broşür kapağı resmi ve broşür kapağı tanıtım yazısı boyutlarından oluşmaktadır.

İkinci uygulama tamamlandıktan sonra öğrenci PowerPoint sunularını değerlendirmek için “Öğrenme Ürünlerini Değerlendirme Rubriği-PowerPoint Sunusu Hazırlama (ÖÜDR-PSH)” kullanılmıştır (Bkz: EK 11). Bu rubrik sunum ve planlama, organizasyon, bilimsel doğruluk, imla, metin-fon seçimi, kaynaklar, içerik geçerliği, görsel-metin uyumu, özgünlük, başlık-metin uyumu, slayt yoğunluğu ve slayt renkleri boyutlarından oluşmaktadır.

Üçüncü uygulama tamamlandıktan sonra öğrenci mektuplarını değerlendirmek için “Öğrenme Ürünlerini Değerlendirme Rubriği-Mektup Yazma (ÖÜDR-MY)” kullanılmıştır (Bkz: EK 12). Bu rubrik sunum ve planlama, organizasyon, bilimsel doğruluk, imla, kaynaklar, içerik geçerliği, görsel-metin uyumu, özgünlük, giriş, gelişme ve sonuç boyutlarından oluşmaktadır. Puanlama anahtarı kötü (1), geliştirilmesi gerekir (2), başarılı (3) ve mükemmel (4) olarak belirlenmiştir.

Değerlendirme rubriklerinin hazırlanmasında Rijlaarsdam, Oostdam ve Bimmel'dan aktaran Segers ve Verhoeven (2009) ile Sox ve Avila (2009) tarafından geliştirilen rubrik boyutlarından yararlanılmıştır. Ayrıca Leite, Dourado vd. (2015) tarafından yapılan araştırmadaki öğrenme ürünlerini değerlendirme boyutlarından faydalanılmıştır. Bazı sitelerden ([<https://www.bidolubaski.com/blog/etkili-brosur-tasarimi-nasil-yapilir>], [http://moodle.baskent.edu.tr/pluginfile.php/203/mod_resource/content/0/ders_sunumlari/PowerPoint_ile_Etkili_Sunum.pdf], [<http://www.dosyabak.com/666591-Mektup-yazma-degerlendirme-formudosyasi.html#.VqDXS1Li4Q>]) yararlanılarak ve literatür taraması yapılarak rubriklere son şekilleri verilmiştir. Geliştirilen puanlama anahtarları, okuma-yazma alanında uzman üç akademisyen (birisi yeni okuryazarlık çalışmakta) görüşüne sunulduktan sonra son hali verilmiştir.

3.6.5. Bilgi Düzeyi Testleri

Öğrencilerin belirli bir içeriğe dönük bilgilerini ölçmek amacıyla bilgi düzeyi testleri uygulanmıştır. Birinci uygulamadaki öğretim için “Türkiye’de Bulunan Ünlü Yerler Bilgi Düzeyi Testi (TBÜYBDT)” (Bkz: EK 13), ikinci uygulamadaki öğretim için “Türkiye’de Üretilen Yiyecekler Bilgi Düzeyi Testi (TÜYBDT)” (Bkz: EK 14) ve üçüncü uygulamadaki öğretim için “Türkiye’de Bulunan Antik Kentler Bilgi Düzeyi Testi (TBAKBDT)” (Bkz: EK 15) öntest-sontest olarak uygulanmıştır.

Akbulut ve Çepni (2013)’ye göre belirli bir içeriğe göre bilgi düzeyi testinin hazırlanması öğrencilerin kazanımlara göre neyi bilmeleri gerektiği, soru maddelerinin hazırlanması, hazırlanan soru maddelerinin uzman görüşüne sunulması, pilot uygulama ve pilot uygulama sonucunda belirli düzeltmelerin yapılması aşamalarını içermektedir. Türkçe dersi eğitim programında okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerine yönelik kazanım bulunurken metinlere yönelik bilgi düzeyi kazanımları bulunmamaktadır. Bu yüzden bilgi düzeyi testlerinin hazırlanmasında Bloom taksonomisi dikkate alınmıştır.

Bloom taksonomisine göre zihinsel gelişim düzeyi, basitten karmaşığa ve somuttan soyuta doğru sıra izlemekte ve her basamak, daha karmaşık bir diğer basamak için ön koşul olma özelliği taşımaktadır. Buna göre taksonomi altı kategoriden oluşmaktadır: bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme. Bu taksonominin en sık kullanımlarından biri kategorilerin kapsamı içinde müfredat hedeflerinin ve sınav sorularının sınıflandırılması olmuştur (Krathwohl, 2002).

Orijinal taksonomi, eğitimcilerin tekrar odaklanması ve 1956'dan bu yana dünyadaki gelişmelerle (gelişim ve öğrenme psikolojisi, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme ve değerlendirme) çağdaş bilgilerin bu taksonomiyle birleştirilmesi ihtiyacından dolayı Bloom'un meslektaşları, öğrencileri ve diğer bilim insanları tarafından revize edilmiştir (Bümen, 2006). Yenilenmiş taksonomide yapılan bazı değişiklikler şunlardır (Anderson, Krathwohl, Airasian, Cruikshank, Mayer, Pintrich, Raths ve Wittrock'tan aktaran Bümen, 2006):

- Yenilenmiş taksonomi tüm düzeylerde çalışan öğretmenler için hazırlanmıştır. İlk taksonomi daha çok yükseköğretim örnekleri verirken ikincisi ilk ve ortaöğretime de yönelik vermektedir.
- Yeni taksonomi değişik basamakları anlamlı hale getirmek için örnek ölçme işlemleri içermektedir. Oysa eski taksonomi daha çok çoktan seçmeli testlere odaklanmıştır.
- Orijinal taksonomi altı ana basamağa önem vermişken yenilenmiş taksonomi alt basamaklara odaklanmıştır. Ana basamaklar sadece tanımlayıcı hale getirilmiştir.
- İlk taksonomide bazı basamakların alt basamakları ad ya da yalın halde bulunmaktadır. Bunları eylem haline getirmek kullanılabilirliğini artıracığı için değiştirilmiştir.
- Bilişsel süreç basamakları (hatırlama, anlama, uygulama vb.) birikerek çoğalan (kümülatif) bir hiyerarşi olmaktan çıkarılmıştır. İlk taksonomide bir basamak gerçekleştirilmeden diğerine geçilemiyordu. Oysa araştırmalar sadece bazı basamaklar arasında (kavrama, uygulama, analiz) kümülatif hiyerarşi olduğuna kanıt göstermektedir.
- Kavrama ve sentez basamakları yeniden isimlendirilmiştir.
- Sentez/yaratma ve değerlendirme sınıflarının sırası değiştirilmiştir (s.7).

Bilgi, kavrama ve uygulama basamakları alt düzey düşünme becerileri olarak sınıflandırılırken analiz, sentez ve değerlendirme basamakları üst düzey düşünme becerileri olarak ele alınmıştır (Şahinel, 2002). Piaget, eğitim çağı çocuğunun zihinsel gelişimini 11-12 yaş ve üzeri çocuklarda formal operasyon (soyut işlem) dönemi olarak adlandırmıştır. Buna göre bu dönemdeki bir çocuk hipotez kurma, oranlı düşünme, değişkenleri belirleme ve tanımlama, olasılıklı düşünme, kombinezonlu düşünme ile korelasyonel düşünebilme becerilerine sahiptir (Turgut, 1995). Güneş (2012)'e göre düşünme becerilerini geliştirme, son yıllarda çoğu ülkenin önemli sorunlarından biri haline gelmiştir. Bu sorun ilköğretimden

üniversiteye kadar hatta lisansüstü eğitimde bile devam etmektedir. Bu açıdan çalışma grubunun somut işlemler döneminde olması, sınıf başarı düzeyinin yüksek olmaması ve ülkemizde her kademedede sorunların devam etmesinden dolayı testler alt düzey düşünme becerilerinden bilgi (revize edilmiş ifadesi anımsama) ve kavrama (revize edilmiş ifadesi anlama) basamağı seviyesinde hazırlanmıştır. Yenilenmiş taksonominin bilişsel süreç boyutunun hatırlama ve anlama basamağının yapısı (Anderson vd.'nden aktaran Bümen, 2006, s.6) Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19

Yenilenmiş Taksonominin Bilişsel Süreç Boyutunun Hatırlama ve Anlama Basamağının Yapısı

Basamaklar	Alt Basamaklar	Örnekler
Hatırlama	Tanıma	Dünya tarihindeki önemli olayların tarihlerini tanıma
	Anımsama	Dünya tarihindeki önemli olayların tarihlerini anımsama
Anlama	Yorumlama	Önemli konuşma ve belgeleri kendi ifadeleriyle yorumlama
	Örnekleme	Çeşitli sanatsal resimlere örnekler verme
	Sınıflama	Gözlenmiş ya da açıklanmış zihinsel rahatsızlıkları sınıflama
	Özetleme	Bir filmdeki olayları kısaca özetleme
	Sonuç çıkarma	Yabancı dil öğrenirken örneklerden yola çıkarak dil bilgisi kurallarını belirleme
	Karşılaştırma	Tarihsel olaylarla günümüzdeki durumları karşılaştırma
	Açıklama	18. yy. da Fransa'daki olayların nedenlerini açıklama

Yenilenmiş taksonominin bilişsel süreç boyutunun hatırlama ve anlama basamağının yapısı. "Program Geliştirmede Bir Dönüm Noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi", Bümen, N.T., 2006, Eğitim ve Bilim, 142(31), 3-14 kaynağından erişilmiştir.

Bilgi düzeyi testlerinin geliştirilmesinde şu aşamalar izlenmiştir:

- Maddeler hatırlama alt basamaklarından anımsama ile anlama düzeyi alt basamaklarından yorumlama, örnekleme, sınıflama, sonuç çıkarma, karşılaştırma ve açıklama düzeylerine göre hazırlanmıştır. Her üç bilgi testinde alt basamaklarla ilgili maddelere yer verilmiştir. Hatırlama düzeyindeki soruların göstergesi olarak ne, ne zaman, nerede, kim, seç, hangisi, listele, tanımla, ismini belirt, sırala, yaz, anlat, göster, söyle, yerini belirt, adlandır, ifade et, hatırla ve ayır; anlama düzeyindeki soruların göstergesi olarak açıkla, göster, yorumla, kendi sözcüklerinle ifade et, çevir, karşılaştır, nedenini açıkla, önemini açıkla, ana fikrini bul, farklılıkları açıkla, örneklendir, benzerlikleri açıkla, yardımcı fikirleri bul, hesapla ve düzenle sözcükleri kullanılmaktadır (Tekindal, 2009, s.49-50).

- Kapsam geçerliğini yükseltmek için şu iki noktaya özen gösterilmelidir: (a) Uzun cevap gerektiren az sayıda soru yerine kısa cevap gerektiren çok sayıda soru sormak gerekir, (b) belirtke tablosuna bağlı kalınarak sorulması olası sorular içinde, onları dengelice örnekleyebilen önemli davranışları ve konuları ölçen sorular seçilmelidir (Tekin, 1982, s.116-117). Öğretim araçlarında bulunan kaynakların içerikleri (Bkz: Tablo 9, Tablo 10, Tablo 11) ayrıntılı olarak incelenmiştir. Kapsam geçerliğinin sağlanması açısından Bloom taksonomisine göre Türkiye'nin tanıtılan her ögesi için soru hazırlanmıştır.
- Sorular öğretim sitelerindeki kaynaklarla birlikte iki uzman (akademisyen) görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan sorular: ölçülmek istenen düzey, içerik-madde uyumu, dil bilgisi ve hedef-kitleye uygunluğu açılarından alan uzmanlarına incelettirilerek dönütler doğrultusunda düzeltilmiştir. Her üç bilgi testinde ikişer soru ölçme araçlarından çıkartılmıştır.
- Her üç aşama için pilot uygulama altı öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Bilgi testleri pilot uygulamada öntest-sontest olarak uygulanmıştır. Uygulama sonunda öğrencilerle görüşülerek araçlara son şekilleri verilmiştir. Bu doğrultuda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Aynı zamanda öğrencilerin cevaplama süreleri kontrol edilmiştir. Uzman görüşleri ve öğrencilerle yüz yüze görüşmeden sonra bilgi düzeyi testlerinde aşağıdaki düzeltmeler yapılmıştır:
 1. Kelime hatası: Sorular cevaplayıcıların tümü tarafından doğru olarak anlaşılabilmelidir. Açıkça anlaşılmayan sorular başka başka anlamlarda yorumlandığından farklı ifadeler çıkarılır (Turgut, 1984, s.56). Öğrenciler bazı ifadeleri anlamakta sıkıntı yaşadıkları için bu ifadelerde düzeltme yapılmıştır.
 2. Cevaplandırma Zamanı: Öğrencilerin bilgi testlerini 20 dakikadan az sürede tamamlamaları istenmiştir. Öğrencilerin 15-27 dakika arasında cevaplandıkları gözlenmiştir. Uygulamada ise 25 dakikada cevaplayacakları belirtilmiştir.
 3. İmla ve noktalama işaretleri: Birkaç dil bilgisi ve noktalama işareti hatası bulunmuştur. Bu yönde düzeltmeler yapılmıştır.
- Bilgi düzeyi testlerine yönelik hazırlanan taslak formdaki maddeler için ölçülmek istenen düzey, içerik-madde uyumu, dil bilgisi ve hedef-kitleye uygunluğu açılarından uzmanlar arasındaki uyum/uyumsuzluk oranının belirlenmesi kapsam ve

yapı geçerliği için önemlidir. Bu amaçla “Bilgi Düzeyi Testi Uzman Değerlendirme Formu” kullanılmıştır (Bkz: Ek 16). Formdaki her bir maddeye uzmanlar: madde-düzey uyumu, madde-içerik uyumu, dil bilgisi ve hedef-kitleye uygunluğu açısından (2=Madde uygun, 1=Gözden geçirilmeli, 0=Uygun değil) şeklinde derecelendirme yaparak kodlamışlardır. Testteki her bir madde için Lawshe Tekniği kullanılarak kapsam geçerlik indeksleri hesaplanmıştır (Bkz: Tablo 15). Sekiz uzman (akademisyen, Türkçe öğretmeni, sınıf öğretmeni) görüşü doğrultusunda Lawshe Tekniği kullanılarak hesaplanan maddelerin Kapsam Geçerlik Oranı (KGO) değerleri Tablo 20’de gösterilmiştir.

Tablo 20

Bilgi Düzeyi Testlerindeki Maddelerin KGO Değerleri

Maddelerin KGO Değerleri (Uzman Görüşleri)					
	No	Uygun	Gözden geçirilmeli	Uygun değil	KGO
Türkiye’de Bulunan Ünlü Yerler Bilgi Düzeyi Testi (TBÜYBDT)	1	6	1	1	0.50
	2	8	0	0	1
	3	8	0	0	1
	4	6	1	1	0.50
	5	6	2	0	0.50
	6	8	0	0	1
	7	7	1	0	0.75
	8	7	0	1	0.75
	9	8	0	0	1
	10	8	0	0	1
KGO					0.80
Türkiye’de Üretilen Yiyecekler Bilgi Düzeyi Testi (TÜYBDT)	1	8	0	0	1
	2	6	1	1	0.50
	3	6	0	2	0.50
	4	7	1	0	0.75
	5	8	0	0	1
	6	8	0	0	1
	7	8	0	0	1
	8	8	0	0	1
	9	6	2	0	0.50
	10	8	0	0	1
KGO					0.82
Türkiye’de Bulunan Antik Kentler Bilgi Düzeyi Testi (TBAKBDT)	1	8	0	0	1
	2	8	0	0	1
	3	8	0	0	1
	4	7	1	0	0.75
	5	7	1	0	0.75

	6	8	0	0	1
	7	6	1	1	0.50
	8	7	0	1	0.75
	9	8	0	0	1
	KGO				0.86

Tablo 20 incelendiğinde TBÜYBDT'ye yönelik oluşturulan maddelerin KGO değerinin 0.50 ile 1 arasında değiştiği ve Kapsam Geçerlik İndeksi'nin (KGİ) 0.80, TÜYBDT'ye yönelik oluşturulan maddelerin KGO değerinin 0.50 ile 1 arasında değiştiği ve Kapsam Geçerlik İndeksi'nin (KGİ) 0.82, TBAKBDT'ye yönelik oluşturulan maddelerin KGO değerinin 0.50 ile 1 arasında değiştiği ve Kapsam Geçerlik İndeksi'nin (KGİ) 0.86 olduğu görülmektedir (KGİ>0.78, [Bkz: Tablo 15]). Bu değerler bilgi düzeyi testleri soru maddelerinin kapsam geçerliğinin sağlandığını göstermektedir. Her üç bilgi testinde bulunan maddelerin düzeyleri ve içeriğine göre dağılımı Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21

Bilgi Düzeyi Testlerindeki Maddelerin İçerikleri ve Düzeyleri

		Anımsama	Yorumlama	Örnekleme	Sınıflama	Sonuç çıkarma	Karşılaştırma	Açıklama
<i>Türkiye'de Bulunan Ünlü Yerler</i>	<i>Uludağ kayak merkezi</i>		1	2			9	
	<i>Pamukkale Travertenleri</i>			7		10	9	
	<i>Peri Bacaları ve Yer altı şehirleri (Kapadokya)</i>		5		6			8
	<i>Nemrut Dağı</i>	3				4		
<i>Türkiye'de Üretilen Ürünler</i>	<i>Fındık</i>				2			3
	<i>Karpuz</i>		4				7	
	<i>Şeftali</i>	5,10		1			8	
	<i>Bal</i>						7	9
	<i>Genel</i>					6		
<i>Türkiye'de Bulunan Antik Kentler</i>	<i>Perge antik kenti</i>						9	6
	<i>Efes antik kenti</i>	1				8		4
	<i>Side antik kenti</i>			2	3			
	<i>Aspendos antik kenti</i>		5				9	
	<i>Genel</i>		7					

- Puanlama hatasını en aza indirmenin etkili yollarından biri soruların önceden hazırlanmış bir cevap anahtarı yardımıyla puanlanmasıdır. Cevap anahtarında hangi ayrıntıların istendiği, cevabın nasıl organize edilmesi gerektiği, hangi ayrıntıya kaç puan verileceği gibi öğretmene puanlama sırasında yol gösterici olacak tüm detaylar belirtilmelidir (Çakan, 2008, s.118). Cevap anahtarı uygulama öncesinde oluşturularak olası hatalar engellenmeye çalışılmıştır.
- Eğer ölçülmesi amaçlanan davranışlar arasında yer almıyorsa yazı güzelliği ve sayfa düzeni gibi hususları olumlu ya da olumsuz yönde puana yansıtılmamak gerekir (Yılmaz, 1996, s.89). Bu açıdan puanlandırmada bu etmenler dikkate alınmamıştır.

Yanıtların standart puanlara dönüştürülmesinde kullanılan puanlama anahtarı Tablo 22’de gösterilmiştir.

Tablo 22

Bilgi Düzeyi Sorularını Değerlendirme Rubriği

Düzyey	Açıklama	Puan
Doğru Açıklama	Doğru, Tam ve Açık (Çok iyi) Doğruya Yakın veya Kabul Edilebilir, Tama Yakın, Çoğunlukla Açık (Oldukça iyi)	3
Kısmen Doğru Açıklama	Hatalı, Önemli Eksikler Var, Çok Açık Değil (Düzeltilme ile düzelir)	2
Yanlış Açıklama- Açıklama Yok	Yanlış, Çoğu Eksik, Çok Açık Değil (Cevap yeniden yazılmalı)	1

3.6.6. Gözlem ve Alan Notları

Gözlem, öğretim sürecine ve öğrenci davranışlarına ilişkin veri topladığımız formdur. Araştırma boyunca elde edilen verileri ilişkilendirmenizi ve bunlardan sonuç çıkarmanızı sağlar. Carson, Gilmore, Perry ve Gronhaug (2001)’a göre gözlem özellikle insanların davranışlarını, eylemlerini ya da özel durumlarını izlemenize imkân tanır (s.132). Gözleme odaklanma süreci, bir hikâyenin öğelerini (kim, ne, nerede ve ne zaman) tanımlama sürecine benzer şekilde yürütülür (Tenenbaum ve Driscoll, 2005, s.581). Araştırmanın amacına göre araştırmacı rolüne ilişkin gözlemci çeşitleri vardır. Johnson ve Christensen (2014)’e göre tamamen katılımcı rolünde kayıt aşamasında bazı riskler bulunduğu için gözlemci olarak katılımcı ya da katılımcı olarak gözlemci rolü tavsiye edilir. Katılımcı olarak gözlemci

rolünde, araştırmacı ortamlarla doğal şekilde etkileşim kurarak çevredeki çalışma durumlarına katılır (Craig, 2009, s.3). Araştırmacı bu çalışmada katılımcı olarak gözlemci rolünü üstlenmiştir.

Gözlem sürecinde diğer önemli noktalardan birisi de gözlem formlarının nicel ya da nitel olmasıdır. Nicel gözlem formlarıyla istatistiksel analiz yapılırken nitel gözlemde topladığınız veriler doğrultusunda kaydettiklerinizi listeleyerek bir sonuca ulaşırsınız (Given, 2008, s.575). Bu açıdan nicel gözlemde yapılandırılmış gözlem formu kullanılırken nitel gözlemde yapılandırılmamış gözlem formu kullanılmaktadır (Merriam ve Tisdell, 2015). Yapılandırılmış gözlem formu konuyla ilgisini bildiğiniz durumda uygulanırken yapılandırılmamış gözlem araştırma soruları hakkında sınırlı bilgiye sahip olduğunuz durumlarda kullanılmaktadır (Given, 2008, s.575). Bu araştırmada video kaydı yapılarak süreç araştırmacı tarafından gözlemlenmiştir.

Gözlem süreci, araştırmacı tarafından gözlemlendiği şekliyle kaydedilirken alan notları da alınabilir. Alan notları, araştırmacının kendi bireysel stilini geliştirerek süreci kaydetmesini sağlar. Bu stil araştırmacının süreci hatırlamasını sağlayan bileşenleri içermektedir. Bu açıdan alan notlarının kaydı bir prosedür ve mekanizma gerektirir. Ayrıca araştırmacının kendi hislerini, deneyimlerini ve bakış açısını yorumlamasını; analiz etmesini, hipotez oluşturmasını, gözlemlendiği durumun önemini ve kişisel anlamını yansıtır. Bu açıdan alan notları veri kaydı ve yorumlarınız çerçevesinde geliştirilir (Patton, 2015). Bu araştırmanın uygulanması sürecinde alan notları ve video kayıtlarından elde edilen gözlem bulguları, araştırmanın en temel veri kaynaklarından birisi olarak kullanılmıştır. Araştırma boyunca gözlem süreci Kachina (2012) tarafından belirlenen sorular ışığında yapılmıştır (Bkz: EK-17). Ayrıca öğrencilerin öğrenme ürünlerini hazırlarken e-okuma-anlama stratejilerini değerlendirmek amacıyla gözlem formu geliştirilmiştir. Gözlem formunun geliştirilmesi aşamasında aşağdaki adımlar takip edilmiştir:

- “Öğrencilerin AADÖ doğrultusunda öğrenme ürünlerini hazırlarken kullandıkları e-okuma-anlama stratejileri nedir?” sorusu bağlamında literatür taraması yapılmıştır (Ikpeze, 2009; Ikpeze ve Boyd, 2007; M.N. Balkissoon ve Balkissoon, 2014; Popota, 2014). Belirlenen ana temalar doğrultusunda araştırmacı tarafından taslak gözlem formu oluşturulmuştur. Ikpeze (2009)’nın yaptığı araştırmada bilgileri organize etme, navigasyon kullanma, ipuçlarını yorumlama, ilgili siteleri seçme, bilgileri bütünlēştirme ve değerlendirmeye, Ikpeze ve Boyd (2007)’un yaptığı araştırmada

ilgili siteyi bulma, gözden geçirme, tarama, özetleme ve bilgileri analiz etmeye, Balkissoon ve Balkissoon (2014)'un yaptığı araştırmada ise bilgiyi seçme, ön bilgiyi aktifleştirme, araştırma yapma, değerlendirme ve görsel uyuma, Popota (2014)'nın yaptığı araştırmada not almaya odaklanılmıştır. AADÖ aracında arama motorunu kullanma, ileri araştırma tekniklerini kullanma, sık kullanılanlara ekleme, e-posta gönderme vb. e-okuma-anlama stratejilerine odaklanılmamıştır. Çünkü AADÖ ile ilgili yapılan araştırmalarda bu e-okuma-anlama stratejilerinin kullanımına değinilmemiştir. Ayrıca pilot uygulamada öğrenciler bu stratejileri kullanmamıştır. Gözlem formu üç uzman (akademisyen) görüşüne sunulmuştur.

- Hazırlanan ön uygulama formunun işlerliğinin belirlenmesi için pilot uygulama altı öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Uygulanan gözlem raporu araştırmacı tarafından tek tek incelenmiştir. Anlaşılmayan ve işlemeyen yönerge, not ve sözlü ifadeler gözden geçirilerek forma son şekli verilmiştir (Bkz: Tablo 46, 47, 48).

3.6.7. Görüşme

Görüşme pazarlama araştırmalarında, politika seçiminde ve akademik analizlerde kullanılan nitel veri toplama tekniğidir (Denzin, 2000). Bazı konularda katılımcıların deneyimlerini ve görüşlerini derinden anlamayı sağlayarak çok yönlü analiz için veri oluşturma ve analiz etme imkânı tanır (Turner, 2010, s.754). Araştırmacılar katılımcılara sorular sorarak yanıtları kaydeder. Görüşme, tipik şekilde yüz yüze yapıldığı gibi telefon aracılığıyla da yapılmaktadır (Babbie, 2004). Daha fazla veri elde etmek için katılımcıların bilgilerini ve deneyimlerini ayrıntılı olarak ortaya çıkaracak sorular belirlenmelidir (Turner, 2010, s.757). Görüşme soruları önceden kestirilebilirken kısa yanıtlara neden olabilecek soru türlerinden oluşmamalıdır (Merriam, 2013, s.131). Formda öncelikle odaklı soruların yer alması ve sorulması, genel ve soyut soruların daha sonraki bölümlere bırakılması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.136). Geleceğe ilişkin farazi sorular zengin betimlemeler sağlamadıkları gibi veri analizi sırasında da kullanışlı olmaz. Görüşmede yapılan yaygın bir hata, katılımcıların bir konu hakkında açık ve kapsamlı bir biçimde yanıt vermesini sağlayacak güven düzeyi oluşturulmadan soru sormaktır. Bazen görüşmelerde yanıtlar anlaşılabilir ve açıklanamaz. Böyle durumlarda sonda sorular kullanılır. Katılımcınızın söylediklerini en iyi neyin takip edeceğini değerlendirmenize bağlı olarak daha fazla açıklama yapma, netleştirme, betimleme ve değerlendirme istersiniz (Glesne, 2013). Görüşmeciler soruların arkasından katılımcılara “Neyi kabul ettiğinizi ya da etmediğinizi

açıklar mısınız, nasıl yani?’’ gibi sorular yöneltebilir (Babbie, 2004, s.266). Süreç boyunca soruların kullanım durumuna göre görüşme farklı şekillerde yapılabilir.

Tam yapılandırılmış görüşmede sorular ve bunların sırası önceden belirlenmiştir. Görüşülen kişiye sorular dışında da yorum yapma fırsatı tanınmakla birlikte araştırmacının kontrolü en üst düzeydedir (Geray, 2004, s.153). Yarı yapılandırılmış görüşme soruları önceden planlanır ve hazırlanır. Görüşme sürecinde akışa göre yeni sorular eklenebilir (Wengraf, 2001). Daha az yapılandırılmış görüşmeler katılımcının algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasını sağlar. Araştırmacının bir konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı durumlarda kullanılır. Yapılandırılmamış görüşmelerde araştırmacı sorularını sorarken son derece esnek olmalıdır (Merriam, 2013).

Öğrenci ve öğretmenlerin AADÖ’ye yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla öğretmen (Bkz: 18) ve öğrenciler (Bkz: 19) için iki farklı yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Öğrencilerle (beşer kişilik gruplar halinde) iki ayrı odak grup görüşmesi gerçekleştirilirken öğretmenlerle de yapılmıştır.

Odak grup görüşmeleri özellikle katılımcıların belirli bir politika ve eğitim programının uygulanması gibi benzer deneyimler üzerine çoklu bakış açılarını ifade edebildikleri eylem ve değerlendirme araştırmaları için kullanışlıdır (Glesne, 2013, s.178). Grup görüşmesi sırasında katılımcılar etkileşim içerisinde (Denzin, 2000). Bunun için görüşme öncesinde uygun katılımcıların belirlenmesi, konunun ana hatlarıyla tanımlanması, hatların sınırlanması, katılımcılara yöneltilecek soruların oluşturulması, uygun mekân, zaman ve araçların seçilmesi büyük önem taşır. Odak grup çalışması araştırılan konuyla ilgili ortak deneyim, görüş ve beklentilere sahip kişiler arasından seçilen temsili bir grupla birlikte yürütülür. Bu grup genellikle sekiz kişiyi geçmez (Baş ve Akturan, 2008). Veri oluşturma daha fazla katılımcıyla görüşmeyle zenginleştirilebilir ve katılımcılar soruları cevaplandırdıktan sonra ön analizler uygulanabilir (Bloom ve Crabtree, 2006). Grup görüşmelerinin bireysel olanlara göre birikimli ve açıklayıcı veri sağlama gibi avantajları vardır (Denzin, 2000).

3.6.8. Dokümanlar

Dokümanlar nitel araştırmalarda diğer verilerle kullanılabilir (Tenenbaum ve Driscoll, 2005). Araştırmacılar ilgili dokümanları seçmek için ‘‘Kullanılma nedeni nedir, ne gibi

etkisi var?’’ gibi sorular ışığında mevcut materyalleri özetler (Altheide ve Schneider, 2013). Dokümanlar, orijinal verilerle bütünleştirilerek farklı bakış açıları geliştirilir (Given, 2008). Dokümanlar, toplumsal ve bireysel dokümanlar olmak üzere iki türdür. Toplumsal dokümanlar doğum, evlilik, ölüm, program, medya, politik vb. olurken kişisel dokümanlar günlük, mektup, çocuk gelişimi albümleri, takvim, otobiyografi, seyahat logları ve kişisel ağ günlükleri olabilir. Kişisel dokümanlar bireyin tutum, inanç ve bakış açısını belirlemek için kullanılan veri toplama araçlarıdır (Merriam ve Tisdell, 2015). Wolff (2004)’e göre not, durum, rapor, günlük, istatistik, yıllık rapor, mektup vb. ‘‘bağımsız veri düzeyini’’ temsil eden standartlaştırılmış araçlardır (s.288). Araştırmacı veri analizi sürecinde ‘‘Ben tüm bu veriler ışığında ne yapabilirim?’’ sorusu kapsamında ürünler, alan notları, ders planları, görüşme dökümleri, video ya da fotoğraf gibi veri toplama araçlarını kullanmıştır.

3.6.9. Öğrenci Günlükleri

Günlükler verilerin depolandığı bir araçtır. Ely, Anzul, Freidman, Garner ve Steinmetz (1991)’e göre günlükler ‘‘öğrenme süreci hakkında öğrendiklerimizin ve bakış açımızın kronolojik kaydını tutmamızı sağlar’’ (s.69). Bu araştırmada öğrenci günlükleri, veri toplama ve analiz sürecinde önemli bir kaynak olarak kullanılmıştır. Öğrencilerden o gün yapılan öğretimden sonra etkinlikler ve diğer uygulamalar hakkında ne hissettiklerini ve düşündüklerini günlüklere yazmaları istenmiştir (Bkz: EK 20).

3.7. Süreç ve Sonuçlar Üzerine Yansıtma Bulunma (Verileri Çözümlemede Hangi Analizlerden Yararlanılmalıdır?)

Yansıtma aşamasında araştırmacı ya da birlikte çalışan araştırmacılar veriyi yorumlar ve çoklu bakış açılarını paydaşlarla süreç içinde paylaşır. Gerçekleştirilecek eylemlere ilişkin uygulamalar bu süreci izler ve daha sonraki eylem aşaması planlama, uygulama ve değerlendirmeyi kapsar (Glesne, 2013). Eylem araştırmasında araştırma ve uygulama iç içedir. Yani araştırma sonuçları uygulamaya hemen aktarılabilir ve sonuçlar doğrudan araştırılarak yeni bulgulara ulaşılabilir. Bu yönüyle eylem araştırması ‘‘katılma, yansıtma ve geliştirme’’ süreçlerinin üretken bir biçimde işe koşulduğu bir araştırma yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmacı süreç boyunca uygulamadaki aksaklıklar konusunda paydaşlarla fikir alışverişinde bulunmuştur. Öncelikli olarak araştırma yapılan okul müdürü ile okul imkânlarının ortaya konmasında ve öğretimin kolaylaştırılmasında, sınıf öğretmenleri ile eylem planlarının hazırlanmasında, uygulanmasında ve gözden

geçirilmesinde, akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda sürecin kuramsal ve uygulamalı boyutları hakkında görüşler alınmıştır. Ayrıca öğrencilerin gözlem, görüşme ve günlük veri toplama araçlarıyla sürece dönük fikirleri alınmıştır. Tüm bu paydaşların görüşleri doğrultusunda eylem araştırması sürecindeki yansımalar sonucunda planlamaya gidilmiştir.

Araştırmada veri toplama süreci 2015-2016 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Araştırma birinci (grup), ikinci (eşli) ve üçüncü (bireysel) uygulama olmak üzere üç süreci içermektedir. Nicel boyutta katılımcılara “Kişisel Bilgi Formu” (Bkz: 21), “Okuduğunu Anlama Testi”, “Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri” ve “Bilgi Düzeyi Testleri” öntest olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin bu uygulamadan aldıkları puanlar “öntest puanları” olarak nitelendirilmiştir. Aynı ölçekler, katılımcı grubuna üç aşama tamamlandıktan sonra yeniden uygulanmıştır. Öğrencilerin bu uygulamadan aldıkları puanlar ise “sontest puanları” olarak nitelendirilmiştir. Her aşama için ayrı ayrı hazırlanan “Öğrenme Ürünlerini Değerlendirme Rubriği” ise ilişkili olduğu sürecin sonunda uygulanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda uygulama boyunca araştırma günlükleri, gözlem, alan notları ve fotoğraf veri toplama araçları kullanılırken araştırma sonunda “Yarı Yapılandırılmış Öğrenci Görüşme Formu” ve “Yarı Yapılandırılmış Öğretmen Görüşme Formu” kullanılarak yapılan uygulama ile ilgili görüşler belirlenmiştir. Ölçme araçlarının uygulanması sırasında çalışma grubundaki öğrencilerin özellikleri dikkate alınmış hem öntestler hem de sontestler için en uygun zamanda işlemler gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Ölçme araçlarının uygulanması sürecinde gerekli olan rehberlik ve açıklamalar bizzat araştırmacı tarafından yapılarak öğrencilerin hata yapmaları önlenmiştir. Araştırmada yer alan veri toplama araçlarının ne zaman uygulandıklarına ilişkin bilgilerin yer aldığı çalışma takvimi Tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23

Araştırmanın Veri Toplama Sürecine İlişkin Çalışma Takvimi

2015-2016 Eğitim-Öğretim Yılı													
	23-25 Mart	28 Mart-1 Nisan	4-8 Nisan	11-15 Nisan	18-22 Nisan	25-29 Nisan	2-6 Mayıs	9-13 Mayıs	16-20 Mayıs	23-27 Mayıs	30 Mayıs-3 Haziran	6-10 Haziran	13-17 Haziran
Öğretmen ve Okul Yönetimiyle Görüşme	X												
Öntestlerin Uygulanması	X												
Birinci Uygulama (Eylemde Bulunma)		X	X	X	X								
İkinci Uygulama (Eylemde Bulunma)						X	X	X					
Üçüncü Uygulama (Eylemde Bulunma)									X	X	X	X	
Günlüklerin Uygulanması		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Gözlem Yapılması		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Sontestlerin Uygulanması													X
Görüşme Yapılması													X

Birinci uygulama süreci 20 ders saati, ikinci uygulama süreci 15 ders saati ve üçüncü uygulama süreci 20 ders saati sürmüştür.

3.7.1. Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Eylem araştırmasının son aşaması verileri analiz etme, raporları sonuçlandırma ve yansıtma aşamalarından oluşmaktadır (McNiff, Lomax ve Whitehead, 2003). Her aşamadan sonra yapılan analizler eylem planını düzenlemede kullanılmıştır. Video kayıtları, gözlem, alan notları, öğrenci ürünleri ve sunumları araştırmacı ve diğer paydaşlarla analiz edilerek eylem planı düzenlenmiştir. Araştırmada nicel ve nitel veri analizlerinden yararlanılmıştır.

3.7.1.1. Nicel Veri Analizi

3.7.1.1.1. Kayıp Veri Analizi ve Bağımsız Gözlemciler Arası Uyum Güvenirliği

İstatistiksel analizlere başlanmadan önce yapılması gereken ilk iş verilerin düzenlenmesidir. Bu amaçla veriler SPSS 16.0 programına aktarılmıştır. Aktarılan verilerde herhangi bir hata olmaması için verilerin belirlenen aralıklar arasında olup olmadığı kontrol edilmiştir. Tablolar incelendikten sonra çalışmada düşünülen aralıkların dışında bir değer olmadığı görülmüştür. OAT-ÖT, OAT-ST, ÖÜDR-BH, ÖÜDR-PSH, ÖÜDR-MY, TBÜYBDT-ÖT, TBÜYBDT-ST, TÜYBDT-ÖT, TÜYBDT-ST, TBAKBDT-ÖT ve TBAKBDT-ST hesaplanmıştır. Güvenirliği sağlamak amacıyla veriler iki araştırmacı tarafından puanlandırılmıştır. İki araştırmacı tarafından verilen puan ortalamaları hesaplandıktan sonra eksik veriler tespit edildiğinden dolayı kayıp veri analizi yapılmıştır. Bu aşamada eksik veriye yol açan gözlemleri veri grubundan çıkarmak yerine eksik değerler çeşitli istatistiksel yaklaşımlarla giderilmeye çalışılmıştır.

Kayıp veri yerine sıkça kullanılan bir strateji, puan ortalamasını kayıp değer yerine koymaktır (Little ve Rubin, 2002). Araştırmanın değişkenleri ve kayıp veri analizine ilişkin bilgiler Tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 24

Araştırmanın Değişkenleri ve Kayıp Veri Analizine İlişkin Bulgular

Değişkenin ismi	N	f(kayıp)	%(kayıp)
OAT-ÖT	24	0	0
OAT-ST	24	0	0
OSÜFE-ÖT	24	0	0
OSÜFE-ST	24	0	0
TBÜYBDT-ÖT	23	1	4,16
TBÜYBDT-ST	24	0	0
TÜYBDT-ÖT	24	0	0
TÜYBDT-ST	24	0	0
TBAKBDT-ÖT	23	1	4,16
TBAKBDT-ST	24	0	0

Tablo 24’te görüldüğü gibi kayıp veri oranı tüm verilerin %5’inden az olduğu için ortalama değerler atanmıştır. Kayıp veri oranının tüm verilerin %5’inden az olduğu durumlarda herhangi bir kayıp veri atama yöntemi benzer sonuçlar üretmektedir (Tabachnick ve Fidell’den aktaran Kocaarslan, 2015).

Veriler atandıktan sonra iki araştırmacı tarafından verilen puan ortalamaları arasındaki ilişki Pearson momentler çarpımı katsayısı yerine uyuşma yüzdesinin hesaplanmasıyla belirlenmiştir. Şencan (2005)'e göre Pearson momentler çarpımı katsayısı, veri sayısı 30'un üzerinde olduğunda kullanılmaktadır. Puanlayıcıların uyuştukları madde sayısının toplam değerlendirme veya gözlem sayısına olan oranı olarak tanımlanan uyuşma yüzdesi, iki puanlayıcının verdikleri puanların ya da aynı puanlayıcının aynı davranışı iki kez puanlaması durumunda verdiği puanların uyumunun basit yüzdesi olarak kullanılır (Meyer, 1999). Bağımsız gözlemciler arası uyum güvenirliliğini gösteren uyuşma yüzdeleri Tablo 25'te gösterilmiştir.

Tablo 25

Bağımsız Gözlemciler Arası Uyum Güvenirliliğini Gösteren Uyuşma Yüzdeleri

	N	%
OAT-ÖT	24	84.2
OAT-ST	24	79.9
ÖÜDR-BH	8	88.4
ÖÜDR-PSH	12	76.5
ÖÜDR-MY	24	87.3
TBÜYBDT-ÖT	24	90.5
TBÜYBDT-ST	24	84.8
TÜYBDT-ÖT	24	78.6
TÜYBDT-ST	24	77.3
TBAKBDT-ÖT	24	88.7
TBAKBDT-ST	24	95.5

Tablo 25 incelendiğinde gözlemciler arasındaki uyum yüzdeleri istatistiksel olarak anlamlı derecede uyum göstermektedir. Şencan (2005)'e göre puanlayıcılar arası değerlendirme sonuçlarının güvenilir sayılabilmesi için uyuşma yüzdesinin %75'in üzerinde olması gerekmektedir. Bu ölçütün altında bir oran, puanlayıcıların puanlamalarının farklılaştığı şeklinde yorumlanır. Daha düşük bir oran, değerlendirmede, puanlayıcıların önemli ölçüde farklı düşündükleri anlamına gelir.

3.7.1.1.2. Betimsel İstatistiklerin Analizi

Betimsel istatistikler araştırma verileri hakkında genel bir fikre sahip olmak ve uygulanacak çıkarımsal istatistiklerin varsayımlarını kontrol etmek amacıyla kullanılmaktadır. Verilerin aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (SS) değerleri hesaplanmıştır. Aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri ise veriyi özetlemek ve veri hakkında genel bilgiye sahip olmak amacıyla hesaplanmıştır.

3.7.1.1.3. Çıkarımsal İstatistiklerin Analizi

Veri analizini gerçekleştirmek için ilişkili örneklem için t testi kullanılmıştır. İlişkili örneklem için t-testinin uygulanabilmesi şu koşulların ya da varsayımların karşılanmasına bağlıdır (Büyüköztürk, 2009):

- Bağımlı değişkene ait puanlar (ölçümler) en az aralık ölçeğindedir.
- İlişkili iki ölçüm setine ait fark puanları normal bir dağılım gösterir (s.67).

Veri analizine başlamadan önce verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı kontrolünün yapılması gerekir. Bu amaçla geliştirilmiş çeşitli kontrol yöntemleri bulunmaktadır. Bu kontrol yöntemleri şöyledir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2007):

- Veriye ait “skewness” çarpıklık ve “kurtosis” basıklık değerlerinin hesaplanması normallikle ilgili bilgiler vermektedir. Çarpıklık verinin dağılımının normalden uzaklaşarak sağa ve sola doğru meyleden yamuk bir şekil almasını ifade eden bir kavramdır. Bir başka tanımla çarpıklık verinin dağılımının ortalama değere göre simetrikliğinin bir ölçüsüdür. Verinin normal değer göstermesi durumunda merkezi eğilim göstergeleri olan aritmetik ortalama, mod ve medyan değerleri birbirine eşit olur. Normalden sapma durumunda ise bu değerler birbirinden farklılaşır.
- “Shapiro-wilkis” ve “lilifeors” testleri yardımıyla verinin normal dağılım gösterip göstermediği belirlenebilir. Söz konusu bu testlerin anlamlılık derecesi “significance” 0.05’ten daha küçük ise dağılımın normal dağılım göstermediği sonucuna varılır.
- Veriye ait histogramın çizilmesi ve bu sayede verinin normal bir dağılım gösterip göstermediğinin kabaca gözlenmesidir. Bu yapılan grafiksel bir yaklaşımdır ve kabaca bir fikir verir (s.192).

Okuduğunu anlama testi, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri genel okuma stratejisi, problem çözme stratejisi ve okuma stratejilerini destekleme düzeyleri ile Türkiye’de bulunan ünlü yerler bilgi düzeyi testi, Türkiye’de üretilen yiyecekler bilgi düzeyi testi ve Türkiye’de bulunan antik kentler bilgi düzeyi testlerinden elde edilen öntest-sontest fark puanlarına ilişkin betimsel istatistikler hesaplanmıştır. Aritmetik ortalama (\bar{X}), standart sapma (SS), çarpıklık katsayısı (ÇK), basıklık katsayısı (BK), minimum (Min) ve maksimum (Mak) değerlerin yer aldığı betimsel istatistikler Tablo 26’da gösterilmiştir.

Tablo 26

Öntest-Sontest Fark Puanlarına İlişkin Betimleyici İstatistikler

	N	\bar{X}	SS	ÇK	BK	Min	Max
OAT	24	-5.12	4.87	-1.11	1.84	-19.50	2.50
OSÜFE-GOS	24	-6.08	7.15	-.211	-.935	-19	6
OSÜFE-PÇS	24	-1.29	8.24	.638	1.77	-17	22
OSÜFE-OSD	24	-7.87	1.28	-.977	1.59	-45	14
TBÜYBDT	24	-4.74	2.68	.026	.213	-10.50	1
TÜYBDT	24	-10.36	3.15	-.629	.193	-18	-5.75
TBAKBDT	24	-6.04	3.07	.770	.100	-10	1

Tablo 26 incelendiğinde öğrencilerin Okuduğunu Anlama Testi (OAT) öntest-sontest puan farkları aritmetik ortalamasının (\bar{X}) -5.12 standart sapmasının (SS) 4.37, Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Genel Okuma Stratejisi (OSÜFE-GOS) düzeyi öntest-sontest puan farkları aritmetik ortalamasının (\bar{X}) -6.08 standart sapmasının (SS) 7.15, Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Problem Çözme Stratejisi (OSÜFE-PÇS) düzeyi öntest-sontest puan farkları aritmetik ortalamasının (\bar{X}) -1.29 standart sapmasının (SS) 8.24, Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri Okuma Stratejilerini Destekleme (OSÜFE-OSD) düzeyi öntest-sontest puan farkları aritmetik ortalamasının (\bar{X}) -7.87 standart sapmasının (SS) 1.28, Türkiye’de Bulunan Ünlü Yerler Bilgi Düzeyi Testi (TBÜYBDT) öntest-sontest puan farkları aritmetik ortalamasının (\bar{X}) -4.74 standart sapmasının (SS) 2.68, Türkiye’de Üretilen Yiyecekler Bilgi Düzeyi Testi (TÜYBDT) öntest-sontest puan farkları aritmetik ortalamasının (\bar{X}) -10.36 standart sapmasının (SS) 3.15, Türkiye’de Bulunan Antik Kentler Bilgi Düzeyi Testi (TBAKBDT) öntest-sontest puan farkları aritmetik ortalamasının (\bar{X}) -6.04 standart sapmasının (SS) 3.07 olduğu görülmektedir.

Tablo 26 incelendiğinde öntest-sontest puan farkları dağılımının normalliğini test etmek amacıyla çarpıklık katsayısı (ÇK) ve basıklık katsayısı (BK) hesaplanmıştır. Literatürde çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında olması, dağılımın normallik varsayımı için yeterli kabul edilmektedir (Field, 2009). Tablo incelendiğinde tüm öntest-sontest puan farkları çarpıklık ve basıklık katsayılarının -2 ile +2 arasında olduğu görülmektedir.

Verilerin belirli bir dağılıma uyup uymadığını test etmek amacıyla yapılan diğer analizlerden birisi de Shapiro-Wilk (s-w) testidir. Farklı zamanlarda ölçümler arasında farkın uygun

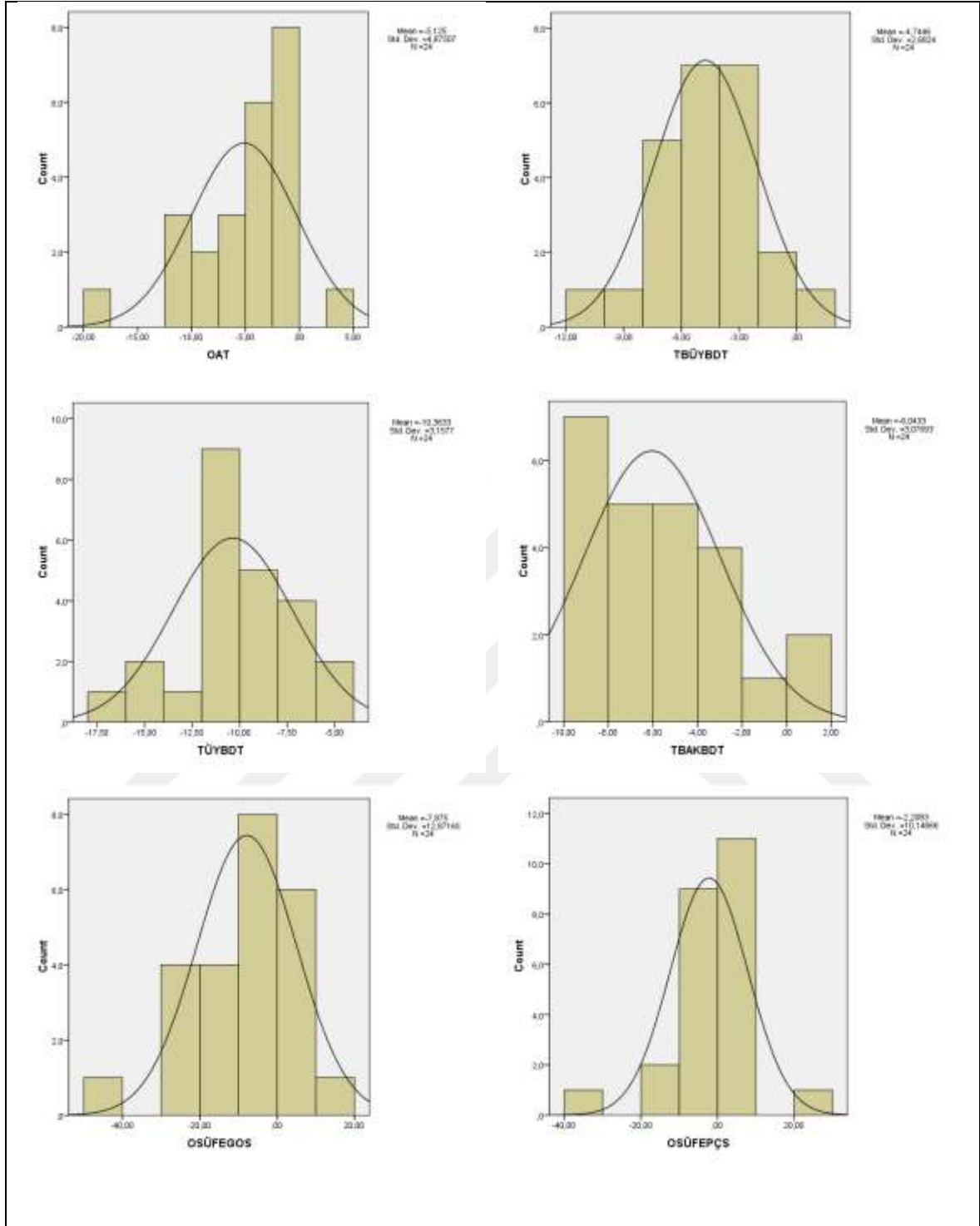
dağılıma sahip olup olmadığını belirlemek için yapılan “s-w” testi sonuçları Tablo 27’de gösterilmiştir.

Tablo 27

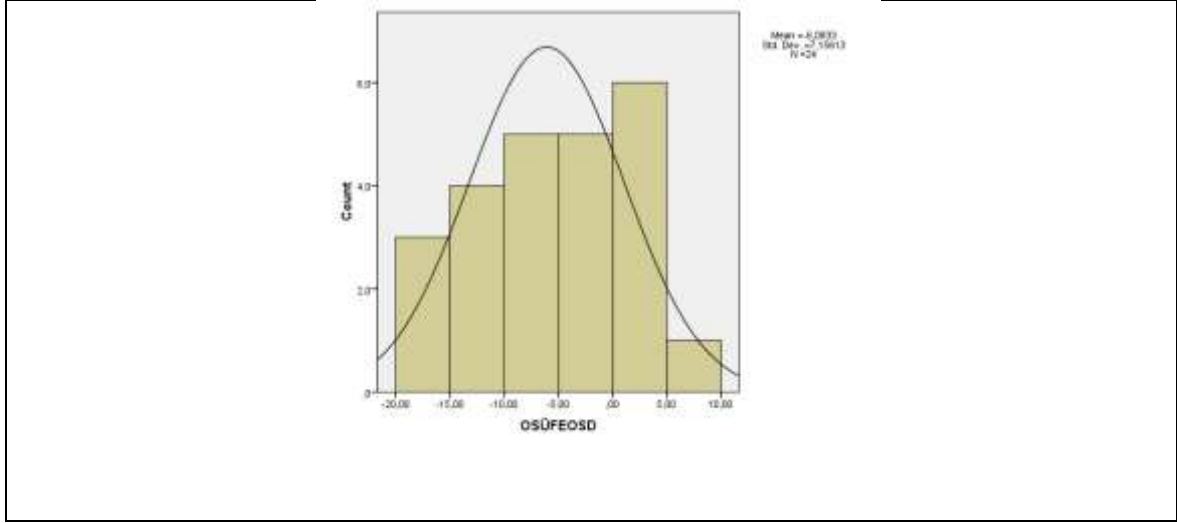
Öntest-Sontest Fark Puanlarına İlişkin Shapiro-Wilk Testi Normallik Değerleri

Ölçme Araçları	s-w	p
OAT	.920	.059
OSÜFE-GOS	.968	.610
OSÜFE-PÇS	.953	.320
OSÜFE-OSD	.938	.147
TBÜYBDT	.989	.995
TÜYBDT	.954	.336
TBAKBDT	.929	.095

Tablo 27 incelendiğinde ölçme araçlarından elde edilen öntest-sontest arasındaki fark puanlarının normal bir dağılım gösterdiği tespit edilmiştir ($p > 0.05$). Yazıcıoğlu ve Erdoğan (2007)’a göre “anlamlılık değerinin $p > 0.05$ ’ten büyük olması verilerin normal dağıldığını göstermektedir”(s.192). Ayrıca Şekil 13’te gösterilen histogramlar, araştırmanın çıkarımsal istatistiklerinin normal dağıldığına ilişkin bir kanıt sunmaktadır.



Şekil 13. Öntest ve Sontest Arasındaki Fark Puanlarına İlişkin Histogramlar



Şekil 13. (devam) Öntest ve Sontest Arasındaki Fark Puanlarına İlişkin Histogramlar

Araştırmada etki büyüklüğünü belirlemek için Cohen'in d indeksi (Cohen's d) hesaplanmıştır. İki grup ortalaması arasındaki farkın istatistiksel yöntemler (tek grup t-test, ilişkili örneklem için t-testi, ilişkisiz örneklem için t-test vb.) için etki büyüklüğü hesaplanmasında Cohen d formülü yaygın biçimde tercih edilmektedir. Cohen d formülü ile hesaplama yapabilmek için grupların ortalamalarına ve harmanlanmış standart sapma bilgilerine ihtiyaç vardır (Cohen, 1988). Hesaplamalar sonucunda elde edilen d değerinin yorumu Tablo 28'de gösterilmiştir.

Tablo 28

Cohen d Değerleri

Değerler	Yorumlar
$d > 1$	Çok büyük
$0.8 < d < 1$	Büyük
$0.5 < d < 0.8$	Orta
$0.2 < d < 0.5$	Küçük

3.7.1.2. Nitel Veri Analizi

Araştırma sürecinde her hafta gerçekleştirilen uygulamaların ardından video kayıtlarının ilgili bölümlerine dökümleri yapılmıştır. Makro düzeydeki verileri mikro düzeye indirmek amacıyla veriler üzerinde kodlama yapılmıştır.

Kodlamadan önce basit göstergeler kavramları belirginleştirmeyi sağlar. Araştırmacılar transkript çerçevesinde kavramları not edebilir ve olası kavramlar hakkında yansıtma bulunabilir (Larossa, 2005, s.841). Nitel araştırmanın bir diğer temel özelliği ise bilginin inşa edilmesi sürecinde izlenen yoldur. Bilgiye tümevarım yöntemi kullanılarak ulaşılmaktadır. Kavramlar kategorilerin gruplandırıldığı aynı olgularla ilgilidir. Kategoriler, benzer ve farklı

kavramlar arasında karşılaştırma yapma yoluyla analitik süreçlerden yola çıkarak oluşturulur (Corbin ve Strauss, 1990). Kodlama yapılmadan önce literatür taranarak olası kavramlar belirlenebilir fakat kategoriler oluşturulamaz. Esteves vd. (2002)'ne göre eğer veri analizinden önce kategoriler oluşturulursa verileri yorumlamada önyargılı davranılmış olunur. Bu yüzden araştırmanın başlangıcında kodlama yapılmamalıdır.

Araştırmacı kodlama sürecinde tanımlayıcı nitelikte kısa notlar almaktadır. Sağlıklı bir kodlama için kodlamanın mümkün olduğu kadar küçük parçalara ayrılması, verinin kelime kelime analiz edilmesi ve kelimeler ile kelime gruplarında bulunan anlamların kodlanması tavsiye edilmektedir (Baş ve Akturan, 2008). Bu haliyle nitel verinin nicel araştırmalarda yapıldığı gibi sayılara indirgenmesi amaçlanmaz. Nitel veri ile araştırmacı, araştırılan konu hakkında okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunmayı amaçlamaktadır. Bu nedenle nitel verinin ayrıntılı ve belirli bir derinliğe sahip olması büyük önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Miles ve Huberman (1984) nitel veri analiz sürecini, birbirini takip eden üç aşamalı bir sınıflandırma içerisinde incelemektedir. Bu aşamalardan ilkini gözlem, görüşme, doküman incelemesi gibi çeşitli tekniklerle toplanan “verilerin azaltılması” aşaması oluşturmaktadır. Bu aşamada alandan toplanmış ve henüz işlenmemiş durumda bekleyen veri seti ayıklama, özetleme ve dönüştürme işlemlerinden geçirilmektedir. Veri analizinin ikinci basamağını ise “verilerin görsel hale getirilmesi” aşaması oluşturmaktadır. Bu aşamada veri azaltılması sürecinde ayıklanan, özetlenen ve dönüştürülen verilerin belirli sonuçlar çıkartmaya dönük bir biçimde örülmesi amaçlanmaktadır. Böylece henüz belirli bir anlam taşımayan veri seti, verilerin örülmesiyle birlikte daha görsel hale gelmekte ve anlaşılır bir biçime sokulmaktadır. Veri analiz sürecinin son basamağını ise “sonuca ulaşma ve teyit etme” oluşturmaktadır. Bir bakıma nitel araştırmacı, araştırma sürecinin başından itibaren sürecin her aşamasında toplamış olduğu verilerin ne anlama geldiğini anlamaya çalışmaktadır. Araştırma sürecinin başında belirsiz bir biçimde ve bir bakıma verilerin içinde saklı duran gerçeklik son aşamada keşfedilmekte ve gün yüzüne çıkarılmaktadır.

Nitel veri analiz sürecine yönelik bir diğer yaklaşım ise Dey (1993) tarafından geliştirilmiştir. “Nitel analiz” olarak isimlendirdiği veri analiz sürecini betimleme, sınıflandırma ve ilişkilendirme olmak üzere üç aşamada incelemektedir. Nitel analizin ilk basamağını oluşturan “betimleme” kişi, nesne ve olaylara ilişkin temel özelliklerin yazılı olarak ifade edilmesi olarak tanımlanmaktadır. Çalışılan olgunun eksiksiz ve kapsamlı bir biçimde betimlenmesi büyük önem taşımaktadır. Betimleme, gözlenen davranışa yol açan

temel gerekçelerin ve davranışın ardındaki niyetin ortaya çıkartılmasını da kapsayan bir süreçtir. Betimleme sürecinin tamamlanmasının ardından toplanan veriler belirli temalar çerçevesinde sınıflandırılır. Böylece araştırmacı veriler arasında bir karşılaştırma yapabilmeye olanağına kavuşmuş olur. Geliştirmiş olduğu temaları birbirleri ile ilişkilendirerek veri seti içerisinde yer alan değişkenler arasındaki ilişkileri ve farklılıkları inceler. Son aşamada ise araştırmacı bu değişkenler arasında bağlantılar kurmaya çalışır (Dey, 1993). Böylece araştırma konusu olay açıklanmaya çalışılır. Görüldüğü üzere Dey (1993)'in önermiş olduğu nitel analiz süreci, Miles ve Huberman (1984)'in önermiş olduğu analiz süreciyle büyük oranda örtüşmektedir. Yapılan araştırmada veriler betimlendikten sonra temalara ulaşılmıştır. Temalara ilişkin olarak veriler arasında karşılaştırma yapılarak değişkenler arasındaki ilişki ve farklılıklar belirlenmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2011)'e göre betimsel analiz türünde araştırmacı görüştüğü ya da gözlemiş olduğu bireylerin ifadelerini çarpıcı bir biçimde yansıtabilmek amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verebilmektedir. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır. Araştırmanın bulgular kısmında katılımcıların doğrudan görüşleri aktarılırken kız ve erkek öğrenciler için kod isimler kullanılmıştır.

3.7.1.2.1. Güvenirlik ve Geçerlik Durumları

Araştırmada iç geçerliği sağlamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara, araştırma verilerine ve yorumlarına ilişkin uzman görüşleri alınmıştır. Nitel bulgular sunulurken öğrencilerin verdikleri yanıtlardan örnekler sunularak yani doğrudan alıntılar yapılarak araştırmanın aktarılabilirliği (dış geçerliği) sağlanmaya çalışılmıştır. İç güvenirligi sağlamak için bir uzmandan (akademisyen) tutarlılık incelemesi yapması istenmiştir.

Verilerin güvenirligini belirlemek için araştırmacıların birbirinden bağımsız olarak kullanacakları kodların tutarlılığı için “Görüş birliği” ya da “Görüş ayrılığı” şeklinde işaretlemeler yapılmıştır. Uzmanların katılımcı ifadeleri için aynı kodu kullandıkları durumlar görüş birliği, farklı kodu kullandıkları durumlar ise görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Bu şekilde yapılan veri analizinin güvenirligi; $[Görüş\ birliği / (Görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı) \times 100]$ formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Güvenirlik hesaplarının %70'in üzerinde çıkması, araştırma için güvenilir kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Araştırmada görüş ayrılığı olan durumlar tekrar gözden geçirilerek ortak bir kararla değiştirilmeye çalışılmıştır. İçerik analizi güvenilirlik değerleri Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29

İçerik Analizi Güvenirlik Değerleri

Temalar	Güvenirlik Değerleri
E-okuma-anlama stratejilerini kullanma	89
Kitap ve ekran okuma arasındaki farklar	100
Öğretim aracında takip edilen adımların açıklanması	80
Grup çalışmalarına ilişkin düşünceler	75
Ders işleme sürecindeki farklılıklar	80
Diğer dersleri AADÖ ile işlemeye yönelik görüşler	100
Bilgisayarla ilgili temel beceriler	76
Öğrenme ürünleri	70
Öğrenci hisleri	80

Tablo 29, analiz sonuçları ile veriler arasında kurulan ilişkinin tutarlı olduğunu göstermektedir.

3.8. Araştırmacı Rolü ve Bakış Açısı

Eylem araştırması teorik uygulamaları oluşturmak, çalışmalarınızı değerlendirmek ve araştırmak için uygun bir yöntemdir. Kişisel amaç öğrenme becerilerinizi, sosyal amaç çalışma durumlarınızı geliştirmenizi sağlar (McNiff vd., 2003). Araştırmacı bu doğrultuda gerçek problemlerin çözümü için ilgili bilgiyi nasıl etkili şekilde kullanacağını ve üreteceğini bilmelidir. Çalışmanın bu bölümünde nitel araştırmanın varsayımları ve ilkeleri doğrultusunda süreç boyunca araştırmacının rolü ve bakış açısı açıklanmıştır.

Araştırmacı önyargılarına dayalı olarak sonucu etkilememelidir. Yapılandırmacı kurama göre araştırmalar, öğrencilerin sınıf performanslarını değerlendirme ve ortamı kontrol rolüne sahip oldukları için araştırma sürecinden uzak durmamalıdır (Baumfield, Hall ve Wall, 2013; Pelton, 2010). Araştırmacı rolü, araştırmacının kişisel uygulamalarını yansıtmasına dayalı olarak sorgulamaya dayalı süreci öngörür (Grady, 1998, s.3). Bu araştırmanın geliştirilmesi ve uygulanması aşamalarında araştırmacı öğrencilere gerekli rehberliği yapmış ve elde ettiği veriler doğrultusunda yansıtma yaparak bir sonraki aşamayı planlayıcı rol üstlenmiştir.

Araştırmacı rolü analiz aşamasında ise her konu hakkında verilen cevapları göz önünde bulundurarak ortak tutum, düşünce veya fikirlere dayalı sonuç çıkarmayı amaçlar. Verileri belirli özelliklere göre sınıflandırdıktan sonra yapacağınız yorumlar, konunun değişik yönleriyle incelenmesine ve olaylara farklı değişkenlerin etkilerinin belirlenmesine yardımcı

olacaktır (Baş ve Akturan, s.116). Araştırma analizi, alınan yanıtların bileşenlerinin ilişkisini içerir. En titiz ve kapsamlı analiz biçimi sadece çalışma bulgularını içermez. Analiz konu içeriği, literatür tarama bölümü, teorik çerçeve, prosedür kullanma, sonuç, tartışma bölümleri gibi çalışmanın her bileşenini içerir (Onwuegbuzie, Leech ve Collins, 2012). Nitel araştırma perspektifinden bakılan bu çalışmada araştırmacının rolü, olguya bütüncül olarak bakmasıdır. Bu amaçla araştırmacı konu seçimini yapılandırıcılık, yeni okuryazarlık ve şema teorileri çerçevesinde yapılandırarak uygulama, veri toplama ve analiz sürecinde aktif rol almıştır. Çalışmayı bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirerek araştırma problemine çözüm önerileri getirmiştir.



BÖLÜM 4

BULGULAR

Eylem araştırması olarak tasarlanan bu çalışmanın amacı, AADÖ'nün 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ile bilgi düzeylerinin gelişimine etkisini ve öğrenme ürünlerinin değerlendirme ölçütlerine uygunluğunu araştırmaktır. Hem nicel hem de nitel veri toplama araçlarının kullanıldığı bu çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları ve bilgi düzeyleri sürecin başında ve sonunda yapılan ölçümlerle analiz edilmiştir. Süreç içerisinde öğrencilerin hazırladıkları öğrenme ürünleri ise ilişkili olduğu uygulama sonunda değerlendirilmiştir. Ayrıca uygulama sürecinde yapılan gözlem ve tutulan alan notları, görüşmeler, video kayıtları ile öğrenci günlükleri analiz edilerek AADÖ'nün kullanımına ilişkin derinlemesine bir çerçeve oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Dördüncü sınıf öğrencilerinin AADÖ öncesindeki okuduğunu anlama becerisi öntest ortalama puanı ile AADÖ sonrasındaki okuduğunu anlama becerisi sontest ortalama puanı arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Dördüncü sınıf öğrencilerinin AADÖ öncesindeki okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları:
 - 2.1. Genel okuma stratejisi düzeyi öntest ortalama puanı ile AADÖ sonrasındaki genel okuma stratejisi düzeyi sontest ortalama puanı arasında anlamlı bir fark var mıdır?
 - 2.2. Problem çözme stratejisi düzeyi öntest ortalama puanı ile AADÖ sonrasındaki problem çözme stratejisi düzeyi sontest ortalama puanı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2.3. Okuma stratejilerini destekleme düzeyi öntest ortalama puanı ile AADÖ sonrasındaki okuma stratejilerini destekleme düzeyi sontest ortalama puanı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. AADÖ doğrultusunda dördüncü sınıf öğrencilerinin:

3.1. Grup olarak hazırladıkları öğrenme ürünlerinin (broşür) değerlendirme ölçütlerine uygunluğu nasıldır?

3.2. Eşli grup olarak hazırladıkları öğrenme ürünlerinin (PowerPoint sunusu) değerlendirme ölçütlerine uygunluğu nasıldır?

3.3. Bireysel olarak hazırladıkları öğrenme ürünlerinin (mektup) değerlendirme ölçütlerine uygunluğu nasıldır?

4. Dördüncü sınıf öğrencilerinin AADÖ öncesindeki:

4.1. “Türkiye’de Bulunan Ünlü Yerler” bilgi düzeyi öntest ortalama puanı ile AADÖ sonrasındaki “Türkiye’de Bulunan Ünlü Yerler” bilgi düzeyi sontest ortalama puanı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4.2. “Türkiye’de Üretilen Yiyecekler” bilgi düzeyi öntest ortalama puanı ile AADÖ sonrasındaki “Türkiye’de Üretilen Yiyecekler” bilgi düzeyi sontest ortalama puanı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4.3. “Türkiye’de Bulunan Antik Kentler” bilgi düzeyi öntest ortalama puanı ile AADÖ sonrasındaki “Türkiye’de Bulunan Antik Kentler” bilgi düzeyi sontest ortalama puanı arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. AADÖ e-okuma-anlama öğretim sürecini nasıl etkilemektedir ve sürece yönelik öğretmen ile öğrenci görüşleri nedir?

4.1. Araştırma Sorusu 1: Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin AADÖ Öncesindeki Okuduğunu Anlama Becerisi Öntest Ortalama Puanı ile AADÖ Sonrasındaki Okuduğunu Anlama Becerisi Sontest Ortalama Puanı Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

OAT öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30

OAT Öntest ve Sontest Ortalama Puanların t-testi Sonuçları

Ölçüm(OAT)	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Öntest	24	21.27	5.51	23	-5.15	.000
Sontest	24	26.39	5.86			

Tablo 30 incelendiğinde OAT öntest-sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir, $t(23)=-5.15$, $p<.01$. Öğrencilerin uygulama öncesi okuduğunu anlama puan ortalaması $\bar{X}=21.27$ iken AADÖ uygulaması sonrasında $\bar{X}=26.39$ 'a yükselmiştir. Bu bulgu AADÖ'nün öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğü değeri ise 1.05 olarak hesaplanmıştır. Tablo 28 değerleri referans alındığında bu bulgu AADÖ'nün OAT puanları üzerinde çok büyük etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Tablo 31'de kazanımlara uygun soru maddeleri ve öntest-sontest ortalama puanları verilmiştir.

Tablo 31

OAT Kazanımlarına Uygun Soru Maddeleri ve Öntest-Sontest Puanlarının Ortalaması

Okuduğunu Anlama Kazanımları	Soru Maddeleri	Öntest \bar{X}	Sontest \bar{X}
1.Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.	1, 5, 12	4.37	4.62
2.Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.	2, 13	1.12	1.95
3.Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.	3, 14	1.83	2.87
4.Metin içerisinde renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.	4	0.75	0.77
5.Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.	6, 17	1.95	2.50
6.Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.	7, 18	2.68	3.08
7.Okuduklarından çıkarımlar yapar.	8, 16	2.20	2.68
8.Okuduklarının konusunu belirler.	9, 19	1.89	2.29
9. Okuduklarının ana fikrini belirler.	10, 20	2.04	2.97
10.Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.	11	1.70	1.64
11.Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir.	15	0.79	1.18

Tablo 31 incelendiğinde OAT “Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar” (öntest $\bar{X}=4.37$, sontest $\bar{X}=4.62$), “Metin içerisinde renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur” (öntest $\bar{X}=0.75$, sontest $\bar{X}=0.77$), “Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler”

(öntest \bar{X} =1.12, sontest \bar{X} =1.95), “Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur” (öntest \bar{X} =1.83, sontest \bar{X} =2.87), “Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar” (öntest \bar{X} =1.95, sontest \bar{X} =2.50), “Okuduklarında karşılaştırmalar yapar” (öntest \bar{X} =2.68, sontest \bar{X} =3.08), “Okuduklarından çıkarımlar yapar” (öntest \bar{X} =2.20, sontest \bar{X} =2.68), “Okuduklarının konusunu belirler” (öntest \bar{X} =1.89, sontest \bar{X} =2.29), “Okuduklarının ana fikrini belirler” (öntest \bar{X} =2.04, sontest \bar{X} =2.97), “Okuduklarıyla ilgili kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verir” (öntest \bar{X} =0.79, sontest \bar{X} =1.18) kazanımlarına ulaşmada AADÖ’nün etkili olduğu söylenebilir. “Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır” (öntest \bar{X} =1.70, sontest \bar{X} =1.64) kazanımına ulaşmada ise AADÖ’nün etkili olmadığı ortaya konmuştur. Bunun sebebi üçüncü uygulamada öğrencilerin öğrenme ürünlerini (mektup yazma) hazırlarken görsellerden çok fazla yararlanılmamaları olabilir.

4.2. Araştırma Sorusu 2: Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin AADÖ Öncesindeki Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıkları Ortalama Puanı ile AADÖ Sonrasındaki Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıkları Ortalama Puanı Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

4.2.1. Araştırma Sorusu 2.1.: AADÖ Öncesindeki Genel Okuma Stratejisi Düzeyi Öntest Ortalama Puanı ile AADÖ Sonrasındaki Genel Okuma Stratejisi Düzeyi Sontest Ortalama Puanı Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

OSÜFE-GOS düzeltilmiş öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 32’de gösterilmiştir.

Tablo 32

OSÜFE-GOS Düzeltilmiş Öntest ve Sontest Ortalama Puanların t-testi Sonuçları

Ölçüm(OSÜFE-GOS)	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Öntest	24	30.08	6.44	23		
Düzeltilmiş Öntest	24	31.00	8.24	23	-.767	.451
Sontest	24	32.29	5.46			

Tablo 32 incelendiğinde OSÜFE-GOS düzeyi öntest-sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir, $t(23)=-.767$, $p>.01$. Öğrencilerin uygulama öncesi OSÜF genel okuma stratejisi düzeyi düzeltilmiş puan ortalamaları \bar{X} =31.00 iken

AADÖ sonrasında $\bar{X} = 32.29$ 'a yükselmiştir. Bu bulgu AADÖ'nün öğrencilerin OSÜF genel okuma stratejisini geliştirmede önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir.

4.2.2. Araştırma Sorusu 2.2.: AADÖ Öncesindeki Problem Çözme Stratejisi Düzeyi Öntest Ortalama Puanı ile AADÖ Sonrasındaki Problem Çözme Stratejisi Düzeyi Sontest Ortalama Puanı Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

OSÜFE-PÇS öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 33

OSÜFE-PÇS Öntest ve Sontest Ortalama Puanların t-testi Sonuçları

Ölçüm(OSÜFE-PÇS)	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Öntest	24	26.16	5.72	23	-4.16	.000
Sontest	24	32.25	6.59			

Tablo 33 incelendiğinde OSÜFE-PÇS düzeyi öntest-sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir, $t(23) = -4.16$, $p < .01$. Öğrencilerin uygulama öncesi OSÜF problem çözme stratejisi düzeyi puan ortalamaları $\bar{X} = 26.16$ iken AADÖ sonrasında $\bar{X} = 32.25$ 'e yükselmiştir. Bu bulgu AADÖ'nün öğrencilerin OSÜF problem çözme stratejisini geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğü değeri ise .85 olarak hesaplanmıştır. Tablo 28 değerleri referans alındığında bu bulgu AADÖ'nün OSÜFE-PÇS puanları üzerinde büyük etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

4.2.3. Araştırma Sorusu 2.3.: AADÖ Öncesindeki Okuma Stratejilerini Destekleme Düzeyi Öntest Ortalama Puanı ile AADÖ Sonrasındaki Okuma Stratejilerini Destekleme Düzeyi Sontest Ortalama Puanı Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?

OSÜFE-OSD öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34

OSÜFE-OSD Öntest ve Sontest Ortalama Puanların t-testi Sonuçları

Ölçüm(OSÜFE-OSD)	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Öntest	24	42.50	7.33	23	-2.99	.006
Sontest	24	50.37	8.12			

Tablo 34 incelendiğinde OSÜFE-OSD düzeyi öntest-sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir, $t(23)=-2.99$, $p<.01$. Öğrencilerin uygulama öncesi OSÜF okuma stratejileri destekleme düzeyi puan ortalamaları $\bar{X}=42.50$ iken AADÖ sonrasında $\bar{X}=50.37$ 'ye yükselmiştir. Bu bulgu AADÖ'nün öğrencilerin OSÜF okuma stratejileri desteklemelerini geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğü değeri ise .61 olarak hesaplanmıştır. Tablo 28 değerleri referans alındığında bu bulgu AADÖ'nün OSÜFE-OSD puanları üzerinde orta etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

4.3. Araştırma Sorusu 3.: AADÖ Doğrultusunda Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hazırladıkları Öğrenme Ürünlerinin Değerlendirme Ölçütlerine Uygunluğu Nasıldır?

4.3.1. Araştırma Sorusu 3.1.: AADÖ Doğrultusunda Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Grup Olarak Hazırladıkları Öğrenme Ürünlerinin (Broşür) Değerlendirme Ölçütlerine Uygunluğu Nasıldır?

Öğrencilerin birinci uygulamada grup olarak hazırladıkları öğrenme ürünlerinin (broşür) değerlendirme ölçütlerine uygunluğu Tablo 35'te verilmiştir.

Tablo 35

Öğrencilerin Birinci Uygulamada Grup Olarak Hazırladıkları Öğrenme Ürünlerinin (Broşür) Aritmetik Ortalaması

Boyutlar	N	\bar{X}
Sunum ve Planlama	8	2.75
Organizasyon (Bilginin Sıralanışı)	8	3.00
Bilimsel Doğruluk	8	3.62
İmla	8	2.81
Metin-Fon Seçimi	8	3.00
Kaynaklar	8	3.31

İçerik Geçerliği	8	2.62
Görsel-Metin Uyumu	8	3.00
Özgünlük	8	2.62
Başlık-Metin Uyumu	8	3.00
Broşür Kapağı Resmi	8	2.06
Broşür Kapağı Tanıtım Yazısı	8	3.06
Toplam	8	34.85

Tablo 35’te öğrencilerin grup olarak hazırladıkları öğrenme ürünlerinin (broşür) değerlendirme sonucu incelendiğinde bilimsel doğruluk ($\bar{X} = 3.62$), kaynaklar ($\bar{X} = 3.31$), organizasyon ($\bar{X} = 3.00$), metin-fon seçimi ($\bar{X} = 3.00$), görsel-metin uyumu ($\bar{X} = 3.00$), başlık-metin uyumu ($\bar{X} = 3.00$) ve broşür kapağı tanıtım yazısı ($\bar{X} = 3.06$) açısından başarılı iken imla ($\bar{X} = 2.81$), sunum ve planlama ($\bar{X} = 2.75$), içerik geçerliği ($\bar{X} = 2.62$), özgünlük ($\bar{X} = 2.62$) ve broşür kapağı resmi ($\bar{X} = 2.06$) açısından geliştirilmesi gerekir. Genel ortalamaya (\bar{X}) bakıldığında ise 34.85 olduğu görülmektedir. Öğrenme ürünleri bilimsel doğruluk ve kaynaklar açısından en yüksek ortalamaya sahipken içerik geçerliği, özgünlük ve broşür kapağı resmi açısından en düşük ortalamaya sahiptir. Öğrenciler birinci uygulamada sekiz broşür hazırlamıştır. Öğrencilerin hazırladıkları broşürler Şekil 14’te gösterilmiştir.



Şekil 14. Öğrencilerin Hazırladıkları Broşürler

Şekil 14’te gösterilen broşürleri daha detaylı ve derinlemesine anlamak amacıyla rubrik değerlendirme boyutları açısından olumlu ve olumsuz örnekler sunulmuştur.

Sunum ve Planlama

Olumlu Örnek: Sunum, planlanan taslak çerçevesinde yapılmıştır. Başlık, metin ve görsellerin yerleştirilmesinde bu taslağa uyulmuştur. Sayfanın bütününe kullanımına dikkat edilerek boş alan çok fazla bırakılmamıştır. Görseller sayfa yapısına uygun olarak boyutlandırılmıştır (Bkz: Şekil 15). Sunum ve planlamaya dikkat edilerek hazırlanmış ürünler, okurun ilgisini çekmekte ve göze hitap etmektedir.

Olumsuz Örnek: Başlık, metin ve görsellerin yerleştirilmesinde bu taslağa kısmen uyulmuştur. Görseller sayfa yapısına uygun olarak boyutlandırılmamıştır. Sayfa etkili biçimde kullanılmayarak boş alanlar oluşmuştur (Bkz: Şekil 15). Sunum ve planlamaya dikkat edilmeden hazırlanmış ürünler, okurun ilgisini çekmemekte ve gözü rahatsız etmektedir.

<p>2.Trekking</p>  <p>Trekking uzun ve yorucu yürüyüş anlamına gelir. Trekkingde bir rehber vardır. Trekking doğal engellerle dolu olduğu için gruplar halinde gidilir. Rehberin belirlediği bir rota vardır. Gruptakiler bu rotaya uyarlar. Gruptakiler rehberin verdiği talimatların dışına çıkmazlar.</p>	<p>Peri bacaları ve Pamukkale</p>  <p>Peri bacalarının olduğu yerler önceden lavmış ve bu lavlar Erciyes, Hasan dağı ve Güllü dağ yanardağlarından püskürmeye başlamış, milyonlarca yıl boyunca püskürmeye deva etmiş. Bu lavlar püskürmeyi yitirince lavlar soğuyarak peri bacalarını oluşturmuş.</p>
Olumlu Örnek	Olumsuz Örnek

Şekil 15. Sunum ve Planlama Açısından Olumlu-Olumsuz Broşür Örnek Bölümü

Organizasyon



Olumlu Örnek: Süreç bölümünde verilen adımlara dikkat edilerek bilgi sunulmuştur. Fikirlerin çoğu mantıklı olarak sunulmuş olup süreç bölümüyle tutarlı bir yapı göstermektedir. Örneğin Uludağ'da kayak yapılan mevsimle ilgili bilgi verildikten sonra ulaşım ve yapılan sporlara yer verilmiştir. Organizasyona dikkat edilerek hazırlanmış ürünler, okurun okuduğunu anlamlandırmasına olumlu yönde katkıda bulunmaktadır.

Olumsuz Örnek: Öğretim aracının süreç bölümü, giriş yapıldıktan sonra ayrıntılı bilgi sunumunun yapılmasını içerecek biçimde yapılandırılmalıdır. Önce kayak yapılan mevsim hakkında bilgi sunulması, ulaşım ve yapılan sporlar hakkında ön bilgiyi ortaya çıkarmaya ve tahmin etmeye olumlu yönde katkıda bulunacaktır fakat öğrenme ürününün oluşumunda bu kurala uyulmamıştır. Örneğin “Uludağ kayak merkezi” ile ilgili ayrıntılı bilgi (ulaşım ve yapılan sporlar) verildikten sonra genel bilgi (mevsim) verilmiştir. Organizasyona dikkat edilmeyerek hazırlanmış ürünler, zihinsel karmaşıklığa sebep olduğu için okurun ürünü anlamlandırmasına olumsuz yönde etki etmektedir.

Bilimsel Doğruluk ve İmla

Olumlu Örnek: Bilimsel olarak doğru bilgi verilmiştir. İçerik detaylı olarak verildiği için bilgi açık ve uygundur. Örneğin “Yer altı şehirleri” konusuyla ilgili oluşumu ve yapıma amaçları hakkında doğru bilgi verilmiştir. İmla ve noktalama işaretlerinin kullanımına dikkat edilmiştir (Bkz: Şekil 16).

Olumsuz Örnek: Bilimsel olarak doğru bilgi verilmemiştir ya da içerik ayrıntılı olarak açıklanmadığı için anlaşılır değildir. “Yer altı şehirleri”nin oluşumu hakkında hatalı kelime kullanılmıştır. “Yer altı şehirleri volkanik patlamalar sırasında sıçrayan tenler sayesinde oluşmuştur” ifadesinde “tenler” kelimesinin yerine “tüfler” kullanılması gerekirdi. Dolayısıyla bilimsel olarak doğru bilginin verilmediği görülmektedir. Cümle sonunda *nokta* kullanılmadığı için noktalama işaretlerinin kullanımına dikkat edilmemiştir (Bkz: Şekil 16).

<p>Yer Altı Şehirleri</p>  <p>Yüz ya da bin yıl önce büyük bir volkanik patlama sonucunda tüfler oluştu. İnsanlar korunmak için buraları kazınışlardır. Yer altı şehirleri 30.000 kişinin yaşamasına imkan sağlar.</p>	<p>AÇIKLAMA</p> <p>Yer altı şehirleri volkanik patlamalar sırasında sıçrayan tenler sayesinde oluşmuştur</p> 
<p>Olumlu Örnek</p>	<p>Olumsuz Örnek</p>



Şekil 16. Bilimsel Doğruluk ve İmla Açısından Olumlu-Olumsuz Broşür Örnek Bölümü

Metin-Fon Seçimi

Olumlu Örnek: Fon formatları dikkatli biçimde planlanmıştır. İçeriğe ve okunabilirliğe uyum sağlamıştır. Yazı tipi rengi seçiminde koyu (siyah) , arka plan renk seçiminde açık ton

(sarı) tercih edilmiştir (Bkz: Şekil 17). Metinlerin üzerinde buldukları zeminlere ait doku, renk gibi çeşitli öğeler metnin okunur olması üzerinde önemli etkilerde bulunabilmektedir. Bir zemin üzerinde okunmayan ve anlaşılmayan bir metin başka bir zeminde rahatlıkla okunabilmektedir. Okunurluğu sağlamak için yazı tipi ve arka plan renginin uyumunu sağlamakta yarar vardır. Bu uyumu sağlayabilmek için mümkün olduğunca dokulu zeminler tercih edilmemeli ve yazı tipi-fon rengi seçimi birbirine yakın tonlar olmamalıdır.

Olumsuz Örnek: Fon formatları içeriğin okunmasını zorlaştırmıştır. Yazı tipi ve arka plan renk seçiminde koyu tonlar (mor-siyah) tercih edilmiştir. Bu durum okunabilirliği kısmen de olsa olumsuz yönde etkilemiştir (Bkz: Şekil 17).

<p>Pamukkale Travertenleri</p>  <p>Pamukkale travertenleri bir çeşit kalker birikimidir. Kalkerli bir bölgedeki yer altı sularının yüzeye çıktığı alanlarda kirecin çökmesi sonucu travertenler oluşur. 17 farklı yer altı su kaynağı bulunmaktadır.</p>	 <p>Uludağ'da Ulaşım Teleferik aynı iki çelik halatın üstünde olduğundan teleferik ismi verilir. Teleferik asansör gibi çalışır. Tıpkı bir helikopter gibi yer zeminleri oldukça yüksek yerlere çıkabilir. Teleferik yolu iki ve daha fazla halatla bağlanır.</p>
Olumlu Örnek	Olumsuz Örnek

Şekil 17. Metin-Fon Seçimi Açısından Olumlu-Olumsuz Broşür Örnek Bölümü

Kaynaklar

Olumlu Örnek: Ürün içeriğini hazırlamada kaynakların bütünü etkili bir biçimde kullanılmıştır. Değişik kaynakları kullanma, öğrencilerin içeriğe farklı açılardan bakmalarını sağlayarak bilgileri değerlendirmelerini sağlamıştır. Bu durum içeriğin kapsamının zenginleşmesine olumlu yönde katkıda bulunmuştur.

Olumsuz Örnek: Ürün içeriğini hazırlamada kaynakların yarısından daha azı kullanılmıştır. Bu durum, içeriğe farklı açılardan bakmayı olumsuz etkilemiştir. Sınırlı sayıda kaynaktan yararlanıldığı için özgün öğrenme ürününün ortaya konulmasını engellemiştir.

İçerik Geçerliği

Olumlu Örnek: Araştırılması istenen içeriğin çoğu açıklayıcı biçimde sunulmuştur. Eksik bilgi düşük düzeydedir ya da yoktur. İçerik ayrıntılı olarak verildiği için konu hakkında genel bir izlenim elde etmeye olumlu yönde etki etmiştir. Örneğin Perge antik kentiyle ilgili agora, antik tiyatro ve stadyum hakkında bilgi verilmiştir. Bu bilgiler ilişkilendirilerek verildiği için konuya bütüncül bakmayı sağlamıştır.

Olumsuz Örnek: Araştırılması istenen içeriğin çok azı araştırıldığından içerik geçerliği sağlanamamıştır. Eksik bilgi yüksek düzeydedir. Konuyla ilgili sınırlı bilgi verildiği için içeriğin anlaşılır olmasını olumsuz etkilemiştir.

Görsel-Metin Uyumu

Olumlu Örnek: Kullanılan görseller, okuyucunun içeriği zihninde yapılandırmasına yardım ederek metnin farklı bölümlerini etkili biçimde yansıtmaktadır. Pamukkale Travertenleri ile ilgili uygun görsel verildiği için içeriğin zihinde canlandırılmasını sağlamıştır (Bkz: Şekil 18).

Olumsuz Örnek: Görsel-metin uyumu metnin içeriğini yansıtacak şekilde kurulmadığından izleyicinin zihnini gereksiz yere meşgul etmektedir. “Nemrut Dağı” ile ilgili uygun görsele yer verilmesi gerekirken “Yer altı şehirleri” ile ilgili görsele yer verilmiştir. Bu durum, okuyucunun zihnini gereksiz yere meşgul etmesinden ziyade zihinsel karmaşıklığa yol açmıştır (Bkz: Şekil 18).

<p>Pamukkale Travertenleri</p>  <p>Pamukkale travertenleri bir çeşit kalker birikimidir. Kalkerli bir bölgedeki yer altı sularının yüzeye çıktığı alanlarda kirecin çökmesi sonucu travertenler oluşur. 17 farklı yer altı su kaynağı bulunmaktadır.</p>	<p>Nemrut Dağı</p>  <p>Adıyaman'ın Kahta ilçesinin kuzeyinde yer alan Nemrut dağı'nda Doğu tarafı kutsal merkezdir ve en önemli heykel ve mimari kalıntılar burada bulunmaktadır. İyi korunmuş durumdaki heykeller kireçtaşından yapılmıştır ve kral tarafından yaptırılmıştır.</p>
<p>Olumlu Örnek</p>	<p>Olumsuz Örnek</p>

Şekil 18. Görsel-Metin Uyumu Açısından Olumlu-Olumsuz Broşür Örnek Bölümü



Özgünlük

Olumlu Örnek: Cümleler tamamıyla özgündür. Öğrencinin ulaştığı bilgileri yeniden düzenleme, birleştirme ve ilişkilendirme yaparak kendi cümleleriyle özetlediği görülmektedir. Araştırılması gereken bilgi, mantıksal ve anlaşılır tarzda yazılmıştır. “Uludağ kayak merkezi” ile ilgili bilgileri öğrenci kendi cümleleriyle yazmıştır (Bkz: Şekil 19).

Olumsuz Örnek: Cümlelerin tamamı siteden birebir alınmıştır. Araştırılması gereken bilgi yeniden düzenleme, birleştirme ve ilişkilendirme yapılmadan sitedeki haliyle sunulmuştur (Bkz: Şekil 19). Sitede bulunan bilgi <http://www.bursasporx.com/genel/uludag-kayak-merkezi-h567.html> adresinden alınmıştır.

Uludağ kayak merkezi Bursa'nın en meşhur turistik yerlerinin başında gelmektedir. Uludağ 2543 metre yüksekliğe sahiptir ve 1933 yılından bu zamana kayak için tercih edilen bir merkez olmuştur. Bölge ekim ve nisan ayları arasında sürekli karlar altındadır. Gerek iklim şartları gerekse yeryüzü şekilleri bakımından yılın bu aylarında kış sporlarına ve turizme çok elverişli bir duruma sahiptir. Uludağ kayak merkezinde kayak yapmak için en elverişli dönem kasım ayında başlamaktadır ve şubat ayının sonuna kadar kayak dönemi devam etmektedir. Uludağ'ın ziyaretçi bakımından en yoğun olduğu aylar ise aralık ve ocak aylarıdır. Bu aylarda birçok farklı bölgelerden çok sayıda misafir Uludağ'ı ziyaret etmek ve keyifli bir vakit geçirmek için gelmektedirler. Uludağ kayak merkezi kış sezonunun en popüler yerlerinden birisi olarak bilinse de yaz aylarında da trekking veya kamp meraklılarına bu imkânı sunması sebebiyle de birçok sayıda sporcu ve ziyaretçiye ev sahipliği yapmaktadır.

Olumlu örnekte cümleler öğrencilerin kendi ifadeleriyle yazılmışken olumsuz örnekte doğrudan alınmıştır.

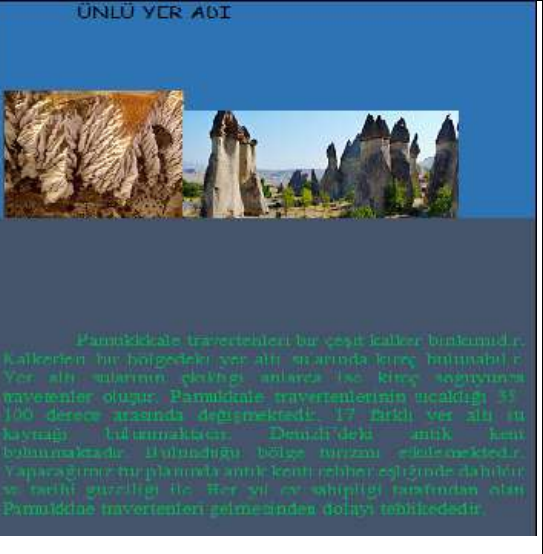
Olumlu Örnek	Olumsuz Örnek
<p style="text-align: center;">Uludağ Kayak Merkezi</p>  <p>Ekim ve nisan ayları arasında sürekli kar altındadır ve 2543 metresidir. Elverişli dönem kasım ayında başlamaktadır. Şubat ayının sonuna kadar da devam eder. Ziyaret bakımından en kalabalık aylar aralık ve ocak aylarıdır. Bu aylarda farklı bölgelerden gelen misafirler vakit geçirmektedir ve daha çok eğlenmek istemektedir. Kış turizmi Uludağ'da çok popüler olmuştur.</p>	 <p>Uludağ Kayak Merkezi Uludağ Kayak Merkezi Bursa'nın en meşhur turistik yerlerin başında gelmektedir. Uludağ 2543 metre yüksekliğe sahiptir. 1933 yılından bu zamana kayak için tercih edilen bir merkez olmuştur. Bölge ekim ve nisan ayları arasında sürekli karlar altındadır. Gerek iklim şartları gerekse yeryüzü şekilleri bakımından yılın bu aylarında kış sporlarına ve turizme çok elverişli bir duruma sahiptir.</p>

Şekil 19. Özgünlük Açısından Olumlu-Olumsuz Broşür Örnek Bölümü

Başlık-Metin Uyumu

Olumlu Örnek: Başlık bir metnin tanıtım yazısıdır. Metinle uyumlu olduğu için ana düşüncüyü sezdirmektedir. Örnek broşürde başlık kısa ve öz bir ifade ile yazılmıştır. Örneğin “Peri Bacaları” ile ilgili içeriğe uygun başlık verildiği görülmektedir (Bkz: Şekil 20).

Olumsuz Örnek: Başlık-metin uyumu sağlanamadığından içerikle ilgili ön bilgi edinilememektedir ve ifade anahtar kelimeyi yansıtmamaktadır. Örnek broşürde başlık kullanılmamıştır (Bkz: Şekil 20).



<p>Peri Bacaları</p>	 <p>ÜNLÜ YER AĞI</p> <p>Pamukkale travertenleri bir çeşit kalker bütünüdür. Kalkeren bir bölgedeki yer altı suarında kireç bulunabilir. Yer altı sularının çıkmasıyla birlikte kireç soğuyunca kayalar oluşur. Pamukkale travertenlerinin sıcaklığı 53-100 derece arasında değişmektedir. 17 farklı yer altı su kaynağı bulunmaktadır. Deniz'deki antik kent bulunmaktadır. Bulunduğu bölge turizmi çekmektedir. Yapacağına bu planda antik kent çabaları kapsamında dahildir. 30 farklı güzelliği ile Her yıl cv sibiyle turistlerden olan Pamukkale travertenleri gelmesinden dolayı tabiihedir.</p>
<p>Olumlu Örnek</p>	<p>Olumsuz Örnek</p>

Şekil 20. Başlık-Metin Uyumu Açısından Olumlu-Olumsuz Broşür Örnek Bölümü

Broşür Kapağı Resmi

Olumlu Örnek: Broşür kapağında dört farklı yere (Uludağ kayak merkezi, Pamukkale Travertenleri, Kapadokya, Nemrut Dağı) ait görsel bulunmaktadır. Bu durum, öğrenme ürününün içeriğini yansıtmada broşür kapağı resminin etkili olarak hazırlandığını göstermiştir (Bkz: Şekil 21). Farklı görsellerin kullanılması, içerik hakkında daha net ön bilgi oluşturmayı sağlayarak konunun hangi unsurlar açısından tanıtıldığına dair fikir edinmeyi sağlar.

Olumsuz Örnek: Broşür kapağında tek bir yere (Uludağ kayak merkezi) ait görsel bulunmaktadır. Dört farklı yere ait görsel bulunmadığı için broşürün içeriği hakkında kısmen bilgi verilmiştir (Bkz: Şekil 21). Sınırlı görselin kullanılması, içerik hakkında tahminde bulunmayı olumsuz yönde etkilemektedir.

	
Olumlu Örnek	Olumsuz Örnek

Şekil 21. Broşür Kapağı Resmi Açısından Olumlu-Olumsuz Örnek Bölüm

Broşür Kapağı Tanıtım Yazısı

Olumlu Örnek: Broşür kapağında etkili tanıtım yazısı kullanılmıştır. Broşürün yazılma amacını yansıtmaktadır ve yazı boyutu uygundur. Örneğin “Türkiye’de Bulunan Ünlü Yerler” konusunda öğrencilerden broşür hazırlamaları istenmiştir. Öğrenciler kapak tanıtım yazısını ise “TÜRKİYE’NİN BAZI YERLERİNİ KEŞFEDİYORUM” olarak belirlemişlerdir. Bu durum, öğrencilerin hazırladıkları broşür kapağı tanıtım yazısının konuyla ilişkili olduğunu göstermektedir (Bkz: Şekil 22).

Olumsuz Örnek: Broşür kapağında tanıtım yazısı yoktur ya da broşürün içeriğini tam olarak yansıtmamaktadır. Öğrenciler tanıtım yazısı olarak “SENDE VARMISIN DÜNYAYI KEŞFETMEYE” ifadesini kullanmıştır. Broşürün konusu dünyayla ilgili olmadığı için tanıtım yazısının uygun bir ifade olduğu söylenemez (Bkz: Şekil 22).

	
Olumlu Örnek	Olumsuz Örnek

Şekil 22. Broşür Kapağı Tanıtım Yazısı Açısından Olumlu-Olumsuz Örnek Bölüm Öğrencilerin hazırladıkları broşürlere yansıtıcı bir değerlendirmede bulunmak amacıyla yüksek ve düşük puana sahip örnek ürünler seçilmiştir. Broşürlerin belirlenmesinde öğretmen ve araştırmacı birlikte karar vermişlerdir. Hazırlayan grupların e-okuma-anlama becerileri, iş birliği çalışmaları, broşürlerin nitelikleri vb. değişkenler göz önüne alınmıştır. Değerlendirme sonucu örnekleri Tablo 36’da incelenmiştir.

Tablo 36

Yüksek ve Düşük Puana Sahip Broşür Örneği Değerlendirme Sonuçları

Boyutlar	Yüksek Puana Sahip Broşür Örneği Değerlendirme Sonucu	Düşük Puana Sahip Broşür Örneği Değerlendirme Sonucu
	\bar{X}	\bar{X}
Sunum ve Planlama	2	3
Organizasyon	3	3
Bilimsel Doğruluk	4	4
İmla	3	2.5
Metin-Fon Seçimi	3	1
Kaynaklar	4	3
İçerik Geçerliliği	3.5	3
Görsel-Metin Uyumu	3.5	1.5
Özgünlük	3	2
Başlık-Metin Uyumu	4	2
Broşür Kapağı Resmi	2	4
Broşür Kapağı Tanıtım Yazısı	3.5	3
Toplam	38.5	32

Tablo 36’da yüksek puana sahip broşür örneğinin değerlendirme sonucu incelendiğinde bilimsel doğruluk ($\bar{X}=4$), kaynaklar ($\bar{X}=4$) ve başlık-metin uyumu ($\bar{X}=4$) açısından

mükemmeldir. Bilimsel olarak doğru bilgiler verilmiştir. Örneğin süreç bölümünde Uludağ'da yapılan sporların araştırılması istenmiştir. Gruptaki öğrenciler bilgiyi araştırdıktan sonra trekking ve snowboard sporlarının yapıldığını belirtmiştir. Broşür genelinde bilimsel olarak doğru bilgiler verilmiştir. Broşür hazırlarken verilen bütün kaynakların içeriğinden yararlanılmıştır. Başlık-metin uyumuna dikkat edildiği görülmüştür. Ana başlık ve alt başlıkların içerikle ilgili olduğu tespit edilmiştir (Bkz: Şekil 23).

Yüksek puana sahip broşür örneği içerik geçerliği ($\bar{X} = 3.5$), görsel-metin uyumu ($\bar{X} = 3.5$), broşür kapağı tanıtım yazısı ($\bar{X} = 3.5$), organizasyon ($\bar{X} = 3$), imla ($\bar{X} = 3$), metin-fon seçimi ($\bar{X} = 3$) ve özgünlük ($\bar{X} = 3$) açısından başarılıdır (Bkz: Tablo 36). İçerik geçerliği açısından araştırılması istenen bilgilerin çoğu araştırılmıştır fakat bazı bilgilerin araştırılmadığı tespit edilmiştir. Örneğin süreç bölümünde öğrencilerden Yer altı şehirlerinin yapıma amaçlarını araştırmaları istenmiştir fakat bu bilgi araştırılmamıştır. Görsel-metin uyumuna dikkat edildiği fakat tam olarak fikirleri yansıtmada görsellerden etkili olarak yararlanılmadığı tespit edilmiştir. Broşür kapağı tanıtım yazısında ise çok etkili ifade yazılmadığı tespit edilmiştir. Tanıtım yazısı olarak “Türkiye'nin En Güzel Yerlerini Keşfediyorum” ifadesi kullanılmıştır fakat tanıtılan yerlerin en güzel olup olmaması göreceli bir kavramdır. Organizasyon açısından süreç bölümünde belirtilen bilgilerin sunum sıralanışına uyulduğu fakat bazı yerlerde dikkat edilmediği tespit edilmiştir. Örneğin öğrencilerden “Nemrut Dağı” ile ilgili bilgileri en son araştırmaları istenmiştir fakat broşürde bu içeriğin en son sunulmadığı gözlenmiştir. İmla açısından değerlendirildiğinde yazım kurallarına uyulduğu görülse de “nemrut dağı” gibi bazı özel isimlerin yazımında hatalar yapılmıştır. Metin-fon seçiminde ise bazı sayfalarda metin ve fon renginin birbirine yakın tonlar seçilmesi, okunabilirliği biraz zorlaştırmıştır. Özgünlük açısından öğrencilerin sitelerdeki bilgilerde düzenleme ve ilişkilendirme yaparak içeriği özetledikleri görülmüştür (Bkz: Şekil 23).

Yüksek puana sahip broşür örneği sunum ve planlama ($\bar{X} = 2$) ile broşür kapağı resmi ($\bar{X} = 2$) açısından geliştirilmesi gerekir (Bkz: Tablo 36). Sunum ve planlama açısından broşürde başlık, metin ve görsellerin yerleştirilmesinde belirli bir taslağa uyulduğu görülmektedir fakat alt başlıkların bazıları küçük bazıları büyük olduğu için standart karakter tercih edilmemiştir. Ayrıca sayfalarda bazı boşluklar bırakıldığından dolayı metin-görsel konumlandırmasında hataların olduğu görülmektedir. Broşür kapağı resmi açısından değerlendirildiğinde ise kapakta iki yere ait resimlere yer verilmiştir. “Nemrut Dağı” ve “Peri Bacaları” ile ilgili görsellere yer verilirken “Uludağ kayak merkezi” ve “Pamukkale Travertenleri” ile ilgili görsellere yer verilmemiştir (Bkz: Şekil 23). Yüksek puana sahip

broşür örneği bilimsel doğruluk, kaynaklar ve başlık-metin uyumu açısından en yüksek puana sahipken sunum ve planlama ile broşür kapağı resmi açısından en düşük puana sahiptir (Bkz: Tablo 36).

Tablo 36’da düşük puana sahip broşür örneğinin değerlendirme sonucu incelendiğinde bilimsel doğruluk ($\bar{X}=4$) ve broşür kapağı resmi ($\bar{X}=4$) açısından mükemmeldir. Bilimsel olarak doğru bilgiler verilmiştir. Örneğin süreç bölümünde Uludağ’da kayak yapılan zamanla ilgili bilgi verilmesi istenmiştir. Ziyaret açısından yoğun olan aylar belirtilmiştir. Broşür kapağı resmi açısından dört yer ile ilgili görsele yer verilmiştir. Bu açıdan broşür kapağının etkili olarak hazırlandığı söylenebilir (Bkz: Şekil 24).

Düşük puana sahip broşür örneği sunum ve planlama ($\bar{X}=3$), organizasyon ($\bar{X}=3$), kaynaklar ($\bar{X}=3$), içerik geçerliği ($\bar{X}=3$) ve broşür kapağı tanıtım yazısı ($\bar{X}=3$) açısından başarılıdır (Bkz: Tablo 36). Sunum ve planlama açısından broşürde metin-görsel konumlandırmasına dikkat edildiği fakat boş alanlar bırakıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca metin ve görseller karmaşık olarak verilmemiştir. Düzenli bir şekilde konumlandırılmıştır. Organizasyon açısından süreç bölümüne göre “Uludağ kayak merkezi” ile ilgili bilgilerin ilk olarak araştırılması gerekir fakat broşürde bilginin sıralanmasında bu duruma tam olarak uyulmadığı tespit edilmiştir. “Pamukkale Travertenleri” ile ilgili bilgiler ilk olarak araştırılmıştır. Broşür hazırlamada verilen kaynakların çoğundan yararlanıldığı fakat bazılarında faydalanılmadığı tespit edilmiştir. İçerik geçerliğinin ise tam olarak sağlanamadığı görülmektedir. Örneğin Yer altı şehirleriyle ilgili bazı bilgiler araştırılmamıştır. Broşür kapağı tanıtım yazısı olarak “ÜLKEMİZİN GÜZELİKLERİ VE KAYNAKLARI” ifadesi kullanılmıştır. Ülkemizin kaynakları ifadesi her ne kadar uygun değilse de tanıtım yazısı içeriği yansıtmaktadır (Bkz: Şekil 24).

Düşük puana sahip broşür örneği imla ($\bar{X}=2.5$), özgünlük ($\bar{X}=2$) ve başlık-metin uyumu ($\bar{X}=2$) açısından geliştirilmesi gerekir. İmla açısından “tefefirik, Pamukklae” gibi isimlerin yazımında hatalar yapılmıştır. Özgünlük açısından grubun kendi ifadeleriyle yazılmış cümleler olduğu görülse de sitelerden doğrudan alınan bilgilere rastlanmıştır. Cümleler üzerinde hiçbir düzenleme ve ilişkilendirme yapılmayarak sitelerden olduğu gibi alınmıştır. Başlık-metin uyumu açısından bazı başlıklara yer verilmemiştir. Örneğin “Pamukkale Travertenleri” ve “Nemrut Dağı” ile ilgili metinlerin başlıkları yoktur (Bkz: Şekil 24).

Düşük puana sahip broşür örneği görsel-metin uyumu ($\bar{X}=1.5$) ve metin-fon seçimi ($\bar{X}=1$) açısından kötüdür (Bkz: Tablo 36). Görsel-metin uyumu açısından değerlendirildiğinde ise bazı yerlerde hataların olduğu görülmüştür. Örneğin ‘‘Pamukkale Travertenleri’’ ile ilgili metin Peri Bacaları’yla ilgili görselle ilişkilendirilmiştir. Metin ve fon rengi birbirine yakın tonlar seçildiğinden okunabilirliği zorlaştırmıştır (Bkz: Şekil 24). Düşük puana sahip broşür örneği bilimsel doğruluk ve broşür kapağı resmi açısından en yüksek puana sahipken metin-fon seçimi ve görsel-metin uyumu açısından en düşük puana sahiptir (Bkz: Tablo 36).



TÜRKİYE'NİN EN GÜZEL YERLERİNİ KEŞFEDİYORUM

ULUDAĞ KAYAK MERKEZİ

Peri Bacaları

Uludağ kayak merkezi Bursa'nın en meşhur yerlerinin başındadır. Uludağ yaklaşık 2543 m yüksekliğindeymiş. 1933 yılında bu zamana kadar kayak merkezi olarak tercih edilmiştir. Bölge genellikle eylül ekim aylarında kar altında olmuştur. Genellikle Aralık, ocak aylarında daha çok oluyormuş.

Uludağ'da Ulaşım



Teleferikle iki uzak yere hava yoluyla gidilirmiş. Bir ya da birkaç çelik halatla bağlanarak taşıta verilen genel isimmiş. Teleferikler asansör gibi çalışırlarmış. Tıpkı helikopter gibi yer zeminlerinden oldukça yükseklere çıkabilirmiş. Genelde tek yöne ve tek halat dolaşımli teleferik sistemleri ile iki ve daha fazla çelik halatlar da tasarlanmaktaymış.

Uludağ'da Yapılan Sporlar

1.Snowboard

Uluslararası kayak federasyonu bağlı bir spormuş. 1970'lerde bir grup arkadaş havanın fırtınalı olmasına aldırmadan yarışmaya devam etmişler.





2.Trekking: Bursa'da faaliyet gösteren birçok doğa kulübü vardır. Doğa yürüyüşüdür.

Bundan milyonlarca önce yıl önce Kapadokya bir iç denizmiş. Bölgenin güneyinde arkeolojik çalışmalar yapılmış. Buna ait ilkel canlılar fosilleri çıkmaya başlamış. Peri bacaları kendiliğinden olmazmış. Yer kabuğunun hareketleriyle magma tabakalarından lav çıkmış. Bunlar en çok erciyes dağında oluşmuş.

Yanardağlar söndürüldükten sonra devreye akarsular giriyormuş. Bu toprağı aşındırarak derin vadiler yapılmış. Rüzgarın etkisiyle de aşınan paeri bacalarının üst kısmının baskı yapmasının sonucunda peri bacaları oluşuyormuş.



Şekil 23. Yüksek Puana Sahip Broşür Örneği

YER ALTI ŞEHİRLERİ	NEMRUT DAĞI	PAMUKKALE
<p>Kapadokya, yer altı şehirleri nasıl inşa edildi. Bölgenin 100 veya 1000 yıl önce volkanik bir patlama ile karşı karşıya geldiği söyleniyor. Çünkü her taraf tüflerle kaplıdır. Bu tüfler patlama anında yayılıyor ve çok kısa sürede kendi haline dönüşebiliyor.</p> <p>Bunlardan başlıcaları: Mucur, Özkonak Kaymaklı şehrinde hayvan bağıları yeri varmış. Yanlarından depo varmış. Deponun içinde yiyecek varmış. Bu yerde en az 20.000 kişinin olduğu köyleri varmış.</p> <p>Bazı yer altı şehirlerinin isimleri:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Özkonak yer altı şehri 2.Derinkuyu yer altı şehri 3.Mazı yer altı şehri 	<p>Adıyaman Kahta ilçesinde Nemrut Dağı varmış. Toros sıra dağlarının bir parçasıdır. Nemrut dağı tarihi kalıntılarıyla bilinmektedir. Kalıntıların dünya çapında ilgili görmesi 11 Aralık 1987 tarihinde Unesco'nun "Dünya Mirası Listesi" ne girmesini sağlamıştır. Dağın 2150 metrelik seviyesinde devasa heykeller vardır. Kral atalarına minnettarlığını göstermek için yaptırmıştır. İyi korunmuş durumdaki dev heykeller kireçtaşı bloklarından yapılmıştır ve 8-10 metre yüksekliktedir. Varlığı bilinmekle beraber kral mezarı, henüz keşfedilmemiştir. Doğu teması kutsal merkezdir. Doğu-batı ve kuzey temaslarına yayılmıştır. 8-10 metre yüksekliğindedir.</p> 	<p>Pamukkale bir çeşit kalker birikimidir. Yer altında kalsiyum, bikarbonat vardır yani kireç bulunabilir. Bu yer altı yüzeye çıktığında kirecin çökmesi sonucu travertenler oluşur. Sıcaklığı 35-100 santigrat arasında değişir. 12 farklı yer altı kaynağı bulunmaktadır. Bembeyaz rengiyle 20 kilometre öteden bile görülen Pamukkale travertenleri Pamukkale travertenleri adı vermiştir.</p>  <p>Her yıl 1 milyon turist gelir. Dünya kültür mirası listesini oluştur. Travertenlerin termal suyu birçok hastalığa (romatizma, kalp, damar sertliği, tansiyon ve ve deri rahatsızlıkları iyi gelir. Pamukkale yer altı suyu yaz kış arası 35 derece olduğu için turistlerin mekanı olmuştur. Her yıl insanlar burayı kirletmektedirler.</p> 

Şekil 23. (devam) Yüksek Puana Sahip Broşür Örneği

<p>*****</p> <p>4LÜ YILDIZ GURUBU</p> <p>ÜLKEMİZİN GÜZELİKLERİ VE KAYNAKLARI</p> <p>SÜPER HIZLI YOLCULUĞA VARMISIN</p>	<p>ÜNLÜ YER ADI</p> 	<p>Kapadokya</p> 
	<p>Pamukkale travertenleri bir çeşit kalker birikimidir. Kalkerleri bir bölgedeki yer altı sularında kireç bulunabilir. Yer altı sularının çıktığı anlarda ise kireç soğuyunca travertenler oluşur. Pamukkale travertenlerinin sıcaklığı 35-100 derece arasında değişmektedir. 17 farklı yer altı su kaynağı bulunmaktadır. Denizli'deki antik kent bulunmaktadır. Bulduğu bölge turizmi etkilemektedir. Yapacağımız tur planında antik kenti rehber eşliğinde dahildir ve tarihi güzelliği ile. Her yıl ev sahipliği tarafından olan Pamukkale travertenleri gelmesinden dolayı tehlikeydedir.</p>	<p>Kapadokya</p> <p>Milyonlarca yıl önce Kapadokya bölgesi bir iç denizmiş. Bölgede yapılan arkeolojik kazılarda ilkel deniz canlılara ait fosiller bulunmuş. Yer kabuğu fark etmesi ile birlikte dünyanın yer kabuğundan magma tabakası da buluyor, sıcak lav yer kabuğunda olursa deri çatlaklardan yol bularak epeyce birikmiştir.</p> <p>Yer Altı Şehirleri</p> <p>Kapadokyadaki yeraltı şehirleri yapıları olarak bilinir.</p>

Şekil 24. Düşük Puana Sahip Broşür Örneği

ÜNLÜ YER ADI



Adıyaman'ın Kahta ilçesinde 2150 metre yüksekliğindeki Nemrut dağı yamaçlarında hükümdarlık yapmış olan Kommegane kralı atalarına minnettarlığını göstermek için yaptırdığı mezarı anıtsal heykelleri ve benzersiz mağarası ile Helenistik dönemin en görkemli kalıntılarında birisidir. En önemli heykel ve mimarı kalıntılar burada bulunmaktadır. İyi korunmuş durumdaki dev heykeller kireçtaşı bloklardan yapılmıştır. Varlığı bilinmekle birlikte kral mezarı henüz keşfedilmemiştir.

Uludağ Kayak Merkezi



Ekim ve nisan ayları arasında sürekli kar altındadır ve 2543 metredir. Elverişli dönem kasım ayında başlamaktadır. Şubat ayının sonuna kadar da devam eder. Ziyaret bakımından en kalabalık aylar aralık ve ocak aylarıdır. Bu aylarda farklı bölgelerden gelen misafirler vakit geçirmektedir ve daha çok eğlenmek istemektedir. Kış turizmi Uludağ'da çok popüler olmuştur.

Uludağ'da Ulaşım

Ulaşım teleferikle sağlanmaktadır. Karşidan karşıya halat bağlanarak birkaç çelik halat üzerinde bağlanarak yol alan asıl taşıta verilen isimdir. Telefirikler asansör ile çalışırlar. Aynı helikopter gibi araçlar oldukça yüksek noktalara çıkabilir. Karayol, deniz yoluyla çok zor ya da çok pahalı bölgedir. İnsanların taşıdığı telefirikler çelik halatlara asılı ve yolcu kabinleri oluşur.

Uludağ'da Yapılan Sporlar

1. Snowboard

Dağları çok yüksektir ve çok eğlencelidir ve baskı gibi şeyleri takmalıyız. Snowboard ilk aylarında ilk akla gelen aktivite olan kar üzerinde kayma giren kişilere dayanır.

1. Trekking



Uzun yorucu yürüyüştür ve bir takım gerektirir ve bir doğa sporudur. Bir dümen, tek kişilik sıra gelir. Tek sırada yürümenin doğaya birçok avantajı olur. Doğa yürüyüşlerinde tırmanma ve inişler de bulunmaktadır. Ayaklarını hafif bükerek inmeliyiz. Doğa yürüyüşlerinde bir takım tehlikeler karşın önlemleri almalıyız.

Şekil 24. (devam) Düşük Puana Sahip Broşür Örneği

4.3.2. Araştırma Sorusu 3.2.: AADÖ Doğrultusunda Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Eşli Grup Olarak Hazırladıkları Öğrenme Ürünlerinin (PowerPoint Sunusu) Değerlendirme Ölçütlerine Uygunluğu Nasıldır?

Öğrencilerin ikinci uygulamada eşli grup olarak hazırladıkları öğrenme ürünlerinin değerlendirme ölçütlerine uygunluğu Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

Öğrencilerin İkinci Uygulamada Eşli Grup Olarak Hazırladıkları Öğrenme Ürünlerinin (PowerPoint Slaytı) Aritmetik Ortalaması

Boyutlar	N	\bar{X}
Sunum ve Planlama	12	3.29
Organizasyon	12	3.66
Bilimsel Doğruluk	12	3.75
İmla	12	3.08
Metin-Fon Seçimi	12	3.16
Kaynaklar	12	3.66
İçerik Geçerliği	12	3.50
Görsel-Metin Uyumu	12	2.16
Özgünlük	12	2.25
Başlık-Metin Uyumu	12	3.33
Slayt Yoğunluğu	12	3.12
Slayt Renkleri	12	3.66
Toplam	12	38.62

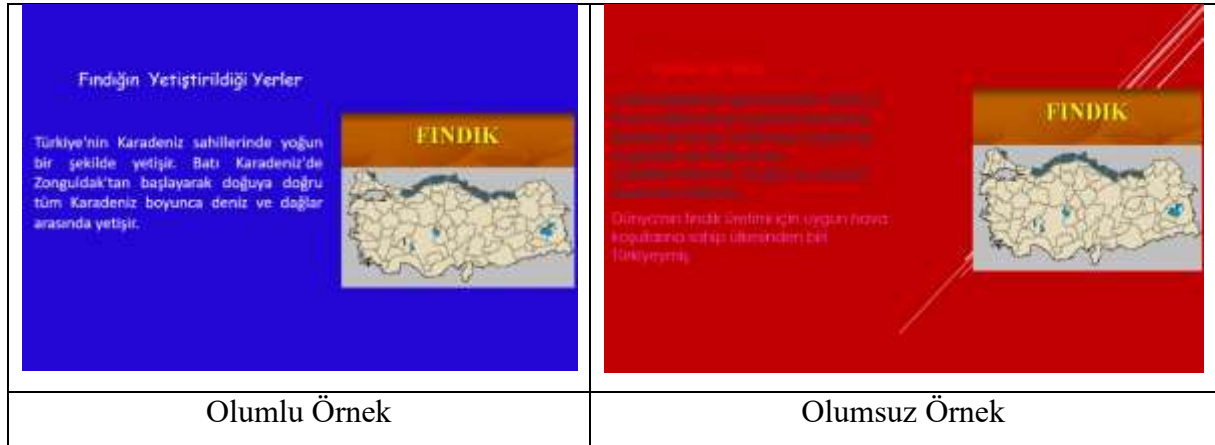
Tablo 37’de öğrencilerin eşli grup olarak hazırladıkları öğrenme ürünlerinin değerlendirme sonucu incelendiğinde (PowerPoint sunusu) bilimsel doğruluk ($\bar{X}=3.75$), organizasyon ($\bar{X}=3.66$), slayt renkleri ($\bar{X}=3.66$), kaynaklar ($\bar{X}=3.66$), içerik geçerliği ($\bar{X}=3.50$), başlık-metin uyumu ($\bar{X}=3.33$), sunum ve planlama ($\bar{X}=3.29$), metin-fon seçimi ($\bar{X}=3.16$), slayt yoğunluğu ($\bar{X}=3.12$) ve imla ($\bar{X}=3.08$) açısından başarılı iken özgünlük ($\bar{X}=2.25$) ve görsel-metin uyumu ($\bar{X}=2.16$) açısından geliştirilmesi gerekir. Genel ortalamaya (\bar{X}) bakıldığında ise 38.62 olduğu görülmektedir. Öğrenme ürünleri bilimsel doğruluk ve organizasyon açısından en yüksek ortalamaya sahipken özgünlük ve görsel-metin uyumu açısından en düşük ortalamaya sahiptir. Öğrenciler ikinci uygulamada on iki PowerPoint sunusu hazırlamıştır.

PowerPoint slaytları sunum ve planlama, organizasyon, bilimsel doğruluk, imla, metin-fon seçimi, kaynaklar, içerik geçerliği, görsel-metin uyumu, özgünlük, başlık-metin uyumu, slayt yoğunluğu ve slayt renkleri açısından değerlendirilmiştir. Sunum ve planlama (Bkz: Şekil 15), organizasyon, bilimsel doğruluk, imla (Bkz: Şekil 16), metin-fon seçimi (Bkz: Şekil 17), kaynaklar, içerik geçerliği, görsel-metin uyumu (Bkz: Şekil 18), özgünlük (Bkz: Şekil 19) ve başlık-metin uyumu (Bkz: Şekil 20) açısından broşür öğrenme ürünlerini değerlendirme sürecine benzer şekilde işlem yapılmıştır. Bu yüzden PowerPoint sunusuna özgü olan slayt yoğunluğu ve renkleri açısından değerlendirme sonucuna ilişkin olumlu ve olumsuz örnekler sunulmuştur.

Slayt Yoğunluğu ve Renkleri

Olumlu Örnek: Slaytların tümü ya da çok azı 5-8 satır aralığındadır. Bu yüzden yoğun bilgi verilmesinden kaçınılmıştır. Bilgi anahatlarıyla sunulmuştur. Slayt sayfalarının tümünde ya da çoğunda dörtten az renk kullanıldığı için dikkat dağınıklığı yaşanmamaktadır (Bkz: Şekil 25).

Olumsuz Örnek: Slaytların tümü ya da çoğu sekiz satırdan fazladır. Bilgi anahatlarıyla sunulmasından ziyade ayrıntılı olarak sunulmuştur. Bu yüzden yoğun bilgi verildiği görülmektedir. Slayt sayfalarının tümünde ya da çoğunda dörtten fazla renk kullanıldığı için dikkat dağınıklığı yaşanmaktadır (Bkz: Şekil 25).



Şekil 25. Slayt Yoğunluğu ve Renkleri Açısından Olumlu-Olumsuz Örnek Bölüm

PowerPoint sunularına yansıtıcı bir değerlendirmede bulunmak amacıyla yüksek ve düşük puana sahip sunu örnekleri seçilmiştir. Örneklerin belirlenmesinde öğretmen ve araştırmacı birlikte karar vermişlerdir. Sunuyu hazırlayan grupların e-okuma-anlama becerileri, iş birliği çalışmaları, sunuların nitelikleri vb. değişkenler göz önüne alınmıştır. Değerlendirme sonucu örnekleri Tablo 38'de incelenmiştir.

Tablo 38

Yüksek ve Düşük Puana Sahip PowerPoint Sunu Örnekleri

Boyutlar	Yüksek Puana Sahip PowerPoint Sunu Örneği	Düşük Puana Sahip PowerPoint Sunu Örneği
	\bar{X}	\bar{X}
Sunum ve Planlama	3	3
Organizasyon	3.5	3.5
Bilimsel Doğruluk	3.5	4
İmla	3	2.5
Metin-Fon Seçimi	4	1.5
Kaynaklar	3.5	3
İçerik Geçerliği	3.5	3
Görsel-Metin Uyumu	3	2
Özgünlük	4	2
Başlık-Metin Uyumu	2.5	3
Slayt Yoğunluğu	4	3
Slayt Renkleri	4	1
Toplam	41.5	31.5

Tablo 38’de yüksek puana sahip PowerPoint sunu örneğinin değerlendirme sonucu incelendiğinde metin-fon seçimi ($\bar{X}=4$), özgünlük ($\bar{X}=4$), slayt yoğunluğu ($\bar{X}=4$) ve renkleri ($\bar{X}=4$) açısından mükemmeldir. Metin-fon seçimine dikkat edilerek birbirine yakın tonlar seçilmemiştir. Yazı tipi rengi olarak mavi-siyah tercih edilirken arka plan rengi olarak beyaz renk seçilmiştir. Bu durum okunabilirliği olumlu etkilemiştir. Özgünlük açısından sitelerdeki bilgiler üzerinde düzenleme yapılarak öğrencilerin kendi ifadeleriyle yazdıkları tespit edilmiştir. Slaytlarda ise çok fazla bilgi verilmeyerek yoğunluğa dikkat edilmiştir. Sekiz satırı aşan sayfaya rastlanmamıştır. Sunudaki bir slaytta çok fazla renk kullanılmadığından dikkat dağılımı engellenmiştir (Bkz: Şekil 26).

Yüksek puana sahip PowerPoint sunusu organizasyon ($\bar{X}=3.5$), bilimsel doğruluk ($\bar{X}=3.5$), imla ($\bar{X}=3$), kaynaklar ($\bar{X}=3.5$), içerik geçerliği ($\bar{X}=3.5$), sunum ve planlama ($\bar{X}=3$) ile görsel-metin uyumu ($\bar{X}=3$) açısından başarılıdır (Bkz: Tablo 38). Organizasyon açısından süreç bölümündeki adımlara dikkat edilerek bilgilerin sıralandığı bazı yerlerde bunun aksatıldığı tespit edilmiştir. Örneğin “Anzer balının faydaları” en son verilmesi gereken bilgi

iken “Anzer balının tespiti” ile ilgili bilgi verilmiştir. Bilimsel doğruluk açısından doğru bilgiler verildiği görülse de bazı yerlerde yeterince açıklayıcı içeriğe yer verilmemiştir. Örneğin “şeftali ve nektarin” arasındaki farklara ilişkin sınırlı bilgi verilmiştir. İmla açısından “proteyin” gibi bazı kelimelerin yazımında yanlışlık olsa da genel olarak yazım kurallarına dikkat edilmiştir. Sunuda çoğu kaynağın kullanıldığı fakat bazılarının yararlanılmadığı tespit edilmiştir. İçerik geçerliği açısından bazı bilgiler araştırılmamıştır. Örneğin “karpuz çeşitleri” ile ilgili bilgi araştırılmamıştır. Sunum ve planlama açısından genel taslağa (başlık-metin-görsel konumlandırması) uyulduğu fakat görsellerin metinlerden daha dikkat çekici biçimde verildiği tespit edilmiştir. Görsel-metin uyumunun dikkate alındığı fakat bazı yerlerde bu durumun göz ardı edildiği tespit edilmiştir. Örneğin “Karpuzun içinde bulunan maddeler” ile ilgili içerik uygun görselle ilişkilendirilmiştir fakat karpuzun faydaları ile ilgili içerik ilişkilendirilmemiştir (Bkz: Şekil 26).

Yüksek puana sahip PowerPoint sunu örneği başlık-metin uyumu ($\bar{X}=2.5$) açısından geliştirilmesi gerekir (Bkz: Tablo 38). Başlık kullanımında hatalar olduğu tespit edilmiştir. Süreç bölümündeki ifadeler benzer tarzda soru cümlesi olarak yazılmıştır (Bkz: Şekil 26). Yüksek puana sahip PowerPoint sunu örneği metin-fon seçimi, özgünlük, slayt yoğunluğu ve renkleri açısından en yüksek puana sahipken başlık-metin uyumu açısından en düşük puana sahiptir (Bkz: Tablo 38).

Tablo 38’de düşük puana sahip PowerPoint sunu örneğinin değerlendirme sonucu incelendiğinde bilimsel doğruluk ($\bar{X}=4$) açısından mükemmeldir. Bilimsel olarak doğru bilgiler verilmiştir. Organizasyon ($\bar{X}=3.5$), sunum ve planlama ($\bar{X}=3$), kaynaklar ($\bar{X}=3$), içerik geçerliği ($\bar{X}=3$), başlık-metin uyumu ($\bar{X}=3$) ve slayt yoğunluğu ($\bar{X}=3$) açısından başarılıdır. Organizasyon açısından süreç bölümündeki adımlara dikkat edilerek bilgiler araştırılmıştır. Sunum ve planlama açısından metinlerin ve görsellerin karmaşık şekilde verilmediği görülmektedir. Bazı yerlerde metin kutuları görsellerin üzerine gelecek biçimde konumlandırılmıştır. Kaynaklar açısından bazı sitelerin hiç kullanılmadığı gözlenirken bazı bilgiler (anzer balının kötü havalardan etkilenmesi, anzer balının tespiti) araştırılmadığı için içerik geçerliği tam olarak sağlanamamıştır. Başlık-metin uyumuna dikkat edilmiştir. Slayt yoğunluğu açısından bazı sayfalarda sekiz satırdan fazla bilgi verildiği için hata yapıldığı görülmektedir (Bkz: Şekil 27).

Düşük puana sahip PowerPoint sunusunun imla ($\bar{X}=2.5$), görsel-metin uyumu ($\bar{X}=2$) ve özgünlük ($\bar{X}=2$) açısından geliştirilmesi gerekir (Bkz: Tablo 38). İmla açısından yazım

(yeralan) ve noktalama işaretlerinde (kullanılır [nokta koymama]) hatalar yapılmıştır. Görsel-metin uyumu açısından ilgili görsellerle metinlerin ilişkilendirilmediği tespit edilmiştir. Özgünlük açısından çoğu bilginin sitelerden birebir alındığı tespit edilmiştir. Hatta doğrudan alıntılarda bile hata yapılmıştır (Bkz: Şekil 27). Metin-fon seçimi ($\bar{X}=1.5$) ve slayt renkleri ($\bar{X}=1$) açısından ise kötüdür (Bkz: Tablo 38). Fon seçiminde dokulu zemin kullanıldığı için okunabilirliği zorlaştırmıştır. Slayt renkleri açısından bir slaytta dörtten fazla renk kullanıldığı için dikkat dağılımına yol açmaktadır (Bkz: Şekil 27). Düşük puana sahip PowerPoint sunu örneği bilimsel doğruluk açısından en yüksek puana sahipken metin-fon seçimi ve slayt renkleri açısından en düşük puana sahiptir (Bkz: Tablo 38).





TÜRKİYEDEKİ MEYVELERİ
KEŞFEDİYORUM
MUHTEŞEM İKİLİ



FINDIĞIN YETİŞTİRİLDİĞİ YER

Fındık Karadeniz Bölgesi'nin doğusunda yetişir. Fındıklar genellikle Ağustos ayında yetişir.



FINDIĞIN TARLADAN TOPLANMASI

Fındık tarladan elle toplanır. Ağustos ayında hasat yapılır. Başka toplama şekli de ağaçların dallarına çıkıp toplamaktır.



FINDIK NE YAPIMINDA KULLANILIR?

Fındıktan süs ve pasta yapılır. Dondurmalarda, çikolatalarda ve bisküvilerde kullanılır.



Şekil 26. Yüksek Puana Sahip PowerPoint Sunu Örneği

KARPUZUN İÇİNDEKİ MADDELER

Karpuzun içinde A ve C vitamini vardır. Proteyin ve şeker bulunur.



KARPUZUN FAYDALARI

Karpuz, kan basıncını düzenler. Gözleri güçlendirir. Kansere karşı koruyucu etkiye sahiptir. Dolaşım sistemine güç verir. Bağışıklık sistemini güçlendirir.



KARPUZ NASIL YETİŞİR?

Karpuz ilkbaharda yetişir. Mart ayı ve Nisan ayı başı yetişir. Dicle nehrinin çekilmesinin ardından kumlu çakıllı alanlarda nehir yatağına açılan kuyularda yetiştirilir. Gübre kullanılarak yetiştirilir.



ŞEFTALİ HANGİ ÜLKEDEN YAYILMIŞTIR?

Şeftali Çin ülkesinden buraya kadar yayılmıştır.



Şekil 26. (devam) Yüksek Puana Sahip PowerPoint Sunu Örneği

NEKTARIN NEDİR?

Nektarin koyu renkli tatlı bir meyvedir. Şeftalinin tüsüz halidir.



ŞEFTALİ ÇEKİRDEĞİNİN KULLANIM YERLERİ NELERDİR?

Şeftali çekirdeği süs yapımında, tarımda, yakıtta ve ekonomide kullanılır. Yakıt olarak da kullanıldığı için enerji kaynağıdır.



TÜRKİYEDE ŞEFTALİNİN YETİŞTİĞİ YER

Türkiye 'de şeftali en çok Bursa'da yetişir.



ŞEFTALİ AĞACI KAÇ YIL YAŞAR?

Şeftali ağacı genellikle 30 yıl yaşar. Ama 15-20 yıl sonra sökülür.



Şekil 26. (devam) Yüksek Puana Sahip PowerPoint Sunu Örneği

ANZER BALININ KÖTÜ HAVALARDAN ETKİLENMESİ

Anzer balı kötü havadan zarar görür. Azalır ve hatta olmadığı aylar olmuştur.



ANZER BALININ FAYDALARI NELERDİR?

Anzer balı ,

- 1-Vücudun direncini artırır.
- 2-Hücreleri yeniler.
- 3-Hepatit B hastalığına iyi gelir.
- 4-Bağışıklık sistemini güçlendirir.
- 5-Grip, nezle salgınlığını yok eder.



ANZER BALININ GERÇEK OLDUĞU NASIL TESPİT EDİLİR?

Anzer balı kimyasal labaratorlardan geçerek gerçek olduğu tespit edilir. Bunun için polen analizi yapılır. Gerçek olduğu anlaşılır.



MUHTEŞEM

İKİLİ

TÜRKİYE

Şekil 26. (devam) Yüksek Puana Sahip PowerPoint Sunu Örneği



Şekil 27. Düşük Puana Sahip PowerPoint Sunu Örneği

KARPUZUN YETİSTİRİLMESİ

İrili topraklar ile su tutma kapasitesi yüksek kumlu topraklarda yetişen karpuz, toprakta su tutma kapasitesi düşük kumlu topraklarda yetişen karpuzdan daha kaliteli olur. Karpuzun yetişmesi için toprakta su tutma kapasitesi yüksek olmalıdır. Karpuzun yetişmesi için toprakta su tutma kapasitesi yüksek olmalıdır. Karpuzun yetişmesi için toprakta su tutma kapasitesi yüksek olmalıdır.



KARPUZ ÇEŞİTLERİ

Karpuz Çeşitleri

Karpuz çeşitleri, kavurucu sıcaklıklarda yetişen ve yazın toprakları nemli olan karpuz, kuzeyde yetişen karpuzlardan farklıdır. Dediği ve toprakları nemli olan karpuz, dediği toprakları nemli olan karpuz.

Başlıca karpuz çeşitleri şunlardır:

Yeni Hayat Karpuzu: Bursa, Tokat'da yetişen çok fazla miktarda yetişen, yarısert, kaba ve çok suyu olan karpuzdur. Çok fazla miktarda yetişen karpuzdur. Çok fazla miktarda yetişen karpuzdur.

Tekirbaş Karpuzu: Kaba ve sert, çok fazla miktarda toprak, gevrek, tuzlu ve tatlıdır. Çok fazla miktarda yetişen karpuzdur. Çok fazla miktarda yetişen karpuzdur.

Alacak Karpuz: Çok suyu, gevrek, tuzlu ve tatlıdır. Çok fazla miktarda yetişen karpuzdur. Çok fazla miktarda yetişen karpuzdur.

SEFTALİ TÜRKİYEDE NEREDE YETİSTİRİLİR AĞACI KACYIL YAŞAR

Bursa da yetişir ve ağacı 30 yıl yaşar ancak bursa da 15-20 yıl sonra kesilir



ANZER BALININ FAYDALARI

Hepatit B hastalarının da

Senlik hastalığında

Mide yanmalarında ve ülser tedavisinde

rağmetsiz ağrı giderim

Baş ağrıları tedavisinde

Kanım ağrılarında

Kanım ağrıları tedavisinde

Grip ve nezle salgınında



Şekil 27. (devam) Düşük Puana Sahip PowerPoint Sunu Örneği

4.3.3. Araştırma Sorusu 3.3.: AADÖ Doğrultusunda Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Bireysel Olarak Hazırladıkları Öğrenme Ürünlerinin (Mektup) Değerlendirme Ölçütlerine Uygunluğu Nasıldır?

Öğrencilerin üçüncü uygulamada bireysel olarak hazırladıkları öğrenme ürünlerinin değerlendirme ölçütlerine uygunluğu Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39

Öğrencilerin Üçüncü Uygulamada Bireysel Olarak Hazırladıkları Öğrenme Ürünlerinin (Mektup) Aritmetik Ortalaması

Boyutlar	N	\bar{X}
Sunum ve Planlama	24	3.52
Organizasyon	24	3.43
Bilimsel Doğruluk	24	3.75
İmla	24	3.02
Kaynaklar	24	3.75
İçerik Geçerliği	24	3.29
Görsel-Metin Uyumu	24	2.95
Özgünlük	24	3.91
Mektubun Girişi	24	3.10
Gelişme Bölümü	24	4.00
Mektubun Sonucu	24	2.20
Toplam	24	36.92

Tablo 39’da öğrencilerin bireysel olarak hazırladıkları öğrenme ürünlerinin (mektup) değerlendirme sonucu incelendiğinde gelişme bölümü ($\bar{X}=4.00$) açısından mükemmeldir. Özgünlük ($\bar{X}=3.91$), bilimsel doğruluk ($\bar{X}=3.75$), kaynaklar ($\bar{X}=3.75$), sunum ve planlama ($\bar{X}=3.52$), organizasyon ($\bar{X}=3.43$), içerik geçerliği ($\bar{X}=3.29$), mektubun girişi ($\bar{X}=3.10$) ve imla ($\bar{X}=3.02$) açısından başarılı iken görsel-metin uyumu ($\bar{X}=2.95$) ve mektubun sonucu ($\bar{X}=2.20$) açısından geliştirilmesi gerekir. Genel ortalamaya (\bar{X}) bakıldığında ise 36.92 olduğu görülmektedir. Öğrenciler üçüncü uygulamada yirmi dört mektup yazmıştır.

Mektuplar sunum ve planlama, organizasyon, bilimsel doğruluk, imla, metin-fon seçimi, kaynaklar, içerik geçerliği, görsel-metin uyumu, özgünlük, mektubun girişi, gelişme bölümü ve mektubun sonucu açısından değerlendirilmiştir. Sunum ve planlama (Bkz: Şekil 15),

organizasyon, bilimsel doğruluk (Bkz: Şekil 16), imla (Bkz: Şekil 16), metin-fon seçimi (Bkz: Şekil 17), kaynaklar, içerik geçerliği, görsel-metin uyumu (Bkz: Şekil 18) ve özgünlük (Bkz: Şekil 19) açısından broşür öğrenme ürünlerini değerlendirme sürecine benzer şekilde işlem yapılmıştır. Bu yüzden mektuba özgü olan giriş, gelişme ve sonuç açısından olumlu ve olumsuz örnekler sunulmuştur.

Mektubun Girişi

Olumlu Örnek: Mektubun girişi vardır ve hangi amaçla yazıldığı etkili olarak anlatılmıştır. Öğrenci mektubun girişine hitap cümlesiyle başlayarak kime yazacağını belirlemiştir. Sonraki aşamada mektubun konusuna yer vererek hangi amaçla yazdığını açıklamıştır. Örneğin öğrenci mektubu “Emirhan” isimli arkadaşına yazarak hitap cümlesiyle başlamıştır. “Şimdi sana antik kentleri anlatmaya devam edeceğim” ifadesini kullanarak mektubun içeriği hakkında bilgi vermiştir (Bkz: Şekil 28).

Olumsuz Örnek: Mektubun girişi yoktur ya da hangi amaçla yazıldığı anlatılmamıştır. Bu durum mektubun girişinin etkili olarak yazılmadığını göstermektedir. Örneğin öğrenci mektubu “Azra ve Zümra” isimli arkadaşlarına yazarak hitap cümlesiyle başlamıştır. Mektubun içeriği hakkında ise bilgi vermemiştir (Bkz: Şekil 28).

Sevgili arkadaşım Emirhan. Bu mektupta sana antik kentlerden konuşacağım ama önce nasılsın onu merak ediyorum. Ne yapıyorsun, nasılsın, kardeşin Talha nasıl, Feyza nasıl. Hepsini anlat. Çok merak ediyorum. Ama en çok seni merak ediyorum. Şimdi sana antik kentleri anlatmaya devam edeceğim.	Sevgili kuzenlerim Azra ve Zümra; Gönderdiğim mektubu inşallah beğenirsiniz.
Olumlu Örnek	Olumsuz Örnek

Şekil 28. Mektubun Girişi Açısından Olumlu-Olumsuz Örnek Bölüm

Gelişme Bölümü

Olumlu Örnek: Her paragrafın ana fikri, yardımcı fikirleriyle birlikte sunulmuştur. Birbiriyle ilişkili bilgiler aynı paragrafta verildiğinden dolayı anlam bütünlüğü sağlanmıştır. Paragrafın başlangıcında Efes antik kentinde bulunan bölümler hakkında bilgi verileceği belirtildikten

sonra bu konularla ilgili bilgiler açıklanmıştır (Bkz: Şekil 29). Öğrenme ürünlerinin (mektup) tümünde bu kriterlere dikkat edilerek ilgili bilgilerin aynı paragrafta verildiği görülmüştür. Bu açıdan olumsuz örneğe rastlanmamıştır.

Efes antik kentinde kütüphane, antik tiyatro, Artemis tapınağı ve stadyum bulunmaktadır. Kütüphanede 14.000 kitap varmış. Bu kitaplar saklanırmış. Bu kütüphanede depremler olmuş. Okuma salonları yanmış. Bu kütüphane 2 katlıymış. Antik tiyatrodaki seslerin zarar vermesinden dolayı konserler verilmesi yasaklanmış. Spor, araba, gladyatör gibi oyunlar oynanırmış. Stadyum ise yarışların yapıldığı bir yermiş. Artemis tapınağı dünyanın 7 harikasında birisidir. Artemis tapınağının içinde heykeller, altınlar, tablolar, gümüşler varmış. İnsanlar tarafından yakılıp yıkılmış.

Şekil 29. Gelişme Bölümü Açısından Olumlu Mektup Örnek Bölümü

Mektubun Sonucu

Olumlu Örnek: İçerikle ilgili edinilen bilgiler hakkında kısa sonuç cümlesi yazılarak iyi dileklerle mektup bitirilmiştir (Bkz: Şekil 30).

Olumsuz Örnek: Sonuç bölümü yoktur ya da içerikle ilgili herhangi bir sonuç cümlesi yazılmayarak mektup iyi dileklerle bitirilmiştir (Bkz: Şekil 30).

Mektubumda antik kentlerin kısaca özelliklerinden bahsettim. Eskiden insanların gittikleri yerleri öğrenmiş oldum. Kendine iyi bak canım arkadaşım.	Mektubumu burada bitiyorum. Herkese selamlar. Hoşcakal.
Olumlu Örnek	Olumsuz Örnek

Şekil 30. Mektubun Sonucu Açısından Olumlu-Olumsuz Örnek Bölüm

Yansıtıcı bir değerlendirmede bulunmak amacıyla yazılan mektuplardan yüksek ve düşük puana sahip örnekler seçilmiştir. Mektupların belirlenmesinde öğretmen ve araştırmacı birlikte karar vermişlerdir. Yazan kişilerin e-okuma-anlama becerileri, mektupların nitelikleri vb. değişkenler göz önüne alınmıştır. Değerlendirme sonucu örnekleri Tablo 40'ta incelenmiştir.

Tablo 40

Yüksek ve Düşük Puana Sahip Mektup Örnekleri

Boyutlar	Yüksek Puana Sahip Mektup Örneği	Düşük Puana Sahip Mektup Örneği
	\bar{X}	\bar{X}
Sunum ve Planlama	4	3.5
Organizasyon	3.5	3
Bilimsel Doğruluk	4	4
İmla	4	3.5
Kaynaklar	4	4
İçerik Geçerliği	4	3.5
Görsel-Metin Uyumu	4	1
Özgünlük	4	4
Mektubun Girişi	4	2
Gelişme Bölümü	4	4
Mektubun Sonucu	4	2.5
Toplam	43,5	35

Tablo 40'ta yüksek puana sahip mektup örneğinin değerlendirme sonucu incelendiğinde sunum ve planlama ($\bar{X}=4$), bilimsel doğruluk ($\bar{X}=4$), imla ($\bar{X}=4$), kaynaklar ($\bar{X}=4$), içerik geçerliği ($\bar{X}=4$), görsel-metin uyumu ($\bar{X}=4$), özgünlük ($\bar{X}=4$), mektubun girişi ($\bar{X}=4$), gelişme bölümü ($\bar{X}=4$) ve sonucu ($\bar{X}=4$) açısından mükemmeldir. Sunum ve planlama açısından mektubun genel yapısına uyularak (mektubun giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer verilmesi) paragraflar şeklinde yazıldığı tespit edilmiştir. Bilimsel doğruluk açısından çoğu bilgi doğru olarak verilmiştir. İmla açısından yazım ve noktalama işaretlerine dikkat edilmiştir. Mektubun yazımında farklı kaynaklardan yararlanılarak istenen bilgiler araştırılarak içerik geçerliği sağlanmıştır. Görsel-metin uyumuna dikkat edilerek paragraflar, uygun görsellerle ilişkilendirilmiştir. Özgünlük açısından sitelerdeki bilgilerde düzenleme ve ilişkilendirme yapılarak yazılmıştır. Mektubun giriş bölümünde hitap cümlesi ve yazılma amacına yer verildiği, gelişmede ilgili bilgilerin aynı paragrafta yazıldığı ve sonuç bölümünde konuyla ilgili cümlelere yer verilerek dilek ifadesi ile bitirildiği tespit edilmiştir. Organizasyon açısından ise başarılıdır ($\bar{X}=3.5$). Süreç bölümündeki adımlara dikkat edilerek bilgi sunulmuştur. Örneğin paragraf oluşturma süreci Perge, Efes, Side ve Aspendos

antik kentleri olarak yapılandırılmıştır. Paragrafların kendi içinde bilginin sıralanışında da tutarlı bir yapı sunulmuştur (Bkz: Şekil 31).

Tablo 40'ta düşük puana sahip mektup örneğinin değerlendirme sonucu incelendiğinde bilimsel doğruluk ($\bar{X}=4$), kaynaklar ($\bar{X}=4$), özgünlük ($\bar{X}=4$) ve gelişme bölümü ($\bar{X}=4$) açısından mükemmeldir. Bilimsel doğruluk açısından verilen bilgilerin doğru olduğu, kaynaklar açısından farklı sitelere ulaşıldığı ve özgünlük açısından bilgiler üzerinde düzenleme yapıldığı tespit edilmiştir. Sunum ve planlama, organizasyon, imla ve içerik geçerliği açısından başarılıdır. Sunum ve planlama açısından mektubun genel yapısına (mektubun giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine yer verilmesi) uyulmuştur fakat paragraf başı kullanımına dikkat edilmemiştir. Organizasyon açısından süreç bölümündeki adımlara dikkat edilerek bilgi sunulmuştur fakat bazı yerlerde dikkat edilmediği tespit edilmiştir. Örneğin süreç bölümünde “Side antik kenti” ile ilgili tiyatrodan sonra surların araştırılması istenmiştir ama mektupta surlardan sonra antik kentlere yer verilmiştir. İmla açısından “bulunmuş, çevrilmiş, alanı n” gibi kelimelerin yazımında hatalar yapılmıştır. Mektubun yazımında farklı kaynakların kullanıldığı ve istenen bilgilerin araştırılarak içerik geçerliğinin sağlandığı gözlenmiştir. Mektubun girişi açısından geliştirilmesi gerekir ($\bar{X}=2$). Mektubun giriş bölümünde hitap cümlesi vardır fakat yazılma amacına yer verilmemiştir. Gelişme bölümünde ilgili bilgiler aynı paragrafta verilmiştir. Sonucunda ise konuyla ilgili cümle vardır fakat iyi dileklere yer verilmemiştir. Görsel-metin uyumu açısından kötüdür ($\bar{X}=1$). İçerikle ilgili görsel kullanılmamıştır (Bkz: Şekil 32).

Sevgili Arkadaşım Melike;

Nasılsın? İyi olduğunu düşünüyorum. Beni soracak olursan ben çok iyiyim. Bu mektubu okulumuzda yapılan bir çalışmayı tamamlamak için yazıyorum. Bu mektubumda sana Perge, Side, Side ve Aspendos antik kentlerinden bahsedeceğim.

Perge antik kentinde agora, antik tiyatro ve stadyum bulunmaktadır. Agora ilk önce dini bir yermiş biliyor musun? Ama sonra ticaret yeri yani pazar olmuş. Bu yere suçlular giremezlermiş. Zamanla burası 4 tarafı kapatılmış. Agoraya su taş borularla kuzeydeki dağlardan gelirmiş. Bu stadyum toprak ve çakıl taşlarından oluşmuştur. Perge antik tiyatrosu seyircilerin oturma alanı ve sahne alanı olarak 3 e ayrılır. Oturma yerleri yarım daireden daha büyükmüş. Burada vahşi hayvanların da kışımları izleniliyormuş. Hayvanlar kaçmasın diye buraya yüksek duvarlar yapmışlar. Perge stadyumu ise günümüzün en iyi stadyumlarından biriymiş. Burası çok sağlamış. Perge' deki stadyum 12.000 kişiliktir. Uzun kenarında dükkanlar varmış. Stadyum dikdörtgen şekline benzer.

Efes antik kentinde kütüphane, antik tiyatro, Artemis tapınağı ve stadyum bulunmaktadır. Kütüphane 2 katlıymış. Depremler sırasında okuma salonu yanmış, ancak daha sonra tamir edilmiştir. Depremde ön cephesi haricinde diğer kısımları yıkıldığından uzunca bir süre sonradan yapılan bir çeşmenin arka duvarı olarak kullanılmıştır.



Antik tiyatro konserlerde ki yüksek seslerin hasar oluşturacağı sebebi ile günümüzde konserler için kullanılmamaktadır. Efes şehrini üne kavuşturan önemli nedenlerden biriside Artemis Tapınağıdır. Tapınağın tamamının mermerden yapıldığı açıklanmıştır. Burası o kadar güzel yapılmış ki insanlar dünyanın 7 harikasından biri olarak kabul etmişlerdir.



Yapılan kazılarda bilezikler, küpeler ve heykeller bulunmuştur. Bazı insanlar tarafından yakılmıştır. At nalı biçimindeki stadyum ise sportif oyunların ve yarışmaların yapıldığı bir yermiş. Gmnazyum hamam ve okul olarak kullanılmış.



Şekil 31. Yüksek Puana Sahip Mektup Örneği

Side antik kentinde müze, antik tiyatro, heykeller, kara ve deniz surları bulunmaktadır. Side müzesinde yazıtlar ve silahlar vardır. Tiyatro gladyatör (esir, tutsak) yarışları ve hayvan dövüşlerinde kullanılmıştır. Tiyatrosu 2 kademeli bir tiyatrodur. Birinci kademesinde 28 oturma sırası ikinci kademesinde 21 oturma sırası varmış. Birinci kademe 12 merdiven ikinci kademe 23 merdiven varmış. Bu tiyatro 15.000 kişiliktir.



Side kentinde kara ve deniz surları varmış. Kara surları harç kullanılmadan yapılmış surlardır. Surlar kuleler ile sağlamlaştırılmış. Side deniz surları zarar görsede orda durmaktadır.



Aspendos'un gözden kaçırılmaması gereken kalıntılarında birisi de su kemerleridir. Su kemerlerine can damarı denilmekteymiş. Su kemerlerinin akışını ayarlayan iki sifonu varmış.



Aspendos antik tiyatrosuyla ilgili su kemerleri, üretilen ürünler ve antik tiyatro hakkında bilgi vereceğim. Aspendos'da zeytin ve buna bağlı olarak zeytinyağı, bağcılık ve yaş meyveler üretilmiştir. Ayrıca burada limon ağacından yapılan eşyalar, gül ağacından yapılan eşyalar da varmış. Antik tiyatrunun oturma sıralarının ön sırasına yargıç ve yabancı kişiler oturmuş. Kadınlar genellikle üst sıralara oturmuş. Önemli kısımlara oturabilecek yerlere kişilerin isimleri yazılmış.



İki kademeli olan tiyatrunun birinci kademesinde toplam 20 oturma sırası ve 10 merdiven yer varmış. İkinci kademesinde toplam 10 oturma sırası ve 21 merdiven bulunmaktaymış. Bu tiyatro yaklaşık 15.000 kişiliktir.

Ben bu mektubumda antik kentleri anlattım. Bir gün buralara gerçekten gidip gezeriz. Öğrendiğimiz bilgileri hatırlatırız. Görüşürüz.

Şekil 31. (devam) Yüksek Puana Sahip Mektup Örneği

Sevgili arkadaşım Berkay;

Bilgisayar kursunda çok eğleniyoruz. Senin en sevdiğin oyun futbol bildiğim kadarıyla. Benim derslerim kadar senin derslerinde iyi ve sen çok iyi bir arkadaşısın. Tabiki bugün ikimizde sınavdan çok iyi not aldık.

Perge antik kentinde agora tiyatro varmış. Agoraların etrafını çevirmişler. Bu alanların içine suçlu insanlar giremez. Dini bakımdan saygı duyulan bir yermiş. Bu kente su dağlardan getiriliyormuş. Perge antik tiyatro varmış. 11. 000 kişilikmiş. 7 tane kapı varmış. Oturma yerleri 2 kademeliymiş. Tiyatroda seyircilerin oturma alanı ve sahne varmış. Birinci kademede 29 oturma sırası ve 12 merdiven yer almaktaymış. Oturma yerleri ve sahne arasındaki alan gladyatör ve vahşi hayvan dövüşleri yapılmış. Bu alanı n etrafı hayvanların kaçmaması için çevriliymiş. Bu alana izleyicilerin görüşünü engelleyen süslü ve mermerlerden korkuluk yapılmıştır. Çok sağlam olan taşlardan yapılmış. Dünya'nın en iyi stadyumlardan birisi Perge Stadyumu'dur. 12.000 kişilik olan stadyum dikdörtgen planlıymış. Dükkanların üzerinde dükkan sahibinin adı yazarmış.

Eskiden Celsus kütüphanesi varmış. 14.000 kitabın olduğunu düşünmüşler. Bu kütüphane 2 katlıdır. Depremler sırasında okuma salonu yanmış sonra tamir edilmiştir. Artemis tapınağı dünyanın 7 harikasından birisiymiş.

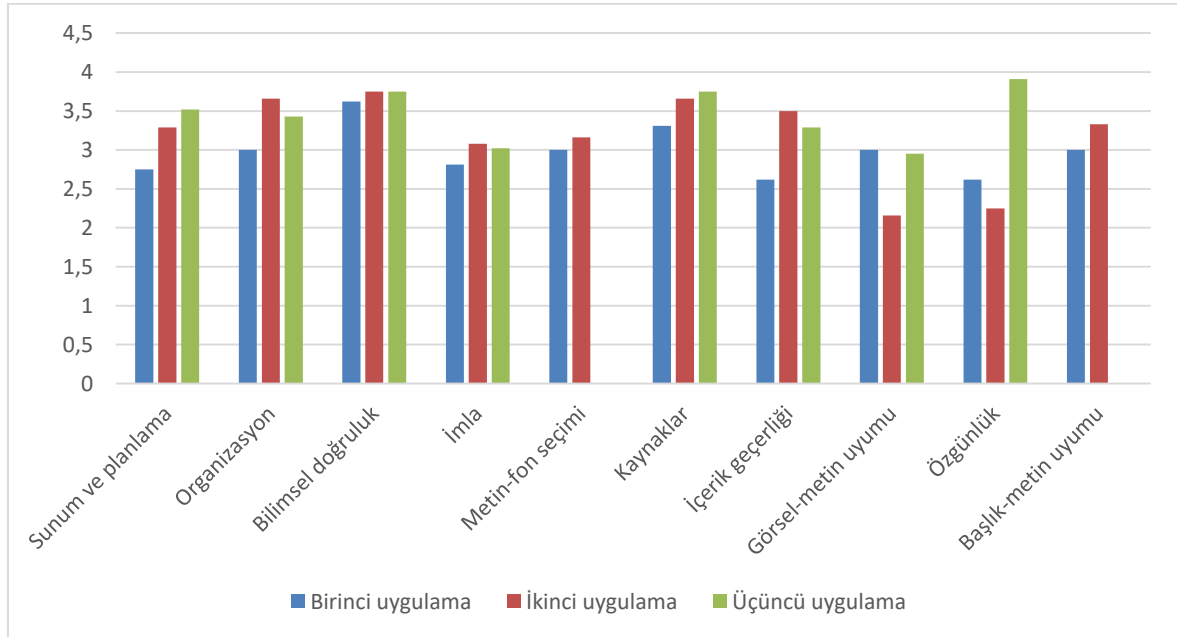
Side müzesinin içinde sütun, kabartma, silahlar bulunmaktadır. Heykellerden biri sana diğeri barışı temsil edermiş. Side kentinin suları kara ve deniz surları ikiye ayırmış. Bu surlar zarar görmüştür. 2 kapısı varmış. Yüzyıllar boyunca bu surlar birçok onarım görmüştür. Antik Tiyatro şehrin merkezinde yer almaktaymış. Tiyatronun duvarlarında tiyatronun hakiminin hayatı anlatılmıştır. Side tiyatrosu şehrin merkezinde yer almaktaymış. Side tiyatrosu 15.000 kişilik kapasiteye sahipmiş. Tiyatronun duvarında tiyatronun hakiminin hayatı anlatılmıştır. Birinci kademede 12 merdiven, ikinci kademede 28 merdiven bulunmuş. Süslemeler ve heykeller varmış.

Su kemerlerine can damarı adı verilirmiş. Sular kulelerde biriktiriyorlarmış ve oradan şehre gönderiyorlarmış. Yanında nehir akıyormuş. Candamarları deniliyormuş oradan su akıyormuş. Aspendos'da at yetiştirirlermiş. Şehrin ekonomisini gölden elde edilen tuz sağlar. Aspendos kendi adına para bastıran ilk şehirden birisi. Tiyatronun duvarlarının üzerinde küçük küçük delikler varmış. İlk sıralara önemli kişiler oturmuş. Tiyatro dikkat çekici sahne binası 2. kademede 10 kişi oturmuş.

Artık mektubuma bugün son veriyorum. Seni çok seviyorum. Kendine iyi bak canım arkadaşım. Bu arada yaz tatili geliyor. Derslerine çalışmayı unutma.

Şekil 32. Düşük Puana Sahip Mektup Örneği

Öğrencilerin hazırladıkları öğrenme ürünlerinin süreç içerisindeki gelişimini gösteren grafik Şekil 33'te gösterilmiştir.



Şekil 33. Öğrenme Ürünlerinin Süreç İçerisindeki Gelişimi

Öğrencilerin hazırladıkları öğrenme ürünlerinin süreç içerisindeki gelişimi Şekil 33'te verilmiştir. Grafikte üç uygulamada hazırlanan ürünlerin ortak değerlendirme boyutlarının karşılaştırılmasına yer verilmiştir. İkinci ve üçüncü uygulamada hazırlanan öğrenme ürünleri birinci uygulamadakilere göre sunum ve planlama, organizasyon, bilimsel doğruluk, imla, kaynaklar ve içerik geçerliği açısından gelişim göstermiştir. Öğrencilerin taslağa uyararak metin-görsel konumlandırmasını uygun biçimde yapma, süreç bölümündeki adımlara göre araştırma yaparak bilgileri sunma, doğru bilgiye ulaşma, yazım kurallarını uygulama, farklı kaynakları kullanma ve istenilen bilgileri araştırma becerileri gelişmiştir. Metin-fon ve başlık-metin uyumu açısından birinci uygulamaya göre ikinci uygulamada hazırlanan öğrenme ürünleri gelişim göstermiştir. Bu durum öğrencilerin okunabilirliği artırmak için uygun yazı tipi-arka plan renk uyumu ve metne uygun başlık seçme becerilerinin geliştiğini göstermektedir. Görsel-metin uyumu ve özgünlük açısından öğrenme ürünleri puan ortalamasının birinci uygulamaya göre ikinci uygulamada düştüğü, üçüncü uygulamada ise tekrar yükseldiği görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin görselleri birinci uygulamada sitelerden, ikinci uygulamada ise resim dosyasından seçmelerinden kaynaklanmıştır. Öğrenciler üçüncü uygulamada resim dosyasını kullanmaya daha çok adapte olmuşlardır. Broşür (birinci uygulama) ve mektupların (üçüncü uygulama) PowerPoint slaytlarına (ikinci uygulama) göre daha özgün cümlelerle yazılmış olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, PowerPoint sunumunda araştırılan bilgilerin sayfalara tek tek yazılmış olmasından kaynaklanmıştır. Broşür ve mektuplarda öğrencilerin araştırdıkları bilgileri bütünleştirmeleri gerekmektedir. Birinci uygulamadaki broşür kapağı resmi ve broşür kapağı tanıtım yazısı, ikinci uygulamadaki slayt yoğunluğu ve slayt renkleri ile üçüncü uygulamadaki mektubun girişi, gelişme bölümü ve sonucu değerlendirme boyutları hazırlanan ürünlere özgü olduğundan grafikte bu verilerin karşılaştırılmasına yer verilmemiştir.

4.4. Araştırma Sorusu 4: Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin AADÖ Öncesindeki Bilgi Düzeyleri Ortalama Puanı ile AADÖ Sonrasındaki Bilgi Düzeyleri Ortalama Puanı Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

4.4.1. Araştırma Sorusu 4.1.: Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin AADÖ Öncesindeki “Türkiye’de Bulunan Ünlü Yerler” Bilgi Düzeyi Öntest Ortalama Puanı ile AADÖ Sonrasındaki “Türkiye’de Bulunan Ünlü Yerler” Bilgi Düzeyi Sontest Ortalama Puanı Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Birinci uygulamada öğrencilerin öntest ve sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 41

TBÜYBDT Öntest ve Sontest Ortalama Puanların t-testi Sonuçları

Ölçüm(TBÜYBDT)	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Öntest	24	3.63	2.18	23	-8.66	.000
Sontest	24	8.37	2.53			

Tablo 41 incelendiğinde TBÜYBDT öntest-sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir, $t(23)=-8.66$, $p<.01$. Öğrencilerin uygulama öncesi “Türkiye’de Bulunan Ünlü Yerler” konulu bilgi düzeyi testi puan ortalamaları $\bar{X}=3.63$ iken AADÖ sonrasında $\bar{X}=8.37$ ’ye yükselmiştir. Bu bulgu AADÖ’nün öğrencilerin “Türkiye’de Bulunan Ünlü Yerler” konusuyla ilgili bilgi düzeylerini geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğü değeri ise 1.77 olarak hesaplanmıştır. Tablo 28 değerleri referans alındığında bu bulgu AADÖ’nün TBÜYBDT puanları üzerinde çok büyük etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

4.4.2. Araştırma Sorusu 4.2.: Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin AADÖ Öncesindeki “Türkiye’de Üretilen Yiyecekler” Bilgi Düzeyi Öntest Ortalama Puanı ile AADÖ Sonrasındaki “Türkiye’de Üretilen Yiyecekler” Bilgi Düzeyi Sontest Ortalama Puanı Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

İkinci uygulamada öğrencilerin öntest ve düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 42’de gösterilmiştir.

Tablo 42

TÜYBDT Öntest ve Düzeltilmiş Sontest Ortalama Puanların t-testi Sonuçları

Ölçüm (TÜYBDT)	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Öntest	24	3.89	2.57	23	-16.07	.000
Düzeltilmiş Sontest	24	14.25	3.15			
Sontest	24	13.97	2.93	23		

Tablo 42 incelendiğinde TÜYBDT öntest-sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir, $t(23)=-16.07$, $p<.01$. Öğrencilerin uygulama öncesi “Türkiye’de Üretilen Yiyecekler” konulu bilgi düzeyi testi puan ortalamaları $\bar{X}=3.89$ iken AADÖ sonrasında $\bar{X}=14.25$ ’e yükselmiştir. Bu bulgu AADÖ’nün öğrencilerin “Türkiye’de Üretilen Yiyecekler” konusuyla ilgili bilgi düzeylerini geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğü değeri ise 3.28 olarak hesaplanmıştır. Tablo 28 değerleri referans alındığında bu bulgu AADÖ’nün TÜYBDT puanları üzerinde çok büyük etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

4.4.3. Araştırma Sorusu 4.3.: Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin AADÖ Öncesindeki “Türkiye’de Bulunan Antik Kentler” Bilgi Düzeyi Öntest Ortalama Puanı ile AADÖ Sonrasındaki “Türkiye’de Bulunan Antik Kentler” Bilgi Düzeyi Sontest Ortalama Puanı Arasında Anlamlı Bir Fark Var mıdır?

Üçüncü uygulamada öğrencilerin öntest ve düzeltilmiş sontest ortalama puanları arasındaki farkın anlamlılığı için yapılan t-testi sonuçları Tablo 43’te gösterilmiştir.

Tablo 43

TBAKBDT Öntest ve Düzeltilmiş Sontest Ortalama Puanların t-testi Sonuçları

Ölçüm(TBAKBDT)	N	\bar{X}	SS	sd	t	p
Öntest	24	2.26	1.92	23	-9.62	.000
Düzeltilmiş Sontest	24	8.30	3.07	23		
Sontest	24	8.50	3.11	23		

Tablo 43 incelendiğinde TBAKBDT öntest-sontest ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir, $t(23)=-9.62$, $p<.01$. Öğrencilerin uygulama öncesi “Türkiye’de Bulunan Antik Kentler” konulu bilgi düzeyi testi puan ortalamaları $\bar{X}=2.26$ iken AADÖ sonrasında $\bar{X}=8.30$ ’a yükselmiştir. Bu bulgu AADÖ’nün öğrencilerin “Türkiye’de Bulunan Antik Kentler” konusuyla ilgili bilgi düzeylerini geliştirmede önemli

bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Etki büyüklüğü değeri ise 1.96 olarak hesaplanmıştır. Tablo 28 değerleri referans alındığında bu bulgu AADÖ'nün TBAKBDT puanları üzerinde çok büyük etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

4.5. AADÖ E-Okuma-Anlama Öğretim Sürecini Nasıl Etkilemektedir ve Sürece Yönelik Öğretmen ile Öğrenci Görüşleri Nedir?

Nitel araştırma sorusuna yönelik yapılan analizlerden elde edilen bulgular görüşme formundaki sorular ve günlükler çerçevesinde sunulmuş ve doğrudan alıntılara da yer verilerek yorumlanmıştır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenmiştir. Sayısal veriler kullanılmamıştır. Çalışmanın nitel analizine ilişkin tema ve kodlar Tablo 44'te gösterilmiştir.

Tablo 44

Çalışmanın Nitel Analizine İlişkin Tema ve Kodlar

Temalar	Kodlar
E-Okuma-Anlama Stratejilerini Kullanma	Okuma amacını belirleme
	Okuma amacıyla metnin uyup uymayacağını düşünme
	Göz gezdirme
	Neleri dikkatle okuyacağına karar verme
	Tablo, resim ve şekillerden yararlanma
	Metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz etme
	Metnin ne hakkında olduğunu tahmin etme
	Farklı renkle yazılmış yazılara dikkat etme
	Önemli gördüğü bilgileri belirtme
	Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasında ilişki kurma
	Anladığından emin olmak için yavaş ama dikkatli okuma
	Okuma hızını metne göre ayarlama
	Metin zor geldiğinde okuduğu şeye dikkatini verme
	Metin zorlaşırsa anlamaya yardımcı olsun diye yeniden okuma yapma
	Tekrar okuma
	Özetleme
	Not alma
	Yüksek sesle okuma
	Başkalarıyla tartışma
Kitaptan ve Ekran Okuma Arasındaki Farklar	Sayfalara erişim
	Bilgiye ulaşma
	İlgili diğer sayfalara yönlendirme

	Konu dışında içeriğin olması
	Yazı tipi
	Metinlerin doğrusal olup olmaması
	Çok katmanlılık (yazılı, görsel ve sesli unsurların olması)
	Göz sağlığı
Takip Edilen Adımların Açıklanması	Rehberlik yapma
	Öğrenmeyi kolaylaştırma
	Zamanı verimli kullanma
Grup Çalışmalarına İlişkin Düşünceler	Baskın olma
	Yardım alma
	Ortak karar verme
	Eksiklikleri tamamlama
	Paylaşma
Ders İşleme Süreci Yönünden Farklılıklar	Öğrenci sorumluluğu
	Öğretmen rolleri
	Materyal
	Etkinlik yapma
Diğer Dersleri AADÖ ile İşlemeye Yönelik Görüşler	Bilgisayar kullanma
	Araştırma yapma
	Öğrenme sürecini tasarlama
	Farklı öğrenme tarzı
	Yazı yazma biçimi
Bilgisayarla İlgili Temel Beceriler	Bilgiye ulaşma
	Klavye ve fareyi kullanma
	Araç çubuğunu kullanma
	Microsoft PowerPoint programını kullanma
Öğrenme Ürünleri	İçerik geçerliği
	Sunum ve planlama
	Organizasyon
	Metin-görsel uyumu
	İmla ve noktalama işaretleri
	Bilimsel doğruluk
	Kaynaklar
Öğrenci Hisleri	Heyecanlı
	Korkulu
	Mutlu
	Üzgün
	Meraklı
	Şaşkın

4.5.1. AADÖ E-Okuma-Anlama Öğretim Sürecini Nasıl Etkilemektedir?

Geleneksel anlamda öğrencilerin okuduğunu anlama sürecinde kullandıkları stratejilerin bilgisayar ve internet sayesinde nasıl değiştiği önemli bir merak konusudur. AADÖ ile öğrencilerin e-okuma-anlama uygulamalarını ortaya koymak için ders işleme sürecine yer

verilmiştir. Bu açıdan ders planına uygun bir şekilde süreç yansıtılmıştır. Öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirilerek zihinsel hazırlık sağlandıktan sonra dikkat çekme ve hazırlama, tür, yöntem ve teknik belirleme, amaç oluşturma, metni tanıma ve tahmin etme, kuralları gözden geçirme ile kendini ifade etme aşamaları tamamlanmıştır. Birinci, ikinci ve üçüncü uygulama için geliştirilen ders planları bazı açılardan birbirinden farklılık gösterse de temelde benzer süreçlerde yapılandırılmıştır. Bu bölümde süreci yansıtma aşamasında tek bir uygulamadan örnek vermek yerine farklı uygulamalardan örnekler kullanılarak süreç yansıtılmıştır.

Hazırlık

Bu bölümde öğrencilerin dersi anlamaya hazır hale gelmesi amaçlanmıştır. İşlenecek konu hakkında sorular sorarak, teknolojiye yararlanarak, resim ve fotoğraf inceleyerek öğrenci dikkati çekilmiştir. Bazı anahtar sözcüklerden yararlanarak tahmin süreci gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin konu hakkında ilgi, yetenek ve bilgi düzeyleri belirlendikten sonra aşamalı sorular sorulmuştur. Birinci uygulamada “Ünlü yer ne demek, Türkiye’de bulunan ünlü yerlere örnek veriniz?” gibi sorular sorularak öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilmiştir. Ülkemizin ünlü yerlerini tanıtmak için hangi araçların kullanıldığı konusunda beyin fırtınası yapılmıştır.

Öğrencilerin derse ön hazırlığının sağlanması için şu şekilde açıklama yapılmıştır:

Araştırmacı: Türkiye’de birçok şehir var (Türkiye haritasını göstererek). Bu şehirler bazı özellikleri açısından insanlar tarafından daha çok tanınmaktadır.

Ünlü yerleri, yiyecekleri gibi. Ünlü yer ne demek?

Gizem: Herkes tarafından bilinen yerler.

Araştırmacı: “Ünlü yer” herkes tarafından bilinen ve birçok insan tarafından ziyaret edilen yere denir. Örnek verir misiniz?

Gizem: Van Gölü.

Feyza: İstanbul Boğazı.

Araştırmacı: Doğru. Peki yaşadığınız şehrin ünlü yerleri nerelerdir?

Seda: Afyon kalesi.

Araştırmacı: Ünlü yerleri tanıtmak için hangi araçlar kullanılıyor?

Melike: Televizyonda çıkıyor.

Yağmur: Gazete ve dergilerde görüyoruz.

Araştırmacı: Ünlü yerleri tanıtmak için farklı araçlar kullanılabilir. Televizyon, dergi gibi. Bunun dışında broşürler kullanılabilir. Hiç daha önce broşür gördünüz mü?

Öğrenciler: Gördük.

Araştırmacı: Hangi konuyla ilgili?

Seda: Çevreyi korumakla ilgili.

Feyza: Doğal afetlerle ilgili.

Seda: Depremle ilgili.

Araştırmacı: Farklı fikri olan var mı?

Feyza: Heyelan gibi şeyleri tanıtmak.

Mert: Sel, orman yangınları gibi.

Seda: Sağlık amacı.

Araştırmacı: Peki başka hangi konularda hazırlanan broşürler var?

Seher: Çığla ilgili.

Araştırmacı: Doğal afetlerin dışında farklı konularla ilgili broşür gördünüz mü?

Seda: Teknolojiyle ilgili.

Mert: Yerlere çöp atmamayla ilgili.

Feyza: Eğitimle ilgili.

Simge: Çevre kirliliğiyle ilgili.

Öğrencilerin “ünlü yer”, “broşür” ve “tanıtım” gibi bazı anahtar kavramlar arasında bağlantı kurmaları amaçlanmıştır. Bu amaçla beyin fırtınası yapılmıştır. “Ünlü yer” kavramına ilişkin ön bilgilerinden birisi, herkes tarafından bilinen yer ifadesidir. Daha sonra ünlü yerleri tanıtan araçların ne olduğunu belirlemeleri istenmiştir. Öğrencilerin söyledikleri araçlardan bazıları televizyon, dergi ve gazetedir. *Öğrencilerin ünlü yerleri tanıtmak için kullanılan araçlara dair farkındalıklarının sınırlı olduğu görülmüştür.* Bu yerleri tanıtan araçlardan birisinin de broşür olduğu belirtilmiştir. Son olarak hazırlanan broşür konularına ilişkin fikir belirtmeleri amaçlanmıştır. Öğrencilerin belirttikleri konulardan bazıları doğal afetler, sağlık, teknoloji ve çevredir. Bu süreçte öğrencilerin ünlü yerlerle ilgili broşürlerin olduğuna ilişkin farkındalıklarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır fakat öğrencilerin hiçbirisi ünlü yerlerle ilgili broşür gördüğüne ya da hazırlanabileceğine ilişkin fikir belirtmemiştir. Oysa öğrencilerin yaşadığı çevrede turistik alanlar bulunmaktadır. *Derste bazı kavramlara ilişkin öğrencilerin ön bilgileri harekete geçirilmiştir fakat ünlü yer ve broşür kavramları arasında bağlantı kurulamamıştır.*

İkinci ve üçüncü uygulamada beyin fırtınası yapılarak ön bilgiler harekete geçirildikten sonra anahtar kelimeler arasında bağlantı kurulmuştur. Bu aşamada ortaya çıkan fikirlerin tahtaya yansıtılması, öğrencilerin bazı kelimeler arasında bağlantı kurmalarını kolaylaştırmıştır. İkinci uygulamada “Ülkemizde üretilen yiyecekler nelerdir, size birisi ülkenizde üretilen yiyecekleri tanıtır derse ne yaparsınız, PowerPoint slaytları hakkında bilginiz var mı?” soruları sorulmuştur. Öğrenciler yaşadıkları yerde yetiştirilen ürünlere (buğday, nohut, haşhaş vb.) örnek vermiştir. PowerPoint sunusunu ise öğretmenlerinin ders anlatırken kullandığını belirtmişlerdir. *Bu süreçte öğrencilerin Türkiye’de üretilen yiyeceklerle ilgili PowerPoint sunusu hazırlanabileceğine ilişkin algılarının oluşmaya başladığı görülmüştür.* Üçüncü uygulamada ise öğrencilere “İnsanlar eskiden nerelerde yaşamışlardır, günümüzde insanlar hangi toplu alanları kullanmaktadır ve mektup yazdınız mı?” soruları sorulmuştur. Öğrenciler insanların eskiden yaşadığı yerlere mağara; günümüzde insanların kullandığı toplu alanlara ise alışveriş merkezi, pazar, stadyum ve okul örneklerini vermiştir. Mektup konusunda ise öğrenciler yakın bir köyde bulunan bir okuldaki 4. sınıf öğrencilerine mektup yazdıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin antik kent konusuyla ilgili ön bilgilerinin olmadığı ortaya çıkmıştır. Bu süreçte öğrencilerde “antik kent” kavramına ilişkin eskiden insanların alışveriş, eğitim, eğlence vb. amaçla kullandığı toplu alanlar fikrinin oluşması sağlanmıştır. Bu doğrultuda beyin fırtınası yapılarak fikirler görsel olarak tahtaya yansıtılmıştır. *Öğrencilerin Türkiye’de bulunan antik kentlerle ilgili mektup yazılabileceğine ilişkin algılarının oluşmaya başladığı görülmüştür.*

AADÖ aracının giriş bölümünün zihinsel hazırlığının sağlanması için şu şekilde açıklama yapılmıştır:

Araştırmacı: Söyleyeceklerinizi toparlayacak olursak birçok konuda hazırlanmış broşür var. Peki, bu broşürler neden hazırlanır?

Mert: Tanıtım için.

Araştırmacı: Örnek verir misin?

Mert: Mesela bir mağaza ürününü tanıtmak için broşürler hazırlıyorlar.

Araştırmacı: İnsanlara bir ürünü tanıtmak için hazırlanıyor. Peki, hazırlanan broşürlerin insanlara başka hangi açılardan faydası vardır?

Seda: İnsanlara bir konu hakkında bilgi vermek için.

Esin: İnsanların tanıtılan ürünü daha kolay tanımlarını sağlıyor.

Araştırmacı: İnsanları bir konu hakkında bilinçlendirmek, bilgilendirmek ve bir konuyu tanıtmak için hazırlanıyor. İnsanlar bunu bir kâğıtla ya da sözle duyuramazlar mı, neden broşürleri tercih ediyorlar?

Seda: Çok fazla insana göstermek için. Elden ele dolaşması için.

Öğrencilerin öğrenme ürünlerinin (broşür) hazırlanma amaçlarını kavramaları için “Broşürler neden hazırlanır, hangi açılardan faydası var, neden broşürler hazırlanıyor?” gibi sorular sorulmuştur. Öğrenciler ürün tanıtmak, kolay tanıtım yapmak, insanları bilinçlendirmek ve elden ele dolaşma cevaplarını vermiştir. *Öğrencilerin broşürlerin hazırlanma amacını kavradıkları tespit edilmiştir.* İkinci ve üçüncü uygulamada benzer süreçte gerçekleşmiştir. İkinci uygulamada öğrencilere “PowerPoint sunusu neden hazırlanır?” sorusu sorularak farkındalıkları ortaya çıkarılmıştır. Öğrenciler öğretmenlerinin PowerPoint sunusunu konu anlatırken kullandığını belirtmiştir. Üçüncü uygulamada “Mektup neden yazılır?” sorusu sorulmuştur. Bir kişiyle iletişim kurmak ve bir konu hakkında görüşmek öğrencilerin verdikleri yanıtlar arasındadır. Öğrencilerin ürünlerin hangi amaçla hazırlandığına dair fikir edindikleri görülmüştür. *Buraya kadarki süreç öğretim araçlarında bulunan giriş bölümlerinin alt yapısını oluşturmayı sağlamıştır. Özellikle ikinci ve üçüncü uygulamada öğrencilerin öğretim araçlarının yapısına dair çoğulcu fikirler oluşturdukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin tahmin etme sürecini kolaylaştırmıştır.*

Öğrencilerden giriş bölümünü okumaları istenir. Birinci uygulamada kullanılan öğretim aracına ait giriş bölümü Şekil 34’te gösterilmiştir.



Şekil 34. Birinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracına Ait Giriş Bölümü

Öğrenciler bu bölümü okuduktan sonra aşağıdaki konuşma gerçekleşir:

Araştırmacı: Giriş bölümünde ne anlatılıyor?

Feyza: Broşür hazırlayacağız.

Araştırmacı: Kızın adı nedir, ne firması varmış?

Pınar: Kızın adı Fujita ve turizm firması varmış.

Araştırmacı: Ödül nedir?

Esra: Bilim-kültür dergisi.

Araştırmacı: Broşürün konusu ne olacak?

Ali: ‘‘Türkiye’de Bulunan Ünlü Yerler’’.

Araştırmacı: Evet broşürümüzün konusu ‘‘Türkiye’de Bulunan Ünlü Yerler’’.

Hazırlanan senaryo doğrultusunda öğrencilerin motivasyonları sağlanmıştır. ‘‘Giriş bölümünde ne anlatılıyor, kızın adı nedir, ne firması varmış, ne hazırlamanız isteniyor, broşürün konusu ne olacak, en iyi broşür hazırlayana hangi ödül verilecek?’’ soruları sorularak dikkat çekilmiştir. İkinci uygulamadaki senaryoya ilişkin ‘‘Firma sizden ne hazırlamanızı istiyor, en iyi sunuyu hazırlayana hangi ödül verilecek?’’ soruları sorulmuştur. Öğretim aracı Türkiye’de üretilen yiyecekler hakkında PowerPoint sunusu hazırlama yönünde tasarlanmıştır. En iyi sunuyu hazırlayana meyve sepeti verileceği belirtilmiştir. Üçüncü uygulamadaki senaryoya ilişkin ‘‘Firma sizden ne istiyor, en iyi mektup yazana hangi ödül verilecek?’’ soruları sorulmuştur. Birinci uygulamanın sonraki aşamalarında öğrenciler motivasyon düşüklüğü yaşamıştır. Bu açıdan ikinci ve üçüncü uygulamada nitelikli çalışan öğrencilere yapışkanlı kâğıt (sticker), çikolata, şeker gibi ödüller verilerek motivasyonları sağlanmaya çalışılmıştır. Motivasyon bilişsel, sosyal ve duygusal güçleri içerir. Bu bileşenler ise davranışın oluşmasını sağlar. Öğrencilerin senaryo ve ödül yoluyla motivasyonları sağlanarak öğrenme ürünlerini hazırlamalarına teşvik edilmiştir. İyi bir broşürde bulunması gereken özelliklere ilişkin açıklama yapılarak görev bölümüne hazırlık yapılmıştır. Bu yönde aşağıdaki konuşma gerçekleşmiştir:

Araştırmacı: İyi bir broşürün özellikleri neler olmalıdır?

Mert: Resimler oluyor.

Araştırmacı: Resimlerin olmasının ne gibi faydası var?

Mert: İnsanların ilgilerini çeker.

Araştırmacı: Öğretmeniniz size ‘‘Bir konu hakkında broşür hazırlayın’’ derse ne yaparsınız?

Seda: Konumuzu belirleriz. Sonra ne yapacağımıza karar veririz.

Araştırmacı: Örnek verir misin?

Mert: Konu hakkında araştırma yaparız.

Araştırmacı: Çok güzel. Önce araştırma yaparız. Sonra bilgiler öğreniriz. Sizce başka nelere dikkat etmemiz gerekir?

Esin: Yazının güzel olması.

Araştırmacı: Yazının güzel olması derken neyi kastediyorsun?

Esin: Mesela yanlış mı doğru mu yazıldığına.

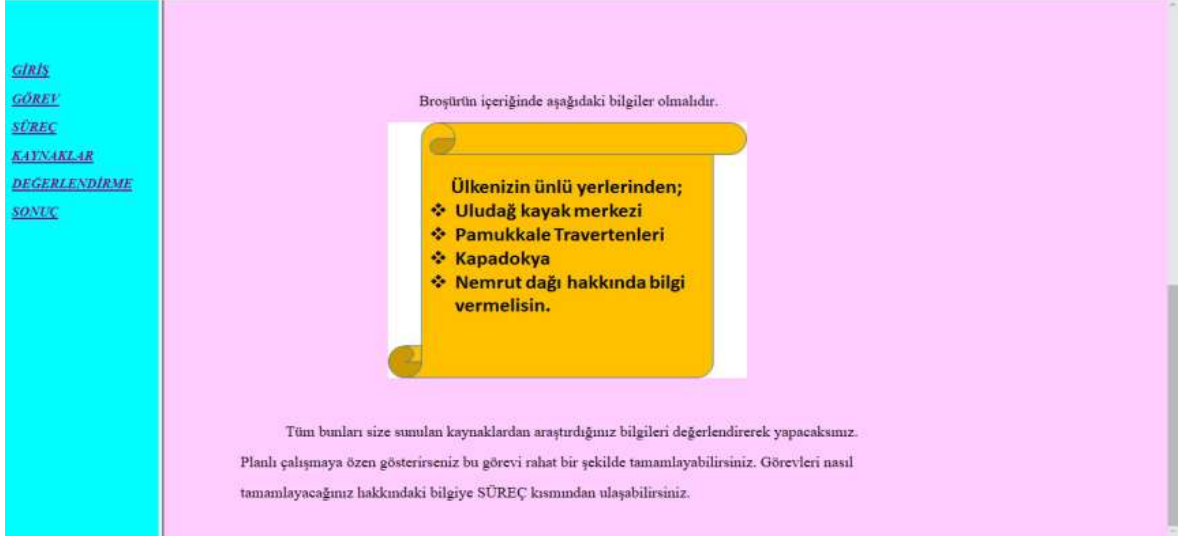
Seda: Araştırdığımız bilgilerin konumuzla ilgili olmasına dikkat etmeliyiz.

Mert: Hem konumuzla ilgili olmasına dikkat etmeliyiz hem de ayrıntılı bilgiler vermeliyiz.

Araştırmacı: Evet. Konumuzla ilgili olmasına ve tanıttığımız yeri anlatan ayrıntılı bilgilere yer vermeliyiz.

“İyi bir broşürün özellikleri nedir?” sorusu sorularak görev bölümü için zihinsel hazırlık yapılmıştır. Resim, konu, güzel yazı ve ayrıntılı bilgi olması verilen cevaplar arasındadır. Öğrencilerin iyi bir broşürde bulunması gereken özelliklere ilişkin farkındalıklarının olduğu tespit edilmiştir. *Resim, renk ve güzel yazı cevaplarının verilmesi biçimsel açıdan fikir belirttiklerini göstermiştir.* İçeriğe dair ayrıntılı bilgi verilmesi ve konuyla ilgili olması verilen cevaplar arasındadır. *Bu durum öğrencilerin broşürün içeriğine dair bilgilerinin sınırlı olduğunu göstermiştir.* İkinci ve üçüncü uygulamada öğrencilerin içeriğe dair fikir üretmeleri için daha fazla beyin fırtınası yapılması planlanmıştır. İkinci uygulamada “İyi bir PowerPoint sunusunda bulunan özellikler neler olmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Resim, konu, renk, büyük yazı, farklı kaynaklar, ayrıntılı bilgi ve imla verilen cevaplar arasındadır. Üçüncü uygulamada “İyi bir mektupta bulunması gereken özellikler neler olmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir. Yazılacak kişi adı, konu, dilek cümlesi, imla, farklı kaynaklar, süreç bölümündeki adımları takip etme, ayrıntılı bilgi, organizasyon ve görsel-metin uyumu verilen cevaplar arasındadır. Öğrencilerin öğrenme ürünlerinin biçimsel özelliklerinden ziyade içeriğe ilişkin özelliklerinin geliştirilmesine yönelik kavramlara vurgu yaptıkları tespit edilmiştir. *Birinci uygulamaya göre ikinci ve üçüncü uygulamada öğrencilerin öğrenme ürünlerinde bulunması gereken özelliklere ilişkin farkındalıklarının arttığı tespit edilmiştir. Öğrenciler öğrenme ürünlerinin biçimsel özelliklerinin yanı sıra içerik açısından da geliştirilmesine yönelik farkındalık kazanmıştır.*

Öğrencilerin görev bölümünü okumaları sağlanır. Birinci uygulamada kullanılan öğretim aracına ait görev bölümü Şekil 35’te gösterilmiştir.



Şekil 35. Birinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracına Ait Görev Bölümü

Bu konuda açıklama yapılır:

Araştırmacı: Hazırladığınız broşürde hangi konuların olması gerekiyormuş?

Gökhan: Uludağ kayak merkezi, Pamukkale Travertenleri, Kapadokya ve Nemrut Dağı.

Araştırmacı: Evet. Araştırdığımız bilgilerin bu konularla ilgili olması gerekiyormuş. Peki iyi bir broşürde bulunması gereken başka özellikler var mı?

Mert: Rengarenk yapmak insanların dikkatini çekebilir.

Feyza: Güzel ifadelerle yazmalıyız. Daha çok yazı yazarak ve resim koyarak yapabiliriz.

Öğrencilerin broşürün içeriğinde hangi konuların olması gerektiğini anlamaları amaçlanmıştır. Öğrenciler Uludağ kayak merkezi, Pamukkale Travertenleri, Kapadokya ve Nemrut Dağı konularıyla ilgili bilgi vermeleri gerektiğini belirtmişlerdir. İkinci uygulamada fındık, karpuz, şeftali ve anzer balı; üçüncü uygulamada Perge, Efes, Side ve Aspendos antik kenti konularıyla ilgili içeriğe yer vermeleri gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğrenciler, öğrenme ürünlerinde Türkiye'nin hangi yönlerden tanıtılması gerektiğini algılamışlardır. Bazı anahtar kelimelerle ilgili ön bilgi oluşturmuşlardır. Bu durum öğrenci aktivitelerinin açık biçimde sonuçlandırılmasına olumlu yönde katkıda bulunmuştur.

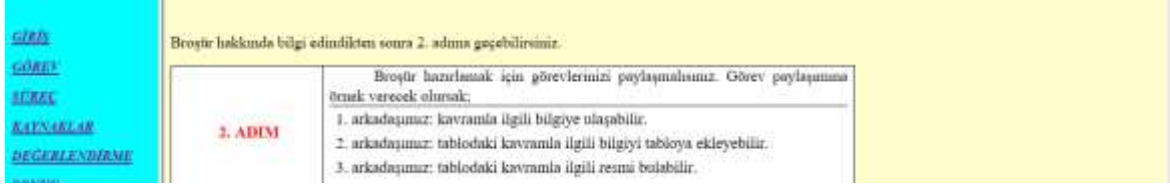
Öğrencilerin süreç bölümünü okumaları sağlanır. Birinci uygulamada kullanılan öğretim aracına ait süreç bölümü Şekil 36'da gösterilmiştir.

<p>GİRİŞ</p> <p>GÖREY</p> <p>SÜREC</p> <p>KAYNAKLAR</p> <p>DEĞERLENDİRME</p> <p>SONUÇ</p>	<p>1. ADIM</p>	<p>Broşür, broşürün kapağı ve içeriği olmak üzere 2 ana bölümden oluşmaktadır.</p>	
		<p>BROŞÜR KAPAĞI</p> <p>Broşürün kapağında tanıtım yazısına ve hazırlayan kişilere yer verilmektedir. Ayrıca en uygun olan resim ya da resimlere yer vererek broşürün dikkat çekici olması sağlanmalıdır.</p>	
		<p>BROŞÜR SAYFASI</p> <p>Broşürün içerisinde ise tanıttığınız yerin özelliklerine ve ilgili resimlere yer vermelisiniz.</p> <p>Örneğin broşürün sayfalarından biri incelenecek olursa Müze Bahçesiyle ilgili bilgi verildikten sonra ilgili resimlere yer verilmiştir.</p>	

Şekil 36. Birinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracına Ait Süreç Bölümü

Araştırmacı: Broşürde kapak ve içerik olmak üzere iki bölüm vardır. Broşürün kapağında içeriği yansıtan iyi bir tanıtım yazısına ve ilgili görsellere ihtiyaç vardır. Ayrıca broşürü hazırlayan kurum belirtilir. Siz grup adını yazabilirsiniz. Broşürün içeriğine ise araştırdığınız bilgileri yazabilir ve ilgili görselleri koyabilirsiniz. Sayfa düzenini yazılara ve görsellere göre ayarlamalısınız.

Süreç bölümünde broşür örneğinin kullanılması, öğrencilerin broşürleri zihinlerinde canlandırmalarını sağlamıştır. Sunum ve planlama, organizasyon, metin-fon seçimi, görsel-metin ve başlık-metin uyumu açısından broşürleri nasıl hazırlayacaklarını anlamlandırmalarına yardımcı olmuştur. Hazırlanan ürünlerde taslak plana uyulduğu tespit edilmiştir. Sunum ve planlama, organizasyon, metin-fon seçimi, görsel-metin ve başlık metin uyumu açısından ikinci uygulamada hazırlanan öğrenme ürünlerinde gelişme olduğu tespit edilmiştir. Süreç bölümünde PowerPoint sunu örneğinin verilmesi, öğrencilere biçim açısından bir fikir vermesinin yanı sıra Microsoft PowerPoint programına ilişkin farkındalık kazanmalarını sağlamıştır. Üçüncü uygulamada kullanılan öğretim aracının süreç kısmında mektup örneği verilmemiştir fakat bölümlerine ilişkin örnek verilmiştir. *Her üç uygulamada örnek öğrenme ürünlerinin verilmesi, öğrencilere ipuçları vermiştir. Öğrencilerin zihinlerinde öğrenme ürünlerini somutlaştırmalarını sağlamıştır. Öğrencilerin süreç bölümünün devamını okumaları sağlanır. Birinci uygulamada kullanılan öğretim aracının süreç bölümünün devamı Şekil 37’de gösterilmiştir.*



Şekil 37. Birinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracına Ait Süreç Bölümünün Devamı

Araştırmacı: Broşürleri kaç kişi hazırlayacakmışız?

Feyza: Üç kişi hazırlayacakmışız.

Araştırmacı: Evet. Üçer kişilik gruplar halinde hazırlayacağız. Görevlerimizi paylaşmalıyız. Bazı arkadaşlarımız görevle ilgili bilgiyi araştırırken bazılarımız öğrendiklerini yazabilir. Görev paylaşımında bu tabloyu örnek alabileceğiniz gibi kendi aranızda da karar verebilirsiniz.

Bu aşamada heterojen (cinsiyet, başarı, yeni okuryazarlık becerisi) gruplar oluşturulmuştur. Grup içinde görev paylaşımlarına örnek verilmiştir. AADÖ aracında grup rolleri, görev bölümünde açıklanırken süreç bölümünde grup içinde alacakları bireysel roller belirtilir. Teknolojiyi kullanma ve bilgiye ulaşma konusunda takım ruhu içerisinde ekiple çalışmanın önemi vurgulanmıştır fakat grup içi çatışma oluşmuştur. Bazı gruplar ortak amaçları doğrultusunda birleşmemiştir. Grup arkadaşlarına kendi fikrinin doğru olduğunu kabul ettirmeye çalışmıştır. Bu yüzden görev paylaşımı konusunda sıkıntı yaşamışlardır. Diğer öğrencilere basit görevler verilerek sorumlulukları artırılmaya çalışılmıştır. İş birliği içinde çalışmanın önemi vurgulanmıştır. İş birliği içinde çalışan öğrenci resimleri gösterilerek dikkat çekilmiştir. İkinci uygulamada öğrenciler deneyim elde ettikçe bireysel rol olarak ortak amaçta birleşmiştir. Üçüncü uygulamada öğrenciler bireysel olarak çalışmıştır. *Öğrencilerin birinci uygulamada üçer kişilik, ikinci uygulamada eşli ve üçüncü uygulamada bireysel olarak çalışmalarını yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak öğrenme sorumluluğunun yavaş yavaş öğrenciye aktarılmasını sağlamıştır.*

Kelly (2000)'e göre AADÖ öğretmenler için ders planı işlevi görmektedir. Her öğretim aracının uygulama dönemi olarak uzun dönemli AADÖ seçilmiştir. Uygulama döneminde araçlar üzerinde bir değişiklik yapılamayacağından ve fazla sayıda metin üzerinde çalışıldığından dolayı ders planları da uzun süreyi içerecek biçimde planlanmıştır. Yaşanan sorunlardan yola çıkarak ikinci ve üçüncü uygulamadaki ders planlarının *hazırlık* kısımlarında yapılan düzenleme Tablo 45'te gösterilmiştir.

Tablo 45

Yaşanan Sorunlardan Yola Çıkararak İkinci ve Üçüncü Uygulamadaki Ders Planlarının Hazırlık Kısımlarında Yapılan Düzenlemeler

Yaşanan Sorunlar	Ders Planlarının Hazırlık Kısımlarında Yapılan Düzenlemeler
Birinci uygulamada öğrenciler beyin fırtınası sonucunda “ünlü yer” ve “broşür” gibi kavramlar arasında bağlantı kuramamıştır.	<i>Ön bilgileri harekete geçirme:</i> İkinci ve üçüncü uygulama ders planlarında, beyin fırtınası sonucunda ortaya çıkacak fikirler tahtaya yansıtılarak harita çizilmesi (zihin, kavram) planlanmıştır.
Birinci uygulamanın sonraki aşamalarında öğrenciler motivasyon düşüklüğü yaşamıştır.	<i>Dikkat çekme ve hazırlama:</i> İkinci ve üçüncü uygulama ders planlarında, verimli çalışacak öğrencilere yapışkanlı kâğıt, çikolata vb. ödül verilmesi planlanmıştır.
Birinci uygulama sonunda hazırlanan öğrenme ürünlerinde içerik (içerik geçerliği, özetleme vb.) açısından sorunlar daha fazladır.	<i>Tür, sunu şeklini belirleme:</i> İkinci ve üçüncü uygulama ders planlarında, görev bölümünün sunumunda biçimsel özelliklerden ziyade içerikle ilgili kavramlara vurgu yapılması planlanmıştır.
Birinci uygulamada öğrenciler görev paylaşımı konusunda sıkıntı yaşamıştır. Baskın öğrenciler daha fazla aktif konumda olduklarından diğerleri görevlerini kavrayamamıştır.	<i>Tür, sunu şeklini belirleme:</i> Sıkıntı yaşayan öğrencilere başlangıçta basit sorumluluk verilerek rollerinin aşamalı olarak artırılması planlanmıştır.
Birinci uygulamada gruplar anlaşmazlık yaşamışlardır.	<i>Tür, sunu şeklini belirleme:</i> İş birliğinin önemini vurgulanması ve bu konuda görsellerin kullanılması planlanmıştır.
Birinci uygulamada bazı öğrenciler grup üyelerine karşı bağımlılık oluşturmuştur.	<i>Tür, sunu şeklini belirleme:</i> İkinci uygulama ders planında eşli grupların oluşturulmasında, birinci uygulamada aynı grupta bulunan öğrencilerin dağıtılması planlanmıştır.

Anlama

Okuma Amacı Belirleme

Öğrencilerin AADÖ aracının temel yapısını kavramaları, araştırmanın öncelikli amacıdır. Türkçe 4. sınıf eğitim-öğretim programındaki “Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.” okuma becerisi kazanımı çerçevesinde öğrencilerin AADÖ aracının yapısını anlamaları ve verilen adımları takip etmeleri, anlama becerilerinin gelişimini gösteren niteliklerden birisidir. Birinci uygulamada kullanılan öğretim aracını anlamlandırmada ve verilen adımları takip etmede bazı öğrenciler sorunlar yaşamalarına

rağmen üçüncü uygulamada çok az öğrenci sıkıntı çekmiştir. Bu durum 4. sınıf öğrencilerinin AADÖ aracının yapısını anlamlandırma becerilerinin zamanla geliştiğini göstermiştir. Öğrencilerin öğretim aracının yapısını kavramaları ve metinleri anlama sürecinde bazı e-okuma-anlama stratejilerini kullanarak öğrenme ürünlerini tamamlamaları gerekmektedir. Okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan farklı stratejiler bulunmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin özellikle okuma amacı belirleme stratejisini kullanmaları konusunda açıklamalar yapılmıştır. İkinci uygulama sürecinde öğrencilerin okuma amacı oluşturma stratejisi hakkında bilgi edinmeleri için şu şekilde açıklama yapılmıştır:

Araştırmacı: “Okumadan önce amacımızın olması” ne demek çocuklar?

Feyza: Metinleri öğrenmek.

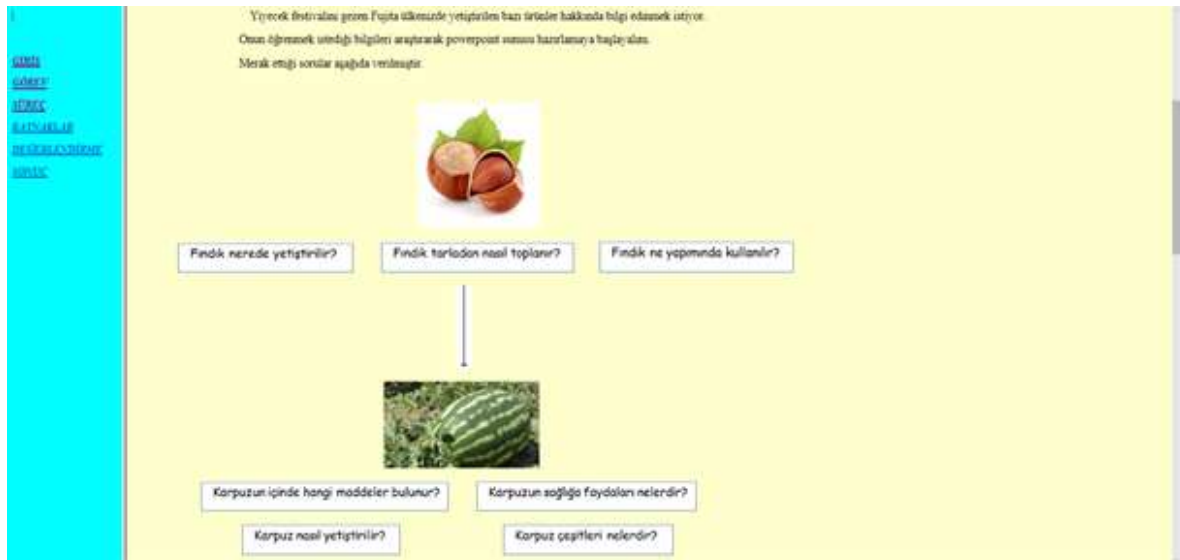
Araştırmacı: Başka?

Merve: Metinleri anlamak.

Araştırmacı: “Okuma amacımızı belirlemek ben bu metinleri neden okuyorum, bu metinleri okuyunca ne öğreneceğim” gibi soruların cevabını bulmak demek.

Bizim metinleri okumamızın amacı metinleri kavramak, ayrıntıları belirlemek, belli bir soruyu cevaplamak ve okuduklarımızı değerlendirmektir.

Okuma amacı oluşturmak için Süreç bölümü (Bkz: Şekil 38) ve devamından (Bkz: EK 3) yararlanılmıştır.



Şekil 38. İkinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracına Ait Süreç Bölümü

Araştırmacı: Bu bölümde ne görüyorsunuz?

Melike: Resimler...

Pınar: Sorular görüyoruz.

Araştırmacı: Sorular neyle ilgili?

Enes: Fındık, şeftali, bal...

(Sorular sırayla okunur).

Öğretmen: Yapacağınız çalışmada sırasıyla bu bilgileri araştıracaksınız.

Konular hakkında bilgi edindikten sonra okuduklarınızı değerlendireceksiniz.

Bilgileri buradaki adımlara göre sırasıyla araştıracaksınız.

Esra ve Pınar'ın ikinci uygulamada okuma amacı belirleme stratejisini kullandıklarını ortaya koyan konuşma şu şekilde gerçekleşmiştir:

Pınar: Diyarbakır karpuzuna geçelim.

Esra: Diyarbakır karpuzuyla ilgili ne araştıracağız?

Pınar: Diyarbakır karpuzu ama içindekiler nelerdir diyordu. Süreç bölümüne gidip bakalım mı?

Esra: "Karpuzun içinde hangi maddeler bulunur?" diyor. (Öğrenciler okuma amacını belirleme stratejisini kullanmaktadır.)

Pınar: Tamam o zaman kaynaklar bölümüne giderek bu bilgileri araştıralım.

Esra ve Pınar arasında geçen diyalog, okuma amacı belirleme stratejisini kullandıklarını göstermektedir. Öğrenciler ne araştıracaklarına dair fikir edinmek için süreç bölümüne ulaşmıştır. Verilen adımların takip edilmesi, bilgiyi organize etmelerine olumlu yönde katkıda bulunmuştur. Üçüncü uygulamada öğrencilerin deneyim elde ettiklerinden dolayı bilgileri seri şekilde araştırdıkları gözlenmiştir. Araştırma yapmadan önce, okuma amacı belirleme stratejisi kullanmaya yönelik farkındalık kazanmışlardır.

Birinci uygulamada kullanılan öğretim aracında süreç çok ayrıntılı olarak yapılandırılmamıştır. Bu yüzden öğrenciler tam olarak ne araştıracaklarını kavramakta güçlük çekmiştir. Bazen bilgileri rastgele araştırdıkları görülmüştür. İkinci ve üçüncü uygulamada kullanılan öğretim aracının süreç bölümü ayrıntılı olarak yapılandırılmıştır. Öğrencilerin okuma amacı oluşturmaları ve takip edecekleri adımları kavramaları hedeflenmiştir. Öğrencilerin hangi bilgiyi araştıracaklarının farkında olmaları, amaçsız bir şekilde öğretim aracını kullanmalarını ve araştırma yapmalarını engellemiştir. Öğrencilere rehberlik sağlamıştır. Araştırma yaparken yaşayacakları sıkıntılara çözüm bulmalarına yardımcı olmuştur.

Gözden Geçirme, Tahmin Etme, Yüksek Sesle Okuma, Metinde İleri ve Geri Gidip Düşünceler Arasında İlişki Kurma ve Diğer Stratejileri Kullanma

Öğrencilerin gözden geçirme, metnin ne hakkında olduğunu tahmin etme, yüksek sesle okuma, metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasında ilişki kurma, neleri dikkatle okuyacağına karar verme, anladığından emin olmak için yavaş ama dikkatli okuma, okuma hızını okuduğu metne göre ayarlama ve metin zor geldiğinde okuduğu şeye dikkatini verme gibi stratejiler hakkında bilgi edinmeleri için kaynaklar bölümü kullanılarak açıklama yapılmıştır. İkinci uygulamada kullanılan öğretim aracının kaynaklar bölümü akıllı tahtaya yansıtılmış ve öğrencilerin bilgisayardan açmaları sağlanmıştır. Kaynaklar bölümü Şekil 39'da gösterilmiştir.



Şekil 39. İkinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracına Ait Kaynaklar Bölümü

Araştırmacı: Dört tane ürün ile ilgili kaynak listesi var. Fındığa ilişkin bilgi araştıracağınız zaman fındıkla, karpuzla ilişkin bilgi araştıracağınız zaman karpuzla ilgili kaynaklar listesine bakmalısınız. Örneğin fındıkla ilgili kaynak listesindeki sitelere tek tek tıklayın. Şu siteye (el ile gösterilerek) tıkladığınızda ilk olarak ne dikkatinizi çekiyor, başlık ve resimler değil mi, bu metnin başlığı nedir?

Yalçın: Fındık Hasadı.

Araştırmacı: Resimlere baktığınızda ne görüyorsunuz?

Pınar: İnsanların fındık toplaması.

Araştırmacı: O zaman bu sitenin konusu neyle ilgili olabilir?

Seher: Fındığın tarladan toplanmasıyla ilgili.

Araştırmacı: Evet. Bu site findığın tarladan toplanmasıyla ilgili. Bu sitede ben findık yağı ile ilgili bilgi bulamam. Bu sitede findık hasadıyla ilgili bilgi bulabilirim. Bu şekilde sitedeki metni okumadan önce ne yapmanız gerekiyor?

Sena: Başlıklara ve resimlere bakmamız gerekiyor.

Araştırmacı: Sitelere göz atmanız gerekiyor. O zaman o sitenin neyle ilgili olduğuna karar verebiliriz. Zaman kaybetmeyiz. Bundan sonraki aşamada ise sitenin araştırdığımız konuyla ilgili olduğundan eminsek metinleri okumaya başlayabiliriz. Sessiz okuyabileceğimiz gibi grup arkadaşımızın duyabileceği şekilde sesli de okuyabiliriz. Daha sonra okuduklarımızı arkadaşımızla tartışabiliriz. Okuduktan sonra anlamadıysak ne yapmalıyız?

Ali: Baştan okumaya başlarız.

Araştırmacı: Metinleri tekrardan okuyabiliriz ya da daha yavaş okuyabiliriz.

Esra ve Pınar'ın ikinci uygulama sürecinde gözden geçirme, metnin ne hakkında olduğunu tahmin etme, yüksek sesle okuma, metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasında ilişki kurma, neleri dikkatle okuyacağına karar verme, anladığından emin olmak için yavaş ama dikkatli okuma, okuma hızını okuduğu metne göre ayarlama ve metin zor geldiğinde okuduğu şeye dikkatini verme stratejilerini kullanma konusunda sıkıntı yaşamamışlardır. Öğrenciler arasında geçen konuşma şu şekilde gerçekleşmiştir:

(Öğrenciler karpuzun içindeki maddeleri araştırıyor.)

Esra: Şu siteye gir (Hızlı bir şekilde okurlar).

Öğrenciler site içerisinde aradıkları bilgiye ulaşamadıkları için hızlı bir şekilde okumuşlardır. (Öğrenciler okuma hızını okuduğu metne göre ayarlama stratejisini kullanmaktadır.)

Pınar: Burada karpuzun içindeki maddelerle ilgili bir bilgi yok.

Esra: Kaynaklar bölümüne gidelim.

Pınar: Burada olabilir. Burayı okuyalım. Burada yazıyordur. Okuyalım.

(Öğrenciler sırayla sesli olarak metni okumaya başlar).

Esra: Arkadaşım burada bununla ilgili bilgi yok.

Pınar: Kaynaklara gidip diğer sitelere gidelim. Şu siteye girelim.

Esra: Başlıklarına bak.

Pınar: Karpuz ekimi, karpuz reçeli...

(Bu aşamada öğrenciler metindeki kelimelere hızlı bir şekilde göz atmıştır.

Öğrenciler gözden geçirme stratejisini kullanmaktadır.)

*Esra: Karpuzun faydaları diyor. Böyle bir bilgi istiyor mu bizden. Sürece git bakalım (Esra karpuzun faydasıyla ilgili araştırma yapılması istenip istenmediğine ilişkin tahminde bulunarak arkadaşının süreç bölümüne gitmesi gerektiğini söylüyor. **Öğrenciler tahmin etme stratejisini kullanmaktadır.**)*

Pınar: Karpuz çeşitleri ve karpuzun sağlığa faydası nedir? diyor.

Esra: O zaman bu siteyi sonra kullanalım.

Pınar: Tamam.

*Esra: Önceki siteye git. Oraya tekrar bakalım. (Bu aşamada öğrenci bir önceki siteye tekrar göz atmak istemektedir. **Öğrenciler tekrar okuma stratejisini kullanmaktadır.**)*

Esra: Karpuz içerik olarak %90 sudan oluşmaktadır. 100 gram karpuzda 1 gram protein, 6 gram şeker bulunur.

*Pınar: Devam et bakalım. Daha fazla bilgi olabilir. (**Öğrenciler metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasında ilişki kurma stratejisini kullanmaktadır.**)*

*Esra: Yağ ise hiç bulunmamaktadır. Ayrıca karpuzda A vitamini, C vitamini bulunmaktadır. (Öğrenciler okumaya başlar. Aradıkları bilginin olduğunu fark ederler. Daha yavaş, sesli ve baskın bir şekilde okuma şeklini değiştirirler. **Öğrenciler yüksek sesle okuma, anladığından emin olmak için yavaş ama dikkatli okuma ve okuduğu şeye dikkatini verme stratejilerini kullanmaktadır.**)*

Esra ve Pınar hazırlayacakları sunum ile ilgili kaynaklar kısmında yer alan siteleri inceleyerek kendileri için gerekli bilgileri tespit etmişlerdir. Gözden geçirme stratejisini kullanmaları metinlerin yapısını, düzenini ve önemli yerlerini keşfetmelerini sağlamıştır. Tahmin etme stratejisini kullanmaları, metinler hakkında fikir üretmelerine ve çok yönlü düşünmelerine imkân tanımıştır. Yüksek sesle okuma stratejisini kullanmaları, grup üyelerinin birbirlerini dinleyerek bilgileri değerlendirmelerini sağlamıştır. Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasında ilişki kurma stratejisi cümleler arasında bağ kurma, ana ve yan düşünceleri belirleme, metindeki olayları ve düşünceleri sıralama ile sebep-sonuç ilişkisi kurmaya olumlu yönde katkıda bulunmuştur. Anladığından emin olmak için yavaş ama dikkatli okuma stratejisi ile okuma hızını ayarlama stratejisi anladıklarını pekiştirmelerini sağlamıştır. Sesli ve sessiz okuma türlerinin ikisine de başvurdukları gözlenmiştir.

Öğrencilere ilgili ve ilgisiz bilgileri ayırt etmeleri konusunda okuma stratejileri hakkında bilgi verilmiştir. Sitelerdeki konuların içeriğine dair tahminde bulunmaları için başlık, görsel

ve dikkat çeken yazılara (koyu, renkli ve italik) göz gezdirmeleri gerektiği belirtilmiştir. Birinci uygulamada öğrenciler araştırdıkları konularla ilgili hangi kaynakları okuyacakları konusunda sıkıntı yaşamıştır. İkinci ve üçüncü uygulamada öğretim araçlarındaki sitelere göz gezdirme stratejisinin nasıl uygulanması gerektiği konusunda çalışma öncesinde daha fazla örnek gösterilmiştir. *Öğrencilerin siteleri taramaları, hangi metinleri okuyacaklarını tahmin etmelerine olumlu yönde katkıda bulunmuştur.* Öğrenciler basılı metinleri okuma sürecinde tek bir metni tarayarak gözden geçirme stratejisini kullanmaktadır. Dolayısıyla başlık ve görselleri incelediklerinde metnin hangi konuyla ilgili olduğuna dair kolay bir şekilde tahminde bulunmaktadır fakat AADÖ sürecinde farklı sitelerdeki başlık ve görselleri inceleyerek uygun olan metni tahmin etmeleri gerekmektedir. *Bu yüzden AADÖ, daha geniş perspektiften gözden geçirme stratejisini kullanmayı gerektirmektedir.* Öğrencilerin ulaştıkları sitelerde bulunan reklam, haber gibi içerikler de dikkatlerini çekmiştir. *Öğrencilerin öğrenme ürünlerinde bu içerikleri kullanmamaları, ilgili ve ilgisiz bilgiyi ayırt edebildiklerini göstermiştir.* Öğrenciler okuma amacı oluşturmadan metinleri bilgi ve bulguları değerlendirip analiz etmede de sorun yaşamaktadır.

Birinci uygulamada öğrenciler yüksek sesle okuma stratejisini bilinçsiz bir şekilde uyguladıklarından dolayı çok fazla gürültü ortaya çıkmıştır. Yüksek sesle okuma stratejisini uygularken grup üyelerinden bir kişi okurken diğerlerinin dinlemesi gerektiği ya da takip etmeleri gerektiği konusunda bilgi verilmiştir. İkinci uygulamada bu stratejiyi uygulama aşamasında çok fazla sorun yaşanmamıştır. Öğrenciler zamanla bu stratejiyi kullanma konusunda deneyim kazanmıştır. Öğrencilerin okuma sürecinde ilgili içeriğe ulaştıklarında, ses tonunu değiştirerek yavaş bir şekilde okumaları yapılan gözlemler arasındadır. Basılı metinleri okuma sürecinde tek metin üzerinde çalışıldığından öğrenciler metinleri doğrusal biçimde okumaktadır. Başlangıçta okuma amacı oluşturulmazsa, metinleri tekdüze okumaktadırlar. Öğrenciler *AADÖ aracında belirli bir konu hakkında araştırma yaptıklarından ulaştıkları bilginin doğruluğundan emin olmak için daha kontrollü biçimde (sesli, yavaş vb.) okumaktadır.* Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasında ilişki kurma stratejisini uygulama konusunda birinci uygulamada bazı öğrenciler sıkıntı yaşamıştır. Öğrenciler araştırdıkları konuyla ilgili bilgiye ulaştığında metnin devamını okuma gereği hissetmemiştir. İkinci ve üçüncü uygulamada bu stratejinin uygulanmasında sorunların azaldığı görülmüştür.

Tablo, Resim ve Şekillerden Yararlanma, Metindeki Bilgi ve Bulguları Değerlendirip Analiz Etme, Başkalarıyla Tartışma, Not Alma ve Özetleme Stratejilerini Kullanma

Öğrencilerin araştırdıkları bilgileri grup üyelerinin ortak kararları doğrultusunda yazmaları gerektiği belirtilerek sözlü iletişim ile öğrenme ürünlerini tartışarak hazırlamanın ve içeriği uygun görsellerle ilişkilendirmenin önemi vurgulanmıştır. İçeriği görsellerle ilişkilendirmelerinin amacı, bilgilerin kalıcılığının hedeflenmesidir. Bunun için ikinci ve üçüncü uygulamada kullanılan öğretim aracına resim dosyası eklenmiştir. Öğrencilerin tablo, resim ve şekillerden yararlanma, metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz etme, başkalarıyla tartışma, not alma ve özetleme stratejileri hakkında bilgi edinmeleri için ikinci uygulamada kullanılan öğretim aracındaki “Resim Dosyası” ve “Çalışma Sayfası” kullanılmıştır. Öğrencilerin bu stratejiler hakkında bilgi edinmeleri için şu şekilde açıklama yapılmıştır.

Araştırmacı: Aradığınız bilgiyi bulduğunuzdan emin olmak için grup arkadaşınızla doğru bilgiye ulaşip ulaşmadığınızı konuşabilirsiniz. Emin olduktan sonra araştırdığınız bilgiyi süreç bölümündeki kitap resminin üzerine tıklayarak açılan sunu sayfasına yazabilirsiniz.

İkinci uygulamada kullanılan öğretim aracının süreç bölümünün devamı Şekil 40'ta gösterilmiştir.



Şekil 40. İkinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracına Ait Süreç Bölümünün Devamı

Araştırmacı: Ayrıca yazdığınız bilgiye uygun olarak “Resim Dosyası”ndan uygun resimleri seçerek ilgili bilginin yanına yapıştırabilirsiniz.

“Resim Dosyası” Şekil 41’de gösterilmiştir.



Şekil 41. Resim Dosyası

Araştırmacı: Yazarken bilgileri kendi cümlelerinizle ifade ederek özetlemelisiniz. Bunun için notlar tutabileceğiniz gibi direk sunuya fikirlerinizi de yazabilirsiniz.

Esra ve Pınar’ın ikinci uygulama sürecinde tablo, resim ve şekillerden yararlanma, metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz etme, başkalarıyla tartışma, kendi sözcükleriyle ifade etme, not alma ve özetleme stratejilerini kullandıklarını ortaya koyan konuşmaları şu şekilde gerçekleşmiştir:

(Öğrenciler araştırdıkları bilgiyi bulur ve okur.)

Esra: Karpuz içerik olarak %90 sudan oluşmaktadır. 100 gram karpuzda 1 gram protein ve 6 gram şeker bulunur. Yağ ise hiç bulunmamaktadır. Ayrıca karpuzda A ve C vitamini bulunmaktadır.

*Esra: Karpuzda A ile C vitamini varmış. Birçok faydaları varmış. İnsan sağlığına faydaları varmış. (Öğrenciler okudukları bilgi ve bulguları değerlendirerek analiz etmektedir. **Metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz etme stratejisini kullanmaktadırlar.**)*

*Pınar: Birde 100 gram karpuzda 1 gram protein ve 6 gram şeker bulunmuş. Hiç yağ yokmuş. **(Karşılıklı olarak fikir alışverişinde buldukları için başkalarıyla tartışma stratejisini kullanmaktadırlar.)***

*Esra: O zaman ne yazalım. Sunu sayfasını aç. Şöyle yaz: “Karpuzun içinde protein, su, şeker, A vitamini, C vitamini bulunur. **(Öğrenciler okudukları bilgiyi kendi cümleleriyle ifade ederek yazdıkları için özetleme stratejisini kullanmaktadır.)***

Esra: Şimdi bu bilgiye uygun resim bulalım. Kaynaklar bölümündeki resimleri aç.

(Pınar ‘‘Resimler Dosyası’’nı açar. Resimlere göz atarlar.)

Pınar: Burada ilgili resimler var. Şu resimleri kopyala. (A ve C vitamini ile ilgili görseli eliyle gösterir.)

Esra: Hemen kopyala.

Pınar: Evet kopyalamayı başardım. (Öğrenciler ilgili resmi bularak yapıştırdıkları için tablo, resim ve şekillerden yararlanma stratejisini kullanmaktadır.)

Konuşma sonunda oluşturdukları sunu sayfası Şekil 42’de gösterilmiştir.



Şekil 42. Sunu Sayfası Örneği

Esra ve Pınar bilgi ve bulguları değerlendirerek analiz etme stratejisini, karpuzun içindeki maddelere ulaştıktan sonra içeriği yorumlarken kullanmıştır. Okuyucunun ekrandan ulaştığı bilgileri sıralama, sınıflama, bağ kurma, sorgulama gibi işlemlerden geçirerek anlamlandırması gerekmektedir. Ulaştıkları bilgileri sorgulama yoluyla tartışarak fikir alışverişinde bulunmuşlardır. AADÖ sürecinde farklı sitelerde bulunan içerik parçalarını analiz ederek bütünleştirme, üst düzeyde zihinsel işlem gerektirmektedir. Öğrenciler bilgileri tartıştıktan sonra sunu sayfasına özetlemiştir. Süreç ilerledikçe sitelerden doğrudan alıntı yapmayarak ulaştıkları bilgiler üzerinde düzenleme, ilişkilendirme ve düzenleme yapmışlardır. İçerikle ilgili görseli sunmada resim dosyasından yararlanmışlardır. Seçtikleri

görsel ise içeriğe uygundur. Öğrencilerin okuduğunu anlamlandırmada tablo, resim ve şekillerden yararlanma stratejisini kullandıkları görülmektedir.

Öğrenciler birinci ve ikinci uygulamaya göre üçüncü uygulamada görsellerden daha az yararlanmışlardır. Bunun sebebinin broşür ve PowerPoint sunusunu hazırlamak için daha fazla görsel kullanma ihtiyacını hissetmiş olmalarıdır. Bazı öğrenciler öğrenme ürünlerine çok fazla görsel eklemiştir. Sadece ilgili görsellerin eklenmesi gerektiği belirtilmiştir. Bilgisayarı kullanma deneyimi olan bazı öğrenciler, Google arama motoru görseller kısmını kullanarak farklı resimler kullanmak istemiştir. Bu konuda AADÖ aracında bulunan kaynakları kullanmaları konusunda öğrenciler uyarılmıştır. Çünkü yapılan araştırmalarda Google arama motoru, kaynaklar kısmına eklenmemiştir. Birinci uygulamada bazı öğrenciler okuduklarını özetlemede sorun yaşamıştır. Bu yüzden önce bir cümleyi özetlemeleri sonra cümlelerin artırılması ifade edilmiştir. *Öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanmaları, öğrenme ürünlerini daha nitelikli hazırlamalarını sağlamıştır.* Birinci ve üçüncü uygulamada öğrencilerin benzer okuma stratejilerini takip ettikleri gözlenmiştir.

Birinci ve üçüncü uygulamada öğrencilerin daha fazla not tuttukları gözlenmiştir. Bunun sebebinin ikinci uygulamada PowerPoint sunusuna buldukları bilgileri her sayfaya parça parça yazmış olmalarıdır. Birinci ve üçüncü uygulamada ise birbiriyle ilişkili cümleleri bir paragrafta bütünlük içinde yazmaları gerektiğinden öğrenciler daha fazla not tutma ihtiyacı hissetmiştir. Üçüncü uygulamada öğrenci not tutarken ve not örneği Şekil 43'te gösterilmiştir.



Şekil 43. Üçüncü Uygulamadaki Araştırma Sürecine Ait Görsel

Öğrenciler içerik parçalarıyla ilgili tuttıkları notları okuduktan sonra bilgileri ilişkilendirerek öğrenme ürünlerine yazmıştır. Öğrenciler sadece içerikle ilgili not tutmamış aynı zamanda araştıracakları sorularla ilgili de tutmuştur. Çünkü bazı öğrenciler araştırma yaparken neyi araştırdıklarını unutmuştur. *Bu yüzden ne araştırdıklarıyla ilgili not tutmaları,*

okuma sürecinde konuya odaklanmalarını sağlayarak dikkat dağınıklığı yaşamalarını engellemiştir.

Birinci uygulamada öğrencilerin e-okuma-anlama stratejilerini kullanma becerilerine yansıtıcı bir değerlendirmede bulunmak amacıyla iki grup seçilmiştir. Grupların seçimine öğretmen ve araştırmacı karar vermiştir. Öğrencilerin araştırma yapma, verimli çalışma ve iletişim becerisi dikkate alınmıştır. E-okuma-anlama stratejilerini kullanma konusunda iyi ve zayıf olan grubun gözlem sonuçları Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46

Birinci Uygulamada E-Okuma-Anlama Stratejilerini Kullanma Konusunda İyi ve Zayıf Olan Grubun Gözlem Sonuçları

	N	Grup 1 (İyi)	Grup 2 (Zayıf)
Okuma amacını belirleme	3	3	1
Okuma amacıyla metnin uyup uymayacağını düşünme	3	3	1
Göz gezdirme	3	3	2
Neleri dikkatle okuyacağına karar verme	3	2	1
Tablo, resim ve şekillerden yararlanma	3	3	2
Anladığından emin olmak için yavaş ama dikkatli okuma	3	3	1
Okuma hızını metne göre ayarlama	3	3	1
Metin zor geldiğinde okuduğu şeye dikkatini verme	3	2	1
Metin zorlaşırsa anlamaya yardımcı olsun diye yeniden okuma yapma	3	1	2
Tekrar okuma	3	1	2
Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasında ilişki kurma	3	2	1
Metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz etme	3	3	1
Başkalarıyla tartışma	3	2	1
Özetleme	3	3	1
Not alma	3	3	3
Yüksek sesle okuma	3	3	1
Birden fazla pencereyi aynı ekranda kullanma	3	3	1

Her zaman=3, Genellikle=2, Nadiren=1, Hiçbir zaman=0

Birinci uygulamada Grup 1 okuma amacını belirleme stratejisini her zaman kullanmıştır. Öğrenciler süreç bölümünde verilen yönergeler doğrultusunda okuma amacı belirlemiştir. Verilen adımlar çerçevesinde hangi bilgileri araştıracaklarını anlamaya çalışmıştır. Grup 2 ise süreç bölümündeki adımları nadiren takip ettiğinden okuma amacı belirleyememiştir. Doğrudan kaynaklar bölümüne ulaşarak sitelere giriş yapmıştır. “Ne yapacağız?” ve “Ne

araştıracağız?’’ gibi sorular yöneltmişlerdir. Yapılan rehberlik sonucunda nadiren okuma amacı belirleyebilmişlerdir.

Grup 1 okuma amacıyla metnin uyup uymayacağını düşünme stratejisini her zaman kullanmıştır. Kaynaklar bölümüne ulaştıklarında konuyla ilgili bölümdeki sitelere giriş yapmıştır. Bu aşamadan sonra ilgili bölümdeki siteler içerisinde amacına uygun olmayanlardan çıkış yapmıştır. *Grup 2 okuma amacı belirleme konusunda sıkıntı yaşadığı için bu stratejiyi kullanma konusunda da sorun yaşamıştır.* Hangi sitelere tıklayacaklarından emin olmadıkları için sitelere seri bir şekilde giriş çıkış yapmıştır.

Grup 1 göz gezdirme stratejisini her zaman kullanmıştır. Öğrenciler okumadan önce metne göz atmak için sayfa üzerinde aşağı ve yukarı kaydırmalar yapmıştır. Görselleri, grafik ve başlıkları incelemiştir. Bu yüzden araştırdıkları bilgileri nerede bulabileceklerine dair doğru çıkarım yapmıştır. Öğrencilerin sitelerdeki içeriğe göz gezdirerek kolay bir şekilde konuya dair tahminde buldukları gözlenmiştir. *Grup 2 ise ise göz gezdirme stratejisini genellikle kullanmıştır.* Sitelerdeki görseller ve reklamlar ilgilerini çektiğinden dolayı bu stratejiyi etkin olarak kullanmıştır fakat giriş yaptıkları sayfadan çıkış yapmayarak metinleri baştan sona okumuştur. İlgisiz sayfalardan çıkış yapmamıştır. Bu yüzden metinleri baştan sona okuyarak tıklamış oldukları sayfada zaman kaybetmiştir.

Grup 1 neleri dikkatle okuyacağına karar verme stratejisini genellikle kullanmıştır. Göz gezdirdikten sonra siteler konuyla ilgiliyse metinleri okumuştur. Konuyla ilgili değilse o sitelerden hemen ayrılmıştır. *Grup 2 ise bu stratejiyi nadiren kullanmıştır.* Farklı bilgi türlerini kullanmaya çalışmalarına rağmen hangi linke tıklayacaklarını ve bilgileri nasıl seçmeleri gerektiğini bilememektedir. Ulaştıkları ilk kaynaktan araştırdığı konuyla ilgili bilgi olmamasına rağmen ısrarla sitede cevabı bulmaya çalışmıştır.

Grup 1 tablo, resim ve şekillerden yararlanma stratejisini her zaman kullanmıştır. Özellikle öğrenciler videoları tekrar tekrar izlemiştir. Ulaşmış oldukları videoları izledikten sonra cevaplarını oluşturmuştur. Görselleri çok dikkatli bir şekilde inceleyerek anlamlandırmaya çalışmıştır. *Grup 2 ise bu stratejiyi genellikle kullanmıştır.* Ulaştıkları sayfalarda görselleri inceleyerek okudukları metinleri anlamlandırmaya çalışmıştır.

Grup 1 anladığından emin olmak için yavaş ama dikkatli okuma stratejisini her zaman kullanmıştır. Araştırdıkları bilgiye ulaştıklarını fark edince okuma hızlarını yavaşlatmıştır. *Grup 2 ise bu stratejiyi nadiren kullanmıştır.* Genelde okuma hızlarında değişiklik olmamıştır.

Grup 1 okuma hızını metne göre ayarlama stratejisini her zaman kullanmıştır. Uzun metinleri daha yavaş okurken kısa metinleri daha hızlı okumuştur. Grup 2 ise nadiren kullanmıştır. Genelde metinleri aynı hızda okumuştur.

Grup 1 metin zor geldiğinde okuduğu şeye dikkatini verme stratejisini genellikle kullanmıştır. Metindeki içeriği anlamadıklarında dikkatlerini yoğunlaştırarak bilgileri değerlendirmiştir. Grup 2 ise nadiren kullanmıştır. Metni anlamadıklarında bu durumu dikkate almamıştır.

Grup 1 metin zorlaşırsa anlamaya yardımcı olsun diye yeniden okuma yapma ve tekrar okuma stratejisini nadiren kullanırken Grup 2 ise genellikle kullanmıştır. Grup 1 metinleri anlamada zorlanmadığı için tekrar okuma stratejilerine pek başvurmamıştır fakat Grup 2 metinleri anlamada problem yaşadığı için sitelere tekrar tekrar giriş yaparak okuma yapmıştır. Bu durum ise zamanı verimli biçimde kullanmalarını engellemiştir.

Grup 1 metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasında ilişki kurma stratejisini genellikle kullanmıştır. Konunun bütünü hakkında bilgi edinmeye dikkat etmiştir. Özellikle bilgiye ulaştıktan sonra aynı konuyla ilgili önce araştırdığı ya da sonra araştıracağı içeriğin olup olmadığına dair okuma yapmıştır. Grup 2 ise nadiren kullanmıştır. Bu yüzden öğrenme ürününe araştırdıkları konuyla ilgili sınırlı bilgi vermiştir.

Grup 1 metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz etme stratejisini her zaman kullanmıştır. Metinleri okuduktan sonra araştırdıkları bilgiye ulaşıp ulaşmadıklarından emin olmak için değerlendirme yapmıştır. Özellikle sitelerdeki ticari ve reklam içeriklerinden uzaklaştıkları, bunları öğrenme ürününe yansıtmadıkları tespit edilmiştir. Grup 2 ise bu stratejiyi nadiren kullanmıştır. Grup içinde anlaşmazlık yaşadıklarından dolayı ulaştıkları bilgileri değerlendirip analiz etme konusunda yetersiz kalmıştır.

Grup 1 başkalarıyla tartışma stratejisini genellikle kullanmıştır. Bilgileri okuduktan sonra fikir alışverişinde bulunmuştur. Grup 2 ise nadiren kullanmıştır. Aralarında anlaşmazlık yaşadıklarından dolayı baskın öğrenciler fikirlerini öğrenme ürününe yansıtmıştır.

Grup 1 özetleme stratejisini her zaman kullanmıştır. Bu stratejiyi etkili olarak kullanan öğrencilerin ulaştığı bilgileri yeniden düzenleme, birleştirme, ilişkilendirme ve planlama yaparak kendi cümleleriyle ifade ettikleri tespit edilmiştir. Grup 2 ise özetleme stratejisini nadiren kullanmıştır. Sitelerdeki bilgileri olduğu gibi öğrenme ürününe yansıtmıştır.

Grup 1 ve 2 not alma stratejisini her zaman kullanmıştır. Öğrenciler okudukları bilgileri not almıştır. Öğrenme ürününü bu notları ilişkilendirerek hazırlamıştır. Grup 1 yüksek sesle okuma stratejisini her zaman kullanırken, Grup 2 nadiren kullanmıştır. Grup 1'in üyeleri bilgileri okuyan kişiyi dinledikten sonra içeriği tartışarak değerlendirmiştir. Grup 2 ise aralarında anlaşmazlık yaşadıklarından dolayı yüksek sesle okumaktan ziyade bireysel olarak okumayı tercih etmiştir. Birden fazla pencereyi aynı ekranda kullanma konusunda ise Grup 1 sorun yaşamazken Grup 2 bu konuda sıkıntı yaşamıştır. Grup 2 pencereler arasında geçiş yapamamıştır. "Sayfa yok, sayfa nerede?", "Kaynaklar bölümüne nasıl gideceğim?" ve "Broşür sayfası yok?" gibi tepkiler vererek sorunlarını dile getirmiştir.

İkinci uygulamada öğrencilerin e-okuma-anlama stratejilerini kullanma becerilerine yansıtıcı bir değerlendirmede bulunmak amacıyla iki eşli grup seçilmiştir. Eşli grupların seçimine öğretmen ve araştırmacı karar vermiştir. Araştırma yapma, verimli çalışma ve iletişim becerisi dikkate alınmıştır. E-okuma-anlama stratejilerini kullanma konusunda iyi ve zayıf olan eşli grubun gözlem sonuçları Tablo 47'de verilmiştir.

Tablo 47

İkinci Uygulamada E-Okuma-Anlama Stratejilerini Kullanma Konusunda İyi ve Zayıf Olan Eşli Grubun Gözlem Sonuçları

	N	Eşli grup 1 (İyi)	Eşli grup 2 (Zayıf)
Okuma amacını belirleme	2	3	2
Okuma amacıyla metnin uyup uymayacağını düşünme	2	2	2
Göz gezdirme	2	2	2
Neleri dikkatle okuyacağına karar verme	2	3	2
Tablo, resim ve şekillerden yararlanma	2	3	2
Anladığından emin olmak için yavaş ama dikkatli okuma	2	2	1
Okuma hızını metne göre ayarlama	2	3	2
Metin zor geldiğinde okuduğu şeye dikkatini verme	2	3	1
Metin zorlaşırsa anlamaya yardımcı olsun diye yeniden okuma yapma	2	2	1
Tekrar okuma	2	2	2
Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasında ilişki kurma	2	2	1
Metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz etme	2	3	1
Başkalarıyla tartışma	2	3	2
Özetleme	2	3	1
Not alma	2	1	1
Yüksek sesle okuma	2	3	1
Birden fazla pencereyi aynı ekranda kullanma	2	3	3

Her zaman=3, Genellikle=2, Nadiren=1, Hiçbir zaman=0

İkinci uygulamada Eşli grup 1 okuma amacını belirleme stratejisini her zaman kullanmıştır. Süreç bölümündeki adımlar doğrultusunda okuma amacı belirleyerek araştırma yapmıştır. Eşli grup 2'nin ise amaç oluşturmadan bilgileri ara ara rastgele okudukları tespit edilmiştir. İkinci uygulamada AADÖ aracının süreç bölümü ayrıntılı olarak yapılandırıldığından dolayı öğrenciler okuma amacı oluşturma konusunda sıkıntı yaşamamıştır.

Eşli grup 1 ve 2 okuma amacıyla metnin uyup uymayacağını düşünme stratejisini genellikle kullanmıştır. Okuma amacına uygun olan siteleri öncelikli olarak seçmiştir. Bazen okuma amacına uygun olmayan siteleri okumaya başlamıştır. Araştıracakları bilgileri bulamayınca süreç bölümündeki sonraki adımlara geçerek araştırma yapmıştır. Araştırdıkları bilgilerin önceki sitelerde olduğunu anımsayınca tekrar dönüş yapmıştır. Eşli grup 1 ve 2 göz gezdirme stratejisini genellikle kullanmıştır. Ulaştıkları sitelerdeki görseller, animasyonlar, reklamlar ve haberler ilgilerini çekmiştir. Sayfaları birkaç kez aşağı yukarı kaydırarak tekrar tekrar

incelemişlerdir. Hatta yorumlar yaparak güncel olaylar konusunda farkındalık kazanmışlardır.

Eşli grup 1 neleri dikkatle okuyacağına karar verme stratejisini her zaman kullanmıştır. Araştırdıkları bilgilere dikkatlerini daha çok yoğunlaştırarak okumaya başlamıştır. Konuyla ilgisiz bilgileri yüzeysel okumuştur. Bu durum öğrenme ürününü diğer gruplara göre daha önceden tamamlamalarını sağlamıştır. Eşli grup 2 ise bu stratejiyi genellikle kullanmıştır. Ara ara ilgisiz bilgiler üzerine yoğunlaşarak vakit kaybetmiştir.

Eşli grup 1 tablo, resim ve şekillerden yararlanma stratejisini her zaman kullanmıştır. Özellikle öğrenciler görselleri inceledikten sonra cevaplarını oluşturmuştur. Eşli grup 2 ise bu stratejiyi genellikle kullanmıştır. Ulaştıkları sayfalarda görselleri inceleyerek okudukları metinleri anlamlandırmaya çalışmıştır.

Eşli grup 1 anladığından emin olmak için yavaş ama dikkatli okuma stratejisini genellikle kullanmıştır. Araştırdıkları bilgiye ulaştıklarını fark edince dikkatlerini yoğunlaştırarak okumuştur. Ulaştıkları bilgiler üzerinde işaretleme yaparak tekrar okumuştur. Eşli grup 2 ise bu stratejiyi nadiren kullanmıştır.

Eşli grup 1 okuma hızını metne göre ayarlama stratejisini her zaman kullanmıştır. Yazı ve görsel açıdan zengin metinleri daha uzun sürede okurken sınırlı olanları daha kısa sürede okumuştur. Eşli grup 2'de benzer nitelikte okuma yapmıştır fakat ara ara sıkıldıkları zaman bu stratejiyi kullanmamıştır.

Eşli grup 1 metin zor geldiğinde okuduğu şeye dikkatini verme stratejisini genellikle kullanmıştır. Metindeki içeriği anlamadığında birbirlerine soru sorarak anlamlandırmaya çalışmıştır. Eşli grup 2 ise bu stratejiyi nadiren kullanmıştır. Metni anlamadığında genellikle konuyla ilgili herhangi bir içeriği öğrenme ürününe yansıtmıştır.

Eşli grup 1 metin zorlaşırsa anlamaya yardımcı olsun diye yeniden okuma yapma stratejisini genellikle kullanmıştır. Bilgiye ulaştıklarında içeriği öğrenme ürününe hemen yazmıştır. Anlamadıkları bilgileri yeniden okumuştur. Eşli grup 2 ise nadiren kullanmıştır. Metin zorlaştığında anlayıp anlamadıklarını pek önemsememiştir. Eşli grup 1 ve 2 tekrar okuma stratejisini nadiren kullanmıştır. Bulamadıkları bilgileri araştırmak için tekrar okuma yapmışlardır.

Eşli grup 1 metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasında ilişki kurma stratejisini genellikle kullanmıştır. Araştırdıkları bilgiyle ilgili ek bilgi bulmak için sonraki paragrafları

okumuştur. *Eşli grup 2 ise nadiren kullanmıştır.* Bu yüzden öğrenme ürününde araştırdıkları konuyla ilgili sınırlı bilgi vermiştir.

Eşli grup 1 metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz etme stratejisini her zaman kullanmıştır. Farklı sitelerdeki konuyla ilgili benzer bilgileri okuduklarında da ilişkilendirme yapmıştır. Araştırılması istenen tüm bilgileri öğrenme ürününe yansıtmaya dikkat etmiştir. Öğrenme ürününde içerikle ilgisiz bilgiye rastlanmamıştır. *Eşli grup 2 ise bu stratejiyi nadiren kullanmıştır.* Bir sitede iki ya da üç tane araştırmaları konuya dair içerik olmasına rağmen birine dikkatlerini daha fazla yoğunlaştırarak diğerlerini göz ardı etmiştir.

Eşli grup 1 başkalarıyla tartışma stratejisini her zaman kullanmıştır. Bilgileri okuduktan sonra fikir alışverişinde bulunmuştur. Öğrenme ürününü hazırlarken yazacakları bilgiler konusunda birbirlerinin onayını beklemişlerdir. *Eşli grup 2 ise genellikle kullanmıştır.* Öğrenme ürününü hazırlarken yazacakları içerik hakkında ortak karar verirken bazen bu stratejiyi göz ardı etmiştir.

Eşli grup 1 özetleme stratejisini her zaman kullanmıştır. Öğrenme ürününü hazırlarken okudukları bilgileri kendi cümleleriyle ifade etmeye dikkat etmiştir. Sitelerdeki bilgileri olduğu gibi geçirmemiştir. *Eşli grup 2 ise bu stratejiyi nadiren kullanmıştır.* Sitelerdeki bilgileri olduğu gibi ya da ara ara düzenleyerek öğrenme ürününe yansıtmıştır.

Eşli grup 1 ve 2 not alma stratejisini nadiren kullanmıştır. Bunun sebebi öğrencilerin PowerPoint sayfalarına bilgileri parça parça yazmalarından kaynaklanmaktadır. Uzun metinler oluşturamadıklarından dolayı bilgileri ilişkilendirme ihtiyacı hissetmemişlerdir. Araştırdıkları bilgileri sayfalara yazmışlardır. *Eşli grup 1 yüksek sesle okuma stratejisini her zaman kullanırken Eşli grup 2 nadiren kullanmıştır.* Eşli grup üyeleri metinlerdeki paragrafları sırayla okuyarak birbirlerini dinlemiştir. Öğrendiklerini tartışarak değerlendirmiştir. *Eşli grup 2 ise genellikle sessiz okuma yapmıştır.* Bilgiye ulaştınca birbirlerine söyleyerek öğrenme ürününü hazırlamıştır. *Birden fazla pencereyi aynı ekranda kullanma konusunda ise Eşli grup 1 ve 2 sorun yaşamamıştır. Pencere arasında geçiş yaparak bu konuda deneyim elde etmişlerdir.*

Üçüncü uygulamada öğrencilerin e-okuma-anlama stratejilerini kullanma becerilerine yansıtıcı bir değerlendirmede bulunmak amacıyla iki kişi seçilmiştir. Öğrencilerin seçimine öğretmen ve araştırmacı karar vermiştir. Araştırma yapma ve verimli çalışma becerisi dikkate alınmıştır. E-okuma-anlama stratejilerini kullanma konusunda iyi ve zayıf olan öğrencilerin gözlem sonuçları Tablo 48’de verilmiştir.

Tablo 48

Üçüncü Uygulamada E-Okuma-Anlama Stratejilerini Kullanma Konusunda İyi ve Zayıf Olan Öğrencilerin Gözlem Sonuçları

	N	Ö1 (İyi)	Ö2 (Zayıf)
Okuma amacını belirleme	1	3	2
Okuma amacıyla metnin uyup uymayacağını düşünme	1	3	2
Göz gezdirme	1	3	3
Neleri dikkatle okuyacağına karar verme	1	3	1
Tablo, resim ve şekillerden yararlanma	1	3	2
Anladığından emin olmak için yavaş ama dikkatli okuma	1	2	1
Okuma hızını metne göre ayarlama	1	3	3
Metin zor geldiğinde okuduğu şeye dikkatini verme	1	2	2
Metin zorlaşırsa anlamaya yardımcı olsun diye yeniden okuma yapma	1	3	1
Tekrar okuma	1	1	2
Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasında ilişki kurma	1	2	1
Metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz etme	1	3	2
Başkalarıyla tartışma	1	0	0
Özetleme	1	3	3
Not alma	1	3	3
Yüksek sesle okuma	1	2	1
Birden fazla pencereyi aynı ekranda kullanma	1	3	3

Her zaman=3, Genellikle=2, Nadiren=1, Hiçbir zaman=0

Ö1 okuma amacını belirleme stratejisini her zaman kullanmıştır. Öğretim aracının süreç bölümündeki adımları takip ederek kolay bir şekilde okuma amacı oluşturmuştur. Ulaşmadığı bilgileri ısrarla arayarak bulmaya çalışmıştır. Ö2 ise okuma amacını belirleme stratejisini genellikle kullanmıştır. Zaman zaman ne araştırdığını unuttuğu zaman süreç bölümüne geri dönüş yapmıştır.

Ö1 okuma amacıyla metnin uyup uymayacağını düşünme stratejisini her zaman kullanmıştır. Okuma amacına uygun olan siteleri kaynaklar bölümündeki ilgili yerden seçmiştir. Giriş yaptıkları sitelere göz gezdirdikten sonra okumaya başlamıştır. Siteler okuma amacına uygun değilse çıkış yapmıştır. Ö2 ise bu stratejiyi genellikle kullanmıştır. Ara ara okuma amacına uygun olmayan siteleri okumuştur.

Ö1 ve Ö2 göz gezdirme stratejisini her zaman kullanmıştır. Ulaştıkları sitelerdeki bilgilere ve ilgisiz içeriğe göz gezdirmişlerdir. Hatta konuyla ilgili görseller, reklamlar ve haberler

konusunda yorum yapmışlardır. Ayrıca sitelerde bulunan linkler dikkatlerini çekmiştir. Linkleri kullanarak farklı sayfalara ulaşmışlardır.

Ö1 neleri dikkatle okuyacağına karar verme stratejisini her zaman kullanmıştır. Araştırdığı bilgiyi okuduğunu fark edince o kısma daha çok yoğunlaşmıştır. Konuyla ilgisiz bilgileri yüzeysel bir şekilde okumuştur. *Ö2 ise bu stratejiyi nadiren kullanmıştır.* Sitelerdeki tüm bilgileri aynı hızda okumuştur. Bu yüzden zamanı verimli bir şekilde kullanamamıştır.

Ö1 tablo, resim ve şekillerden yararlanma stratejisini her zaman kullanmıştır. Özellikle görselleri tekrar tekrar incelemiştir. Görselleri çok dikkatli bir şekilde inceleyerek izlenimlerini öğrenme ürünüde cümlelerine yansıtmıştır. *Ö2 ise bu stratejiyi genellikle kullanmıştır* fakat ara ara anlamlandırmada güçlük çektiği tablo, resim ve şekilleri inceleme ihtiyacı hissetmemiştir.

Ö1 anladığından emin olmak için yavaş ama dikkatli okuma stratejisini genellikle kullanmıştır. Ulaştığı bilgileri yavaş okuyarak içeriği ayrıntılı biçimde yazmıştır. *Ö2 ise nadiren kullanmıştır.* Metinleri yüzeysel olarak okumuştur. *Ö1 ve Ö2 okuma hızını metne göre ayarlama stratejisini her zaman kullanmıştır.* Yazı ve görsel açıdan zengin metinleri daha uzun sürede, sınırlı metinleri ise daha kısa sürede okumuşlardır.

Ö1 ve Ö2 metin zor geldiğinde okuduğu şeye dikkatini verme stratejisini genellikle kullanmıştır. Süreç bölümüne giderek ne araştıracaklarını tekrar incelemişlerdir. Araştırdığı ve ulaştığı bilgiyi birbiriyle karşılaştırmışlardır. *Ö1 metin zorlaşırsa anlamaya yardımcı olsun diye yeniden okuma yapma stratejisini her zaman kullanmıştır.* Bilgileri tam olarak anlamlandıramadığında ve dikkat dağınıklığı yaşadığında metni aşağı yukarı kaydırarak yeniden okuma yapmıştır. *Ö2 ise nadiren kullanmıştır.*

Ö1 tekrar okuma stratejisini nadiren kullanmıştır. Öğrenme ürünü bitirdiğinde düzenleme aşamasında eksik bilgileri araştırmak için tekrar okuma yapmıştır. *Ö2 ise genellikle kullanmıştır.* Sitelere giriş çıkış yaparak yüzeysel okuma yapmıştır. *Ö1 metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasında ilişki kurma stratejisini genellikle kullanmıştır.* Araştırdığı konuya ilişkin bilgiler arasında bağlantı kurmak için bu stratejiyi kullanmıştır. *Ö2 ise nadiren kullanmıştır.* Bu yüzden öğrenme ürünüde konuyla ilgili bilgileri ilişkilendirmede sorun yaşamıştır.

Ö1 metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz etme stratejisini her zaman kullanmıştır. Araştıracığı bilgileri okuyup değerlendirdikten sonra öğrenme ürünü hazırlamıştır. Öğrenme ürünüde ilgisiz konu içeriğine rastlanmamıştır. *Ö2 ise bu stratejiyi*

genellikle kullanmıştır. Bazen araştırdığı bilgileri okumasına rağmen bu durumun farkına varamamıştır. Öğrenme ürünüde içerikle ilgisiz bilgiye rastlanmıştır.

Ö1 ve Ö2 başkalarıyla tartışma stratejisini hiçbir zaman kullanmamıştır. Çünkü üçüncü uygulamada öğrenciler bireysel olarak çalışmıştır. Ö1 ve Ö2 özetleme stratejisini her zaman kullanmıştır. Ulaştıkları bilgiler üzerinde ilişkilendirme ve düzenleme yapmıştır. Sitelerdeki bilgileri olduğu gibi öğrenme ürünlerine yansıtamamışlardır. Ö1 ve Ö2 not alma stratejisini her zaman kullanmıştır. Çünkü mektup yazarken ulaştıkları bilgileri ilgili paragraflarda bütünleştirmeleri gerekmektedir.

Ö1 yüksek sesle okuma stratejisini genellikle kullanmıştır. Okuduklarını kendi kendine yorumlayarak yüksek sesle düşünmüştür. Ö2 ise bu stratejiyi nadiren kullanmıştır. Birden fazla pencereyi aynı ekranda kullanma konusunda ise Ö1 ve Ö2 sorun yaşamamıştır. Pencereler arasında geçiş yapma konusunda öğrencilerin birinci ve ikinci uygulamada deneyim kazandıkça becerileri gelişmiştir.

Yaşanan sorunlardan yola çıkarak ikinci ve üçüncü uygulama ders planlarının *anlama* kısımlarında yapılan düzenlemeler Tablo 49’da gösterilmiştir.

Tablo 49

Yaşanan Sorunlardan Yola Çıkarak İkinci ve Üçüncü Uygulama Ders Planlarının Anlama Kısımlarında Yapılan Düzenlemeler

Yaşanan Sorunlar	Ders Planlarının Anlama Kısımlarında Yapılan Düzenlemeler
Birinci uygulamada kullanılan öğretim aracı süreç çok ayrıntılı yapılandırılmayıp genel çerçevede verildiğinden dolayı öğrenciler tam olarak ne araştıracaklarını kavramakta güçlük çekmiştir. Bazen bilgileri rastgele araştırdıkları görülmüştür.	<i>Okuma amacı oluşturma:</i> İkinci ve üçüncü uygulamada kullanılacak öğretim araçlarının süreç bölümlerinde öğrencilerin araştıracakları konuların ayrıntılı yapılandırılması planlanmıştır.
Birinci uygulamada öğrenciler araştırdıkları konularla ilgili hangi kaynakları okuyacakları konusunda sıkıntı yaşamıştır.	<i>Gözden Geçirme:</i> İkinci ve üçüncü uygulamada kullanılacak öğretim araçlarındaki sitelere göz gezdirme stratejisinin nasıl uygulanması gerektiği konusunda çalışma öncesinde daha fazla örnek gösterilmesi planlanmıştır.
Birinci uygulamada öğrenciler yüksek sesle okuma stratejisini bilinçsiz bir şekilde uygulamıştır. Bunun sonucunda çok fazla gürültü ortaya çıkmıştır.	<i>Yüksek sesle okuma:</i> Yüksek sesle okuma stratejisini uygularken grup üyelerinden bir kişi okurken diğerlerinin dinlemesi gerektiği konusunda bilgi verilmesi planlanmıştır.

Birinci uygulamada öğrenciler araştırdıkları konuyla ilgili bilgiye ulaştığında metnin devamını okuma gereği hissetmemiştir.	<i>Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasında ilişki kurma:</i> Kaynaklar bölümündeki bir site üzerinde ayrıntılı olarak çalışılarak metnin devamında da araştırılan konuyla ilgili içeriğin olduğu konusunda bilgi verilmesi planlanmıştır.
Birinci uygulamada öğrenme ürünlerinin hazırlanması esnasında sitelerde bulunan görsellerin yetersiz olduğu gözlenmiştir. İkinci uygulamada ise bir grubun Google arama motorunun görseller kısmını kullandığı tespit edilmiştir.	<i>Tablo, resim ve şekillerden yararlanma:</i> İkinci ve üçüncü uygulamada kullanılacak öğretim araçlarına resim dosyası eklenmesi planlanmıştır. Öğrencilerin Google arama motorunu kullanmamaları gerektiği konusunda bilgi verilmesi planlanmıştır.
Birinci uygulamada bazı gruplar araştırdıkları konuların dışında içeriğe odaklanmıştır. Bilgileri rastgele okumaya başlamıştır.	<i>Metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz etme:</i> Öğrencilerin metinleri okuma amacı doğrultusunda değerlendirmeleri ve araştıracakları konu dışındaki içeriği öğrenme ürünlerine yansıtılmaları gerektiği hakkında bilgi verilmesi planlanmıştır.
Birinci uygulamada bazı gruplar sitelerdeki bilgiler üzerinde düzenleme yapmadan bunları öğrenme ürünlerine yazmıştır.	<i>Kendi sözcükleriyle ifade etme:</i> Öğrencilerin özetleme becerileri zayıf olduğundan ilk olarak tek cümle üzerinde düzenleme yapmaları ve sonraki aşamalarda bu cümlelerin artırılarak devam etmesi gerektiği konusunda bilgi verilmesi planlanmıştır.
Birinci uygulamada bir grubun çalıştıkları sayfayı kaydetmeden kapattıkları görülmüştür.	<i>Kaydetme:</i> Birinci ve ikinci uygulamada çalışma sayfalarının ilk olarak masaüstüne kaydedilmesi ve yapılan işlemlerden sonra “kaydet” simgesine basılması gerektiği konusunda bilgi verilmesi planlanmıştır.
Birinci uygulamada öğrenciler klavyedeki harflerin yerini tanıma, boşluk koyma, kopyalayıp yapıştırma, resimleri boyutlandırma, sayfa açıp kapatma ve renk değiştirmeyi kolay bir şekilde kavramıştır. Noktalama işaretleri ve harfleri büyük-küçük yazma konusunda sıkıntı yaşamışlardır.	<i>Noktalama işaretlerini koyma:</i> İkinci ve üçüncü uygulamada noktalama işaretlerini koyma ve harfleri büyük-küçük yazma konusunda bilgi verildikten sonra uygulamalar yaptırılırken diğer komutların hatırlatılması planlanmıştır.

Kuralları Gözden Geçirme

Öğrencilerin oluşturdukları öğrenme ürünlerini değerlendirme bölümüne göre düzeltmeleri sağlanmıştır. Öğrenme ürünlerinde imla açısından hata yaptıkları tespit edilmiştir. Diğer yaptıkları hatalardan birisi de bir slaytta çok yoğun bilgiye ve gereksiz resimlere yer vermiş

olmalarıdır. İkinci uygulamanın düzenleme aşamasında değerlendirme bölümünden (Bkz: Şekil 44) ve devamından (Bkz: EK 3) yararlanılmıştır.

<u>DEĞERLENDİRME</u>				
Oluşturmuş olduğunuz sunular aşağıdaki rubriğe göre değerlendirilecektir.				
	1	2	3	4
SUNUM VE PLANLAMA	Sunum metoduna uyulmamıştır. Planlama belirsizdir ve taslak uygun değildir. Genel görünüm çok özensizdir.	Sunum metoduna uyulmuştur. Fakat planlama ve taslak belirsizdir. Genel görünüm özensizdir.	Sunum metodu uygundur. Planlama ve taslak detaylandırılabilir. Genel görünüm iyidir.	Sunum metodu, taslak ve planlama detaylıdır. Genel görünüm çok iyidir.
ORGANİZASYON	Fikirler sıralı ve mantıklı biçimde sıralanmamıştır. Metnin kendine has tutarlı yapısı yoktur. Sunumun amacını anlamak oldukça zordur.	Fikirler sıralı ve mantıklı olarak sıralanmamış olup sunumun amacı anlaşılabilir.	Bazı fikirler sıralı ve mantıklı olarak sıralanmamış olup okuyucuların kafası fazla karıştırılmadan tutarlı yapı sunulmuştur.	Fikirlerin çoğu sıralı ve mantıklı olarak sıralanmış olup okuyucuyu metne yönlendirmektedir.
BİLİMSEL DOĞRULUK	Bilimsel doğruluk yoktur (İçerikle ilgili bilgi yoktur veya hatalıdır).	Bilimsel doğruluk çok düşük düzeydedir (İçerikle ilgili bilgi mevcuttur, fakat çoğu bilginin içerikle ilgisi yoktur).	Bilimsel doğruluk mevcuttur (İçerikle ilgili bilgi yeterli düzeydedir).	Bilimsel doğruluk oldukça detaylıdır (İçerikle ilgili bilgi açık ve uygundur).
İMLA	Kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük-küçük harf ve dilbilgisi kullanımlarında sürekli olarak hata yapılmıştır. Metni okumak oldukça güçtür.	Kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük-küçük harf ve dilbilgisi kullanımlarında çoğu yerde hata yapılarak okuma güçleşmiştir.	Kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük-küçük harf ve dilbilgisi kullanımlarında bazen hatalar yapılarak okunmak zorlaşmıştır.	Kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük-küçük harf ve dilbilgisi kullanımı okumayı zenginleştirmek için etkili şekilde kullanılmıştır.
METİN-FON SEÇİMİ	Fon formatları içeriğin okunmasını zorlaştırmaktadır. Yazı ve arka plan rengi yakın renktedir.	Fon formatları içerik ve okunabilirliğe uygun planlanmış ve çok azı zor okunmaktadır.	Fon formatları okunabilirliğe uygun planlanmıştır.	Fon formatları dikkatli biçimde planlanmıştır. İçeriğe ve okunabilirliğe uyum sağlamıştır. Yazı ve arka plan rengi zıt renktedir.

Şekil 44. İkinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracına Ait Değerlendirme Bölümü Değerlendirme bölümünden yararlanılarak ve karşılıklı diyaloglarla öğrencilerin öğrenme ürünlerini düzenlemelerine rehberlik edilmiştir. Bazı öğrencilerin düzenleme yaparken öğrenme ürünlerini değerlendirmekte güçlük çektikleri görülmüştür. Araştırmacı ve öğrenciler arasındaki karşılıklı diyalog düzenleme aşamasına şu şekilde yansımıştır:

Araştırmacı: Şimdi sunularımız üzerinde düzeltme ve düzenleme yapacağız.

Öncelikle sunumuzu baştan sona okuyarak imla konusunda hatalar varsa onları bulup düzeltereğiz. Yazdığımız cümlelere uygun başlık bulup cümlelerle ilgili resimler koyacağız. Resimleri ve yazıları karmaşık olarak değil de düzenli bir şekilde yerleştireceğiz. Slaytlarda çok yoğun bilgi olmaması gerekiyor. Renklendirmede ise çok fazla renk kullanmayacağız. Haydi, şimdi sizin sununuzu inceleyelim.

Araştırmacı: Bu slaytta ne anlatılıyor?

Esra: Karpuzun insan sağlığına iyi geldiği.

Araştırmacı: O zaman buraya başlık olarak ne koyabiliriz.

Pınar: “Karpuzun Faydaları” olabilir mi?

Araştırmacı: Olur. İmla kurallarına dikkat ederek yazın.

Esra: K büyük. (Daha sonra yazı boyutunu gösterir. Eliyle işaret eder.)

Pınar: Dur dur. Bunu (başlığı) üst köşeye götür. (Esra yazmaya başlar.)

Pınar: Getir ben yapayım.

Esra: Ben yaparım. Bana güvenmezsen takım olamayız. Tamam düzelttim.

Pınar: Başlığı büyüttelim. 16 punto yapalım.

Esra: 20 olsa daha iyi olur.

Pınar: 24 yapalım mı?

Esra: 24 çok büyük.

Pınar: Tamam 20 olsun.

Öğrenciler öğrenme ürünlerinde başlık-metin uyumu, imla ile sunum ve planlama açısından hata bulmuştur. Karpuzun insan sağlığına yararları konusunda bilgi vermişlerdir fakat başlık kullanmamışlardır. Öğrencilere yaptıkları hata fark ettirilerek bunu düzeltmeleri sağlanmıştır. İmla konusunda hata yaptıklarını fark ederek kelimenin baş harfinin büyük yazılması gerektiğini belirtmişlerdir. Sunum ve planlama açısından başlık-metin konumlandırmasında düzenleme yapmışlardır. Diğer grup öğrencileriyle araştırmacı arasındaki karşılıklı diyalog düzenleme aşamasına şu şekilde yansımıştır:

Gökhan: Bu bilgiyle ilgili mi resim bulacağız öğretmenim?

Araştırmacı: Evet. (Öğrenciler ilgili olduğunu düşündükleri resimleri bularak bilginin yanına yapıştırır.)

Merve: Öğretmenim resimleri ayarlayamadık.

Araştırmacı: Sadece ilgili olan resmi yapıştırın.

Merve: Tamam öğretmenim.

Gökhan: Toparlayacağım ben şimdi.

Merve: Karpuzun yetiştirilişi yok bir de bu slaytlarda.

Araştırmacı: Diğer sayfalara bak mesela. Onların bir tanesinde aradığın bilgi mutlaka olacak.

Öğrenciler öğrenme ürünlerinde görsel-metin uyumu ve içerik geçerliği açısından hata yaptıklarını fark ederek bu yönde düzeltme yapmıştır. Görsel-metin uyumu açısından içeriği çok fazla görselle ilişkilendirmişlerdir. Yaptıkları hatayı düzelterek sadece içerikle ilgili olan görseli öğrenme ürününe yansıtmışlardır. İçerik geçerliği açısından karpuzun yetiştirilmesiyle ilgili bilginin olmadığını fark etmişlerdir. Bu konuyla ilgili tekrar araştırma yaparak öğrenme ürününde düzenleme yapmışlardır.

Öğrenciler birinci uygulamada öğrenme ürünlerini (broşür) değerlendirme bölümündeki kriterlere dikkat etmeden hazırlamıştır. Öğrenme ürünlerini bitirdiklerinde bu kriterlere göre kontrol etme ihtiyacı hissetmemişlerdir ve düzeltme yapabileceklerine dair bilgiye sahip olmadıkları görülmüştür. Bu konuda öğrencilere rehberlik yapılmıştır. İkinci ve üçüncü

uygulamada öğrencilerde öğrenme ürünlerini değerlendirme bölümüne göre geliştirebilecekleri konusunda algı oluşmaya başlamıştır. *Birinci uygulamada öğrenme ürünlerinde sunum ve planlama, metin-fon seçimi ve görsel-metin uyumu açısından düzenleme yaparak biçim açısından incelemiştirlerdir. İkinci ve üçüncü uygulamada öğrenme ürünlerinin içeriğine odaklanarak organizasyon, bilimsel doğruluk, metin-fon seçimi, kaynaklar, içerik geçerliği ve özgünlük açısından incelemiştirlerdir.* Birinci uygulama öğrenme ürünlerini broşür kapağı resmi ve broşür kapağı tanıtım yazısı, ikinci uygulama öğrenme ürünlerini slayt yoğunluğu ve renkleri, üçüncü uygulama öğrenme ürünlerini giriş, gelişme ve sonuç kriterleri açısından geliştirmişlerdir. Öğrenciler birinci uygulama sonucunda değerlendirme bölümünü incelemelerine rağmen hataları bulmakta güçlük çekmiştir fakat ikinci ve üçüncü uygulamada deneyim elde ettikçe yaptıkları hataları daha kolay görmüştür. *Öğrencilerde öğrenme ürünlerini değerlendirme bölümüne göre geliştirme algıları oluşmaya başlamıştır.*

Yaşanan sorunlardan yola çıkarak ikinci ve üçüncü uygulama ders planlarının *kuralları gözden geçirme* kısımlarında yapılan düzenleme Tablo 50’de gösterilmiştir.

Tablo 50

Yaşanan Sorunlardan Yola Çıkarak İkinci ve Üçüncü Uygulama Ders Planlarının Kuralları Gözden Geçirme Kısımlarında Yapılan Düzenlemeler

Yaşanan Sorunlar	Ders Planlarının Kuralları Gözden Geçirme Kısımlarında Yapılan Düzenlemeler
Öğrenciler birinci uygulamada öğrenme ürünlerini biçimsel açıdan (renk, boyutlandırma) düzenlemeye odaklanmıştır. Biçimsel açıdan düzenleme aşamasında çok fazla zaman kaybetmişlerdir.	Düzenleme aşamasında ilk olarak içerik açısından düzenleme yapılması planlanmıştır. Sonraki aşamada biçimsel açıdan düzenlemeye geçilerek öğrencilere gerekli rehberlik yapılacaktır.

Kendini İfade Etme

Öğrenciler sunu yapma konusunda serbest bırakılmıştır. Zorlandıkları yerlerde sorularak yönlendirme yapılmıştır. Örnek olarak birinci uygulamada yapılan sunu verilmiştir. Öğrencilere bu konuda şu açıklama yapılmıştır:

Araştırmacı: Sunu yapmanın amacı edindiğimiz bilgileri pekiştirmektir. Bilgileri okumaktan ziyade broşürlerden yararlanarak anladıklarınızı sunmalısınız. Bir kişinin konuşmasından ziyade farklı grup arkadaşlarınızın konuşmasına izin

vermelisiniz. Bazı yerlerde birbirinizin fikirlerine yorum yapabilirsiniz. Ayrıca konuşma kurallarına dikkat etmelisiniz. Sununuzda ses tonunuzu ayarlamamız ve çalışmanızın konusunu belirtmeniz gerekiyor.

Enes: Bizim grubumuzun adı ‘‘Üç Akıllı Çocuk’’. Broşürümüzün adı ‘‘Türkiye’nin En Güzel Yerlerini Keşfediyorum’’. Uludağ kar olan bir yer. Normalde kışın karlar erimiyor. Mart, nisan aylarında kar eridiğinde trekking diye spor yapılıyor. Kar eremediğinde snowboard diye kayak yapıyorlar.

Öğretmen: Hangi aylarda snowboard yapıyorlar?

Enes: Kış aylarında

Araştırmacı: Hangi ay?

Enes: Kasım, Aralık, Ocak ve Şubat. Bir de ‘‘Peri Bacaları’’ konusunda araştırma yaptık. Diğer arkadaşım şimdi anlatacak.

Gizem: Yer altı şehirlerinde milyonlarca yıl önce insanlar oturuyorlarmış. O yıllarda savaşlar çok olduğu için içlerinde yaşıyorlarmış. İçlerinde mutfaklar ve hayvanların korunacağı yerler varmış. Bir de ‘‘Nemrut Dağı’’ ile ilgili yer araştırdık. Onu da Gökhan anlatacak.

Öğretmen: Peri Bacaları nasıl oluşmuş?

Gizem: Patlama sonucunda yer altındaki lavların birikmesiyle kayalar oluşmuş. Rüzgârın aşındırması sonucunda üstte kalan kısım baskı yapınca Peri Bacaları oluşmuş.

Gökhan: Nemrut Dağı Adıyaman’dadır. Burayı eskiden kral yaptırmış. İnsanlar putlara taptığı için heykeller yaptırmak istemiş. 1881 yılında yaptırmış. Kutsal merkezler varmış. En önemli heykellerden yapılmış. Arkadaşım Pamukkale Travertenleri’ni anlatacak.

Feyza: Yer altından çıkan su buharlaşınca birikiyormuş.

Araştırmacı: Ne birikiyormuş?

Feyza: Kireç birikiyormuş. Böylece Pamukkale Travertenleri oluşuyormuş.

Birinci uygulamada bütün gruplar sunu yapmak istemiştir. Bu durum zaman sıkıntısı yaşanmasına sebep olmuştur. Öğrencilerin sunu yapma becerileri zayıf olduğundan rol paylaşımı, göz teması vb. açıdan rehberlik yapılmıştır. İkinci uygulamada öğrenci sunumları grup paylaşımı, konuşma kuralları, içerik hakkında ayrıntılı bilgi verme ve görsellerden yararlanma açısından gelişme göstermiştir. Konuları paylaşarak sunum yapmışlardır. Sınıf arkadaşlarıyla göz teması kurarak iletişime geçmişlerdir. İçerik hakkında daha ayrıntılı bilgi

vermişlerdir. Bu durum öğrencilerin konuyu anlamlandırmalarına olumlu yönde katkıda bulunmuştur. Üçüncü uygulamada ise isteyen öğrenciler yazdıkları mektupları okumuştur. *Bu süreçte öğrenciler sunum yapma kurallarına ilişkin farkındalık kazanmıştır. Aynı konu hakkında farklı öğrencilerin sunum yapması, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini sağlamıştır.*

Yaşanan sorunlardan yola çıkarak ikinci ve üçüncü uygulama ders planlarının *kendini ifade etme* kısımlarında yapılan düzenleme Tablo 51’de gösterilmiştir.

Tablo 51

Yaşanan Sorunlardan Yola Çıkararak İkinci ve Üçüncü Uygulama Ders Planlarının Kendini İfade Etme Kısımlarında Yapılan Düzenlemeler

Yaşanan Sorunlar	Ders Planlarının Kendini İfade Etme Kısımlarında Yapılan Düzenlemeler
Birinci uygulamada öğrenciler sunum aşamasında sorun yaşamıştır. İlk aşamalarda tek öğrencinin sunum yapması, konuşma kurallarına uyulmaması, içerik hakkında ayrıntılı bilgi verilmemesi ve görsellerden yararlanılmaması yapılan gözlemler arasındadır. Diğer yaşanan sorunlardan birisi de tüm grupların sunum yapmak istemesidir.	Sunum yaparken uyulması gereken kurallar hakkında bilgi verilmesi planlanmıştır. Tüm grupların sunum yapmak istemesi durumunda zaman sıkıntısı ortaya çıkacağından önceki uygulamada sunum yapmayan öğrencilere ayrıcalık tanınmıştır.

4.5.2. Sürece Yönelik Öğretmen ile Öğrenci Görüşleri Nedir?

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin uygulama boyunca Türkçe dersinde AADÖ’ye yönelik görüşlerini ayrıntılı bir şekilde ortaya çıkarmak amacıyla oluşturulan araştırma sorusu “Sürece yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri nedir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrencilerin AADÖ’nün Uygulanmasında E-Okuma-Anlama Stratejilerini Kullanmaya Yönelik Görüşleri

Görüşmeye katılan öğrencilerin görevleri tamamlarken stratejilerden hangilerini kullandıklarına yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla “Görevleri tamamlarken okuduklarınızı anlamak için okumadan önce, okurken ve okuduktan sonra hangi stratejileri kullandınız?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcılar görevleri tamamlarken okuma amacı belirleme, göz gezdirme, farklı renkle yazılmış yazılara dikkat etme, tablo, resim ve

şekillerden yararlanma, tekrar okuma, özetleme ve not alma stratejilerini kullandıklarını belirtmiştir. Konuyla ilgili bazı katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir:

Araştırmacı: Metinleri anlamak için okumadan önce neler yaptınız?

*Gökhan: Süreçteki adımlara göre araştırdık (**Okuma amacı belirleme**).*

Araştırmacı: Okumadan önce bir amacınız vardı. Amaçlarınızı neye göre oluşturduunuz?

Seda: Bilgileri bulmak için araştırma yaptık.

Araştırmacı: Peki sayfaları nasıl seçtiniz?

*Gökhan: Sayfalara göz gezdirdik (**Göz gezdirme**).*

Araştırmacı: Göz gezdirirken nelere dikkat ettiniz?

*Seda: Konumuzla alakalı olup olmadığına baktık (**Okuma amacıyla metnin uyup uymayacağını düşünme**).*

*Gökhan: Resimlere baktık. Konuyla alakalı olduğunda ayırt etmek için (**Tablo, resim ve şekillerden yararlanma**).*

*Seda: İçinde kırmızı ya da mavi ile yazılmış yazılar vardı. Onlara baktık (**Farklı renkle yazılmış yazılara dikkat etme**).*

Araştırmacı: Okuma sürecinde ne yaptınız?

Merve: Bize uygun olan sayfaların hepsini okuduk.

Araştırmacı: Okuma sırasında neler yaptınız?

*Seda: Okuduklarımızı özetledik (**Özetleme**).*

*Gökhan: Unutmamak için küçük notlar aldık (**Not alma**).*

Seda: Bize sorulan soruları cevaplamaya çalıştık. Okuduklarımızı zihnimizde canlandırdık.

Araştırmacı: Anlamadığınız zaman ne yaptınız?

*Ali: Anlamadığımız bilgileri tekrar tekrar okuduk (**Tekrar okuma**).*

*Seda: Bazen okuduklarımız çok karışık geliyordu. O yüzden okuduklarımızı tekrar tekrar okuyorduk anlamak için (**Tekrar okuma**).*

Araştırmacı: Okuduktan sonra neler yaptınız?

*Ali: Önemli gördüğümüz yerleri seçerek özetledik (**Özetleme**).*

Seda: Yaptığımız çalışmalarını kontrol ettik. Yanlış yazdığımız yerleri düzelttik.

Odak görüşmesi doğrultusunda AADÖ sürecinde öğrencilerin okuma amacı belirleme, göz gezdirme, okuma amacıyla metnin uyup uymayacağını düşünme, farklı renkle yazılmış yazılara dikkat etme, tablo, resim ve şekillerden yararlanma, tekrar okuma, özetleme ve not

alma stratejilerini kullandıklarına dair farkındalık kazandıkları tespit edilmiştir fakat okuma hızını ayarlama, yavaş ama dikkatli okuma, bilgileri analiz etme gibi stratejileri kullandıklarına yönelik bir fikir belirtmemişlerdir. Bunun sebebinin üçüncü uygulamada öğrencilerin bireysel olarak çalışmış olmalarıdır. Odak grup görüşmesi üçüncü uygulamadan sonra yapılmıştır. Öğrenciler bireysel olarak çalıştıkları için sessiz okuma yapmıştır. Okudukları bilgileri sesli olarak düşünmemişlerdir. Üç uygulama boyunca öğrencilerin yoğun olarak kullandıkları stratejilere karşı farkındalık kazandıkları tespit edilmiştir.

Öğrencilerin özetleme becerilerinin yetersiz olması yansıtıcı günlükte şu şekilde yer almıştır:

“Birinci uygulamada kullanılan öğretim aracının süreç bölümünde öğrencilerin araştıracakları bilgiler ayrıntılı olarak yapılandırılmadığından özetleme konusunda daha serbest bırakılmıştı. Öğrenme ürünleri öğrencilerin özetleme becerilerinin zayıf olduğunu göstermiştir. Sonraki uygulama araçlarının hazırlanmasında bu durum dikkate alınmalıdır”
(08.04.2016, Yansıtıcı Günlük).

İkinci ve üçüncü uygulamada kullanılan öğretim araçlarının süreç bölümleri ayrıntılı olarak yapılandırılmıştır. Bu durum öğrencilerin bilgileri amaçsız şekilde araştırmalarını engellemiştir.

Öğrencilerin Kitaptan ve Ekran Okuma Arasındaki Farklara Yönelik Görüşleri

Öğrenciler kitaptan ve ekran okumaya yönelik konu dışında içeriğin olması, sayfalara erişim, bilgiye ulaşma, ilgili diğer sayfalara yönlendirme, yazı tipi, metinlerin doğrusal olup-olmaması, çok katmanlılık ve göz sağlığı açısından fark olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin sitelerde konu dışında bilgilerin olduğunu belirtmelerinden dolayı reklam, haber gibi içeriklere karşı farkındalıklarının olduğu söylenebilir. Öğrenme ürünlerini oluştururken bu içerikleri kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Ekran okumada görsellerin yoğun olmasından dolayı konuyu daha iyi anladıklarını ve gözlerinin yorulduğunu ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

Araştırmacı: Kitaptan ve ekran okuma arasında fark var mı, varsa nedir?

Mert: Kitaptan sayfaları çevire çevire okuyoruz. Ekranda ise fare ve tuşlarla sayfaları değiştiriyoruz (Sayfalara erişim).

Feyza: Kitaptan bilgileri bulmak zor oluyor. Ekranda ise bilgileri bulmak daha kolay. Kitaptan bilgileri ararken her şeye bakmak zorunda kalıyoruz. Ekran bizi yönlendiriyor (Bilgiye ulaşma).

Araştırmacı: Nasıl, açıklar mısınız?

Feyza: Sitenin içinde bazen yazılar oluyor. Oraya tıkladığımızda konuyla ilgili başka sayfalara gidebiliyoruz (**İlgili diğer sayfalara yönlendirme**).

Araştırmacı: Evet. Bazen konuyla ilgili farklı sayfalara bizi yönlendiriyor. Peki sayfalara ulaştığınızda ekranda ne tür bilgiler var?

Enes: Bilgiler vardı.

Araştırmacı: Başka?

Sena: Haber, reklam (**Konu dışında içeriğin olması**).

Gizem: Resimler var. İlgisiz şeyler oluyor yani.

Araştırmacı: Bu durum okumanızı nasıl etkiliyor?

Gizem: Mesela bir siteye girdiğimde bisiklet vardı. Çok sıkıldığımda biraz onlara baktım.

Enes: Haberleri öğrendik. Savaşla ilgili haber vardı.

Araştırmacı: Ürünlerinizi hazırlarken bu bilgilerden yararlandınız mı?

Gizem: Hayır öğretmenim. Konumuzla ilgili olmadığı için haber ve reklamlardan yararlanmadık.

Araştırmacı: Başka ne gibi farklar var?

Enes: Kitaplardaki yazılar birbirine benziyor. Ama bilgisayarda yazılan yazıların şekilleri farklı. Bazıları büyük, bazıları da çok değişik (**Yazı tipi**).

Araştırmacı: Ekran okumada aynı anda farklı sayfalar açabiliyoruz. Bu konuda ne düşünüyorsunuz?

Gizem: Kitap okurken tek bir konu okuyoruz. Bu çalışmada ise farklı farklı sayfalar arasında bilgileri okuyabiliyoruz. Aradığımız bilgiyi bulamayınca başka sayfalara gidiyoruz (**Okumanın doğrusal olup-olmaması**).

Odak grup görüşmesi yapılan diğer gruptaki öğrenciler farklı olarak şu şekilde görüş belirtmiştir:

Gökhan: Öğretmenim bilgisayarda bir sürü resim ve video var. Onları izledik.

Araştırmacı: Bunun ne gibi faydası var?

Gökhan: Kitapta az resim oluyor. Bilgisayarda bir sürü resim oluyor. Hareketli resimleri de izleyince okuduklarımızı daha iyi anlıyoruz (**Çok katmanlı metinler**).

Araştırmacı: Evet görseller okuduklarımızı anlamamızı daha kolaylaştırıyor.

Başka ne gibi farklar var?

Sena: Ekrandan okurken gözlerimiz çok yoruluyor. Sonra bakamıyoruz (Göz sağlığı).

Araştırmacı: Evet. Göz sağlığı açısından kitaptan okumak daha iyi. Ekran parlaklığı gözü yorabilmektedir.

Öğrenciler sayfa çevirme ve yazı tipi açısından kitaptan ve ekran okuma arasında fark olduğunu belirtmiştir. Bu durum öğrencilerin fiziksel açıdan farklı algıladıklarını göstermiştir. Bilgiye ulaşma açısından farklılık olduğunu belirtmişlerdir. Ekran okumada linkler sayesinde ilgili sayfalara ulaştıklarını, kitaptan okumada ise ilgili konulara ulaşamadıklarını belirtmişlerdir. *Bu durum öğrencilerin ekrandan okumanın çoklu bilgiye ulaşma açısından daha avantajlı olduğuna dair farkındalık kazandıklarını göstermiştir.* Ekran okumada konu dışında içeriğin olması açısından reklam ve haberlerin olduğunu belirtmişlerdir. *Bu durum ekran okumanın güncel konularla ilgili bilgi edinmeyi sağladığını göstermiştir.* Öğrencilerin video ve görsellerden yararlanmanın okuduğunu anlama becerisine olumlu yönde katkısının olduğunu belirtmeleri, çok katmanlı okuryazarlığa ilişkin farkındalık oluşturduklarını göstermiştir. Ekran okumada yazı boyutlarının ayarlanabilmesi ve sayfayı kişisel isteklere göre düzenleyebilme, basılı metinlerden okumaya karşı avantaj sağlarken sağlık açısından ekran parlaklığının gözü yorması dezavantaj sağlamaktadır.

AADÖ Aracında Takip Edilen Adımların Açıklanmasına İlişkin Düşünce ve Yorumlar

Süreç bölümünde adımların açıklanması öğrencilerin öğretim aracının amacını, yapısını, görevlerini ve değerlendirme yapmayı anlamalarına yardımcı olmuştur. Her uygulamanın başlangıcında bu aracın akıllı tahtaya yansıtılarak tanıtılması ve bilgisayarda uygulama yaptırılması öğretim aracının yapısını anlamlandırmayı kolaylaştırmıştır. Geleneksel yöntemlerle işlenen Türkçe dersinde öğretmen etkinliğin nasıl yapılacağını başlangıçta açıklamasına rağmen öğrencilerin “*Öğretmenim bunu nasıl yapacağız, bundan sonra ne yapacağız, ne yazacağız, ben bunu anlamadım?*” gibi soruları yönelttikleri kabul edilebilir bir gerçektir. Okuma, yazma ve düşünceye dayalı çok basit etkinlikleri yaparken bile öğrenciler zorlanmaktadır. Öğretmenler bu yüzden çok fazla zaman kaybetmektedir ve basit bir etkinliğin yapılması bazen bir ders saatinin tamamını almaktadır. AADÖ aracında takip edilecek adımların açıklanması, öğrencilerin zihinlerindeki birçok soru işaretini gidermiştir. Bu durum öğretmenlerin ders saatini verimli bir biçimde kullanmasını sağlamıştır. Görüşmeye katılan öğrencilerin takip edilen adımların açıklanmasını farklı şekillerde algıladıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin verdikleri yanıtlardan öğretim aracının giriş,

görev, süreç, kaynaklar, değerlendirme ve sonuç bölümlerinden oluştuğunun farkında oldukları ve bu durumun öğrenme sürecini etkilediğini belirttikleri ortaya çıkmıştır.

Öğrencilerle yapılan görüşmelere bu durum şu şekilde yansımıştır:

Araştırmacı: Öğrenme ürünlerinizi hazırlarken nelerden yararlandınız?

Ali: Dosyalardan, kâğıtlardan ve akıllı tahtadan.

Araştırmacı: Farklı fikri olan var mı?

Feyza: Bilgisayardan.

Araştırmacı: Açıklar mısın?

Feyza: Çalıştığımız sayfada adımlar vardı. Onları takip ettik.

Araştırmacı: Hangi adımlar vardı?

Sena: Giriş, çıkış, kaynaklar.

Enes: Görev vardı.

*Sena: Süreç vardı. Oradaki adımları takip ederek hazırladık (**Rehberlik yapma**).*

Araştırmacı: Öğretim aracındaki bu adımların açıklanması size ne gibi fayda sağladı?

*Enes: Takip edeceğimiz adımların açıklanması öğrenmemizi kolaylaştırdı. Bilgisayarda bu adımların olması bize yol gösterdi. Rehberlik yaptı. Bu yüzden ne yapacağımızı biliyorduk (**Öğrenmeyi kolaylaştırma-Rehberlik yapma**).*

Araştırmacı: Bu şekilde görevlerinizi tamamladınız.

*Mert: Onları takip ederek görevlerimizi hızlıca yapabildik. Ne yapacağımızı bildiğimiz için zaman kaybetmedik (**Zamanı verimli kullanma**).*

Feyza: Onları takip ederek hızlıca bizden istenilen bilgileri ve resimleri bulduk.

Deniz öğretmenin bu konudaki düşüncesi görüşmeye şu şekilde yansımıştır:

Deniz Öğretmen: Süreç bölümündeki öğrenme adımları iyi yapılandırılmış olursa öğrenciler öğrenme içeriğini elde eder. Adımlar iyi yapılandırılmazsa öğrenme içeriğini elde etmeleri çok zor olur. Öğrencilere ne yapacakları ve nasıl yapacaklarını anlatan yol net bir şekilde ortaya konursa farklı içerikleri eleştirerek ve değerlendirerek ilişkilendirirler.

Öğrenciler takip edilecek adımların açıklanmasının öğretim sürecine rehberlik, zaman ve kolay ulaşılabilirlik açısından olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Öğretim aracının rehberlik sağlaması, öğretim sürecinde öğretmen desteğini azaltmıştır. “Ne araştıracağız, ne yapacağız?” gibi sorular çok az sorulmuştur. Bu durum öğrencilerin bağımsız çalışmasına imkân tanımıştır. Zaman açısından öğrenciler ne yapacaklarını

düşünmekte ve kavramada vakit kaybetmemiştir. Bu durum ders saatinin verimli biçimde geçirilmesini sağlamıştır fakat öğrenciler öğrenme ürünlerini aynı zamanda bitirmemiştir. Öğrenme ürünlerini önce tamamlayan öğrenciler, düzenleme aşamasına fazla zaman ayırabilmiştir. Anlaşılabilirlik açısından öğretim aracının yapısını ve mantığını anlamakta zorluk çekmemişlerdir. Adımların açıklanması, zihinsel karmaşıklığı engellemiştir.

AADÖ Aracında Grup Çalışmalarına İlişkin Düşünce ve Yorumlar

Her iki sınıfın öğretmeni, derslerde grup çalışmalarına çok fazla yer vermediklerini ve öğrencilerin bu konuda deneyimleri olmadığını belirtmiştir. Yaptıkları grup çalışmalarının bir konuyu araştırmaya dönük ve iyi yapılandırılmamış öğretim olduğunu ifade etmişlerdir. Bu yüzden birinci uygulamada öğretim sürecinde öğrencilerin birçok konuda anlamadıkları ve sürekli tartıştıkları görülmüştür. Özellikle baskın öğrencilerin sürekli olarak kendi fikirlerini gruba kabul ettirmeye çalışmaları ve çekingen olanların ise geri planda oldukları gözlenmiştir. Bazı öğrenciler seslerini yükselttikleri için sınıfta gürültü ortaya çıkmıştır. Dört öğrenci ise grup değiştirme isteğinde bulunmuştur. Çözüm olarak ise öğrencilere grup değiştiremeyecekleri, görevlerini paylaşmaları ve haklı oldukları durumlarda birbirlerinin fikirlerine hoşgörülle bakmaları gerektiği belirtilmiştir. Öğrenciler zamanla bu duruma alışarak ortak kararları doğrultusunda iş birliği içinde çalışmalarını tamamlamıştır. Ayrıca süreç içerisinde öğrencilerin birbirlerini dinleyerek karar verdikleri, görevlerini paylaştıkları ve yardımlaştıkları görülmüştür. Grup olarak çalışırken süreci kavradıkları için eşli grup çalışmalarında bu tür sorunlar nadiren yaşanmıştır. Öğrencilerle yapılan görüşmelere ve günlüklere bu durum şu şekilde yansımıştır:

Araştırmacı: Broşürleri hazırlarken grup olarak nasıl çalıştınız?

*Mert: İlk çalışmamızda araştırmanın çoğunu ben yaptım (**Baskın olma**).*

*Yapamadığım yerlerde arkadaşlarım yardım etti (**Yardım alma**).*

Araştırmacı: Çoğunu senin yapman doğru bir davranış mı?

Mert: Değil ama öğretmenim. Onlarda çok fazla konuşmuyordu.

Araştırmacı: Diğer gruplar da anlaşmazlık yaşadı mı?

*Gizem: İlk başta anlamadık. Hep tartıştık. Sonra anlaştık. Okuyarak ne yapacağımızı birbirimize söyledik. Birbirimizi anlamaya çalıştık (**Paylaşma**).*

Sena: Arkadaşımızla iş birliği yapıyorduk. Birbirimize sorular soruyorduk araştırdığımız bilgiyle ilgili. Böyle çalışmak daha kolay ve daha güzel oluyor.

Hangi arkadaşımızın daha doğru yaptığına karar vererek çalışmalarımızı tamamladık (Ortak karar verme).

Feyza: Birlikte araştırdık. Farklı bilgilere ulaşarak okuduklarımızı yazdık. Çalışmamızın başlıklarına ve alt başlıklarına karar verdik. Arkadaşımın bilemediği yeri ben bildim. Ben bilemediysem arkadaşım bildi (Eksiklikleri tamamlama).

Araştırmacı öğrencilerin grup-eşli-bireysel olarak çalışmalarına yönelik düşüncelerini tespit etmek için günlüklerden yararlanmıştır. Feyza düşüncesini şu şekilde ifade etmiştir:

“Çalışmamı tek başıma yaparken aslında hiç zorlanmadım. İlk başlarda grup olarak çalıştığımız için kendi başımıza yaptığımızda zaten bunların hepsini öğrenmiştik” (24.05.2015, Öğrenci Günlüğü, Feyza).

Birinci uygulamada “Arkadaşım beni dinlemiyor, hep kendi istediğini yapıyor, arkadaşım yanlış yapıyor, ben bu grupta çalışmak istemiyorum” gibi ifadeler sıkça duyulmuştur. Bu durum öğrencilerde iş birliği içerisinde çalışma algısının olmadığını göstermiştir. Ortak bir kararda birleşemedikleri için grup performanslarını olumsuz yönde etkilemiştir. Anlaşmazlık sorunu yaşayan öğrencilere rehberlik edilmiştir. Zamanla öğrenciler bu sorunu aşarak çalışma sürecine odaklanmıştır. Yaşanan diğer olumsuzluklardan birisi ise iki gruptaki iki öğrencinin baskın tutumudur. Bilgisayarı kullanma deneyimleri olduğundan dolayı özgüvenleri yüksektir. Bu yüzden çekingen öğrencilerin pasif kaldıkları görülmüştür. Bu öğrencilere başlangıçta basit sorumluluklar verilerek aktif duruma geçmeleri sağlanmıştır. Zamanla sorumlulukları artırılmıştır. Bu gruplara rehberlik edilmiştir. Grup çalışmalarında olumlu davranışlar da sergilenmiştir. Grup üyeleri ortak kararları doğrultusunda araştırma yaparak bilgileri tartışmıştır. Öğrenme ürünlerine edindikleri bilgileri özetlemişlerdir. Bilgisayarı kullanma deneyimi olan öğrencileri diğer grup üyeleri gözlemlemiştir. Böylece bilgisayarı kullanma deneyimi olmayan öğrenciler diğer grup arkadaşlarını gözlemleyerek bu becerileri edinmiştir. Öğretmenlerin grup çalışmalarına ilişkin algıları ise görüşmeye şu şekilde yansımıştır:

Araştırmacı: Bu süreçte öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimi nasıldır?

Sinan öğretmen: Sınıflarda çok fazla iş birliği çalışmalarına yer verilmediğinden öğrenciler tam olarak grup çalışmalarına hakim değildi. O yüzden ilk çalışmada anlaşmazlık yaşadılar. Bazı öğrenciler baskın bir şekilde kendi fikrini kabul ettirmek istedi. Diğerleri de olumsuz bir şey söyleyince aralarında anlaşmazlık çıktı fakat çalışmalar ilerledikçe öğrencilerde fikirlerin

paylaşımı, yapamadıkları yerde yardım alma, uzlaşma, öğrenme ürünlerini daha iyi hale getirme gibi becerilerin gelişmesi oldukça faydalıdır.

Araştırmacı: Grup çalışmalarının öğrencilerinizin bireysel öğrenme sürecini etkilediğini düşünüyor musunuz, nasıl?

Deniz öğretmen: Bireysel öğrenme sürecini geliştirmiştir. Öğrencilerin bilgisayar kullanma becerileri çok gelişmiş değildi. İlk grup heterojen bir şekilde olduğu için bilgisayar kullanma ya da internette araştırma yapma becerisi olmayan öğrenciler grup arkadaşlarından gözlemleyerek bu becerileri kısmen de olsa edinmiştir. Eşli çalışmada ise kendilerinin biraz daha sorumlulukları artırılarak bu becerileri uygulama fırsatı bulmuşlardır. Eksikliklerini biraz daha tamamlayarak öğrendiklerini pekiştirmişlerdir. En son bireysel çalışmada ise ufak tefek sorunlar yaşamamanın haricinde görevlerini tamamlamışlardır.

Sinan öğretmen: Eğer bu çalışmaya bir kişi başlasalardı çok fazla problem yaşarlardı. Bilgisayar kullanma becerisi iyi olan öğrenciler diğerlerini gözlemleme imkânı buldu. Diğer türlü her komutu öğrenmek için öğretmenden yardım almaları konusunda sıkıntı yaşıyordu.

Grup çalışmalarının seyrinin değişmesi ise yansıtıcı günlükte şu şekilde yer almıştır:

“Grup çalışmasının başlangıcında öğrencilerin sürekli tartışmaları ve yapacakları çalışmalar konusunda ortak karara varamamaları beni tedirgin etti. Süreç ilerledikçe grup çalışmalarının olumlu bir duruma dönüşmesi ve öğrencilerin yaptıkları çalışmalardan zevk almaları benimde araştırmaya motive olmama katkıda bulunmuştur” (27.05.2016, Yansıtıcı Günlük).

Öğrenciler zamanla grup çalışmalarında paylaşma, yardımlaşma gibi olumlu davranış göstermiştir. *Bu durum akran öğrenme ortamının oluşmasına yol açmıştır.* Sıkıntı yaşadıkları konularda ise araştırmacı yerine arkadaşlarından yardım almışlardır. Başlangıçta öğrenciler bireysel olarak çalışsalardı birçok sıkıntı yaşayacaktı ve araştırmacıdan yardım isteyeceklerdi. Araştırmacının sınıfta bilgisayar konusunda sıkıntı yaşayan öğrencilere tek tek yardım etmesi zaman kaybına yol açacaktı. Grup çalışmalarında akran öğrenme doğrultusunda öğrenciler birbirlerini gözlemleyerek grup çalışmalarını tamamlamıştır. *Öğrencilerin grup-eşli-bireysel biçimde aşamalı olarak çalışmaları onların bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmiştir.* İkinci uygulamada farklı gruptaki öğrenciler bir araya getirilerek eşli grup oluşturulmuştur. Böylece öğrencilerin bazı arkadaşlarına karşı bağımlılık oluşturmalarının önüne geçilmiştir.

AADÖ'nün Diğer Derslere Göre Süreç Açısından Farklı Yönlerine İlişkin Düşünce ve Yorumlar

AADÖ sürecinin diğer derslere göre süreç açısından farklı yönleri bulunmaktadır. Yapılan araştırmada eylem araştırma sürecinin grup-eşli-bireysel olarak planlanmasının amacı öğrenci sorumluluğunu aşamalı bir şekilde artırmaktır. AADÖ geleneksel sınıf ortamını çağdaş eğitim-öğretim ortamlarına dönüştürmektedir. Araştırmaya katılan öğrenciler AADÖ ile ders işlemenin materyal (bilgisayar-kitap) kullanımını, etkinlik yapma (düzeltme), öğretmen rolleri (rehberlik-ders anlatma) ve öğrenci sorumluluğu açısından farklı olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelere bu durum şu şekilde yansımıştır:

Araştırmacı: AADÖ'nün diğer derslere göre süreç açısından farklı yönleri var mı çocuklar?

Öğrenciler: Evet farklı.

Araştırmacı: Hangi açılardan farklı?

Öğrenciler: Bilgisayarı kullanıyoruz (Hep birlikte)

Araştırmacı: Açıklar mısınız?

Gökhan: Bilgisayarda kendimiz yapıyoruz çoğu şeyi.

Araştırmacı: Örnek verir misin?

Gökhan: Okuma, yazma, resim bulma, kopyalama, yapıştırma kendimiz yapıyoruz. Ne okuyacağımıza ve yazacağımıza kendimiz karar veriyoruz (Öğrenci sorumluluğu).

Araştırmacı: Diğer derslerde bu durum nasıl oluyor?

Gökhan: Diğer derslerde genellikle öğretmenimizin söylediği yerleri okuyoruz ve yazıyoruz.

Araştırmacı: Başka görüşü olan var mı?

Sibel: Bu derslerde öğretmenimiz anlatmıyor. Biz kendimiz yapıyoruz. Adımları takip ediyoruz (Öğretmen rolleri).

Merve: Diğer derslerdeki gibi kitaptan ders işlemiyoruz (Materyal).

Gökhan: Anladıklarımızı yazarken not alıyoruz ama kitap kullanmıyoruz.

Araştırmacı: Bu derste öğretmenin ne yapıyor?

Gökhan: Öğretmenimiz ders anlatmıyor. Bize bilgi vermiyor. Sadece nasıl yapacağımızı açıkladı. Rehberlik etti (Öğretmen rolleri).

Diğer odak grup görüşmesinde “Enes” isimli öğrenci şu şekilde görüş belirtmiştir:

Enes: Bu ders daha farklı. Daha faydalı oluyor.

Araştırmacı: Hangi açılardan farklı?

Enes: Bilgisayarda yanlış yaptığımızda düzeltmek daha kolay. Ama diğer derslerin ödevlerinde yanlış yaparsan işin zorlaşıyor.

Araştırmacı: Nasıl yani, örnek verir misin?

Enes: Deftere yanlış yazınca silmesi ve düzeltmesi çok zor oluyor. Yazının hepsini silmen gerekiyor ama bilgisayarda aralara yazılar ekleyebiliyoruz (Etkinlik yapma).

Öğrenciler geleneksel sınıflarda yapılacak etkinliklerin belirlenmesinde öğretmen rolünün fazla olduğunu belirtmiştir. *Teknoloji kullanımının öğrenme ortamlarını geleneksel sınıflardan ayırttığı yönünde algı oluşmaya başlamıştır. Öğrenciler AADÖ sürecinde kendi kararlarının da önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu durum öğretmenin bilgi merkezi olması algısını değiştirmiştir. Materyal ve bilgiye ulaşma açısından bilgisayarın kullanımına yönelik fikir belirtmeleri ise çağımız okuryazarlıklarından birisi olan ‘yeni okuryazarlık’ kavramı hakkında farkındalık kazandıklarını göstermektedir. Öğrenciler yaptıkları ödevlerde düzeltme yapmanın zor olduğunu belirtmiştir. Çünkü kâğıt üzerinde ödev yaparken ekleme, düzeltme ve düzenleme yapmak için yazılan yazıların silinmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bilgisayarda ise tüm yazdıklarını silmeden ekleme ve düzeltme yapabilmeleri, öğrencilerin dikkatini çekmiştir. Ekran okumaya dayalı öğrenme ürünlerini hazırlamada metinler kolayca oluşturularak kaydedilmekte ve depolanmaktadır. Böylece zaman daha etkili kullanılmaktadır fakat bazı öğrenciler bu konuda sıkıntı yaşamıştır. Hataları düzeltme sırasında bütün yazdıklarını silmişlerdir. Öğrencilerin deneyim kazandıkça bu sıkıntıyı aştıkları gözlenmiştir.*

Öğretmenlerin algıları görüşmeye şu şekilde yansımıştır:

Araştırmacı: AADÖ'nün diğer derslere göre süreç açısından farklı yönleri nedir?

Deniz öğretmen: Geleneksel öğretim sürecinde öğretmen öğrenciye göre daha fazla aktif durumdadır. Bilgiyi veren öğretmen. Kaynak olaraksa bir metin üzerinde çalışılıyor. Öğrencinin düşünceleri ve fikirleri kitaptaki bilgilere ve öğretmenin anlattığına göre yapılıyor. AADÖ sürecinde öğrenciler görevlerini tamamlarken öğretmen bilgi merkezi konumunda değil. Genellikle rehber konumundadır. Öğrenciler farklı kaynakları araştırarak bilgilerini yapılandırıyor.

Araştırmacı: AADÖ'nün öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğretime geçişte bir yöntem olduğunu düşünüyor musunuz, nedenini açıklar mısınız?

Sinan öğretmen: Düşünüyorum. Öğrenci sorumluluklarının arttığı bir öğretimdir ve görevleri tamamlama süreci birden fazla becerinin kullanımını gerektirmektedir. Öğretmen merkezli öğretimden okuma-anlama-yazma dışında becerilerin kullanımını içermesinden dolayı farklılık göstermektedir. Bilgisayarla ilgili temel beceriler, farklı siteleri kullanarak bilgiye ulaşma, düzenleme gibi... Öğretmen rehber konumundadır. Bu yüzden bu geçişi sağlayan bir öğretim olduğunu düşünüyorum.

Öğrenciler ve öğretmenler, AADÖ'nün öğrenci sorumluluğunu artırdığını belirtmiştir. Bu durum, öğretmen-öğrenci rol algısında AADÖ'nün değişim meydana getirdiğini göstermektedir. *Bu nedenle öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğretime geçişte AADÖ'nün önemi yadsınamaz bir gerçektir.* Günümüzde yapılandırmacı yaklaşım temel alınarak hazırlanmış öğretim programlarının uygulanması aşamasında, AADÖ öğrenciyi aktif kılması açısından kullanılabilir bir öğretimdir.

Diğer Dersleri AADÖ ile İşlemeye Yönelik Düşünce ve Yorumlar

Öğrenciler diğer dersleri AADÖ ile işlemeye yönelik olumlu yönde görüş belirtmiştir. Farklı öğrenme tarzı, bilgisayar kullanma, araştırma yapma ve öğretim sürecini tasarlama yönünden dersleri AADÖ ile işlemek istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşmelere bu durum şu şekilde yansımıştır:

Mert: Kitap yerine bilgisayardan araştırma yapmak bana eğlenceli geliyor.

*Bilgisayarda çok farklı bilgilerle karşılaşıyoruz (**Bilgisayar kullanma**).*

*Enes: Bu şekilde ders işlemeyi tercih ederdim. Çünkü araştırma yapmak eğlenceli ve eğitici geliyor. Bu şekilde ders işlemeyi seviyoruz (**Araştırma yapma**).*

Araştırmacı: Bu çalışmada aslında sizler ne yaptınız?

*Enes: Kendi öğrenmemizi tasarladık. Broşürleri ve slaytları planladığımız gibi yaptık (**Öğrenme sürecini tasarlama**).*

*Merve: Genelde derslerimizi kitap ve tahtadan işliyoruz. El yazısıyla yazıyoruz. Bilgisayarda işlemek ve yazı yazmak daha güzel (**Farklı öğrenme tarzı-Yazı yazma biçimi**).*

Öğretmelerin teknoloji ve AADÖ'ye karşı algıları görüşmeye şu şekilde yansımıştır:

Araştırmacı: Teknolojinin öğrenme sürecini etkilediğini düşünüyor musunuz?

Deniz Öğretmen: Evet etkiliyor. Teknoloji görsel ve işitsel öğrenme fırsatı sağladığı için öğrencilere zengin öğretim fırsatı sunar. Bu durum, öğrencilere bireysel farklılıklarına göre öğretim sunarak öğrenilenlerin kalıcı olmasını ve onların motivasyonunu sağlar.

Sinan Öğretmen: Öğrenciler araştırma ödevlerini yaparken teknoloji imkânlarından birebir yararlanarak öğrenme sürecinde aktif konumdadır.

Araştırmacı: AADÖ'yü öğretim uygulamalarında hiç kullandınız mı?

Sinan Öğretmen: Hayır kullanmadım.

Deniz Öğretmen: Hayır kullanmadım. Kullanılmasını tavsiye ederim. Çünkü öğrenciler bir konuda araştırma yapmanın nasıl olacağını bilmediklerinden, genelde veliler yardımcı oluyor, tek bir kaynaktan araştırma yapıyorlardı. AADÖ ile öğrenciler farklı kaynaklara ulaşarak bilgileri birbiriyle ilişkilendirebilir ve bütünleştirebilir. Ayrıca evde bilgisayar ve internet bağlantısı olan öğrenciler çalışmalarını okul dışında da sürdürebilir. Öğrenme sorumluluğunu klasik yöntemlere göre daha fazla öğrencilere yükliyor.

Araştırmacı: AADÖ'nün gelecekte kullanımını önerir misiniz?

Sinan öğretmen: Öneririm. Çünkü günlük hayatımızda teknolojinin gittikçe öneminin arttığı bir dönemde bu tür uygulamaları içeren AADÖ'nün kullanımı oldukça fayda sağlayabilir.

Öğrenciler AADÖ'nün araştırma yapmaya karşı motivasyonlarını artırdığını ve öğrenmelerini tasarlamaya yardımcı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler ise öğrencilerin okul dışı ortamlarda da AADÖ sürecine katılabileceklerini ifade etmiştir. "Hayat boyu öğrenme, Uzaktan eğitim" gibi kavramların önem kazandığı günümüzde öğrencilere farklı öğrenme ortamları ve öğretim araçları sunulabilir. Belirli amaca ulaşmak için sunulan öğrenme ortamları ve öğretim araçları öğrencilerin öğrenme isteğini artırabilir. Bu araçlar, öğrencilerin öğrenme stillerine göre eğitim almalarını sağlar. Özellikle AADÖ'nün müze vb. ortamlarda uygulanmasının öğrenci başarısını artırdığı yapılan araştırmalarla tespit edilmiştir. Bu açıdan AADÖ, teknolojiye dayalı öğretimin başlangıcı olabilir ve öğrencilerin bağımsız şekilde araştırma yapma becerilerini geliştirebilir.

AADÖ'nün Bilgisayarla İlgili Kazandırdığı Temel Becerilere İlişkin Düşünce ve Yorumlar

AADÖ dersteki kazanımlara ulaşmada önemli bir fırsat sunmasının yanı sıra teknolojik açıdan öğrencilerin birçok beceriyi edinmelerini sağlar. Öğrenciler özellikle araç çubuğu, klavye ve fare, PowerPoint aracı ile interneti kullanma konusunda deneyim elde etmiştir. Öğrencilerin çalışma sürecinde klavyedeki harfleri ve araç çubuğunu kolay bir şekilde kavradıkları, noktalama işaretleri koyma konusunda sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Özellikle arka planı renklendirmekten hoşlandıkları gözlenmiştir. Araç çubuğunu boyutlandırma, hizalama, renklendirme ve kaydetme, klavye ve fareyi yazı yazma ve noktalama işaretlerini koyma, interneti ise öğretim aracına ve sitelere ulaşmak için kullandıkları görülmüştür. Bu durum öğrencilerle yapılan görüşmelere şu şekilde yansımıştır:

Araştırmacı: Bilgisayarda araştırma yaparken neler öğrendiniz?

*Gökhan: Bilgilere nasıl ulaşacağımızı öğrendik (**Bilgiye ulaşma**).*

Araştırmacı: Nasıl ulaştın?

Gökhan: Sitelerin üzerine tıkladığımızda sayfalar açıldı.

Araştırmacı: Hangi konuda bilgiler edindiniz?

Gökhan: Mesela öğretmenim sitelerden bilmediğimiz bilgilere ulaşabiliyoruz.

Meyvelerden, gezilebilecek yerlerden ve tarihi eserlerden bilgiler edindik.

Araştırmacı: Başka neler öğrendiniz?

*Merve: Yazdıklarımızı silmeyi (**Klavye kullanma**) ve resimleri kopyalayıp yapıştırmayı öğrendik (**Fare kullanma**).*

Araştırmacı: Başka neler öğrendiniz?

*Seda: Harfleri büyültmeyi küçültmeyi öğrendik (**Klavye kullanma**).*

*Gökhan: Mesela yazı yazmaya başlarken ortadan başlıyor. Biz baştan yazmayı öğrendik (**Araç çubuğunu kullanma**).*

*Merve: Renk değiştirmeyi öğrendik (**Araç çubuğunu kullanma**).*

Araştırmacı bu konuda öğrenci düşüncelerini belirlemek için günlüklerden yararlanmıştır.

Öğrenciler düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Özellikle Kapadokya’yla ilgili bilgiler okudum. Nasıl bir yer olduğunu ve niçin yapıldığını öğrendim” (11.04.2016, Öğrenci Günlüğü, Ali).

“Nemrut Dağı’yla ilgili bilgiler öğrendim. Dağda birçok heykeller vardı” (11.04.2016, Öğrenci Günlüğü, Merve).

“Gelecekte bilgisayardan araştırma yapmak için bana faydalı olacak. Bu durum işime yarayacak. Farklı sitelere giriş yapmayı öğrendim” (11.04.2016, Öğrenci Günlüğü, Mert).

Bu durum yansıtıcı günlükte şu şekilde yer almıştır:

“İkinci uygulamada öğrencilerin bilgisayarla ilgili birçok temel becerileri kavradıklarını gördüm. Örneğin büyük-küçük harf yazımı, noktalama işaretleri, kaynaklara ulaşma ve ne yapacaklarını anlama. Birinci uygulama deneme-yanılma aşamasıdır. İkinci uygulama aşamasında öğrencilerin dikkatini öğretim aracını tanımaktan ziyade araştırma yapmaya verdikleri gözlenmiştir” (Yansıtıcı Günlük, 11.05.2016).

Öğrenciler AADÖ uygulaması sonucunda, bilgisayarın donanımlarını ve programların özelliklerini tanıdıklarını belirtmiştir. Özellikleri kolay bir şekilde kavramışlar ve zamanla bu becerileri kullanma konusunda pratikleşmişlerdir. Başlangıçta bazı öğrencilerin bilgisayarı kullanma konusunda deneyimleri yokken AADÖ sonunda bu becerileri edindikleri gözlenmiştir. Özellikle ilkokul düzeyindeki öğrencilerin yığınlarca bilginin olduğu arama motorlarında araştırma yapmaları onların seviyelerine uygun değildir. Çünkü somut işlemler döneminde bulunan öğrenciler, güvenilir bilgiye ulaşma ve farklı kaynaklardaki içeriği ilişkilendirme konusunda yeterli düzeyde değildir. Güvenilir bilgiye ulaşma ve farklı kaynaklardaki içeriği ilişkilendirme üst düzey zihinsel beceri gerektirmektedir.

Öğretmenlerin bu konudaki düşünceleri görüşmeye şu şekilde yansımıştır:

Araştırmacı: Öğrencilerin bilgisayarla ilgili hangi temel becerileri kazandığını düşünüyorsunuz?

Sinan Öğretmen: Farenin ve klavyedeki tuşların işlevini kavrama, dosya açma-kaydetme, kopyalama-yapıştırma, Word ve PowerPoint Windows programlarının özelliklerini tanıma, sunular üzerinde renklendirme yapma, görsellerin boyutunu ayarlama, araştırma yapma gibi özellikleri öğrencilerin kazandığını düşünüyorum (Microsoft PowerPoint programını kullanma).

Araştırmacı: AADÖ'nün sınırlılığının olduğunu düşünüyor musunuz, nedenini açıklar mısınız?

Sinan Öğretmen: İnternette öğrencilerin seviyesine göre sitelere ulaşmak oldukça güç. Ayrıca sitenin hazırlanması sırasında güçlük yaşanabilir. Çok fazla araştırma yapmak ve zaman harcamak gerekiyor. Okuma güçlüğü yaşayan

öğrenciler için problem olabilir. Bu aracın yapısını anlamaları oldukça güçtür. Farklı sitelerdeki bilgileri bütünleştirme konusunda sorun yaşayabilirler.

Yapılandırılmış AADÖ araçları, öğrenciler için teknolojik araştırmaların başlangıcı olabilir fakat Sinan öğretmenin de ifade ettiği gibi bu araçları geliştirmek için zaman harcanmalıdır ve nitelikli araştırma yapılmalıdır. Çünkü iyi yapılandırılmamış öğretim araçları, hedeflere ulaşmayı engellemesinin yanı sıra öğrencilerin araştırma yapmaya karşı motivasyonlarını düşürebilir.

Öğrenme Ürünlerine Yönelik Düşünce ve Yorumlar

Öğrenciler öğretim aracındaki değerlendirme bölümünü takip ederek öğrenme ürünlerinin nasıl puanlanacağı konusunda fikir edinmiştir. Bu doğrultuda çalışmalarında düzenlemeler yapmışlardır. Öğrenme ürünlerini hazırlarken yaptıkları hataların farkındadırlar. Konuyla ilgili bazı katılımcıların görüşleri şöyledir:

Araştırmacı: Hazırladığınız öğrenme ürünleri konusunda ne düşünüyorsunuz, sonradan yaptığınız hatalar var mı?

*Gizem: Bazı bilgileri kaydetmediğimi düşünüyorum (**İçerik geçerliği**).*

*Sena: Yazıları ve resimleri yanlış yerlere konumlandırđımı düşünüyorum. Bazen konumlarının yerlerini karıştırdım (**Sunum ve planlama**).*

*Sena: Bilgilerin sırasını karıştırdım (**Organizasyon**).*

Araştırmacı: Başka nasıl bir değerlendirmede bulunabilirsiniz?

Enes: Yazı yazmamda hata olabilir. Bazen yazıları fark etmeden sildiğim oldu.

*Feyza: Bazı resimleri yanlış kopyalayıp yapıştırdığım oldu (**Metin-görsel uyumu**).*

*Mert: Bende Feyza gibi resimleri yanlış yerlere yapıştırdım. Ayrıca yazı yazarken ve noktalama işaretlerini koyarken hatalar yaptım (**İmla ve noktalama işaretleri**).*

Görüşme yapılan diğer odak gruptaki öğrencilerden bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*Merve: Bazen gereksiz bilgi yazdım. Benden tam istenilen bilgileri yazmadım (**Bilimsel doğruluk**).*

*Seda: İlk çalışmamızda biraz zorlandım. Ne yapacağımı çok anlamamıştım. Yazdıklarımı belki aynı siteden yazmış olabilirim. Resimleri farklı yerlere yapıştırmış olabilirim (**Kaynaklar**).*

Deniz öğretmen ise bu konudaki fikrini şu şekilde ifade etmiştir:

Öğrenciler performans ya da proje ödevlerini veya normal bir ödevi yaparken bu kadar özenli davranmıyordu. Öğrencilerin öğrenme ürünlerini hazırlarken daha istekli ve hevesli olduklarını gördüm. Ödevlerinde çok fazla görsel kullanmıyorlardı ya da görsel-içerik ilişkilendirme becerileri düşüktü. Görsel-içerik ilişkilendirme becerileri gelişti.

AADÖ, geleneksel yöntemlerde öğretmenden beklenen sürece ya da sonuca yönelik değerlendirme rolünü öğrencinin de üstlenmesini gerekli kılmaktadır. Bu açıdan öğrencilerin bağımsız hareket edebilen, eleştirel düşünebilen, öz değerlendirme yapabilen ve öğrenme sürecinde aktif olabilen bireyler olmaları oldukça önemlidir. Öğrenciler öz değerlendirme yapmaları sonucunda öğrenme ürünlerinde düzenleme yapmaktadır.

Öğrencilerin AADÖ Sürecinde Hissettiklerine Yönelik Görüşleri

Öğrenciler AADÖ sürecinde kendilerini mutlu, heyecanlı, şaşkın, üzgün ve korkulu hissettiklerini belirtmiştir. Bu durum öğrencilerle yapılan görüşmelere şu şekilde yansımıştır:

Araştırmacı: Çalışma sürecinde kendinizi nasıl hissettiniz?

*Gizem: Heyecanlı hissettim. Neden mi? Daha önce böyle şeyler hiç yapmamıştım. Yanlış yaparım diye korktum (**Heyecanlı-Korkulu**).*

Araştırmacı: Peki sizler nasıl hissettiniz?

*Sena: Biraz korkulu, biraz neşeli ve biraz güzel hissettim. Korkmamın sebebi bazılarını yanlış yaparım diye. Neşeli tarafı da farklı bilgiler öğrenmek (**Korkulu-Mutlu**).*

*Enes: Resimleri kopyalayıp yapıştırırken hoşuma gidiyordu. Çok uğraştığım şeyleri yanlışlıkla sildim. O zaman çok üzülüyordum (**Mutlu-Üzgün**).*

*Mert: Yanlış yapacağım ve süre yetmeyecek diye heyecanlıydım. Yapamayacağımı düşünüyordum (**Heyecanlı**).*

*Feyza: Heyecanlanıyordum, meraklanıyordum, korkuyordum. Korkumun nedeni yanlış yaparım diye. Meraklanmamın nedeni de farklı şeyler yapacağım diye. Heyecanlanıyordum başardığımı hissedince (**Heyecanlı-Meraklı-Korkulu**).*

*Sena: Konuyla ilgisiz bilgiler gördüğümde şaşkın hissediyordum (**Şaşkın**).*

Öğrenciler farklı bilgi ve beceri edinecekleri için kendilerini meraklı ve mutlu, yanlış yapacaklarını düşündükleri için korkulu, yanlışlıkla yaptıklarını silince üzgün ve

geleneksel yöntemlerden farklı ders işledikleri için heyecanlı hissettiklerini belirtmiştir.



BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde eylem araştırmasına göre yürütülen çalışmanın nicel ve nitel bulguları ışığında elde edilen sonuçlara, bu sonuçlar üzerinden gerçekleştirilen tartışmaya ve çeşitli önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuçlar

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar şunlardır:

- Okuduğunu anlama testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle AADÖ öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini geliştirmede önemli bir etkiye sahiptir.
- Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri genel okuma stratejisi düzeyi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı fakat sontest puanlarında artış olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu AADÖ'nün öğrencilerin OSÜF genel okuma stratejisi düzeyi gelişiminde önemli bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri problem çözme stratejisi düzeyi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu AADÖ'nün öğrencilerin OSÜF problem çözme stratejisi düzeyinin gelişiminde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri okuma stratejileri destekleme düzeyi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgu AADÖ'nün öğrencilerin OSÜF okuma stratejileri destekleme düzeyinin gelişiminde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

- Öğrencilerin grup olarak hazırladıkları öğrenme ürünlerinin (broşür) değerlendirme ölçütlerine uygunluğu bilimsel doğruluk, kaynaklar, organizasyon, metin-fon seçimi, görsel-metin uyumu, başlık-metin uyumu ve broşür kapağı tanıtım yazısı açısından başarılı iken imla, sunum ve planlama, içerik geçerliği, özgünlük ve broşür kapağı resmi açısından geliştirilmesi gerekir.
- Öğrencilerin eşli grup olarak hazırladıkları öğrenme ürünlerinin (PowerPoint sunusu) değerlendirme ölçütlerine uygunluğu bilimsel doğruluk, organizasyon, slayt renkleri, kaynaklar, içerik geçerliği, başlık-metin uyumu, sunum ve planlama, metin-fon seçimi, slayt yoğunluğu ve imla açısından başarılı iken özgünlük ve görsel-metin uyumu açısından geliştirilmesi gerekir.
- Öğrencilerin bireysel olarak hazırladıkları öğrenme ürünlerinin (mektup) değerlendirme ölçütlerine uygunluğu özgünlük, bilimsel doğruluk, kaynaklar, sunum ve planlama, organizasyon, içerik geçerliği, mektubun girişi ve imla açısından başarılı iken görsel-metin uyumu ve mektubun sonucu açısından geliştirilmesi gerekir. Diğer bir ifadeyle ikinci ve üçüncü uygulamada hazırlanan öğrenme ürünleri birinci uygulamada hazırlanan öğrenme ürünlerine göre sunum ve planlama, organizasyon, bilimsel doğruluk, imla, kaynaklar ve içerik geçerliği açısından gelişim göstermiştir. Metin-fon ve başlık-metin uyumu açısından birinci uygulamaya göre ikinci uygulamada öğrenme ürünleri gelişim göstermiştir. Görsel-metin uyumu ve özgünlük açısından öğrenme ürünlerinin puan ortalamasının birinci uygulamaya göre ikinci uygulamaya göre düştüğü, üçüncü uygulamada ise tekrar yükseldiği tespit edilmiştir.
- Türkiye’de bulunan ünlü yerler, üretilen yiyecekler ve bulunan antik kentler bilgi düzeyi testi öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu bulgular AADÖ’nün öğrencilerin ‘‘Türkiye’de Bulunan Ünlü Yerler’’, ‘‘Türkiye’de Üretilen Yiyecekler’’ ve ‘‘Türkiye’de Bulunan Antik Kentler’’ konularıyla ilgili bilgi düzeylerini geliştirmede önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.
- E-okuma-anlama stratejilerini kullanan öğrencilerin uygulamalarda daha başarılı oldukları ve zamanı verimli kullandıkları gözlenmiştir. *Okuma amacını belirleme stratejisini* kullanan öğrencilerin hangi bilgileri araştıracaklarının farkında oldukları, kullanmayanların ne araştıracaklarının farkında olmadıkları gözlenmiştir. *Okuma amacıyla metnin uyup uymayacağını düşünme stratejisini* kullanan öğrencilerin kaynaklar bölümüne ulaştıklarında konuyla ilgili bölümdeki sitelere giriş yaptıkları,

kullanmayanların sitelere seri bir şekilde giriş çıkış yaptıkları gözlenmiştir. *Göz gezdirme stratejisini* kullanan öğrencilerin okumadan önce metne göz atmak için sayfa üzerinde aşağı ve yukarı kaydırmalar yaparak inceledikleri, kullanmayanların bilgileri nerede bulabileceklerine dair doğru çıkarım yapamadıkları gözlenmiştir.

- *Neleri dikkatle okuyacağına karar verme stratejisini* kullanan öğrencilerin siteler konuyla ilgiliyse metinleri okudukları, kullanmayanların ulaştıkları ilk kaynaktan araştırdığı konuyla ilgili bilgi olmamasına rağmen ısrarla sitede cevabı bulmaya çalıştıkları gözlenmiştir. *Tablo, resim ve şekillerden yararlanma stratejisini* kullanan öğrencilerin ulaşıp ulaşıp olmadıkları videoları izledikten sonra cevaplarını oluşturdukları, kullanmayanların metni anlamlandırmak için görsellerden etkin şekilde yararlanmadıkları gözlenmiştir. *Anladığından emin olmak için yavaş ama dikkatli okuma stratejisini* kullanan öğrencilerin araştırdıkları bilgiye ulaştıklarını fark edince okuma hızlarını yavaşlattıkları, kullanmayanların okuma hızlarında değişiklik yapmadıkları gözlenmiştir.
- *Okuma hızını metne göre ayarlama stratejisini* kullanan öğrencilerin uzun metinleri daha yavaş okurken kısa metinleri daha hızlı okudukları, kullanmayanların genelde metinleri aynı hızda okudukları gözlenmiştir. *Metin zor geldiğinde okuduğu şeye dikkatini verme stratejisini* kullanan öğrencilerin okuduklarını anlamadıklarında dikkatlerini yoğunlaştırarak içeriği değerlendirdikleri, kullanmayanların metni anlamadıklarında bu durumu dikkate almadıkları gözlenmiştir. Metinleri anlamada problem yaşamayan öğrencilerin *metin zorlaşırsa anlamaya yardımcı olsun diye yeniden okuma yapma ve tekrar okuma stratejisini* nadiren kullandıkları, problem yaşayan öğrencilerin bu stratejileri genellikle kullandıkları gözlenmiştir.
- *Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasında ilişki kurma stratejisini* kullanan öğrencilerin konunun bütünü hakkında bilgi edinmeye dikkat ettikleri, kullanmayanların araştırdıkları konuyla ilgili sınırlı bilgi verdikleri gözlenmiştir. *Metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz etme stratejisini* kullanan öğrencilerin okuma sürecinden sonra araştırdıkları bilgiye ulaşıp ulaşmadıklarından emin olmak için değerlendirme yaptıkları, kullanmayanların bilgileri değerlendirip analiz etme konusunda yetersiz kaldıkları gözlenmiştir. *Başkalarıyla tartışma stratejisini* kullanan öğrencilerin bilgileri okuduktan sonra fikir alışverişinde buldukları, kullanmayanların aralarında anlaşmazlık yaşadıklarından dolayı ortak kararda buluşamadıkları gözlenmiştir. *Özetleme stratejisini* kullanan öğrencilerin

ulaştıkları bilgileri yeniden düzenleme, birleştirme, ilişkilendirme ve planlama yaparak kendi cümleleriyle ifade ettikleri, kullanmayanların sitelerdeki bilgileri olduğu gibi öğrenme ürününe yansıttıkları gözlenmiştir.

- Sitelerde bulunan reklamların ve haberlerin öğrencilerin dikkatini çektiği fakat içerikle ilgisiz olduğunu düşünerek öğrenme ürünlerinde bunları kullanmadıkları ve çalışma dosyası ile öğretim aracı arasında geçiş yapmayı zamanla öğrendikleri tespit edilmiştir.
- Öğrenciler görevleri tamamlarken okuma amacı belirleme, göz gezdirme, farklı renkle yazılmış yazılara dikkat etme, tablo, resim ve şekillerden yararlanma, tekrar okuma, özetleme ve not alma stratejilerini kullandıklarını belirtmiştir. Kitaba göre ekran okumaya yönelik konu dışında içeriğin olması, fare ve tuşlarla sayfalara erişim, bilgiye kolay ulaşma, ilgili diğer sayfalara yönlendirme, farklı yazı tiplerinin olması, metinlerin doğrusal olmaması, çok katmanlılık ve göz sağlığı açısından fark olduğunu belirtmişlerdir.
- Öğrenciler AADÖ aracında takip edilecek adımların açıklanmasına ilişkin öğretim sürecine rehberlik etmesi, zamanı verimli kullanma ve öğrenmeyi kolaylaştırma açısından olumlu katkı sağladığını ifade etmiştir. Grup çalışmalarına ilişkin başlangıçta anlaşamadıklarını zamanla ortak kararları doğrultusunda iş birliği içinde çalıştıklarını belirtmişlerdir. Birbirlerini dinleyerek karar verdiklerini, görevleri paylaştıklarını ve yardımlaştıklarını ifade etmişlerdir.
- Öğrenciler AADÖ ile ders işlemenin materyal (bilgisayar) kullanımı, etkinlik yapma (düzeltme yapma), öğretmen rolleri (rehberlik) ve öğrenci sorumluluğu (aktif olma) açısından farklı olduğunu belirtmiştir. Diğer dersleri farklı öğrenme tarzı, bilgisayar kullanma, araştırma yapma ve öğretim sürecini tasarlama yönünden AADÖ ile işlemek istediklerini belirtmişlerdir.
- Öğrenciler araç çubuğunu boyutlandırma, hizalama, renklendirme ve kaydetme, klavye ve fareyi yazı yazma ve noktalama işaretlerini koyma, interneti ise öğretim aracına ve sitelere ulaşmak için kullandıklarını belirtmiştir. Öğretim aracındaki değerlendirme bölümünü takip ederek öğrenme ürünlerinin nasıl puanlanacağı konusunda fikir edindiklerini ve bu doğrultuda çalışmalarında düzenlemeler yaptıklarını ifade etmişlerdir. AADÖ sürecinde ise görevleri başardıklarında mutlu, farklı öğretimle ders işledikleri için heyecanlı ve meraklı, konu dışındaki içerikle

(haber, reklam vb.) karşılaşınca şaşkın, yaptıklarını yanlışlıkla silince üzgün ve hata yapacaklarını düşündükleri için korkulu hissettiklerini belirtmişlerdir.

5.2. Tartışma

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda ulaşılan sonuçlar, araştırmanın dayandığı kuramsal temeller ve alanyazında yapılmış diğer çalışmalar ile karşılaştırılarak analiz edilmiştir.

5.2.1. Birinci Araştırma Sorusu ile İlgili Tartışma (Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin AADÖ Öncesindeki Okuduğunu Anlama Becerisi Öntest Ortalama Puanı ile AADÖ Sonrasındaki Okuduğunu Anlama Becerisi Sontest Ortalama Puanı Arasında Anlamli Bir Fark Var Mıdır?)

Öğrencilerin okuduğunu anlama testi öntest puanlarına göre sontest puanları lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Diğer bir ifadeyle AADÖ, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin gelişiminde olumlu bir etkiye sahiptir. Araştırma sonucu yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Kleemans vd., 2011; Segers, Droop vd., 2010). Kleemans vd. (2011)'nin yaptığı araştırmada iyi tanımlanmış görevleri içeren öğretim aracının uygulandığı deney grubunun okuma boyutu, kelime okuma testi ve kelimelerin eş anlamlılarını bulma alt boyutlarından oluşan dil becerileri testi sontest puanlarında önteste göre ilerleme gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Segers, Droop vd. (2010) tarafından yapılan araştırmada ise AADÖ'nün 4,5 ve 6. sınıf öğrencilerinin görevleri tamamlama, algılayıcı kelime görevi ve okuma görevleri olmak üzere üç alt testten oluşan dil becerileri testinin okuduğu anlama alt boyutunda ön teste göre son test puanlarında ilerleme gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. AADÖ ve okuduğunu anlama üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde uygulama süresi, öğretim modeli, katılımcı özellikleri gibi araştırma sonucunu etkileyebilecek faktörlerin etkili olabileceği görülmektedir. Literatürde AADÖ'nün okuduğunu anlama becerisini geliştirmeye etkisini araştıran sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu sebeple araştırmadan edilen sonuçların var olan araştırmalarla ilişkilendirilmesi daha sınırlı kalmaktadır.

Literatürde AADÖ'nün yabancı dil olarak İngilizce dersinde okuduğunu anlamaya etkisi yapılan araştırmalarla tespit edilmiştir (Al-Shamisi, 2016; Alshumaimeri ve Almasri, 2012; Hadriana, 2015; Khodary ve AbdAllah, 2014; Kocoğlu, 2010; Termsinsawadi, 2009; Tuan,

2011). Al-Shamisi (2016)'nin yaptığı araştırmada AADÖ'nün 11. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine olumlu etki ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Alshumaimeri ve Almasri (2012) ile Hadriana (2015) tarafından yapılan araştırmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Khodary ve AbdAllah (2014) tarafından yapılan araştırmada deney grubunun eleştirel okuma düzeylerinde önteste göre sontest ortalama puanlarında önemli bir gelişme gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin eleştirel okuma becerisini geliştirmek için internetteki kaynaklardaki bilgiyi analiz edip sentezledikleri tespit edilmiştir. Kocoğlu (2010) tarafından EFL öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerine AADÖ'nün etkisinin araştırıldığı çalışmada deney grubunun okuduğunu anlama becerilerinde kontrol grubuna göre daha yüksek ortalamaya sahip olduğu fakat yazma becerilerinde her iki grubun eşit puana sahip olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak AADÖ'nün okuduğunu anlama ve kelime hazinesini geliştirmede okuma programlarıyla bütünleştirilebileceği ifade edilmiştir. Termsinsawadi (2009) ve Tuan (2011) tarafından yapılan araştırmanın amacı öğrencilerin okuma-yazma becerilerine AADÖ'nün etkisini araştırmaktır. Araştırma sonuçları AADÖ'nün öğrencileri öğretimsel sürece motive ettiği ve onların okuma-yazma görevlerinde performanslarını artırdığını göstermiştir.

Dijital ortamda araştırma ve değerlendirme stratejilerini kullanma konusunda eğitim alan öğrencilerin belirgin konularda derin anlama ulaşmaları olasıdır (Hwang, Tsai, Tsai ve Tseng, 2008). AADÖ, yeni bilgiyi önceki bilgiyle bütünleştirerek zihinde şemalar oluşturmayı ve bu şemaların aktif kullanımını içerir (Cash ve Schumm, 2006, s.272). şemaların okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde önemi yadsınamaz bir gerçektir. Bir metni anlama, okuyucunun ön bilgileri ile metin arasındaki karşılıklı etkileşim ile mümkündür. Okuyucu, metni ön bilgileri doğrultusunda anlamlandırmaktadır. İçerik şemaları film, slayt, resim, oyun, sınıf tartışmaları, gösteriler ve metinler yoluyla hareketlendirilmektedir (Carrell, 1984). İçeriğin görsellerle desteklenmesi ve bilgisayarın ilgi çekici olması, okumayı daha eğlenceli hale getirmekte ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Chen, 2003; Chu, 2003). AADÖ aracında, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçiren zengin görsel içerikler bulunmaktadır. Bu noktadan hareketle okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde, öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçiren etkinliklerin ve materyallerin etkili olduğu öne sürülebilir.

AADÖ'de kaynakların hipermetin şeklinde sunulması, öğrencilerin metinler arasında bağlantı kurmasını sağlamaktadır. İçeriğin farklı parçaları arasında ilişki kurmayı sağlayarak konuya karşı farklı bakış açısı edinmeye imkân tanımaktadır. Gibson ve Gibb (2011)'e göre

ekran okuma, dijital ortamdaki metinler arasında bağlantı kurmayı sağlayarak metinler arası anlam kurmaya katkı sağlamaktadır.

Son zamanlarda popüler olan bilgisayar destekli öğretim, eğitimcileri ve araştırmacıları interaktif içeriklerin okuduğunu anlama ve kelime ediniminde daha faydalı olduğunu inanmaya sevk etmiştir (Korat ve Shamir, 2012; Liu, Chen ve Chang, 2010). Tüm bunlar göz önüne alındığında AADÖ'nün öğrencilerin ulaştıkları bilgileri değerlendirmeleri sonucunda okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Yurt dışında yapılan araştırmalar genel olarak değerlendirildiğinde AADÖ'ye giderek artan oranda yer verildiği fakat bu oranın hala yeterli seviyede olmadığı görülmektedir. Ülkemizde ise okuduğunu anlama becerisinin gelişiminde AADÖ uygulamalarına yer verilmemesi ve bu konuda yapılan araştırmaların olmaması sınıf uygulamaları, öğretmen yeterliği ve gelecekte yapılması gereken araştırmalar noktasında dikkate değer çabalara ihtiyaç duyulduğunu gözler önüne sermektedir.

5.2.2. İkinci Araştırma Sorusu ile İlgili Tartışma (Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin AADÖ Öncesindeki Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıkları Ortalama Puanı ile AADÖ Sonrasındaki Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıkları Ortalama Puanı Arasında Anlamli Bir Fark Var Mıdır?)

İkinci araştırma sorusu AADÖ'nün ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarına etkisinin belirlenmesiyle ilgilidir. Araştırma sorusuna cevap bulmak amacıyla üstbilişsel okuma stratejileri envanteri sürecin başında ve sonunda uygulanmıştır. Problem çözme stratejisi düzeyinde önteste göre sontest ortalama puanları lehine anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucu Makrogiorgou ve Antonio (2016) tarafından yapılan araştırma sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Yapılan araştırmada İngilizce dersinde 6. sınıf öğrencilerinin (n=40) okuma hızını ayarlama stratejisinin kullanımına AADÖ'nün pozitif yönde etki ettiği bulgusuna ulaşılmıştır.

Okuma stratejilerini destekleme düzeyinde önteste göre sontest sonuçları lehine anlamlı farklılık olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucu yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (An ve Cao, 2014; Makrogiorgou ve Antonio, 2016). An ve Cao (2014) tarafından yapılan araştırmada, AADÖ'ye tabi tutulan deney grubu öğrencilerinin üstbilişsel becerilerden planlama düzeyinde (görevlere başlamadan önce dikkatli bir şekilde okuma, göreve başlamadan önce amaç belirleme, ihtiyacı olan bilgi hakkında düşünme, alternatif

yollar içinde en iyi olanını seçme, izlediği adımları takip etme ve görevleri tamamlarken ne kadar zaman harcayacağını belirleme) önteste göre sontest ortalama puanlarında gelişim gösterdikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Makrogiorgou ve Antoniou (2016)'nın yaptığı araştırmada ise amaç belirleme, gözden geçirme, düzeltme ve okuma amacına göre bilgiyi seçme gibi okuma stratejilerinin kullanımına AADÖ'nün pozitif yönde etki ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Uygulamada AADÖ'nün okuma stratejilerini destekleme düzeyine etkisi yapılan araştırmalarla tespit edilirken Luzon (2007) tarafından teoriye dökülmüştür. Luzon (2007)'a göre AADÖ süreci amaç belirleme, görevleri başarmak için bildiklerini ve bilmediklerini yansıtma, görevleri tamamlamak için ihtiyaç duyulan bilgiyi yansıtma, görevleri nasıl geliştireceğini planlama ve rolleri tasarlama, amaçlarına uygun kaynakları seçme, alternatif öğrenme yolları seçme, görevleri tamamlarken kaynakların doğruluğunu değerlendirme ve öğrenme süreci ile sonucunu değerlendirme gibi üstbilişsel stratejilerin kullanımını içerir (s.8). Tüm bunlar göz önüne alındığında AADÖ'nün okuma amacı oluşturma, göz gezdirme, amaçlarına uygun kaynakları seçme, alternatif öğrenme yolları seçme, görevleri tamamlarken kaynakların doğruluğunu değerlendirme, öğrenme süreci ile sonucunu değerlendirme, okuma hızını ayarlama gibi okuma stratejileri üstbilişsel farkındalığı olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Genel okuma stratejisi düzeyinde ise öntest ve sontest ortalama puanları arasında anlamlı farklılık olmadığı fakat sontest puanlarında artış olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Literatürde AADÖ'nün genel okuma stratejisi düzeyine etkisini araştıran çalışmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple araştırmadan edilen sonuç literatürle ilişkilendirilememiştir fakat AADÖ sürecinde öğrencilerin genel okuma stratejisini kullandıkları araştırmacılar tarafından teoriye dökülmüştür (Cizer ve Boeru, 2015; Henning, 2013). Çocuklar iş birliği içerisinde çalışırken rollerini paylaşır (okur, yazar, bilgisayar kullanma) ve sitelerdeki bilgileri sesli okuyarak tartışır. Okurken içerik ipuçlarını kullanarak bilgileri düzenler ve sonuç çıkarır (Henning, 2013). Cizer ve Boeru (2015)'ya göre sitelerin seçimi öğrencilerin ön bilgilerine bağlıdır ve okuduklarını analiz ederek öğrendiklerini değerlendirirler. AADÖ görevleri tamamlamak için kıyaslama, sınıflandırma, sonuç çıkarma, analiz, kanıt sunma, özetleme, algı analizi gibi farklı tip düşünme becerilerinin kullanımını gerektirmektedir.

AADÖ'nün üstbilişle ilgili olarak öğrencilerin konuşma becerileri üstbilişsel farkındalıklarına (Li vd., 2011) ve öz düzenleme ile öz yönelim becerilerine (Hsiao vd., 2012; Jahromi vd., 2016; Lara ve Reparaz, 2007) pozitif yönde etki ettiğine dair çalışmalar mevcuttur. Öğrenme sorumluluğunu öğrenciye yükleyen öğrenci merkezli öğretim

doğrultusunda AADÖ, öğrencilerin bireysel farklılıklarına ve hızlarına göre eğitim ortamları sunmaktadır. Bu açıdan üstbiliş, öz düzenleme, öz yönelim gibi becerilerin etkin biçimde kullanımı oldukça önemlidir. Bu bağlamda araştırmanın AADÖ'ye dayalı üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığını destekleyen araştırmalara kanıt sunması ve Türkiye'de yapılacak benzer çalışmalara rehberlik etmesi açısından önemli olduğu söylenebilir.

5.2.3. Üçüncü Araştırma Sorusu ile İlgili Tartışma (AADÖ Doğrultusunda Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hazırladıkları Öğrenme Ürünlerinin Değerlendirme Ölçütlerine Uygunluğu Nasıldır?)

Birinci uygulamada hazırlanan öğrenme ürünleri sunum ve planlama açısından geliştirilmesi gerekirken ikinci ve üçüncü uygulamadakiler başarılıdır. Bu durum taslağa uyma ve sayfa düzeninde başlık, metin ile görsel konumlandırmasına dikkat edildiğini göstermektedir. Bu bulgu AADÖ'nün öğrenme ürünlerini sunum ve planlama açısından geliştirmesi üzerine yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Chang vd., 2011; Ikpeze ve Boyd, 2007). Chang vd. (2011) tarafından çevre eğitiminde farklı öğretim stratejilerinin 6. sınıf öğrencilerinin (n=103) öğrenme performanslarına etkisinin araştırıldığı çalışmada, AADÖ'nün dış öğrenme çevresi (müze, kampüs) ile birlikte uygulandığı grubun öğrenme ürünlerinin (PowerPoint sunumu) tasarım ve tamamlama ile sözlü sunum açısından en yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Ikpeze ve Boyd (2007)'un yaptığı araştırmada öğrenciler çevre konusuyla ilgili problemlere çözüm bulmak amacıyla farklı kaynaklardaki şiirleri okuyarak edindikleri bilgileri tartışmaları sonucunda kıta oluşumu ve kafiye sistemlerine dikkat ederek kendi şiirlerini yazmıştır. Sonuç olarak AADÖ'nün öğrenme ürünlerine tasarım açısından olumlu yönde etki ettiği tespit edilmiştir.

Üç uygulamada hazırlanan öğrenme ürünleri organizasyon açısından incelendiğinde başarılıdır. İkinci ve üçüncü uygulamada hazırlanan öğrenme ürünleri birinci uygulamadakilere göre organizasyon açısından daha yüksek ortalamaya sahiptir. Bu durum bilginin sıralanışında süreç bölümündeki adımların takip edildiğini göstermektedir. AADÖ'nün öğrenme ürünlerini organizasyon açısından geliştirdiği üzerine yapılan araştırmalarla elde edilen bulgu tutarlılık göstermektedir (Chang vd., 2011; Hsiung vd., 2011). Chang vd. (2011) tarafından yapılan araştırmada, AADÖ'nün dış öğrenme çevresi (müze, kampüs) ile birlikte uygulandığı grubun öğrenme ürünlerinin (PowerPoint sunumu) içeriğin görünümü açısından en yüksek ortalamaya sahip olduğu tespit edilmiştir. Hsiung vd. (2011)'nin yaptığı araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin "Hayvanlar Dünyasına Giriş"

konusuyla ilgili hazırladıkları öğrenme ürünlerine AADÖ'nün bilgileri organize etme, birbirine uyumlu kelimeleri kullanma, bilimsel kelimeleri kullanma açısından olumlu yönde etki ettiği ve bilimsel kelimeleri kullanma sayılarında artış olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Üç uygulamada hazırlanan öğrenme ürünleri kaynaklar açısından incelendiğinde başarılıdır. Öğrencilerin farklı kaynakları değerlendirerek ulaştıkları bilginin doğru olup olmadığını analiz ettikleri tespit edilmiştir. Bu bulgu AADÖ'nün öğrenme ürünlerini farklı kaynakları kullanma açısından geliştirmesi yönüyle yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Ikpeze ve Boyd, 2007; Luzon, 2007; VanFossen, 2004). Ikpeze ve Boyd (2007)'un yaptığı araştırmada öğrencilerin farklı kaynaklardaki bilgileri kullanarak şiir yazdıkları tespit edilmiştir. VanFossen (2004)'in yaptığı araştırmada “Japon çocuklarının bir günlük yaşamı” konusunda yazdıkları yedi sayfalık kitap ve “ABD'nin tarihi, ekonomisi, yönetimi vb.” konularından birisiyle ilgili bir model çerçevesinde hazırlanan sunumlar, öğrencilerin zengin kaynaklara ulaşarak bilgileri değerlendirdiklerini ve üst düzey düşünme becerilerinde gelişme olduğunu göstermiştir.

Birinci ve ikinci uygulamada hazırlanan öğrenme ürünleri özgünlük açısından incelendiğinde geliştirilmesi gerekirken üçüncü uygulamadaki başarılıdır. Üçüncü uygulamada öğrencilerin sitelerden araştırdıkları bilgileri değerlendirerek ve ürünlerin temel bileşenlerine dikkat ederek ortak kararları doğrultusunda öğrenme ürünlerini hazırladıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu AADÖ'nün öğrenme ürünlerini özgünlük açısından geliştirmesi üzerine yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Ikpeze, 2009; Irina ve Anna, 2012; Segers ve Verhoeven, 2009). Ikpeze (2009)'nin yaptığı araştırmada öğrencilerin yaratıcı yazma ve tartışma süreçlerindeki becerilerinin gelişimine AADÖ'nün olumlu yönde etkisi olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Irina ve Anna (2012) tarafından yapılan araştırmada “dinazorlar” konusuyla ilgili AADÖ'nün öğrencilerin bilişsel ve yaratıcılık, yardım almaksızın bilgiye ulaşma, eleştirel düşünme, alternatif görüş sunma ve karar verme becerilerine olumlu yönde etki ettiği tespit edilmiştir.

Birinci, ikinci ve üçüncü uygulamada hazırlanan öğrenme ürünleri bilimsel doğruluk açısından incelendiğinde başarılıdır. Bu bulgu öğrencilerin doğru bilgilere ulaşması açısından yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Brown ve Zahner, 2006; Ikpeze ve Boyd, 2007). Brown ve Zahner (2006) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin bilgiyi bulma, analiz etme ve değerlendirme sürecinde kendilerinden daha emin oldukları tespit edilmiştir. Ikpeze ve Boyd (2007) tarafından yapılan araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin görevleri tamamlarken bilgileri dikkatli seçtikleri, analiz ettikleri, sentezledikleri ve

değerlendirdikleri tespit edilmiştir. Bilgiyi kavrama, genelleştirme ve basit sonuçlara ulaşma analiz ve değerlendirme becerilerinin gelişimini sağlamaktadır (Hill, 2008; Irina ve Anna, 2012; Sanford vd., 2010). Russell vd. (2008)'ne göre öğrenciler internetteki kaynaklara ulaşarak farklı bakış açılarını sentezlemeleri sonucunda doküman, broşür, sunum gibi yaratıcı ürün hazırlayabilir. Luzon (2007)'a göre internet kaynaklarını analiz etme, sentezleme, karşılaştırma ve sınıflandırma farklı algıları analiz etme, genelleştirme, sonuç çıkarma ve çözüm bulmayı sağlar. Güneş (2010)'e göre ekran okuma sürecinde önemli bilgiler seçilerek sıralama, sınıflama, ilişkilendirme, sorgulama, değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmekte ve yeniden anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırılan bilgiler okuyucunun ön bilgileriyle birleştirilerek zihninde yapılandırılmaktadır. Cohen (2006)'e göre öğrenciler bu süreçte hem sitelerdeki temel fikri tanımlar hem de bilgiyi nasıl uygulayacakları konusunda yeni teoriler üretir. Okur farklı sitelerdeki bilgileri birleştirerek içeriğe dair bir resim oluşturur ve cevaplanmayan sorular için bunları sentezler.

İçerik geçerliği açısından incelendiğinde ise birinci uygulamada hazırlanan öğrenme ürünleri geliştirilmesi gerekirken ikinci ve üçüncü uygulamadakiler başarılıdır. İkinci ve üçüncü uygulamada hazırlanan öğrenme ürünleri öğrencilerin süreç bölümünde araştırılması gereken bilgileri araştırdıklarını göstermektedir. Bu açıdan araştırma sonucu, Mohn (2004) ile Segers ve Verhoeven (2009) tarafından yapılan araştırma sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Mohn (2004) tarafından yapılan araştırmada uygulama sürecinde 6. sınıf öğrencilerinin %58'inin içeriği uygulama becerilerinin gelişiminde iyi uygulamalar gösterdikleri tespit edilmiştir. Segers ve Verhoeven (2009) tarafından yapılan araştırmada öğrenme ürünlerinin pragmatik nitelik (bilimsel doğruluk, içerik geçerliği ve başlık-metin uyumu) boyutunda erkek ($\bar{X}=2.79$) ve kızların ($\bar{X}=2.87$) iyi uygulamalar gösterdikleri tespit edilmiştir.

Birinci uygulamada hazırlanan öğrenme ürünleri imla açısından geliştirilmesi gerekirken ikinci ve üçüncü uygulamadakiler başarılıdır. İkinci ve üçüncü uygulamada hazırlanan öğrenme ürünleri AADÖ'nün imla açısından geliştirmesi yönüyle Segers ve Verhoeven (2009) tarafından yapılan araştırma sonucu ile tutarlılık göstermektedir. AADÖ'nün 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme ürünlerine (broşür) etkisinin araştırıldığı çalışmada deney grubu öğrencilerinin dil becerilerinin niteliği boyutunda erkek ($\bar{X}=2.82$) kızların ($\bar{X}=3.14$) iyi uygulamalar gösterdikleri tespit edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar göz önüne alındığında, çok yönlü analizleri içeren araştırmalar yapılmadığı sürece AADÖ doğrultusunda hazırlanan öğrenme ürünlerini değerlendirmeye ilgili yapılacak karşılaştırmalarda yanlış yorumlar

ortaya çıkabilecektir. AADÖ'nün öğrenme ürünlerini geliştirmede etkili bir şekilde kullanılabilmesinin kanıtlanması, literatürde var olan tartışmalara yeni bir boyut kazandırması açısından önemlidir.

5.2.4. Dördüncü Araştırma Sorusu ile İlgili Tartışma (Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin AADÖ Öncesindeki Bilgi Düzeyleri Ortalama Puanı ile AADÖ Sonrasındaki Bilgi Düzeyleri Ortalama Puanı Arasında Anlamlı Bir Fark Var Mıdır?)

Dördüncü araştırma sorusu AADÖ'nün ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin bilgi düzeylerine etkisinin belirlenmesiyle ilgilidir. Araştırma sorusuna cevap bulmak amacıyla birinci, ikinci ve üçüncü uygulama öğrenme içeriğiyle ilgili bilgi düzeyi testleri hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda AADÖ'nün öğrencilerin “Türkiye’de Bulunan Ünlü Yerler”, “Türkiye’de Üretilen Yiyecekler” ve “Türkiye’de Bulunan Antik Kentler” konularıyla ilgili bilgi düzeylerini geliştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Literatürde AADÖ'nün içerik okuryazarlığını geliştirmede etkili bir öğretim olduğu farklı araştırmalar tarafından ortaya konmuştur (Akçay, 2009; Balliel, 2014; Çıgırık, 2009; Çilkaya, 2013; Edwin ve Lydia, 2014; Peterson vd., 2003; Segers ve Verhoeven, 2009; Ünal, 2012). Segers ve Verhoeven (2009)’e göre AADÖ “içerik ve teknoloji okuryazarlığı arasında önemli bir köprü kurmuştur” (s.651). Peterson vd. (2003)’ne göre AADÖ, öğrenme içeriğini ve becerilerini transfer ederek interaktif öğrenme sağlar (s.39). Edwin ve Lydia (2014)’ye göre AADÖ, teknolojiyi öğretim ve öğrenme ile bütünleştirmek için bir strateji olarak kullanılabilir. Öğrencilerin bilgiyi elde etme ve analiz etme becerilerini geliştirerek öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğretime geçişte etkili bir araçtır (Kachina, 2012). Tüm bunlar göz önüne alındığında AADÖ'nün öğrencilerin içeriği elde etme becerilerini geliştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır.

5.2.5. Beşinci Araştırma Sorusu ile İlgili Tartışma (AADÖ E-Okuma-Anlama Öğretim Sürecini Nasıl Etkilemektedir ve Sürece Yönelik Öğretmen ile Öğrenci Görüşleri Nedir?)

Araştırmanın nitel boyutunda yapılan görüşmeler, gözlemler ve tutulan günlükler hem araştırmanın nicel boyutunda gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarını değerlendirmede hem de ulaşılan bu sonuçların daha ayrıntılı bir şekilde ortaya konulmasında önemli

görülmektedir. Genel olarak bir değerlendirme yapıldığında görüşme, gözlem ve tutulan günlükler araştırmanın nicel boyutunda problemleri test etmek için yapılan istatistiksel analizleri doğrulayacak yöndedir.

AADÖ E-Okuma-Anlama Öğretim Sürecini Nasıl Etkilemektedir?

Öğrencilerin navigasyon kullanma ve siteleri taramada sorun yaşadıkları fakat zamanla bu sorunları aşarak iyi uygulamalar gösterdikleri tespit edilmiştir. Bu bulgu yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Chang vd., 2011; Ikpeze, 2009; Ikpeze ve Boyd, 2007; Kachina, 2012; Leite, Dourado vd., 2015; M.N. Balkissoon ve Balkissoon, 2014; Segers ve Verhoeven, 2009). Chang vd. (2011) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin siteleri kullanırken kaynakları sınıflandırma ve dönüşüm sağlama ($\bar{X}=4.23$) konusunda olumlu yönde görüş belirttikleri görülmüştür. Ikpeze (2009) tarafından yapılan araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin seçtikleri bilgileri organize etme, navigasyon kullanma, ipuçlarını yorumlama, ilgili linkleri seçme, bütünleştirme, değerlendirme gibi yeni okuryazarlık becerileri edindikleri gözlenmiştir. Öğretmen ise AADÖ'nün öğrencilerin araştırma ve sunum becerilerini geliştirdiğini, çalışmalarını izlemenin yansıtıcı deneyim sağladığını belirtmiştir. Ikpeze ve Boyd (2007) tarafından yapılan araştırmada 5. sınıf öğrencilerinin (n=6) görevleri tamamlarken navigasyon kullanma, çoklu ortam okuma ve ilgili siteyi bulmada problem yaşadıkları gözlenmiştir. Projeler ilerledikçe öğrencilerin bağımsız olarak navigasyon kullanma, bilgiyi ayırma, gözden geçirme, tarama gibi becerilerinde gelişim olduğu tespit edilmiştir. Kachina (2012)'nin yaptığı araştırmada AADÖ'nün 8. sınıf öğrencilerinin araştırma projelerinde analitik, yazma ve teknoloji becerilerine, M.N. Balkissoon ve Balkissoon (2014)'un yaptığı araştırmada teknoloji yeterlilikleri ve araştırma becerilerinin gelişimine olumlu yönde etki ettiği bulgusuna ulaşılmıştır. Leite, Dourado vd. (2015) tarafından 92 araştırmanın incelendiği çalışma AADÖ'nün öğrencilerin bilişsel, bilimsel ve teknik becerilerinin gelişimini hızlandırdığını ortaya koymuştur. Termsinsawadi (2009)'ye göre AADÖ, öğrencilerin dijital kaynaklardaki bilgiyi tarama becerilerinin gelişimine olumlu yönde etki etmektedir.

Scott ve O'Sullivan (2005)'a göre hipermetinlerin dezavantajlarından birisi çok fazla bilgi yüklü olmasıdır. Okuma sürecinde bireyler sonraki adımda ne yapacakları, ileri geri gitmek için istedikleri bilgiyi nasıl bulacakları ve ne kadar zaman harcayacakları konusunda kargaşa yaşayabilir. AADÖ aracı, hipermetinleri okumaya aşina olmayan bireyler için bu dezavantajı engelleyebilir. Çünkü AADÖ aracında kaynakların sınırlandırılarak verilmesi,

hipermetinlerin karmaşık yapısını engeller. Villanueva vd. (2010)'ne göre e-okuma yeterliliği bilgi, ayrıştırma, teknik, dil ve anlama, bilişsel ve üstbilişsel olmak üzere farklı tip becerilerin kullanımını gerektirir. Metinlerin farklı anlamsal modları etkileşime geçirilir. Öğrencilerin zengin tematik ilişkiler kurmasını, gerçek dünyaya yönelik öğrenme sürecini tamamlamayı ve üstbilişsel süreçleri kullanmayı sağlar (March, 2003, s.43). AADÖ aracı, bu becerileri geliştirmek için iyi bir başlangıçtır (Al-Shamisi, 2016). Pulido (2009) bu süreci, sürekli olarak içerik ipuçlarını kullanarak siteleri gözden geçirme ve metinleri tarama yoluyla farklı siteleri ilişkilendirerek önemsiz bilgileri ayrıştırma olarak ifade etmektedir.

Bu araştırmada bazı öğrencilerin bilgileri araştırırken not tuttukları gözlenmiştir. Bu bulgu yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Brown ve Zahner, 2006; Popota, 2014). Brown ve Zahner (2006) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin not almalarının araştırma yapmalarına olumlu yönde katkı sağladığı tespit edilmiştir. Popota (2014) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin çoğunluğunun AADÖ uygulaması sürecinde not almaları ve bunlardan öğrenme ürünlerini hazırlamada yararlandıkları tespit edilmiştir. Diğer taraftan bu araştırmada öğrencilerin tekrarlayıcı okumaya başvurmaları Brown ve Zahner (2006) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin verilen yönergeleri ve açıklamaları tekrar okumalarıyla tutarlılık göstermektedir.

Nitelikli AADÖ, öğrencileri problem çözmeye ve proje oluşturmaya cesaretlendirir (Hassanien, 2006). Bu aktiviteler, merak uyandırma ve öğrenci ilgisini çekmede etkili şekilde tasarlanmalıdır. Öğrencilerin elektronik ortama dayalı olarak bilgiyi anlamlandırmalarını ve edindiklerini derleyerek öğrenmelerini sağlar (Sanford vd., 2010, s.478). Bu araştırmada öğrenciler uygulama boyunca araç çubuğunu tanıma açısından boyutlandırma, hizalama, renklendirme ve kaydetme, klavye ve fareyi kullanma açısından silme, diğer sayfaya geçme ve yazım kuralları, PowerPoint aracı açısından sunu hazırlama, slaytları çoğaltma ve internet açısından araştırma yapma, siteler arasında gezinme, reklamlardan bilgi edinme gibi temel becerileri edindiklerini ifade etmiştir. Öğrencilerin Microsoft Word ve PowerPoint Office programının özelliklerini zamanla kavradıkları ve bu becerileri kullanmada pratikleştikleri gözlenmiştir. Bu bulgu öğrencilerin yazılım programlarını kullanma becerilerinin gelişmesi açısından Chang vd. (2011) ile M.N. Balkissoon ve Balkissoon (2014) tarafından yapılan araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir. Chang vd. (2011) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin bilgisayarda yazılım programını kullanmaktan hoşlandıkları ($\bar{X}=4.25$) ve M.N. Balkissoon ve

Balkissoon (2014) tarafından yapılan araştırmada AADÖ'nün lisans öğrencilerinin birkaç farklı yazılım programını kullanma becerilerinin geliştiği tespit edilmiştir.

Hsiung vd. (2011) tarafından yapılan araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin anahtar kelimeleri kullanarak araştırma yapma ve konuyla ilgili birden fazla kelimeyi birleştirerek anahtar kelime üretme becerilerinde ilerleme olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmada AADÖ'nün anahtar kelime kullanma becerisine etkisi araştırılmamıştır. AADÖ sürecinde öğrenciler okuma stratejilerini kullanma becerilerini geliştirmektedir ve başlangıçta yoğun şekilde öğretmen rehberliğine ihtiyaç duymaktadır. Segers ve Verhoeven'e göre "AADÖ öğretmen rolünü ve rehberliğini inkâr etmeksizin çocuklara öğrenme üstünlüğü sağlar"(s.4). Zamanla öğrenciler AADÖ sürecinde deneyim elde ettikçe kısmen bağımsız öğrenme gerçekleştirmektedir. Bunlara ek olarak AADÖ'nün düzenli sınıf ortamında ve sistematik bir şekilde gerçekleştirilmesine ilişkin süreci net olarak araştıran çok az çalışmanın olduğu dikkat çekmektedir. Bu araştırmanın Türkiye'de yapılacak benzer çalışmalara öğretim sürecine rehberlik etmesi açısından önemli olduğu söylenebilir.

Sürece Yönelik Öğretmen ile Öğrenci Görüşleri Nedir?

AADÖ'ye yönelik öğretmen ve bazı öğrencilerin olumlunun yanı sıra olumsuz görüşlerinin de olması, araştırmadan elde edilen sonuçların daha güvenilir olmasını sağlamıştır. Çünkü bireysel farklılıklara sahip olan katılımcıların, AADÖ'ye yönelik aynı yönde görüş ya da tutum göstermeleri beklenemez. Ayrıca AADÖ'ye ilişkin bazı kavramlara (süreç, araştırma, bilgisayar vb.) karşı farklı algılara sahip olmaları, öğrenme stilleri açısından değişik görüşe sahip olduklarını göstermektedir.

Öğrenciler kitaptan ve ekran okuma arasındaki farklılara yönelik sayfalar arasında gezinme, konu dışında içeriğin olması, sayfa çevirme, bilgiye ulaşma, yazı şekli, not alma ve göz sağlığı açısından fark olduğunu belirtmiştir. Ekranda farklı yazı tiplerinin ve boyutlarının olması öğrencilerin dikkatini çekmiştir. Farklı sayfalar arasında gezinme açısından da ekran okumanın avantajlı olduğunu belirtmiştir. Chen (2003) ve Chu (2003)'ya göre ekran okumada yazı tipi ve boyutunun ayarlanabilmesi, sayfayı kişisel isteklere göre düzenleyebilme kâğıttan okumaya göre avantaj sağlamaktadır. Bu araştırmada öğrenciler sitelerde konu dışında içeriğin (reklam, haber vb.) olmasına yönelik dikkat dağınlıklığı yaşadıklarına dair görüş belirtmemiştir fakat bunlara odaklandıkları ve inceledikleri görülmüştür. Jeong (2012)'a göre ekranda dikkat dağıtıcı öğelerin olması metne

odaklanmayı zorlaştırmaktadır. Ekranda farklı programlara ve ilgisiz içeriğe yönelip asıl metinden uzaklaştırmaktadır. Bu araştırmada bir öğrencinin göz sağlığı açısından ekran okumanın dezavantajlı olduğunu belirtmesi, Jeong (2012) tarafından yapılan araştırma sonucu ile tutarlılık göstermektedir. Yapılan araştırmada 6. sınıf öğrencileri, basılı metinlere göre ekrandan okurken daha fazla göz yorgunluğu hissetmiştir. Güneş (2010)'e göre ekran okumada metnin bütünü görülmemektedir. Okuyucu metinleri parça parça okumakta ve birleştirerek anlamaya çalışmaktadır. Bu durum göz hareketlerini, anlamayı ve okuma hızını etkilemektedir.

Öğretmenlerin AADÖ'nün öğrencilerin araştırma yapma ve hipermetinleri okuma becerilerini geliştirmesi yönünde görüş belirtmeleri, Ikpeze (2009) tarafından yapılan araştırma sonucuyla tutarlılık göstermektedir. Yapılan araştırmada öğretmen AADÖ'nün öğrencilerin hipermetinleri okuma, değerlendirme, farklı kaynakları araştırma ve navigasyon becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Öğrenme ürünlerinde öğrencilerin farklı bölümleri organize ederek bütünleştirmelerinin ve ilgilerine göre konuşma-yazı dilini kullanmalarının memnun edici olduğunu belirtmiştir. Ikpeze ve Boyd (2007)'a göre çoklu görevler ilişkilendirme yoluyla eleştirel okumada önemli fırsat sağlamıştır. AADÖ, öğrencilerin çoklu ortam ve hipermetin okuma becerilerini geliştirmektedir.

Öğrenciler AADÖ aracında takip edilen adımların açıklanmasına yönelik olumlu yönde görüş bildirmiştir. Adımların açıklanmasının rehberlik sağlama, öğrenmeyi kolaylaştırma ve hızlandırma açısından faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum ise öğrencilerin adımların açıklanmasından dolayı ne yapacaklarını bilmelerine ve zamanı verimli kullanmalarına imkân tanımıştır. Araştırma bulguları yapılan araştırmalarla tutarlılık göstermektedir (Hassanien, 2006; Kachina, 2012; M.N. Balkissoon ve Balkissoon, 2014). Hassanien (2006)'in yaptığı araştırmada öğrencilerin çoğu AADÖ'nün akademik ilerlemenin gelişimini sağlaması, ilgi çekmesi, kullanışlı olması ve kolay erişim sağlaması yönünde olumlu yönde fikir belirtmiştir. Kachina (2012) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin öğretim aracında adımların açık açık belirtilmesinden ve öğrencilere rubriklerin sunulmasından dolayı AADÖ'ye karşı pozitif tutum gösterdikleri tespit edilmiştir. M.N. Balkissoon ve Balkissoon (2014)'un yaptığı araştırmada ise adımların açıklanmasından dolayı öğrencilerin etkinlik yaparken zamanı kullanma becerilerinde gelişim olduğu tespit edilmiştir. Harashima (2008)'ya göre bireyler dijital ortamda araştırma yaparken zihinlerinde rehber sorular üretmelidir. Bu açıdan metinleri okumak için plan yapmaya ihtiyaç duyarlar. AADÖ aracının süreç bölümünde araştırılması istenen bilgilerin

sistemantik olarak sunulması, öğrencilerin metinleri okuma sürecinde plan yapmalarını kolaylaştırmaktadır.

Öğrenciler grup çalışmalarına ilişkin olarak görevleri paylaşma ve yardım alma açısından olumlu yönde görüş belirtmiştir. Paylaşma konusunda *“bazılarımız bilgiye ulaşırken diğerleri yazdı, ben bilgileri araştırırken arkadaşım resimlere ulaştı”*, yardım alma konusunda *“bilemediğim yerleri arkadaşıma sorarken o da bilemediği yerleri bana sordu”* gibi ifadeler kullanmışlardır. AADÖ'nün öğrencilerin yardım alma, paylaşma, sorumluluk, iletişim kurma gibi sosyal becerilerin kullanımına imkân tanınması ve geliştirmesi yapılan araştırma sonuçlarıyla tutarlılık göstermektedir (Kachina, 2012; Leite, Dourado vd., 2015; M.N. Balkissoon ve Balkissoon, 2014). Kachina (2012)'nin yaptığı araştırmada AADÖ'nün 8. sınıf öğrencilerinin sosyal becerilerinin gelişiminde etkili araç olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Leite, Dourado vd. (2015) tarafından 92 AADÖ'ye ilişkin araştırmanın incelendiği çalışmada öğrencilerin iletişim becerilerinde gelişme olduğu tespit edilmiştir. M.N. Balkissoon ve Balkissoon (2014)'un yaptığı araştırmada öğrencilerin grup dinamiği, liderlik, mücadele, dürüstlük, sorumluluk, iş birliği, eleştirel düşünme, yaratıcılık ve iletişim kurma becerilerinde gelişme olduğu tespit edilmiştir. Termsinsawadi (2009)'ye göre AADÖ, öğrencilerin iş birliğine dayalı grup becerilerinin gelişimine olumlu yönde etki etmektedir.

Bazılarının baskın olması konusunda birkaç öğrenci *“ilk çalışmamızda araştırmanın çoğunu ben yaparken diğer arkadaşlarım benim yapamadığım yerleri yaptı”* gibi ifadeler kullanmıştır. Bu yüzden çalışma grubundaki diğer öğrenciler pasif kalmıştır. Bazı öğrencilerin çalışma sürecinde pasif kalması, Ikpeze (2009) ile M.N. Balkissoon ve Balkissoon (2014)'un yaptığı araştırma sonucuyla tutarlılık göstermektedir. Ikpeze (2009)'nin yaptığı araştırmada bir öğrenci bazı arkadaşlarının hiçbir şey yapmadığından dolayı grup arkadaşlarını seçmeye kendilerinin karar vermeleri gerektiğini belirtmiştir. M.N. Balkissoon ve Balkissoon (2014)'un yaptığı araştırmada ise grup içinde iletişim problemleri yaşanması ve bazı öğrencilerin pasif kalmasından dolayı yaratıcı fikirler oluşturulamadığı tespit edilmiştir. Kelly (2000)'e göre grup çalışmaları öğrencilerin dil, öğrenme ve zihinsel becerilerindeki güçlükleri belirlemeyi sağlar. M.N. Balkissoon ve Balkissoon (2014)'a göre AADÖ konuşma, yazma, grup çalışması, yöneticilik, yaratıcılık, güven gibi becerilerin gelişimi için önemli bir fırsattır. AADÖ'nün gelişim ve tasarımı sosyal, psikolojik ve bilişsel gelişim doğrultusunda öğrenmeyi etkileyen bütün değişkenlerin algılanmasını sağlayarak dikkatli planlamayı içeren karmaşık bir süreçtir (Zheng, Perez vd., 2007).

Öğrenciler AADÖ ile ders işlemenin süreç açısından farklı yönlerine ilişkin materyal, etkinlik yapma, bilgiye ulaşma ve öğretmen-öğrenci rolleri açısından farklılık gösterdiğini belirtmiştir. Materyal açısından diğer derslerde kitap kullandıklarını, etkinlik yapma açısından bilgisayarda hata yapılırsa daha kolay düzelttiklerini, bilgiye ulaşma açısından daha kolay içeriğe ulaştıklarını ve öğretmen-öğrenci rolleri açısından diğer derslerde öğretmenlerinin konuyu anlattığını fakat bu derste bilgiye kendilerinin ulaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen-öğrenci rolleri açısından ulaşılan bulgu, Ikpeze ve Boyd (2007)'un yaptığı çalışmada öğrencilerin görevleri tamamlarken öğrenmelerinden sorumlu olduklarını belirtmeleri sonucu tutarlılık göstermektedir. Diğer taraftan birinci uygulamada yeni okuryazarlık becerileri gelişmiş öğrencilerin görevleri tamamlarken bağımsız davranmaları diğerlerinin ise yardıma ihtiyaç duymaları Gokalp, Sharma, Johnston ve Sharma (2013)'ün yaptığı çalışmada bazı öğrencilerin daha fazla rehberliğe ihtiyaç duymaları, bazılarının ise daha fazla bağımsız davranmaları sonucu tutarlılık göstermektedir. Hassanien (2006)'ın yaptığı çalışmada ise öğrencilerin %16'sı rehberliğe ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Bu çalışmada ikinci uygulamada yapılan rehberlik azalırken üçüncü uygulamada öğrencilerin neredeyse hiçbiri desteğe ihtiyaç duymamıştır.

Öğrenciler diğer dersleri AADÖ ile işlemeye yönelik olarak farklı öğrenme tarzı, bilgisayar kullanma, araştırma yapma ve öğretim sürecini tasarlama açısından fikir belirtmiştir. Farklı öğrenme tarzı açısından değişik şeyler öğrendiklerinden dolayı eğlenceli geldiğini, bilgisayarı kullanma açısından kalemle yazı yazarken ellerinin yorulduğunu fakat dijital ortamda yazmanın eğlenceli olduğunu, araştırma yapma açısından bilgisayarda araştırmanın kitaba göre eğlenceli olduğunu ve öğretim sürecini tasarlama açısından çalışmalarını istedikleri doğrultuda planladıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, Kachina (2012) tarafından yapılan araştırma sonucu tutarlılık göstermektedir. Yapılan çalışmada 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin %88'i kitaplardan ziyade e-stratejileri ilgileri doğrultusunda kullanarak ürün hazırlamanın daha kolay olduğunu ve gelecek öğretim uygulamalarında bu yöntemin kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

AADÖ süreci öğrencilerin bilgiyi organize etmeleri için önerilebilir ve yapılandırmacı teoriyle bağlantılıdır (Segers ve Verhoeven, 2009). Geleneksel öğretmenler, programların çok güçlü kontrol edicisidir. AADÖ sürecinde öğretmenler, sınıflarındaki bilgisayarlar sayesinde öğrencileri aktif konuma getirerek öğrenci merkezli öğretimi uygulayabilir (Ikpeze, 2009). Bu çalışmada öğretmenler, AADÖ'nün öğretmen merkezli öğretimden

öğrenci merkezli öğretime geçişte etkili olması ve dersleri AADÖ ile işlemeye yönelik olarak olumlu yönde görüş belirtmiştir.

Öğrenciler uygulama boyunca kendilerini heyecanlı, meraklı, şaşkın, mutlu, üzgün ve korkulu hissetmiştir. Daha önce böyle çalışmalar yapmayı ilk defa yaptıkları için heyecanlı ve meraklı, bilgileri araştırırken ilgisiz bilgilerle karşılaştıkları için şaşkın, görevleri tamamladıklarında mutlu, yaptıklarını yanlışlıkla silince üzgün ve yanlış yapacaklarını düşündükleri için korkulu hissettiklerini belirtmişlerdir. Bazı öğrencilerin pozitif bazı öğrencilerin negatif tutum göstermeleri Kachina (2012) ve Mohn (2004) tarafından yapılan araştırma sonucuyla tutarlılık göstermektedir. Kachina (2012) tarafından yapılan araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin %100'ü yeni bilgiler öğrendiklerini ve %90'ı internete dayalı aktiviteleri sevdiklerini belirtmiştir. Mohn (2004) tarafından yapılan araştırmada AADÖ'ye yönelik 6. sınıf öğrencilerinin ilgi alanına yönelik davranışlarında 121'i pozitif 6'sı negatif, hoşlanma davranışlarında 43'ü pozitif, görevleri tamamlamak için kararlılık gösterme davranışlarında 30'u pozitif ve iş birliği davranışlarında 44'ü pozitif, 3'ü negatif tutum göstermiştir.

Bu araştırmada öğrencilere görevleri tamamlarken fazla süre tahsis edilmemiştir fakat onların öğrenme ürünlerini bitirme süreleri aynı zamanda gerçekleşmemiştir. Zaman sıkıntısı yaşadıkları yönünde ise fikir belirtmemişlerdir. Yapılan araştırmalarda öğrencilerin zaman sıkıntısı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Hassanien, 2006; Ikpeze, 2009). Hassanien (2006)'in yaptığı araştırmada öğrencilerin %19'u AADÖ aktivitelerinin fazla zaman gerektirmesi yönünde fikir belirtmiştir. Ikpeze (2009) tarafından yapılan araştırmada 5. sınıf öğrencileri görevleri tamamlarken zaman sıkıntısı yaşamıştır. Diğer taraftan Chang vd. (2011) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin bilgileri araştırırken daha az zaman harcama (4.09) maddesine olumlu yönde tutum göstermeleri ile Segers ve Verhoeven (2009) tarafından yapılan araştırmada erkeklerin kızlara göre metinleri taramaya daha eğilimli olmaları ve okuma sürecinde daha az zaman harcamaları tespit edilen diğer bulgular arasındadır.

Bu araştırmada öğrenciler bazı bilgileri anlamama, yanlış yaptıklarını düzeltme ve grup arkadaşlarının farklı fikirlere sahip olmalarından dolayı anlaşamama açısından sıkıntı yaşamıştır. Yapılan araştırmalarda bazı öğrenciler yaşadıkları sorunlar açısından farklı görüşler belirtmiştir (Hassanien, 2006; Ikpeze, 2009; Kachina, 2012; Mohn, 2004). Hassanien (2006)'in yaptığı araştırmada öğrencilerin %6'sı bazı kaynaklara ulaşamadıklarını, Ikpeze (2009)'nin yaptığı araştırmada bir öğrenci birçok siteyi ziyaret

etmenin araştırma yapma sürecini zorlandığını, Kachina (2012)'nin yaptığı araştırmada öğrenciler internette çok bilgi okuduklarından dolayı yazamadıklarını ve yorulduklarını, Mohn (2004) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenler öğrenciler için uygun bir öğretim olduğunu fakat %15'inin görevleri tamamlamada zorlandıklarını belirtmiştir. Bu araştırmada ise öğrenciler kaynaklara ulaşamama, birçok siteyi ziyaret etmenin araştırma sürecini zorlandırması, çok bilgi okuduklarından dolayı yazamama ve yorulma yönünde görüş belirtmemiştir. Ikpeze ve Boyd (2007) tarafından yapılan araştırmada bazı öğrencilerin sitelerde aşırı bilgi yükü olduğundan şikâyet etmeleri, dikkat dağınıklığı yaşamaları, favori siteleri ziyaret etmeleri ve oyun oynamak için bu durumu fırsat bilmeleri yaşanan sıkıntılar arasındadır. Bu araştırmada öğrencilerin konuyla ilgili olmayan içeriğe (haber, reklam vb.) dikkatlerini yoğunlaştırdıkları gözlenmiştir. Segers ve Verhoeven (2009) tarafından yapılan araştırmada 6. sınıf öğrencilerinin bazı siteler yaşlarına uygun olmadığından dolayı görevlere odaklanmada zorlandıkları gözlenmiştir. Bu araştırmada yapılan pilot uygulama sonucunda uygun olmayan siteler kaynaklar listesinden çıkarıldığından öğrenciler kaynaklara ulaşamama, aşırı bilgi yükü olması gibi şikâyet dile getirmemiştir.

AADÖ öğrencilere çalışmalarını evde tamamlamaları için fırsat sunabilir. Ikpeze ve Boyd (2007) ile Henning (2013)'e göre öğrenciler araştırma sürecinde bilgileri analiz, sentez ve transfer etmek için yeterli zamanları olmadıklarında görevlerini evde tamamlayabilir. Nordin vd. (2012)'ne göre AADÖ, öğrencilerin sitelerdeki bilgiye ulaşmaları ve içeriği değerlendirmeleri için önemli fırsat verir. Bilgi ve haberleşme teknolojisi, öğrenme ve öğretim sürecinde herhangi yer ve zaman sınırı olmaksızın öğrenme ve öğretim sağlar. AADÖ yapılandırmacı problem çözmeye karşı bakış açısı sunma, yeni bilginin oluşumu ve tasarımı, eleştirel düşünmeye cesaretlendirme, iş birliği ve üst düzey düşünme becerilerinin inşası için önemlidir. Bu yüzden öğretmenlerin tematik ve disiplinlerarası uygulamalarda kullanılabilecekleri bir öğretimdir (Ikpeze ve Boyd, 2007). Öğretmenler, bugünün sınıflarında yeni ve çok katmanlı okuryazarlığı temsil eden AADÖ'nün pedagojik uygulamalarına yer vermelidir.

AADÖ'ye yönelik olumlu sonuçlar ortaya koyan çalışmalar mevcutken farklı görüşler ileri süren araştırmalar da mevcuttur (VanFossen, 2009; Zheng, Perez vd., 2007). VanFossen (2009)'e göre “şu ana kadar yapılan araştırmalarda AADÖ'nün doğrulayıcı ve tavsiye edilen model olduğu ileri sürülürken önemli noktalardan birisi de her öğrenci için uygun olmama ihtimalinin olmasıdır” (s.123). Zheng, Perez vd. (2007) tarafından yapılan araştırmada 226 öğretmen, sorgulamaya dayalı AADÖ'nün öğrenci performansına etkisi olmadığı yönünde

görüş belirtmiştir. Bu durum AADÖ konusunda sınıf uygulamaları, öğretmen yeterliği ve gelecekte yapılması gereken araştırmalar noktasında dikkate değer çabalara ihtiyaç duyulduğunu gözler önüne sermektedir. Tüm bu sonuçlar göz önüne alındığında, çok yönlü bir analiz yapılmadığı sürece benzer çalışmalarla yapılacak karşılaştırmalarda yanlış yorumlar ortaya çıkabilecektir.

5.3. Öneriler

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarının ve bilgi düzeylerinin gelişiminde AADÖ'nün etkisini ve öğrenme ürünlerinin değerlendirme ölçütlerine uygunluğunu ortaya koymaya çalışan bu araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları, öğrenme ürünleri ve bilgi düzeyleri uygulama boyunca ölçülmeye çalışılmıştır. Ayrıca AADÖ'nün öğretim sürecini nasıl etkilediği derinlemesine ve ayrıntılı olarak incelenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma AADÖ'nün ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıklarını, öğrenme ürünlerini ve bilgi düzeylerini geliştirmede etkili olabileceğini ortaya koymuştur. Diğer taraftan AADÖ ile sınıf içerisinde öğrenci etkileşiminin gelişerek öğrenme ortamlarının yapılandırmacı yaklaşıma uygun olduğu ve öğrencilerin sürece gönüllü olarak katılmak istedikleri ortaya çıkmıştır. Son olarak AADÖ sürecinde uygulama ve öğrencilerden kaynaklı bazı güçlükler ortaya çıkmıştır. Ulaşılan tüm bu bulgular araştırmacı, eğitimci ve uygulamacılara AADÖ ile okuduğunu anlama becerileri, okuma stratejileri üstbilişsel farkındalıkları, öğrenme ürünleri ve bilgi düzeylerinin nasıl bütünleştirilebileceği ile yapılandırmacı öğrenme ortamları doğrultusunda nasıl planlanarak kullanılabilirliği ve geliştirilebileceğine ilişkin birtakım öneriler ileri sürmektedir.

5.3.1. Öğretmenlere Yönelik Öneriler

- Uygulama sonunda basit düzeyde amaçlara ulaşmak hedefleniyorsa kısa dönemli AADÖ, üst düzeyde amaçlara ulaşmak hedefleniyorsa uzun dönemli AADÖ seçilmelidir.
- AADÖ aracında görevlerin niteliği açık ve net biçimde tanımlanmalıdır. Görevlerin niteliğinin açıkça tanımlanması öğrencilerin araştırmaya odaklanmalarına katkıda bulunacaktır. Bu araştırmada öğrencilerin görevleri broşür ve PowerPoint sunumu

hazırlama ile mektup yazmaktı. Öğrenme ürünleri şiir yazma, dijital hikâye oluşturma, poster hazırlama ve kitapçık oluşturma şeklinde çeşitlendirilebilir.

- İlkokul öğrencilerinin dijital ortamda araştırma yapma becerileri zayıf olduğundan dolayı başlangıçta grup olarak çalışılmalıdır. Birbirlerini gözleme imkânı bularak yeni okuryazarlık becerilerini geliştirebilirler. Diğer türlü öğretmenin her öğrenciye rehberlik etmesi zamanı verimli kullanmaya olumsuz yönde katkıda bulunacaktır.
- AADÖ sürecinde öğrenciler iş birliği içerisinde çalışacaklarsa grup rolleri görev bölümünde, bireysel roller süreç bölümünde belirtilmelidir ya da örnek verilmelidir. Bu durum öğrencilerin sorumluluklarını anlamalarına olumlu yönde katkıda bulunacaktır.
- AADÖ aracında süreç bölümünün yapılandırılması oldukça önemlidir. Takip edilecek adımların sistematik biçimde tasarlanması, öğretim amaçlarına ulaşmayı sağlayacaktır. Süreç iyi yapılandırılmazsa öğrenciler hangi bilgiyi araştıracaklarına dair farkındalık kazanamamakta ve okuma amacı oluşturamamaktadır. Bu açıdan süreç bölümü ayrıntılı olarak yapılandırılmalıdır.
- Araştırma sürecinde öğrenciler birden fazla metinden yararlandıkları için problem yaşamaktadır. Dijital ortamdaki metinler doğrusal yapıda olmadığından dolayı gerekli bilgi ve becerilerin öğrencilere kazandırılması bu sorunların daha az görülmesini sağlayacaktır. Ayrıca bu sitelerin seçilmesinde öğrenci seviyesine uygun siteler seçilmelidir. Şiddet vb. içerikli siteler seçilmemelidir.
- Öğretmenler kullanılacak stratejiyi tanıtmalı, modellemeli ve hangi durumlarda kullanılması gerektiğini açıkça ifade etmelidir. Kendi rehberliğinde öğrencilerle pratik yapmalı ve zaman zaman bu stratejileri gözden geçirerek öğrencilerin bireysel olarak kullanmalarını desteklemelidir. Aynı zamanda öğrenciler okuma sürecinde sesli düşünme yoluyla strateji kullanımına cesaretlendirilerek iş birliğine dayalı öğrenme ortamlarına sıkça yer verilmelidir.
- AADÖ öncesinde öğrencilere basılı metinlerden okuma becerisi kazandırılmalıdır. Nitekim elektronik ortamlarda okuma becerilerini kullanamayan bireylerin basılı metinlerde kullandıkları alışkanlık, beceri ve stratejileri üzerinde anlam oluşturacakları düşünüldüğünde; e-okuma-anlama becerilerinin basılı metinlerden okuma becerileri üzerine yapılandırılması daha işlevsel olacaktır.
- Öğrenciler öğrenme ürünlerini hangi programda (Microsoft Word, PowerPoint, Photo Story vb.) hazırlayacaklarsa bunların özellikleri hakkında eğitim verilmelidir.

Ayrıca klavye kullanımı hakkında bilgi verilmesi ders planlarında yer almalıdır. Bu konuda yeterli bilgi ve beceri kazandırılmazsa öğrencilerin öğrenme ürünlerini istenen formatta hazırlamaları zorlaşacaktır.

- Kaynaklar daha fazla interaktif uygulamalarla birlikte zenginleştirilebilir. AADÖ'nün uygulanmasında öğrencilerin tercihleri yönünde seçimleri için daha fazla çoklu senaryolar kullanılabilir (Gokalp vd., 2013). Bu durum öğrencilerin ilgileri doğrultusunda motivasyonlarını sağlayarak öğrenme sürecine katılmalarını sağlar.
- Kaynaklar bölümünde alt başlıklarla ilgili sitelerin gruplandırılarak verilmesi, ilkökul öğrencileri için büyük kolaylık sağlayabilir. Üst kademelerde siteler, çalışmanın amacına ve kapsamına göre sistematik ya da karmaşık olarak verilebilir.
- Değerlendirme bölümünde öğrenme ürünlerinin ve çalışma sürecinin nasıl puanlanacağına ilişkin rubrik verilmelidir. Rubrikler iyi yapılandırılmış olmazsa öğrenciler öz değerlendirme yapamadıkları için öğrenme ürünlerinde düzenleme ve düzeltme yapamayacaktır.
- Öğrencilerin oluşturdukları ürünleri sınıfta ya da toplum hizmeti kapsamında çevresindeki insanlarla paylaşmaları sağlanabilir. Bu durum öğrenci motivasyonunu artırmasının yanı sıra bilgilerin kalıcılığını sağlar. Böylece yeterli bilgiyi edinemeyen öğrenciler arkadaşlarının deneyimlerinden faydalanmış olur.
- Öğretmenler AADÖ doğrultusunda öğrencilere sınıf dışında çalışma imkânı sunabilir ve ev ödevleri verebilir. Ayrıca bu platformlar sayesinde sözlü rapor ve iş birliğine dayalı çalışma grupları oluşturabilir. Bu durum, öğrencilerin akademik gelişimlerinin yanı sıra özgüven, kendini ifade etme gibi kişisel becerilerinin gelişimlerini sağlar. AADÖ, öğrencilerin zihnindeki öğrenme ortamlarını sadece öğretmenin olduğu sınıf algısından sıyrarak sınıf dışı ortamlara (ev, çevre) taşıma imkânı sunar.
- AADÖ araçları öğrencilerin ilgili kaynağa ulaşmaları için tasarlanabilir. Elektronik forumlarda tartışmalar geliştirilebilir (Hassanien, 2006). Tartışma platformları öğrencilerin ve öğretmenlerin bilgiyi paylaşmalarını sağlar. Öğrenme süreci boyunca öğretmenler, öğrencilerin öz düzenleme becerilerini izleyebilir (Hsien, Chung, Chien ve Chih, 2012). Diğer taraftan öğrencilerin e-okuma-anlama becerilerinin sınıfta sadece akıllı tahta ve başlangıçta Google arama motorunun kullanımıyla

geliştirilemeyeceği ortadadır. Bu açıdan okullar AADÖ sitelerini inşa ederek derslerde kullanabilir. Ayrıca son dönemde öğretmen ve öğrencilerin kullanımına teşvik edilen <http://www.eba.gov.tr> sitesinde AADÖ araçları oluşturulabilir.

5.3.2. Araştırmaya Dönük Öneriler

- Gerek Türkçe öğretimi gerekse diğer dersler kapsamında AADÖ doğrultusunda okuma stratejileri ve becerilerini araştırarak bir konu ele alınabilir. Bu şekilde dijital ortamlarda okumanın uygulamalı olarak kazandırılacağı düşünülmektedir. Bu açıdan e-okuma-anlama stratejilerini daha net şekilde belirlemek için sesli düşünme prosedürleriyle desteklenmiş çalışmalara yer verilebilir.
- AADÖ'nün Türkçe dersi eğitim programındaki diğer becerilerin gelişimine etkisi araştırılabilir. Bugün ülkemizde kendini ifade etmekte zorlanan birçok öğrenci mevcuttur. Uygulama sonuçları yazma becerisinin yeni okuryazarlık teorisi doğrultusunda gelişimini sağlaması açısından önemli sonuçlar ortaya koyabilir.
- AADÖ'nün üst kademelerdeki öğrencilerin üst düzey, yaratıcı, eleştirel ve yansıtıcı düşünme becerilerine etkisi araştırılabilir. AADÖ araçlarının günümüz öğrenme ortamlarına adapte edilebilmesi için ilkokuldan öğretmen eğitimine daha fazla çalışma yapılmalıdır.

5.3.3. Eğitim Programlarına Dönük Öneriler

- Türkçe eğitim programında teknoloji kullanılarak temel becerilerin gelişimini içeren sınırlı sayıda kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımların sınıf düzeyine göre artırılması oldukça önemlidir. Çünkü günümüz bireyleri yüz yüze iletişim yanında e-posta, mesaj, ağ günlüğü, facebook, twitter gibi unsurlar aracılığıyla iletişim kurmaktadır. Çoğu zaman ana dili bilinçsiz bir şekilde kullanmaktadırlar. Uygulama sürecinde teknolojik imkânlardan yararlanarak öğretim yapılması, ana dil gelişimini daha farklı boyutlara taşıyacaktır. Bu açıdan teknolojinin eğitim programlarıyla bütünleştirilmesi bir ihtiyaç haline gelmiştir.

5.3.4. Öğretmen Eğitim Programlarına Dönük Öneriler

- AADÖ sürecinde öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişimi ve iş birliği konusunda öğretmenlere pedagojik olarak eğitim verilmelidir (McCulley, 2013).

Birçok öğretmen AADÖ'nün sınıfta okuryazarlık öğretiminde nasıl kullanılabileceğinin farkında değildir. Bu açıdan lisans programlarında öğrenme ve öğretim teknikleri dersinde AADÖ program içine dâhil edilebilir. Diğer taraftan öğretmenlerin AADÖ'ye ve yeni okuryazarlık uygulamalarına teşvik edilmesi amacıyla çeşitli hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir.



KAYNAKLAR

- Abbitt, J. & Ophus, J. (2008). What we know about the impacts of WebQuests: A review of research. *Association for the Advancement of Computing In Education Journal*, 16(4), 441-455.
- Abrami, P.C., Wade, C.A., Pillay, V., Asian, O., Bures, E.M. & Bentley, C. (2008). Encouraging self-regulated learning through electronic portfolios. *Canadian Journal of Learning and Technology*, 34(3), 1-19.
- Acosta, L.M.E. & Ferri, M.M. (2009). Reading strategies to develop higher thinking skills for reading comprehension. *Profile*, 12(1), 107-123.
- Aebersold, J.A. & Field, M.L. (1997). *From reader to reading teacher issues and strategies for second language classrooms*. New York: Cambridge University Press.
- Akbulut, H.İ. & Çepni, S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir? İlköğretim 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(1), 18-44.
- Akçay, A. (2009). *WebQuest (web macerası) öğretim yönteminin Türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Aksaçlıoğlu, A.G. & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilk okuma ve yazma öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2012). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Al-Adwan, A., Adwan, A. & Smedley, J. (2013). Exploring students' acceptance of e-learning using technology acceptance model in Jordanian Universities. *Ijedic*, 9(2), 4-18.

- Alexiou, A. & Paraskeva, F. (2010). Enhancing self-regulated learning skills through the implementation of an e-portfolio tool. *Innovation and Creativity in Education*, 2(2), 3048–3054.
- Alpan, G. (2008). Görsel okuryazarlık ve öğretim teknolojisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 74-102.
- Al-Shamisi, A.S. (2016). The effect of WebQuests on grade 11 reading comprehension and student perceptions of WebQuests. *American International Journal of Contemporary Research*, 6(1), 132-143.
- Alshumaimeri, Y.A. & Almasri, M.M. (2012). The effects of using WebQuests on reading comprehension performance of Saudi EFL students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 295-306.
- Altheide, D. & Schneider, C.J. (2013). *Qualitative media analysis*. Newbury Park, CA: Sage.
- Amarin, N.Z. & Ghishan, R.I. (2013). Learning with technology from a constructivist point of view. *International Journal of Business, Humanities and Technology*, 3(1), 52-57.
- Anstey, M. & Bull, G. (2010). Helping teachers to explore multimodal texts. *An Electronic Journal for Leaders in Education*, 8(16). Retrieved from http://www.curriculum.edu.au/leader/helping_teachers_to_explore_multimodal_texts,31522.html?issueID=12141.
- An, Y.J. & Cao, L. (2014). Examining the effects of metacognitive scaffolding on students' design problem solving and metacognitive skills in an online environment. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 10(4), 552-568.
- Arora, S. (2014). Interface between language and technology: Destabilising standards. *International Association of Research in Foreign Language Education and Applied Linguistics ELT Research Journal*, 3(1), 48-56.
- Aytun, C. (2006). *Enformasyon toplumunda dijital bölünme kavramının anlamı ve önemi*. 11. Türkiye İnternet Konferansı'nda sunulmuş bildiri, TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, 21-23 Aralık, Ankara. http://inet-tr.org.tr/inetconf11/kitap/aytun_inet06.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Babbie, E. (2004). *The practice of social research*. USA: Student Edition with İnfotrac College Edition.
- Balkissoon, M.N. & Balkissoon, S. (2014). WebQuest development in the blended classroom: What do students gain? *Caribbean Teaching Scholar*, 4(2), 99–122.

- Balliel, B. (2014). *WebQuest destekli işbirlikli öğrenme yaklaşımının öğrenme ürünlerine etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baltacı, M. & Akpınar, B. (2011). Web tabanlı öğretimin öğrenenlerin üstbiliş farkındalık düzeyine etkisi. *Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(16), 319-333.
- Barros, A.C. & Carvalho, A.A.A. (2007). From a WebQuest to a ReadingQuest: Learners' reactions in an EFL extensive reading class. *Interactive Educational Multimedia*, 15, 37-51.
- Başaran, M. (2013). 4. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuma stratejilerini kullanma durumları ve bu stratejilerle okuduğunu anlama arasındaki ilişki. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 225-240.
- Baş, T. & Akturan, U. (Eds.) (2008). *Nitel araştırma yöntemleri: NVivo 7.0 ile nitel veri analizi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Baumfield, V., Hall, A. & Wall, K. (2013). *Action research in the classroom*. London: Sage Publications.
- Bayburtlu, B. (2011). *WebQuest öğrenim yönteminin öğrencilerin yaratıcı düşünme beceri ve motivasyon düzeylerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Beghetto, R.A. (2013). *Killing ideas softly? The promise and perils of creativity in the classroom*. Charlotte: Information Age Publishing.
- Belgiorno, F., Malandrino, D., Manno, I., Palmieri, G. & Scarano, V. (2009). *Computer-supported WebQuests*. In U. Cress, V. Dimitrova & M. Specht (Eds.), *Learning in the synergy of multiple disciplines: 4th European Conference on technology enhanced learning, Nice, France, September/October 2009, Proceedings* (pp. 712-718). Netherlands: Springer Publishing.
- Bellofatto, L., Bohl, N., Casey, M., Krill, M., & Dodge, B. (2001). *A rubric for evaluating WebQuests*. Retrieved from <http://webquest.sdsu.edu/webquestrubric.html>.
- Bender, W.N. & Waller, L. (2011). *The teaching revolution: RTI, technology, and differentiation transform teaching for the 21st century*. USA: Corwin A Sage Company.
- Bhola, H.S. (1994). *A source book for literacy work: Perspective from the grassroots*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Bidolubaskı. (t.y.). *Etkili broşür tasarımı nasıl yapılır?* <https://www.bidolubaski.com/blog/etkili-brosur-tasarimi-nasil-yapilir> sayfasından erişilmiştir.

- Blackberry, G. & Woods, D. (2015). Teachers and pupils incorporated: Developing a co-constructed classroom. In S. Younie, M. Leask & K. Burden (Eds.), *Teaching and learning with ICT in the primary school* (pp. 130-142). Oxon: Routledge.
- Blasszauer, J. (2013). History WebQuests. In T. Haydn (Ed.), *Using new technologies to enhance teaching and learning in history* (pp. 171-184). Canada: Routledge Publishing.
- Bloom, B.D. & Crabtree, B.F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40, 314-321.
- Blummer, B. (2007). Utilizing WebQuests for information literacy instruction in distance education. *College & Undergraduate Libraries*, 14(3), 45-62. doi: 10.1300/J106v14n03_03.
- Bodomo, A.B. (2010). *Computer-mediated communication for linguistics and literacy: Technology and natural language education*. New York: Information Science Reference.
- Bolter, J.D., Joyce, M. & Smith, J.B. (1993). *Getting started with Srorospace*. Cambridge, Mass: Eastgate Systems.
- Borland, J.H. (2015). Technologies in education. In S.J. Farenga & D. Ness (Eds.), *Encyclopedia of education and human development* (pp. 175-215). USA: Routledge Publishing.
- Boyd, P. (2003). *Middle grades education: A reference handbook*. Santa Barbara: ABC-CLIO.
- Boyera, S. (2007). *The mobile web to bridge the digital divide?* Paper presented at the IST-Africa 2007, Maputo, Mozambique, May 2007. Retrieved from http://www.w3.org/2006/12/digital_divide/IST-africa-final.pdf.
- Börekci, C. (2010). *Bilişim teknolojileri dersi için bir ağ araştırması (WebQuest) etkinliğinin öğrenci başarısı üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Bridget, S. (2006). Agency, change and the generation of actionable knowledge. In P. Sikes (Ed.), *Action research: A methodology for change and development* (pp. 11-30). New York: Open University Press.

- Brown, P. & Zahner, J. (2006). A quest to learn: The effects of a WebQuest on student learning in fourth grade social studies. *Action Research Exchange*, 5(2). Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.533.4118&rep=rep1&type=pdf>.
- Burchum, J.L.R., Russell, C.K., Likes, W., Adymy, C., Britt, T., Driscoll, C., Graff, J.C., Jacob, S.R. & Cowan, P.A. (2007). Confronting challenges in online teaching: The WebQuest solution. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 3(1), 40-57.
- Burnett, C., Dickinson, P., Myers, J. & Merchant, G. (2006). Digital connections: Transforming literacy in the primary school. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 11-29.
- Bülbül, F. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama becerisinin kavram haritası aracılığıyla geliştirilmesi: Bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Bümen, N.T. (2006). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 142(31), 3-14.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Veri analizi el kitabı* (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cabı, E. (t.y.). *PowerPoint ile etkili sunum*. http://moodle.baskent.edu.tr/pluginfile.php/203/modresource/content/0/ders_sunumlari/powerpoint_ile_Etkili_Sunum.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Camilleri, M., Sollars, V., Poor, Z., Martinez del Pinal, T. & Leja, H. (2000). *Information and communication technologies and young language learners*. Graz: ECML, Council of Europe Publishing.
- Carrell, D.P. (1984). Schema theory and ESL reading: Classroom implications and applications. *The Modern Language Journal*, 68(4), 332-341.
- Carson, D., Gilmore, A., Perry, C. & Gronhaug, K. (2001). *Qualitative marketing research*. London: SAGE Publications.
- Cash, M.M. & Schumm, J.S. (2006). Making sense of knowledge comprehending expository text. In J.S. Schuum (Ed.), *Reading assessment and instruction for all learners* (pp. 262-296). New York, London: Guilford Press.
- Castelhana, M.S. & Muter, P. (2001). Optimizing the reading of electronic text using rapid serial visual presentation. *Behaviour & Information Technology*, 20(4), 237-247.

- Chang, C.S., Chen, T.S. & Hsu, W.H. (2011). The study on integrating WebQuest with mobile learning for environmental education. *Computers & Education*, 57, 1228-1239.
- Chao, C. (2006). How WebQuests send technology to the background. In P. Hubbard & M. Levy (Eds.), *Teacher Education in CALL* (pp. 220-280). Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Chapelle, C. (2003). *English language learning and technology; Lectures on applied linguistics in the age of information and communication technology*. Netherlands: John Benjamins Publishing.
- Chen, W. & Wellman, B. (2004). The global digital divide-within and between countries. *IT&SOCIETY*, 1(7), 18-25.
- Chen, Y.N. (2003). Application and development of electronic books in an e-Gutenberg age. *Online Information Review*, 27(1), 8-16.
- Cheviron, N.T. (2006). Medya okuryazarlığı: Erişim sorunu, seyirselleşme ve sansasyonelleşme. 1. medya okuryazarlığı konferansı bildirileri. *Marmara Üniversitesi İletişim Fakültesi Yayınları*, 116-117. www.medyaokuryazarligi.org.tr sayfasından erişilmiştir.
- Cho, J., Zuniga, H.G.D. & Rojas, H. & Shah, D.V. (2003). Beyond Access: The digital divide and internet uses and gratifications. *IT&SOCIETY*, 1(4), 46-72.
- Chuang, M.H., Hung, J.F. & Sung, Q.C. (2011). Enhancement of elementary school students' science learning by Web-Quest supported science writing. *US-China Education Review A* 7, 977-985.
- Chu, H. (2003). Electronic books: Viewpoints from users and potential users. *Library Hi Tech*, 21(3), 340-346.
- Cizer, L.D. & Boeru, M. (2015). WebQuest for intercomprehension. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 3(3), 409-420.
- Clinton, K., Purushotma, R., Robison, A.J. & Weigel, M. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century (The John D. and Catherine T. MacArthur foundation reports on digital media and learning)*. Chicago: The MIT Press.
- Coffman, T. (2013). *Using inquiry in the classroom: Developing creative thinkers and information literate students*. USA: Rowman & Littlefield Publishing.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, V.L. & Cowen, J.E. (2008). *Literacy for children in an information age teaching, reading, writing, and thinking*. Canada: Thomson Wadsworth.
- Cohen, V. (2006). *Strategies for comprehending electronic text in digitally mediated times*. Paper presented at the Fourth International Conference on Multimedia and Information and Communication Technologies in Education, Seville, Spain, Nov. 22–25, 2005. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.138.1350&rep=rep1&type=pdf>.
- Coiro, J. (2003). Exploring literacy on the internet reading comprehension on the internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies. *The Reading Teacher*, 56(5), 458–464.
- Cooper, K. & White, R.E. (2012). The recursive process in and of critical literacy: Action research in an urban elementary school. *Canadian Journal of Education*, 35(2), 41-57.
- Corbin, J. & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative Sociology*, 13(1), 3-21.
- Costello, P.J.M. (2003). *Action research*. London: A&C Black.
- Courtland, M.C. & Paddington, D. (2008). Digital literacy in a grade 8 classroom: An e-zine WebQuest. *Language and Literacy*, 10(1), 1-23.
- Cox, C. (2012). *Literature-based teaching in the content areas: 40 strategies for K-8 classrooms*. London: Sage Publications.
- Cracl, C.L. (2012). Review or tue? Using higher-level thinking questions in social studies instruction. *The Social Studies*, 103, 57–60.
- Craig, D.V. (2009). *Action research essentials*. San Francisco: Jossey-Bass Publications.
- Cramer, J. & Crocco, M.S. (2010). Women and technology, upon reflection: Linking global women’s issues to the digital gender divide in urban social studies education. In J. Yamamoto, J.C. Kush, R. Lombard & C.J. Hertzog (Eds.), *Technology implementation and teacher education: Reflective models* (pp. 184-202). Hershey: Information Science Reference.
- Cramer, N. (2014). Supporting literacy through the visual and communicative arts: Building momentum in literacy for 21st century digital learners. *Texas Association for Literacy Education Yearbook: Building Momentum*, 2, 62-77.

- Crawford, G.B. (2007). *Brain-based teaching with adolescent learning in mind*. USA: Corwin Press.
- Çakan, M. (2008). Eğitim sistemimizde yaygın olarak kullanılan test türleri. S. Tekindal (Ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çalışkan, Ö. & Özbay, F. (2015). 12-14 yaş aralığındaki ilköğretim öğrencilerinde teknoloji kullanımını eksenli yabancılaşma ve anne baba tutumları: Düzce ili örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(39), 441-458.
- Çelik, G. & Çekiç, O. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlık becerileri hakkındaki görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 10(4), 840-862.
- Çıgırık, E. (2009). *İlköğretim 6. sınıftan öğretiminde WebQuest tekniğinin öğrenci başarı ve tutumuna etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Çilkaya, R. (2013). *Sosyal bilgiler eğitiminde WebQuest kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Damar, A. (2011). *Masal sofrası*. Ankara: Tomurcuk Yayınevi.
- Denzin, N. (2000). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publication Inc.
- Deutsch, N. (2003). *Nellie's english projects*. Retrieved from http://www.nelliemuller.com/elementary_school.htm.
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge Publications.
- Diaz, D.P. & Bontenbal, K.F. (2010). *Pedagogy-based technology training*. Retrieved from http://home.earthlink.net/~davidpdiaz/LTS/pdf_docs/teched2K.pdf.
- DiMaggio, P. & Hargittai, E. (2001). *From the "Digital divide" to "Digital inequality": Studying internet use as penetration increases*. Retrieved from <http://www.princeton.edu/~artspol/workpap/WP15%20%20DiMaggio+Hargittai.pdf>.
- Doğru, M., Şeker, F. & Gençosman, T. (2011). The effect of use of WebQuest in science education on success, self efficacy and web-based education attitudes of primary school students. *Practice and Theory in Systems of Education*, 6(4), 403-414.
- Dreyer, C. & Nel, C. (2003). Teaching reading strategies and reading comprehension within a technology-enhanced learning environment. *System*, 31, 349-365. doi. 10.1016/S0346-251X(03)00047-2.
- Dudeny, G. (2007). *The internet and the language classroom: A practical guide for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Dunlosky, J. & Metcalfe, J. (2009). *Metacognition*. Sage Publications.
- Dündar, H. & Akyol, H. (2014). Okuma ve anlama problemlerinin tespiti ve giderilmesine ilişkin örnek olay çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(171), 361-377.
- Eagleton, M.B. (2002). Making text come to life on the computer: Toward an understanding of hypermedia literacy. *Reading Online*, 6(1), 15-31.
- Edwin, A. & Lydia, R. (2014). The WebQuest: Its impact on students' critical thinking, performance, and perceptions in physics. *International Journal of Research Studies in Educational Technology*, 3(1), 3-21.
- Eisenberg, M.B. & Berkowitz, R.E. (1990). *Information problem solving: The big six skills approach to library & information skills instruction*. Norwood, NJ.: Ablex.
- Eiserman, J. & Blatter, J. (2014). Understanding through storyboarding: A study of multimodal literacy in a grade 2 classroom. *Canadian Review of Art Education: Research & Issues*, 41(2), 169-184.
- Ekiz, D., Erdoğan, T. & Uzuner, F.G. (2012). Aksiyon araştırması aracılığıyla okuduğunu anlama becerisinin geliştirilmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 303-328.
- Ely, M., Anzul, M., Freidman, T. Diane Garner, D. & Steinmetz, A.M. (1991). *Doing qualitative research: Circles within circles*. London: The Falmer Press.
- Emanuel, R. & Lipton, S.C. (2013). Visual literacy and the digital native: another look. *Journal of Visual Literacy*, 32(1), 7-26.
- Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Erben, T., Ban, R. & Castaneda, M. (2009). *Teaching English language learners through technology*. Oxon: Routledge Publication.
- Esteves, J., Ramos, I. & Carvalho, J. (2002). Use of grounded theory in information systems area: An exploratory analysis. *European Conference on Research Methodology for Business and Management*, 129-136. Retrieved from <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/346/1/Ecrm.pdf>.
- Farmer, L. (2010). Innovative instructional strategies with the use of technology for adult learners. In V.C.X. Wang (Ed.), *Integrating adult learning and technologies for effective education: Strategic approaches* (pp. 170-172). New York: Information Science Reference.

- Fenton, C. & Watkins, B.W. (2010). *Fluency in distance learning*. Charlotte: Information Age Publishing, INC.
- Ferah, T. (2011). *Ebemkuşığı*. İstanbul: Gendaş Çocuk.
- Field, A.P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London, England: SAGE.
- Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Fleissner, S., Chan, Y., Yuen, T.H. & Ng, V. (2006). WebQuest markup language (WQML) for sharable inquiry-based learning. In M.L. Gavrilova (Ed.), *Computational Science and Its Applications - ICCSA 2006. International Conference, Glasgow, UK, May 2006, Proceedings, Part 1* (pp. 383-393). Berlin: Springer Press.
- Flynt, E.S. & Broz, W. (2010). Visual literacy and the content classroom: A question of now, not when. *The Reading Teacher*, 63(6), 526–528. doi:10.1598/RT.63.6.11.
- Fong, M.W.L. (2009). Digital divide: The case of developing countries. *Issues in Informing Science and Information Technology*, 6, 471-478.
- Ford, C.L. & Yore, L.D. (2012). Toward convergence of critical thinking, metacognition, and reflection: Illustrations from natural and social sciences, teacher education, and classroom practice: Trends in current research. In A. Zohar & Y.S. Dori (Eds.). *Metacognition in science education: Trends in current research* (pp. 251-273). London, New York: Springer Science + Business Media.
- Formlar. (t.y.). *Mektup yazma değerlendirme formu*. <http://www.dosyabak.com/666591-Mektup-yazma-degerlendirme-formu-dosyasi.html#VqDXS1Li4Q> sayfasından erişilmiştir.
- Garcia, O., Alonso, R.S., Tapia, D.I. & Corchado, J.M. (2014). CAFCLA: A framework to design, develop, and deploy aml-based collaborative learning applications. In K. Curran (Ed.), *Recent advances in ambient intelligence and context-aware computing* (pp. 187-209). USA: IGI Global.
- Gençer, L. (2015). Bilim çocuk dergisi. *Aylık Popüler Bilim Dergisi*, 18(215), 1-61. Ankara: PROMAT Basım Yayın.
- Ge, X. & Mcadoo, S. (2004). Sustaining teachers' efforts in technology integration. In C. Vrasidas & G.V. Glass (Eds.), *Online professional development for teachers* (pp.113-281). USA: Information Age Publishing.
- Geray, H. (2011). *Toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş: İletişim Alanından örneklerle*. Ankara: Genesis Kitap.

- Gertner, R.T. (2011). *The effects of multimedia technology on learning*. Master's Thesis, Abilene Christian University Psychology Department, Abilene.
- Gibson, C. & Gibb, F. (2011). An evaluation of second generation ebook readers. *The Electronic Library*, 29(3), 303-319.
- Gibson, S. (2009). Developing digital literacy skills with WebQuests and web inquiry projects. In L.T.W. Hin & R. Subramaniam (Eds.), *Handbook of research on new media literacy at the K-12 level: Issues and challenges*. (pp. 403-418). USA: IGI Global.
- Gilakjani, A.P., Leong, L.M. & Ismail, H.N. (2013). Teachers' use of technology and constructivism. *I.J.Modern Education and Computer Science*, 4, 49-63.
- Gilbert, J. (2014). *Exploring ESL students' perceptions of their digital reading skills*. Doctoral Dissertation, Nottingham University Social Sciences Faculty, Nottingham.
- Given, L.M. (2008). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. USA: SAGE Publications.
- Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy & P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gokalp, M.S., Sharma, M., Johnston, I. & Sharma, M. (2013). Implementing WebQuest based instruction on Newton's second law. *Teachingscience*, 59(2), 11-19.
- Gökalp, M.S. (2011). *The effect of WebQuest based instruction on ninth grade students' achievement in and attitude towards force and motion*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gordon, C.J. & Braun, C. (1985). Metacognitive processes: Reading and writing narrative discourse. In Forrest-Pressley, G.E. MacKinnon & T.G. Waller (Eds.), *Metacognition, cognition, and human performance instructional practices*. Orlando-New York: Academic Press.
- Gordon, D.R. (1971). *The new literacy*. Toronto: University of Toronto Press.
- Grady, M.P. (1998). *Qualitative and action research: A practitioner handbook*. USA: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Graesser, A.C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In D.S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies theories, interventions and technologies* (pp. 3-26). New York-London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Gray, J. & Baker, L. (2015). Assessing new literacies and media literacies. In K.B. Grant, S.E. Golden & N.S. Wilson (Eds.), *Literacy assessment and instructional strategies: Connecting to the common core* (pp. 403-430). London: Sage Publications.
- Greenhow, C. & Gleason, B. (2012). Twitteracy: Tweeting as a new literacy practice. *The Educational Forum*, 76, 463–477.
- Gruwel, S.B., Wopereis, I. & Walraven, A. (2009). A descriptive model of information problem solving while using internet. *Computers & Education*, 53, 1207-1217.
- Gülbahar, Y., Madran, R.O. & Kalelioğlu, F. (2010). Development and evaluation of an interactive WebQuest environment: “web macerası”. *Educational Technology & Society*, 13(3), 139–150.
- Güneş, F. (1997). Okur-yazarlık kavramı ve düzeyleri. *A.U. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27(2), 499-507.
- Güneş, F. (2010). Öğrencilerde ekran okuma ve ekranik düşünme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(14), 1–20.
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *TÜBAR-XXXII*, 128-145.
- Gürcan, F. (2015). *Türkiye’de ve dünyada sayısal bölünme uzmanlık tezi*. Kalkınma Bakanlığı Bilgi Toplumu Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Hadriana (2015). The effect of M-WebQuest on students’ achievement in reading comprehension and self-learning. *Journal of Educational and Social Research*, 5(3), 301-309.
- Hagood, M.C. (2012). Risks, rewards, and responsibilities of using new literacies in middle grades. *Voices from the Middle*, 19(4), 10-16.
- Handler, M.G. & Dana, A.S. (1998). *Hypermedia as a student tool: A guide for teachers*. Englewood, Colorado: Teacher Ideas Press.
- Harashima, M. (2008). Hypertext literacy: Reading strategies and comprehension on the internet. *In Hawaii TESOL Working Papers*, 6(2), 1-13.
- Harl, A.L. (2013). A historical and theoretical review of the literature: Reading and writing connections. In A.S. Horning & E.W. Kraemer (Eds.), *Reconnecting reading & writing* (pp. 26-54). USA: Parlor Press.
- Hartman, H.J. (2012). Consuming and constructing knowledge through WebQuests. In C. Wankel & P. Blessinger (Eds.), *Increasing student engagement and retention using online learning activities wikis, blogs ve WebQuests* (pp.255-290). Bingley: Emerald Group Publishing.

- Harvey, V.S. & Chickie-Wolfe, L.A. (2007). *Fostering independent learning*. New York, London: The Guilford Press.
- Hassanien, A. (2006). Using WebQuest to support learning with technology in higher education. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education* 5(1), 41-49.
- Hattwig, D., Bussert, K., Medaille, A. & Burgess, J. (2012). Visual literacy standards in higher education: New opportunities for libraries and student learning. *Libraries and the Academy*, 13(1), 61–89.
- Hawkins, A.B. (2010). *How are elementary teachers utilizing technology to enhance their instruction of literacy in the classroom?* Education Masters. pp. 1-33. Retrieved from http://fisherpub.sjfc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1032&context=educationET_masters.
- Henning, M.B. (2013). From “Community gelpers” to “Community service”: Using a WebQuest with second graders. *RCETJ*, 9(1), 156-173.
- Heuer, B., Wolf, K. & Waitz, T. (2014). A WebQuest for alkali metals-guided information search, structuring and presentation. In Pixel (Ed.), *Conference proceedings, International new perspectives in science education* (pp. 367-370). Florence: International Conference New Perspectives in Science Education.
- Higbee, J.L. (2009). Student diversity. In R.F. Flippo & D.C. Caverly (Eds.), *Handbook of college reading and study strategy research* (2th ed.). New York-London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Hill, C. (2008). *Teaching with e-learning in the lifelong learning sector*. Southernhay: Learning Matters.
- Hill, J.R. & Hannafin, M.J. (2001). Teaching and learning in digital environments: The resurgence of resource-based learning. *Educational Technology Research and Development*, 49(3), 37-52.
- Hinchey, P.H. (2008). *Action research*. New York: Peter Lang Publishing.
- Hocks, M.E. (1999). Toward a visual critical electronic literacy. *Works and days* 33/34,35/36, 17&18, 157-172.
- Hohlfeld, T.N., Ritzhaupt, A.D., Barron, A.E. & Kemker, K. (2008). Examining the digital divide in K-12 public schools: Four-year trends for supporting ICT literacy in Florida. *Computers & Education*, 51, 1648-1663.

- Hoiem, T. & Lundberg, I. (2000). *Dyslexia: From theory to intervention*. New York, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Hsiao, H.S., Tsai, C.C., Lin, C.Y. & Lin, C.C. (2012). Implementing a self-regulated WebQuest learning system for Chinese elementary schools. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(2), 315-340.
- Hsien, S. H., Chung, C. T., Chien, Y. L. & Chih, C. L. (2012). Implementing a self-regulated WebQuest learning system for Chinese elementary schools. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(2), 315-340.
- Hsiung, C.M., Fung, H.J. & Cheng, S.Q. (2011). Enhancement of elementary school students' science learning by web-quest supported science writing. *China Education Review*, 7, 977-985.
- Huang, H.M. (2002). Toward constructivism for adult learners in online learning environments. *British Journal of Educational Technology*, 33(1), 27-37.
- Hung, C.M., Hwang, G.J. & Huang, I. (2012). A project-based digital storytelling approach for improving students' learning motivation, problem-solving competence and learning achievement. *Educational Technology & Society*, 15(4), 368–379.
- Hwang, G.J. & Kuo, F.R. (2011). An information-summarising instruction strategy for improving the web-based problem solving abilities of students. *Australian Journal of Educational Technology*, 27(2), 290-306.
- Hwang, G.J., Tsai, P.S., Tsai, C.C. & Tseng, J.C.R. (2008). A novel approach for assisting teachers in analyzing student websearching behaviors. *Computers & Education*, 51(2), 926-938.
- Ikpeze, C.H. & Boyd, F.B. (2007). Web-based inquiry learning: Facilitating thoughtful literacy with WebQuests. *The Reading Teacher*, 60(7), 644-654.
- Ikpeze, C.H. (2009). Transforming classroom instruction with personal and technological literacies: The WebQuest connection. *The Nera Journal*, 44(2), 31-40.
- Irina, K. & Anna, L. (2012). WebQuest as a means of primary school students' information culture formation. *Journal of Young Scientists*, 2(35), 36-41.
- Irvin, J., Meltzer, J., Dean, N. & Mickler, M.J. (2010). *Taking the lead on adolescent literacy: Action steps for schoolwide success*. USA: Corwin Publication.
- Ivers, K.S. (2003). *A teacher's guide to using technology in the classroom*. USA: Greenwood Publishing Group, Inc.

- İlke Haber Ajansı (2009). *Türkiye'nin internet haritası*. <http://www.ilkehaberajansi.com.tr/haber/turkiyenin-internet-haritasi.html> adresinden erişilmiştir.
- İşler, A.Ş. (2002). Günümüzde görsel okur yazarlık ve görsel okur yazarlık eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 153-161.
- Jacklin, R. (2008). *Building student knowledge: A study of project-based learning to aid geography concept recall*. (Doctoral Dissertation) Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/304390940>.
- Jahromi, Z.B., Mosalanejad, L. & Rezaee, R. (2016). The effect of web quest and team-based learning on students' self-regulation. *J Adv Med Educ Prof*, 4(2), 80-87.
- Jamison, S. (2007). *Popular culture and literacy learning: Negotiating meaning with everyday literacies*. (Master's thesis). Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.543.6303&rep=rep1&type=pdf>.
- Jensen, E. & Nickelsen, L. (2008). *Deeper Learning: 7 powerful strategies for in-depth and longer-lasting learning*. California: Corwin Press A Sage Company.
- Jeong, H. (2012). A Comparison of the influence of electronic books and paper books on reading comprehension, eye fatigue, and perception. *The Electronic Library*, 30(3), 390-408. DOI:10.1108/02640471211241663.
- Johnson, A.P. (2003). *What every teacher should know about action research*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Johnson, G.M. (2013). Traditional literacy skills and internet use among 8-to 12-year-old children. *Reading Psychology*, 34, 486-506.
- Johnson, H., Freedman, L. & Thomas, K.F. (2008). *Building reading confidence in adolescents key elements that enhance proficiency*. California: Corwin Press.
- Johnson, R.B. & Christensen, L. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. USA: SAGE Publications.
- Jon, D. (2007). *Control and constraint in e-learning: Choosing when to choose*. London: Idea Group Publishing.
- Juniu, S. (2006). Use of technology for constructivist learning in a performance assessment class. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 10(1), 67-78.
- Kachina, O.A. (2012). Using WebQuests in the social sciences classroom. *Contemporary Issues In Education Research*, 5(3), 185-200.

- Kaestle, C.F. (1988). The history of literacy and the history of readers. In E.R. Kintgen, B.M. Kroll & M. Rose (Eds.), *Perspectives on literacy* (pp. 96-126). USA: Southern Illinois University Press.
- Kahnweiler, J. (2013). *Quiet influence: The introvert's guide to making difference*. California: Berrett-Koehler Publishers, Inc.
- Kajder, S.B. (2007). Bringing new literacies into the content area literacy methods course. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7(2), 92-99.
- Kalaycı, C. (2013). Dijital bölünme, dijital yoksulluk ve uluslararası ticaret. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 27(3), 145-172.
- Kalmane, R. (2012). *Improving reading comprehension with online text visualization tools*. Riga: Lulu Press.
- Kang, I., Choi, J.I. & Chang, K. (2007). Constructivist research in educational technology: A retrospective view and future prospects. *Asia Pacific Education Review*, 8(3), 397-412.
- Kaplan, K.C. (2004). *The literacy curriculum and bilingual education: A critical examination*. New York: Peter Lang Publishing.
- Karabulut, B. (2015). Bilgi toplumu çağında dijital yerliler, göçmenler ve melezler. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 11-23.
- Karadüz, A. & Baytak, A. (2010). Teknoloji destekli öğretimin Türkçe eğitimi bölümü tarafından nasıl algılandığının incelenmesi. *The Journal of SAU Education Faculty*, 20, 7-29.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *TÜBAR-XXVII*, 457-475.
- Karchmer, R.A. (2008). The journey ahead: Thirteen teachers report how the internet influences literacy and literacy instruction in their K-12 classroom. In J. Coiro, M. Knobel, C. Lankshear & D.J. Leu (Eds.), *Handbook of research on new literacies*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Kassing, G. (2007). *History of dance: An interactive arts approach*. USA: Human Kinetics.
- Keegan, K.M. (2010). Visual literacy in online community interactions: PhotoShop contests at fark.com. *The International Journal of Technology, Knowledge and Society*, 6(4), 165-178.
- Keever, D. (2008). *WebQuests revisited: A variation on an online inquiry model*. Master's Degree, Brattleboro International Training, Vermont.

- Kelly, R. (2000). Working with WebQuests making the web accessible to students with disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 32(6), 4-13.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. (1988). *Action research planner*. Victoria: Deaken University Press.
- Kern, R. (2015). *Language, literacy, and technology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kervin, L. K. & Rodwell, M. (2007). Critical capital: Teaching & learning AATE & ALEA National Conference 2007. In A. McNamara, J. Rickwood, R. van Haren & J. Vervoorn (Eds.), *In-school professional development: Supporting teachers with the inclusion of critical literacy in their classrooms* (pp. 1-19). Canberra: Australian Association for the Teaching of English and the Australian Literacy Educators Association.
- Khodary, M.M. & AbdAllah, M.M. (2014). Using a WebQuests model to develop critical reading achievement among languages and translation department students at arar collage of education and arts. *International Interdisciplinary Journal of Education*, 3(1), 246-256.
- Kılıç, Ç. (2011). Küreselleşen dünyada dijital bölünme sorunu. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 81-91.
- Kılıç, R. (2007). *WebQuest destekli işbirlikçi öğrenme yönteminin matematik dersindeki tutum ve erişime etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kist, W. (2000). Beginning to create the new literacy classroom: What does the new literacy look like? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(8), 710-718.
- Kleemans, T., Segers, E., Droop, M. & Wentink, H. (2011). WebQuests in special primary education: Learning in a web-based environment. *British Journal of Educational Technology*, 42(5), 801-810. doi:10.1111/j.1467-8535.2010.01099.x.
- Klein, R.K. (2007). Best practices in using the internet to support writing. In S. Graham, C.A. MacArthur & J. Fitzgerald (Eds.), *Best practices in writing instruction* (pp. 222-241). New York-London: Guilford Press.
- Knezek, G. & Christensen, R. (2007). Effect of technology-based programs on first-and second-grade reading achievement. *Computers in the Schools*, 24(3-4), 23-41.

- Kobak, M. (2013). *Matematik öğretmen adaylarının WebQuest etkinliklerinde ilişkilendirmelere yer verme düzeyleri ve sürece ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Kobylnski, C. (2014). Student feedback on the effectiveness of using a WebQuest for an integrative skills course in a Korean University. *Contemporary Issues in Education Research*, 7(1), 63-68.
- Kocaarslan, M. (2015). *Zihinsel imaj oluşturma öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmeye etkisi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koch, J. (2012). *Science stories: Science methods for elementary and middle school teachers*. USA: Wadsworth Publishing.
- Kocoğlu, Z. (2010). WebQuests in EFL reading/writing classroom. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3524–3527.
- Korat, O. & Shamir, A. (2012). Direct and indirect teaching: Using e-books for supporting vocabulary, word reading, and story comprehension for young children. *Journal of Educational Computing Research*, 46(2), 135-152.
- Köse, F. (2007). *Moving the WebQuest process from static to dynamic: Preservice teachers' experience with the dynamic WebQuest environment*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Krathwohl, D.R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Kuo, F.R. & Hwang, G.J. (2014). A five-phase learning cycle approach to improving the web-based problem-solving performance of students. *Educational Technology & Society*, 17(1), 169–184.
- Kurt, S. (2012). Issues to consider in designing WebQuests: A literature review. *Computers in the Schools*, 29, 300–314. doi: 10.1080/07380569.2012.704770.
- Kurudayıoğlu, M. & Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *TÜBAR-XXVIII*, 283-298.
- Laborda, J.G. (2010). Fostering face to face oral interaction through WebQuests: A case study in esp for tourism. *Trab. Ling. Aplic., Campanias*, 49(1), 275-292.
- Laborda, J.G. (2009). Using WebQuests for oral communication in English as a foreign language for tourism studies. *Educational Technology & Society*, 12(1), 258-270.

- Lanse, H.W. (2008). *Read well, think well build your child's reading, comprehension, and critical thinking skills*. USA: Adams Media, an F+ W Publications.
- Lara, S. & Reparaz, C. (2007). Effectiveness of cooperative learning fostered by working with WebQuest. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 5(3), 731-756.
- Larossa, R. (2005). Grounded theory methods and qualitative family research. *Journal of Marriage and Family*, 67, 837–857.
- Latuperissa, K. (2012). Action research on a WebQuest as an instructional tool for writing abstracts of research articles. *Excellence in Higher Education*, 3(1), 52-59.
- Leask, M. & Meadows, J. (2000). *Teaching and learning using ICT in the primary school*. London, New York: RoutledgeFalmer.
- Lebow, D. (1993). Constructivist values for instructional systems design: Five principles toward a new mindset. *ETR&D*, 41(3), 4-16.
- Leite, L., Dourado, L. & Morgado, S. (2015). “Sustainability on earth” WebQuests: Do they qualify as problem-based learning activities? *Res Sci Educ*, 45, 149–170.
- Leite, L., Vieira, P., Silva, R.M. & Neves, T. (2007). The role of WebQuests in science education for citizenship. *Interactive Educational Multimedia*, 15, 18.36.
- Leu, D.J., Kinzer, C.K., Coiro, J. & Cammack, D. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the internet and other information and communication technologies. In R.B. Ruddell & N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 1570-1613). Newark, DE: International Reading Association.
- Leu, D.J., McVerry, J., O’Byrne, W.L., Kiili, C., Zawilinski, L., Cacopardo, H.E., Kennedy, C. & Forzani, E. (2011). The new literacies of online reading comprehension: Expanding the literacy and learning curriculum. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 55(1), 5-14.
- Leung, C.B. & Unal, Z. (2013). Advantages and disadvantages of classroom instruction with WebQuests: Connecting literacy and technology. *Journal of Reading Education*, 38(2), 31-38.
- Levitt, R. & Piro, J. (2015). Game-changer: Operationalizing the common core using WebQuests and ‘Gamification’ in teacher education. In IRMA (Eds.), *Gamification: concepts, methodologies, tools, and applications: Concepts, methodologies, tools and applications* (pp. 807-825). USA: British Cataloguing in Publishing.

- Li, J., Yue, Y. & Yang, M. (2011). On WebQuest-based metacognitive speaking strategy instruction. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(12), 1762-1766.
- Lin, X. & Sullivan, F.R. (2008). Computer contexts for supporting metacognitive learning. In J. Voogt & G. Knezek (Ed.), *International handbook of information technology in primary and secondary education* (281-298). New York: Springer.
- Little, R.J.A. & Rubin, D.R. (2002). *Statistical analysis with missing data* (2th ed.). Wiley, New York: Wiley Interscience.
- Liu, P.L., Chen, C.J. & Chang, Y.J. (2010). Effects of a computer-assisted concept mapping learning strategy on EFL college students' English reading comprehension. *Computers & Education*, 54(2), 436-445.
- Lombart, R.H. (2012). Social studies and the web today. In J.S. Blanchard & J. Marshall (Ed.), *Web-based learning in K-12 classrooms: Opportunities and challenges* (pp. 45-51). New York: Routledge Publishing.
- Luzon, M.J. (2007). Enhancing WebQuest for effective ESP learning. *CORELL: Computer Resources for Language Learning*, 1, 1-13.
- Magnan, A. & Ecalte, J. (2006). Audio-visual training in children with reading disabilities. *Computers & Education*, 46, 407-425. doi:10.1016/j.compedu.2004.08.008.
- Major, C.M., Harris, M.S. & Zakrajsek, T. (2015). *Teaching for learning: 101 intentionally designed educational activities to put students on the path to success*. New York-London: Routledge Publication.
- Makrogiorgou, G. & Antoniou, L. (2016). Using a WebQuest to develop the reading strategies of 6th grade EFL learners. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 7(1), 264-279.
- Malabar, I. & Pountney, D.C. (2002). *Using technology to integrate constructivism and visualisation in mathematics education*. Paper presented at the *Proceedings of the Second International Conference on the Teaching of Mathematics, Hersonissos, Crete*. Retrieved June 2016. Retrieved from <http://www.math.uoc.gr/~ictm2/Proceedings/pap227.pdf>.
- Manweller, M. (2004). Money, special interest groups, and reelection rates. In W. McKenzie (Ed.), *Social studies units for grades 9-12* (pp. 65-74). Washington: Iste Publications.
- March, T. (2003). The learning power of WebQuests. *Educational Leadership*, 61(4), 42-47.

- March, T. (2005). *What WebQuests are (really)*. Retrieved from [http://web.cortland.edu/shis/314Fall2005/week10_What%20WebQuests%20Are%20\(Really\).pdf](http://web.cortland.edu/shis/314Fall2005/week10_What%20WebQuests%20Are%20(Really).pdf).
- Marsh, J. & Singleton, C. (2009). Editorial: Literacy and technology: Questions of relationship. *Journal of Research in Reading*, 32(1), 1-5.
- Martinez, P.M., Carrasco, C.J.G. & Ferrer, L.A. (2013). Social sciences teaching and information processing. An experience using WebQuests in primary education teacher training. *Universities and Knowledge Society Journal (RUSC)*, 10(2), 344-357.
- Mason, S.M. & Hacker, K.L. (2003). Applying communication theory to digital divide research. *IT&SOCIETY*, 1(5), 40-55.
- McCulley, M.S. (2013). *Classroom teachers to navigate the internet for increasing student critical reading and writing skills: A mixed methods study* (Master's thesis). Retrieved from <http://scholarworks.boisestate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1789&context=td>.
- McGee, L.M. & Morrow, L.M. (2005). *Teaching literacy in kindergarten*. New York: The Guilford Press.
- McNiff, J., Lomax, P. & Whitehead, J. (2003). *You and your action research project*. New York: RoutledgeFalmer Publishing.
- Memişoğlu, B. (2005). *Matematik öğretiminde bilişim teknolojilerinin kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Merriam, S.B. & Tisdell, E.J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Metros, S.E. (2008). The educator's role in preparing visually literate learners. *Theory Into Practice*, 47, 102–109.
- Meyer, G. J. (1999). Simple procedures to estimate chance agreement and kappa for the interrater reliability of response segments using the Rasch comprehensive system. *Journal of Personality Assessment*, 72, 230-255.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2th ed.). California: SAGE.
- Miller, J. & Desberg, P. (2009). *Understanding and engaging adolescents*. USA: Corwin A Sage Company Publications.

- Miller, S. (2011). Demythologizing reality TV: Critical implications as a new literacy. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3(3), 135-152.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2009). *İlköğretim Türkçe dersi (1-5. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Mills, G.E. (2003). *Action research. A guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education Inc.
- Mishan, F. (2013). Modes of delivery. In B. Tomlinson (Ed.), *Applied linguistics and materials development* (pp. 288-302). London: Bloomsbury Academic Publishing.
- Moeller, A.J. & McNulty, A. (2006). *WebQuests, teacher preparation and language learning: Theory into practice*. Lincoln: Faculty Publications.
- Mohn, N.L. (2004). *The effectiveness of the WebQuest model with gifted fifth grade students: An action research study*. Retrieved from <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.564.103&rep=rep1&type=pdf>.
- Mokhtari, K. & Reichard, C.A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, 249-259.
- Moon, B. (2014). The literacy skills of secondary teaching undergraduates: Results of diagnostic testing and a discussion of findings. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(12), 110-130.
- Moreillon, J. (2007). *Collaborative strategies for teaching reading comprehension*. Chicago: American Library Association.
- Murray, D. & Mcpherson, P. (2004). *Using the web to support language learning*. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research.
- Murray, N.L. (2008). *Exploring the relationship between early interventions and reading comprehension skills in children with autism spectrum disorders*. Doctoral Dissertation, Massachusetts Lowell University Language Arts and Literacy Education, Lowell.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers & Education*, 59, 1065-1078.
- Niedo, J., Lee, Y.L., Breznitz, Z. & Berninger, V.W. (2013). Computerized silent reading rate and strategy instruction for fourth graders at risk in silent reading rate. *Learning Disability Quarterly*, 37(2), 100-110.

- Nordin, N., Mohd, N., Zakaria, E. & Embi, M.A. (2012). Development and evaluation of WebQuest for the science subject. *The International Journal of Learning*, 18(5), 221-236.
- Oakhill, J., Cain, K. & Elbro, C. (2015). *Understanding and teaching reading comprehension a handbook*. London-New York: Routledge.
- Oakhill, J. & Cain, K. (2007). Introduction to comprehension development. In K.Cain & J. Oakhill (Eds.), *Children's comprehension problems in oral and written language* (1-77). New York-London: The Guilford Press.
- OECD. (2001). *Understanding the digital divide*. France: OECD Publications.
- Oktay, S. & Çakır, R. (2013). Teknoloji destekli beyin temelli öğrenmenin öğrencilerin akademik başarıları, hatırlama düzeyleri ve üstbilişsel farkındalık düzeylerine etkisi. *Türk Fen Eğitim Dergisi*, 10(3), 3-23.
- Onwuegbuzie, A.J., Leech, N.L. & Collins, K.M.T. (2012). Qualitative analysis techniques for the review of the literature. *The Qualitative Report*, 17(56), 1-28.
- Orme, P.E. & Monroe, E.E. (2005). The nature of discourse as students collaborate on a mathematics WebQuest. *Computers in the Schools: Interdisciplinary Journal of Practice, Theory, and Applied Research*, 22(1-2), 135-146.
- Owston, R., Wideman, H., Ronda, N.S. & Brown, C. (2009). Computer game development as a literacy activity. *Computers & Education*, 53, 977-989.
- Özel, A. & Aldemir, N. [Çev.] (2015). Uzay. *Fen Bilimleri Ansiklopedisi*, 6, 1-32. İstanbul: Damla Yayınevi.
- Özeren, S.G. (2013). *Mevlana'dan seçme hikâyeler* (6. baskı). İstanbul: Damla Yayınevi.
- Özkara, Y. (2010). Okuma güçlüğü olan öğrencilerin okuma düzeylerinin geliştirilmesine yönelik bir uygulama. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 109-119.
- Öztürk, E. (2012). Okuma stratejileri üstbilişsel farkındalık envanteri'nin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 11(2), 292-305.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual. A step by step guide to data analysis using SPSS for windows*. (3th ed.). New York: Mc Grow Hill.
- Patton, M.Q. (2015). *Qualitative research & Evaluation methods: Integrating theory and practice*. USA: SAGE Publications.

- Pelton, R.P. (2010). An introduction to action research. In R.P. Pelton (Ed.), *Action research for teacher candidates: Using classroom data to enhance instruction* (pp. 3-26). USA: Rowman & Littlefield Publishers.
- Peterson, C., Caverly, D.C. & MacDonald, L. (2003). Techtalk: Developing academic literacy through WebQuests. *Journal of Development Education*, 26(3), 38-39.
- Phelan, A. (2002). Inclusion through ICT: The wider view. In C. Abbott (Ed.), *Special educational needs and the internet: Issues for the inclusive classroom* (pp. 146-163). London: Routledge Publishing.
- Pick, J.B. & Azari, R. (2008). Global digital divide: Influence of socioeconomic, governmental, and accessibility factors on information technology. *Information Technology for Development*, 14(2), 91–115.
- Piksööt, J. & Castera, J. (2012). *Developing students' visual literacy in a virtual modelling environment*. The 8th International Scientific Conference eLearning and software for Education Bucharest, April 2012. doi. 10.5682/2066-026X-12-085.
- Pittman, P. (2010). *Constructivism and technology in education*. Retrieved from file:///C:/Users/u_rec/Downloads/constructivism-and-technology-in-education-1%20(1).pdf.
- Polly, D. & Ausband, L. (2009). Developing higher-order thinking skills through WebQuests. *Journal of Computing in Teacher Education*, 26(1), 29-34.
- Pool, C.R. (1997). A new digital literacy: A conversation with Paul Gilster. *Integrating Technology into Teaching*, 55(3), 1-7.
- Popota, C. (2014). Designing and implementing WebQuest in an EFL young learners context. *The Evolution of CALL and Current Research in New Media*, 5(1), 278-306.
- Pritchard, A. & Cartwright, V. (2004). Transforming what they read: Helping eleven year olds engage with the Internet. *Literacy*, 38(1), 26-31.
- Pritchard, A. (2004). *Learning on the net: A practical guide to enhancing learning in primary classroom*. New York: David Fulton Publishers.
- Pugh, K & McCarle, P. (Eds.) (2009). *How children learn to read: Current issues and new directions in the integration of cognition, neurobiology and genetics of reading and dyslexia research and practice*. New York-London: Psychology Press.
- Pulido, C.J. (2009). *WebQuests and the improvement of critical reading skills in a group of university students*. Master's Thesis, De La Sabana University Foreign Languages and Cultures, Colombia.

- Regtvoort, A., Zijlstra, H. & Leij, A. (2013). The effectiveness of a 2 year supplementary tutor-assisted computerized intervention on the reading development of beginning readers at risk for reading difficulties: A randomized controlled trial. *Dyslexia*, 19(4), 256-280.
- Reich, J. & Daccord, T. (2008). *Best ideas for teaching with technology: A practical guide for teachers, by teachers*. London: Routledge Publishing.
- Rice, M.L. & Wilson, E.K. (1999). How technology aids constructivism in the social studies classroom. *Social Studies*, 90(1), 28-33.
- Riesland, E. (2012). *Visual literacy and the classroom*. Retrieved from <http://education.jhu.edu/PD/newhorizons/strategies/topics/literacy/articles/visual-literacy-and-the-classroom/>.
- Roberts, M.C. & Barber, C.R. (2013). Effects of reading formats on the comprehension of new independent readers. *Journal of Literacy and Technology*, 14(2), 24-55.
- Rosenblatt, L. (1988). *Writing and reading: The transactional theory*. Urbana: Illinois University.
- Rowell, J. & Walsh, M. (2011). Rethinking literacy education in new times: Multimodality, multiliteracies & New literacies. *Brock Education*, 21(1), 53-62.
- Rudolph, T.E. (2004). *Teaching music with technology*. Chicago: GIA Publications.
- Russell, C.K., Burchum, J.R., Likes, W.M., Jacob, S., Graff, J.C., Driscoll, C. Britt, T. Adymy, C. & Cowan, P. (2008). WebQuests creating engaging, student-centered, constructivist learning activities. *Computers, Informatics, Nursing*, 26(2), 78-87.
- Russo, A. & Watkins, J. (2008). *New literacy new audiences: Social media and cultural institutions*. Paper presented at the London Conference, July 2008. Retrieved from http://www.bcs.org/upload/pdf/ewic_eva08_paper26.pdf.
- Rutten, K., Rodman, G.B., Wright, H.K. & Soetaert, R. (2013). Cultural studies and critical literacies. *International Journal of Cultural Studies*, 16(5), 443-456.
- Sagor, R. (2000). *Guiding school improvement with action research*. USA: ASCD Publications.
- Sanford, J., Rocchiccioli, J.T., Trimm, D. & Jacobs, M. (2010). The WebQuest: Constructing creative learning. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 41(10), 473-479.
- Savva, S. & Souleles, N. (2014). Using WebQuests in a multimodally dynamic virtual learning intervention: Ubiquitous learning made possible? *Ubiquitous Learning: An International Journal*, 6, 15-33.

- Scanlon, D.M., Anderson, K.L. & Sweeney, J.M. (2010). *Early intervention for reading difficulties the interactive strategies approach*. New York: The Guilford Press.
- Schmeck, R.R. & Lockhart, D. (1983). Learning styles and classroom evaluation method: Different strokes for different folks. *College Student*, 17(1), 94-100.
- Schrum, L. & Levin, B.B. (2015). *Leading 21st century schools: Harnessing technology for engagement and achievement*. USA: Corwin Publications.
- Schutten, M. & McFarland, A. (2009). Readability levels of health-based websites: From content to comprehension. *International Electronic Journal of Health Education*, 12, 99-107.
- Scott, T.J. & O'Sullivan, M.K. (2005). Analyzing student search strategies: Making a case for integrating information literacy skills into the curriculum. *Teacher Librarian*, 33(1), 21-25.
- Seferoğlu, S.S. & Akbıyık, C. (2009). *Bilişim teknolojilerinin okullarda kullanımı: Öğretmenlerin teknolojiyi kullanma durumları*. 18. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sunulmuş bildiri, Ege Üniversitesi, Selçuk.
- Segers, E., Droop, M. & Verhoeven, L. (2010). Integrating a WebQuest in the primary school curriculum using anchored instruction: Effect on learning outcomes. *Computer Resources for Language Learning*, 3, 65-74.
- Segers, E. & Verhoeven, L. (2009). Learning in a sheltered internet environment: The use of WebQuests. *Learning and Instruction*, 19, 423-432.
- Sejnost, R.L. & Thiese, S.M. (2010). *Building content literacy: Strategies for the adolescent learner*. USA: Corwin Publication.
- Servon, L.J. & Nelson, M.K. (2001). Community technology centers: Narrowing the digital divide in low-income, urban communities. *Journal of Urban Affairs*, 23(3-4), 279-290.
- Settlage, J. & Southerland, S.A. (2012). *Teaching science to every child: Using culture as a starting point*. Oxon: Routledge Publication.
- Shan, C. (2011). Using WebQuests to facilitate task-based English reading instruction for graduate students. *Chinese Journal of Applied Linguistics (Quarterly)*, 34(2), 34-43.
- Sharpe, T. & Dieter, E. (1999). *Visual literacy and the internet*. Retrieved from <http://portals.studentnet.edu.au/literacy/uploads/visual%20lit%20%26%20Internet.pdf>.

- Shelly, G.B., Cashman, T.J., Gunter, G.A. & Gunter, R.E. (2006). *Teachers discovering computers: Integrating technology and digital media in the classroom* (4th ed.). Boston: Thomson Course.
- Siko, K.L. (2008). *WebQuests in the English classroom: How do they affect student learning?* Doctoral Dissertation, North Carolina University Philosophy Education, Chapel Hill.
- Smith, L.K., Draper, R.J. & Sabey, B.L. (2005). The promise of technology to confront dilemmas in teacher education: The use of WebQuests in problem-based methods courses. *Journal of Computing in Teacher Education*, 21(4), 99-107
- Snider, S.L. & Foster, J.M. (2000). Stepping stones for linking, learning, and moving toward electronic literacy: Integrating emerging technology in an author study project. In D.M. Johnson, C.D. Maddux, C.D. & L. Liu (Eds.), *Integration of technology into the classroom: Case Studies* (pp. 91-108). USA: Haworth Press.
- Soetaert, R. & Bonamie, B. (1999). Reconstructing the teaching of language: A view informed by the problems of traditional literacy in a digital age. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 8(2), 123-147.
- Sohlberg, M.M. & Turkstra, L.S. (2011). *Optimizing cognitive rehabilitation effective instructional methods*. New York: The Guilford Press.
- Solis, J.D. (2006). *The relationship between preservice teachers' social learning style preferences and learning activity role choices*. Doctoral Dissertation, Wyoming University Adult Learning ve Technology and The Graduate School, Wyoming.
- Solomonidou, C. (2009). Constructivist design and evaluation of interactive educational software: A research-based approach and examples. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 5(1), 1-18.
- Solvie, P. & Kloek, M. (2007). Using technology tools to engage students with multiple learning styles in a constructivist learning environment. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7(2), 7-27.
- Sosa, T. (2009). Visual literacy: The missing piece of your technology integration course. *TechTrends*, 53(2), 55-58.
- Sox, A. & Avila, E.R. (2009). WebQuests for English-language learners: Essential elements for design. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(1), 38-48.
- Spalter, A. & van Dam, A. (2008). Digital visual literacy. *Theory into Practice*, 48(2), 93-101.

- Stanley, G. & Thornbury, S. (2013). *Language learning with technology: Ideas for integrating technology in the classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stern, B.S. (2013). *Social studies: Standards, meaning, and understanding*. London-Oxon: Routledge Publishing.
- Stotbard, S.E. & Hulme, C. (1996). A comparison of reading comprehension and decoding difficulties in children. In C. Cornaldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties processes and intervention* (pp. 93-113). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Street, S. (2003). What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Stringer, E.T. (2014). *Action research* (4th ed.). London: SAGE Publications.
- Subramaniam, K. (2012). How WebQuests can enhance science learning principles in the classroom. *The Clearing House*, 85, 237-242.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Şahin, N. (2010). *6. sınıf bilişim teknolojileri dersinde ağ araştırması (WebQuest) aracı kullanarak oluşturulan eğitim ortamının akademik başarı ve derse karşı olan tutuma etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şahin, Ş. (2012). *5E öğrenme modeli ile desteklenmiş WebQuest ortamlarının öğrencilerin başarı ve memnuniyetlerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçmelerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Sözkese Matbaacılık.
- Şimşek, E. & Şimşek, A. (2013). New literacies for digital citizenship. *Contemporary Educational Technology*, 4(2), 126-137.
- Tabanlı, S.G. (2008). *Bilişim teknolojilerinin temelleri dersinin öğretiminde yapılandırmacılık uygulaması: WebQuest tekniğine ilişkin öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tapan, D., Sirer, M. & Gençoğlu, A. (2015). Bilim Çocuk Dergisi. *Aylık Popüler Bilim Dergisi*, 18(216), 1-61. Ankara: PROMAT Basım Yayın.
- Taşdemir, M. (2010). Ders kitaplarının kullanımında anlama stratejilerinin kullanımı ile başarı arasındaki ilişki üzerine bir durum çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(4), 913-947.

- Taylor, G.R. & Trumbull, M. (2005). Developing a multi-faced research design/paradigm. In G.R. Taylor (Ed.), *Integrating quantitative and qualitative methods in research* (pp. 249-268). New York: University Press of America.
- Taylor, R.T. & Gunter, G.A. (2006). *The K-12 literacy leadership fieldbook*. California: Corwin Press.
- Tekindal, S. (2009). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. (2. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tekin, H. (1982). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Daily News Web Ofset.
- Temizkan, M. (2009). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tenenbaum, G. & Driscoll, M.P. (2005). *Methods of research in sport sciences: Quantitative and qualitative approaches*. New York: Meyer & Meyer Sport (UK).
- Tepe, T. (2013). *Genel kimya dersinin WebQuest ve wiki uygulamaları desteğiyle işlenmesine yönelik öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Ege Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Termsinsawadi, P. (2009). *WebQuest module development for enhancing EFL reading and writing abilities of Thai Undergraduate Engineering students*. Doctoral Dissertation, Chulalongkorn University English International Language Program, Thailand.
- Topçu, A. (2007). Metin tabanlı çevrimiçi forum tartışmalarında okuma stratejilerine üstbilişsel farkındalığın bilişsel düzeyle ilişkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 27. <http://ejer.com.tr/ODOWNLOAD/pdf/tr/1888572141pdf> adresinden erişilmiştir.
- Tracey, D. & Morrow, L.M. (2012). *Lenses on reading an introduction to theories and models*. New York: The Guilford Press.
- Troschitz, R. (2005). *Testing reading comprehension*. Norderstedh: Grin Verlag.
- Tse, K. & Pun, S. (2006). Effectiveness of WebQuest in the teaching of STS in secondary biology. In R. Mizoguchi, P. Dillenbourg & Z. Zhu (Eds.), *Learning by effective utilization of technologies: Facilitating intercultural understanding* (pp. 314-319). Washington: IOS Press.
- Tuan, L.T. (2011). Teaching reading through WebQuest. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(3), 664-673.
- Turgut, M.F. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Turner, D.W. (2010). Qualitative interview design: A practical guide for novice investigators. *The Qualitative Report*, 15(3), 754-760.

- Turville, J. (2008). *Differentiating by student learning preferences strategies and lesson plans*. USA: Routledge Publishing.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2011). *2011 yılı hane halkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?tb_id=60veust_id=2 adresinden erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2013). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanımı araştırması (06-15 Yaş Grubu Çocuklarda Bilişim Teknolojileri Kullanımı ve Medya, 2013)*. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15866> adresinden erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2015). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18660> adresinden erişilmiştir.
- Türkiye İstatistik Kurumu (2016). *Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması*. <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=21779> adresinden erişilmiştir.
- Tüzel, S. (2013). Çok katmanlı okuryazarlık öğretimine ilişkin Türkçe öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 133-151.
- Ulu, H. & Akyol, H. (2016). The effects of repetitive reading and PQRS strategy in the development of reading skill. *Eurasian Journal of Educational Research*, 63, 225-242.
- Ulusoy, M. (2011). 5. sınıf öğrencilerinin yeni okuryazarlık stratejilerini uygulayabilme becerilerinin değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15. www.acarindex.com adresinden erişilmiştir.
- Underwood, J.D.M. (2007). Rethinking the digital divide: Impacts on student-tutor relationships. *European Journal of Education*, 42(2), 213-222.
- UNESCO (2006). *Education for all global monitoring raport, 2006*. Retrieved from http://www.unesco.org/education/GMR2006/full/chapt6_eng.pdf.
- UNESCO (2015). *Mobile phones & literacy: Empowement in women's hands a cross-case analysis of nine experiences*. Paris: Unesco Publishing.
- Uslu, S. (2011). *Learner perceptions about WebQuest: A case study in an English as a foreign language classroom*, Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uzun, A. & Senturk, A. (2010). Blending makes the difference: Comparison of blended and traditional instruction on students' performance and attitudes in computer literacy. *Contemporary Educational Technology*, 1(3), 196-207.

- Ünal, A. (2012). *İlköğretim 7. sınıfların konularının öğretiminde WebQuestlerin öğrencilerin fen başarıları, fen ve teknoloji ile web destekli çalışmaya yönelik tutumları üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- VanFossen, P.J. (2009). Student and teacher perceptions of the WebQuest model in social studies: A preliminary study. In J. Lee & A.M. Friedman (Eds.), *Research on technology in social studies education* (pp. 101-126). USA: Information Age Publishing.
- VanFossen, P.J. (2004). Using WebQuests to scaffold higher-order thinking. *Social Studies and the Young Learner*, 16(4), 13-16.
- Vanguri, P.R., Sunal, C.S., Wilson, E.K. & Wright, V.H. (2004). WebQuests in social studies education. *Journal of Interactive Online Learning*, 3(2), 1-11.
- Verezub, E., Grossi, V., Howard, K. & Watkins, P. (2008). Building e-based literacy for vocational education and training students. *Australasian Journal of Educational Technology*, 24(3), 326-338.
- Vidoni, K.L. & Maddux, C.D. (2002). WebQuests: Can they be used to improve critical thinking skills in students? *Computers in the Schools*, 19(1/2), 101-117.
- Villanueva, L., Madrid, N.R. & Luzon, J. (2010). Learner autonomy in digital environments: Conceptual framework. In M.J. Luzon, M.N.R. Madrid & M.L. Villanueva (Eds.), *Digital genres, new literacies and autonomy in language learning* (pp. 1-16). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Vithal, R. & Bishop, A.J. (2006). Mathematical literacy: A new literacy or a new mathematics? *Pythagoras*, 64, 2-5.
- Walia, D. (2009). Technology and English language teaching: The significance and challenges. In A. Shafaei & M. Nejati (Eds.), *Annals of language and learning: Proceedings of the 2009 international online language conference (IOLC 2009)* (pp.38-47). USA: Universal Publishers.
- Walsh, M. (2006). Reading visual and multimodal texts: How is 'reading' different? *Australian Journal of Language and Literacy*, 29(1), 24-37.
- Wang, F. & Hannafin, M.J. (2008). Integrating WebQuests in preservice teacher education. *Educational Media International*, 45(1), 59-73.

- Warschauer, M. (2000). On-line learning in second language classrooms an ethnographic study. In M. Warschauer & R. Kern (Eds.), *Network-based language teaching: Concepts and practice* (pp. 41-58). New York: Cambridge University Press.
- Warters, B. (2000). Using WebQuests to promote integrative thinking in conflicts studies. *Conflict Management in Higher Education Report*, 1(4). Retrieved from http://www.crededucation.org/resources/cmher_vol_1_4_warters_b.pdf.
- Weeks, T.S. (2005). *A critical analysis of the representation of race in secondary social studies WebQuests*. Doctoral Dissertation, North Carolina State Philosophy Curriculum and Instruction, North Carolina.
- Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing: Biographic narratives and semi-structured methods*. London: Sage Publication Inc.
- Wetzel, D.R. (2005). *How to weave the web into k-8 science*. USA: Nsta Press.
- Wolfea, S. & Flewitt, R. (2010). New technologies, new multimodal literacy practices and young children's metacognitive development. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 387-399.
- Wolff, L. (2004). Educational assessments in Latin America: The state of the art. *Applied Psychology: An International Review*, 53(2), 192-214.
- Woolley, G. (2011). *Reading comprehension: Assisting children with learning difficulties*. London-New York: Springer.
- Yang, C.H., Tzuo, P.W., Higgins, H. & Tan, C.P.Y. (2012). Information and communication technology as a pedagogical tool in teacher preparation and higher education. *Journal of College Teaching & Learning – Fourth Quarte*, 9(4), 327-338.
- Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2007). *SPSS uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri* (2. baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, K. (2010) *İşbirlikli öğrenme yönteminin okumaya ilişkin bazı değişkenler üzerindeki etkisi ve yönteme ilişkin öğrenci-veli görüşleri*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Yılmaz, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (1. baskı). Konya: Öz Eğitim Basım Yayım Dağıtım.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.
- Young, J.S. & Daunic, R. (2012). Voices from the field linking learning: Connecting traditional and media literacies in 21st century learning. *Journal of Media Literacy Education* 4(1), 70–81.
- Young, S.B. (2007). *Digital-age literacy for teachers: Applying technology standards in everyday practice*. Washington: Iste Publications.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Yücel, Z. (2011). *WebQuest destekli matematik öğretiminin altıncı sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Zacharia, Z.C., Xenofontos, N.A. & Manoli, C.C. (2011). The effect of two different cooperative approaches on students' learning and practices within the context of a WebQuest science investigation. *Education Tech Research Dev*, 59, 399-424. doi: 10.1007/s11423-010-9181-2.
- Zeren, G. & Arslan, R. (2009). Görsel okuryazarlık. *TSA*, 13(3), 43-52.
- Zhang, G. (2014). Study on the impact of web quests as communication technology on electronic reading. *Advanced Materials Research*, 945-949, 3327-3330
- Zhang, Z., Zhang, Y. & Jia, Y. (2011). A feedback enabled multimedia WebQuest model for college public English learning. In C. Xing, F. Crestani & A. Rauber (Eds.), *Digital libraries: For cultural heritage, knowledge dissemination, and future creation* (pp. 292-295). London: Springer Publishing.
- Zhao, Y. (2003). Recent developments in technology and language learning: A literature review and meta-analysis. *CALICO Journal*, 21(1), 7-27.
- Zheng, R., Perez, J., Williamson, J. & Flygare, J. (2007). WebQuests as perceived by teachers: Implications for online teaching and learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24, 295-304. doi: 10.1111/j. 1365-2729.2007.00261.x.

- Zhou, Q., Ma, L., Huang, N., Liang, Q., Yue, H. & Peng, T. (2012). Integrating WebQuest into chemistry classroom teaching to promote students'critical thinking. *Creative Education*, 3(3), 369-374.
- Zimmerman, C. & Hutchins, C. (2003). *7 keys to comprehension*. New York, NY: Three Rivers Press.
- Zlatkovska, E. (2010). WebQuests as a constructivist tool in the EFL teaching methodology class in a University in Macedonia. *CORELL: Computer Resources for Language Learning*, 3, 14-24.





EKLER



- EK 1. Araştırma İzni
- EK 2. Birinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı
- EK 3. İkinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı
- Ek 4. Üçüncü Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı
- Ek 5. AADÖ Aracı Uzman Değerlendirme Rubriği
- EK 6. Okuduğunu Anlama Testi
- EK 7. Metinlere Yönelik Uzman Değerlendirme Formu
- EK 8. Okuduğunu Anlama Testi Maddelerine Yönelik Uzman Değerlendirme Formu
- EK 9. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri
- EK 10. Öğrenme Ürünlerini Değerlendirme Rubriği-Broşür Hazırlama (Birinci Uygulama)
- EK 11. Öğrenme Ürünlerini Değerlendirme Rubriği-PowerPoint Sunusu Hazırlama (İkinci Uygulama)
- EK 12. Öğrenme Ürünlerini Değerlendirme Rubriği-Mektup Yazma (Üçüncü Uygulama)
- EK 13. Türkiye’de Bulunan Ünlü Yerler Bilgi Düzeyi Testi (Birinci Uygulama)
- EK 14. Türkiye’de Üretilen Yiyecekler Bilgi Düzeyi Testi (İkinci Uygulama)
- EK 15. Türkiye’de Bulunan Antik Kentler Bilgi Düzeyi Testi (Üçüncü Uygulama)
- EK 16. Bilgi Düzeyi Testleri Uzman Değerlendirme Formu
- EK 17. Gözlem Sürecinde Cevaplandırılmak İstenen Sorular
- EK 18. AADÖ Öğretmen Görüşme Formu
- EK 19. AADÖ Öğrenci Görüşme Formu
- EK 20. AADÖ Öğrenci Günlük Formu
- EK 21. Kişisel Bilgi Formu
- EK 22. Birinci Uygulama Ders Planının Gelişimi
- EK 23. İkinci Uygulama Ders Planının Gelişimi
- EK 24. Üçüncü Uygulama Ders Planının Gelişimi

EK 1. Araştırma İzni



T.C.
İHSANİYE KAYMAKAMLIĞI
İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 41173820-605-E.3264367
Konu: Araştırma İzinleri

22.03.2016

BOZHÖYÜK İLKOKULU MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: Müdürlüğünüzün 15.03.2016 tarihli ve 509124341-605/32 sayılı yazısı.

Müdürlüğümüze bağlı kurum ve kuruluşlarda yapılması planlanan araştırmalar için, Milli Eğitim Müdürlüğü Strateji Geliştirme (AR-GE) Birim "Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü" tarafından 07.03.2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/ 3616 sayılı Bakanlık Onayı ile yayımlanan Genelge doğrultusunda ilgili izin talebiniz incelenmiş olup, " Kaymakamlık Oluru, Onaylanmış Veri Toplama Aracı", Okul İsim Listesi ve Uygulama Zaman Çizelgesi ekte gönderilmiştir.

Bilgi ve gereğini önemle rica ederim.

Murat SARITAŞ
İlçe Millî Eğitim Müdürü

EK:

- 1- Kaymakamlık Oluru (1 sayfa)
- 2- Onaylanmış Veri Toplama Aracı (16 sayfa)
- 3- Okul İsim Listesi (1 sayfa)
- 4- Uygulama Zaman Çizelgesi (1 sayfa)

Güvenli Elektronik İmza
Asti İle Ayrılır.

Gazi ÇETİNKAYA
VİBİ

İhsaniye İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü - Temel Eğitim Şubesi
Halk Eğitim Merkezi Kat: 2 İhsaniye / AFYONKARAHİSAR
Web: <http://ihsaniye.meb.gov.tr>
E-Posta: ihsaniye03@meb.gov.tr

İrtibat: Gazi Çetinkaya - VİBİ
Tel : (0 272) 271 5179
Faks: (0 272) 271 5005

Bu evrak güvenli elektronik imza ile onaylanmıştır. <http://evrak.sagpa.meb.gov.tr> adresinden: 03C7-5628-309d-b7c2-5c3f koda ile teyit edilebilir.

EK 2. Birinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (GİRİŞ)

GİRİŞ

GÖREV

SÜREC

KAYNAKLAR

DEĞERLENDİRME

SONUC

GİRİŞ

YARIŞMAYA KATILMAK İSTER MİSİN?

Merhaba arkadaşlar. Benim adım Fujita. Ben Japonyalıyım. Sizin ülkenizde bir turizm firması açtık. Bu yaz ülkenizin ünlü yerlerini tanıtmak amacıyla yapılan gezi turuna Japonya'daki insanların katılmalarını istiyoruz. İnsanların dikkatini çekmek için ülkenizin ünlü yerlerini tanıtan broşürlere ihtiyacımız var. Bu yüzden sizlerden ülkenizin ünlü yerlerini tanıtan broşür hazırlamanızı istiyoruz. Sende bu yarışmaya katılmak ister misin? O zaman sende ülkenizin ünlü yerlerini tanıtan en iyi broşürü hazırla? Tasarlayacağın broşür en iyi seçilirse bu ayın bilim-kültür dergisini almaya hak kazanacaksın.

Ülkenizin ünlü yerlerini tanıtan ve Japon halkına bu konuda bilgi verecek araştırmacılar arıyoruz. Sen de bu görevi kabul etmek ve bize katılmak istiyorsan hemen araştırmaya başla.



EK 2. (devam) Birinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (GÖREV)

GİRİS
GÖREV
SÜREC
KAYNAKLAR
DEĞERLENDİRME
SONUÇ

GÖREV

TEBRİKLER! Araştırmacılarımızdan birisi sen oldun. Seninle çıkacağımız bu yolculukta görevleri tamamladığında ülkenizin ünlü yerleri hakkında bilgi sahibi olacak ve bu bilgilerini çevrendeki insanlarla paylaşacaksın.



Öncelikle 3'er kişiden oluşan broşür hazırlama ekibi oluşturmalısınız.

Ekibimize liderlik eden başkan seçmelisiniz.

EK 2. (devam) Birinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (GÖREV BÖLÜMÜNÜN DEVAMI)

GİRİŞ

GÖREV

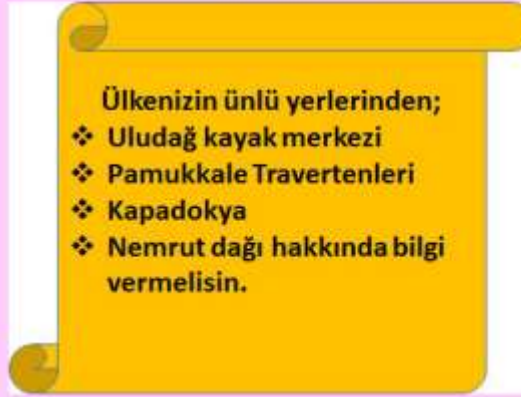
SÜREC

KAYNAKLAR

DEĞERLENDİRME

SONUÇ

Broşürün içeriğinde aşağıdaki bilgiler olmalıdır.



Tümü bunları size sunulan kaynaklardan araştırdığınız bilgileri değerlendirerek yapacaksınız. Planlı çalışmaya özen gösterirseniz bu görevi rahat bir şekilde tamamlayabilirsiniz. Görevleri nasıl tamamlayacağınız hakkındaki bilgiye SÜREC kısmından ulaşabilirsiniz.


EK 2. (devam) Birinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (SÜREÇ BÖLÜMÜ)

<p><u>GİRİŞ</u> <u>GÖREV</u> <u>SÜREC</u> <u>KAYNAKLAR</u> <u>DEĞERLENDİRME</u> <u>SONUÇ</u></p>	<p>1. ADIM</p>	<p>Broşür, broşürün kapığı ve içeriği olmak üzere 2 ana bölümden oluşmaktadır.</p>	
		<p>BROŞÜR KAPAĞI</p> <p>Broşürün kapığında tanıtım yazısına ve hazırlayan kişilere yer verilmektedir. Ayrıca en uygun olan resim ya da resimlere yer vererek broşürün dikkat çekici olması sağlanmalıdır.</p>	
		<p>BROŞÜR SAYFASI</p> <p>Broşürün içerisinde ise tanıttığınız yerin özelliklerine ve ilgili resimlere yer verilmelisiniz.</p> <p>Örneğin broşürün sayfalarından biri incelenecek olursa Müze Bahçesiyle ilgili bilgi verildikten sonra ilgili resimlere yer verilmiştir.</p>	

EK 2. (devam) Birinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (SÜREÇ BÖLÜMÜNÜN DEVAMI)

Broşür hakkında bilgi edindikten sonra 2. adıma geçebilirsiniz.

2. ADIM	<p>Broşür hazırlamak için görevlerinizi paylaşmalısınız. Görev paylaşımına örnek verecek olursak;</p> <ol style="list-style-type: none">1. arkadaşımız: kavramla ilgili bilgiye ulaşabilir.2. arkadaşımız: tablodaki kavramla ilgili bilgiyi tabloya ekleyebilir.3. arkadaşımız: tablodaki kavramla ilgili resmi bulabilir. <p>Hazırlayacağımız broşürde aşağıdaki bilgiler bulunmalıdır.</p> <ul style="list-style-type: none">-Uludağ kayak merkezi ile ilgili hangi aylar arasında kayak yapıldığı, ulaşımı ve yapılan sporlar hakkında bilgi vermelisiniz.-Pamukkale travertenleri ile ilgili oluşumu ve sağlığa faydaları hakkında bilgi vermelisiniz.-Kapadokya ile ilgili peri bacaları ve yer altı şehirleri hakkında bilgi vermelisiniz.-Nemrut dağı ile ilgili bilgi vermelisiniz.
----------------	---

***Bu görevi tamamlamak için kitap  resminin üzerine tıklayarak açılan tabloyu tamamlamalısınız. Bilgilere ulaşmak için [KAYNAKLAR](#) bölümündeki linklere tıklayınız.

EK 2. (devam) Birinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (ÖĞRENCİ ÇALIŞMA SAYFASI)

The image displays two screenshots of a Microsoft Word document titled 'untulerleri [Uyumluluk Modu] - Microsoft Word'. The left screenshot shows the 'FA DÜZENİ' (Layout) ribbon with various options like 'BAŞVURULAR', 'POSTALAR', 'GÖZDEN GEÇİR', and 'GÖRÜNÜM'. The main text area contains the following text:

BROŞÜRÜN
KAPAĞINDAKİ
BİLGİLERİ
(-tanıtım yazısı,
-fotoğraf,
-hazırlayan grup)
İSTEDİĞİN
ŞEKİLDE
TASARLAYA-
BİLİRSİN.

The right screenshot shows the 'TASARIM' (Design) ribbon with options like 'TASARIM' and 'DÜZ'. The main text area contains a table with one header row labeled 'ÜNÜLÜ YER ADI' and one empty row below it.

EK 2. (devam) Birinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (KAYNAKLAR BÖLÜMÜ)

GİRİŞ	ULUDAĞ KAYAK MERKEZİ http://www.bursaport.com/temel/uludag-kayak-merkezi-567.html https://tr.wikipedia.org/wiki/Taifelerik http://www.uludagterisi.com/hesli_gulle_uludag.html	http://www.karspor.com/ http://sporistan.com/snowboard-nedir http://www.bursahakimiyet.com.tr/bursa/uludag-snowboard-senligi-nefes-kezi-94903.html http://www.muratgizhan.com/bursa-hiking-ve-trekking-rotalari/ http://www.ozturk-fatih.com/2015/10/bursada-trakking-hayfariya-koyu-buyuk-kurtay/
GÖREV		
SÜREC		
KAYNAKLAR		
DEĞERLENDİRME		
SONUÇ		
	PAMUKKALE TRAVERTENLERİ http://www.sakarya.gov.tr/pamukkale-travertenleri.html http://www.360turizm.com/pamukkale-travertenleri-hakkinda-bilgi-140346.html http://www.360turizm.com/pamukkale-travertenleri-hakkinda-bilgi-140346.html http://www.360turizm.com/pamukkale-travertenleri-hakkinda-bilgi-140346.html	KAPADOKYA http://www.kapadokya.com.tr/enk-beri-bazilari-nasil-olusturdu http://intarissanat.com/2012/04/07/hacek-ork-kay http://biliminci.com/?p=1376 http://astronoturc.com/kapadokya-daki-yy-40-olusturdu-kimler-gerde-egitim http://www.gazeteci.com.tr/40-olusturdu
	NEMRUT DAGI http://www.kocaeli.gov.tr/nemrut-dagi-hakkinda-bilgi-140346/ http://www.kulturvarliklari.gov.tr/TK-44478/nemrut-dagi-adiyaman---bilgi.html http://basin.kulturturizm.gov.tr/78-45533/nemrut-dagi.html	

EK 2. (devam) Birinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (KAYNAK SİTELERİNDEN ÖRNEKLER)



file:///C:/Users/u_rec/Desktop/siteier/grup%20-%20bpya/gris/index.htm

VİKİPEDI
Özgür Ansiklopedi

Ana Sayfa
Hakkımızda
İçindekiler
Rastgele madde
Seçkin içerik

Katılım
Wikimedia dükkanı
Bağış yapın
Deneme tahtası
İş birliği projesi
Köy çeşmesi
Son değişiklikler
Topluluk portalı
Yardım

Yazdır/dışa aktar
Bir kitap oluşturun
PDF olarak indirin
Basılmaya uygun görünüm

Diğer projelerde

Wikimedia TKG Türkiye resmi Facebook ve Twitter hesapları artık aktif!

Teleferik

Vikipedi, özgür ansiklopedi

Teleferik, birbirinden uzak iki yer arasında, havada gerilmiş olan bir ya da birkaç çelik halat üzerinde bağlanarak yol alan asılı taşıta verilen genel isimdir. Teleferikler, asansör prensibiyle çalışırlar ancak özellikle vadi geçişlerinde tıpkı bir helikopter gibi yer zemininden oldukça yüksek noktalara çıkabilirler.

Teleferik, ulaşımı güç yükseklikler arasında kurulur. Bir deniz ya da boğaz üzerinde mevcut olanları da vardır. Teleferiklerin kurulduğu yerler kara, demir ve deniz yoluyla ulaşımı çok zor ya da çok pahalı olan bölgelerdir. Böylesi bölgelerde belirli iki nokta arasında kurulan teleferik, insan ya da malzeme iletiminin gerçekleştirilmesinde kullanılır. İnsanların taşındığı teleferikler **çelik halatlara** asılı yolcu kabinlerinden oluşur.

Genelde tek yöne ve tek halat dolaşımına sahip olan teleferik sistemleri iki ve daha fazla çelik halat ile de tasarlanmaktadır. Burada bir halat çekici diğer halat



EK 2. (devam) Birinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (KAYNAK SİTELERİNDEN ÖRNEKLER)

[GİRİŞ](#)
[GÖREY](#)
[SÜREÇ](#)
[KAYNAKLAR](#)
[DEĞERLENDİRME](#)
[SONUÇ](#)


Avanos Evi

- Anasayfa
- Hakkımızda
- Otel
- Konaklamalar
- Rezervasyon
- Ulaşım - İletişim

Copyright © 2014 Avanos Evi

KAPADOKYA

Kapadokya Tarihi

Peribacalarının Oluşumu

Kapadokya Evi

NASIL GEZİLİR ?

Kapadokya Gezi Rehberi

GEZİLECEK YERLER

Avanos

Göreme

Uçhisar

Ortaköy

Ürgüp

Yeraltı Şehirleri

Kervansaraylar

Soğanlı Vadisi

İhlara Vadisi

YERALTI ŞEHİRLERİ

Kapadokya gezisinin belki de en çok ilgiyi çekecek bölümü.

Kapadokya'da yumuşak tüf kayalara oyularak yapılmış çok sayıda yeraltı şehri bulunuyor. Bunların başlıcaları Kaymaklı, Derinkuyu, Özkonak, Muzur, Örentepe, Gömüskent, Tafları, Ovaören ve Göktepe'dir. Kaymaklı ve Derinkuyu yeraltı şehirleri en büyüklerdir.



Neveşehir'in 21 km. batısındaki Kaymaklı yeraltı şehri ile ondan 9 km. sonraki Derinkuyu yeraltı şehri geçmek için girişten itibaren var olan yön levhalarını izliyorsunuz. Şehrin giriş katında hayvanların bağlandığı yester bulunuyor. Sonra da yiyeceklerin depolandığı bir başka bölüme geçiyor. Yeraltı şehrinin her bir bölümü diğerine dar tünellerle bağlantılıdır. Ve her giriş değirmen taşı biçimindeki hareketli kaya kapılara kapatılabilir, bu şekilde düşman saldırılarından korunuluyor. Yeraltı şehrinin çarap yapımında kullanılan odaları da var. Şehir toplam 40 metre derinlikte 8 katlıdır. Şehrin mükemmel bir doğal havalandırma sistemi var. Otağ mutfak ikinci katta. Gerek Kaymaklı'daki, gerekse Derinkuyu'daki yeraltı şehirlerinin tüm katları henüz ziyarete açık değil. Kaymaklı'nın 20 metre derinlikteki 4. katına, Derinkuyu'da ise 55 metre derinlikteki 8. katına inilebilir. Derinkuyu'nun toplam alanı 4.5 kilometrekare. Yaklaşık 20.000 kişinin yaşadığı tahmin ediliyor. Kaymaklı ise Derinkuyu'nun aşağı yukarı yarısı kadar.



Kapadokya | Avanos | Akıncılar

EK 2. Birinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (KAYNAK SİTELERİNDEN ÖRNEKLER)

The screenshot shows the UNESCO World Heritage website page for Nemrut Dağı. The page is in Turkish and features a green header with the UNESCO logo and the text "T.C. KÜLTÜR VE TURİZM BAKANLIĞI BASIN VE HALKLA İLİŞKİLER MÜŞAVİRLİĞİ". The main content area is titled "NEMRUT DAĞI" and includes the following information:

- Herediyim: UNESCO ► UNESCO DÜNYA MIRAS LİSTESİNDE TÜRKİYE
- NEMRUT DAĞI**
- UNESCO Dünya Miras Listesi'ne Alınma Tarihi: 1987
- Liste Sıra No: 448
- Listeye Alınma Kriterleri: (i), (iii), (iv)
- Kategori: Kültürel

The main text describes the site as a monumental rock-cut relief in the Kahta district of Adiyaman province, featuring the tombs of King Antiochus I and his parents. It mentions the site's location on a mountain peak and the discovery of the site in 1988. Below the text, there are several small images showing the site's features.

On the right side of the page, there is a sidebar with a search bar and a list of navigation options: Gözetim, Etkinlikler, Etkinlikler (Dünya Miras), Kültür Turizm Varlıkları, Galeri, Haber Arşivi, Seyahat Merkezi, and Webmail. Below this, there is a section titled "Güncel Haberler" (Recent News) with three news items:

- 18.09.2018 - İZMİR'DEN GÜNCEL ZORUNLARI İSTANBUL'DA TARTIŞTI
- 18.09.2018 - BİNAI AÇI, ŞEHİR BEKLEMLERİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRÜ TAĞI KABUL ETTİ
- 18.09.2018 - BİNAI AÇI, FİLM YÖNETMENLERİ DERNEĞİ YÖNETİM KURULU BAŞKANI BİRİÇİ KABUL ETTİ

At the bottom of the sidebar, there is a "Tepeden Göz" button.

EK 2. (devam) Birinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (DEĞERLENDİRME BÖLÜMÜ)

DEĞERLENDİRME				
Oluşturmuş olduğunuz broşürler aşağıdaki rubriğe göre değerlendirilecektir.				
	1	2	3	4
Sunum ve Planlama	Sunum metoduna uyulmamıştır. Planlama belirsizdir ve taslak uygun değildir. Genel görünüm çok özensizdir.	Sunum metoduna uyulmuştur. Fakat planlama ve taslak belirsizdir. Genel görünüm özensizdir.	Sunum metodu uygundur. Planlama ve taslak detaylandırılabilir. Genel görünüm iyidir.	Sunum metodu, taslak ve planlama detaylıdır. Genel görünüm çok iyidir.
Organizasyon	Fikirler sıralı ve mantıklı biçimde sıralanmamıştır. Metnin kendine has tutarlı yapısı yoktur. Sunumun amacını anlamak oldukça zordur.	Fikirler sıralı ve mantıklı olarak sıralanmamış olup sunumun amacı anlaşılabilir.	Bazı fikirler sıralı ve mantıklı olarak sıralanmamış olup okuyucuların kafası fazla karıştırılmadan tutarlı yapı sunulmuştur.	Fikirlerin çoğu sıralı ve mantıklı olarak sıralanmış olup okuyucuyu metne yönlendirmektedir.
Bilimsel Doğruluk	Bilimsel doğruluk yoktur (İçerikle ilgili bilgi yoktur veya hatalıdır).	Bilimsel doğruluk çok düşük düzeydedir (İçerikle ilgili bilgi mevcuttur; fakat çoğu bilginin içerikle ilgisi yoktur).	Bilimsel doğruluk mevcuttur (İçerikle ilgili bilgi yeterli düzeydedir).	Bilimsel doğruluk oldukça detaylıdır (İçerikle ilgili bilgi açık ve uygundur).
İmla	Kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük-küçük harf ve dilbilgisi kullanımlarında sürekli olarak hata yapılmıştır. Metni okumak oldukça güçtür.	Kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük-küçük harf ve dilbilgisi kullanımlarında çoğu yerde hata yapılarak okuma güçleşmiştir.	Kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük-küçük harf ve dilbilgisi kullanımlarında bazen hatalar yapılarak okumak zorlaşmıştır.	Kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük-küçük harf ve dilbilgisi kullanımı okumayı zenginleştirmek için etkili şekilde kullanılmıştır.
Metin-Fon Seçimi	Fon formatları içeriğin okunmasını zorlaştırmaktadır. Yazı ve arka plan rengi yakın renktedir.	Fon formatları içerik ve okunabilirliğe uygun planlanmış ve çok azı zor okunmaktadır.	Fon formatları okunabilirliğe uygun planlanmıştır.	Fon formatları dikkatli biçimde planlanmıştır. İçeriğe ve okunabilirliğe uyum sağlamıştır. Yazı ve arka plan rengi zıt renktedir.

EK 2. (devam) Birinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (DEĞERLENDİRME BÖLÜMÜNÜN DEVAMI)

<u>GİRİŞ</u>					
<u>GÖREV</u>					
<u>SÜREC</u>					
<u>KAYNAKLAR</u>					
<u>DEĞERLENDİRME</u>					
<u>SONUÇ</u>					
Kaynaklar	Ürün içeriğini hazırlamada 3 ve 3'den daha az kaynak kullanılmıştır.	Ürün içeriğini hazırlamada kaynakların yarısı ya da yarısına yakını kullanılmıştır.	Ürün içeriğini hazırlamada çoğu kaynak kullanılmıştır.	Ürün içeriğini hazırlamada kaynakların tamamı etkili bir biçimde kullanılmıştır.	Ürün içeriğini hazırlamada kaynakların tamamı etkili bir biçimde kullanılmıştır.
İçerik Geçerliliği	Araştırılması istenen içeriğin çok azı araştırılmıştır.	Araştırılması istenen içeriğin yarısı araştırılmıştır.	Araştırılması istenen içeriğin çoğu araştırılmıştır.	Araştırılması istenen içeriğin çoğu açıklayıcı biçimde sunulmuştur.	Araştırılması istenen içeriğin çoğu açıklayıcı biçimde sunulmuştur.
Görsel-Metin Uyumu	Görsel-metin uyumu metnin içeriğini yansıtacak şekilde kurulamadığından izleyicinin zihnini gereksiz yere meşgul etmektedir ya da ilgili görselle yer verilmemiştir.	Kullanılan görseller metnin içeriğini kısmen yansıtsa da görsellerin metne uygun olmadığı söylenebilir.	Kullanılan görsellerin metnin içeriğine uygun olduğu söylenebilir.	Kullanılan görseller okuyucunun içeriği zihninde yapılandırmasına yardım ederek metnin farklı bölümlerini etkili biçimde yansıtmaktadır.	Kullanılan görseller okuyucunun içeriği zihninde yapılandırmasına yardım ederek metnin farklı bölümlerini etkili biçimde yansıtmaktadır.
Özgünlük	Cümlelerin tamamı web sitelerinden birebir alınmıştır.	Cümlelerin öğrencinin kendi cümleleriyle yazılmış olduğu görülsa de çoğunun web sitesinden alındığı anlaşılmaktadır.	Cümleler incelendiğinde cümlelerin özgün olduğu görülmektedir.	Cümleler baştan sona tamamıyla özgündür. Cümlelerin tamamı öğrencinin kendi ifadeleriyle etkili olarak yazılmıştır.	Cümleler baştan sona tamamıyla özgündür. Cümlelerin tamamı öğrencinin kendi ifadeleriyle etkili olarak yazılmıştır.
Başlık-Metin Uyumu	Başlık-metin uyumu sağlanamamış üç ve üçten daha fazla örnek bulunmaktadır.	Başlık metin uyumu sağlanamamış iki tane örnek vardır.	Başlık-metin uyumu sağlanamamış bir tane örnek vardır.	Başlık-metin uyumu sununun tamamında sağlanmıştır.	Başlık-metin uyumu sununun tamamında sağlanmıştır.
Broşür Kapağı Resmi	Broşür kapağında tek bir yere ait resim bulunmaktadır.	Broşür kapağında 2 farklı yere ait resimler bulunmaktadır.	Broşür kapağında 3 farklı yere ait resimler bulunmaktadır.	Broşür kapağında 4 farklı yere ait resimler bulunmaktadır.	Broşür kapağında 4 farklı yere ait resimler bulunmaktadır.
Broşür Kapağı Tanıtım Yazısı	Broşür kapağında tanıtım yazısı yoktur.	Broşür kapağında basit düzeyde tanıtım yazısı kullanılmıştır, broşürün amacını yansıtmamaktadır ve yazı boyutu uygun değildir.	Broşür kapağında 3 tanıtım yazısı kullanılmıştır, broşürün amacını yansıtmaktadır ve yazı boyutu uygun değildir.	Broşür kapağında etkili tanıtım yazısı kullanılmıştır, broşürün amacını yansıtmaktadır ve yazı boyutu uygundur.	Broşür kapağında etkili tanıtım yazısı kullanılmıştır, broşürün amacını yansıtmaktadır ve yazı boyutu uygundur.

EK 2. Birinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (SONUÇ BÖLÜMÜ)

[GİRİŞ](#)
[GÖREV](#)
[SÜREC](#)
[KAYNAKLAR](#)
[DEĞERLENDİRME](#)
[SONUÇ](#)

 **TEBRİKLER** 

Birlikte çıkmış olduğumuz bu yolda giriş bölümünde genel bilgi edindikten sonra görevinizin içeriği hakkında bilgi sahibi oldunuz. Süreç bölümündeki adımları takip ettikten sonra linklerden ve videolardan bilgi edindiniz. Ülkenizin ünlü yerleriyle ilgili broşür hazırlayarak değerlendirme bölümünde hazırladığınız broşürleri değerlendirme fırsatı edindiniz.

(Konu Özeti)

SONUÇ OLARAK;

Ülkenizin ünlü yerlerinden

- Uludağ kayak merkezi.
- Pamukkale travertenleri.
- Kapadokya.
- Nemrut dağı

hakkında bilgi edindiniz. Bu bilgileri çevrendeki insanlarla paylaşarak onların da bilgilenmelerini sağlayabilirsiniz.

YENİ GÖREVLER SİZLERİ BEKLİYOR...

BAŞKA MACERALARDA GÖRÜŞMEK ÜZERE...

EK 3. İkinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (GİRİŞ)

[GİRİŞ](#)

[GÖREV](#)

[SÜREC](#)

[KAYNAKLAR](#)

[DEĞERLENDİRME](#)

[SONUÇ](#)

GİRİŞ



MACERAYA VAR MISIN?

Merhaba arkadaşlar. Umarım hepiniz çok iyisinizdir. Hepinizi tebrik ediyorum. Ülkenizin ünlü yerleri hakkında çok güzel broşürler hazırladınız. Şimdi sıradaki maceraya var mısınız. Sizlerden ülkemizde yapılacak festival için Türkiye'de üretilen yiyecekler hakkında Powerpoint sunusu hazırlamanızı istiyoruz. En iyi sunuyu hazırlayan gruba farklı yiyeceklerden oluşan hediye sepeti veriyoruz.

EK 3. (devam) İkinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (GİRİŞ BÖLÜMÜNÜN DEVAMI)

[GİRİŞ](#)
[GÖREV](#)
[SÜREC](#)
[KAYNAKLAR](#)
[DEĞERLENDİRME](#)
[SONUÇ](#)



Sen de bu görevi kabul etmek ve bize katılmak istiyorsan hemen araştırmaya başla.



EK 3. (devam) İkinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (GÖREV)

GİRİŞ

GÖREV

SÜREC

KAYNAKLAR

DEĞERLENDİRME

SONUÇ

GÖREV

TEBRİKLER! Araştırmacılarımızdan birisi sen oldun. Seninle çıkacağımız bu yolculukta görevleri tamamladığında ülkenizde üretilen yiyecekler hakkında bilgi sahibi olacak ve bu bilgilerini çevrendeki insanlarla paylaşacaksın.

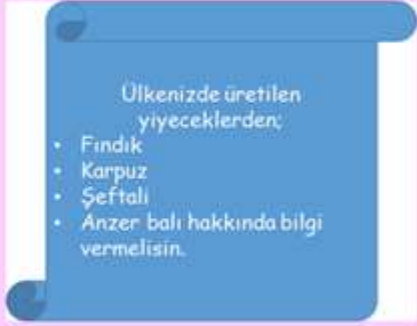



Öncelikle 2'şer kişiden oluşan grup oluşturmalısınız.

EK 3. (devam) İkinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (GÖREV BÖLÜMÜNÜN DEVAMI)

[GİRİŞ](#)
[GÖREV](#)
[SÜREC](#)
[KAYNAKLAR](#)
[DEĞERLENDİRME](#)
[SONUÇ](#)

Hazırlayacağınız sununuzda mutlaka bulunması gereken bilgileri incelemeye başla



Ülkenizde üretilen yiyeceklerden:

- Fındık
- Karpuz
- Şeftali
- Anzer balı hakkında bilgi vermelisin.


Tüm bunları size sunulan kaynaklardan gerekli bilgileri arayıp, bulup ve uygun olan bilgileri seçerek yapacaksınız. Planlı çalışmaya özen gösterirseniz bu görevi rahat bir şekilde tamamlayabilirsiniz. Görevleri nasıl tamamlayacağınız hakkındaki bilgiye "Süreç" kısmından ulaşabilirsiniz.

EK 3. (devam) İkinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (SÜREÇ BÖLÜMÜ)

SÜREÇ

Powerpoint sunusu hazırlarken bazı kurallara dikkat etmemiz gerekiyor. Aşağıda sunu sayfası örneği var. İncelemeye başlayalım mı?

Herhangi bir kitabın sayfaları veya powerpoint sunusunun sayfaları var. Gitmek istediğiniz sayfanın üzerine tıklayarak ulaşabilirsiniz.




Sununun bir sayfasını incelediğimizde metin, metinle ilgili bir başlık ve resim görüyoruz. Sizde araştırdığınız bilgileri bu şekilde sunmalısınız.

Fujita ülkenizde yetiştirilen bazı türler hakkında bilgi edinmek istiyor. Onun öğrenmek istediği bilgileri grup arkadaşınızla birlikte araştırabilirsiniz. Grup arkadaşınızla birlikte ulaştığınız bilgileri değerlendirdikten sonra powerpoint sunusu hazırlayabilirsiniz.


EK 3. (devam) İkinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (SÜREÇ BÖLÜMÜNÜN DEVAMI)

Yiyecek festivalini gezen Fujita ülkenizde yetiştirilen bazı ürünler hakkında bilgi edinmek istiyor.
Onun öğrenmek istediği bilgileri araştırarak powerpoint sunusu hazırlamaya başlayalım.
Merak ettiği sorular aşağıda verilmiştir.

[GİRİŞ](#)
[GÖREV](#)
[SÜREÇ](#)
[EATYAKLAR](#)
[DEĞERLENDİRME](#)
[SONUÇ](#)




Findik nerede yetiştirilir? Findik tarladan nasıl toplanır? Findik ne yapımında kullanılır?



Karpuzun içinde hangi maddeler bulunur? Karpuzun sağlığa faydaları nelerdir?
Karpuz nasıl yetiştirilir? Karpuz çeşitleri nelerdir?

EK 3. (devam) İkinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (SÜREÇ BÖLÜMÜNÜN DEVAMI)


[GİRİŞ](#)
[GÖREY](#)
[SÜREÇ](#)
[KAYNAKLAR](#)
[DEĞERLENDİRME](#)
[SONUÇ](#)



Şeftali hangi ülkeden yayılmıştır?
Nektarin nedir?

Şeftali çekirdeğinin kullanım yerleri nelerdir?

Türkiye'de nerede yetişir?
Şeftali ağacı kaç yıl yaşar?



Anzer balı kötü havalardan nasıl etkilenir?

Anzer balının gerçek olduğu nasıl tespit edilir?

Anzer balının faydaları nelerdir?

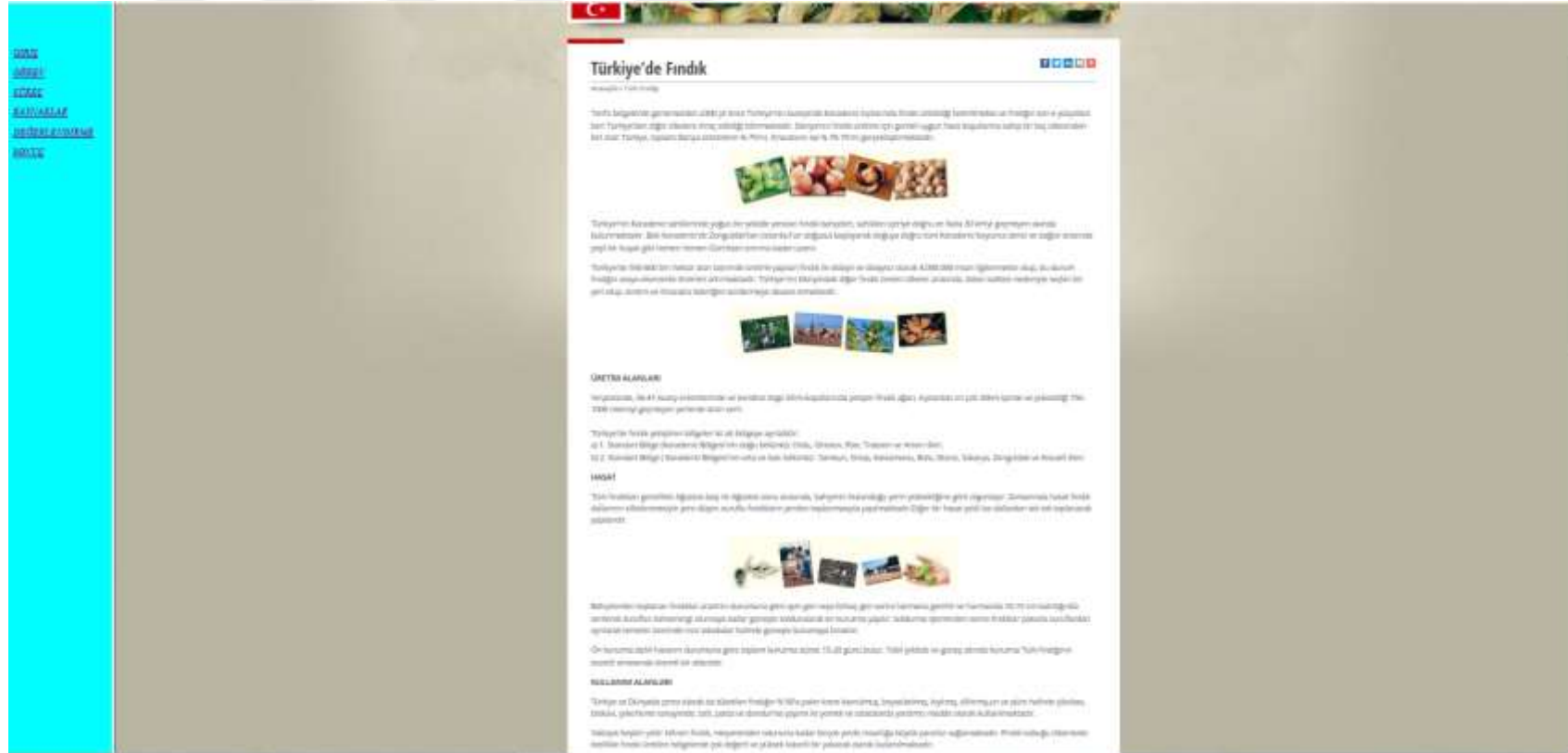
EK 3. (devam) İkinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (ÖĞRENCİ ÇALIŞMA SAYFASI)

The image shows a screenshot of the Microsoft PowerPoint interface. The title bar at the top reads "Türkiye'de Üretilen Yiyecekler - Microsoft PowerPoint". The ribbon is set to the "GİRİŞ" (Home) tab. The slide area contains two dashed rectangular boxes. The top box contains the text "Başlık eklemek için tıklatın" (Click to add title). The bottom box contains the text "Alt başlık eklemek için tıklatın" (Click to add subtitle). On the left side, the slide thumbnail pane shows a list of slides numbered 1 to 6. Slide 2 is highlighted with a red border, indicating it is the current slide. The slide content area is mostly blank, with the two dashed boxes for adding titles.

EK 3. (devam) İkinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (KAYNAKLAR BÖLÜMÜ)

GİRİŞ GÖREV SÜRECİ KAYNAKLAR DEĞERLENDİRME SONUÇ	FINDIK http://www.ftg.org.tr/tr/turk-findigi-turkiyede-findik.html http://nasilkolay.com/findigin-cilde-faydolari-nelerdir FINDIK RESİMLERİ	KARPUZ http://www.karpuz.gen.tr/diyarbakir-karpuzu.html Karpuz http://blog.milliyet.com.tr/diyarbakir-karpuzu-ve-cestileri/Blog/?BlogNo=323897 http://www.bilgustam.com/karpuzun-faydolari-nelerdir/ KARPUZ RESİMLERİ
	ŞEFTALİ http://www.bursa.com.tr/bursa-seftalisi-843.html#vvi28_mi,TiU https://tr.wikipedia.org/wiki/%C5%9Eftali http://www.bilgustam.com/seftalinin-inanilmaz-faydolari/ ŞEFTALİ RESİMLERİ	ANZER BALI http://www.anzerbonig.de/ http://www.anzerbali.com/anzer-bali/ http://www.anzer.com.tr/anzer-bali-koop-resmi-web-sitesi/ http://balanzer.com/anzer-bali-faydolari.html ANZER BALI RESİMİ

EK 3. (devam) İkinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (KAYNAK SİTELERİNDEN ÖRNEKLER)



EK 3. (devam) İkinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (KAYNAK SİTELERİNDEN ÖRNEKLER)

[GİRİŞ](#)
[GÖREY](#)
[SÜRECİ](#)
[KAYNAKLAR](#)
[DEĞERLENDİRME](#)
[YONUC](#)

Şeftalinin İnanılmaz Faydaları

Şeker Hastalarına Müjde

Diabetin Bitkisel Formülü Bulundu Hemen Sor Uzmanlarımız Cevaplasın

Yaz meyvelerinin arasında yer alan ve en çok süteforin şeftalinin bilinmeyen faydalarını duyunca çok şaşıracağız. O kadar çok faydası var ki saymakla bitmiyor. Hem güzelliği açısından hem de sağlık açısından önemli etkilere sahiptir. A, B ve C vitaminlerini aynı anda bünyesinde barındıran meyve, vitamin ve potasyum deposudur. Mineraller bakımından da oldukça zengindir. Bol sulu ve tatlı olması ile de rahatsız gören besin kaynağıdır, için farklı biçimlerde kullanılmaya uygundur. Şeşel, komposto, marmelat, meyve suyu haline geçirebilir tüketilebilir. Fakat mevsiminde ve taze olarak yemesi daha fazla yarar sağlayacaktır.

Çinde yetiştirilmeye başlayan ve gülgiller familyasında yer alan şeftali, kalsiyum, demir ve sodyum faktörlerini, yüksek tozda bünyesinde barındırır. Ülkemizde daha çok Bursa'da yetiştirilmektedir. Akdeniz bölgesinin bazı bölgelerinde de bu meyve yetiştirilmektedir. Yarma, tıysüz ve et şeftali olarak gruplara ayrılmaktadır.

Şeftalinin en etkili faydaları arasında sindirimi kolaylaştırır yer almaktadır. Hazmı kolaylaştırarak meyve aynı zamanda böbrek taşı düşürmede kolaylık sağlamaktadır. Böbrek taşı eritmede de önemli etki bulunmaktadır. Kabızlık, basur gibi sorunlara olumlu çözümler üretir. Doğal idrar söktürücüdür. Böbrekleri korur ve zararlı maddelerden arınmasını sağlar. Ağız kokusunu gidermekte çok başarılıdır. Gut hastalarının tedavisi için bire bir yararlıdır. İdrar hazmesini ve kandaki bulunan şekerli maddeleri



Sayfa Yazdır

İlgili Yazılar

İncir Döneli Nedir?

Şeker Keksi Peçmezli Üretimi Ve Faydaları

Actronların Gıda Kaynağı Kinoa

Site içi arama

Arta

Şeker Hastalarına Müjde

Diabetin Bitkisel Formülü Bulundu Hemen Sor Uzmanlarımız Cevaplasın

3 Dakikada Saç Ekim Fiyatı

Abonelik

Email aboneliği...

Kayıt

Google Reklamları

Yeşil Erkek Faydaları

Meyve

POPÜLER YAZILAR

SÖN YAZILAR

Dünyanın Yedi Harikası

Dünyanın yedi harikası bu yemektir. Dünyanın yedi harikası bu yemektir. Dünyanın yedi harikası bu yemektir.

İluminat ve Ardındaki Gerçekler

Dünyanın en büyük sırrını açalım.

477

EK 3. (devam) İkinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (KAYNAK SİTELERİNDEN ÖRNEKLER)

S.S. ANZER BALLIKÖY TARIMSAL KALKINMA KOOPERATİFİ

Anasayfa KOOPERATİFİMİZ Anzer Balı Anzer Polenı Ürünlerimiz Belgelerimiz Anzer Yayıları İletişim Fotoğraflarla Anzer

Anzer Balı

2015 sezonunu ANZER BALI ve ANZER POLENİ satışlarımız kooperatifimizde başlattık. Hatta ve hadla yakınlarına öncelik verdiğimiz bal ve polen satın almak için kooperatifimize taleplerinizi iletebilirsiniz. Yenilerimiz Anzer Balı ve Anzer poleni ambalajlarımızda Anzer muhtarlığı ve kooperatifimizin etik muhteremini ve imzolan arıyoruz.

Anzer Balı Nasıl Tüketilir?

Yetişkinler için bir tatlı kaşığı veya bir yemek kaşığı

Çocuklar için bir çay kaşığı anzer balı

Aç Karnına, Yemektelerden en az bir saat önce Sabah-Akşam tüketilir. Bir su bardağılık suyla karıştırılarak tüketilmesi tavsiye edilir.

Bal gibi anaçı var, üstelik Hacettepe üniversitesinden

İçerdiği çiçek çeddi ve polen ile Anzer Balı birçok derde deva niyetine tüketiliyor. Anzer Balı, az ve öz oluyor. Alıcılan da her zaman hazır bekliyor. Çok az üretimi sebebiyle krallar, devlet başkanları bile Anzer Balı'nı sofrasında istiyor. Anzer Yaylası'nda üretilen balların, tescilli markası olan Anzer Balı adı altında satılması için Hacettepe Üniversitesi'nden onay alması gerekiyor.

Balın güdalar arasında aynı bir yeri var. Anzer balının da ballar arasında. Anlar, bin bir çeşit çiçekten topladığı ösleri mislelerinde yoğunlaşarak petek gözlerinde olgunlaşması ile o özel kovanı yakalar. Sonra sofralarında eşsiz bir tat olarak sunarlar. Bal insan için muhtemem bir lezzet ve sağlıklı yaşam kaynağı olarak görülür. Anzer balı bu özellikleriyle dünyada en fazla aranan ürünler arasında yer alıyor. Sadece Rize'nin Buzdere ilçesinin 2500 rakımlı Anzer Yaylası'nda (Ballı Köyü ve Çiçekli Köyü) elde edilen Anzer balının namını duymayan kalmadı. Anzer balı az ve öz oluyor; alıcılan da her zaman hazır bekliyor. Çok az üretimi nedeniyle krallar, devlet başkanları bile Anzer balını sofrasında istiyor.

Anzer alıcılan işi pek kolay değil. Mevsimine göre anları uygun iklim şartlarına taşıyacak, yaz boyunca alacağınız bal için bütün koşulları ölümlü tehlikesinden koruyarak anları besleyecek ve yazın da çiçeğin bol olmasını bekleyeceksiniz. Hele bu işi 2500 metre yüksekliğindeki Anzer'de yapıyorsanız işiniz biraz daha zor. Anzer Yaylası'nda üretilen balların tescilli markası olan Anzer Balı adıyla satılması için Hacettepe Üniversitesi'nde yapılan tahli sonuçlarında Anzer floransından oluşan özellikleri tayması gerekiyor.

Birlerce çiçek çeşidinin bulunduğu Anzer iki köyden oluşuyor; Ballı Köyü ve Çiçekli Köyü. Bu isimler bölgenin en belirgin özellikleri olan bal ve çiçekte ne kadar bütünleştiğini de gösteriyor. Anzer'in tarihini çok eski olduğuna dikkat çeken Anzerliler, eselden dedelerinin kara kovanlarla daha kaliteli ballar ürettiklerini, Anzer balının anahtarının da bu yöyle olduğunu belirtiyor. Zamanla balımı daha kolay olduğu için sınırlı kovanlara dönüldüğü için eski balların olmadığını itiraf ediyorlar.

Sağlıklı yaşamın en önemli şartının hastalıklı yakalanmadan önce vücudu korumak olduğunu belirtiyor.

AA (ANADOLU AJANSI) tarafından oluşturulan grupla ANZER BALI haberimiz

YENİ GAZETEKİ GAZETESİNDE ANZER BALI HABERİMİZ...

HABER TÜRK GAZETESİNDE ANZER BALI HABERİMİZ...

S.S. ANZER BALLIKÖY KOOPERATİFİ ANZER POLENİ SATIŞLARINI DA BAŞLAMIŞTIR.

TÜRKİYE GAZETESİNDE ANZER BALI HABERİMİZ...

CUMHURİYET GAZETESİNDE ANZER BALI HABERİ

AKŞAH GAZETESİNDE ANZER BALI HABERİMİZ

STAR HABER TV'de Anzer Balı Haber

TÜRKİYE GAZETESİNDE ANZER KOOPERATİFİMİZİN HABERİ

RADİKAL Gazetesinde ANZER BALI haberimiz...

CHN TÜRK'ÜN ANZER BALI HABERİMİZ

AJANS S.S Haber Sözcüsü ANZER BALI haberimiz...

ANZER BALI

EK 3. (devam) İkinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (DEĞERLENDİRME BÖLÜMÜ)

DEĞERLENDİRME				
Oluşturmuş olduğunuz sunular aşağıdaki rubriğe göre değerlendirilecektir.				
	1	2	3	4
Sunum ve Planlama	Sunum metoduna uyulmamıştır. Planlama belirsizdir ve taslak uygun değildir. Genel görünüm çok özensizdir.	Sunum metoduna uyulmuştur. Fakat planlama ve taslak belirsizdir. Genel görünüm özensizdir.	Sunum metodu uygundur. Planlama ve taslak detaylandırılabilir. Genel görünüm iyidir.	Sunum metodu, taslak ve planlama detaylıdır. Genel görünüm çok iyidir.
Organizasyon	Fikirler sıralı ve mantıklı biçimde sıralanmamıştır. Metnin kendine has tutarlı yapısı yoktur. Sunumun amacını anlamak oldukça zordur.	Fikirler sıralı ve mantıklı olarak sıralanmamış olup sunumun amacı anlaşılabilir.	Bazı fikirler sıralı ve mantıklı olarak sıralanmamış olup okuyucuların kafası fazla karıştırılmadan tutarlı yapı sunulmuştur.	Fikirlerin çoğu sıralı ve mantıklı olarak sıralanmış olup okuyucuyu metne yönlendirmektedir.
Bilimsel Doğruluk	Bilimsel doğruluk yoktur (İçerikle ilgili bilgi yoktur veya hatalıdır).	Bilimsel doğruluk çok düşük düzeydedir (İçerikle ilgili bilgi mevcuttur, fakat çoğu bilginin içerikle ilgisi yoktur).	Bilimsel doğruluk mevcuttur (İçerikle ilgili bilgi yeterli düzeydedir).	Bilimsel doğruluk oldukça detaylıdır (İçerikle ilgili bilgi açık ve uygundur).
İmla	Kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük-küçük harf ve dilbilgisi kullanımlarında sürekli olarak hata yapılmıştır. Metni okumak oldukça güçtür.	Kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük-küçük harf ve dilbilgisi kullanımlarında çoğu yerde hata yapılarak okuma güçleşmiştir.	Kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük-küçük harf ve dilbilgisi kullanımlarında bazen hatalar yapılarak okumak zorlaşmıştır.	Kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük-küçük harf ve dilbilgisi kullanımı okumayı zenginleştirmek için etkili şekilde kullanılmıştır.
Metin-Fon Seçimi	Fon formatları içeriğin okunmasını zorlaştırmaktadır. Yazı ve arka plan rengi yakın renktedir.	Fon formatları içerik ve okunabilirliğe uygun planlanmış ve çok azı zor okunmaktadır.	Fon formatları okunabilirliğe uygun planlanmıştır.	Fon formatları dikkatli biçimde planlanmıştır. İçeriğe ve okunabilirliğe uyum sağlamıştır. Yazı ve arka plan rengi zıt renktedir.

EK 3. (devam) İkinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (DEĞERLENDİRME BÖLÜMÜNÜN DEVAMI)

GİRİŞ

GÖREV

SÜREC

KAYNAKLAR

DEĞERLENDİRME

SONUÇ

Kaynaklar	Ürün içeriğini hazırlamada 3 ve 3'den daha az kaynak kullanılmıştır.	Ürün içeriğini hazırlamada kaynakların yarısı ya da yarısına yakını kullanılmıştır.	Ürün içeriğini hazırlamada çoğu kaynak kullanılmıştır.	Ürün içeriğini hazırlamada kaynakların bütünü etkili bir biçimde kullanılmıştır.
İçerik Geçerliği	Araştırılması istenen içeriğin çok azı araştırılmıştır.	Araştırılması istenen içeriğin yarısı araştırılmıştır.	Araştırılması istenen içeriğin çoğu araştırılmıştır.	Araştırılması istenen içeriğin çoğu açıklayıcı biçimde sunulmuştur.
Görsel-Metin Uyumu	Görsel-metin uyumu metnin içeriğini yansıtacak şekilde kurulamadığından izleyicinin zihnini gereksiz yere meşgul etmektedir ya da ilgili görsele yer verilmemiştir.	Kullanılan görseller metnin içeriğini kısmen yansıtsa da görsellerin metne uygun olmadığı söylenebilir.	Kullanılan görsellerin metnin içeriğine uygun olduğu söylenebilir.	Kullanılan görseller okuyucunun içeriği zihninde yapılandırmasına yardım ederek metnin farklı bölümlerini etkili biçimde yansıtmaktadır.
Özgünlük	Cümlelerin tamamı web sitelerinden birebir alınmıştır.	Cümlelerin öğrencinin kendi cümleleriyle yazılmış olduğu görülse de çoğunun web sitesinden alındığı anlaşılmaktadır.	Cümleler incelendiğinde cümlelerin özgün olduğu görülmektedir.	Cümleler baştan sona tamamıyla özgündür. Cümlelerin tamamı öğrencinin kendi ifadeleriyle etkili olarak yazılmıştır.
Başlık-Metin Uyumu	Başlık-metin uyumu sağlanamamış üç ve üçten daha fazla örnek bulunmaktadır.	Başlık-metin uyumu sağlanamamış iki tane örnek vardır.	Başlık-metin uyumu sağlanamamış bir tane örnek vardır.	Başlık-metin uyumu sununun tamamında sağlanmıştır.
Slayt Yoğunluğu	Slaytların çok azı 5-8 satır aralığındadır.	Slaytların yarısı 5-8 satır aralığındadır.	Slaytların çoğu 5-8 satır aralığındadır.	Slaytların tamamı 5-8 aralığındadır.
Slayt Renkleri	Slaytların çok azında 4'den az renk kullanılmıştır.	Slaytların yarısında 4'den az renk kullanılmıştır.	Slaytların çoğunda 4'den az renk kullanılmıştır.	Slaytların tamamında 4'den az renk kullanılmıştır.

EK 3. (devam) İkinci Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (SONUÇ BÖLÜMÜ)

[GİRİŞ](#)
[GÖREV](#)
[SÜREÇ](#)
[KAYNAKLAR](#)
[DEĞERLENDİRME](#)
[SONUÇ](#)

 **TEBRİKLER** 

Birlikte çıkmış olduğumuz bu yolda giriş bölümünde genel bilgi edindikten sonra görevinizin içeriği hakkında bilgi sahibi olduk. Süreç bölümündeki adımları takip ettikten sonra linklerden ve videolardan bilgi edindiniz. Ülkemizde üretilen yiyeceklerle ilgili Powerpoint sunusu hazırlayarak değerlendirme bölümü sayesinde hazırladığınız sunuları değerlendirme fırsatı edindiniz.

(Kona Özet)

SONUÇ OLARAK:
Ülkemizde üretilen yiyeceklerden;
-Fındık
-Karpuz
-Şeftali
-Anzer bala

hakkında bilgi edindiniz. Bu bilgileri çevrendeki insanlarla paylaşarak onların da bilgilenmelerini sağlayabilirsiniz.



YENİ GÖREVLER SİZLERİ BEKLİYOR...
BAŞKA MACERALARDA GÖRÜŞMEK ÜZERE...

EK 4. Üçüncü Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (GİRİŞ BÖLÜMÜ)

GİRİŞ

GÖREV

SÜREC

KAYNAKLAR

DEĞERLENDİRME

SONUÇ



ŞİMDİKİ MACERAYA VAR MISIN?

Merhaba arkadaşlar. Umarım hepiniz çok iyisinizdir. Hepinizi tebrik ediyorum. Ülkenizin ünlü yiyecekleri hakkında çok güzel Powerpoint slaytları hazırladınız. Şimdi sıradaki maceraya var mısınız. Sizlerden Türkiye'de bulunan antik kentlerle ilgili mektup yazmanızı istiyoruz. En iyi mektubu yazan kişiye şövale hediye ediyoruz.



Sen de bu görevi kabul etmek
ve bize katılmak istiyorsan
hemen araştırmaya başla.

EK 4. (devam) Üçüncü Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (GÖREV BÖLÜMÜ)

[GİRİŞ](#)

[GÖREV](#)

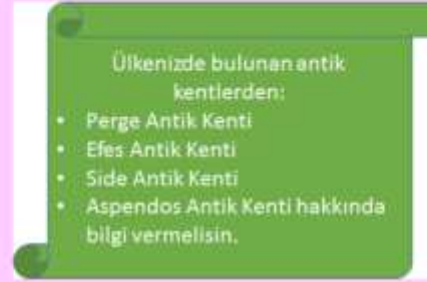
[SÜREÇ](#)

[KAYNAKLAR](#)

[DEĞERLENDİRME](#)

[SONUÇ](#)

Bireysel olarak ülkenizde bulunan antik kentler hakkında mektup yazacaksınız.



Planlı çalışmaya özen gösterirseniz bu görevi rahat bir şekilde tamamlayabilirsiniz. Görevleri nasıl tamamlayacağımız hakkındaki bilgiye SÜREÇ kısmından ulaşabilirsiniz.

EK 4. (devam) Üçüncü Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (SÜREÇ BÖLÜMÜ)

[GİRİŞ](#)

[GÖREY](#)

[SÜREÇ](#)

[KAYNAKLAR](#)

[DEĞERLENDİRME](#)

[SONUÇ](#)

Sizler ülkenizde bulunan antik kentlerle ilgili araştırma yapacaksınız. Antik kent eski çağlardan günümüze kadar gelen kentlere denir. Antik kentlerde kütüphane, stadyum ve agora gibi yapılar bulunmaktadır. Aşağıda antik kentlere ait bazı resimler bulunmaktadır.



Agora



Kütüphane



Tiyatro



Mektup yazarken aşağıdaki adımları takip etmeniz gerekiyor.



EK 4. (devam) Üçüncü Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (SÜREÇ BÖLÜMÜNÜN DEVAMI)

[GİRİŞ](#)

[GÖREV](#)

[SÜREC](#)

[KAYNAKLAR](#)

[DEĞERLENDİRME](#)

[SONUÇ](#)

1. PARAGRAF: Mektuba hitap cümlesiyle başlayarak mektubu kime yazacağını karar vermelisin. Bu aşamadan sonra mektubunuzun konusundan bahsetmelisin.

Ör:

Sevgili arkadaşım Filiz,
Nasılsın? Umarım çok iyisindir. Beni soracak olursan bende çok iyiyim. Sana bu mektubumda okulumuzda yapılan bazı etkinliklerden bahsetmek istiyorum.

2. PARAGRAF: Bundan sonraki paragrafta **PERGE ANTİK KENTİYLE** ilgili araştırma yaparak bu bölümü tamamlamalısın.

Agora hangi amaçla kullanılmıştır? **Agoranın** içinde neler vardır?

Agoraya kimler giremez?

Kente su nasıl getirilmiştir?

Perge antik tiyatrosu hangi bölümlerden oluşmaktadır?

Perge antik tiyatrosunun özelliklerini yazınız.

Perge antik tiyatrosu kaç kişilik kapasiteye sahiptir?

Hangi amaçla kullanılmıştır?

Stadyum nasıl bir yerdir? **Stadyum** kaç kişiliktir?

Stadyum hangi geometrik şekle benzer?

EK 4. (devam) Üçüncü Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (SÜREÇ BÖLÜMÜNÜN DEVAMI)

[GİRİŞ](#)

[GÖREY](#)

[SÜREÇ](#)

[KAYNAKLAR](#)

[DEĞERLENDİRME](#)

[SONUÇ](#)

3. PARAGRAF: Bundan sonraki paragrafta **EFES ANTİK KENTİYLE** ilgili araştırma yaparak bu bölümü tamamlayınız.

Celsius kütüphanesi kaç kattır? **Depremden** nasıl etkilenmiştir?

Kütüphane dışında ne olarak kullanılmıştır?

Efes Antik tiyatrosu neden konserler için kullanılmamaktadır?

Artemis tapınağı neden ünlüdür? **Tapınağın** içinden neler bulunmuştur?

Artemis tapınağına insanlar nasıl zarar vermişlerdir?

Efes Stadyumu hangi amaçla kullanılmıştır?

Gymnasium ne olarak kullanılmıştır?

4. PARAGRAF: Bundan sonraki paragrafta **SİDE ANTİK KENTİYLE** ilgili aşağıdaki sorular hakkında araştırma yaparak ya da okuduklarınızı özetleyerek bu bölümü tamamlayınız.

Side müzesinde neler sergilenmektedir?

Side antik tiyatrosu hangi bölümlerden oluşmaktadır?

Side antik tiyatrosunun özelliklerini yazınız.

Side Antik tiyatrosu kaç kişilik kapasiteye sahiptir?

Side Antik tiyatrosu hangi amaçla kullanılmıştır?

Kara ve deniz surları hakkında bilgi veriniz?

EK 4. (devam) Üçüncü Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (SÜREÇ BÖLÜMÜNÜN DEVAMI)

[GİRİŞ](#)
[GÖREY](#)
[SÜREÇ](#)
[KAYNAKLAR](#)
[DEĞERLENDİRME](#)
[SONUÇ](#)

5. PARAGRAF: Bundan sonraki paragrafın **ASPENDOS ANTİK KENTİYLE** ilgili aşağıdaki sorular hakkında araştırma yaparak ya da okuduklarınızı özetleyerek bu bölüme tamamlamaları.



Su kemerleri ne olarak adlandırılmaktadır?
Su kemerleri kim tarafından yapılmıştır?
Su kemerlerinin özelliklerini yazınız.

Aspendos'da hangi ürünler satılmaktadır ve neler üretilmiştir?

Aspendos tiyatrosunun hikayesini yazınız.

Tiyatrosun ön, ikinci ve son sıralarına kimler oturmaktadır?
Aspendos tiyatrosu kaç kişiliktir?

6. PARAGRAF: Mektubun sonucunu ve iyi düşüncelerinizi yazınız.


MEKTUP YAZMAK İÇİN KİTAP RESMİNİN  ÜZERİNE TIKLAYINIZ.

EK 4. (devam) Üçüncü Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (ÖĞRENCİ ÇALIŞMA SAYFASI)

mektup - Microsoft Word

TABLO ARAÇLARI

EKLE TASARIM SAYFA DÜZENİ BAŞVURULAR POSTALAR GÖZDEN GEÇİR GÖRÜNÜM TASARIM DÜZEN

Times New R 12 A A Aa A

K T A abc x₂ x² A ab A

oyacısı

Yazı Tipi Paragraf Stiller

Mektubun Girişi	
Perge Antik Kenti	
Efes Antik Kenti	
Side Antik Kenti	
Aspendos Antik Kenti	
Mektubun Sonucu	

EK 4. (devam) Üçüncü Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (KAYNAKLAR BÖLÜMÜ)

GİRİŞ GÖREV SÜREC KAYNAKLAR DEĞERLENDİRME KONUŞ	PERGE ANTİK KENTİ http://www.diyadinet.com/YararliBilgiler-1430&Belge=anora http://tarihbilgi.blogspot.com.tr/2015/04/oz-kenti-perge.html Perge Antik Tiyatro Bilgiler Resimler	EFES ANTİK KENTİ https://tr.wikipedia.org/wiki/Celsus_K%C3%BCt%C3%BCphanesi http://www.efesharabeleri.com/efes-celsus-kutuphanesi/ http://www.efesharabeleri.com/efes-antik-tiyatro/ http://duyuyanim.vodaharika.net/tag/artemis-tapinagi-nerede/ Artemis tapınağı http://www.efesharabeleri.com/efes-vedius-gymnasium/ Stadyumu ve Gymnasium Resimler
	SİDE ANTİK KENTİ http://www.geziresim.com/antalya-side-muzesi.html Side Antik tiyatrosu Apollon Tapınağı Side surları Resimler	ASPENDOS ANTİK KENTİ Su kemerleri Ticaret http://seyahatderisi.com/seyahat-rehberi/gezilecek-yerler/aspodos-antik-tiyatrosu-nerede-nasi-tdulur-giris-ucresi-harta-bilgi/ Aspendos Antik tiyatrosu http://www.geziburaz.com/aspodos-gezisi

EK 4. (devam) Üçüncü Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (KAYNAK SİTELERİNDEN ÖRNEKLER)

[GİRİŞ](#)
[GÖREY](#)
[SÜREC](#)
[KAYNAKLAR](#)
[DEĞERLENDİRME](#)
[SONUÇ](#)

Tıp Tarihi

[Ana Sayfa](#) [Tıba'yı gezme rehberi](#)

Su kenti Perge

Antalya Nazım Kültürleri tarafından organize edilen Perge gezisinde Faruk Yakupoğlu'nun rehberliğinde Antik kentin tarihine ilgili keyifli bir kültür turu yapıldı.



Yakupoğlu Perge Antik kentinin stadyum, tiyatro, antikal gaymeler, hamamlar, palastra, agora ve akropol gibi yapılarıyla önemli bir rönesans kenti olduğunu belirtti. Kentin tarihi MÖ 14. yüzyıla kadar uzanıyor. Kentin şu anki yapıları Roma döneminden kalma olduğunu belirten Yakupoğlu, Yunan döneminden kalan tek yapıyı ise kentin girişindeki kuleler olduğunu belirtti.



Kentin su kenti olarak anılmasına neden olan yapılarından biri güney hamamının önünde yer alan antikal çeşme olduğunu, Hamamla meşhur İsmail Karacaoğlu'nun heykeli de bulunması ve Akau meşrinin herwan yanı bağında inşa edilmesi su kenti olma özelliği kazanmasına neden oluyor.



Sağlık Araştırmaları

Zehirli gıdaları böcek yedikleriyle
Mayımsız bira zehir ettiler
90 santal 100 bin erkeğin ölüm
Refah uygulamaları patlayınca körümüyor
Biraz şeker bel ağrısına iyi geliyor

Popüler Yazarlar

Cumhuriyet döneminde bulupun hastalıklar
Kurtuluş savaşında 9.107 kişi sarıgöç ve
22.943 kişi ise hastalıklardan ölmüştü.



Miletos'ta şifa kaynağı Faustina
Hamamı
Antik İyon kentlerinden bilim ve
kültürün başlığı Milet antik kenti
antikal yapılarıyla göz
kamaştırıyor. Miletos antik kentinde 10.000
kişi...

Batı Anadolu'nun birinen ilk yerleşim yeri
Burdur Hamamı Hilyeçüğü
İl merkezinin 25 km. batısında bulunan Hamam
Hilyeçüğü, Batı Anadolu'nun birinen en eski
yerleşim yeridir. Yapılan kazılarla, M.Ö.2500-



Fransa antik kentinde Asklepeion
tapınağı
Miletos gibi İon Batılıların bir ziyaset
oluşu kabul edilen Fransa
halkından ilk bilgileri ise M.Ö.
7. yüzyıl ortalarında antik kaynaklarda r...



Antik çağdan beri bilinen
Antik çağda imna süzümün önemli
bir besin olduğu biliniyor
çocukları da etkilemektedir

EK 4. (devam) Üçüncü Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (KAYNAK SİTELERİNDEN ÖRNEKLER)

The screenshot displays the GeziSim.Com website, which is a travel guide platform. The page is titled "Roma Otelleri" (Roman Hotels) and "Antalya (Side müzesi)" (Antalya (Side Museum)). The main content area features a large heading "Roma Otelleri" and a sub-heading "Yorumları Oku & Fırsatları Yakala. Roma için Fırsat!" (Read Reviews & Catch Opportunities. Opportunity for Rome!). Below this, there is a navigation button with a right arrow. The text describes the Side Museum, mentioning its location in the Manavgat district of Antalya and its historical significance. It notes that the museum was established in 1960 and 1961, and that it is a historical site. The text also mentions that the museum is a historical site and that it is a historical site. The page includes a navigation menu at the top with options like "Otel - Panzehirler", "Tarih Kelimeler", "Tümülüs Yerler", "Tarih Eserler", "Özel Tesisler", "Seyahatlerimiz", "Seyahatler", "Tarih Köşeleri", and "Yeni - İçme". On the left side, there is a vertical menu with options like "GİRİŞ", "GÖREY", "YÜREK", "KATNARLAR", "DEĞERLENDİRME", and "MONTAJ". On the right side, there is a "trivago" logo and a "Çok Beğenilenler" (Most Liked) section with a link to "Mersin Uzantsaburç Ve Otla".

EK 4. (devam) Üçüncü Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (KAYNAK SİTELERİNDEN ÖRNEKLER)

The screenshot displays the 'seyahatdergisi' website. The main article is titled 'Aspendos Antik Tiyatrosu' and is dated 08 Mart 2016 Salı, 13:07. The article text is as follows:

Aspendos Antik Tiyatrosu Hakkında Bilgi

Aspendos kenti, antik tiyatrosu ile meşhur olan ve Antalya'da yer alan bir kenttir. Antalya'nın Serik ilçesinde yer alan bu antik tiyatro, Aspendos kentinin en önemli yapıları olarak bilinmektedir. Tiyatro Romalılar tarafından M.S 2. yüzyılda inşa edilmiş ve tarihteki en iyi korunan tiyatrolar arasına girmiştir. Tiyatro bir açık hava tiyatrosu olarak inşa edilmiştir.

Tiyatronun yapımına 138'de başlanmış ve yapım 164'de tamamlanmıştır. Tiyatro, günümüze kadar korunarak ulaşabilmiş nadir yapılar arasındadır. Aynı zamanda tiyatronun mimarının Aspendos'lu Theodoros'un oğlu Zenon olduğu da bilinmektedir. Tiyatro, mimar tarafından Aspendos kentinin imparator ailesine ve tanrılarına sunulmuştur. Günümüzde tiyatro, çeşitli konserlere ev sahipliği yapmaktadır. Aynı zamanda Aspendos kenti her yıl çok yüksek oranda turist almakta ve tarihi yapıları ile turistleri kendine hayran bırakmaktadır.

Tiyatro sadece yapısı ile değil aynı zamanda da hikayesi ile turistlerin dikkatini çekmektedir. Hikaye aslında acıklı olsa da çok büyüleyicidir. Aspendos kralının çok güzel bir kızı vardır. Kral, kızını evlendirmek ister fakat güzel kızına kimseyi layık göremez. Bunun üzerine kral bir karar alır ve "Halkımız, kentimiz için en yararlı şeyi yapan kişi ile kızını evlendireceğim," diyerek kararını halka duyurur. Bu haberi

The article is accompanied by an advertisement for 'YOGA 500 TEK ÖRÜN' featuring Lenovo laptops. The website also has a sidebar with 'BU KATEGORİNİN DİĞER İÇERİMLERİ' listing various travel destinations like Çıldır Gölü, Kurugöl Kanyonu Düzece, Datça Dvabükü ve Plajı, Bostancı Lunaparkı, and Samandere Şelalesi. There are also advertisements for 'eğlenje' and '90x90'.

EK 4. (devam) Üçüncü Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (DEĞERLENDİRME BÖLÜMÜ)

DEĞERLENDİRME				
Yazmış olduğunuz mektuplar aşağıdaki rubriğe göre değerlendirilecektir.				
	1	2	3	4
Sunum ve Planlama	Sunum metoduna uyulmamıştır. Planlama belirsizdir ve taslak uygun değildir. Genel görünüm çok özensizdir.	Sunum metoduna uyulmuştur. Fakat planlama ve taslak belirsizdir. Genel görünüm özensizdir.	Sunum metodu uygundur. Planlama ve taslak detaylandırılabilir. Genel görünüm iyidir.	Sunum metodu, taslak ve planlama detaylıdır. Genel görünüm çok iyidir.
Organizasyon	Fikirler sıralı ve mantıklı biçimde sıralanmamıştır. Metnin kendine has tutarlı yapısı yoktur. Sunumun amacını anlamak oldukça zordur.	Fikirler sıralı ve mantıklı olarak sıralanmamış olup sunumun amacı anlaşılabilir.	Bazı fikirler sıralı ve mantıklı olarak sıralanmamış olup okuyucuların kafası fazla karıştırılmadan tutarlı yapı sunulmuştur.	Fikirlerin çoğu sıralı ve mantıklı olarak sıralanmış olup okuyucuyu metne yönlendirmektedir.
Bilimsel Doğruluk	Bilimsel doğruluk yoktur (İçerikle ilgili bilgi yoktur veya hatalıdır).	Bilimsel doğruluk çok düşük düzeydedir (İçerikle ilgili bilgi mevcuttur, fakat çoğu bilginin içerikle ilgisi yoktur).	Bilimsel doğruluk mevcuttur (İçerikle ilgili bilgi yeterli düzeydedir).	Bilimsel doğruluk oldukça detaylıdır (İçerikle ilgili bilgi açık ve uygundur).
İmla	Kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük-küçük harf ve dilbilgisi kullanımlarında sürekli olarak hata yapılmıştır. Metni okumak oldukça güçtür.	Kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük-küçük harf ve dilbilgisi kullanımlarında çoğu yerde hata yapılarak okuma güçleşmiştir.	Kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük-küçük harf ve dilbilgisi kullanımlarında bazen hatalar yapılarak okumak zorlaşmıştır.	Kelimelerin yazımı, noktalama işaretleri, büyük-küçük harf ve dilbilgisi kullanımı okumayı zenginleştirmek için etkili şekilde kullanılmıştır.

EK 4. (devam) Üçüncü Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (DEĞERLENDİRME BÖLÜMÜNÜN DEVAMI)

GİRİŞ

GÖREV

SÜREC

KAYNAKLAR

DEĞERLENDİRME

SONUÇ

Kaynaklar	Ürün içeriğini hazırlamada 4 ve 4'den daha az kaynak kullanılmıştır.	Ürün içeriğini hazırlamada kaynakların yarısı ya da yarısına yakını kullanılmıştır.	Ürün içeriğini hazırlamada çoğu kaynak kullanılmıştır.	Ürün içeriğini hazırlamada kaynakların bütünü etkili bir biçimde kullanılmıştır.
İçerik Geçerliği	Araştırılması istenen içeriğin çok azı araştırılmıştır.	Araştırılması istenen içeriğin yarısı araştırılmıştır.	Araştırılması istenen içeriğin çoğu araştırılmıştır.	Araştırılması istenen içeriğin çoğu açıklayıcı biçimde sunulmuştur.
Görsel-Metin Uyumu	Görsel-metin uyumu metnin içeriğini yansıtacak şekilde kurulamadığından izleyicinin zihnini gereksiz yere meşgul etmektedir ya da ilgili görsele yer verilmemiştir.	Kullanılan görseller metnin içeriğini kısmen yansıtsa da görsellerin metne uygun olmadığı söylenebilir.	Kullanılan görsellerin metnin içeriğine uygun olduğu söylenebilir.	Kullanılan görseller okuyucunun içeriği zihninde yapılandırmasına yardım ederek metnin farklı bölümlerini etkili biçimde yansıtmaktadır.
Özgünlük	Metnin tamamı web sitelerinden birebir alınmıştır.	Metin öğrencinin kendi cümleleriyle yazılmış olduğu görülse de çoğunun web sitesinden alındığı anlaşılmaktadır.	Metin incelendiğinde metnin özgün olduğu görülmektedir.	Metin baştan sona tamamıyla özgündür. Metnin tamamı öğrencinin kendi ifadeleriyle etkili olarak yazılmıştır.
Mektubun Girişi	Mektubun girişi yoktur ve mektubun hangi amaçla yazıldığı anlatılmamıştır.	Mektubun girişi vardır ve mektubun hangi amaçla yazıldığı anlatılmamıştır.	Mektubun girişi vardır ve mektubun hangi amaçla yazıldığı etkili olarak anlatılmamıştır.	Mektubun girişi vardır ve mektubun hangi amaçla yazıldığı etkili olarak anlatılmıştır.
Gelişme Bölümü	Aynı konuyla ilgili bilgilerin çoğu aynı paragrafta verilmediği için anlam bütünlüğü sağlanamamaktadır.	Paragraflarda konuyla ilişkisiz bilgiler olsada paragrafın hangi konuyla ilgili olduğu anlaşılmaktadır.	Paragraflarda ilişkili olmayan çok az bilgi vardır. Anlam bütünlüğü sağlanmaktadır.	Birbiriyle ilişkili bilgiler aynı parafra verildiğinden dolayı paragraflarda anlam bütünlüğü sağlanmaktadır.
Mektubun Sonucu	Mektubun sonuç bölümü yoktur.	Mektubun sonuç bölümünde içerikle ilgili herhangi bir ifadeye yer verilmemiştir.	Mektubun sonuç bölümünde içerikle ilgili bir ifadeye yer verilmiştir; fakat iyi dilekler belirtilmemiştir.	Mektubun sonuç bölümünde içerikle ilgili ifade etkili olarak anlatılmıştır ve iyi dilekler bulunmaktadır.

EK 4. (devam) Üçüncü Uygulamada Kullanılan Öğretim Aracı (SONUÇ BÖLÜMÜ)

SONUÇ

Süreç bölümündeki adımları takip ederek linklerden ve videolardan bilgi edindiniz. Ülkenizde bulunan antik kentlerle ilgili yazmış olduğunuz mektupları değerlendirme bölümündeki rubriğe göre inceleme fırsatı edindiniz.

SONUÇ OLARAK;

Ülkenizde bulunan antik kentlerden;

- Perge Antik Kenti,
- Efes Antik Kenti
- Side Antik Kenti
- Aspendos Antik Kenti hakkında bilgi edindiniz.

ÇOK TEBRİK EDİYORUZ...



EK 5. AADÖ Aracı Uzman Değerlendirme Formu (Bellofatto vd., 2001)

	Yeni Başlayan	Gelişen	Başarılı	Puan	Öneriler
Genel Çekicilik (8p) (Sadece Ağ Araştırması sayfaları için geçerlidir, link sayfaları bu değerlendirmenin dışındadır).					
Görsel Çekicilik	0 puan Çok az sayıda grafik elemanları (görsellik) içeriyor ya da hiç içermiyor. Sayfa görünümünde ya da yazı biçiminde çeşitlilik yok ya da aşırı karmaşık (caf caflı) renk ve/veya yazı tipinde aşırı okunaklılığı zorlayacak şekilde kullanılmış. Arka plan rengi okunaklılığı engelliyor.	1 puan Grafik elemanları bazen kavramların, düşüncelerin vb. anlaşılmasına yardım ediyor ancak her zaman değil. Renk ve yazı tipinde az da olsa farklılık bulunmaktadır.	2 puan Konuya uygun grafik elemanları kavramların, düşüncelerin vb. anlaşılmasını kolaylaştıracak (farklı renk, boyut ile yazı tipleri uygun ve tutarlı) biçimde kullanılmış.		
Akıcılık	0 puan Dersi takip etmek zor. Sayfalara kolay bir şekilde ulaşamıyor ve/veya sayfalar arasında ileri geri gidişler kolay değil.	2 puan Öğrenenin sayfalar arasında kaybolabileceği ve içinden çıkamayacağı birkaç yer mevcut.	4 puan Sayfalar arası gidiş geliş çok kolay. Öğrenenin dersin içerik parçalarını görmesi ve buralara ve nasıl ulaşabileceğini kestirmesi çok kolay.		

EK 5. (devam) AADÖ Aracı Uzman Değerlendirme Formu (Bellofatto vd., 2001)

	Yeni Başlayan	Gelişen	Başarılı	Puan	Öneriler
Mekanik Özellikler	0 puan Beşten fazla kopuk link, yanlış yerleştirilmiş ya da kayıp resim, uygun boyutta olmayan tablolar ve/veya imla hataları içeriyor.	1 puan Birkaç kopuk link, yanlış yerleştirilmiş ya da kayıp resim, uygun boyutta olmayan tablolar ve/veya imla hataları içeriyor.	2 puan Her hangi bir mekanik problem görünmüyor.		
Giriş(4p)					
Girişin Motivasyonel Etkililiği	0 puan Giriş kısmında verilen bilgiler günlük hayatla ya da sosyal yaşamla ilişkilendirilmemiş ya da sunulan senaryonun yapmacık olduğu açık ve öğrencilerin ilgisini çekmemektedir.	1 puan Giriş kısmı öğrenenin ilgisini biraz çekmektedir ve/veya çözmek isteyeceği bir soru ya da problem içermektedir.	2 puan Giriş kısmı öğrenenin ilgi ve ihtiyaçlarına hitap edecek ya da onları bir soru ya da probleme dahil ederek derse çekiyor.		
Girişin Bilişsel Etkililiği	0 puan Giriş kısmı okuyucuyu sonraki bölümlere hazırlamıyor ya da öğrenenin hali hazırda bilmiş olduğu bilgiler üzerine kurulmuş.	1 puan Giriş kısmı öğrenenin ön bilgileriyle ilişki kurmasını sağlıyor ve dersin konusu hakkında fikir veriyor.	2 puan Giriş kısmı öğrenenin ön bilgileriyle ilişki kurmasını ve dersin konusu hakkında fikir edinmesini sağlıyor.		

EK 5. (devam) AADÖ Aracı Uzman Değerlendirme Formu (Bellofatto vd., 2001)

	Yeni Başlayan	Gelişen	Başarılı	Puan	Öneriler
Görev(10p) (Görev öğrenci çalışmalarının ürünüdür, ürünü elde etme basamakları değil.)					
Görevin MEB Ders Programına Uygunluğu	0 puan Görev MEB ders programına uygun değil.	2 puan Görev MEB programına uygun fakat programın gerektirdiği yeterliliklere ulaşmak için öğrenenin neleri bilmesi ve yapması gerektiği pek açık değil.	4 puan Görevde MEB programının içerdiği yeterliliklere ulaşmak için öğrenenin neleri bilmesi ve yapması gerektiği açıkça belirtilmiş.		
Görevin Bilişsel Düzeyi	0 puan Görev sadece internet sayfalarında bulunan bilgileri anlama, aktarma ve kesin yanıt bulunan sorulara cevap vermeyi gerektiriyor.	3 puan Görev yapılabilir fakat öğrenci yaşantısında sınırlı öneme sahip. Birkaç kaynaktan bulunan bilginin analizini ve/veya derlenmesini gerektiriyor.	6 puan Görev yapılabilir, zevkli, ezbercilikten ziyade ileri seviyede düşünmeyi gerektiriyor. Farklı kaynakların sentezini ve/veya bilgileri kullanarak genelleme yapmayı ya da yaratıcı bir ürün ortaya koymayı gerektiriyor.		
Süreç(14p) (Süreç öğrenenin görevi yerine getirme basamaklarının adım adım gösterimini içermektedir.)					
Süreçin Açıklığı	0 puan Süreç açık olarak belirtilmemiş. Öğrenen süreci okuduktan sonra ne yapacağını tam olarak anlamayabilir.	2 puan Bazı yönlendirmeler var fakat aynı zamanda eksik bilgi içeriyor. Öğrencilerin bazı yerlerde kafaları karışabilir.	4 puan Her adım açıkça gösterilmiş. Öğrencilerin büyük kısmı sürecin her basamağında tam olarak nerede olduklarını ve nereye gideceklerini bilebilir.		

EK 5. (devam) AADÖ Aracı Uzman Değerlendirme Formu (Bellofatto vd., 2001)

	Yeni Başlayan	Gelişen	Başarılı	Puan	Öneriler
Sürecin Kurgusu	<p>0 puan</p> <p>Süreç öğrenenin görevi yerine getirmesi için gerekli olan bilgiye ulaşmasını sağlayacak organizasyonsal yapıdan yoksun.</p> <p>Etkinlikler arasında önem bakımından çok az fark var veya hiç yok. Süreçte verilen etkinliklerin görevi yerine getirmedeki önemi çok az veya hiç yok.</p>	<p>3 puan</p> <p>Süreçte verilen strateji ve organizasyon tüm öğrencilerin görevi tamamlamak için gerekli olan bilgiye ulaşmalarını sağlamada yetersiz.</p> <p>Etkinliklerin bazılarının görevi yerine getirmek için yapılacak işlerle ilgisi yok.</p>	<p>6 puan</p> <p>Süreç bölümü farklı ön bilgilere sahip öğrencilerin görevi yerine getirmek için gerekli bilgiye ulaşmalarına olanak sağlayacak strateji ve organizasyonu sunmakta.</p> <p>Etkinlikler bilgileri daha üst seviyede düşünmeye sevk edecek şekilde tasarlanmış.</p>		
Sürecin Zenginliği	<p>0 puan</p> <p>Az sayıda basamak içeriyor, öğrenen için farklı roller belirlenmemiş.</p>	<p>2 puan</p> <p>Birkaç farklı görev ve rol belirlenmiş. Etkinlikler biraz basit kalmış.</p>	<p>4 puan</p> <p>Öğrenenin görevi yerine getirmesi için farklı bakış açılarını ortaya koymasına veya sorumluluk almasına olanak sağlayan farklı roller belirlenmiş.</p>		

EK 5. (devam) AADÖ Aracı Uzman Değerlendirme Formu (Bellofatto vd., 2001)

	Yeni Başlayan	Gelişen	Başarılı	Puan	Öneriler
Kaynaklar(8p) (Not: Sayfalarda verilen linklerin hepsinin kontrol edilmesi gerekir. Bunun yanında internet dışı kaynakların da gerekiyorsa kullanılması gerekir.)					
Kaynakların Alakalığı ve Sayısı	0 puan Kaynaklar öğrenenlerin görevi yerine getirmeleri için yeterli değil ya da verilen süre içerisinde inceleyebileceklerinden çok daha fazla kaynak var.	2 puan Kaynakların bazıları öğrenenlerin görevi yerine getirmesi için uygun ancak bazıları herhangi bir katkı sağlamıyor.	4 puan Kaynakların tümü öğrenenin görevi yerine getirmesine uygun. Her kaynağın kendine özgü katkısı var.		
Kaynakların Niteliği	0 puan Kaynaklar bayağı ve sıradan bir kitapta bulunabilecek bilgiler içeriyor.	2 puan Bazı linkler öğretim aracında bulunması gereken bilgileri içeriyor.	4 puan Linkler internetin özelliklerinden faydalanmaya olanak sağlar nitelikte. Öğrenenlerin üst düzey düşünmelerine olanak sağlayacak yeterli sayıda farklı kaynak içermektedir.		

EK 5. (devam) AADÖ Aracı Uzman Değerlendirme Formu (Bellofatto vd., 2001)

	Yeni Başlayan	Gelişen	Başarılı	Puan	Öneriler
Değerlendirme(6p)	0 puan Değerlendirme kriterleri açıklanmamış.	3 puan Değerlendirme kriterleri kısmen açıklanmış.	6 puan Değerlendirme kriterleri açıkça belirlenmiş. Kriterler hem nitel hem de nicel tanımlayıcı içeriyor. Değerlendirme aracı öğrencilerin görevi yerine getirebilmeleri için neyi bilmeleri gerektiğini iyi bir şekilde ölçüyor.		
Toplam Puan					50

EK 6. Okuduğunu Anlama Testi

OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ

Somurtkan Kız

O dağların ardında, belli ki Türk yurdunda, çiçekler kadar güzel, kelebekler kadar narin bir küçük kız yaşarmış.

Dünyalar güzeli de olsa, kul kusursuz olmaz derler ya, onun da bir kusuru varmış. O bahar gibi yüzü gün boyu somurtur, o gül pembesi dudakları gülmek nedir bilmezmiş.

Adı Elif olan bu kızın bu yüzden hiç arkadaşı yokmuş. Tüm çocuklar neşe içinde birbirleriyle gülüşüp oynarken Elif bir uzak köşede onları seyreder, için için ağlarmış yalnızlığına. Bu yüzden asık yüzü daha bir asılır, görenleri şaşkına çevirmiş.

Günlerden bir gün yaşlı dedesinin yanına varıp gözyaşları içinde sormuş Elif:

-Benim neden bir arkadaşım yok dedeciğim? Neden kimse bana yaklaşmıyor, benimle oynamıyor?

Aksakallı dede bunun sebebini çok iyi biliyormuş da Elif kız üzülmesin, gönlü incinmesin diye söylememiş. Ama bu duruma da bir çare bulması gerekiyormuş. Birden bir çıkar yol gelmiş aklına.

-Yarın şehre iner, sana bir arkadaş getiririm, demiş. Ertesi gün şehrin yolunu tutmuş dede. Varıp bir dükkandan bir küçük el aynası satın almış. Sonra yeniden köye dönüp cebinden çıkardığı aynayı Elif'e uzatmış.

-Al, sana söz verdiğim arkadaş getirdim işte...

Elif aynayı eline almış, evirip çevirirken birden kendi yüzünü görüvermiş. Şaşırmış, korkmuş ilkin. Sonra uzun uzun bakmış aynadaki yüze. Ve öfkeyle haykırmış dedesine.

-İstemiyorum onu! Nereden aldıysan oraya götür gene. İstemiyorum!

-Neden Elif? Dün bana bir tek arkadaşım yok deyip ağlayan sen değil miydin?

-Evet bendim... Ama... Bu çok çirkin... Çok sevimsiz bir şey... Böyle arkadaş olmaz olsun!

Arka sayfaya geçiniz

EK 6. (devam) Okuduğunu Anlama Testi

Dede gülmüş bir süre.

-Bilemedin yavrum. O yalnızca asık yüzlü, somurtkan bir ocuk. Ama onun da kolayı var. Sylememi ister misin?

-İsterim ya.

Glmse ona. Sen glersen o da güler. Bak ne kadar sevimli ve güzel bir arkadaşın olur o zaman.

Elif yeniden aynaya bakmış ve gülümsemiş karşısındaki yüze. Aynadaki görüntü de gülümsemiş tabii. Bunu gören kek kızı peş peşe kahkahalarla gülmüş gülmüş.

Elif, sahip olduğu bu ilk arkadaşı o kadar sevmiş ki, onu mutlu etmek için gün boyu aynaya bakıp yüzüne güneşler kadar sıcak ve aydınlık gülücükler oturtmuş.

Ve gün gelmiş, bir alışkanlık, bir vazgeçilmezlik olmuş gülmek Elif'te. İstese de yüzünü asamıyor, somurtamıyormuş artık. Aynaya, aynadaki arkadaşına bakmadan da gülücüklerle dolmaya başlamış yüzü.

Haber kulaktan kulağa yayılmış tez zamanda. Somurtkan kız Elif'in yüzünde glck glleri açtığını duyan herkes onunla arkadaş olabilmek için yarışa girmişler sanki.

O günden sonra ne bir gün somurtmuş yüzü Elif'in, ne de arkadaşsız kalmış. Gülen yüzündeki güzellik de daha bir artarak dillere destan olmuş.

Attila DAMAR

Arka sayfaya geçiniz

EK 6. (devam) Okuduğunu Anlama Testi

1’den 10’a kadar olan soruları ‘‘Somurtkan Kız’’ adlı metni dikkate alarak cevaplayınız.

1. Somurtkan kızın ismi nedir?

.....
.....

2. Somurtkan kız ilk kez aynaya bakınca kendisini nasıl hissetmiştir?

.....
.....

3. Somurtkan kız aynada gördüğü kızı mutlu etmek için yüzüne nasıl gülücükler oturtmuş?

.....
.....

4. Okuduğunuz metinde geçen ‘‘Gülen yüzündeki güzellik de daha bir artarak dillere destan olmuş.’’ cümlesindeki altı çizili sözden ne anlıyorsunuz?

.....
.....
.....

5. Somurtkan kızın dedesi aynayı nereden almıştır?

.....
.....

6. Somurtkan kız dedesine arkadaşı olmadığını sorunca neden ondan sebebini öğrenememiş?

.....
.....
.....

7. Somurtkan kız ve diğer çocukların oyun alanındaki durumlarını karşılaştırınız?

.....
.....
.....

Arka sayfaya geçiniz

EK 6. (devam) Okuduğunu Anlama Testi

8. Okuduğunuz metinde somurtkan kız somurtmaya devam etseydi hikâye nasıl sonuçlanırdı?

.....
.....
.....

9. Okuduğunuz metnin konusunu aşağıya yazınız.

.....
.....
.....

10. Okuduğunuz metnin ana fikrini yani bizlere vermek istediği mesajı aşağıya yazınız.

.....
.....
.....

Arka sayfaya geçiniz

EK 6. (devam) Okuduğunu Anlama Testi

Doğa Kışa Hazırlanıyor

Sonbaharın gelmesiyle birlikte havalar serinledi. Rüzgârlı ve yağmurlu günlerin sayısı da artıyor. Hava gitgide daha erken kararıyor. Bu dönemde doğada pek çok değişiklik oluyor. İşte kışa hazırlanırken doğada yaşananlar...

Yapraklara yeşil rengini klorofil adlı bir kimyasal madde verir. Bitkilerde fotosentez bu madde sayesinde gerçekleşir. Fotosentez sonucunda bitki için gerekli olan besin ve enerji üretilir. Bitkiler elde ettikleri besinin bir kısmını kullanırken bir kısmını da kış için depolar. Bu bitkiler sonbahar ve kış aylarında fotosentez yapmak için yeterli güneş ışığı alamadıklarından yapraklarındaki klorofil üretimi azalır. Bunun sonucunda artık yeşil renk baskın gelemez. Diğer renk veren maddelerin etkisiyle yaprakları sarı, kırmızı gibi renklere bürünür. Bu renk değişiminin ardından yapraklar dökülür.

Sonbaharda genellikle artan yağmurlarla birlikte, nemli ortamları seven şapkalı mantarlar dökülmüş yaprakların arasında, ağaçların üzerinde, su kenarlarında görülür. Bazı mantar türleri zehirlidir. Bu nedenle doğada karşılaştığınız mantarları yemeniz hatta ellemeniz bile tehlikedir.

Böğürtlen, alıç, kızılıcık, kuşburnu ve başka bazı bitkilerin meyveleri sonbaharda olgunlaşır. Bu bitkilerin meyveleri taze olarak yenebilir ya da meyvelerden çay, reçel ve marmelat yapılır. Ayrıca sonbahar salatalık, biber, lahana, armut, kelek gibi sebze ve meyvelerin turşusunu kurmak için de iyi bir zaman.

Atkestenesi, meşe ve başka bazı ağaçların meyveleri de bu aylarda olgunlaşır. Bu ağaçların tohumları sonbaharda toplanarak yeni ağaçların gelişmesi için ekilebilir. Birçok ağaç türünün fidanlarını ve soğanlı bitkileri dikmek için de en uygun zaman sonbahardır. Ayrıca bu aylarda evlerdeki bitkilerin saksı değişimi ve kök ayırma gibi işlemleri de yapılabilir.

Alakargalar kışın yiyebilecekleri en önemli besin kaynağı olan meşe palamutlarını sonbaharda toplamaya başlar. Topladıkları meşe palamutlarını toprağa gömerler. Kışın besin bulmak zorlaştığında gömdükleri palamutları bulup yerler.

Arka sayfaya geçiniz

EK 6. (devam) Okuduğunu Anlama Testi

Sincaplar sonbaharda badem, ceviz, fındık, meşe palamudu gibi meyveleri toplar. Topladıkları meyvelerin bir kısmını yuvalarına taşır, bir kısmını da toprağa gömerler. Kış aylarında, depoladıkları bu besinleri yerler.

Kış uykusuna yatacak olan hayvanlar sonbaharda daha çok beslenerek vücutlarındaki yağ oranını yükseltirler. Bu sayede genellikle kış boyunca beslenmeye ihtiyaç duymazlar.

Uğur böcekleri sonbaharda yaprakların, kayaların ve ağaç kabuklarının altı gibi korunaklı yerlerde kalabalık gruplar halinde toplanır. Buralarda saklanarak kışı bir arada geçirirler.

Leylek ve kırlangıç gibi bazı göçmen kuşlar kışı geçirmek için sonbaharda toplanarak sürüler halinde daha sıcak yerlere göç eder. Bazı balıklar da havaların soğumasıyla birlikte daha sıcak denizlere doğru sürüler halinde göç eder. Hamsiler ve palamutlar göç eden balıklardandır.

Bazı hayvanların, örneğin geyiklerin üreme dönemi sonbaharda başlar.

Suzan Lema Gençer

Arka sayfaya geçiniz

EK 6. (devam) Okuduğunu Anlama Testi

11'den 20'ye kadar olan soruları ‘‘Doğa Kışa Hazırlanıyor’’ adlı metni dikkate alarak aşağıda verilen boşluklara yazınız.



11. Fotoğrafta bulunan görseller metne göre hangi yiyeceklerin yapımında kullanılmaktadır?
Bir tane örnek veriniz.

.....
.....

12. Hangi hayvanın üreme dönemi sonbahar ayında başlamaktadır?

.....
.....

13. Sonbahar ayında evlerde yetiştirilen bitkilere ne gibi işlemler yapılır?

.....
.....

14. Yapraklara yeşil rengini veren maddeye ne ad verilir?

.....
.....

Arka sayfaya geçiniz

EK 6. (devam) Okuduğunu Anlama Testi

15. Yaşadığınız bölgede bulunan canlılar kış aylarında soğuk hava şartlarına karşı ne gibi önlemler almaktadır? Bir tane örnek vererek açıklayınız.

.....
.....
.....

16. Kış aylarında hayvanlar kendilerini koruyucu önlem almazlarsa yaşamları bu durumdan nasıl etkilenir?

.....
.....
.....

17. Kış uykusuna yatan hayvanların beslenmeye ihtiyaç duymamalarının sebebi nedir?

.....
.....
.....

18. Uğur böcekleri, leylek, kırlangıç gibi hayvanların kış aylarında soğuk hava şartlarından korunmak için ne gibi önlemler aldıklarını karşılaştırarak yazınız.

.....
.....
.....

19. Okuduğunuz metnin konusu nedir?

.....
.....
.....

20. Okuduğunuz metnin ana fikrini yani bizlere vermek istediği mesajı aşığıya yazınız.

.....
.....
.....

EK 7. Metinlere Yönelik Uzman Değerlendirme Formu

Metinlere Yönelik Uzman Değerlendirme Formu

	Uygun	Uygun Değil
Anlam Bütünlüğü Açısından		
Tema Açısından		
Sınıf Seviyesi Açısından		
Türkçe Kelimelere Uyumu Açısından		
Dil ve Anlatım Açısından		
İçeriğın Metin Türüne Uyumu Açısından		



EK 8. Okuduğunu Anlama Testi Maddelerine Yönelik Uzman Değerlendirme Formu

Okuduğunu Anlama Testi Maddelerine Yönelik Uzman Değerlendirme Formu

2: Madde Uygun

1: Gözden Geçirilmeli

0: Madde Uygun Değil

Maddeler	Soru-Kazanım Uyumu	Metin-Soru Uyumu	Dil bilgisi	Diğer Maddelerin Cevabı Hakkında İpucu Vermemesi
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				
13				
14				
15				
16				
17				
18				
19				
20				

EK 9. Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (Öztürk, 2012)

Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri

Sevgili Öğrenciler;

Aşağıda insanların okulla ilgili araç-gereçleri okurken kullandıkları stratejilerle ilgili ifadeler listelenmiştir. Her bir ifade (1, 2, 3, 4, 5) numaralandırılmış ve numaraların anlamları aşağıda verilmiştir.

1 anlamı “ Ben bunu asla ya da neredeyse hiç yapmam”

2 anlamı “ Ben bunu nadiren yaparım”

3 anlamı “ Ben bunu ara sıra yaparım”

4 anlamı “Ben bunu genellikle yaparım”

5 anlamı “Ben bunu daima ya da neredeyse her zaman yaparım”

Size en uygun gelen ifadeyi işaretleyiniz.

		Asla ya da neredeyse hiç	Nadiren	Ara sıra	Genellikle	Daima ya da neredeyse her zaman
1	Okurken zihnimde bir amaç vardır.	1	2	3	4	5
2	<i>Okurken, okuduğumu anlamak için notlar alırım.</i>	1	2	3	4	5
3	Okuduğumu anlamama yardım edecek neler biliyorum diye düşünürüm.	1	2	3	4	5
4	<i>Okumaya başlamadan önce ne konuda olduğunu anlamak için metni gözden geçiririm.</i>	1	2	3	4	5
5	Metin zor geldiğinde okuduğumu anlamak için yüksek sesle okurum.	1	2	3	4	5
6	<i>Metindeki önemli noktalar üzerinde düşünmek için okuduğumu özetlerim.</i>	1	2	3	4	5
7	Okuma amacımla metnin içindekilerin uyup uymayacağını düşünürüm.	1	2	3	4	5
8	<i>Okuduğumu anladığımdan emin olmak için yavaş ama dikkatli okurum.</i>	1	2	3	4	5

EK 9. (devam) Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalık Envanteri (Öztürk, 2012)

9	Anladığının doğru olup olmadığını kontrol etmek için başkalarıyla tartışırım.	1	2	3	4	5
10	<i>Öncelikle uzunluk ve düzenleme gibi konulardaki özelliklerine okumadan önce göz gezdiririm.</i>	1	2	3	4	5
11	Konsantrasyonumu kaybedersem tekrar dikkatimi toplarım.	1	2	3	4	5
12	<i>Hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini yuvarlak içine alırım veya bu bölümlerin altını çizerim.</i>	1	2	3	4	5
13	Okuma hızımı okuduğum metne göre ayarlarım.	1	2	3	4	5
14	<i>Neleri dikkatle okuyup neleri önemsemeyeceğime karar veririm.</i>	1	2	3	4	5
15	Okuduğumu anlamama yardımcı olması için sözlük gibi kaynaklardan yararlanırım.	1	2	3	4	5
16	<i>Metin zor geldiğinde okuduğum şeye dikkatimi daha çok veririm.</i>	1	2	3	4	5
17	Metni anlamam kolaylaşsın diye tablo, resim ve şekillerden faydalanırım.	1	2	3	4	5
18	<i>Okuduklarım hakkında düşünmek için zaman zaman dururum.</i>	1	2	3	4	5
19	Okuduğumu daha iyi anlamama yardımcı olması için içerik ipuçlarını kullanırım.	1	2	3	4	5
20	<i>Okuduğumu daha iyi anlamak için metindeki düşünceleri kendi sözcüklerimle yeniden ifade ederim.</i>	1	2	3	4	5
21	Okuduğumu hatırlamama yardımcı olsun diye metnin bazı bölümlerini zihnimde resimler veya görsel olarak canlandırırım.	1	2	3	4	5
22	<i>Ana bilgiyi belirlemek için kalın font ve yatık harf gibi yazımsal yardımlar kullanırım.</i>	1	2	3	4	5
23	Metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz ederim.	1	2	3	4	5
24	<i>Metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasındaki ilişkileri bulurum.</i>	1	2	3	4	5
25	Çelişen bilgilere rastladığımda düşüncelerimi gözden geçiririm.	1	2	3	4	5
26	<i>Okurken metnin ne hakkında olduğunu tahmin ederim.</i>	1	2	3	4	5
27	Metin zorlaşırsa anlamama yardımcı olsun diye yeniden okumalar yaparım.	1	2	3	4	5
28	<i>Metinde cevaplanmasını istediğim soruları kendime sorarım.</i>	1	2	3	4	5
29	Metin hakkındaki tahminimin doğru ya da yanlış olduğunu kontrol etmek için görmek isterim.	1	2	3	4	5
30	<i>Cümle ya da kelimelerin bilinmeyen anlamlarını tahmin etmeye çalışırım.</i>	1	2	3	4	5

EK 10. Öğrenme Ürünlerini Değerlendirme Rubriği-Broşür Hazırlama [Birinci Uygulama]

Segers ve Verhoeven (2009), Sox ve Avila (2009), Leite, Dourado vd. (2015) ve <https://www.bidolubaski.com/blog/etkili-brosur-tasarimi-nasil-yapilir> kaynaklarından yararlanılarak hazırlanmıştır.

	Kötü (1)	Geliştirilmesi gerekir (2)	Başarılı (3)	Mükemmel (4)
Sunum ve Planlama	Sunum metoduna uyulmamıştır. Planlama belirsiz ve taslak uygun değildir. Genel görünüm çok özensizdir.	Sunum metoduna uyulmuştur fakat planlama ve taslak belirsizdir. Genel görünüm özensizdir.	Sunum metodu uygundur. Planlama ve taslak detaylandırılabilir. Genel görünüm iyidir.	Sunum metodu, taslak ve planlama detaylıdır. Genel görünüm çok iyidir.
Organizasyon	Fikirler sıralı ve mantıklı biçimde sıralanmamıştır. Metnin kendine has tutarlı yapısı yoktur. Sunumun amacını anlamak oldukça zordur.	Fikirler sıralı ve mantıklı olarak sıralanmamıştır fakat sunumun amacı anlaşılabilir.	Bazı fikirler sıralı ve mantıklı olarak sıralanmamış olup okuyucuların kafası fazla karıştırılmadan tutarlı yapı sunulmuştur.	Fikirlerin çoğu sıralı ve mantıklı olarak sıralanmış olup okuyucuyu metne yönlendirmektedir.
Bilimsel Doğruluk	Bilimsel doğruluk yoktur (İçerikle ilgili bilgi yoktur veya hatalıdır).	Bilimsel doğruluk çok düşük düzeydedir (İçerikle ilgili bilgi mevcuttur fakat çoğu bilginin içerikle ilgisi yoktur).	Bilimsel doğruluk mevcuttur (İçerikle ilgili bilgi yeterli düzeydedir).	Bilimsel doğruluk oldukça detaylıdır (İçerikle ilgili bilgi açık ve uygundur).
İmla	Kelime ve büyük-küçük harf yazımı, noktalama işaretleri ile dil bilgisi kullanımlarında sürekli olarak hata yapılmıştır. Metni okumak oldukça güçtür.	Kelime ve büyük-küçük harf yazımı, noktalama işaretleri ile dil bilgisi kullanımlarında çoğu yerde hata yapılarak okuma güçleşmiştir.	Kelime ve büyük-küçük harf yazımı, noktalama işaretleri ile dil bilgisi kullanımlarında bazen hatalar yapılarak okumak zorlaşmıştır.	Kelime ve büyük-küçük harf yazımı, noktalama işaretleri ile dil bilgisi kullanımı okumayı zenginleştirmek için etkili şekilde kullanılmıştır.
Metin-Fon Seçimi	Fon formatları içeriğin okunmasını zorlaştırmaktadır. Yazı ve arka plan rengi yakın tondadır.	Fon formatları içerik ve okunabilirliğe uygun planlanmış ve çok azı zor okunmaktadır.	Fon formatları içeriğin okunabilirliğe uygun planlanmıştır.	Fon formatları dikkatli biçimde planlanmıştır. İçeriğe ve okunabilirliğe uyum sağlamıştır. Yazı ve arka plan rengi zıttır.

EK 10. (devam) Öğrenme Ürünlerini Değerlendirme Rubriği-Broşür Hazırlama [Birinci Uygulama]

	Kötü (1)	Geliştirilmesi gerekir (2)	Başarılı (3)	Mükemmel (4)
Kaynaklar	Ürün içeriğini hazırlamada üç ve üçten daha az kaynak kullanılmıştır.	Ürün içeriğini hazırlamada kaynakların yarısı ya da yarısına yakını kullanılmıştır.	Ürün içeriğini hazırlamada çoğu kaynak kullanılmıştır.	Ürün içeriğini hazırlamada kaynakların bütünü etkili bir biçimde kullanılmıştır.
İçerik Geçerliği	Araştırılması istenen içeriğin çok azı araştırılmıştır.	Araştırılması istenen içeriğin yarısı araştırılmıştır.	Araştırılması istenen içeriğin çoğu araştırılmıştır.	Araştırılması istenen içeriğin çoğu açıklayıcı biçimde sunulmuştur.
Görsel-Metin Uyumu	Görsel-metin uyumu içeriği yansıtmayacak şekilde sağlanamadığından okuyucunun zihnini gereksiz yere meşgul etmektedir ya da ilgili görsele yer verilmemiştir.	Kullanılan görseller içeriği yansıtmaya da metne kısmen uygun olduğu söylenebilir.	Kullanılan görseller metnin içeriğine uygundur.	Kullanılan görseller okuyucunun içeriği zihninde yapılandırmasına yardım ederek metnin farklı bölümlerini etkili biçimde yansıtmaktadır.
Özgünlük	Cümlelerin tamamı sitelerden birebir alınmıştır.	Cümleler öğrencinin kendi ifadeleriyle yazılmış olsa da çoğunun sitelerden alındığı anlaşılmaktadır.	Cümleler incelendiğinde özgün olduğu görülmektedir.	Cümleler baştan sona tamamıyla özgündür. İçeriğin tamamı öğrencinin kendi ifadeleriyle etkili olarak yazılmıştır.
Başlık-Metin Uyumu	Başlık-metin uyumu sağlanamamış üç ve üçten daha fazla örnek vardır.	Başlık-metin uyumu sağlanamamış iki tane örnek vardır.	Başlık-metin uyumu sağlanamamış bir tane örnek vardır.	Başlık-metin uyumu sununun tamamında sağlanmıştır.
Broşür Kapağı Resmi	Broşür kapağında tek bir yere ait resim bulunmaktadır.	Broşür kapağında iki farklı yere ait resim bulunmaktadır.	Broşür kapağında üç farklı yere ait resim bulunmaktadır.	Broşür kapağında dört farklı yere ait resim bulunmaktadır.
Broşür Kapağı Tanıtım Yazısı	Broşür kapağında tanıtım yazısı yoktur.	Broşür kapağında basit düzeyde tanıtım yazısı kullanılmıştır ve amacını yansıtmamaktadır, yazı boyutu uygun değildir.	Broşür kapağında tanıtım yazısı kullanılmıştır ve amacını yansıtmaktadır fakat yazı boyutu uygun değildir.	Broşür kapağında etkili tanıtım yazısı kullanılmıştır, broşürün amacını yansıtmaktadır ve yazı boyutu uygundur.

EK 11. Öğrenme Ürünlerini Değerlendirme Rubriği-PowerPoint Sunusu Hazırlama [İkinci Uygulama]

Segers ve Verhoeven (2009), Sox ve Avila (2009), Leite, Dourado vd. (2015) ve http://moodle.baskent.edu.tr/pluginfile.php/203/mod_resource/content/0/ders_sunumlari/PowerPoint_ile_Etkili_Sunum.pdf kaynaklarından yararlanılarak hazırlanmıştır.

	Kötü (1)	Geliştirilmesi gerekir (2)	Başarılı (3)	Mükemmel (4)
Sunum ve Planlama	Sunum metoduna uyulmamıştır. Planlama belirsiz ve taslak uygun değildir. Genel görünüm çok özensizdir.	Sunum metoduna uyulmuştur fakat planlama ve taslak belirsizdir. Genel görünüm özensizdir.	Sunum metodu uygundur. Planlama ve taslak detaylandırılabilir. Genel görünüm iyidir.	Sunum metodu, taslak ve planlama detaylıdır. Genel görünüm çok iyidir.
Organizasyon	Fikirler sıralı ve mantıklı biçimde sıralanmamıştır. Metnin kendine has tutarlı yapısı yoktur. Sunumun amacını anlamak oldukça zordur.	Fikirler sıralı ve mantıklı olarak sıralanmamıştır fakat sunumun amacı anlaşılabilir.	Bazı fikirler sıralı ve mantıklı olarak sıralanmamış olup okuyucunun kafası fazla karıştırılmadan tutarlı yapı sunulmuştur.	Fikirlerin çoğu sıralı ve mantıklı olarak sıralanmış olup okuyucuyu metne yönlendirmektedir.
Bilimsel Doğruluk	Bilimsel doğruluk yoktur (İçerikle ilgili bilgi yoktur veya hatalıdır).	Bilimsel doğruluk çok düşük düzeydedir (İçerikle ilgili bilgi mevcuttur fakat çoğu bilginin içerikle ilgisi yoktur).	Bilimsel doğruluk mevcuttur (İçerikle ilgili bilgi yeterli düzeydedir).	Bilimsel doğruluk oldukça detaylıdır (İçerikle ilgili bilgi açık ve uygundur).
İmla	Kelime ve büyük-küçük harf yazımı, noktalama işaretleri ile dil bilgisi kullanımlarında sürekli olarak hata yapılmıştır. Metni okumak oldukça güçtür.	Kelime ve büyük-küçük harf yazımı, noktalama işaretleri, ile dil bilgisi kullanımlarında çoğu yerde hata yapılarak okuma güçleşmiştir.	Kelime ve büyük-küçük harf yazımı, noktalama işaretleri ile dil bilgisi kullanımlarında bazen hatalar yapılarak okumak zorlaşmıştır.	Kelime ve büyük-küçük harf yazımı, noktalama işaretleri, ile dil bilgisi kullanımı okumayı zenginleştirmek için etkili şekilde kullanılmıştır.
Metin-Fon Seçimi	Fon formatları içeriğin okunmasını zorlaştırmaktadır. Yazı ve arka plan rengi yakın tondadır.	Fon formatları içerik ve okunabilirliğe uygun planlanmış ve çok azı zor okunmaktadır.	Fon formatları içeriğin okunabilirliğe uygun planlanmıştır.	Fon formatları dikkatli biçimde planlanmıştır. İçeriğe ve okunabilirliğe uyum sağlamıştır. Yazı ve arka plan rengi zıttır.

EK 11. (devam) Öğrenme Ürünlerini Değerlendirme Rubriği-PowerPoint Sunusu Hazırlama [İkinci Uygulama]

	Kötü (1)	Geliştirilmesi gerekir (2)	Başarılı (3)	Mükemmel (4)
Kaynaklar	Ürün içeriğini hazırlamada üç ve üçten daha az kaynak kullanılmıştır.	Ürün içeriğini hazırlamada kaynakların yarısı ya da yarısına yakını kullanılmıştır.	Ürün içeriğini hazırlamada çoğu kaynak kullanılmıştır.	Ürün içeriğini hazırlamada kaynakların bütünü etkili bir biçimde kullanılmıştır.
İçerik Geçerliliği	Araştırılması istenen içeriğin çok azı araştırılmıştır.	Araştırılması istenen içeriğin yarısı araştırılmıştır.	Araştırılması istenen içeriğin çoğu araştırılmıştır.	Araştırılması istenen içeriğin çoğu açıklayıcı biçimde sunulmuştur.
Görsel-Metin Uyumu	Görsel-metin uyumu içeriği yansıtacak şekilde sağlanamadığından okuyucunun zihnini gereksiz yere meşgul etmektedir ya da ilgili görsele yer verilmemiştir.	Kullanılan görseller içeriği yansıtmasa da metne kısmen uygun olduğu söylenebilir.	Kullanılan görseller metnin içeriğine uygundur.	Kullanılan görseller okuyucunun içeriği zihninde yapılandırmasına yardım ederek metnin farklı bölümlerini etkili biçimde yansıtmaktadır.
Özgünlük	Cümlelerin tamamı sitelerden birebir alınmıştır.	Cümleler öğrencinin kendi ifadeleriyle yazılmış olsa da çoğunun sitelerden alındığı anlaşılmaktadır.	Cümleler incelendiğinde özgün olduğu görülmektedir.	Cümleler baştan sona tamamıyla özgündür. İçeriğin tamamı öğrencinin kendi ifadeleriyle etkili olarak yazılmıştır.
Başlık-Metin Uyumu	Başlık-metin uyumu sağlanamamış üç ve üçten daha fazla örnek vardır.	Başlık-metin uyumu sağlanamamış iki tane örnek vardır.	Başlık-metin uyumu sağlanamamış bir tane örnek vardır.	Başlık-metin uyumu sununun tamamında sağlanmıştır.
Slayt Yoğunluğu	Slaytların çok azı 5-8 satır aralığındadır.	Slaytların yarısı 5-8 satır aralığındadır.	Slaytların çoğu 5-8 satır aralığındadır.	Slaytların tamamı 5-8 satır aralığındadır.
Slayt Renkleri	Slaytların çok azında dörtten az renk kullanılmıştır.	Slaytların yarısında dörtten az renk kullanılmıştır.	Slaytların çoğunda dörtten az renk kullanılmıştır.	Slaytların tamamında dörtten az renk kullanılmıştır.

EK 12. Öğrenme Ürünlerini Değerlendirme Rubriği-Mektup Yazma [Üçüncü Uygulama]

Segers ve Verhoeven (2009), Sox ve Avila (2009), Leite, Dourado vd. (2015) ve <http://www.dosyabak.com/666591-Mektup-yazma-degerlendirme-formu-dosyasi.html#.VqDXS1LI4Q> kaynaklarından yararlanılarak hazırlanmıştır.

	Kötü (1)	Geliştirilmesi gerekir (2)	Başarılı (3)	Mükemmel (4)
Sunum ve Planlama	Sunum metoduna uyulmamıştır. Planlama belirsiz ve taslak uygun değildir. Genel görünüm çok özensizdir.	Sunum metoduna uyulmuştur fakat planlama ve taslak belirsizdir. Genel görünüm özensizdir.	Sunum metodu uygundur. Planlama ve taslak detaylandırılabilir. Genel görünüm iyidir.	Sunum metodu, taslak ve planlama detaylıdır. Genel görünüm çok iyidir.
Organizasyon	Fikirler sıralı ve mantıklı biçimde sıralanmamıştır. Metnin kendine has tutarlı yapısı yoktur. Sunumun amacını anlamak oldukça zordur.	Fikirler sıralı ve mantıklı olarak sıralanmamıştır fakat sunumun amacı anlaşılabilir.	Bazı fikirler sıralı ve mantıklı olarak sıralanmamış olup okuyucunun kafası fazla karıştırılmadan tutarlı yapı sunulmuştur.	Fikirlerin çoğu sıralı ve mantıklı olarak sıralanmış olup okuyucuyu metne yönlendirmektedir.
Bilimsel Doğruluk	Bilimsel doğruluk yoktur (İçerikle ilgili bilgi yoktur veya hatalıdır).	Bilimsel doğruluk çok düşük düzeydedir (İçerikle ilgili bilgi mevcuttur fakat çoğu bilginin içerikle ilgisi yoktur).	Bilimsel doğruluk mevcuttur (İçerikle ilgili bilgi yeterli düzeydedir).	Bilimsel doğruluk oldukça detaylıdır (İçerikle ilgili bilgi açık ve uygundur).
İmla	Kelime ve büyük-küçük harf yazımı, noktalama işaretleri ile dil bilgisi kullanımlarında sürekli olarak hata yapılmıştır. Metni okumak oldukça güçtür.	Kelime ve büyük-küçük harf yazımı, noktalama işaretleri ile dil bilgisi kullanımlarında çoğu yerde hata yapılarak okuma güçleşmiştir.	Kelime ve büyük-küçük harf yazımı, noktalama işaretleri ile dil bilgisi kullanımlarında bazen hatalar yapılarak okumak zorlaşmıştır.	Kelime ve büyük-küçük harf yazımı, noktalama işaretleri ile dil bilgisi kullanımı okumayı zenginleştirmek için etkili şekilde kullanılmıştır.

EK 12. (devam) Öğrenme Ürünlerini Değerlendirme Rubriği-Mektup Yazma [Üçüncü Uygulama]

	Kötü (1)	Geliştirilmesi gerekir (2)	Başarılı (3)	Mükemmel (4)
Kaynaklar	Ürün içeriğini hazırlamada dört ve dörtten daha az kaynak kullanılmıştır.	Ürün içeriğini hazırlamada kaynakların yarısı ya da yarısına yakını kullanılmıştır.	Ürün içeriğini hazırlamada çoğu kaynak kullanılmıştır.	Ürün içeriğini hazırlamada kaynakların bütünü etkili bir biçimde kullanılmıştır.
İçerik Geçerliliği	Araştırılması istenen içeriğin çok azı araştırılmıştır.	Araştırılması istenen içeriğin yarısı araştırılmıştır.	Araştırılması istenen içeriğin çoğu araştırılmıştır.	Araştırılması istenen içeriğin çoğu açıklayıcı biçimde sunulmuştur.
Görsel-Metin Uyumu	Görsel-metin uyumu içeriği yansıtmayacak şekilde sağlanamadığından izleyicinin zihnini gereksiz yere meşgul etmektedir ya da ilgili görsele yer verilmemiştir.	Kullanılan görseller içeriği yansıtmasa da metne kısmen uygun olduğu söylenebilir.	Kullanılan görseller metnin içeriğine uygundur.	Kullanılan görseller okuyucunun içeriği zihninde yapılandırmasına yardım ederek metnin farklı bölümlerini etkili biçimde yansıtmaktadır.
Özgünlük	Metnin tamamı sitelerden birebir alınmıştır.	Metnin öğrencinin kendi cümleleriyle yazılmış olduğu görülse de çoğunun web sitelerinden alındığı anlaşılmaktadır.	Metin incelendiğinde özgün olduğu görülmektedir.	Metin baştan sona tamamıyla özgündür. Metnin tamamı öğrencinin kendi ifadeleriyle etkili olarak yazılmıştır.
Mektubun Girişi	Mektubun girişi yoktur ve hangi amaçla yazıldığı anlatılmamıştır.	Mektubun girişi vardır fakat hangi amaçla yazıldığı anlatılmamıştır.	Mektubun girişi vardır fakat hangi amaçla yazıldığı etkili olarak anlatılmamıştır.	Mektubun girişi vardır ve hangi amaçla yazıldığı etkili olarak anlatılmıştır.
Gelişme Bölümü	Yardımcı fikirlerle ilgili bilgilerin çoğu aynı paragrafta verilmediği için anlam bütünlüğü sağlanamamaktadır.	Paragraflarda konuyla ilişkisiz bilgiler olsa da hangi konuyla ilgili olduğu anlaşılmaktadır.	Paragraflarda ilişkili olmayan çok az bilgi vardır. Anlam bütünlüğü sağlanmaktadır.	Birbiriyle ilişkili bilgiler aynı paragrafta verildiğinden dolayı anlam bütünlüğü sağlanmaktadır.
Mektubun Sonucu	Mektubun sonuç bölümü yoktur.	Mektubun sonuç bölümünde içerikle ilgili herhangi bir ifadeye yer verilmemiştir.	Mektubun sonuç bölümünde içerikle ilgili ifadeye yer verilmiştir fakat iyi dilekler belirtilmemiştir.	Mektubun sonuç bölümünde içerikle ilgili ifade etkili olarak anlatılmıştır ve iyi dilekler bulunmaktadır.

EK 13. Türkiye’de Bulunan Ünlü Yerler Bilgi Düzeyi Testi

Adı-Soyadı:

Sınıfı:

SORULAR

1. Uludağ’da kayak hangi aylar arasında yapılmaktadır?

.....
.....

2. Uludağ’a ulaşım hangi araçlarla sağlanmaktadır? İki tane örnek yazınız.

.....
.....

3. Nemrut Dağı’ndaki heykeller kim tarafından yaptırılmıştır?

.....
.....

4. Nemrut Dağı’ndaki heykelleri yaptıran kişi nasıl bir inanca sahiptir?

.....
.....

5. Kapadokya’da bulunan Peri Bacaları’nın oluşumunu anlatınız.

.....
.....

6. Yer altı şehirleri hangi bölümlerden oluşmaktadır? Yazınız.

.....
.....

Arka sayfaya geçiniz

EK 13. (devam) Türkiye’de Bulunan Ünlü Yerler Bilgi Düzeyi Testi

7. Pamukkale Travertenleri’nin oluşumu yer altı sularında bulunan hangi maddenin çökmesine bağlıdır? Örnek veriniz.

.....
.....
.....
.....

8. Kapadokya’da insanlar Yer altı şehirlerini hangi amaçla yapmıştır? Açıklayınız.

.....
.....
.....
.....

9. Uludağ ile Pamukkale Travertenleri’ni sağlık turizmi açısından karşılaştırınız.

.....
.....
.....
.....

10. Pamukkale Travertenleri’ni çok fazla insanın ziyaret etmesi ne gibi olumsuzluklara yol açar?

.....
.....
.....

EK 14. Türkiye’de Üretilen Yiyecekler Bilgi Düzeyi Testi

Adı-Soyadı:

Sınıfı:

SORULAR

1. Şeftali çekirdeği hangi amaçla kullanılmaktadır? Bir örnek veriniz.

.....
.....
.....

2. Fındık hasadı (fındığın toplanması) kaç türlü yapılmaktadır? Açıklayınız.

.....
.....
.....

3. Türkiye fındık satışında diğer ülkelere göre neden ön sırada yer almaktadır? Açıklayınız.

.....
.....
.....
.....

4. Diyarbakır karpuzu nasıl yetiştirilmektedir?

.....
.....
.....
.....

5. Şeftali üretimi dünyaya hangi ülkeden yayılmıştır?

.....
.....

6. Ülkemizde farklı ürünler yetişmeseydi bu duruma nasıl çözüm bulunurdu?

.....
.....
.....

Arka sayfaya geçiniz

EK 14. (devam) Türkiye’de Üretilen Yiyecekler Bilgi Düzeyi Testi

7. Anzer balı ve karpuzun insan sağlığına faydalarını karşılaştırarak yazınız.

.....
.....
.....
.....

8. Bursa’da yetiştirilen şeftali ve nektarin arasındaki farkı karşılaştırarak yazınız.

.....
.....
.....
.....

9. Anzer balının diğer ballara göre eşsiz olmasının sebebi nedir? Açıklayınız.

.....
.....
.....
.....

10. Şeftali nerede yetiştirilmektedir?

.....
.....

EK 15. Türkiye’de Bulunan Antik Kentler Bilgi Düzeyi Testi

Adı Soyadı:

Sınıfı:

SORULAR

1. Efes’te bulunan dünyanın yedi harikasından birisi olarak kabul edilen yer neresidir?

.....
.....

2. Side müzesinde hangi eserler sergilenmektedir? İki tane örnek yazınız.

.....
.....

3. Side antik kentinde bulunan surların çeşitlerini yazınız.

.....
.....
.....

4. Efes antik tiyatrosunda konserlerin yasaklanmasının sebebi nedir?

.....
.....
.....
.....

5. Aspendos antik tiyatrosunun yapılma hikâyesini açıklayınız.

.....
.....
.....
.....
.....

Arka sayfaya geçiniz

EK 15. (devam) Türkiye’de Bulunan Antik Kentler Bilgi Düzeyi Testi

6. Perge antik kentinin su kenti olarak anılmasının sebebi nedir?

.....
.....
.....
.....

7. Agora (satış yeri) hangi amaçlarla kullanılmıştır ve nasıl bir yerdir?

.....
.....
.....
.....

8. Efes’te Celsius kütüphanesinin bulunması, o dönemde yaşayan insanların neye önem verdiğini gösterir?

.....
.....
.....
.....

9. Perge ve Aspendos antik tiyatrosunu kapasite (insan sayısı) açısından karşılaştırınız.

.....
.....
.....
.....

EK 16. Bilgi Düzeyi Testleri Uzman Değerlendirme Formu

Bilgi Düzeyi Testleri Uzman Değerlendirme Formu

2: Madde Uygun

1: Gözden Geçirilmeli

0: Madde Uygun Değil

	Maddeler	Soru-Düzyey Uyumu	İçerik-Soru Uyumu	Dil bilgisi	Hedef-kitleye uygunluğu
TBÜYBDT	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6				
	7				
	8				
	9				
	10				
TÜYBDT	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6				
	7				
	8				
	9				
	10				
TBAKBDT	1				
	2				
	3				
	4				
	5				
	6				
	7				
	8				
	9				

EK 17. Gözlem Sürecinde Cevaplandırılmak İstenen Sorular

1,2,3,4 (Kachina, 2012)

Gözlem Sürecinde Cevaplandırılmak İstenen Sorular

1. Öğrenciler AADÖ görevlerini tamamlarken öğrenme çevresinin durumu nasıldı?
2. Öğrenciler öğretmenlerinin yönergelerini takip ettiler mi?
3. Öğrenciler uygulamada AADÖ'yü amaçlarının dışında kullandılar mı?
4. Öğrenciler zamanı etkili biçimde kullandılar mı?
5. Grup-eşli-bireysel çalışma süreçleri nasıldı (aktif katılım, yaşanan zorluklar, araştırma becerileri, bilgisayar temel becerileri, sunum vb.)?



EK 18. AADÖ Öğretmen Görüşme Formu

7,8,9,12,13,14 (Kachina, 2012); 11 (Kuo ve Hwang, 2014); 5,6,10 (Siko, 2008)

AADÖ Öğretmen Görüşme Formu

1. Kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?
2. Bu sınıfın kaçınıcı öğretmenisiniz?
3. Ailelerin eğitime olan tutumları nasıl?
4. Okulunuzu teknoloji açısından yeterli buluyor musunuz?
5. Sınıflarınızda teknolojiyi önceden kullanıyor muydunuz?
6. Teknolojinin öğrenme sürecini etkilediğini düşünüyor musunuz, nasıl?
7. AADÖ'yü uygulamalarınızda hiç kullandınız mı?
8. AADÖ aktivitelerinin sonuçlarından memnun musunuz, nedenini açıklar mısınız?
9. Öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişimi nasıldır?
10. Grup çalışmalarının öğrencilerinizin bireysel öğrenme sürecini etkilediğini düşünüyor musunuz, nasıl?
11. AADÖ'nün öğrenme içeriğini geliştirmedeki düşünceniz nedir, sebeplerini açıklar mısınız?
12. AADÖ ve geleneksel öğretim arasında farklılık var mıdır, nedenini açıklar mısınız?
13. AADÖ kullanımının avantajları ve dezavantajları nedir?
14. AADÖ'nün öğretmen merkezli öğretimden öğrenci merkezli öğretime geçişte bir yöntem olduğunu düşünüyor musunuz, nedenini açıklar mısınız?
15. Bilgisayarla ilgili öğrencilerin hangi temel becerileri edindiğini düşünüyorsunuz?
16. AADÖ'nün gelecekte öğretim uygulamalarında kullanımını önerir misiniz?
17. Eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

EK 19. AADÖ Öğrenci Görüşme Formu

2,11 (Siko, 2008): 3,7 (Tabanlı, 2008); 1, 8,9 (Uslu, 2011)

AADÖ Öğrenci Görüşme Formu

1. AADÖ aracında takip edeceğiniz adımların açıklanması öğrenme sürecinizi nasıl etkiledi?
2. AADÖ sürecinde grup üyeleriyle nasıl çalıştınız, sorumluluk aldınız mı?
3. İnternet, bilgisayar, teknoloji vb. kullanarak ders işlemenin süreç açısından farklı yönleri nelerdir?
4. AADÖ uygulamasının sana kazandırdıklarının neler olduğunu düşünüyorsun?
5. Hazırladığınız ürünleri değerlendirir misiniz?
6. Uygulama sürecinde kendinizi nasıl hissettiniz?
7. Uygulama sürecinde karşılaştığınız sorunlar nelerdir, sebepleri nelerdir?
8. AADÖ aracının en beğendiğiniz ve beğenmediğiniz üç özelliği nedir?
9. Diğer derslerde AADÖ'yu kullanarak ders işlemek ister misiniz, sebeplerini açıklar mısınız?
10. Kitap ve ekran okuma arasında fark var mıdır? Açıklayınız.
11. Okuduklarınızı anlamak için araştırma yaparken okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında ne yaptınız?
12. Yaptığınız (grup-eşli-bireysel) çalışmalar hakkında ne düşünüyorsunuz? İyi ve kötü yönlerini yazınız.

EK 20. AADÖ Öğrenci Günlük Formu

Adı Soyadı:

Tarih:

1. Uygulamanın bana açısından faydası olduğunu düşünüyorum.

Çünkü.....

.....

.....

.....

2. Uygulama sürecinde bazı sorunlar yaşadım. Bunlardan bazıları şunlardır:

.....

.....

.....

.....

.....

3. Bu şekilde ders işlemekten hoşlandım/hoşlanmadım. Çünkü

.....

.....

.....

.....

4. Uygulama süresince konuyla ilgili öğrendiklerim şunlardır:

.....

.....

.....

5. Bilgisayarda şu temel becerileri edindim:

.....

.....

.....

6. Öğrenme ürünlerini hazırlarken şunlara dikkat ettik:

.....

.....

.....

.....

EK 21. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Adı Soyadı :

Cinsiyet : Kız () Erkek ()

Kardeş Sayısı :

Ana sınıfı : Gitti () Gitmedi ()

Baba Eğitim Düzeyi : Okur-yazar değil () İlkokul ()
Ortaokul () Lise () Üniversite ()

Baba Mesleği :

Anne Eğitim Düzeyi : Okur-yazar değil () İlkokul ()
Ortaokul () Lise () Üniversite ()

Anne Mesleği :

Evinizde aşağıdaki teknolojik araçlardan hangileri vardır?

Bilgisayar () Tablet () Yazıcı ()

Bilgisayar, telefon, tablet vb. araçları hangi amaçla kullanmaktasınız?

Oyun oynamak () Eğitim-öğretim () Facebook vb. sosyal sitelere giriş yapma ()

Bilgisayar ya da tableti hangi aralıklarla kullanmaktasınız?

Günlük () Haftalık () Aylık () Yıllık () Hiçbir zaman ()

EK 22. Birinci Uygulama Ders Planının Gelişimi

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN E-OKUMA-ANLAMA UYGULAMALARINDA AADÖ'YE YÖNELİK DERS PLANI (Broşür hazırlama-Türkiye'de bulunan ünlü yerler)

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 4

Tema: Güzel Ülkem Türkiye

Konu: Türkiye'nin Ünlü Yerleri

Süre:

40'+40'

Araç-gereçler: Bilgisayar, ders planı, internet bağlantısı, AADÖ aracı, broşür örnekleri, dergi, gazete, video, kamera, yazıcı, kalem, akıllı tahta, ders kitabı, A4 kâğıdı, makas, yapıştırıcı.

Kazanımlar:

- Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
- Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.
- Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.
- Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
- Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.
- Okurken önemli gördüğü yerleri belirginleştirir.
- Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
- Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.
- Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.
- Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.
- Metin içerisinde renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.
- Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
- Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.
- Okuduklarının konusunu belirler.
- Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
- Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.
- Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
- Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.
- Yazılarında imlâ kurallarını uygular.
- Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder.
- Konu dışına çıkmadan yazar.
- Yazılarında kelime tekrarından kaçınır.
- Yazma konusunu belirler.
- Yazısında alt başlıkları belirler.
- Yazılarında karşılaştırmalar yapar.
- Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
- Vurgulamak istediği kelime ya da cümleleri farklı yazar.
- Özet çıkarır.

EK 22. (devam) Birinci Uygulama Ders Planının Gelişimi

- Duyuru, afiş vb. yazar.
- Sunuma hazırlık yapar.
- Sunum yöntemini belirler.
- Sunularında içeriğe uygun görseller seçer ve kullanır.
- Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.
- Duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini resim, şekil, sembol ve renkleri kullanarak görselleştirir.

Beceriler: Araştırma, mekanik beceriler, yeni okuryazarlık becerileri, sunum, sorgulama, değerlendirme, öğrenme ürünü hazırlama, yazma.

Stratejiler: Planlama, fikirleri organize etme, kontrol etme, öz-düzenleme, düzeltme.

Kullanılan Yöntem ve Teknikler: Düz anlatım, soru-cevap, sınıf tartışması, karşılıklı diyalog, öğrenciler arası etkileşim, gösterip yaptırma, gözlem.

Ölçme ve Değerlendirme Araçları: Okuduğunu anlama testi, üstbilişsel okuma stratejileri envanteri, öğrenme ürünü değerlendirme rubriği, bilgi düzeyi testi.

1. HAZIRLIK

Ön bilgileri harekete geçirme

Sınıfta bulunan haritayı öğrencilere göstererek Türkiye'nin farklı illeri ve bunların birbirinden farklı özellikte olduğunu vurgulayınız. Bu illerin sahip olduğu ünlü yer, yiyecek vb. açıdan farklılık gösterdiğini ifade ediniz. Aşağıdaki soruları sorunuz:

- Ünlü yer ne demek?
- Ülkemizin ünlü yerleri nerelerdir?
- Bu yerlere gittiniz mi?
- Yaşadığınız bölgenin ünlü yerleri nerelerdir?
- Buraları tanıtmak için neler yapılıyor?

Öğrencilerin bu kavramlar üzerine ön bilgilerini harekete geçirerek beyin fırtınası yapmalarını sağlayınız. Bir yer ya da ürünü tanıtan dergi, gazete, broşür, slayt, video vb. gösteriniz. Bu derste ülkemizin ünlü yerlerini tanıtan broşürler hazırlayacaklarını belirtiniz. Broşürlerin teknoloji ortamında hazırlanacağını ifade ediniz ve AADÖ aracının tanıtımına geçiniz.

Siteyi akıllı tahtaya yansıttıktan sonra öğrencileri öğretim aracına yönlendiriniz. Sitenin özelliklerini anlatmaya başlayarak uygulama yapmalarını isteyiniz.

Tür, yöntem ve teknik belirleme (Öğretim aracını tanıma)

Dikkat çekme ve hazırlama: Giriş yazısının üzerine tıklamalarını isteyiniz. Öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerini harekete geçirmek, konuya odaklanmalarını sağlamak, motivasyonlarını artırmak ve mevcut şemalarını ortaya çıkarmak amacıyla giriş bölümünü okumalarını sağlayarak aşağıdaki soruları sorunuz:

- Giriş bölümünde ne anlatılıyor?
- Kızın ismi nedir?
- Bu kızın ne firması varmış?
- Bu firma ne düzenlemiş?
- Ödül nedir?
- Sizlerden ne yapmanız isteniyor?

EK 22. (devam) Birinci Uygulama Ders Planının Gelişimi

- İyi bir broşürün özellikleri nelerdir?

Alınan geri dönüt doğrultusunda öğrencilerin zihninde giriş bölümünü yapılandırmalarını sağlayınız.

Tür-sunu şeklini belirleme: Geri dönüt aldıktan sonra *görev* bölümünün üzerine tıklamalarını isteyiniz. Öğrencilerden karşılaştırma, sonuç çıkarma, bilgiyi transfer etme, kaynakları değerlendirme, inşa etme ve internet kaynaklarını sınıflandırmaya imkân verecek şekilde görevlerin içeriği hakkında bilgi edinmelerini ve öğrenme aktivitelerini açık biçimde sonuçlandırmalarını sağlamak amacıyla bu bölümü okumalarını isteyiniz.

Görev bölümünü aşağıdaki sorular çerçevesinde tartışınız:

- Hazırladığınız broşürde hangi konuların olması gerekiyor?
- Peki iyi broşürde bulunması gereken başka özellikler var mı?
- Gruplar kaç kişiden oluşmalıdır?

sorularını sorarak öğrencilerden alınan geri dönüt doğrultusunda zihinlerinde görev bölümünü yapılandırmalarını sağlayınız. Bu aşamada öğrencilerin heterojen (not ortalaması ve cinsiyet) bir şekilde grup oluşturmalarını ve lider seçmelerini sağlayınız.

2. ANLAMA

Okuma amacı oluşturma, okuduğunu anlama ve bilgiyi analiz etme

Öğrencilerden görevleri nasıl tamamlayacakları hakkında bilgi edinmeleri için *süreç* bölümünü okumalarını isteyiniz. Aynı zamanda izleyecekleri adım ve roller hakkında fikir edinmelerini sağlayınız.

Öğrencilerle *süreç* bölümünü aşağıdaki sorular çerçevesinde tartışınız:

- Broşürün kapağında neler bulunur?
- Broşürün içeriğinde neler bulunur?
- Gruptaki rolleriniz neler olabilir?
- Gruptaki bireysel rolleriniz nelerdir?
- “Okumadan önce amacımızın olması” ne demek?
- Bu bölümde neler görüyorsunuz?
- Sorular hangi konuyla ilgilidir?
- Görevlerinizi tamamlamanız için nereye ulaşmanız gerekiyor?

Öğrencilerden alınan geri dönüt doğrultusunda zihinlerinde süreç bölümünü yapılandırmalarını sağlayınız.

Metinleri tanıma ve tahmin etme

Süreç bölümünde öğrencilerden izleyecekleri adımları takip etmeleri için bilgi edinebilecekleri siteleri içeren *kaynaklar* bölümüne tıklamalarını isteyiniz. Farklı sayfalar arasında gezinme konusunda deneyim elde etmeleri için akıllı tahtadan göstererek “Şu siteye tıklayın” komutunu veriniz. Görevleri tamamlarken farklı sitelerden yararlanmaları gerektiğini ve sadece birkaçını kullanmanın yanlış olduğunu belirtiniz. Kaynakların farklı alanlarla ilgili metinleri, bakış açılarını, amaçları ve sonuçları içerdiğini vurgulayınız. “Kaynaklar bölümünde ne görüyorsunuz, kaynaklar bölümü hangi konularla ilgilidir, sitelerdeki resimler hangi konuyla ilgili olabilir, okuduktan sonra anlamadıysak ne yapabiliriz?” gibi sorular sorarak tartışma sağlayınız.

EK 22. (devam) Birinci Uygulama Ders Planının Gelişimi

Değerlendirme bölümünü tanıma

Öğrenciler görevleri tamamladıklarında hazırladıkları ürünlerin nasıl puanlanacağına ilişkin fikir edinmelerini sağlamak amacıyla değerlendirme bölümünü incelemelerini sağlayınız. Değerlendirmenin takım çalışması olarak yapılacağını belirtiniz. Öğrenciler *değerlendirme* bölümünü okuduktan sonra bazı sorular sorunuz:

- Değerlendirme bölümünde ne anlatılıyor?
- Rubrik size ne ifade ediyor?
- Hazırladığınız broşürler hangi açıdan değerlendirilecek?
- Sunum ve planlama açısından broşürleriniz hangi açıdan incelenecek?
- Organizasyon açısından broşürleriniz hangi açıdan incelenecek?

Bu sorular doğrultusunda iyi bir broşürde bulunması gereken özellikleri sunum ve planlama, organizasyon, bilimsel doğruluk, imla, metin-fon seçimi, kaynaklar, içerik geçerliği, görsel-metin uyumu, başlık-metin uyumu, özgünlük, broşür kapağı resmi ve broşür kapağı tanıtım yazısı başlıkları altında tartışınız.

Sonuç bölümünü tanıma

Öğrencilerin sürecin sonunda edinecekleri bilgi, beceri ile öğrenme sonuçları hakkında fikir edinmeleri ve öğrenme sürecini sonlandırmalarını sağlamak amacıyla *sonuç* bölümünü okumalarını sağlayınız. Öğrenciler *sonuç* bölümünü okuduktan sonra bazı sorular sorunuz:

- Sonuç bölümü size ne ifade ediyor?
- Anlatılmak istenen nedir?

Alınan geri dönüt doğrultusunda öğrencilerin zihninde sonuç bölümünü yapılandırmalarını sağlayınız.

AADÖ aracının niteliğini tanıttıktan sonra broşür hazırlamaya geçiniz.

MICROSOFT WORD OFFICE PROGRAMINI TANIMA

Küçük bir uygulama yaptırarak öğrencilerin Microsoft Word programının özelliklerini tanımlarını sağlayınız.

Microsoft Word Office programının özelliklerini tanıttıktan sonra uygulamalı olarak gösteriniz ve öğrencilerden uygulama yapmasını isteyiniz.

Klavyeyi tanıma

- Harf tuşları: Klavyedeki harflerin yerlerini gösteriniz.

(Öğrencilerden grup liderinin adını yazmalarını isteyiniz).

- Boşluk koyma: Altta uzun dikdörtgen şeklin bulunduğu tuşa basmaları gerektiğini belirtiniz.

(Öğrencilerden dikdörtgen şekle sahip tuşa basarak boşluk koymalarını isteyiniz).

- Harfleri büyük-küçük yazma: “caps look” tuşuna basılarak harflerin büyük ya da küçük şekle dönüştürüldüğünü belirtiniz.

(Grup liderinin soyadını “caps look” tuşunu kullanarak büyük harflerle yazmalarını isteyiniz).

- Noktalama işaretlerini (nokta, virgöl, iki nokta, kesme işareti) koyma:

Noktalama işaretlerinde “pause” tuşunun önemini vurgulayınız.

Nokta ve iki nokta: “pause” tuşunun sol tarafında nokta ve iki noktanın bulunduğunu gösteriniz. Nokta yapmak için sadece noktanın ve iki noktanın, iki nokta yapmak için “pause” tuşu basılı tutularak nokta ve iki noktanın bulunduğu tuşa basılması gerektiğini söyleyiniz.

(“Pause” tuşunu kullanarak nokta ve iki nokta koymalarını isteyiniz).

EK 22. (devam) Birinci Uygulama Ders Planının Gelişimi

Virgül ve noktalı virgül: “Pause” tuşunun üst kısmında virgül ve noktalı virgül bulunduğunu gösteriniz. Virgül yapmak için sadece virgül ve noktalı virgülün, noktalı virgül yapmak için “pause” tuşu basılı tutularak virgül ve noktalı virgülün bulunduğu tuşa basılması gerektiğini söyleyiniz.

(“Pause” tuşunu kullanarak virgül ve noktalı virgül koymalarını isteyiniz).

Kesme işareti: “pause” tuşu basılı tutularak iki rakamının bulunduğu tuşa basmaları gerektiğini belirtiniz.

(“Pause” tuşunu kullanarak iki rakamına basmalarını isteyiniz).

- Silme: Yazıları silmek için “enter” üzerindeki tuşa basmaları gerektiğini belirtiniz.

(Grup liderinin adını ve soyadını “enter” üzerindeki tuşa basarak silmelerini isteyiniz).

- Alt satıra geçme: “Enter” tuşuna basmaları gerektiğini belirtiniz.

(“Enter” tuşuna basarak öğrencilerden alt satıra geçmelerini isteyiniz).

Araç çubuğunu tanıma

- Farklı kaydet: Dosya/Farklı kaydet/Masaüstü/Dosya adını yaz/Kaydet komutunu takip etmelerini isteyiniz.

(Öğrencilerden verilen komutu takip ederek dosyayı masaüstüne kaydetmelerini isteyiniz).

- Kaydet: Akıllı tahtadan göstererek yaptıkları her işlemten sonra “kaydet” simgesine tıklamalarını isteyiniz.

(Öğrencilerden yaptıkları her adımdan sonra “kaydet” simgesine tıklamalarını isteyiniz).

- Yazı boyutu: Büyültülecek ya da küçültülecek kısım seçilerek “yazı tipi boyutu” simgesiyle istenen boyutun verileceğini belirtiniz.

(Öğrencilerden grup liderinin ismini tekrar yazmalarını ve yazdıklarını seçerek 14 puntoya getirmelerini isteyiniz).

- Yazıları renklendirme: İstenen kısım seçildikten sonra “yazı tipi rengi” simgesini kullanmaları gerektiğini belirtiniz.

(Grup liderinin adını seçerek rengini kırmızı renge çevirmelerini isteyiniz).

- Arka planı renklendirme: Tablonun içine bir kez tıkladıktan sonra “gölgelendirme” simgesi sayesinde arka planın renklendirilebileceğini anlatınız.

- Metni hizalama: Metin seçildikten sonra “hizalama” simgelerinden birine tıklamaları gerektiğini belirtiniz.

(Öğrencilerden grup liderinin yazılı olduğu alanı seçerek istedikleri hizalama tipini uygulamalarını isteyiniz).

Diğer karakterleri tanıma

- Kopyala: Resim ya da yazı seçildikten sonra farenin sağ tuşuna basarak “Kopyala” yazısının üzerine tıklamalarını isteyiniz.

(Grup liderinin ismini seçerek kopyalamalarını isteyiniz).

- Yapıştır: Farenin sağ tuşuna basarak “Yapıştır” yazısının üzerine tıklamaları gerektiğini belirtiniz.

(Grup liderinin ismini alt satıra geçerek yapıştırmalarını isteyiniz).

- Resimleri boyutlandırma: Resimlerin üzerine tıklanıp sürüklenerek istenen boyutun verileceği söylenir. Öğrencilere örnek uygulama gösteriniz.

- Sayfayı kapatma: Sağ üst köşedeki “X” simgesine tıklamaları gerektiğini belirtiniz.

EK 22. (devam) Birinci Uygulama Ders Planının Gelişimi

(Öğrencilerden yaptıkları çalışmayı kaydetmelerini isteyerek sayfayı kapatmalarını isteyiniz).

Microsoft Word sayfasını açma

Süreç bölümünün altındaki kitap resminin üzerine tıklamalarını ifade ediniz. Açılan sayfayı öncelikle Dosya/Farklı Kaydet/ Masaüstü konumuna kaydetmelerini isteyiniz.

Okuma, araştırma ve yazma (Broşür hazırlamaya başlama)

Öğrencilerden broşürün kapağını hazırlamaya başlamalarını isteyiniz. Hazırlayan kişi ya da kurum yazan yere karşılıklı diyalog içerisinde grup ismi bulmalarını ve yazmalarını isteyiniz. İçeriğe uygun tanıtım yazısı ismi yazmalarını isteyiniz. Çalışmanın ilerleyen bölümlerinde broşürün kapağına kendi kararları doğrultusunda uygun resim yapıştırılmaları gerektiğini belirtiniz. Sonradan değişiklik yapabileceklerini söyleyiniz.

Broşürün içeriğini hazırlamak için öğrencilerden *süreç* bölümündeki adımları takip etmelerini isteyiniz. Süreç bölümünün ilk kısmında Uludağ kayak merkezi ile ilgili aşamalara yer verilmiştir. Bu aşamada öğrencilerden Uludağ kayak merkezinin ulaşımı ve yapılan sporlarla ilgili bilgileri araştırmalarını isteyiniz.

Özetleme

Bilgileri *kaynaklar* bölümüne ulaşarak araştırmaları gerektiğini ifade ediniz ve okuduklarını tartışarak kendi aralarında fikir birliğine vardıldıktan sonra Word sayfasına özetlemelerini isteyiniz. Yazdıkları bilgilere uygun resim kopyalayıp yapıştırabileceklerini ve not alabileceklerini belirtiniz. Öğrencilerden verilen bilgileri aynen yazmayıp istenilen bilgileri kendi cümleleriyle yazarak özetlemelerini isteyiniz.

Gruplar buraya kadarki aşamaları öğretmen rehberliğinde tamamlayacaktır. Bu aşamadan sonra yoğun öğretmen rehberliğini azaltarak grup çalışmalarına devam etmelerini sağlayınız. Pamukkale Travertenleri, Kapadokya ve Nemrut Dağı ile ilgili kısımları Uludağ kayak merkezi araştırma sürecine benzer şekilde tamamlayacaklarını belirtiniz.

3. KURALLARI GÖZDEN GEÇİRME

Broşürlerin değerlendirme ölçütlerine uygunluğunu inceleme ve düzeltme

Öğrencilerin hazırladıkları broşürleri değerlendirme bölümü doğrultusunda sunum ve planlama, organizasyon, içerik geçerliği vb. açısından incelemelerini isteyiniz (Bkz: EK 2). Bu aşamada öğrencilerden grup içinde anlaşmaya vararak karar vermeleri gerektiğini belirtiniz. Hatalı yerleri düzeltmelerini sağlayınız. Bu süreç sonunda broşürler hazır hale gelmiş olur.

4. KENDİNİ İFADE ETME

Sunma

Öğrencilerin diğer grupların hazırladıkları broşürler hakkında fikir edinmelerini ve eleştirel gözle bakmalarını sağlamak amacıyla bu ürünleri incelemelerini sağlayınız. Ayrıca öğrencilerin öğrendikleri bilgileri pekiştirmeleri amacıyla grup olarak diğer arkadaşlarına hazırladıkları broşürlerin sunumlarını yapmalarını isteyiniz. Öğrencilerin sunum yapma becerileri tam olarak gelişmemiş olduğundan sorularla onları yönlendiriniz.

EK 23. İkinci Uygulama Ders Planının Gelişimi

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN E-OKUMA-ANLAMA UYGULAMALARINDA AADÖ'YE YÖNELİK DERS PLANI (PowerPoint Sunusu Hazırlama-Türkiye'de üretilen yiyecekler)

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 4

Tema: Güzel Ülkem Türkiye

Konu: Türkiye'de Üretilen Yiyecekler

Süre: 40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'

Araç-gereçler: Bilgisayar, ders planı, internet bağlantısı, AADÖ aracı, PowerPoint sunu örnekleri, dergi, gazete, video, kamera, yazıcı, kalem, akıllı tahta, ders kitabı, A4 kâğıdı.

Kazanımlar:

- Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
- Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.
- Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.
- Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
- Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.
- Okurken önemli gördüğü yerleri belirginleştirir.
- Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
- Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.
- Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.
- Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.
- Metin içerisinde renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.
- Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
- Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.
- Okuduklarının konusunu belirler.
- Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
- Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.
- Anlamlı ve kurallı cümleler yazar.
- Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.
- Yazılarında imlâ kurallarını uygular.
- Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder.
- Konu dışına çıkmadan yazar.
- Yazılarında kelime tekrarı kaçınır.
- Yazma konusunu belirler.
- Yazısında alt başlıkları belirler.
- Yazılarında karşılaştırmalar yapar.
- Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
- Vurgulamak istediği kelime ya da cümleleri farklı yazar.
- Özet çıkarır.
- Duyuru, afiş vb. yazar.
- Sunuma hazırlık yapar.
- Sunum yöntemini belirler.

EK 23. (devam) İkinci Uygulama Ders Planının Gelişimi

- Sunularında içeriğe uygun görseller seçer ve kullanır.
- Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.
- Duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini resim, şekil, sembol ve renkleri kullanarak görselleştirir.

Beceriler: Araştırma, mekanik beceriler, yeni okuryazarlık becerileri, sunum, sorgulama, değerlendirme, öğrenme ürünü hazırlama, yazma.

Stratejiler: Planlama, fikirleri organize etme, kontrol etme, öz-düzenleme, düzeltme.

Kullanılan Yöntem ve Teknikler: Düz anlatım, soru-cevap, sınıf tartışması, karşılıklı diyalog, öğrenciler arası etkileşim, gösterip yaptırma, gözlem.

Ölçme ve Değerlendirme Araçları: Okuduğunu anlama testi, üstbilişsel okuma stratejileri envanteri, öğrenme ürünü değerlendirme rubriği, bilgi düzeyi testi.

1. HAZIRLIK

Ön bilgileri harekete geçirme

- Bulduğunuz yerde insanlar daha çok nereden alışveriş yapıyor?
- Pazarda ne satılıyor?
- Yiyecek olarak ne satılıyor?
- Bu yiyecekler pazara nereden geliyor?
- Ülkemizde üretilen yiyeceklere örnek veriniz?
- Yaşadığınız bölgede hangi yiyecekler üretiliyor?

Öğrencilerin bu kavramlar üzerine ön bilgilerini harekete geçirerek beyin fırtınası yapmalarını sağlayınız. Bir yiyeceği tanıtan dergi, gazete, broşür, slayt, video vb. gösteriniz. Bu derste teknoloji ortamında ülkemizde üretilen yiyecekleri tanıtan PowerPoint sunusu hazırlayacaklarını ifade ediniz ve AADÖ aracının tanıtımına geçiniz. Siteyi akıllı tahtaya yansıttıktan sonra öğrencileri AADÖ aracına yönlendiriniz. Sitenin özelliklerini anlatmaya başlayınız ve öğrencilerden uygulama yapmalarını isteyiniz.

Tür, yöntem ve teknik belirleme (Öğretim aracını tanıma)

Dikkat çekme ve hazırlama: Giriş yazısının üzerine tıklamalarını isteyiniz. Öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerini harekete geçirmek, konuya odaklanmalarını sağlamak, motivasyonlarını artırmak ve mevcut şemalarını ortaya çıkarmak amacıyla giriş bölümünü okumalarını belirtiniz. Giriş bölümünü aşağıdaki sorular çerçevesinde tartışınız:

- Giriş bölümünde ne anlatılıyor?
- Dikkatinizi çeken nedir?
- Ödül nedir?
- Sizlerden ne yapmanız isteniyor?
- PowerPoint sunusu nedir?
- Neden hazırlanır?

sorularını sorarak öğrencilerden alınan geri dönüt doğrultusunda zihinlerinde giriş bölümünü yapılandırmalarını sağlayınız. Beyin fırtınası sonucunda ortaya çıkan fikirleri tahtaya yansıtarak harita (zihin, kavram) çiziniz. Verimli çalışan öğrencilere yapışkanlı kâğıt, çikolata vb. ödül verileceğini belirtiniz.

EK 23. (devam) İkinci Uygulama Ders Planının Gelişimi

Tür-sunu şeklini belirleme: Geri dönüt aldıktan sonra *görev* bölümünün üzerine tıklamalarını isteyiniz. Öğrencilerden karşılaştırma, sonuç çıkarma, bilgiyi transfer etme, kaynakları değerlendirme, inşa etme ve internet kaynaklarını sınıflandırmaya imkân verecek şekilde görevlerin içeriği hakkında bilgi edinmelerini ve öğrenme aktivitelerini açık biçimde sonuçlandırmalarını sağlamak amacıyla bu bölümü okumalarını isteyiniz. Ayrıca görev bölümünde öğrencilerin ürünlerini bireysel ya da grupla mı hazırlayacaklarına ilişkin fikir edinmelerini sağlayınız. *Görev* bölümünü aşağıdaki sorular çerçevesinde tartışınız:

- Göreviniz nedir?
- PowerPoint sunusunda hangi ürünleri tanıtmamız isteniyor?
- Sunuyu kaç kişilik gruplarla hazırlamalısınız?

sorularını sorarak öğrencilerden alınan geri dönüt doğrultusunda zihinlerinde görev bölümünü yapılandırmalarını sağlayınız. Öğrenme ürünlerinin biçimsel özelliklerinden ziyade içerikle ilgili özelliklerine vurgu yapınız. Bu aşamada öğrencilerin heterojen (not ortalaması ve cinsiyet) bir şekilde grup oluşturmalarını sağlayınız. Ayrıca birinci uygulamada aynı grupta olan öğrencileri farklı gruplara dağıttınız. Sıkıntı yaşayan öğrencilere başlangıçta basit görevler vererek sorumluluklarını aşamalı olarak artırınız. İş birliğinin önemini görselleri kullanarak vurgulayınız.

2. ANLAMA

Okuma amacı oluşturma, okuduğunu anlama ve bilgiyi analiz etme

Öğrencilerden görevleri nasıl tamamlayacakları hakkında bilgi edinmeleri için araştırabilecekleri konuların ayrıntılı olarak verildiği *süreç* bölümünü okumalarını isteyiniz. Aynı zamanda izleyecekleri adım ve roller hakkında fikir edinmelerini sağlayınız. Öğrencilerle *süreç* bölümünü aşağıdaki sorular çerçevesinde tartışınız:

- PowerPoint sunusu hazırlarken neye dikkat etmemiz gerekiyor?
- PowerPoint sunusunun kaç satırı geçmemesi gerekiyor?
- Gruptaki rolleriniz neler olabilir?
- Gruptaki bireysel rolleriniz nelerdir?
- “Okumadan önce amacımızın olması” ne demek?
- Bu bölümde neler görüyorsunuz?
- Sorular hangi konuyla ilgilidir?
- Görevlerinizi tamamlamanız için nereye ulaşmanız gerekiyor?

Öğrencilerden alınan geri dönüt doğrultusunda zihinlerinde süreç bölümünü yapılandırmalarını sağlayınız.

Metinleri tanıma ve tahmin etme

Süreç bölümünde öğrencilerden izleyecekleri adımları takip etmeleri için bilgi edinebilecekleri siteleri içeren *kaynaklar* bölümüne tıklamalarını isteyiniz. Farklı sayfalar arasında gezinme konusunda deneyim elde etmeleri için akıllı tahtadan göstererek “Şu siteye tıklayın” komutunu veriniz. Bu aşamayı birkaç kez tekrarlayarak başlık, görsel ve ilgi çeken yazılara göz gezdirme stratejisinin nasıl uygulanması gerektiği konusunda bilgi veriniz. Görevleri tamamlarken farklı sitelerden yararlanmaları gerektiğini ve sadece birkaçını kullanmanın yanlış olduğunu belirtiniz.

EK 23. (devam) İkinci Uygulama Ders Planının Gelişimi

Kaynakların farklı konularla ilgili metinleri, bakış açılarını, amaçları ve sonuçları içerdiğini vurgulayınız. “Kaynaklar bölümünde ne görüyorsunuz, kaynaklar bölümü hangi konularla ilgilidir, sitelerdeki resimler hangi konuyla ilgili olabilir?” gibi soruları sorarak tartışma sağlayınız. Yüksek sesle okuma, metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasında ilişki kurma, metindeki bilgi ve bulguları değerlendirip analiz etme ile tablo, resim ve şekillerden yararlanma stratejisi hakkında bilgi vererek nasıl uygulamaları gerektiği konusunda örnek gösteriniz.

Değerlendirme bölümünü tanıma

Öğrenciler görevleri tamamladıklarında hazırladıkları ürünlerin nasıl puanlanacağına ilişkin fikir edinmelerini sağlamak amacıyla değerlendirme bölümünü incelemelerini sağlayınız. Değerlendirmenin takım çalışması olarak yapılacağını belirtiniz. Öğrenciler *değerlendirme* bölümünü okuduktan sonra bazı sorular sorunuz:

- Değerlendirme bölümünde ne anlatılıyor?
- Rubrik size ne ifade ediyor?
- Hazırladığınız sunular hangi açıdan değerlendirilecek?
- Sunum ve planlama açısından sunularınız hangi açıdan incelenecek?
- Organizasyon açısından sunularınız hangi açıdan incelenecek?

Bu sorular doğrultusunda iyi bir PowerPoint sunusunda bulunması gereken özellikleri sunum ve planlama, organizasyon, bilimsel doğruluk, imla, metin-fon seçimi, kaynaklar, içerik geçerliği, görsel-metin uyumu, özgünlük, başlık-metin uyumu, slayt yoğunluğu ve slayt renkleri başlıkları altında tartışınız.

Sonuç bölümünü tanıma

Öğrencilerin sürecin sonunda edinecekleri bilgi, beceri ile öğrenme sonuçları hakkında fikir edinmelerini ve öğrenme sürecini sonlandırmalarını sağlamak amacıyla *sonuç* bölümünü okumalarını isteyiniz. Ayrıca sonraki aşamanın devam edip etmeyeceğine ilişkin fikir edinmelerini sağlayınız. *Sonuç* bölümünü okuduktan sonra öğrencilere bazı sorular sorunuz:

- Sonuç bölümü size ne ifade ediyor?
- Anlatılmak istenen nedir?

sorularını sorarak öğrencilerden alınan geri dönüt doğrultusunda zihinlerinde sonuç bölümünü yapılandırmalarını sağlayınız. AADÖ aracının niteliğini tanıttıktan sonra PowerPoint sunusu hazırlamaya geçiniz.

MICROSOFT POWERPOINT OFFICE PROGRAMINI TANIMA

Küçük bir uygulama yaptırarak öğrencilerin Microsoft PowerPoint programının özelliklerini tanımlarını sağlayınız. (Öğrencilerin birinci uygulama sonunda yeni okuryazarlık becerilerini kazanmadığını düşünüyorsanız uygulama yaptırınız).

Microsoft PowerPoint Office programını tanıttıktan sonra boş bir sayfa açarak uygulama yaptırınız.

PowerPoint sunu programının özelliklerini tanıma

- PowerPoint sunusunun kitap, defter gibi birden fazla sayfadan oluştuğunu, sol kısımda bulunan slayt pencelerinin altına tıklayıp “enter” tuşuna basarak bu sayfaların çoğalacağını ve geçişi sağlamak için istenilen pencereye tıklanacağını belirtiniz ve uygulamalı olarak gösteriniz.

EK 23. (devam) İkinci Uygulama Ders Planının Gelişimi

- Sununun sağ tarafındaki bölümde slayt işlemleri yapılacağı belirtilerek “Başlık eklemek için tıklatın” kısmına başlıkların, “Metin eklemek için tıklatın” kısmına araştırılan bilgilerin yazılacağını belirtiniz. Aynı zamanda düzenlemede serbest olduklarını belirterek çalışmalarını şekillendirebileceklerini belirtiniz.

Klavye tanıma

Birinci uygulamada öğrenciler klavyeyi kullanma becerilerini geliştirdikleri için aşağıdaki bilgileri hatırlatınız.

- Harf tuşları: Klavyedeki harflerin yerlerini akıllı tahtadan yansıtarak gösteriniz.
- Boşluk koyma: Altaki uzun dikdörtgen şeklin bulunduğu tuşa basılması gerektiğini belirtiniz.
- Harfleri büyük-küçük yazma: “caps look” tuşuna basarak harflerin büyük ya da küçük şekle dönüştürüldüğünü söyleyiniz. Birkaç kez uygulama yaptırınız.
- Noktalama işaretlerini (nokta, virgöl, iki nokta, kesme işareti) koyma:

Nokta ve iki nokta: “Pause” tuşunun sol tarafında nokta ve iki noktanın bulunduğunu gösteriniz. Nokta yapmak için sadece noktanın ve iki noktanın, iki nokta yapmak için “pause” tuşu basılı tutularak nokta ve iki noktanın bulunduğu tuşa basılması gerektiğini söyleyiniz. Birkaç kez uygulama yaptırınız.

Virgöl ve noktalı virgöl: “Pause” tuşunun üst kısmındaki tuşa virgöl ve noktalı virgöl bulunduğunu gösteriniz. Virgöl yapmak için sadece virgöl ve noktalı virgöl, noktalı virgöl yapmak için “pause” tuşu basılı tutularak virgöl ve noktalı virgölün bulunduğu tuşa basılması gerektiğini söyleyiniz. Birkaç kez uygulama yaptırınız.

Kesme işareti: “Pause” tuşu basılı tutularak 2 rakamının bulunduğu tuşa basılması gerektiğini belirtiniz. Birkaç kez uygulama yaptırınız.

- Silme: Yazıları silmek için “enter” üstündeki tuşa basmaları gerektiğini belirtiniz.
- Alt satıra geçme: “Enter” tuşuna basmaları gerektiğini belirtiniz.

Araç çubuğunu tanıma

- Farklı kaydet: Dosya/Farklı kaydet/Masaüstü/Dosya adını yaz/Kaydet komutunu takip etmeleri gerektiğini belirtiniz. İlk aşamada çalışma sayfasını masaüstüne kaydetmelerini sağlayınız.
- Kaydet: Akıllı tahtadan göstererek yaptıkları her işlemde sonra “kaydet” simgesine tıklamaları gerektiğini belirtiniz.
- Yazı boyutu: Büyültülecek ya da küçültülecek kısım seçilerek “yazı tipi boyutu” simgesiyle istenen boyutun verileceğini belirtiniz.
- Yazıları renklendirme: İstenen kısım seçilerek “yazı tipi rengi” simgesiyle uygun rengin verileceğini belirtiniz.
- Arka planı renklendirme: Tablonun içine bir kez tıkladıktan sonra “gölgelendirme” simgesi sayesinde arka planın renklendirilebileceğini anlatınız.
- Metni hizalama: Metin seçilerek “hizalama” simgelerinden birine tıklamaları gerektiğini belirtiniz.
- Farklı şekillerde metin kutusu ya da ok işareti ekleme: Araç çubuğundan “çizim” simgelerinin bulunduğu yerden istedikleri şekli seçerek sayfaya bir kez tıklamalarının yeterli olduğunu göstererek açıklayınız.

(Birinci uygulamada bu özellik tanıtılmadığından öğrencilere uygulama yaptırılır. Araç çubuğundan daire şeklini seçip sayfaya bir kez tıklamalarını isteyiniz. Şeklin üzerine tıklayarak yazı yazmalarını isteyiniz. Kenarlarında bulunan küçük kutucukları sürükleyerek şekli boyutlandırmalarını isteyiniz)

EK 23. (devam) İkinci Uygulama Ders Planının Gelişimi

Diğer karakterleri tanıma

- Kopyala: Resim ya da yazı seçildikten sonra farenin sağ tuşuna basarak “Kopyala” yazısının üzerine tıklamalarını isteyiniz.
- Yapıştır: Farenin sağ tuşuna basarak “Yapıştır” yazısının üzerine tıklamaları gerektiğini belirtiniz.
- Resimleri boyutlandırma: Resimlerin üzerine tıklanıp sürüklenerek istenen boyutun verileceği söylenir.
- Sayfayı kapatma: Sağ üst köşedeki “X” simgesine tıklamaları gerektiğini belirtiniz.

Hazırlayacakları PowerPoint sayfasını açma

Süreç bölümünün altındaki kitap resminin üzerine tıklamalarını ifade ediniz. Açılan sayfayı öncelikle Dosya/Farklı Kaydet/ Masaüstü konumuna kaydetmelerini isteyiniz.

Okuma, araştırma ve yazma (Sunu hazırlamaya başlama)

Öğrencilerin hazırladıkları PowerPoint konusu “Türkiye’de Üretilen Yiyecekler”dir. Sununun ilk sayfasına istedikleri doğrultuda başlık ve grup adını yazmalarını isteyiniz. Çalışmanın ilerleyen aşamalarında değişiklik yapabileceklerini söyleyiniz. PowerPoint sunusu hazırlamak için öğrencilerden *süreç* bölümündeki adımları takip etmelerini isteyiniz. Süreç bölümünün ilk kısmında fındıkla ilgili olarak yetiştirildiği yeri araştırmalarını belirtiniz.

Özetleme

İlgili bilgiyi *KAYNAKLAR* bölümünden araştırdıktan sonra PowerPoint sunusunun ikinci slaytına kendi cümleleriyle yazmalarını, isterlerse başlık koyabileceklerini ve dosyadan resim ekleyebileceklerini belirtiniz. Gruplar buraya kadarki aşamaları öğretmen rehberliğinde tamamlayacaktır. Özetleme becerileri zayıf olan öğrenciler için tek cümle üzerinde düzenleme yapmaları ve sonraki aşamalarda bu cümlelerin artırılarak devam etmesi gerektiği konusunda bilgi veriniz. Bu aşamadan sonra yoğun öğretmen rehberliğini azaltarak eşli grup çalışmalarına devam etmelerini sağlayınız.

3. KURALLARI GÖZDEN GEÇİRME

PowerPoint sunularının değerlendirme ölçütlerine uygunluğunu inceleme ve düzeltme

Öğrencilerin hazırladıkları ürünleri değerlendirme bölümü doğrultusunda sunum ve planlama, organizasyon, bilimsel doğruluk, imla, metin-fon seçimi, kaynaklar, içerik geçerliği, görsel-metin uyumu, özgünlük, başlık-metin uyumu, slayt yoğunluğu ve slayt renkleri açısından incelemelerini isteyiniz (Bkz: EK 3). İlk olarak içerik açısından düzenleme yapmalarını sağlayınız. Sonraki aşamada biçimsel açıdan düzenlemeye geçiniz. Bu aşamada öğrencilerin grup içinde anlaşmaya vararak karar vermelerini ve hatalı yerleri düzeltmelerini sağlayınız. Bu süreç sonunda sunular hazır hale gelmiş olur.

4. KENDİNİ İFADE ETME

Sunma

Öğrencilerin diğer grupların hazırladıkları sunular hakkında fikir edinmelerini ve eleştirel gözle bakmalarını sağlamak amacıyla ürünleri incelemelerini sağlayınız. Ayrıca öğrencilerin öğrendikleri bilgileri pekiştirmeleri amacıyla eşli grup olarak ürünlerini sunmalarını sağlayınız. Öğrencilerin sunum yapma becerileri tam olarak gelişmemiş olduğundan sorularla onları yönlendiriniz. Sunum yaparken uyulması gereken kurallar (rol paylaşımı, göz teması, ayrıntılı bilgi verilmesi ve görsellerden yararlanma) hakkında bilgi veriniz.

EK 24. Üçüncü Uygulama Ders Planının Gelişimi

İLKOKUL DÖRDÜNCÜ SINIF ÖĞRENCİLERİNİN E-OKUMA-ANLAMA UYGULAMALARINDA AADÖ'YE YÖNELİK DERS PLANI (Mektup yazma-Türkiye'de bulunan antik kentler)

Dersin Adı: Türkçe

Sınıf: 4

Tema: Güzel Ülkem Türkiye

Konu: Türkiye'de bulunan antik kentler

Süre: 40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'+40'

Araç-gereçler: Bilgisayar, ders planı, internet bağlantısı, AADÖ aracı, dergilerde bulunan mektuplar, kamera, yazıcı, kalem, akıllı tahta, ders kitabı, A4 kâğıdı.

Kazanımlar:

- Ön bilgilerini kullanarak okuduğunu anlamlandırır.
- Okuma öncesi, okuma sırası ve sonrasında metinle ilgili soruları cevaplandırır.
- Önem belirten ifadeleri dikkate alarak okur.
- Başlık ve içerik ilişkisini sorgular.
- Bir etkinliğin veya işin aşamalarını anlatan yönergeleri uygular.
- Okurken önemli gördüğü yerleri belirginleştirir.
- Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
- Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar.
- Okuduklarında yardımcı fikirleri ve destekleyici ayrıntıları belirler.
- Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okur.
- Metin içerisinde renkli, altı çizili, koyu vb. ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okur.
- Okuduklarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
- Okuduklarında karşılaştırmalar yapar.
- Okuduklarının konusunu belirler.
- Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanır.
- Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır.
- Anlamli ve kurallı cümleler yazar.
- Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanır.
- Yazılarında imlâ kurallarını uygular.
- Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder.
- Konu dışına çıkmadan yazar.
- Yazılarında kelime tekrarından kaçınır.
- Yazma konusunu belirler.
- Yazısında alt başlıkları belirler.
- Yazılarında karşılaştırmalar yapar.
- Yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurar.
- Vurgulamak istediği kelime ya da cümleleri farklı yazar.
- Özet çıkarır.
- Mektup yazar.
- Sunuma hazırlık yapar.

EK 24. (devam) Üçüncü Uygulama Ders Planının Gelişimi

- Sunum yöntemini belirler.
- Sunularında içeriğe uygun görseller seçer ve kullanır.
- Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır.
- Duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini resim, şekil, sembol ve renkleri kullanarak görselleştirir.

Beceriler: Araştırma, mekanik beceriler, yeni okuryazarlık becerileri, sunum, sorgulama, değerlendirme, öğrenme ürünü hazırlama, yazma.

Stratejiler: Planlama, fikirleri organize etme, kontrol etme, öz-düzenleme, düzeltme.

Kullanılan Yöntem ve Teknikler: Düz anlatım, soru-cevap, sınıf tartışması, karşılıklı diyalog, öğrenciler arası etkileşim, gösterip yaptırma, gözlem.

Ölçme ve Değerlendirme Araçları: Okuduğunu anlama testi, üstbilişsel okuma stratejileri envanteri, öğrenme ürünü değerlendirme rubriği, bilgi düzeyi testi.

1. HAZIRLIK

Ön bilgileri harekete geçirme

- İnsanlar eskiden nerelerde yaşamıştır?
- Yaşadığınız bölgede tarihi yerler var mı, buralara hiç gittiniz mi?
- Gittiyseniz neler gözlemlediniz?
- Antik kent ne demek?

(Sözlükten araştırma yapmaları istenir)

- Yaşadığınız yerde insanlar hangi toplu alanları kullanmaktadır?
- Toplu alanları hangi amaçla kullanmaktadır?

Öğrencilerin bu kavramlar üzerine ön bilgilerini harekete geçirerek beyin fırtınası yapmalarını sağlayınız. Dergide bulunan mektup örneklerini gösteriniz. Teknoloji ortamında ülkemizde bulunan antik kentleri tanıtan mektup yazmalarını isteyiniz ve AADÖ aracının tanıtımına geçiniz.

Tür, yöntem ve teknik belirleme (Öğretim aracını tanıma)

Dikkat çekme ve hazırlama: İlk aşamada öğrencilerden *giriş* yazısının üzerine tıklamalarını isteyiniz. Öğrencilerin konuyla ilgili ön bilgilerini harekete geçirmek, konuya odaklanmalarını sağlamak, motivasyonlarını artırmak ve mevcut şemalarını ortaya çıkarmak amacıyla *giriş* bölümünü okumalarını isteyiniz. *Giriş* bölümünü aşağıdaki sorular çerçevesinde tartışınız:

- Giriş bölümünde ne anlatılıyor?
- Dikkatinizi çeken nedir?
- Sizlerden ne yapmanız isteniyor?
- Ödül olarak ne verilecekmiş?

Öğrencilerden alınan geri dönüt doğrultusunda zihinlerinde giriş bölümünü yapılandırmalarını sağlayınız. Beyin fırtınası sonucunda ortaya çıkan fikirleri tahtaya yansıtarak harita (zihin, kavram) çiziniz. Verimli çalışan öğrencilere yapışkanlı kâğıt, çikolata vb. ödül verileceğini belirtiniz.

EK 24. (devam) Üçüncü Uygulama Ders Planının Gelişimi

Tür-sunu şeklini belirleme: Geri dönüt aldıktan sonra *GÖREV* bölümünün üzerine tıklamalarını isteyiniz. Karşılaştırma, sonuç çıkarma, bilgiyi transfer etme, kaynakları değerlendirme, inşa etme ve internet kaynaklarını sınıflandırmaya imkân verecek şekilde görevlerin içeriği hakkında bilgi edinmelerini ve öğrenme aktivitelerini açık biçimde sonuçlandırmalarını sağlamak amacıyla bu bölümü okumalarını isteyiniz. *GÖREV* bölümünü aşağıdaki sorular çerçevesinde tartışınız:

- Görev bölümünde ne anlatılıyor?
- Göreviniz nedir?
- Sizin hazırlayacağınız mektubun konusu nedir?
- Mektupta ülkenizde bulunan hangi antik kentleri tanıtmayı isteniyor?

Öğrencilerden alınan geri dönüt doğrultusunda zihinlerinde görev bölümünü yapılandırmalarını sağlayınız. Öğrenme ürünlerinin biçimsel özelliklerinden ziyade içerikle ilgili kısımlarına vurgu yapınız.

2. ANLAMA

Okuma amacı oluşturma, okuduğunu anlama ve bilgiyi analiz etme

Öğrencilerden görevleri nasıl tamamlayacakları hakkında bilgi edinmeleri için araştıracakları konuların ayrıntılı olarak verildiği *süreç* bölümünü okumalarını isteyiniz. *Süreç* bölümünü aşağıdaki sorular çerçevesinde tartışınız:

- Mektup hangi bölümlerden oluşur?
- Giriş bölümü ne içerir?
- Gelişme bölümünde ne anlatmayı isteniyor?
- Gelişme bölümü en az kaç paragraftan oluşmalıdır?
- Sonuç bölümü ne içerir?
- Süreç bölümünde görevlerinizi tamamlamanız için ne yapmalısınız?
- Hangi aşamaları izlemelisiniz?
- Bu aşamaları izlemek için nelerden yararlanmanız gerekiyor?
- Görevlerinizi tamamlamanız için nereye ulaşmanız gerekiyor?

Öğrencilerden alınan geri dönüt doğrultusunda zihinlerinde süreç bölümünü yapılandırmalarını sağlayınız.

Metinleri tanıma ve tahmin etme

Süreç bölümünde öğrencilerden izleyecekleri adımları takip etmeleri için bilgi edinebilecekleri siteleri içeren *kaynaklar* bölümüne tıklamalarını isteyiniz. Farklı sayfalar arasında gezinme konusunda deneyim elde etmeleri için akıllı tahtadan göstererek “Şu siteye tıklayın” komutunu veriniz. Bu aşamayı birkaç kez tekrarlayarak başlık, görsel ve dikkat çeken yazılara göz gezdirme stratejisinin nasıl uygulanması gerektiği konusunda bilgi veriniz. Görevleri tamamlarken farklı sitelerden yararlanmaları gerektiğini ve sadece birkaçından yararlanmanın yanlış olduğunu belirtiniz. Kaynakların farklı alanlarla ilgili metinleri, bakış açılarını, amaçları ve sonuçları içerdiğini vurgulayınız. “Kaynaklar bölümünde ne görüyorsunuz, kaynaklar bölümü hangi konularla ilgilidir, okuduktan sonra anlamadıysak ne yapabiliriz?” gibi soruları sorarak tartışma sağlayınız. Yüksek sesle okuma, metinde ileri ve geri gidip düşünceler arasında ilişki kurma ile tablo, resim ve şekillerden yararlanma stratejisi hakkında bilgi vererek örnek gösteriniz.

EK 24. (devam) Üçüncü Uygulama Ders Planının Gelişimi

Değerlendirme bölümünü tanıma

Ürünlerin nasıl puanlanacağına ilişkin fikir edinmelerini sağlamak amacıyla öğrencilerden değerlendirme bölümünü okumalarını isteyiniz. *Değerlendirme* bölümünü okuduktan sonra bazı sorular sorunuz:

- Değerlendirme bölümünde ne anlatılıyor?
- Rubrik size ne ifade ediyor?
- Yazdığınız mektuplar hangi açıdan değerlendirilecek?
- Sunum ve planlama açısından mektuplar hangi açıdan incelenecek?
- Organizasyon açısından mektuplar hangi açıdan incelenecek?

Bu sorular doğrultusunda iyi bir mektupta bulunması gereken özellikleri sunum ve planlama, organizasyon, bilimsel doğruluk, imla, kaynaklar, içerik geçerliği, görsel-metin uyumu, özgünlük, giriş, gelişme ve sonuç başlıkları altında tartışınız.

Sonuç bölümünü tanıma

Öğrencilerin sürecin sonunda edinecekleri bilgi, beceri ile öğrenme sonuçları hakkında fikir edinmeleri ve öğrenme sürecini sonlandırmalarını sağlamak amacıyla *sonuç* bölümünü okumalarını isteyiniz. *Sonuç* bölümünü okuduktan sonra öğrencilere bazı sorular sorunuz:

- Sonuç bölümü size ne ifade ediyor?
- Anlatılmak istenen nedir?

sorularını sorarak öğrencilerden alınan geri dönüt doğrultusunda zihinlerinde sonuç bölümünü yapılandırmalarını sağlayınız. Öğretim aracının niteliği tanıtıldıktan sonra mektup yazmaya başlanır.

MICROSOFT WORD OFFICE PROGRAMINI TANIMA

Öğrencilerin Microsoft Word Office programını kullanma becerileri birinci ve ikinci uygulama sürecinde geliştiği için bilgiler kısaca hatırlatılır.

Klavye tanıma

Birinci uygulamada öğrenciler klavyeyi kullanma becerilerini geliştirdikleri için aşağıdaki bilgileri hatırlatınız:

- Harf tuşları: Klavyedeki harflerin yerlerini akıllı tahtadan yansıtarak gösteriniz.
- Boşluk koyma: Alttaki uzun dikdörtgen şeklin bulunduğu tuşa basılması gerektiğini belirtiniz.
- Harfleri büyük-küçük yazma: “Caps look” tuşuna basarak harflerin büyük ya da küçük şekle dönüştürüldüğünü söyleyiniz. Birkaç kez uygulama yaptırınız.
- Noktalama işaretlerini (nokta, virgül, iki nokta, kesme işareti) koyma:

Nokta ve iki nokta: “Pause” tuşunun sol tarafında nokta ve iki noktanın bulunduğunu gösteriniz. Nokta yapmak için sadece noktanın ve iki noktanın, iki nokta yapmak için “pause” tuşu basılı tutularak nokta ve iki noktanın bulunduğu tuşa basılması gerektiğini söyleyiniz. Birkaç kez uygulama yaptırınız.

Virgül ve noktalı virgül: “Pause” tuşunun üst kısmındaki tuşa virgül ve noktalı virgül bulunduğunu gösteriniz. Virgül yapmak için sadece virgül ve noktalı virgül, noktalı virgül yapmak için “pause” tuşu basılı tutularak virgül ve noktalı virgölün bulunduğu tuşa basılması gerektiğini söyleyiniz. Birkaç kez uygulama yaptırınız.

EK 24. (devam) Üçüncü Uygulama Ders Planının Gelişimi

Kesme işareti: “Pause” tuşu basılı tutularak 2 rakamının bulunduğu tuşa basılması gerektiğini belirtiniz. Birkaç kez uygulama yaptırınız.

- Silme: Yazıları silmek için “enter” üstündeki tuşa basmaları gerektiğini belirtiniz.
- Alt satıra geçme: “Enter” tuşuna basmaları gerektiğini belirtiniz.

Araç çubuğunu tanıma

- Farklı kaydet: Dosya/Farklı kaydet/Masaüstü/Dosya adını yaz/Kaydet komutunu takip etmeleri gerektiğini belirtiniz. İlk aşamada çalışma sayfasını masaüstüne kaydetmelerini sağlayınız.
- Kaydet: Akıllı tahtadan göstererek yaptıkları her işlemten sonra “kaydet” simgesine tıklamaları gerektiğini belirtiniz.

Yazı boyutu: Büyültülecek ya da küçültülecek kısım seçilerek “yazı tipi boyutu” simgesiyle istenen boyutun verileceğini belirtiniz.

- Yazıları renklendirme: İstenen kısım seçilerek “yazı tipi rengi” simgesiyle uygun rengin verileceğini belirtiniz.
- Metni hizalama: Metin seçilerek “hizalama” simgelerinden birine tıklamaları gerektiğini belirtiniz.

Diğer karakterleri tanıma

Kopyala: Resim ya da yazı seçildikten sonra farenin sağ tuşuna basarak “Kopyala” yazısının üzerine tıklamalarını isteyiniz.

- Yapıştır: Farenin sağ tuşuna basarak “Yapıştır” yazısının üzerine tıklamaları gerektiğini belirtiniz.
- Resimleri boyutlandırma: Resimlerin üzerine tıklanıp sürüklenerek istenen boyutun verileceği söylenir.
- Sayfayı kapatma: Sağ üst köşedeki “X” simgesine tıklamaları gerektiğini belirtiniz.

Hazırlayacakları Microsoft Word sayfasını açma

Süreç bölümünün altındaki kitap resminin üzerine tıklamalarını ifade ediniz. Açılan sayfayı öncelikle Dosya/Farklı Kaydet/ Masaüstü konumuna kaydetmelerini isteyiniz.

Okuma, araştırma ve yazma (Mektup yazmaya başlama)

Öğrencilerin yazacakları mektubun konusu “Türkiye’de Bulunan Antik Kentler”dir. Bu doğrultuda öğrencilerden mektup yazmaya başlamalarını isteyiniz. İlk olarak örnekte bulunan mektubun giriş paragrafını incelemelerini sağlayınız. Mektuba hitap cümlesiyle başlanması, kime yazılacağına karar verilmesi ve konusu hakkında bilgi verilmesi gerektiğini belirtiniz. Bu bölümde değişiklik yapabileceklerini belirtiniz. Mektubun ikinci paragrafına başlamaları için örnek uygulamayı öğretmen rehberliğinde yapmalarını sağlayınız. Mektubun ikinci paragrafında Perge antik kentinin farklı yönlerden tanıtılması gerektiğini belirtiniz. Bu aşamada Perge antik kentinde bulunan agora kısmıyla ilgili bilgileri *kaynaklar* bölümünde bulunan siteleri kullanarak araştırmaları gerektiğini söyleyiniz. Ulaştıkları bilgileri aynen yazmayıp kendi ifadeleriyle yazmaları gerektiğini belirtiniz. Yazdıklarına uygun olarak resimleri kopyalayıp yapıştırabileceklerini ve not alabileceklerini ifade ediniz. Bu aşamadan sonra yoğun öğretmen rehberliğini azaltarak bireysel olarak çalışmalarına devam etmelerini sağlayınız.

EK 24. (devam) Üçüncü Uygulama Ders Planının Gelişimi

Özetleme

Özetleme becerileri zayıf olan öğrenciler için tek cümle üzerinde düzenleme yapmaları ve sonraki aşamalarda bu cümlelerin artırılarak devam etmesi gerektiği konusunda bilgi veriniz. Bu aşamadan sonra yoğun öğretmen rehberliğini azaltarak çalışmalarına devam etmelerini sağlayınız.

3. KURALLARI GÖZDEN GEÇİRME

Mektupların değerlendirme ölçütlerine uygunluğunu inceleme ve düzeltme

Öğrencilerden yazdıkları mektupları incelemelerini isteyiniz. Yazdıkları mektupları değerlendirme bölümü doğrultusunda sunum ve planlama, organizasyon, bilimsel doğruluk, imla, kaynaklar, içerik geçerliği, görsel-metin uyumu, özgünlük, giriş, gelişme ve sonuç açısından incelemelerini sağlayınız (Bkz: EK 4). İlk olarak içerik açısından düzenleme yapmaları gerektiğini ifade ediniz. Sonraki aşamada biçimsel açıdan düzenlemeye geçiniz. Bu süreç sonunda mektuplar hazır hale gelmiş olur.

4. KENDİNİ İFADE ETME

Sunma

Öğrencilerin yazdıkları mektuplar hakkında fikir edinmelerini ve eleştirel gözle bakmalarını sağlamak amacıyla ürünleri incelemelerini sağlayınız. Ayrıca öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi amacıyla bazı öğrencilerin yazdıkları mektupları arkadaşlarına okumalarına imkân tanıyınız.



GAZİ GELECEKTİR..