

**T.C.**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**  
**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**EKRANDAN OKUMANIN İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN**  
**OKUDUĞUNU ANLAMA VE OKUMA MOTİVASYONU**  
**DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ZEYNEP İLERİ**

**TEMMUZ 2011**

**T.C.**  
**SAKARYA ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI**  
**SINIF ÖĞRETMENLİĞİ EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**EKRANDAN OKUMANIN İLKÖĞRETİM 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN**  
**OKUDUĞUNU ANLAMA VE OKUMA MOTİVASYONU**  
**DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ZEYNEP İLERİ**

**DANIŞMAN:**

**YRD. DOÇ. DR. ERGÜN ÖZTÜRK**

**YRD. DOÇ. DR. M.BARIŞ HORZUM**


**TEMMUZ 2011**


## **BİLDİRİM**


Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.


İmza  
Zeynep İLERİ


Bu yüksek lisans tezi, ..İLK ÖĞRETİM/SINIF ÖĞR. Anabilim/bilim Dalında jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim SAGLAM (İ)   
Başkan .....(İmza)  
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye. Yrd. Doç. Dr. Mustafa BEKTAŞ (İmza)   
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye. Yrd. Doç. Dr. Ali Paşalı OKUR (İmza)   
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye. Yrd. Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK (İmza)   
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Barış HAZNUN (İmza)   
Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../20..

(İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Yapılan çalışmada geleceğin bireylerinde bulunması gereken becerilerden biri olan ekrandan okuma becerisi ve onun okuduğunu anlama ve okuma motivasyonuna olan etkisi incelenmiştir.

Araştırma süreci boyunca farklı bakış açıları ve bilgi birikimini benden esirgemeyen değerli danışmanım Yrd. Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK'e ve çalışmada ekran tasarımı ve ekrandan okumanın şekillenmesinde, veri toplama araçlarının geliştirilmesinde ve analizinde değerli görüşlerini benimle paylaşan danışmanım Yrd. Doç. Dr. Mehmet Barış HORZUM'a, görüş ve önerileri ile beni her zaman destekleyen değerli hocalarım Yrd. Doç. Dr. Mustafa BEKTAŞ ve Yrd. Doç. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM'a, uygulamayı gerçekleştirdiğim okulda bana destek olan öğretmenlere ve uygulama zamanını sabırsızlıkla bekleyen öğrencilerime teşekkür ederim.

Yüksek lisans öğrenimim süresince bu çalışmanın gerçekleşmesinde maddi olarak yardım eden; bilimsel projeleri destekleyen Sakarya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyon Başkanlığı'na (SAÜBAPK) teşekkür ederim.

Her zaman yanımda olan maddi ve manevi desteğini esirgemeyen, bana iyi bir model olan, örnek almakla her zaman gurur duyduğum sevgili annem Tayyibe İLERİ ve sevgili babam Prof. Dr. Recep İLERİ'ye, her alandaki başarılarıyla ve davranışlarıyla göğsümü kabartan canım kardeşlerim Yavuz İLERİ ve Fatih İLERİ'ye, hiçbir zaman desteğini, sevgisini ve ilgisini azaltmayan, her türlü sıkıntıma katlanan değerli eşim Selman AYDEMİR'e sonsuz sevgimi ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Zeynep İLERİ

**ÖZET**  
**EKRANDAN OKUMANIN İLKÖĞRETİM 5. SINIF**  
**ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA VE OKUMA**  
**MOTİVASYONU DÜZEYLERİNE ETKİSİ**

İleri, Zeynep

Yüksek Lisans Tezi, İlköğretim Anabilim Dalı, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim  
Dalı,

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK

Yrd. Doç. Dr. M. Barış HORZUM

Temmuz, 2011, xi+126 sayfa

Bu araştırmanın amacı, ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisinin belirlenmesidir. Araştırma deneysel modellerin altında yer alan gerçek deneysel modellerden öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz modele uygun olarak yürütülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubu 2010-2011 eğitim-öğretim yılı II. dönem Sakarya İli Hendek merkez ilçesinde bulunan bir devlet ilköğretim okulunun 5. sınıfında öğrenim gören 30'u deney, 30'u kontrol grubu olmak üzere 60 öğrenciden oluşmaktadır. 5/A ve 5/B şubeleri sırasıyla deney ve kontrol grubu olarak rastgele seçilmiştir.

Araştırmanın bağımlı değişkenleri okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeyleridir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise okuma metninin sunulduğu ortamdır. Öncelikle uygulamada, öğrencilerin Türkçe dersinden geri kalmamaları için Talim Terbiye Kurulunca onaylanmış ve ilgili okulda kullanılan Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin seçilmesine dikkat edilmiştir. 6. ve 7. temalardan 3'ü öyküleyici, 3'ü de bilgilendirici metin seçilmiştir. Bu metinler deney grubunda kullanılmak üzere bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen okuduğunu anlama testi ve okuma motivasyonu ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada bilgilendirici metinleri bilgisayar ekranından okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri basılı materyalden okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu durum yapılan uygulamanın etkili olduğunu göstermektedir. Bunun yanında,

öyküleyici metinleri bilgisayar ekranından okuyan öğrenciler ile basılı materyalden okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu durum yapılan uygulamanın etkili olmadığını göstermektedir. Metinleri bilgisayar ekranından okuyan öğrenciler ile basılı materyalden okuyan öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Metinlerin bilgisayar ekranından okunması öğrencilerin okuma motivasyonlarının da olumlu bir etki yapmamıştır.

**Anahtar kelimeler: Ekrandan Okuma, Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu**

## ABSTRACT

### THE EFFECT OF READING ON SCREEN ON THE FIFTH GRADE ELEMENTARY STUDENTS' LEVEL OF READING COMPREHENSION AND READING MOTIVATION

İleri, Zeynep

Master Thesis, The Department of Elementary Education, The Subfield of  
Primary Education,

Supervisors: Assist. Prof. Dr. Ergün ÖZTÜRK

Assist. Prof. Dr. M.Bariş HORZUM

July, 2011, xi+126 pp

The aim of the research, it is aimed to define the influences of the 5th grade level students' "reading on screen", on the reading comprehension and reading motivation. The pretest-posttest control group random model of real experimental models which takes part under experimental models has been used in the research. The study group of the research consists of 60 fifth grade students covering 30 students of experimental group, 30 students of control group of state Elementary School (Sakarya City, Hendek district center region) during the second half of 2010-2011 School Year. Respectively Class 5/A and Class 5/B, were randomly selected as experimental and control groups. The dependent variables of the research are the levels of "reading comprehension" and "reading motivation". The independent variable is the "environment" where the reading texts are presented. In the research process, reading texts are read on computer screen by the experimental group and on printed material by the control group. At first, in the practice; it was paid attention that the relevant texts which were approved by the "Talim Terbiye Kurulu" were selected from the Turkish lesson book, used in the regarded school, in order the students to keep up with their ongoing Turkish lesson. 3 narrative and 3 informative texts were selected among the 6. and 7. themes. These texts were transferred to digital environment to be used in the experimental group. In the research; reading comprehension test and reading motivation scale which were developed by the researcher were used. According to the results; the level of reading comprehension of the students who read the informative texts on the computer screen are statistically significant



higher than the level of reading comprehension of the students who read the same text from the printed materials. This situation shows that the practice is effective.

There was not found statistically significance difference between the level of reading comprehension of the students who read the narrative texts on the computer screen and the level of reading comprehension of the students who read the same text on the printed materials. This situation shows that the practice is not effective on the narrative texts.

There was not found statistically significance difference between the level of reading motivation the students who read the texts on computer screen and who read the texts on the printed materials. Reading the texts from the computer screen did not make a positive effect on the the students' the level of reading motivation.

**Key words: Reading on screen, Reading Comprehension, Reading Motivation**

# İÇİNDEKİLER

Bildirim .....	i
<b>Jüri üyelerinin imza sayfası.....</b>	<b>ii</b>
<b>Önsöz .....</b>	<b>iii</b>
<b>Türkçe Özet .....</b>	<b>iv</b>
<b>İngilizce Özet.....</b>	<b>vi</b>
<b>İçindekiler.....</b>	<b>viii</b>
<b>Tablolar listesi.....</b>	<b>x</b>
<b>Şekiller listesi.....</b>	<b>xi</b>
<b>1. Bölüm, Giriş .....</b>	<b>1</b>
1.1. Amaç .....	5
1.2. Önem .....	6
1.3. Sınırlılıklar .....	6
1.4. Tanımlar .....	7
1.5. Simgeler ve Kısaltmalar .....	7
<b>2. Bölüm, Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar .....</b>	<b>8</b>
2.1. Okuma.....	8
2.1.1. Metin.....	9
2.1.2. Metin türleri .....	10
2.1.2.1. Bilgilendirici Metin .....	10
2.1.2.2. Öyküleyici Metin.....	11
2.2. Ekrandan Okuma .....	12
2.2.1. Elektronik Kitap .....	16
2.2.2. Hipermetin .....	17
2.3. Okumayı Etkileyen Faktörler.....	18
2.3.1. Okuma Motivasyonu.....	18
2.3.2. Okuduğunu Anlama .....	27
2.4. İlgili Araştırmalar .....	30
2.4.1. Okuduğunu Anlama ile İlgili Araştırmalar .....	30
2.4.2. Okuma Motivasyonu ile İlgili Araştırmalar .....	33
2.4.3. Ekrandan Okuma ile İlgili Araştırmalar .....	38
<b>3. Bölüm, Yöntem .....</b>	<b>40</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	40
3.2. Çalışma Grubu.....	41
3.3. Veri Toplama Araçları .....	42
3.3.1. Okuduğunu Anlama Testi .....	42
3.3.2. Okuma Motivasyonu Ölçeği .....	43
3.4. Uygulama .....	48
3.5. Verilerin Toplanması.....	63
3.6. Verilerin Analizi .....	63
<b>4. Bölüm, Bulgular ve Yorum .....</b>	<b>64</b>
4.1. Bilgilendirici Metinlere Yönelik Bulgu ve Yorumlar .....	64
4.2. Öyküleyici Metinlere Yönelik Bulgu ve Yorumlar.....	70
4.3. Okuma Motivasyonu Değişkenine Yönelik Bulgu ve Yorumlar.....	73
<b>5. Bölüm, Sonuç, Tartışma ve Öneriler .....</b>	<b>76</b>
5.1. Sonuçlar .....	76
5.2. Tartışma .....	77
5.3. Öneriler .....	84
5.3.1. Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler.....	84

5.3.2. Araştırmanın Sınırlılıklarına Yönelik Öneriler .....	85
5.3.3. İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	85
<b>Kaynakça .....</b>	<b>87</b>
<b>Ekler .....</b>	<b>107</b>
<b>Özgeçmiş ve İletişim Bilgisi .....</b>	<b>126</b>

## Tablolar Listesi

Tablo 1. Araştırmanın Deneysel Modeli .....	40
Tablo2. Deney ve Kontrol Grubunda Olan Öğrencilerin Bilgisayar Kullanma Düzeyleri .....	41
Tablo 3. Okuma Motivasyonu Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları.....	46
Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Düzeyleri Ön Test Puanları .....	49
Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplara Göre Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	64
Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının B.metin1, B.metin2 ve B.metin3 Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları .....	65
Tablo 7. Öğrencilerin Deneysel İşlemlere Göre Alınan Ölçümlerinde B.metin1, B.metin2 ve B.metin3 Okuduğunu Anlama Düzeylerine Yönelik Çoklu Karşılaştırma Bonferroni Testi Sonuçları .....	67
Tablo 8. Öğrencilerin Deneysel Koşullara Katıldıkları Düzeyde B.metin1, B.metin2 ve B.metin3 Okuduğunu Anlama Düzeylerine Yönelik Çoklu Karşılaştırma Bonferroni Testi Sonuçları .....	68
Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	70
Tablo10.Deney ve Kontrol Gruplarının Ö.Metin1, Ö.Metin2 ve Ö.Metin3 Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları .....	71
Tablo 11.Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Motivasyonu Ölçeği Öntest- Sontest Ortalama ve Standart Sapma Değerleri .....	73
Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Motivasyonu Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları .....	74

## Şekiller Listesi

Şekil 1. Okuma Motivasyonun Boyutları .....	22
Şekil 2. Scree-plot Grafiği Faktör Yapısı Şekli .....	45
Şekil 3. B.Metin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Gruplarına Yönelik Şekil....	69
Şekil 4. Ö.Metin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Gruplarına Yönelik Şekil ...	72
Şekil 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Motivasyonu Düzeylerine Yönelik Şekil .....	75

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Günümüz toplumlarının gelişmişlik düzeylerinin ölçülmesinde en önemli etkenlerden biri de okuma-yazma oranının yüksek olmasıdır. Bir toplumda okuma-yazmaya verilen değerle ülkedeki yetişmiş bireylerin sayısı eşdeğer kabul edilir; okuma-yazma becerisini kazanan bir birey bulunduğu toplumda bir adım öndedir. Çünkü bireyin sahip olduğu okuma-yazma becerisi aynı zamanda yaşamını yönlendiren, sınırları bulunmayan ve bireysel gelişimi etkileyen bir eylem olarak görülmektedir.

Okuma-yazma becerisinin öneminin ve etkileşimlerinin fazla olması da gerçekleştirilen okuma-yazma öğretimlerine dikkati çekmektedir. Akyol'a göre (2006), ilköğretimde okuma öğretiminin temel amacı çocuğa iletişim kurmada yazı ve çizim dilini etkili bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmaktır. Birey, bu amaç doğrultusunda edinilen okuma becerisini kullanır ve bilgi düzeyini arttırmaya çaba gösterir. Okumayı öğrenen bir bireyin kendine olan güveni artar, öğrenmeye açık bir şekilde çevresinde olan değişimleri takip edebilir. Okuma öğretimi bir anda olup biten bir süreç değildir; bireyi hayat boyu etkileyen bir eylemdir. Okuma eğitiminin amaçlarından biri olan bireyleri hayat boyu okuryazar bir birey olarak yetiştirmekte bu duruma vurgu yapmaktadır. Hayat boyu okuryazar olacak bir bireyin yetişmesi de okumayı sürekli hale getirecek; okumaya olan isteği artıracak ve okunacak olan materyali ulaşılabilir hale gelmesine sağlayan teknolojik değişimleri takip etmeye bağlıdır. İlköğretim programlarında da dili doğru ve etkin kullanma becerisinin yanı sıra; bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum hedeflenmektedir.

Bilişim teknolojileri günlük yaşantımızın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiş olup, yeni bilişim teknolojileri büyük bir hızla gelişim göstermektedir. Hayatımızı kolaylaştırmak amacıyla pek çok alanda kullandığımız bilgisayar, internet, telefon gibi bilişim araçlarının oranı her geçen gün artmaktadır (Bayhan, Olgun ve Yelland, 2002). Yeni teknolojilerin gelişimini takip eden ve bunları sık kullanan nesiller yetişmektedir. Bunlar "İnternet Nesilleri" olarak adlandırılmaktadır. İnternet ortamlarında görünen hızlı değişimler de, günümüz toplumları üzerinde önemli etkiler bırakacak ve okuryazarlığın tanımının yeniden gözden geçirilmesini zorunlu

kılabilir. Çocukların küçük yaşlarda popüler kültür, medya ve yeni teknolojilerle karşı karşıya kalması, çocukların dijital metinlerden anlam çıkarmayı öğrenmekle kalmayıp ayrıca beceriler geliştirmesine ve çeşitli metinlere bağımsız bir şekilde erişme fırsatına da neden olabilir. Bu durum küçük çocukların okula başlamadan önce teknolojik araçlarla etkileşim içinde olduğunu göstermektedir. Teknolojide yakın geçmişte yaşanmış hızlı gelişmeler bilhassa dijital ortamlar artık çocukların okuma yazma deneyimlerine farklı bir işlevsellik yüklemektedir. Ders kitapları basılı haliyle öğrencilere çekici gelmemektedir (Carrington, 2005). Bunun bir sonucu olarak da ‘okuma’ ve ‘okuryazarlık’ terimleri farklı bir boyut kazanmıştır. Son zamanlara kadar ‘okuma’ teriminin tamamen kâğıda dayanan yazılı metni anlama ile ilgili olduğu belirtilmiştir. Ancak pek çok birey ‘okuma-yazma’nın doğasının değiştiğini kabul etmektedir (Bearne, 2003). Yazarlar, okuma yazmanın dijital teknolojiyle bağlantılı olarak yeniden tanımlanması gerektiğini savunmaktadır (Gee, 2000; Snyder, 1998).

Okuma kavramı gelişen teknolojilerle birlikte farklı bir boyut kazanmıştır. Artık belirli bir okuma ortamı ve okuyucu bulunmamaktadır. Bu değişikliklerin nedeni şu an devam etmekte olan ve geleneksel basıma dayanan okuma yazmadan elektronik metin türlerine doğru gerçekleşen geçişte yatmaktadır (Mckenna, Reinking, Labbo ve Kieffer, 1999). Değişen metin kavramını karşılamak üzere “ekrandan okuma” olarak adlandırılan yeni bir okuma türü oluşmuştur. Ekrandan okuma, bilgisayar monitörü gibi bir ekran vasıtasıyla görüntülenen metinleri elektronik ya da dijital bir şekilde okuma eylemidir. Ekrandan okumanın en belirgin özelliği basılı metnin belirlenen bir miktarının parça parça ekrandan sunulmasıdır. Okuyucu basılı metinde olduğu gibi yazıları bir bütün halinde görmemektedir (Güneş, 2009). Bilgisayar teknolojisinin yaygınlaşması göz önünde bulundurulduğunda okuma kavramı bilgisayar metinlerinin okunması çerçevesinde ele alınmaktadır. Fakat bu okuma türü, küçük çocukların ekrandaki metinleri okumayı nasıl öğrendikleri ve bu anlayışın çocukların günümüzde yaşadığı dijital kültür içinde, okuma eğitimlerini nasıl etkileyebileceği ile ilgili sorunlar oluşturmaktadır. Tüm bu değişimler ele alındığında; dijital metinleri okuma becerisi, ülkelerin programlarında büyük oranda yer almamaktadır (Bearne, 2003; Marsh, 2003; Pahl, 2002). Çocukların “okuma” ve “yazma” amacıyla yeni olasılıkları deneme ve kullanma istekleri, müfredatı yeniden gözden geçirmeyi gerektirmektedir. Yeni okuma yazma yöntemleri bulunmalıdır aksi takdirde zamana

uymayan ve gelişimden uzak yaşayan çocukların şimdiki ya da gelecekteki yaşantıları ile pek bir bağlantı sunmayan bir müfredatı sürdürme riski ile karşı karşıya kalınabilir (Gee, 2004; Goodwyn, 2000).

Teknolojiyle bağlantılı olarak okuma-yazma yöntemlerine ve alışkanlıklarına yönelik sunulan yeni becerilerin, bireylerin okuma eğitimlerini olumlu ya da olumsuz etkileyebileceği ilgili olarak doğrudan bağlantı kurulması doğru değildir. Çünkü okuma eğitimi tek başına ele alınan bir kavram değildir. Okuma öğretimi bir bütün olarak ele alındığında anlama, motivasyon vb. okumayı etkileyen faktörler bulunmaktadır. Okuma ile ilgili araştırmalar da da çocukların akademik başarı ve davranışlarını etkileyen motivasyon ve anlama faktörlerine değinilmektedir. Ekrandan okuma türünün de daha iyi anlaşılması için okuduğunu anlama ve motivasyon üzerindeki etkilerinin incelenmesi gerekir.

Okuduğunu anlama, bireyin okuma-yazmayı öğrenmesiyle birlikte önem kazanan ve bireyin öğrenimini etkileyen bir durum olduğu için önemle üzerinde durulmuştur. Ayrıca, okuma eylemi sadece Türkçe dersine özgü bir beceri değildir. Alanyazın incelendiğinde tüm derslerde okuma ve özellikle de okuduğunu anlama akademik başarıyı etkileyen önemli bir değişkendir (Demirel, 1992; Fidan ve Baykul, 1994). İlköğretim düzeyinde öğrencilerin okuma-anlama becerilerinin ya da okuduğunu anlama düzeylerinin istenen seviye de olmadığı yani okuma becerilerinin düşük olduğu görülmektedir (Çiftçi, 2007; Çiftçi ve Temizyürek, 2008; Erginer, 1998). Bilinçli okuyamayan ve okuduğunu doğru anlayamayan bir öğrencinin başarılı olma ihtimali düşüktür (Ünalın, 2006). Bu durumlara neden olan etmenleri ve düşük olan okuduğunu anlama becerisinin farklı okuma türlerinde nasıl bir değişim gösterdiğini inceleyerek; ilköğretim düzeyinde yapılan okuma çalışmalarında öğrencilere daha zevkli, verimli, sürdürülebilir ve geleceğe dönük çalışmalar yaptırılabilir. Zevk, verim ve sürdürülebilirlik kavramları motivasyonun bir parçasıdır. Eğitim hayatı boyunca motivasyonun bireyi olan katkısı göz ardı edilemez. Motivasyon başarıya katkı sağladığından önemlidir, fakat aynı zamanda kendisi de sonuç kadar önemlidir. Motivasyonun alana özgü olması gerektiğini dile getiren Wigfield ve Guthrie (1995) okuma için motivasyonu kavramsallaştırmaya çalıştılar ve okuma motivasyonu ayrı bir alan olarak ele alınmıştır. Çocuklar ilkokula başladıklarında büyük bir mutluluğa sahiptir. Özellikle okuma-yazmayı bir an önce öğrenmek isterler; çocuklar okula düşük ya da yüksek olmak üzere belli bir motivasyon düzeyinde gelirler. Sınıf



düzeyleri yükseldikçe okuma motivasyonları düşmektedir (Wigfield, 1997; Guthrie ve Wigfield, 1995). Çocukların okuma motivasyonu azaldığında genellikle okuma miktarı da azalmaktadır. Okuma miktarı da okuduğunu anlamayı ve başarıyı etkilemektedir (Anderson, Wilson ve Fielding, 1988; Mazzoni, Gambrell ve Korkeamaki, 1999; Taylor, Frye ve Maruyama, 1990). İlköğretim düzeyindeki çocukların okuma motivasyonlarının nelerden etkilendiğini ve motivasyonlarını geliştirmeye yönelik neler yapılabileceği üzerinde durulması gerekir. Araştırmacılar motivasyonun okuryazarlık gelişiminde merkezi bir rol üstlenmesine rağmen, motivasyon ve okuryazarlık arasındaki ilişkinin belirtildiği çalışmaların az olduğunu vurgulamışlardır (Edmunds ve Bauserman, 2006; Marinak ve Gambrell, 2008). Okuma motivasyonu öğrencilerin okuma eylemini devam ettirebilmeleri ve okuma alışkanlığı kazanması açısından önemlidir. İlköğretim yıllarında öğrencilerin okuma motivasyonlarının tespit edilmesinin büyük bir önemi vardır. Çünkü bu yıllarda yapılan tespitlerle onların ileri yaşamlarında etkili olacak okuryazar bir birey olmaları sağlanır (Atkinson, 2000). Bu dönemlerde yapılan tespitlerle aynı zamanda onların okuma başarılarına da müdahale edilebilir.

Araştırmalar incelendiğinde; Doty, Popplewell ve Byers'in (2001) çalışmasında bir metni elektronik ve basılı olarak iki farklı şekilde okuyan çocukların okuduğunu anlama düzeylerinde herhangi bir farklılık olmamıştır. Bunun yanında Maynard ve Mcknight'in (2001) araştırmasında elektronik ortamda okuyan öğrencilerin okuma hızlarının daha düşük olduğu; Kerr ve Symon'ın (2006) ekrandan okunan metinlerinin hatırlanmasının basılı metinlerin hatırlanmasından daha az olduğu bulunmuştur. Benzer olarak Grimshaw, Dungworth, Mcknight ve Morris'de (2007) elektronik öykü kitaplarının farklı şekillerinin çocukların okuduğunu anlama düzeylerinde ve okuma zevklerinde herhangi bir etkiye neden olmadığını ve elektronik ortamda metin okunmasının daha uzun süre aldığı belirtilmektedir. Greenlee-moore ve Smith'in (1996) araştırmasında bir metnin anlatımı uzun ve zor olduğunda elektronik ortamda okuyan çocukların okuma istekleri ve okuduğunu anlama puanları daha yüksek bulunmuştur. Mathew'de (1995) elektronik metinleri kullanan öğrencilerin anlamalarında artış olduğunu belirtmiştir.

Literatür incelendiğinde tamamen kitap ya da elektronik metin odaklı bir eğitim süreci tasvip edilmemekle birlikte, bireyleri öğretim sürecinde her ortama hazırlamak gerekmektedir. Yapılan araştırmalarda ekrandan okumanın olumlu ya da olumsuz

yönleri ifade edilmektedir. Türkiye’de ekrandan okumanın öğrenciler üzerinde anlama ve motivasyon açısından nasıl bir etkisinin olacağı ile ilgili araştırma bulunmadığı için olası sonuçlar tartışmaya açıktır. Ekrandan okumanın okuduğunu anlamaya olan etkisinin metin türü açısından ele alınmaması; ekrandan okumanın okumayı etkileyen faktörlerden biri olan okuma motivasyonu kavramıyla ilişkilendirilerek okuma motivasyonuna olan etkisinin incelenmemesi nedeniyle bu araştırmanın yapılmasına gerek duyulmuştur. Araştırmanın problem cümlesi; “Ekrandan okumanın ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisi nedir?” şeklinde olmuştur.

### 1.1 AMAÇ

Bu araştırmanın amacı “ilköğretim 5.sınıf düzeyinde bilgisayar ekranından okunan metinlerin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine olan etkisini” belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında metin türü açısından fark var mıdır?
2. Bilgilendirici metin türüne göre deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında fark var mıdır?
3. Öyküleyici metin türüne göre deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında fark var mıdır?
4. Deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyleri ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyleri arasında fark var mıdır?

## 1.2 ÖNEM

Bilişim teknolojilerinin hayatımıza girmesiyle birlikte okuma ve okuma alışkanlıklarımız farklı bir boyut kazanmıştır. Bilgi edinmek için öncelikli olarak kitapların yerine bilişim teknolojileri tercih edilir hale gelmiştir. Bu durum beraberinde ekrandan okuma gibi farklı okuma türlerini gündeme getirmiştir. Değişen okuma ve okuryazar kavramı ile birlikte, karşılaşılabilecek her duruma uyum sağlayan bireylerin yetişmesine katkı sağlayacak olan ekrandan okuma becerisine yönelik çalışmaların yapılması, bu becerinin anlaşılmasını ve bilimsel değerlendirmeleri ortaya çıkarması açısından önemlidir. Bu çalışma;

Bireylerin sahip olması gereken becerilerden biri olan ekrandan okuma becerisini ele alması bakımından **güncel**,

Ekrandan okunan metinlerin okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeylerine etkisini incelemesi bakımından **özgün**,

İlgili konunun yaygınlığını arttırması açısından **gerekli**,

Ekrandan okumanın okuduğunu anlama ve okuma motivasyonuna yönelik bulgu ve öneriler getirmesi açısından **işlevsel** olarak görülmektedir.

## 1.3 SINIRLILIKLAR

1. Ekrandan okuma uygulaması bilgisayar ekranından okuma ile sınırlıdır.
2. Araştırmadan elde edilen veriler çalışma grubu ile sınırlıdır.
3. Araştırma ilköğretim 5. sınıf düzeyinde Türkçe ders kitabındaki 6. ve 7.temanın öyküleyici ve bilgilendirici metinleri ile sınırlıdır.
4. Araştırmanın deneysel işlem süresi sekiz hafta-16 ders saati ile sınırlıdır.

## 1.4 TANIMLAR

**Ekrandan Okuma:** Geleneksel basılı metnin dijital ortama aktarılmış halinin bilgisayar ekranından okunmasıdır. Metin içerisinde herhangi bir hareketli nesne bulunmamaktadır.

**Ekran Okuma:** Metinsel olmayan tek kelime, hece ya da rakamdan oluşan bilişim teknolojilerinde karşılaşılan işaretlerin, sembollerin vs okunmasıdır.

**Okuduğunu Anlama:** Bireyin sahip olduğu becerileri ve bilgileri kullanarak, var olan metni yapılandırmasıdır.

**Okuma Motivasyonu:** Okuma motivasyonu, bireyi okumaya yönlendiren, istek ya da itici bir güç oluşturan, bireyin edindiği okuma becerisinin ve alışkanlığının sürdürülebilirliğini sağlayan bir etkidir.

## 1.5 SİMGELER VE KISALTMALAR

**KMO** : Kaiser-Meyer-olkin

**N** : Öğrenci sayısı

$\bar{x}$  : aritmetik ortalama

**SS** : Standart sapma

**Sd** : Serbestlik derecesi

**P** : Anlamlılık düzeyi

**KO** : Kareler ortalaması

**KT** : Kareler toplamı

**MRQ** : Motivation for Reading Questionnaire

**MRP** : Motivation to Read Profile

**NICHHD:** National Reading Panel

**TDK** : Türk Dil Kurumu

**WWW:** World Wide Web

## BÖLÜM II

### KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

#### 2.1 OKUMA

Castleman ve Littky'e göre (2007) herhangi bir akademik alanda başarılı olmanın ve yaşam boyu öğrenmenin sağlanmasının altında yatan temel faktör okumadır (Akt: Corcoran ve Mamalakis, 2009). Okuma bireylerin sosyal, dilsel, duyuşsal ve eğitimsel gelişimlerini etkilemekte olup, ülkelerin gelişmişlik düzeylerinin ölçülmesinde okuryazarlık oranlarının önemli bir rolü vardır. Day ve Bamford'ın da (1998) vurguladığı gibi okumanın amacı memnuniyet, bilgi ve genel anlama ile bağlantılıdır. İlköğretim düzeyinde ele alındığında okuma öğretiminin önceliği çocuğun yazılanı okumasıdır. Akyol (2006) ilköğretimde okuma öğretiminin temel amacı çocuğa iletişim kurmada yazı ve çizim dilini etkili bir şekilde kullanma becerilerini kazandırmaktır. Birey, bu amaç doğrultusunda edinilen okuma becerisini kullanmalı ve çağa ayak uyduracak şekilde geliştirmelidir. Çünkü okuma beceresi, yaşamı farklılaştırma ve zenginlik katma, bireyin bilgi ve kültür seviyesini artırmada etkindir. Goethe, "Okumayı öğrenmek sanatların en gücüdür. Hayatımın seksen yılını bu işe verdim. Yine de kendimden memnun olduğumu söyleyemem."diyerek okumayı öğrenmenin önemini dile getirmiştir (Refik, 1999).

Okumanın öneminin ve etkileşimlerinin fazla olması, okumanın tanımını anlamayı gerekli kılmaktadır. Okuma, bilginin birkaç ilişkili kaynağının koordinasyonunu ve metinden anlam yapılandırılmayı gerektiren karmaşık bir beceridir (Anderson, Hiebert, Scott ve Wilkinson, 1985; Ackerman, 1991). Bu durumla anlatılmak istenen okuma aktif etkileşim boyunca okuyucunun şuanda var olan bilgisini, metnin okuyucuya sağladığı bilgiyi ve okuma durumunun genel içeriğini yapılandırır (Wixson, Peters, Weber ve Roeber, 1987). Bu durumda okuma, okuyucu ve metin arasında etkileşimli bir süreçtir. Okuyucu sahip olduğu bilgileri metinle bütünleştirerek kendi anlamını yapılandırır. Okumanın tanımlarına bakıldığında; metin, okuyucu, duyu organlarıyla metnin algılanması ve metnin anlamlandırılması şeklinde ortak olan unsurlar göze çarpmaktadır. Özdemir'e göre (2002) ise okuma için gerekli unsurlar, yazılı veya basılı metin, duyu organlarıyla metnin algılanması ve metinlerin anlamlandırılması ve yorumlanması olarak belirtilmiştir.

Okumanın yapısını anlamamanın önemi, okumanın sürecini anlamaktan geçiyor. Bir metni anlamak için okuyucu metne eleştirel gözle bakar ve okunan şeyin yeniden yapılandırır, bu yönüyle okuma ve anlama iç içe geçer (Freire ve Donaldo, 1998). Eleştirel gözle bakılan bir metin düşünmeyi gerektirir. Namık kemal “Okumayı öğrenmek en güç sanattır. Âdemin hayvaniyeti yemekle, insaniyeti okumakla kaim olur.” diyerek okumanın düşünceyi geliştiren önemli kaynaklardan biri olduğunu vurgulamıştır (Refik, 1999). Okuma tüm yaş grubundaki bireyleri etkileyen onların düşüncelerini geliştirmesinde, toplumdaki olayları anlamasında ve sağlıklı bir iletişim sürecinde içerisine girmesinde etkili olmaktadır (Sever, 2000). Okumanın yaşamı yönlendirmesi, sınırlarının bulunmaması ve bireysel gelişimi etkilemesi, bireyin çeşitli durumlarda farklılık göstermesine neden olur. İçinde bulunduğu toplumda okuyan bireyler olaylar hakkındaki düşüncelerini ve fikirlerini paylaşmak isterler. Bayrav (2001) “okuma, eleştirmeyi öğrenmenin ve fikirleri tartışmanın yoludur” diyerek bu durumu desteklemektedir.

Özetle okuma; okuyucu ve metin arasında etkileşimsel bir süreçtir. Okuyucu okuduğunda, süreç dinamiktir, değişkendir, aynı metin üzerinde aynı okuyucu için farklı zamanda ve farklı amaç için okuduğunda değişkenlik gösterir. Okuma sürecinin verimli bir şekilde gerçekleşmesi için bireyin kendini huzurlu ve bir şeyler öğrendiğini hissetmesi gerekmektedir.

Okuma eğitimi sürecinde tanımlanması gereken kavramlardan biri de metindir.

### **2.1.1 Metin**

TDK’ de metin, bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü olarak tanımlanmaktadır. Basılı ve yazılı, anlam ve anlam bütünlüğü bulunan okumaya konu olabilecek her şey bir metindir (Özdemir, 2005).

Tosun’a göre de (1996) metin iletişimde bulunmak amacıyla anlamlı olarak yazılan ve söylenen her şeydir. Metin yazarın oluşturduğu aynı zamanda okuyucunun okuma sırasında anlamlandırdığı bir üründür yani dilin hareketli bir sürecidir (Günay, 2007).

Özetle; yazılı olarak anlatılan veya söylenen, basılı olan veya olmayan her anlamlı ve sıralı kelime bütünlüğü metin olarak düşünülebilir. Metin, okuma eğitiminde kullanılan temel öğelerden biridir. Metinlerin yazar ve okuyucu öğelerinden oluşması

duygu, heyecan, coşku, korku ya da insan ruhuna yönelik soyut değerleri içinde barındırmasına neden olur (Günay, 2007). Farklı duygular da farklı metin türlerini ortaya çıkarır. Yalnızca metin okuma becerisinin tam olarak verilmesinde tek başına yeterli değildir, metin türleri de bireyleri farklı yetişmelerine sağlamada dikkate alınması gereken ayrı bir başlıktır. Bu nedenler metin türleri de ayrı bir başlık altında toplanmıştır.

### **2.1.2 Metin Türleri**

Metin türleri bireylere okudukları yazıların biçimleri ve özellikleri hakkında bilgi vermek amacıyla oluşturulmuştur. Metin türlerini bilme okuduğunu anlamayı kolaylaştırır (Peregoy ve Boyle, 2000). Okunan metnin türünü bilen birey okurken bilinçli davranır, okuduğunu anlamaya daha çok odaklanır.

Metinlerde yer alan çeşitlilik öğrencileri farklı şekillerde ve nedenlerle okumaya teşvik eder. Day ve Bamford (1998) öğretmenlerin her öğrencinin yaşamının değerli bir parçası olan okuma için doğru koşulları yaratmak zorunda olduğuna dikkat çeker. Bu nedenle öğrencilerin ilgi ve düzeylerine uygun metinler belirleme de metin türleri önemsenmelidir. Blaha ve Benett'e göre (1993) okuma yapılırken metin türlerini dikkate alınır, metinlerden elde etmek istenilen mesaj daha iyi anlaşılır.

Metnin vermek isteği mesajın doğru anlaşılması da okuduğu anlamayı etkiler. Öğrencilere farklı metin türleri sunulmalıdır. Farklı metin türlerine yönelik de değerlendirme yapılmalıdır. İlköğretim düzeyinde metin türleri bilgilendirici, öyküleyici ve şiir olmak üzere üçe ayrılmasına rağmen; literatür incelendiğinde; metin türleri genelde iki başlık halinde incelenmiştir (Demirel, 1992). Çalışmanın içeriğiyle bağlantılı olarak metin türlerinden bilgilendirici ve öyküleyici metin türü açıklanmıştır.

#### **2.1.2.1 Bilgilendirici metin**

Bilgilendirici metinler gerçek hayatta karşılan olayları anlamlandırma, geçmişte yaşanmış tarihi olaylar hakkında bilgi edinme imkânı sunar. Bilgilendirici metinde anlatılmak istenen düşünce açıktır. Bilgilendirici bir metni anlamak için 5N1K'yı oluşturan kim, ne, ne zaman, nerede, nasıl ve niçin sorularına cevap aranması, ana fikrin ve yardımcı fikirlerin bulunması gibi aşamalar gerekir (Alperen, 1999). Bilgi verici metinler, okuyucunun bilgi düzeyini arttırmak amacıyla, var olan düşünceyi

tartışma ve sorgulama yoluyla okuyucuya gerçek yaşamda hayata geçirebileceği bilgiler edindirmeyi amaçlayan metinlerdir (Kuzu, 2004). Okuyucu düşünmeye sevk ettiğinden, bilgi verici metinlerin öğretiminin ve anlaşılmasının yapılarından dolayı hikâye edici metinlere göre daha zor olduğu ifade edilmektedir (Akyol, 1999).

### **2.1.2.2 Öyküleyici metin**

Öyküleyici metinler bireylerin hayal gücüne hitap eden ve onların farklı düşüncelerini fırsat sağlayan metinlerdir. Öyküleyici metinlerde yer, zaman, karakter ve olay gibi unsurlar yer alır. Öyküleyici metinler yaşanmış ya da yaşanması muhtemel olaylar üzerine kuruludur. Öyküleyici metinlerde yazar, genellikle kendi başından geçen ya da gördüğü bir olayı anlatır Bu anlatımlarda olaylar aktarılırken bir zaman sıralaması yani; kronolojik bir sıralama takip edilir. Özdemir'e (1999) göre de, öyle hikâyeler vardır ki yaşamdan bir kesit sunar. Belirgin bir olay ya da durum yok gibidir.

Öyküleyici metinlerde anlatılmak istenen düşünce örtüktür. Öyküleyici metinlerin anlaşılması için okunan parçaya uygun başlık bulmak, ana ve yardımcı karakterlerin özelliklerini belirtmek, olayın başlangıcını, yer ve zamanlarını anlayıp belirlemek gibi aşamalar gerekir. Akbayır'a göre (2010) öyküler, 10-12 yaş düzeyindeki çocuklara farklı bakış açısı kazandırma ve estetik yönde yaşantılar sunma olanağı sunmaktadır. Karaailoğlu'da (2000) öykülerin zihin gelişimini arttırdığını vurgulamıştır.

Akyol'a göre (2006) öyküleyici metinler olayın ne zaman ve nerede gerçekleştiği hakkında bilgi veren "Sahne" aşaması; metinde geçen ve olayın akışını etkileyen kahramanların tanıtıldığı "Ana ve yardımcı karakterler" aşaması; metindeki problemi başlatan ve metnin temelini oluşturan "Olay" aşaması; olayın çözümüne ilişkin gerçekleştirilen etkinlikler "Problem çözme teşebbüsleri" aşaması; metinde anlatılanların tümünü içinde barındıran tutarlı olması gereken "Sonuç" aşaması; metinden çıkarılan düşünceyi temsil eden "Ana fikir" aşaması ve son olarak ana karakterin ve okuyucunun metin hakkındaki görüşlerini bildiren "Tepki" aşamasını içermektedir. Akbayır'da (2010) öyküde bulunması gereken unsurları; belli bir olay,



olayın geçtiği mekân, olayın gerçekleştiği zaman dilimi ve olayı gerçekleştiren kişiler olarak belirtmiştir.

## 2.2 EKRANDAN OKUMA

Yaşamımızı kolaylaştırmak amacıyla pek çok alanda kullandığımız bilişim teknolojilerinin oranı her geçen gün artmaktadır (Bayhan ve diğerleri, 2002). Bunun nedeni de bilişim teknolojilerinin hayati önem taşıyan bilgiler arz edip etkili öğretim talimatları sunabilmeleridir (Cammarata, 2006). İnternetin son yıllarda erişilebilirliği artarken bir yandan da WWW'nin yeterlilikleri artmış ve küresel bir ağ gelişmiştir. İnternet kullanıcıları Web'in ilk yıllarında bilgiyi yeniden kazanma amacıyla teknolojiye erişirken; yazılım ve uygulamadaki gelişimler Web'i insanların sadece bilgi bulmak için değil ayrıca bilgi oluşturmak için girdikleri bir yere dönüştürmüştür. Günümüzde öğrenciler önceki nesillerden radikal bir şekilde farklı olan bir ortamda büyümektedirler. İnternete ve yirmi yıl önce hayal edilemeyecek bir sürü anlık iletişim cihazına bağlı olarak reşit olmaktadır (Wagner, 2008).

Teknolojideki bu değişim okuryazarlıkta kâğıttan ekrana doğru gerçekleşen bir değişime işaret etmektedir. Bu nedenle dijital teknolojilerin şu anki ve gelecekteki nesillerin eğitim ve literatüründe oynadıkları rolü anlamının önemli olduğuna inanıyorum. Clemmitt (2008) şu açıklamada bulunmaktadır: “Kitap okumak, 20. yüzyılın okuryazarlığının temelini oluştururken; 21. yüzyılda okuryazarlığın blog yazmak ve anlık mesajlaşma ile bilgi toplamak için metnin yanı sıra çevrimiçi görüntü ve sesleri hızlıca takip etmek anlamına gelmesi olasıdır.” Diğer bir deyişle, günümüzde okuyucuların geleneksel basıma dayalı metinlerle ilgili eski okuma alışkanlıklarının üstesinden gelmeleri, aynı zamanda elektronik metinlerin doğasını açıklayan yeni ve yenilikçi yaklaşımları keşfedip elde etmeleri gerekmektedir. Dijital okuma eylemi dijital kütüphanelerin artan popülaritesi doğrultusunda öğrencileri kağıt üzerinde sürdürülen okuma eylemi ile ilgili fikirlerini değiştirmeye zorlamaktadır (Brown, 2001; Parrot, 2003).

Günümüzde yeni iletişim teknolojileri baş edilemez bir hızda gelişim göstermesi; sadece okuma yazma eğitimlerimizi değil ayrıca okuryazar kavramını da etkilemektedir. Okuma kavramı gelişen teknolojilerle birlikte farklı bir boyut

kazanmaktadır. Artık sıradan bir okuma ortamı ve okuyucu bulunmamaktadır. Bu değişikliklerin nedeni şu an devam etmekte olan ve geleneksel basıma dayanan okuma yazmadan elektronik metin türlerine doğru gerçekleşen geçişte yatmaktadır (Mckenna, Reinking, Labbo ve Kieffer, 1999). Teknolojilerin eğitim ortamlarına görmesiyle birlikte elektronik metin, elektronik kitap, dijital metin, hipermetin, ekran okuma, elektronik yazar gibi kavramlar ortaya çıkmaktadır.

1990 ile 2001 yılları arasında teknolojinin 5-16 yaşları arasındaki çocukların okuryazarlık gelişimlerine etkisini inceleyen Andrews, Burn, Leach, Locke, Low ve Torgerson (2002) araştırmalarının benzer bir şekilde davranışçı yaklaşımçıların okuma yazma gelişimi ile ilgili çok fazla araştırmaya temel oluşturduğunu öne sürmekte ve okuma yazma kavramına sosyal uygulama olarak karşı çıkmakta ve okuma yazmanın değişen doğasını kabul etmektedir (Andrews ve diğerleri, 2002; Burn ve Leach, 2004; Locke ve Andrews, 2004; Torgerson ve Zhu, 2003).

Çocukların doğumdan itibaren popüler kültür, medya ve yeni teknolojilerle iç içe olması, sadece dijital metinlerden anlam çıkarmayı öğrenmekle yetinmemesine ayrıca beceriler geliştirmesine ve çok çeşitli metinlere bağımsız bir şekilde erişme fırsatına da kavuşmasına neden olmuştur (Marsh, Brooks, Hughes, Ritchie, Roberts ve Wright, 2005). Bu durum çocukların ilköğretime başlamadan, hâlihazırda çoklu ortam söylemine ilişkin iletişimsel uygulamaların çocukların hayatında önemli bir yer teşkil ettiğini göstermektedir. Fakat belirtilen durum karşısında çocukların ekrandaki metinleri okumayı nasıl öğrendiklerini ve bu anlayışın çocukların günümüzde yaşadığı dijital kültür içinde okuma eğitimi nasıl etkileyebileceği ile ilgili sorunlar gündeme gelmektedir. Bilgisayarın okuma eğitiminde kullanımı ülkeden ülkeye değişmekle birlikte; aslında belirtilen rakamlar ülkelerin bilişim teknolojilerini uygulama durumlarını yansıtmaktadır. Kanada, İngiltere, İzlanda, Hollanda, Yeni Zelanda, İskoçya, Singapur, İsveç ve ABD’de okuma eğitimi sürecinde bilgisayardan yararlanma durumu %90’ların üstünde iken; Belize, Bulgaristan, Kolombiya, Yunanistan, İran, Kuveyt, Makedonya, Moldova, Rusya federasyonu, çek cumhuriyeti ve Türkiye’de %20’lerin altındadır (Arıcı, 2008). Türkiye’de okuma eğitimi sürecinde bilgisayardan yararlanma oranlarının az olması beraberinde dijital kültüre ait becerilerin öğretilmesini zorlaştırmaktadır. Günümüzde ilköğretimde bulunan çocuklar bilgisayarları kullanma konusunda daha fazla

deneyimliler; 8 ile 18 yaşları arasındaki çocukların %96'sı bilgisayarda çevrimiçi olmaktadır. %74'ünün evde internete erişimi bulunmakta ve normal bir günde %61'i interneti kullanmaktadır (Oblinger, 2005). Gençler interneti eğlence, araştırma ve sanatsal çalışmalar yaratıp bunları yaymak için bir araç olarak kullanmaktadır; dünyayla ve birbirleriyle ebeveynlerinden çok farklı olan yollarla ilişki kurmaktadır (Wagner, 2008). Türkiye'de ilköğretim düzeyinde bilgisayar kullanma oranı görünen kısmıyla fazladır; ama bilinçli bilgisayar ya da bilişim teknolojilerini kullanan öğrenci sayısı azdır. Daha önce de vurgulandığı gibi teknoloji artık hayatlarımızda önemli - muhtemelen tarihsel- bir rol oynamaktadır. Bu özellikle de “Bilgisayarın ortaya çıktığı zamanda” doğmuş ve 5 ile 8 yaşları arasında bilgisayar kullanmaya başlamış olan internet nesli için doğrudur (Oblinger, 2005).

Bilinçli bilişim teknolojilerini çok küçük yaşlarda kullanma beraberinde ekrandan okuma becerisini, elektronik metinleri anlama becerisini vb becerileri gerektirmektedir. Yeni bir uygulamayla Türkiye'de ilköğretim düzeyinde elektronik kitap uygulaması başlatılması planlanıyor. Bu uygulama beraberinde şu soruları da gündeme getirmelidir: “Kaç öğrenci elektronik kitap kullanmayı biliyor?” ; “Kaç öğrenci elektronik kitap okumayı biliyor?” Bilgisayar teknolojisinin yaygınlaşması göz önünde bulundurulduğunda bu mesele artık bilgisayar metinlerinin okunması çerçevesinde ele alınması gerekmektedir.

Bilgisayar metinleri okunması denilince ekrandan okuma kavramı akla gelmektedir. Ekrandan okuma kavramı dijital kültürle birlikte tanımlanması gereken becerilerden biridir. Ekrandan okuma yapma kavramı ile bilgisayar monitörü gibi bir ekran vasıtasıyla görüntülenen metinleri elektronik ya da dijital bir şekilde okuma eylemine gönderme yapılmaktadır. Ekran okuma ile ekrandan okuma farklı kavramlardır. Ekran okuma herhangi bir ekrandan gördüğünüz her şeyi okumaktır. Ekran okuma ilgili bilişim teknolojileri aracına ait sembolleri, işaretleri, uyarıları vs. her şeyi kapsamaktadır. Ekrandan okuma ise bilişim teknolojilerinin metinsel alanını içermektedir (Örn: word, pdf vs).Bilgisayarın sunduğu metinler çevrimiçi ya da çevrimdışı olarak görüntülenebilir ve hipermetin ya da statik metin formatından olabilir (örneğin, PDF, JPG dosyaları). Bunun yanı sıra; basıma dayalı okuma; metinleri kağıtla sunulan bir şekilde okuma eylemine gönderme yapmaktır. Kağıtla

sunulan metinler geleneksel basılı kopya biçimde ya da dijital metinlerden çıktı alınmış şekilde olabilir.

Ekran temelli metinlerin sunduğu düşünülen bazı temel avantajlar arasında, okuma kolaylığı sağlayan büyük font boyutları kullanma seçeneği (Burk, 2001) ve birçok durumda metinlerin çıktılarının alınması gerekmediğinden ekonomik verimlilik (Abdullah ve Gibb, 2006; Mercieca, 2004) bulunmaktadır. Okuyucular bilgisayar kullanmaya daha fazla aşına olduklarından ekran temelli bir sunumdan bilgi alıp okuma yapma konusunda daha verimli olmaktadır (Meyer ve Poon, 1997). Bunun da ötesinde araştırmacılar, genç okurların dijital metinlerin artan sıklığı ile birlikte yaşı daha büyük bireylere göre ekran temelli malzemeleri okumada daha fazla zaman geçirmeye tahammül edebildiklerini öne sürmektedir (Liu, 2005). Ayrıca bazı araştırmacılar dijital metinlerin, özellikle de hipermetinlerin, öğrencileri bireysel ve kapsamlı okuma bakımından motive ettiğini öne sürmektedir (Coiro, 2003; Kasper, 2000). Bununla birlikte araştırmalar deneysel bir ortamda ekrandan okumanın kâğıttan okumadan %20 ile %30 arasında daha yavaş olduğunu göstermiştir (Dillon, 1992).

Çocuğun gelecekte istenilen düzeyde beceriye sahip bir okuyucu olabilmesi, okuma sürecinden karşılaştığı yeniliklere bağlı olabilir. Bilgi çağında, okuma becerisi sayesinde insanlar birçok bilgiye internette anında ulaşabilmektedir. Bu çağda bireylerin sahip olduğu en önemli becerilerden biri ekrandan okuma becerisi olabilir.

1990'ların başından bu yana eğitim amaçlı kullanılan çoklu ortamlarda hızlı bir büyüme yaşanmıştır (Boyle, 2002). Yeni yetişen nesli dikkate alarak ders kitapları gibi baskısı yapılmış yayınları elektronik biçimlere çevirmek yararlı olacak gibidir (Shiratuddin ve Landoni, 2000). Hambrecht (2000) elektronik eğitimin etkili olduğunu zira bunun uzmanlar ve akranlarla işbirliği ve etkileşim sunduğunu, bunun yanı sıra alternatiflerinden daha yüksek bir başarı oranı getirdiğini öne sürmektedir. Teknoloji çağında okuma çalışmaları sadece ders kitaplarıyla sınırlandırılmamalıdır. En son ortaya çıkan yayıncılık fenomeninin elektronik kitaplar olduğu söylenebilir.

### 2.2.1 Elektronik Kitap

Elektronik kitap teriminin geçmişi 1960'lara kadar uzanmaktadır (Henke, 2001). Yakın geçmişte yapılan tanım "Kitaba benzeyen ve bilgisayar ekranında gösterilecek şekilde dijital şekle dönüştürülen metindir." E-kitap önemli derecede yeni bir ortam olup sayfalarında metnin yanı sıra diğer ortamlara da yer verme potansiyeli ile basılmış kitaplara ek bir değer sunabilmektedir. E-kitaplar, bilgisayar ekranında gösterilmek üzere tasarlanmış bir belge olup, klasik kitap yapısını elektronik bir ortam içinde sunulabilecek özellikte birleştirmektedir (Landoni, Wilson ve Gibb, 2000).

Baskısı yapılmış kitaplar gibi, e-ders kitapları da öğrencilerin önemli cmlerinin altını çizmelerine, notlar alıp bilinmeyen sözcükler için sözlüğe bakmalarına izin vermektedir. E-kitap; font boyutlarını değiştirme, video klipleri izleme ve e-kitabın sunduğu diğer farklı dinamik özellikleriyle etkileşime geçme açısından okura olanak tanınması yönüyle işlevseldir. Çocukların e-kitapların ilave özelliklerinden yararlanabildikleri de gösterilmiştir (Maynard ve McKnight, 2001).

E-ders kitapları öğrenciler tarafından okula götürülmek, okuldan getirilmek ve okulda taşınmak zorunda kalınan baskısı yapılmış ders kitaplarının sayısını azaltması açısından da bir avantaja sahiptir. Birkaç e-ders kitabı tek bir kerede (bilgisayar hafızasında ya da bir ağda) taşınabilmektedir. E-ders kitaplarını okullarda kullanmaya başlamak demografi ve nesil açısından bir geçiş süreci yaratabilir. Çocuklar geçen yaşlarında okulda e-kitap kullanacak olursa elektronik gelişimlere doğal biçimde alışmaları daha olası ve baskısı yapılan kitaplara bağlılıkları daha az olacaktır. Gelecekte tüketicisi olacak nesil bu nesildir ve sonuç olarak e-kitaplar bunlar tarafından kabul edilebilir ve en sonunda da başarılı olabilir.

E-ders kitaplarıyla ilişkilendirilen pek çok avantaja karşın birtakım dezavantajlar da mevcuttur. Bunlardan birincisi ekrandan okuma ile ilişkili sorunlar olup bunlar okuyucuların daha yavaş okumalarına ya da belgenin çıktısını alıp yazılı halde görmeyi tercih etmelerine yol açabilir (Wilson, 2001). Bununla birlikte, teknolojik gelişmelerin son zamanlarda ekran kalitesini artırmakta olduğu da unutulmamalıdır.

Çocukların seviyelerine uygun hikâye, anı, masal, roman, şiir, dergi ve gazete ile ilgili türleri içeren e-kitaplardan da yararlanılabilir. Özellikler serbest okuma çalışmalarında bu materyallerden yararlanılarak öğrenciler okumaya daha çok teşvik edilebilir.

### **2.2.2 Hipermetin**

Teknolojilerin eğitim ortamlarına görmesiyle birlikte elektronik metin, elektronik kitap, dijital metin, hipermetin, ekrandan okuma, elektronik yazar gibi kavramlar ortaya çıkmaktadır. Web'in ilk yıllarında bilgiyi yeniden kazanma amacıyla teknolojiye erişirken yazılım ve uygulamadaki gelişimler Web'i insanların sadece bilgi bulmak için değil ayrıca bilgi yaratmak için girdikleri bir yere dönüştürmüştür. World Wide Web (WWW)'te yaşanan hızlı gelişmeler son beş altı yıl içinde daha fazla insanın ekrandan bilgiye ulaşmasına ve ekrandan okuyabildiğimiz şeylerin hacminde bir artışa yol açmıştır. Ancak Muter ile Maurutto e-posta, çevrimiçi özet, bilgi kazanımı vb unsurların yaygın kullanımı nedeniyle 1991 yılı gibi erken zamanlarda ekrandan göz gezdirme eylemini incelemenin önemini tartışmaktaydı. Bilgisayar ekranlarında gösterilen malzemelerin çoğu kez (özellikle web sayfalarının) ayrıntılı bir şekilde okunmaktan ziyade göz gezdirilerek okunduğu bildirilmektedir. Bireylerin web sayfalarında karşlarına çıkan metinleri göz gezdirerek okumaları sayfalar arasında köprü kurmaya yarayan hiper metinler aracılığıyla sağlanmaktadır.

Hipermetinler bağlantılar ya da köprüler içeren metinlerdir. Web ortamların da oluşturulan birçok verinin alt yapısı hipermetinlerle sağlanmaktadır. Hipermetinler kullanıcılarını bilgiye ulaşma kolaylığı sağlamakla birlikte; kitaplar gibi bilgiyi sınırlandırmamaktadır (Moulthrop, Akt: Bachelor, 2010). Hipermetinler bilgiler arasında geçiş sağladıkları için doğrusal değildirler. Hiper metin kavramını daha iyi anlamak için yapılan tanımları incelememiz gerekmektedir. Hipermetin, basılı bir kitaptan hareketle kitabın farklı uzunluklardaki parçalara bölünmesi ve bu parçalar arası bağlantıların kurulmasıdır (Karadeniz, 2006).

Kullanıcı ulaşmak istediği elektronik bilgiyi çeşitli bağlantılarla sağlarken aktif bir haldedir. Geleneksel metinler edilgendir, bireysel okuyuculara yanıt veremez. Öte yandan, elektronik metinleri okumak okur ile metin arasında tam bir etkileşim

sağlayabilir (Reinking, 1992). Okuyucunun yanıtlarına ya da davranışlarına dayanan elektronik metinler okuma eylemi sırasında adaptasyonlar ve hızlı geribildirimler sunabilmektedir. hipermetinlerle bağlantılı olarak hiper ortamlar, çoklu ortamlar ya da etkileşimli ortamlar tartışılmaktadır. Bu tartışılan öğeler de beraberinde yeni eğitim-öğretim tasarım süreçleri ve ekrandan okuma becerileri gibi yeni beceriler gündeme getirmektedir.

## **2.3 OKUMAYI ETKİLEYEN FAKTÖRLER**

Son yıllarda genel olarak eğitimciler okuma kavramıyla bireylere sadece okuma öğretmenin yeterli olmadığını, önemli olan onları hayat boyu okuryazar bir birey haline getirmek olduğu vurgulamaktadır. Bu nedenle okuma eğitimcileri son yıllarda çocukların akademik başarı ve davranışlarını etkileyen faktörlerin nelerden etkilendiğine daha çok ilgi duymaktadır. Okuma ediniminin sadece bilişsel boyutunun olmadığı duyuşsal boyuttan da etkilendiği araştırmalarda belirtilmiştir (Applegate ve Applegate, 2004; Sever 1990; Guthrie ve Wigfield, 2005; Lau, 2004). Bu faktörler, okumayı etkileyen faktörler başlığı adı altında açıklanmıştır.

### **2.3.1 Okuma Motivasyonu**

Okuma motivasyonu kavramını anlamak için öncelikli olarak motivasyon kavramını tanımlamamız gerekir. Karmaşık bir yapıya sahip olduğundan motivasyonu tek bir boyuta indirgemek zordur. Dolayısıyla motivasyonun tek bir tanımı üzerinde uzlaşmak zordur. Motivasyon amaçsal davranışları ve niyeti harekete geçiren bir dürtü (Harmer, 2001; Ryan ve Deci, 2000), istekle birlikte amaca ulaşmak için bir arzu (Ames ve Ames, 1990); insanların sarf ettikleri gücün ve yaptıkları seçimlerin derecesi (Keller, 2001); öğrenme ve bilgi için insanların sürdükleri araçların yakıtları olarak olarak tanımlanmaktadır (Atkinson, 2000).

Motivasyon tanımların da ihtiyaç veya beklenti, davranış, amaç ve dönüt terimlerine yer verilmekte olup; Budak (2001) bu terimleri organizmayı belli bir amaca ulaşma yönünde harekete geçiren itici güç ve bu gücün etkisiyle bireydeki fiziksel ve ruhsal süreci başlatan, sürdüren ve yönlendiren süreçtir. Motivasyon tanımların da itici güç kavramı sıkça kullanılmaktadır. Çünkü motivasyonun oluşması için davranışların uyarılması, seçimi, yönlendirilmesi ve devamı için itici bir güç gerekmektedir

(Biehler ve Snowman, 1997). Diğer bir ifadeyle bireyin uyarıcıların etkisiyle harekete geçmeyi istemesi ve davranışta bulunmasıdır.

Motivasyonun insanların bir şeyler yapmalarına karar vermeleri, bu davranışı istekli olarak ne kadar sürdürdükleri, gerçekleştirmek için ne kadar çaba harcadıkları ile ilgili olduğu düşünülmektedir (Dörnyei, 2001). Steers ve Porter'da (1991) motivasyonla ilgili davranış, hareket ve süreklilik olmak üzere üç tema belirleyerek bt tanımı desteklemiştir (Akt: Büyükyazı, 2007). Bu temalar adı altında motivasyon, bireylerin davranışlarının sürekliliğini, durumunu ve amaca ulaşmaya yönelik harcadığı gücü açıklayan bir kavramdır.

Yapılan araştırmalar motivasyonun duyuşsal, sosyal ve bilişsel faktörlerden etkilendiğini gösterir (Relan, 1992). Bu nedenle davranışlara yönelik ilhamlarını ve güdülerini kaybetmiş motivasyonu olmayan insanlara nazaran motivasyonu olan kişiler bir amacı gerçekleştirmek için sonuna kadar aktif haldedir. Williams ve Burden'da (1997) motivasyonu meydana getiren anahtar öğeleri ilgi, merak ve bir şeyi başarma arzusu olarak belirtmiştir. Bu öğeler de duyuşsal, bilişsel ve sosyal faktörlerle iç içe geçmiştir.

Motivasyon tanımlarının ortak yönlerine bakıldığında; bireyi harekete geçiren ya da davranışı başlatan ve yönlendiren bir istek ya da itici bir güç, ilgili hedefe yönelme ve davranışın sürdürülebilirliği göze çarpmaktadır. Özetle, bir şeyi sevdirmek motivasyon için yeterli değildir. Aynı zamanda bu ilgi sürekli olmalı ya da sürdürülebilir hale getirilmelidir. Bunlara ek olarak amaca yönelik sürdürülebilir ihtiyaç ve istekler zaman ve gayretle bağlantılı olmalıdır.

Okuma öğrencilerin yapmak ile yapmamak arasında tercihe yönelten çaba gerektiren bir beceridir. Bu da motivasyon gerektirir. Eğitim hayatı boyunca motivasyonun bireye sağladığı katkı yadsınamaz. Motivasyon başarıya katkı sağladığından önemlidir, fakat aynı zamanda kendisi de sonuç kadar önemlidir. Motivasyonun alana özgü olması gerektiğini dile getiren Wigfield ve Guthrie (1995) okuma için motivasyonu kavramsallaştırmaya çalışmış ve okuma motivasyonu ayrı bir alan olarak ele alınmıştır. Okumayı öğrenmede motivasyonun önemli bir rolü olduğunu destekleyen çok sayıda araştırma vardır (Deci ve Ryan, 1985; Dweck ve Elliot, 2005; McCombs, 2001).



Yapılan araştırmalarda, ilköğretim düzeyinde motive edilen çocukların okumaya daha çok zaman ayırdıkları belirtilmiştir (Anderson, Wilson ve Fielding, 1988; Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999; Morrow, 1992; Wigfield ve Guthrie, 1997). Aynı zamanda okumaya motive edilen ve daha çok zaman harcayan çocukların diğerk çocuklara nazaran daha iyi okuyucular oldukları görülmüştür (Anderson ve diğerkleri, 1988; Morrow, 1992). Bu nedenle okuma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi aşamasında güdüleyici yöntemlerin kullanılması gerekir. Çocukları okumaya daha çok teşvik etme, okumaktan zevk almalarını sağlama, okuduklarını paylaşmaları ve okuyucu olarak kendilerini değerli hissetmelerini sağlama hususunda motivasyona yönelik çalışmalar yapılabilir.

Motivasyon öğrencilerin okumaya karşı görüşlerini olumlu yönde etkilemektedir. İlgili okuyucular çeşitli şekillerde okumaya motive edilirler, önceki deneyimlerinden edindiği bilgilerden yararlanarak yeni anlayışlar oluştururlar. Böylece okuma sayesinde farklı sosyal etkileşimlere katılırlar. Çünkü, okumaya karşı motive edilmiş bireyler okumayla daha çok ilgileneceklerdir (Guthrie, Van Meter, Mccann, Wigfield, Bennett, Poundstone, Rice, Faibisch, Hunt ve Mitchell, 1996; Oldfather ve Wigfield, 1996) ve okumaya karşı olumlu görüş belirteceklerdir (Athey, 1982; Mathewson, 1994; Mckenna, Kear ve Ellsworth, 1995).

Okuma motivasyonu kavramı araştırmacılar tarafından tanımlanarak ve geliştirilerek başarı motivasyonu alanına adapte edilmiştir. Son zamanlarda birçok motivasyon kuramcısı bireysel beceri, yeterli inançları, iç ve dış motivasyon, etkinlikleri yapmada karar verme aşaması, onların ne kadar sürede yapılacağı ve ne kadar çaba gösterileceğini sorgulamaktadır (Bandura, 1997; Eccles, Wigfield, Schiefele, Roeser ve Kean, 2006; Pintrich ve Schunk, 1996; Wigfield, Eccles ve Rodriguez, 1998).

Eccles ve diğerkleri, Pintrich ve Schunk (1996) öğrencilerin bu zamana kadar kendilerine sordukları “iyi bir okuyucu olabilir miyim?” ve “neden iyi bir okuyucu olmak istiyorum?” sorularını kavramlaştırarak, motivasyon kuramcıları tarafından çalışılan beceriler, değerler ve inançları okuma boyutunda ifade ettiler. Bu cevap aranan sorular doğrudan motivasyonla ilgilidir. Bu nedenle okuma motivasyonu aslında motivasyon kavramıyla benzer etkileşimleri göstermektedir.

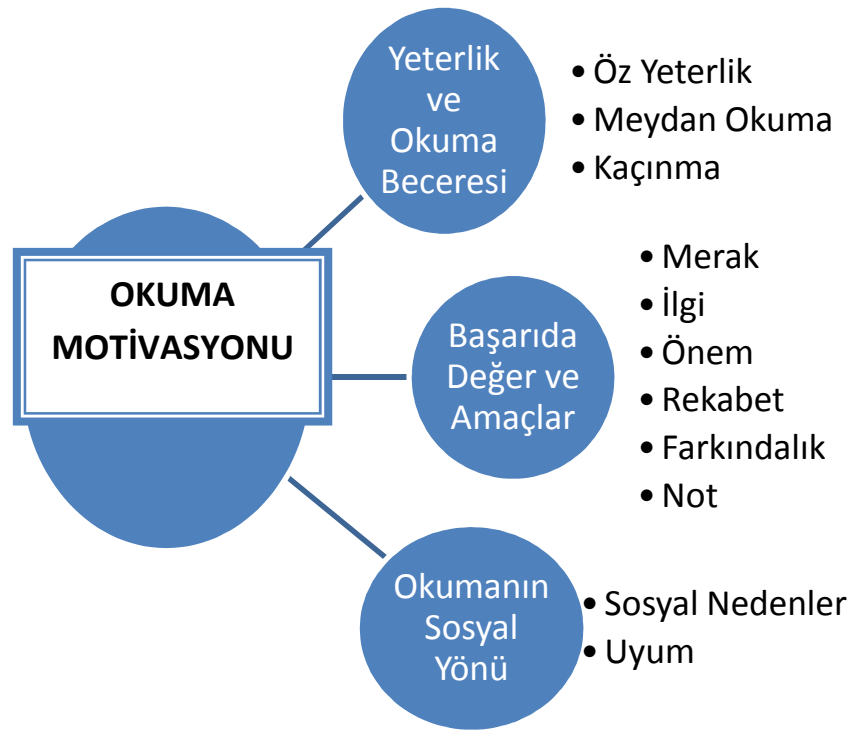
“İyi bir okuyucu olabilir miyim?” sorusu; çocukların inanç kabiliyetlerini, başarı için beklentilerini ve yeterliklerini içerir. Beceri inançları, farklı çocukların farklı alanlardaki becerilerini değerlendirir. Bireysel becerilerle ilişkili olan yapı başarı beklentileriyle bağlantılıdır. Beklentiler, genel inançlardan daha çok bireylerin yapacakları görevleri nasıl daha iyi yapacaklarını ifade eder (Pintrich ve Schunk, 1996).

“Neden iyi bir okuyucu olmak istiyorum?” sorusu ise; çocukların yaptıkları veya yapamadıkları farklı aktivitelerin nedenleriyle ilgilidir. Başarıyı arttırmak için yeterlik ve beceri tek başına yeterli değildir. “İstiyor muyum?” sorusu iç ve dış motivasyonun bir parçasıdır. “İçsel motivasyon” bir aktivite yapma konusunda duyulan bireysel merakı harekete geçirir. Diğer bir açıdan içsel motivasyona sahip bireyler, metinleri niçin okuduklarına dair bir soruyla karşılaştıklarında “öğrenmek için okurum” cevabını verirler. “Dışsal motivasyon” ise bir aktiviteyi sonlandırabilmeyi, sonuna kadar devam etmeyi bir ödül karşılığında veya birisinin desteğiyle motive olmayı kastetmektedir (Deci ve Ryan, 1985; Harter, 1981). Yani dışsal motivasyona sahip bireyler, öğretmenleri istedikleri için, iyi not almak için, okudukları metin kolay olduğu için ve diğer arkadaşlarıyla bir bütün halinde hareket etmek için okumaktadırlar.

Çocuklar ilköğretime başladıklarında öğrenmeye karşı isteklidirler. Ama sınıf seviyeleri ilerledikçe okuma dahil birçok derste öğrenme motivasyonlarının azaldığı görülmektedir (Eccles, Wigfield, Schiefele, Roeser ve Kean, 2006; Edmunds ve Bauserman, 2006; Wigfield ve Wagner, 2005). Çocukların okuma motivasyonu azaldığında genellikle okuma miktarı da azalmaktadır. Bu durum istenen bir durum değildir; çünkü okuma miktarı okuduğunu anlamayı ve başarıyı etkilemektedir (Anderson ve diğerleri, 1988; Mazzoni ve diğerleri, 1999; Taylor ve diğerleri, 1990). Sınıf seviyesi ilerledikçe azalan okuma motivasyonlarının nedenlerinin araştırılması ve öğrencilerin okuma öğretimi ihtiyaçlarının etkili bir biçimde karşılanması için okuma motivasyonlarının doğru bir biçimde değerlendirilmesi gerekmektedir. Rueda, Au ve Choi'a göre (2004) okuma motivasyonunun değerlendirilmesinin önemi, öğretmenlerin öğrencilerin okuma motivasyonlarını nasıl edindiği ve nasıl aktif okuyucular olacağı hakkında bilgilendirilmesi olarak belirtmiştir. Buna ek olarak

öğrencilerin okumayla ilgili olarak bireysel farklılıklarının anlaşılmasına katkı sağlanabilir.

Okuma motivasyonunu ölçmek amacıyla farklı araştırmacılar tarafından benzer kaynaklara dayanan ölçekler geliştirildi. Bunların en başında motivasyonun alana özgü olması gerektiğini dile getiren Wigfield ve Guthrie (1995) okuma için motivasyonu kavramsallaştırmaya çalıştılar. Kaynak olarak motivasyon teorilerini kullandılar ve 11 madde- 3 kategoriye içeren okuma motivasyonu ölçeği geliştirdiler.



Şekil 1. Okuma Motivasyonun Boyutları

Okuma motivasyonunun 11 kuramsal yönünü ele alan Wigfield ve Guthrie (1995) tarafından okuma motivasyonu anketi (Motivation for Reading Questionnaire, MRQ) geliştirilmiştir. Baker ve Wigfield (1999) MRQ'yu Amerika'da 371 5. ve 6.sınıf öğrencisine uygulamıştır. Elde edilen verilerin istatistiksel analizi sonucunda; okuma motivasyonunun çok boyutlu olduğu ortaya çıkmıştır.

11 farklı boyut ve üç kategoriden oluşan ölçeğin boyutları açıklanmış ve arasındaki ilişkiler belirtilmiştir. Birinci kategori; yeterlik ve okuma becerisine dayalıdır. Motivasyonla ilgilenen birçok araştırmacı öğrencilerin kabiliyetlerine yönelik

yeterliliğine ve inançlarına odaklanmaktadır (Nicholls, Cheung, Lauer ve Patashnick, 1989). Bireyin gönüllü olarak bir işi yapmasında, iş seçiminde ve çaba göstermesinde öz yeterliğin etkisi önemlidir. Öz yeterlik, okumada başarıyı arttırabilir. Okumaya bilen bir insan eline geçen her bir metni okuma da kendini başarılı olarak görür; bu durum da onun güvenini artırır. Diğer bir alt boyut olan meydan okuma, zor olan okuma etkinlikleriyle uğraşmaya gönüllü değildir. Motivasyon tanımlarında belirtilen çaba kavramını içerdiğinden önemli boyutlardan biridir. Birey bir hedefe ulaşmak istediğinde bilginin yanı sıra bireyin çabası daha etkindir. Bu bölümün üçüncü boyutu ise işten kaçınma veya okuma etkinliklerinden uzak durmadır. Kendilerini yeterli hissetmeyen öğrenciler, etkinlikleri yapmak istemezler. Okuma motivasyonu ölçeğinin özelliklerinden biri bireyin bireysel farklılıklarını anlamaya yardımcı olmasıdır. Bu durumdan hareketle işten kaçınma gösteren bir birey tespit edilerek okumaya yönelik istekli olması sağlanabilir.

İkinci kategori çocukların okumaya yönelik sahip oldukları değer ve amaçlarla ilgilidir. Motivasyon alanından birçok yapıyı içeren bu kategorideki merakı, ilgiyi, önemi, rekabeti, farkındalığı ve notu içine alan belirli boyutlar belirlenmiştir. Bu boyutlar; iç ve dış motivasyon, başarı oryantasyonu ve değerleridir. Öncelikli olarak bu boyutlar açıklanacaktır. İçsel motivasyon; öğrencilerin okuma konusundaki ilgilerini ve okurken aldıkları zevki ölçmektedir. Dışsal motivasyon ise öğrencilerin okumayla ilgili olarak, tanınma, farkındalık, ödüller ve teşvikler gibi konulardaki dışsal sebeplerini içermektedir. Aynı zamanda, iç motivasyon dış motivasyona (ödül, sıralama, not vs.) nazaran bireyin yararına olan etkinliklere ilgi duyma, merak etme ve etkinlikler için harekete geçme olarak belirtilmektedir (Deci ve Ryan, 1985). Bu kategoride yer alan alt boyutlardan ilki olan merak, çocukların ilgilendikleri bir konu ile ilgili okuma istekleri olarak tanımlanmaktadır (Renninger, Hıdı ve Krapp, 1992). Çocukların merakını artıracak okuma materyalleri kullanıldığında okuma motivasyonları etkilebilir. Diğer bir alt boyut olan ilgi; edebi metin veya bilgilendirici metinleri zevkle okumadır. Okuma ilgisi kavramı Schallert ve Reed (1997) tarafından yapılandırılmıştır. İlgi ve merak birbirinin destekleyicisidir. Önemli alt boyutu ise, Wigfield ve Eccles (1992) tarafından çıkarılan öznel amaçlara dayalı bir boyuttur. Bireyin okuma başarısı ve okuma motivasyonu okumaya verdiği önemle örtüşebilir. Rekabet alt boyutu okumada diğerlerinden daha iyi olma arzusunu kapsar. Bu durumda bireyi okumaya yönelik daha çok çaba göstermeye

itecektir. Bu kategorinin diğerk bir boyutu da farkındalıktır; yani başkalarının gözünde iyi performans ortaya koymak için çalışmaktır (Ames, 1992; Nicholls ve diğerkleri, 1989). Farkındalığını artırmak isteyen bir birey okuma aktiviteleri ile daha yakından ilgilidir. Notlar için okuma boyutu, öğretmeninin gözünde en iyisi olma arzusudur. Rekabet, farkındalık ve notlar için okuma alt boyutları birbirini destekleyen boyutlardır. Bu boyutlar, çocukların okulda daha fazla okuduklarını, okuma performanslarını değerlendirdiklerini ve başkalarının performanslarıyla kıyasladıklarını yansıtmaktadır. Aslında farkındalık, notlar ve rekabet okuma motivasyonunun da belirgin öğelerdir.

Üçüncü kategoride okumanın sosyal yönü belirtilmiştir. Birbirini destekleyen görüşlere göre okuma, doğası gereği sosyal bir aktivitedir (Guthrie ve diğerkleri, 1996) ve ilköğretimde düzeyinde ki sosyal durum öğrencilerin başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir (Wentzel, 1996). Bu kategorinin birinci alt boyutu öğrencilerin diğerk öğrencilerle birlikte okumak istemelerini veya öğretmenlerini memnun etmek gibi sosyal nedenleri içermektedir. Okumanın sosyal nedenlerinden birisine örnek olarak öğrencinin okuduklarını ailesiyle ve arkadaşlarıyla paylaşmasıdır. İkinci alt boyut olan uyum, öğrencinin başkalarının beklentilerini karşılamaya yönelik okumasıdır. Bu durumda toplum içinde yer edinme, ailesi tarafından takdir görülme vb. değerleri içine aldığından önemlidir.

11 boyuttan oluşan MRQ 100 4. ve 5. Sınıf öğrencisine uygulanmış; geçerlik ve güvenilirlik analizleri sonucunda oluşturulan boyutların sekizinin iç tutarlılık güvenilirliği yüksek çıkmıştır. Bu boyutlar; öz yeterlik, meydan okuma, kaçınma, merak, ilgi, farkındalık, rekabet ve sosyallik'dir. Önem, uyum ve not istatistiksel açıdan okuma motivasyonunu belirleyici boyutlar olarak bulunmamıştır.

Okuma motivasyonu ile ilgili geliştirilmiş ölçeklerden bir diğerk de Gambrell, Palmer, Codling ve Mazzoni'nin (1996) geliştirdiği "Motivation to Read Profile (MRP)" dir. MRP ölçeği, öğrencilerin okuyucu olarak öz kavramlarını, ilgilerini, okumaya verdikleri değeri belirlemek için kullanılır. Ölçek, öğrencilerin okuma öz algıları ve öğrencilerin okumaktan ne kadar çok hoşlandıklarını ölçen maddeleri içeren okuma değeri olmak üzere 2 boyut ve 20 maddeden oluşmaktadır. Bu boyutlar, Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından tanımlanan okuma motivasyonu boyutları olan öz yeterlik, merak ve ilgi ile benzerdir.

Chapman ve Tunmer (1995) 3 boyuttan oluşan Reading Self-Concept Questionnaire geliştirdiler. Boyutlar; okuma yeterliğini algılama, okuma zorluğunu algılama ve okumaya yönelik tutumdur. Chapman ve Tunmer ölçeğinde motivasyon terimini kullanmasa da oluşturulan boyutlar; Wigfield ve Guthrie (1997) tarafından oluşturulan okuma motivasyonu boyutları olan öz yeterlik, meydan okuma ve merak ile kısmen benzerdir.

McKenna ve diğerleri (1995) öğrencilerin boş zamanlarında ve okulda ne kadar okuduklarını ölçen okuma tutumuna yönelik 20 maddeli bir ölçek geliştirdi. Bu ölçek Gambrell ve diğerlerinin (1996) oluşturduğu ölçeğin alt boyutlarından biri olan okuma değerleriyle, Wigfield ve Guthrie'nin (1997) oluşturduğu ölçeğin alt boyutlarından merak ve ilgi ile ilişkilidir.

Diğer ölçeklerle karşılaştırıldığında MRQ okuma motivasyonunun olası boyutlarını geniş biçimde ölçtüğünden diğer ölçeklere göre daha kapsamlıdır ve geçerlidir. Bunun nedeni de Guthrie ve Wigfield'in okuma motivasyonunu çok yönlü olarak incelemesi ve okuma motivasyonunun farklı boyutlarını (Baker ve Wigfield, 1999; Guthrie ve Wigfield, 2000; Wigfield, 1997; Wigfield ve Guthrie, 1997) ölçebilmek için başlıca motivasyon teorileri kullanarak ölçeği geliştirmiş olmasıdır.

Özetle; oluşturulan ölçekler incelendiğinde okuma motivasyonunu tek bir açıdan ele almak mümkün değildir. Motivasyon öğrencilerin okuma gelişimlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Okuma motivasyonunu ölçecek genel ve tek bir kurgu kullanmak yerine kullanılan motivasyonel temeller 4 ana özelliğe toplanabilir. Bunlar; öz yeterlik, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve sosyal motivasyon. Araştırmada geliştirilmiş olan ölçekte 4 ana özellik temel alınmıştır. Belirtilen motivasyonel temeller ve okuma-anlama arasındaki pozitif ilişkiler, Guthrie ve meslektaşları (Guthrie ve Alao, 1997; Guthrie ve diğerleri, 1996; Guthrie, Wigfield, Metsala ve Cox, 1999; Wigfield, 1997) tarafından gerçekleştirilen çalışmaların bulgularıyla da desteklenmektedir.

Motivasyon basit bir formulla ölçülmekle birlikte insan davranışlarının arkasındaki gerekçeyi belirleyen en önemli unsurdur. İlköğretimde öğretmen sınıfta öğrencileri okuma eylemine geçirecek onları motive edecek uygulamalarla ilgilenmelidir. Okuma motivasyonu öğrencilerin okuma eylemini devam ettirebilmeleri için gereklidir. Watkins ve Coffey'a göre (2004) öğrenciler ne kadar başarılı olursa olsun

motivasyonları düşükse okuma eylemini gerçekleştiremezler. Baker ve Wigfield'a göre (1999), okuma motivasyonu yüksek olan öğrenciler okumaya daha çok zaman harcarken, okuma motivasyonu düşük olan öğrenciler daha az zaman harcarlar.

Bu nedenle; ilköğretim yıllarında öğrencilerin okuma motivasyonlarının tespit edilmesinin büyük bir önemi vardır. Çünkü bu yıllarda yapılan tespitlerle onların ileri yaşamlarında etkili olacak okuryazar bir birey olmaları sağlanır. Bu dönemlerde yapılan tespitlerle aynı zamanda onların okuma başarılarına da müdahale edilebilir.

Çocukların okumaya yönelik motivasyonları tespit edilirken göz önünde bulundurulması gereken birçok değişken vardır. Çocukların okumaya yönelik motivasyonlarını içinde buldukları sosyal çevre, öğretmen ve öğretmenin kullandığı metot etkileyebilir. Başlangıçta çocuklar okula düşük ya da yüksek olmak üzere belli bir motivasyon düzeyinde gelirler. Dick Allwright'a göre, doğrudan Öğrencilerin davranışlarını etkileyebilecek üç önemli alan vardır. Bunlar; Amaçlar ve hedef belirleme: Motivasyon bireyin bir şeyi başarması için amaca yönelik arzudur. Uzun ve kısa dönemli amaçlar arasında farklılık gerekir. Kısa dönemli amaçlar öğrencilerin günlük yaptıklarıyla ilgilidir. Çünkü öğrencilerin yıllık hedef belirlemelerinden ziyade haftalık hedefler belirlemeleri daha kolaydır. Haftalık hedefler öğrencilerin başarılarında daha önemli bir etkiye sahiptir. Öğrenme çevresi; başlangıçta öğrencileri güdülemek ve motivasyonun devamını sağlamak istiyorsak olumlu bir sınıf çevresi yaratmalıyız. Sınıf çevresini değiştirmek için farklı materyaller ve tasarımlar kullanılabilir. İlginç sınıflar; eğer çocukların içsel motivasyonunu destekleyen sınıflar oluşturulursa daha verimli çalışmalar elde edilebilir (Akt: Harmer, 2001). Öğretmenler dersi verimli hale getirmek için gerekli olan bilgi ve becerilerini kullanmalıdırlar.

Bireylerin okumaya yönelik motivasyonlarını etkileyen bir diğer nokta da okuma öğretimi sürecinde kullandıkları yöntem ya da materyaldir. Bu durum da araştırılması gereken soruyu Roberts ve Wilson (2006) cevap aranması gereken sorulardan biri "Kullandığımız öğretim yöntemi ya da materyaller öğrencileri okumaya teşvik ediyor mu?". Öğrencileri daha çok okumaya teşvik eden, okumayı eğlenceli bir hale getiren farklı yöntemler ve materyaller seçilmelidir. Okuma alanında Guthrie ve meslektaşları da anlamlı öğrenme hedefleri koyma, gerçek dünya etkileşimleri gerçekleştirme, ilginç kitaplar ve materyaller kullanmak, seçimleri destekleme ve

kendi kendini idare etme (kişisel özerklik), direk okuma stratejisi eğitimi verme ve cesaretlendirme, öğrenciler arasında işbirliği, öğretmenlerin öğrencilerin strateji kullanımını genişletebilmesi, okuma motivasyonu, okuma miktarı ve metin anlama (Guthrie ve Alao, 1997; Guthrie ve Davis, 2003; Guthrie ve Wigfield, 2000; Guthrie ve diğerleri, 2000) başlıklara önem verilmesini önermiştir.

İlköğretimde çocukların okumaya en çok vakit harcadıkları ders Türkçe dersidir. Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle okuma çalışmaları yapılır. Öğrencilerin okumaya karşı yüksek düzeyde motivasyona sahip olmaları ve hayat boyu okuryazar bir birey olarak yetişmeleri için onlara güncel materyallerle destek sağlamalıyız. Yeni teknolojik sistemleri kullanarak onları gelecekte karşılaşacakları her türlü duruma uyum sağlamaları için hazırlamalıyız.

### **2.3.2 Okuduğunu Anlama**

National Reading Panel (Ulusal Okuma Paneli) (NICHHD, 2000) raporuna göre anlama eylemi okuma eğitiminin beş temel özelliğinden biridir. Panel de, okuduğunu anlama araştırmalarında bulunan üç tema tespit edilmiştir:

Birincisine göre, okuduğunu anlama karmaşık bir bilişsel süreç olup sözcük dağarcığı gelişimi ile sözcük dağarcığı eğitiminin okunulanları anlamadaki rolüne yönelik açık bir betimleme olmaksızın anlaşılabilir. İkincisi, anlama süreci aktif bir süreç olup, okur ile metin arasında amaç ve düşünceye yönelik bir etkileşim gerektirir. Üçüncüsü, anlamayı geliştirme amacıyla öğretmenlerin öğrencileri için okuduğunu anlama stratejileri geliştirip uygulamalarına yönelik yaptıkları hazırlıklar öğrencilerin bu alandaki başarıları ile çok yakından bağlantılıdır (Cunningham,2001). Bu bilgilerden yola çıkılarak; okuduğunu anlamanın sadece sözcük bilgisiyle ilişkisinin olmadığı, aktif bir süreç olduğu, okur ve metin arasında etkileşim gerektirdiği ve anlama stratejileriyle geliştirilebileceği belirtilmektedir. Ayrıca okuduğu anlamanın karmaşık bir süreç olduğu vurgulanmış, Strickland, Snow, Griffin, Burns ve McNamara da (2002) , anlama eyleminin bir kitaptaki gerçekleri ya da ayrıntıları hatırlamaktan çok daha fazlasını içerdiğini söylerek bu durumu desteklemiştir.



RAND Reading Study Group (2002), okuduğunu anlamayı, yazılı dilden etkileşim ve katılım yoluyla anlam çıkarma ve yapılandırma olarak tanımlamaktadır. Buna göre anlama üç ögeyi içermektedir. Bunlar; anlamayı yapacak olan “okuyucu”, anlaşılacak “metin” ve anlamının parçası olan “etkinliktir” .Yani, okuyucu ve metin unsurları okuduğunu anlama kavramının temel taşlarıdır. Walpole ve McKenna’da (2007) bütün okuma eğitimlerinin hedefi olan okuduğunu anlamının, anlamın çıkarılıp kurulmasına ilişkin bilişsel bir eylem olup okurun, metnin ve aktivite ya da hedefin özelliklerinden ve bu unsurların her biri çoklu sosyokültürel metinlerden etkilendiğini belirterek okuduğunu anlamının çok boyutlu yapısına dikkat çekmektedir.

Görüldüğü gibi okumayı ve okuduğunu anlamayı etkileyen faktörler tek boyutlu değildir. Yapılan tanımlarda hareketle okuduğunu anlama da metin ve okuyucu olmak üzere iki temel değişken bulunmaktadır. Kahveci de (2004) okuduğunu anlamayı etkileyen faktörleri, “okuyucu ile ilgili faktörler” ve “metinle ilgili faktörler” olarak ikiye ayırarak temel boyutları belirtmiştir. Okuyucu ile ilgili faktörler; okuyucunun kelime dağarcığı, metne duyduğu ilgi, metni okuma sırasındaki dikkati ve motivasyonu, metinle ilgili sahip olunan önbilgi, okuma amacıdır. Metinle ilgili faktörler; metnin türü, anlatım düzeyi, yapısı, metnin dil ve üslubu, metnin fiziksel nitelikleridir. Bu faktörlerin her biri tek başına inceleme gerektiren başlıklardır. Nation’ın araştırmasında anlaşılabilirliğin önemi vurgulanmaktadır. Hu ve Nation (2000) çalışmasında %98 oranında hemen hemen tüm öğrencilerin yeterli anlama kabiliyetlerinin olduğuna fakat %95’ inin yeterli anlama davranışı göstermediğini belirttiler. Bu da yukarıda adı geçen ilgili faktörlerin etkisinin incelenmesini gerektirmektedir.

Bu faktörleri içine alan okuduğunu anlama ile ilgili tanımlar vardır. Basılı ve yazılı bir materyali kavrama yeteneği sadece sözcükleri fark etme, uygun anlamlarını bilme, tümceleri okuma davranışlarıyla sınırlı olmayıp, daha üst düzeyde düşünme becerilerini gerektiren karmaşık bir süreçtir (Koçyiğit, 2003). Okuduğunu anlama sürecinde bireyi aktif duruma getirmekte önemlidir. Çünkü okunulan metinden doğru anlam çıkarılması ve verilen mesajların iletilmesinin sağlanması bireyin anlama gücüne bağlıdır (Çiftçi, 2007). Onwuegbuzie, Mayes, Arthur, Johnson, Robinson,

Ashe, Elbedour ve Collins (2004) okuduğunu anlamayı, bir öğrencinin ön bilgilerini okunulan metinle bütünleştirme becerisi olarak tanımlamaktadırlar.

Özetle; okuduğunu anlama becerisini edinmiş bir birey okuduklarını kavrar, onlara tepkide bulunma yeteneğine sahiptir ve bu yeteneği her okuma eyleminde etkili bir şekilde kullanır. Bireyin okuduklarını anlama becerisinin ölçülmesi de üzerinde durulması gereken önemli bir husustur. Okuduğunu anlamamanın değerlendirilmesi sürecinde, genelde çoktan seçmeli sorulara yer verilmektedir. Bu da anlama sorularından çıkarılacak tek bir yargının tanımlanmasını işaret ettiğinden, öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesini engel olabilir. Winograd, Paris ve Bridge'de (1991) test uygulamalarının öğrencilerin gerçek okuma becerisi edinmesinden ziyade yapay okuma stratejileri geliştirmelerine neden olduğunu vurgulamaktadır. Okuma anlama becerisini ölçülmesinde yazılı anlatım gerektiren sorulara yer vermek, farklı teknikler kullanmak gerekmektedir. Bir bireyin okuduğu bir metni anlayıp anlamadığını çeşitli yollarla belirleyebiliriz. Ama belirlerken üzerinde durulan temel sorular vardır. Bu sorular, ana fikir, konu, sonuç, yardımcı fikirler, olaylar, karakterler vb. unsurlardan oluşturulur. Okuduğunu anlama becerisi ölçmek sadece ilgili ölçme aracından puan elde etmek değildir, aynı zamanda okunandan anlam çıkarma becerisi gözlenmeyi gerekli kılar.

## 2.4 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

### 2.4.1 Okuduğunu Anlama ile İlgili Araştırmalar

İlk olarak elektronik ortamların öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine olan olumlu etkisiyle ilgili araştırmalar yer verilmiştir.

Greenlee-Moore ile Smith'in (1996) çalışmaları elektronik kitaplardan elde edilen olumlu dönütlerle ilgili bir örnek niteliğindedir. Araştırmada 9-10 yaşındaki 31 çocuktan oluşan örneklem kullanılmış olup, yanıtlar videoya alınmıştır. Bulgulara göre; her iki grupta kitapları okuma ve okumadan sonra sunulan anlama sorularını yanıtlama konusunda hevesli görünse de, CD-ROM grubunun aktiviteyle ilgili daha fazla keyifli ve hevesli olduğu görülmüştür. Ayrıca, bir metnin anlatımı uzun ve zor olduğunda elektronik ortamdaki anlama puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur.

Mathew (1995) etkileşimsel elektronik metinlerin 3.sınıf öğrencilerinin okuma eylemlerine yönelik anlama ve tutumları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Ölçüm öykü anlatma ile ölçüldüğünde, geleneksel metinleri kullanan öğrencilere kıyasla elektronik metinleri kullanan öğrenciler lehine puanlarda büyük artışlar olmuştur. Mathew, iki grup arasında okumaya yönelik tutumda ciddi bir fark bulamamıştır.

Pearman (2008) öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini arttırmaya yönelik elektronik öykü kitaplarının işe yararlığını incelemiştir. Pearman, 54 ikinci sınıf öğrencisi ile, geleneksel baskılı metinlerde okunan öykülerin sözlü olarak yeniden anlatılmasını elektronik metinlerin kullanımı ile kıyaslamıştır. Her iki durumda da aynı kitaplar kullanılmış olup, öğrencilerin ilk önce geleneksel bir metni ya da elektronik bir metni okumaları gelişigüzel bir biçimde kararlaştırılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, grupta yer alan zayıf okuyucular için elektronik metinleri okumak, geleneksel metinleri okumaya göre daha yüksek anlama düzeyleriyle sonuçlandığını bulunmuştur.

Aşağıda belirtilen çalışmalar da yukarıdaki araştırmalar da elde edilen bulguların aksini göstermektedir.

Grimshaw ve diğerleri (2007), çocukların öykü kitaplarını anlama ve bunlardan keyif almalarındaki farklılıklarını, kitapların sunum şekline göre incelemiştir. İki farklı öykü kitabı seçilmiş olup, araştırmaya 132 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın uygulandığı grup 9-10 yaş ve çalışma 18 ay sürmüştür. Bu öğrencilerden 51'i *Caprona Büyüücüleri*'nden bir bölüm okumuştur. Bunların da yaklaşık yarısı çevrimiçi bir sözlükle elektronik olarak okunurken, kalanı ayrı bir basılı sözlükle baskılı bir versiyonda okunmuştur. Kalan 81 çocuk *Küçük Prens*'ten bir bölüm okumuştur; bunların 26'sı elektronik olarak, 26'sı aynısını fakat bu kez anlatımlı olarak ve 29'u da baskılı versiyonunu okumuştur. Bu öykü kitabı için sözlük sunulmamıştır. Farklı şekilde sunum türü çocukların kitaplardan keyif almalarını çok fazla etkilememiştir. Her iki öykü kitabı için de anlama ile ilgili puanlar, neden-sonuç ilişkisine dayanan soru türü bilgi çıkarma türü sorulardan daha yüksek çıkmıştır. Çocukların bilgisayardaki parçaları okumaları baskılı kitapları okumalarından daha uzun zaman almıştır. Ekrandan okuyan çocuklar için temel bir farklılık, bu çocukların metni elle takip edememeleri, örneğin bir kitap ayraç ya da parmaklarını kullanamamalarıydı. Baskılı versiyondan okuyan çocuklar kitap ayraçını çoğu kez bu amaç için kullanmaktaydı. Elektronik metinleri takip edememe durumu daha uzun okuma sürelerini açıklayabilir. Çocukların metinlerin elektronik versiyonlarını okuduğunda aldığı anlama puanları, aynı parçanın baskılı versiyonlarını okumalarıyla kıyaslandığında anlamlı farklılık görülmemektedir. Baskılı versiyonları okumaları ile kıyaslandığında çocukların elektronik versiyonları okuma sürecinde parçaya yönelik hissettiği zevklerde önemli farklılıklar olmamıştır.

Doty, Popplewell ve Byers (2001) bu bulguların aksini göstermiştir. Bu araştırmacılar ikinci sınıf düzeyinde etkileşimsel elektronik bir metin ya da geleneksel basımlı bir metin okuyan öğrencilerin okuduğunu anlamalarında bir farklılık olup olmadığını incelemiştir. Doty ve diğerleri, iki metin formatı arasında (aynı metnin elektronik formatta ya da geleneksel basımda okunması) öğrencilerin anlama puanlarında herhangi bir istatistiksel farklılık bulamamıştır.

Basılı metinlerde öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin nasıl olduğu, farklı stratejilerin ve metin türünün öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine olan etkisi aşağıda yer alan araştırmalarda belirtilmiştir.

Sidekli'nin (2005) ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin öğretici ve öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlama becerileri üzerine yaptığı çalışma da öğrencilere, öğretici ve öyküleyici metinlerden oluşan iki başarı testi uygulamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, 5.sınıf öğrencilerinin büyük çoğunluğunun öyküleyici metinleri anlama düzeyinin, öğretici metinlere göre daha yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır.

Yıldırım, Yıldız, Ateş, Rasinski'nin (2010) yaptığı çalışmada; ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri incelenmiştir. Araştırma 180 5.sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiş olup, veriler anlama testi ile elde edilmiştir. Araştırmada, metin türlerinin anlamayı etkileyen önemli bir faktör olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Araştırmanın bulgularına göre, öyküleyici metinlerde öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerinin okuduğu anlamalarından yüksek olduğu; bilgi verici metinlerde ise öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri arasında herhangi bir fark olmadığı saptanmıştır. Ayrıca hem okuduğunu anlama hem dinlediğini anlama da öyküleyici metnin bilgi verici metinden daha iyi anlaşıldığı görülmektedir.

Aşağıda belirtilen çalışmalar da yukarıdaki araştırmalar da elde edilen bulguların aksini göstermektedir.

Tayşi (2007), ilköğretim 5. ve 8. Sınıf öğrencilerinin hikâye ve deneme türü metinlerindeki okuduğunu anlama düzeylerini karşılaştırmıştır. 329 5. sınıf ve 570 8. sınıf öğrencisi üzerinde hikâye ve deneme türleri için iki adet okuduğunu anlama ölçeği kullanmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, 5.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri metin türleri arasında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Hikâye türünde kızların okuduğunu anlama düzeyi erkeklere göre yüksek çıkmıştır. Deneme türünde ise cinsiyetler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Palavuzlar'ın (2009) yaptığı çalışmada; ilköğretim 5. Sınıf düzeyinde öyküleyici metinlerden hikâye türü ve bilgilendirici metinlerden deneme türüne göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı incelenmiştir. Çalışma 50 5. Sınıf öğrencisi ile yürütülmüştür. Veriler, hikâye ve deneme türü metinlere göre okuduğunu anlama yeteneğini ölçmeyi amaçlayan iki başarı testi ile toplanmıştır. Herhangi bir öyküleyici metni okuduğunda anlayabilen bir öğrencinin, benzer düzeyde bilgilendirici metni okuduğunda da aynı başarıyı sağladığı belirtilmiştir. Hikaye ve deneme türünde okuduğunu anlama başarıları karşılaştırıldığında kızların erkeklerden daha yüksek başarıya sahip olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak; öyküleyici metinlerin farklı sunum şekli öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde önemli bir etkiye neden olmazken; bilgilendirici metinler üzerinde yapılan araştırmalar bu bulguların aksine göstermektedir. Elektronik metinlerin öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarında herhangi bir etkisinin olmadığı belirtilmiştir. Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin farklı ortam ve stratejilerden etkilendiği, metin türünün de bazı araştırmalar da farklılaştığı görülmektedir

#### **2.4.2 Okuma Motivasyonu İle İlgili Araştırmalar**

İlk olarak motivasyon ve okuma motivasyonunun temeline değinen araştırmalara yer verilmiştir.

Ames (1990;1992) yaptığı çalışmada, motivasyonun karmaşık yapısını öğrenmeyle bağlantılı olacak şekilde sınıflandırır ve motivasyon teorilerine ve araştırmalara göre uygulanan eğitim-öğretim programlarının yenilenmesini önerir. Çalışmanın bulgularına göre, motivasyon başarıyla eş anlamlı değildir, öğrenci motivasyonunu başarı testi sonuçlarına bakarak anlamak mümkün değildir. Çünkü başarı ve test performansı çeşitli faktörlere göre belirlenir. Etkili bir okul ve etkili bir öğretmen uzun dönemde öğrenciye katkı sağlayacak öğrenci inançlarını, tutumlarını ve hedeflerini olumlu yönde etkiler. Öğrencilerin sadece akademik anlamda başarılı olmaları uzun dönemde yeterli değildir, aynı zamanda onların bilgi, beceri ve çabalarının gelişimine katkı sağlamak gerekir. Öğretmenler için sorun; öğrencilerin bir şeylerin yapmalarını istemek ve bu yaptıkların şeylerin devamlılığını sağlamak.

Bu yüzden motivasyon kavramına değinilmektedir. Öğrencilerin başarılarının artmasında öğretmenlerin oluşturacağı sınıf ortamları önemli rol oynar.

Wigfield (1997) çalışmasında okuma motivasyonunun temelini, gelişimini ve farklı sınıf ortam ve programlardan nasıl etkilendiği incelemiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen 54 maddeden oluşan MRQ 600 5. ve 6.sınıf öğrencisine uygulandı. Yapılan incelemeler sonucunda okuma motivasyonu kavramı genel olarak motivasyon, öz yeterlik, başarı-hedef ve beklenti teorisine dayanmaktadır. Çocukların okuma performansını etkileyen okuma motivasyonunun çok boyutlu olduğu dile getirildi. Araştırmacının incelediği diğer bir soru ise “Çocukların sınıf düzeyleri arttıkça okuma motivasyonları artmakta mı azalmakta mıdır?” Araştırma sonucunda; bu sorunun cevabını azalmaktadır olarak belirtildi.

Wigfield ve Guthrie'nin (1995) yaptığı çalışmasının ana amacı, büyük bir örnekleme okuma motivasyonu ölçeğinin uygulanmasıdır. Bu nedenle araştırmada, 6 ilköğretim okulundan seçilen 5. ve 6.sınıfta öğrenim gören 371 kişi kullanılmıştır. Araştırmacılar değişkenler arasındaki ilişkileri tespit ederek; öğrencilerin okuma etkinliklerinin boyutlarla bağlantısının nasıl olduğunu incelediler. Okuma motivasyonunun boyutları güçlü bir teorik temele dayanmaktadır ve boyutlar arasında uyum olduğu ve korelasyonların yüksek çıktığı görülmüştür. En düşük korelasyona sahip sosyallik boyutu .47 iken en yüksek korelasyona sahip önem boyutu .89'du. Okuma motivasyonu ölçeği öğrencilerin bireysel farklılıklarını anlamak ve evde veya okulda okuryazarlık deneyimlerine yardımcı olunabilecek bir ölçek olarak görülmektedir.

Lau'nun (2009) çalışmasının Hong Kong'daki ortaokul ve lise öğrencilerinin okuma motivasyonu, okuma eğitimi algıları ve okuma miktarları karşılaştırılmıştır. Hong Kong'daki toplam 19 orta eğitim kurumundan 1.146 öğrenci gönüllü olarak 3 farklı değişken içeren anketi cevaplandırmışlardır. Çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin içsel motivasyonları güçlü bir şekilde okuma miktarıyla ilişkilidir. Öğrencilerin, Çince dil dersinde almış oldukları okuma eğitimine ilişkin algılarının önemli bir şekilde okuma motivasyonlarıyla ilişkili; okuma miktarı ile de dolaylı olarak ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Çinli öğrencilerin okuma motivasyonları ve motivasyonlarının artırılması için etkili okuma eğitiminin planlanmasına ilişkin

bulgulardan elde edilen çıkarımlar tartışılmıştır. Okuma eğitiminin okuma miktarı üzerindeki etkisi sadece okuma motivasyonu üzerinden ilişkilendirilmektedir. Okuma motivasyonu 4 tipten oluşmaktadır ( öz yeterlik, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve sosyal motivasyon) ilgili olmasıyla birlikte, içsel motivasyonun bütün öğrenci gruplarında okuma miktarını belirlemede en güçlü “tahmin edici” olduğu bulunmuştur.

Wigfield ve Guthrie (1997) yaptıkları çalışma da çocukların okuma motivasyonlarının farklı yönlerini ve okuma mesafesi ve okuma miktarının motivasyonla olan ilişkisini incelediler. Yılda iki kez 4. ve 5. sınıf öğrencilerine(105 kişi) yeni okuma motivasyonu ölçeği uygulandı. Çocukların okuma mesafesi ve okuma miktarı, anket ve günlükler kullanılarak ölçüldü. Okuma motivasyonun çok boyutlu olarak bulundu. Okuma miktarı ve okuma mesafesinde içsel motivasyon dışsal motivasyondan daha etkilidir. Bazı boyutlarda kızların motivasyonları erkeklerinkinden daha yüksek bulundu.

Okuma motivasyonunun nelerden etkilendiği değişen ve arttırmaya yönelik yapılan araştırmalar da aşağıda belirtilmiştir.

Guthrie ve Alao'nun (1997) ele aldığı araştırmada, okuma motivasyonunu arttırmaya yönelik tasarım süreci ele alınmıştır. Bulgulara göre; öğretmen tarafından denetlenen bir sınıf bağlamının özellikleri belirlenirse; bu durumda öğrencinin okuma motivasyonuna katkıda bulunabilir. Bağlamsal özellikler; öğrenci aktiviteleri, metinler, öğretmen faaliyetleri, kişiler arası ilişkiler ve okul politikalarını içerebilir. Yeterli olan bir tasarım sürecinin belirlenmesi, okuma motivasyonunun yükseltilmesi için oldukça önemlidir. Ortamın yeterli olmasının gerekli özellikleri şu şekilde sıralanabilir: okumaya motive eden unsurları içermesi, bilişsel yönlerine de hitap etmesi, bütünleştirilmiş, sistematik olarak birbiriyle ilişkili, uygulanabilir, uzun dönemde uygulaması kolay, öğrenciler için faydalı, uygun maliyetli, sınıf ve okul ortamına uygun olması.

Edmunds ve Tancock (2003) ilköğretim 4. sınıf düzeyinde teşvik edici unsurların okuma motivasyonuna olan etkisini incelemiştir. Veriler kontrol grubundaki “hiç teşvik almayan” 28 öğrenci, deney grubundaki “kitap” ile teşvik edilen 27 öğrenci ve diğer bir deney grubunda yer alan ve “okuma ile ilişkili olmayan hediyeler” ile



teşvik edilen 36 öğrencinin bilgilerinden elde edilmiştir. Her öğrencinin okuma motivasyonu düzeyi çalışmanın başında ve sonunda ölçülmüştür. Ölçüm sırasında, *Motivation to Read Profile* (Gambrell, Palmer, Codling, ve Mazzoni, 1996) anketi kullanılmış ve her öğrenci tarafından tamamlanmıştır. Aile anketi de her bir öğrencinin velisi tarafından doldurulmuştur. Öğrencilerin okudukları kitapların sayılarına bağlı okuma motivasyonları ölçülürken kitap kayıtları/günlükleri kullanılmıştır. Ayrıca çalışmada, öğrencilerin okumaya olan motivasyonlarının ölçülebilmesi için kaç kitap okuduklarını temel alan kitap kayıtları kullanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre; teşvik edilen öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir.

Morrow'un (1992) da çalışmasında vurguladığı gibi öğrencilere çoktan seçmeli bir hak tanındığında ve ilginç kitaplar sunulduğunda, öğrencinin motivasyonu artmakla birlikte okumaya daha fazla zaman ayırıp okumaya yönelik pozitif görüşler beslediği belirtilmiştir.

Marinak ve Gambrell'in (2008) çalışmasında ödül yakınlığının ve ödül seçiminin 3.sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu üzerindeki etkisi incelemiştir. Örneklem grubunu 288 öğrenci içinden Stanford Başarı Testi'nde 30. ve 50. yüzdeler arası arasına giren 75 kişi oluşturmaktadır. Katılımcıların ebeveynlerinden, çocuklarının çalışmaya katılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Araştırmadan çıkarılan ana bulgu; okumalar karşısında ödül olarak kitap verilen veya hiçbir ödül verilmeyen öğrenciler, okuma için bir jeton ödül verilen öğrencilere göre daha fazla motive olmuştur. Mevcut çalışmanın sonuçları şunu göstermiştir ki; istenilen davranışta ödüle yakınlık, okuma motivasyonunu geliştirmede özellikle göze çarpan bir etkidir. Bu çalışmada, kitaplar içsel motivasyonu jeton ödüllere göre daha az olumsuz etkilemişlerdir. Çalışmada ortaya çıkan en büyük çıkarım ise şudur; dikkatli seçilmiş ödüller okuma motivasyonunu artırabilmektedir.

Anderman ve Maehr (1994) makalelerinde, motivasyonun bütün yaş ve dönemlerde önemli olduğunu ama küçük sınıflarda benzersiz bir öneme sahip olduğunu vurguladılar. Onlara göre, o dönem yetişkinliği adım atmanın farkında olduğu bir dönemdir. Ayrıca motivasyonun sadece pubertal(fiziksel) değişimlerden etkilenmediğini ortam da etkilendiğini söylemişlerdir.

Rodriguez ve diğerklerinin (1998) öğrenci motivasyonun doğası; nasıl geliştiği ve bu gelişimin öğrencilerin okul performansıyla nasıl bir ilişkisi olduğu ile ilgili araştırmasına göre; çocukların ilgilerindeki değişim ve cinsiyetlerine özgü gelişimler 3 ile 8 yaş arasında oluşur. Cinsiyetlerine özgü gelişimlerde motivasyonla ilgili olan davranışlar, tutumlar ve ilgileri etkilemektedir.

Ülper'in (2011) yaptığı çalışmada okumanın duyuşsal boyutu ele alınarak, öğrencilere okumaya güdüleyici etmenler sorulmuştur. Onların gözüyle okumaya güdüleyici etmenlerin ne/neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre; öğrencilerde okuma isteği uyandırma açısından öğretmen, aile, arkadaş, kitap, ortam ve etkinlik etmenleri belirleyici bir faktördür. Değişken olarak cinsiyet açısından ise kitap ve etkinlik boyutu dışındaki etmenlerin erkeklere göre kızlar üzerinde daha etkili olduğu belirtilmiştir.

Putman ve Walker'ın (2010) "Motivating Children to Read and Write: Using Informal Learning Environments as Contexts for Literacy Instruction" adlı çalışmasında okuryazarlık öğretiminde motivasyonun önemli bir bileşen olduğu üzerinde durularak; okumada motivasyon ve katılımı arttırmaya yardımcı olacak metotlar tartışılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, informal öğrenme ortamları öğrencilerin motivasyonlarının da artışa neden olmuştur. Ayrıca öğrencilerin materyali kendi kendilerine seçmeleri, öğrencilerde merak uyandırmakta ve keşfetmeye çaba göstermesi öğrenmeyi arttırmaktadır.

McDonald (2008) yaptığı çalışmayla öğretmenlerin motivasyonel olan uygulamalara karşı farkındalıklarını ve bunları uygulayıp uygulamadıklarını incelemiştir. Araştırmaya 2 öğretmen ve 39 orta öğretim öğrencisi katılmıştır. Veriler 12 öğrenci görüşmesi, 2 öğretmen görüşmesi ve sayısız sınıf gözlemleri analiz edilerek sonuçlandırılmıştır. Her öğrenci görüşmesi ve ilgili gözlemlere yönelik bulgular için bir örnek olay incelemesi şeklinde yapılmış ve analiz edilmiştir. Öğrenci ve öğretmen algılarında ve sınıf uygulamalarında benzerlikler ve farklılıklar saptanmıştır. Çalışmanın bulgularında; öğretmenlerin okuma motivasyonunun öneminin farkında olduğu ve uygulamalarında kullandıkları belirtilmiştir.

Özetle; motivasyonun başarıyla direk bağlantısının olmadığı ve farklı değişimlerden etkilendiği görülmüştür. Okuma motivasyonunun temelini motivasyon, öz-yeterlik, başarı-hedef ve beklenti teorilerine dayandığı belirtilmiş ve bu nedenle okuma motivasyonu ölçeklerinin çok boyutlu olduğu ileri sürülmüştür. Öğretmen ve ortam faktörlerinin okuma motivasyonun da önemli bir etkidir. Ayrıca sınıf düzeyi arttıkça okuma motivasyonun azaldığı ve küçük sınıfların öğrencilerin okumaya yönelik olumlu bir görüş benimsenmelerinde önemli bir dönem olduğu söylenmektedir.

### **2.4.3 Ekrandan Okuma İle İlgili Araştırmalar**

Kerr ve Symon (2006) araştırmasında çocukların bir metni kâğıttan, başka bir metni de ekrandan okumasını sağlayarak, basılı ve ekran-temelli metinlerin okuma ve hatırlanma oranlarını karşılaştırmıştır. Ekran dayalı metinlerin hatırlanmasının basılı metinlerin hatırlanmasından daha az olduğunu keşfeden araştırmacılar, uzamsal hafızanın anımsamadaki olası rolü üzerine önemli yorumlarda bulunmuştur.

Maynard ve McKnight (2001) elektronik ortamların anlama ve okuma hızı üzerindeki etkisini inceleyen kullanıcıların e-booklarla etkileşimiyle ilgili bir araştırma yürütmüştür. Yazarlar e-kitap okuyan çocuklarla aynı metni iki farklı basılı versiyonda okuyan çocukları karşılaştırmıştır. Araştırmaya 9-11 yaşlarında otuz katılımcı katılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre, iki grubun anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamış olup, elektronik ortamda okuyan öğrencilerin okuma hızlarının daha düşük olduğu belirtilmiştir.

Bernard, Chaparro, Mills ve Halcomb (2002) benzer bir şekilde, sırasıyla çocukların farklı tür simgelere verdikleri tepkileri ve harf biçimlerinin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştırarak, ekrandan okumanın özelliklerini ayırmaktadır.. Çocukların farklı harf biçimlerinin okunabilirliği ile ilgili algılarını yakalayıp çocukların gerçek algılayışlarına ilişkin analizlerini tamamlayan Bernard ve arkadaşları bunla ilgili üstü kapalı imada bulunmaktadır. Araştırma (çocukların performansı ile ölçülen) gerçek okunurluğun harf biçimlerinden çok fazla etkilenmediği sonucunu verirken, çocukların algılarıyla ilgili bulguların önemli olduğunu açıklamaktadır.

Andrews (2003) araştırmasında teknolojinin eğitim sürecindeki okuryazarlık gelişimlerine etkisini tartışmıştır. Teknolojinin sadece bir araç olarak kavramsallaştırılmasından kaynaklandığını ve eğitimle ilgili politikalar oluşturan ve uygulamaları somutlaştıran kesimler tarafından hareket ettirildiğini savunmaktadır.

Ekrandan okuma yapan bireylerin basılı metni okuyan bireylere göre okuma hızlarının daha düşük olduğu ve okuduğunu anlama düzeylerinde herhangi bir fark bulunmadığı belirtilmiştir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, öğretim materyalleri ve uygulama, verilerin toplanması ve analizine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### 3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Bu araştırma deneysel modele göre yürütülmüştür. Deneysel modeller değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkisini test eden en geçerli ve güvenilir modellerdir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Araştırmada deneysel modellerin altında yer alan gerçek deneysel modellerden öntest-sontest kontrol gruplu seçkisiz model tercih edilmiştir. Bu modelde bağımsız değişkeni manipule ederek, dış değişkenleri kontrole almak gerekmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2009). Gerçek deneysel modellerde denekler seçkisiz atanmaktadır. Seçkisiz atama iç geçerlilik tehditini kontrol altına alan en önemli tekniklerden biridir (Fraenkel ve Wallen, 2006). Bu çalışmada seçkisiz olarak atanan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. İki grubunda uygulama yapılmadan önce ve yapıldıktan sonraki durumlarının karşılaştırılması için ön-test ve son-test ölçümleri yapılmıştır. Ölçümler her iki gruptan aynı zamanda elde edilmiştir (Fraenkel ve Wallen, 2006; Büyüköztürk ve diğ., 2009; Karasar, 2005).

Tablo 1. Araştırmanın Deneysel Modeli

Grup	Öntest	İşlem	Ö1	Ö2	Ö3	Sontest
Deney grubu 30 öğrenci	O <sub>1.1</sub> Okuma motivasyonu ölçeği, Okuduğunu anlama testi	Bilgisayar ekranından sunulan metinlerle eğitim	B.Metin1 Ö.Metin1	B.Metin2 Ö.Metin2	B.Metin3 Ö.Metin3	O <sub>1.2</sub> Okuma motivasyonu ölçeği,
Kontrol grubu 30 öğrenci	O <sub>2.1</sub> Okuma motivasyonu ölçeği, Okuduğunu anlama testi	Hâlihazırda devam eden eğitim.	B.Metin1 Ö.Metin1	B.Metin1 Ö.Metin2	B.Metin1 Ö.Metin3	O <sub>2.2</sub> Okuma motivasyonu ölçeği,

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmanın bağımlı değişkenleri okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu düzeyleridir. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise okuma metninin sunulduğu ortamdır. Araştırmada okuma metinleri deney grubunda bilgisayar ekranından, kontrol grubunda ise basılı materyal üzerinden okunmuştur

### 3.2 ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 eğitim öğretim yılı II. dönem Sakarya İli Hendek merkez ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunun 5. sınıfında öğrenim gören 60 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol grubu öğrencileri kura ile belirlenmiştir. Uygulama yapılacak okulun seçiminde; sürekli kullanılabilen bir internet bağlantısı ve yeterli sayıda bilgisayara sahip laboratuvar veya sınıfın bulunması dikkate alınmıştır. Uygulamayı gerçekleştirecek olan öğrenciler için; temel düzeyde bilgisayar okuryazarı olması ve ön-testin uygulandığı deney ve kontrol grubu için ön-test puanları dikkate alınmıştır.

Oluşan gruplara ilişkin olarak öğrencilerin bilgisayar kullanma düzeylerine göre dağılımı, Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Grubunda Olan Öğrencilerin Bilgisayar Kullanma Düzeyleri

		Bilgisayar Kullanma			
		Evet	Hayır	Toplam	
Grup	Deney	N	30	0	30
		%	100	0	100
Grup	Kontrol	N	27	3	30
		%	90	10	100
Toplam		N	57	3	183
		%	95	5	100

Tablo 2 incelendiğinde; uygulamaya seçilen öğrencilerin bilgisayarı kullanmayı bildiği görülmektedir. Öğrencilerin temel düzeyde bilgisayarı bilmesi ve kullanması nedeniyle okuduğunu anlama testleri bilgisayar üzerinden doldurulmuştur.

### 3.3 VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada veri toplamak aracı olarak okuduğunu anlama testi ve okuma motivasyonu ölçeği kullanılmıştır.

#### 3.3.1 Okuduğunu Anlama Testi

Araştırmada 3'ü öyküleyici 3'ü bilgilendirici olmak üzere 6 metin kullanılmıştır. Bu nedenle 6 ayrı okuduğunu anlama testi geliştirilmiştir. Okuduğunu anlama testleri geliştirilirken öncelikle alanyazın incelenmiş ve öğretmenlerle görüşülmüştür. Akyol (2001) tarafından sınıflandırılan cevabı metin içinde olan, cevabı metin içerisinde ima edilen veya olmayan ve cevabı metinler arasında olan sorulardan yararlanılmıştır. İlgili araştırmalara bakıldığında, farklı soru türleri öğrencilerin anlamalarını etkilemektedir (Wixon, 1983, Akt: Akyol, 2006). Daha sonra oluşturulan testlerle ilgili uzman görüşü alınmıştır.

Bilgilendirici metinlerin değerlendirilmesinde alternatif değerlendirme yaklaşımlarından yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak 5N1K metodu kullanılmıştır. 5N1K'nın seçilmesinde; programda yer alan “Okuduklarında ne, nerede, ne zaman, nasıl, niçin ve kim (5N 1K) sorularına cevap arar” kazanımı etkili olmuştur. Metinlerle ilgili 5N1K metodu hazırlanırken soruların sınıflandırılması da göz önünde bulundurulmuştur (EK-1). Okunan metinlerde 5N1K (5N- Ne/Nerede/Niçin/Ne Zaman/ Nasıl; 1K- Kim ) sorularına cevap aranarak metin daha iyi ve doğru anlaşılır. Ayrıca değerlendirmeye dâhil edilmek üzere metnin konusu ve ana fikri ile ilgili sorular eklenmiştir.

Öyküleyici metinlere ait sorular hazırlanırken programda yer alan “Okuduklarında hikâye unsurlarını belirler” kazanımı ele alınarak genelde bir metinde bulunması gereken hikâye unsurları kullanılmış ve buna uygun olarak hikâye haritası yöntemi hazırlanmıştır. Alanyazın incelediğinde; hikâye haritası yönteminin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyine olumlu etkisi olduğu saptanmıştır (Bozkurt, 2005; Öztoprak, 2006). Hikâye haritası yöntemiyle öğrencilerin hem ilgilerini çekmek hem de gerekli bilgileri öğrenciye kazandırmak amaçlanmıştır. EK-2'de hikâye haritası yöntemi uygulanırken; olayın gerçekleştiği zaman, olayın geçtiği yer, ana karakter ve

yardımcı karakter, problemin başlangıcı, problemi çözme aşamaları, sonuç ve ana fikir unsurları göz önünde bulundurulmuştur.

Okuduğunu anlama soruları metinler okunarak oluşturulmuştur. Genel olarak bilgilendirici metnin değerlendirilmesinde kullanılan 5N1K ve öyküleyici metnin değerlendirilmesinde kullanılan hikâye haritası yöntemi için puanlar toplam puan 100 üzerinden hesaplanmıştır. Bilgilendirici metin 5N1K testinde konu ve ana fikrin her biri 20 puan, diğer 5N1K sorularının her biri 10 puandır. Öyküleyici metin için ise ana fikir 25 puan, sonuç 15 puan ve hikâyenin diğer unsurlarının her biri 12 puandır.

### **3.3.2 Okuma Motivasyonu Ölçeği**

Araştırmada öğrencilerin okuma motivasyonlarını belirlemek üzere araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan “Okuma Motivasyonu Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında ilköğretim 5. sınıf düzeyinde öğrencilerin okuma motivasyonlarını belirlemek ve incelemek amacıyla araştırmacı, alanyazında yer alan bazı motivasyon ölçekleri incelenmiştir. Bu ölçeklerin bazıları; Baker ve Scher (2002) çocuklara yönelik okuma motivasyonu ölçeği; Coddington, Cassandra ve Guthrie (2009) başlangıç düzeyi okuyucuları okuma motivasyonu ölçeği; Lepper, Corpus ve Iyengar (2005) içsel ve dışsal motivasyon ölçeğidir. McAuley, Duncan ve Tammen (1987) da içsel motivasyon envanterinin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmıştır.

Ölçeklerin her biri öncelikli olarak yabancı dil uzmanlarının da görüşleri alınarak Türkçe’ye çevrilmiştir. Daha sonra çalışmayla bağlantılı olarak 60 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur. Geçerlik çalışmalarında öncelikli olarak kapsam ve görünüş geçerliği için başvurulacak olan uzmanlar belirlenmiştir. Bu maddeler iki uzmanının görüşleri alınarak bir ön elemeden geçirilmiş ve 30 maddeye düşürülmüştür. Ölçeğin uzman görüşü formu, öğretmen görüşü formu ve öğrenci görüşü formu hazırlanmıştır. Uzman görüşü formu; 4 Eğitim Bilimleri öğretim üyesi, 5 İlköğretim Bölümü öğretim üyesi, 1 Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü öğretim üyesi ve 3 Türkçe Eğitimi Bölümü öğretim üyesi olmak üzere toplam 12 uzmana gönderilmiştir. Öğretmen görüşü formu 20 ilköğretim sınıf öğretmenine sunulmuştur. Öğrenci görüşü formu ise 40 öğrenciye verilmiştir.

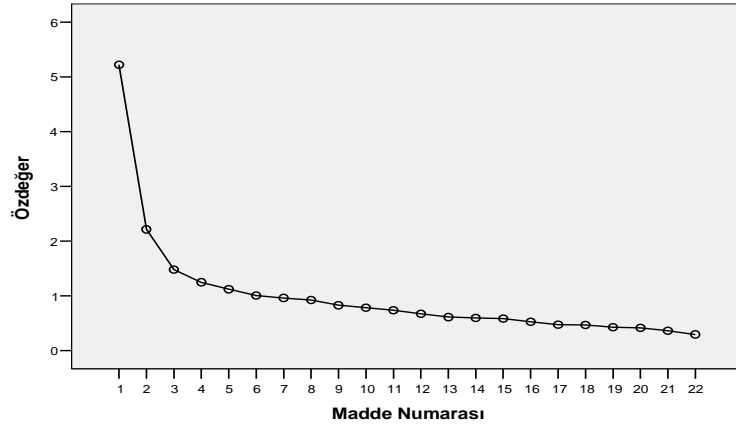


Yapılan görüşmeler, alınan öneriler ve düzeltmeler sonucunda ölçeğe eklemeler ve çıkartmalar yapılmıştır ve 6 olumsuz, 21 olumlu maddenin yer aldığı 27 maddelik ölçek haline getirilmiştir. Sakarya ili Hendek merkez ilçesinde bulunan 3 ilköğretim okulunda ilköğretim 5. sınıf düzeyindeki 259 öğrenci ile pilot uygulama yapılmıştır. 259 öğrenciden elde edilen verilerle geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Puanlamada; “Bana çok uygun” ifadesi için 5; “Bana uygun” ifadesi için 4; “kararsızım” ifadesi için 3; “Bana uygun değil” ifadesi için 2; “Bana çok uygun değil” ifadesi için 1 puan olacak şekilde derecelenmiş, olumsuz soru kökündeki maddeler için bu derecelemenin tersi uygulanmak suretiyle toplam puanlar hesaplanmıştır.

### **Açımlayıcı Faktör Analizi**

Ölçeklerden elde edilen verilere öncelikle yapı geçerliği için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde ölçekte yer alacak maddelerin belirlenmesinde maddelerin öz değerlerinin 1, maddelerin yük değerinin en az .30, maddelerin tek bir faktörde yer alması ve iki faktörde yer alan faktörler arasında ise en az .10 fark olmasına dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2007). Bunun yanında yapı geçerliği esnasında 25 derecelik varimax eksen döndürmesi yapılmıştır.

Bu analizin yapılabilmesi için öncelikle örneklemin yeterliliğini test eden Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testine bakılmıştır. KMO değeri .839 olarak bulunmuştur. Büyüköztürk’e (2007) göre bu değer .70’den büyük olması nedeniyle bu veriler üzerinden faktör analizi yapılabileceği sonucuna varılmıştır. İkinci olarak Bartlett’in Sphericity testine bakılarak ( $\chi^2 = 1807.853$ , p.=.000) elde edilen veriler anlamlı farklılık gösterdiği için faktör analizi yapmaya uygun olduğu tespit edilmiştir (Büyüköztürk, 2007). Faktör analizinde 27 maddenin öz değeri 1 olacak şekilde temel bileşenler analizi öncelikli olmak üzere varimax (25) eksen döndürmesi gerçekleştirilmiştir. Geçerlik çalışmaları sonucunda ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur.



Şekil 2. Scree-plot Grafiği Faktör Yapısı Şekli.

Öz değeri 1 alınan faktör analizi sonucunda ölçekteki faktör sayısı scree-plot grafiğinde de görüldüğü gibi dört tanedir. Scree-plot grafiği incelendiğinde birbirlerine yakın değerlere sahip olmadığı için ölçekle ilgili dört faktörlü yapı tercih edilmiştir. Yapıdaki faktörlere karar verildikten sonra maddelerin faktörlerdeki yükleri incelenmiştir. Maddelerden 4. madde düşük madde yüküne sahip olduğu, 11. maddenin birinci boyutunda eksi değer yükü olduğu, 8. maddenin ikinci ve üçüncü boyutunda, 16. maddenin ikinci ve dördüncü boyutunda ve 17. maddenin birinci ve dördüncü alt boyutları arasında .01 den daha az değer elde edildiği için bu maddeler ölçekten çıkarılıp, 22 madde üzerinden tekrar açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

22 madde üzerinden yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda KMO değeri .835 olarak bulunmuştur. Bu değer .70'den büyük olması nedeniyle bu veriler üzerinden faktör analizi yapılabileceği sonucuna varılmıştır. İkinci olarak Bartlett Sphericity testine bakılarak ( $\chi^2 = 1409.797$ ,  $p=.000$ ) elde edilen verilerin faktör analizi yapmaya uygun olduğu tespit edilmiştir. Faktör analizinde 22 maddenin öz değeri 1 olacak şekilde temel bileşenler analizi öncelikli olmak üzere varimax (25) eksen döndürmesi gerçekleştirilmiştir. Geçerlik çalışmaları sonucunda ölçeğin yine dört faktörlü bir yapıya sahip olduğu bulunmuştur.

Tablo 3. Okuma Motivasyonu Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Madde	Ortak Faktör Varyans	Faktör Yük Değerleri			
		Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4
m1	.41		.52		
m2	.45		.52		
m3	.47		.67		
m5	.32		.51		
m6	.36		.53		
m7	.41			.54	
m9	.32		.41		
m10	.42		.51		
m12*	.43	.62			
m13*	.43	.62			
m14	.57				.56
m15*	.56	.72			
m18*	.61	.76			
m19	.51				.70
m20*	.56	.66			
m21*	.67	.80			
m22	.45		.53		
m23	.28		.47		
m24	.33		.44		
m25	.53			.56	
m26	.56			.74	
m27	.50			.69	
Öz Değer (Top.= 10.17)		5.22	2.22	1.48	1.25
Açıklanan Varyans % Toplam = 46.23		23.74	10.08	6.73	5.68

Tablo 3 incelendiğinde; okuma motivasyonu ölçeği dört faktörlü bir yapıdan oluşmuştur. Bu faktörlerden birincisinde 12., 13., 15., 18., 20. ve 21. maddeler olmak üzere toplam altı madde yer almaktadır. Bu maddelerden bir tanesi “Okumaya dayalı ödevleri yapmaktan sıkılıyorum” bu faktörün örnek maddesidir. Bu maddelerin birinci faktördeki yük değerleri 0.62-0.80 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam

varyansının %23.74'ünü açıklayan bu faktör “*okuma zorluğunun algılanması*” olarak isimlendirilmiştir.

Ölçekte yer alan ikinci faktör 1., 2., 3., 5., 6., 9., 10., 22., 23. ve 24. maddeler olmak üzere toplam on maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden bir tanesi “Okumanın benim için gerekli olduğuna inanırım” bu faktörün örnek maddesidir. Bu maddelerin ikinci faktördeki yük değerleri 0.41-0.67 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %10.08'ini açıklayan bu faktör “*okuma yeterliği*” olarak isimlendirilmiştir.

Ölçekte yer alan üçüncü faktör 7., 25., 26. ve 27. maddeler olmak üzere toplam dört maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden bir tanesi “Başarılı olmak için okurum” bu faktörün örnek maddesidir. Bu maddelerin üçüncü faktördeki yük değerleri 0.54-0.74 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %6.73'ünü açıklayan bu faktör “*okumaya yönelik çaba/takdir edilme*” olarak isimlendirilmiştir.

Ölçekte yer alan dördüncü faktör 14. ve 19. maddeler olmak üzere toplam iki maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerden bir tanesi “Okuduğum metinleri paylaşmaktan hoşlanırım” bu faktörün örnek maddesidir. Bu maddelerin dördüncü faktördeki yük değerleri 0.56-0.70 arasında değişmektedir. Ölçeğin toplam varyansının %5.68'ini açıklayan bu faktör “*okumanın sosyal yönü*” olarak isimlendirilmiştir.

Toplam 22 maddeden oluşan ölçeğin tamamı ele alındığında, ölçek dört faktörlü bir yapı göstermektedir. Ölçekte yer alan 22 maddenin faktörlerdeki yük değerleri 0.41-0.80 arasında değişmektedir. Ölçekte yer alan dört faktör toplam varyansın %46.23'ünü açıklamaktadır. Bu değerler ölçeğin ilköğretim 5. sınıf düzeyinde öğrencilerin metinlere yönelik okuma motivasyonlarını iyi bir şekilde açıkladığını göstermektedir.

## **Okuma Motivasyonu Ölçeği için İç Tutarlık Katsayıları**

Ölçeğin güvenilirlik çalışması için iç tutarlılık katsayıları (alfa) hesaplanmıştır.

22 madde ve dört alt faktörden oluşan ölçeğin iç tutarlılık katsayılarına bakılarak güvenilirlik kestirimleri elde edilmiştir.

Okuma motivasyonu ölçeğinin 22 maddelik toplam iç tutarlık katsayısı .81 olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayıları ise şu şekildedir: “*okuma zorluğunun algılanması*” alt faktörü için .81; “*okuma yeterliği*” alt faktörü için .72; “*okumaya yönelik çaba/takdir edilme*” alt faktör için .61 olarak; “*okumanın sosyal yönü*”.82 bulunmuştur. Bulunan bu değerler okuma motivasyonu ölçeğinin güvenilirlik düzeyi için kabul edilebilir değerler olarak görülmektedir.

### **3.4 UYGULAMA**

#### **Uygulama öncesi yapılan çalışmalar**

Uygulama öncesinde öncelikli olarak uygulamanın resmi olarak yapılması için gerekli izinler alınmıştır. Uygulamanın yapılacağı okula gidilip, okul müdürü, öğretmenler ve öğrencilerle görüşülüp uygun saatler belirlenmiştir. Ön testler okuma motivasyonu ölçeği öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilere bilgilendirici ve öyküleyici metinler verilmiş ve okuduğunu anlama testi uygulanmıştır. Web ortamında hazırlanan ve bilgisayar ekranından okunacak olan seçili metinler hazır hale getirilerek, öğrencilere uygulamayla ilgili olarak eğitim verilmiştir. Uygulama araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol grubunda yer alacak öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasındaki farkın anlamlı derecede olup olmadığına ilişkisiz örneklem için yapılan t testi ile bakılmıştır. Sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Düzeyleri Ön Test Puanları

Metin türü	Grup	N	X	SS	sd	t	p
BMO1	Deney Grubu	30	73.17	13.03	58	1.536	.130
	Kontrol Grubu	30	67.67	14.66			
ÖMO1	Deney Grubu	30	68.97	12.17	50.31	.869	.389
	Kontrol Grubu	30	65.47	18.39			

Tablo 4 incelendiğinde; deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin bilgilendirici metinlere göre okuduğunu anlama düzeyleri ön test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $t_{58}=1.536$ ,  $p>.05$ ). Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlama düzeyleri ön test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $t_{50}=.869$ ,  $p>.05$ ).

#### Uygulama sürecinde yapılanlar

Araştırmada deney ve kontrol grubunda yapılan uygulamalar sırasıyla anlatılmıştır. Deney grubunda; ders kitabından yararlanılarak seçilen ve olduğu gibi aktarılan bilgilendirici ve öyküleyici metinler her bir öğrenci tarafından bilgisayar ekranından okunmuştur. Hazırlanan bilgilendirici ve öyküleyici metinlerden örnekler sunulmuştur (Resim 1, 2, 3, 4, 5 ve 6). Her bir metne uygun olarak hazırlanmış okuduğunu anlama testleri için testin sol tarafında bağlantı verilmiştir. Her hafta, her bir öğrenci metni okuduktan sonra testi cevaplandırıp, adını, soyadını ve numarasını yazıp testini kaydedip çalışmasını bitirmektedir. Öğrencinin sonuçlarının kaydedildiğini gösteren örnekler sunulmuştur (Resim 7 ve 8).

Kontrol grubunda; sınıf öğretmeni ile konuşularak deney grubunda haftalık olarak uygulanan metinlerin aynısı ders kitabından okunmuştur. Daha sonra her hafta deney grubuna uygulanan okuduğunu anlama testlerinin aynıları kontrol grubuna uygulanmıştır (Resim 9 ve 10). Her iki grupta da veriler haftalık olarak elde edilmiştir. Uygulama sekiz hafta-16 ders saati sürmüştür.

Yapılan çalışmaları haftalık olarak ayrıntılı bir şekilde incelendiğinde;

#### 1.Hafta:

Bilgisayar ortamına aktarılan metinlerle ilgili eğitim uygulanmıştır. Uygulama öncesi öğrencilerin bilgilendirici ve öyküleyici metin türünde okuduğunu anlama düzeyleri arasında fark olup olmadığını belirlemek ve okuma motivasyonlarının uygulama sonrasında değişip değişmediğini anlamak amacıyla ön testler yapılmıştır.

#### 2.Hafta-4. Hafta-6. Hafta:

Deney grubunda bilgilendirici metin örneklerinden “Birliğin Temeli, Karagöz Baba ile Hacivat Usta, Türklerde Aile” metinleri sırasıyla bilgisayar ekranından okunurken, kontrol grubunda basılı materyalden okunmuştur (Resim 11). Kontrol grubu okuduğunu anlama testlerini yazılı olarak yapmış, deney grubu ise bilgisayar ortamında yazarak verilerini kaydetmiştir).

#### 3.Hafta- 5.Hafta- 7.Hafta:

Deney grubunda öyküleyici metin örneklerinden “Sevgi Güneşi, İki Kardeşin Kavgası, Sevgili Babam” metinleri sırasıyla bilgisayar ekranından okunurken, kontrol grubunda basılı materyalden okunmuştur. Kontrol grubu okuduğunu anlama testlerini yazılı olarak yapmış, deney grubu ise bilgisayar ortamında yazarak verilerini kaydetmiştir.

#### 8. Hafta:

Ekrandan okumanın okuma motivasyonunu olan etkisi incelemek amacıyla okuma motivasyonu ölçeği son test olarak uygulanmıştır.

Resim1: Deney Grubu Ekran Örnekleri-1


**OU** ÖYKÜLEYİCİ VE BİLGİLENDİRİCİ METİNLER  
Öyküleyici ve bilgilendirici metinler hakkında bilgiler

Sevgi Güneşi | İki Kardeşin Kavgası | Sevgili Babam

- Bilgilendirici
- Öyküleyici

● Yetkili Girişi

COPYRIGHT (C) 2011





## Resim2: Deney Grubu Ekran Örnekleri-2



### ÖYKÜLEYİCİ VE BİLGİLENDİRİCİ METİNLER

Öyküleyici ve bilgilendirici metinler hakkında bilgiler

Sevgi Güneşi | İki Kardeşin Kavgası | Sevgili Babam

- Bilgilendirici
- Öyküleyici


doldurulmasını emretti. Yunus buğdayları aldı, sevinçle yola koyuldu. Annesi ve babası buğdayları görünce kim bilir ne kadar sevineceklerdi! Ama bir taraftan da: "Acaba yanlış bir karar mı verdim?" diye düşünüyordu.



COPYRIGHT (C) 2011

TESTE BAŞLA

Resim 3: Deney Grubu Ekran Örnekleri-3



**ÖYKÜLEYİCİ VE BİLGİLENDİRİCİ METİNLER**  
Öyküleyici ve bilgilendirici metinler hakkında bilgiler

Sevgi Güneşi | İki Kardeşin Kavgası | Sevgili Babam

- Bilgilendirici
- Öyküleyici

**İKİ KARDEŞİN KAVGASI**

Bir zamanlar biri çok zengin, diğeri ise çok yoksul iki kardeş varmış. Günün birinde yoksul kardeş, artık çektiği yoksulluğa dayanamamış ve zengin kardeşe gitmiş:

"Yardım et bana kardeşim. Evimde çocuklarıma verecek kuru ekmeğim bile kalmadı! Kilerimde yenebilecek tek bir lokma bile yok."

Tam o günlerde, zengin ahırındaki ineklerden biri ölmek üzereymiş. "Tamam kardeşim. Ben sana yardım edeceğim." diyerek ineğini kardeşine vermiş.

Küçük kardeş teşekkür etmiş, ineği alarak evine getirmiş. Ama kesmeye kıyamamış. Karısıyla, üç gün üç gece başında bekleyip ineği iyileştirmeyi başarmışlar.



COPYRIGHT (C) 2011

TESTE BAŞLA

Resim4: Deney Grubu Ekran Örnekleri-4



**ÖYKÜLEYİCİ VE BİLGİLENDİRİCİ METİNLER**  
*Öyküleyici ve bilgilendirici metinler hakkında bilgiler*

Birliğin Temeli | Karagöz Baba ile Hacivat Usta | Türklere Aile

- Bilgilendirici
- Öyküleyici



● Yetkili Girişi

COPYRIGHT (C) 2011

Resim 5: Deney Grubu Ekran Örnekleri-5



## ÖYKÜLEYİCİ VE BİLGİLENDİRİCİ METİNLER

Öyküleyici ve bilgilendirici metinler hakkında bilgiler

Birliğin Temeli | Karagöz Baba ile Hacivat Usta | Türklerde Aile

- Bilgilendirici
- Öyküleyici

On üçüncü yüzyılda yazıldığı tahmin edilen Dede Korkut öykülerinden, Türklerin gelenekleri ve görenekları hakkında önemli bilgiler ediniyoruz. Deli Dumrul adlı öyküde Türk ailesi şöyle anlatılır:



● Yetkili Giriş

COPYRIGHT (C) 2011

TESTE BAŞLA

Resim6: DeneY Grubu Ekran Örnekleri-6



## ÖYKÜLEYİCİ VE BİLGİLENDİRİCİ METİNLER

Öyküleyici ve bilgilendirici metinler hakkında bilgiler

Birliğin Temeli | Karagöz Baba ile Hacivat Usta | Türklerde Aile

- Bilgilendirici
- Öyküleyici

Yetkili Giriş

COPYRIGHT (C) 2011

TESTE BAŞLA

Yine o dönemde Türkler, kendi tarihleri hakkında hiçbir şey bilmiyorlardı. Askeri okullarda bile yabancı tarihçilerin yazdıkları kitaplar okutuluyordu. Bu kitapların çoğunda Türkleri kötüleyen yalan yanlış bilgiler veriliyordu. Bu nedenle Mustafa Kemal, Türk Tarih Kurumunu kurdu. Böylece Türk bilim adamları, kendi tarihimiz hakkında araştırmalar yapmaya başladı.



## Resim7: Deney Grubu Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testi Örnekleri

### BİRLİĞİN TEMELİ OKUDUGUNU ANLAMA TESTİ

5N 1K

1.Harf devrimi ne kadar zamanda gerçekleşti?

KONU

ANAFİKİR

2.Mustafa Kemal, Türkçenin sadeleşmesi, zenginleşmesi ve güzelleşmesi için hangi kurumu kurdu?

3.Ne mutlu Türk'üm diyene!" sözü kime aittir?

4. Türk Dil Kurumu, Türkçenin sadeleşmesi ve zenginleşmesi için nasıl çalışmalar yaptı?

5. Mustafa Kemal Türk Tarih Kurumunu niçin kurdu?

ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI

ÖĞRENCİNİN NUMARASI

6. Türk olmaktan gurur duyuyor musunuz? Neden?

TESTİ KAYDET

### HİKAYE HARİTASI YÖNTEMİ



Nerede?



Ne zaman?



Ana karakter

Yardımcı karakter



Problemin başlangıcı



Problemin çözüm aşamaları



Sonuç

ÖĞRENCİNİN ADI SOYADI

ÖĞRENCİNİN NUMARASI

TESTİ KAYDET

Anafikir

Resim8: Deney Grubu Ö. ve B.Metin Okuduğunu Anlama Testi Kayıt Örnekleri

1.Ne zaman?	BİR ZAMANLAR.
2.Nerede?	BİR KÖYDE.
3.Ana karakter	2 KARDEŞ
4.Yardımcı karakter	KADI,KARISI,ÇOCUKLARI
5.Problemin başlangıcı	İKİ KARDEŞİN BİTMİYEN KAVGASI
6.Problemi çözme aşamaları	KADIDIYA GİDİP DERDİNİ ANLAMASI
SONUÇ	İKİ KARDEŞİN ANLAŞMASI
ANAFİKİR	KAVGAYLA ANLAŞAMAYIP ,SEVGİYLE ANLAŞMALIYIZ

1.Harf devrimi ne kadar zamanda gerçekleşti?	ÜÇ AY
2.Mustafa Kemal, Türkçenin sadeleşmesi, zenginleşmesi ve güzelleşmesi için hangi kurumu kurdu?	TÜRK DİL KURUMU
3."Ne mutlu Türk'üm diyene!" sözü kime aittir?	M.KEMAL ATATÜRK
4.Türk Dil Kurumu, Türkçenin sadeleşmesi ve zenginleşmesi için nasıl çalışmalar yaptı?	TÜRKÇE SÖZCÜKLERİ DERLEDİ VE YENİ SÖZCÜKLER BULDU
5.Mustafa Kemal Türk Tarih Kurumunu niçin kurdu?	TÜRKLERİN KENDİ TARİHLERİ HAKKINDA BİRSEY BİLMEMESİ VE YABANCI KİTAPLARDAN YANLIS BİLGİ EDİNMESİ İÇİN KURDU
6.Türk olmaktan gurur duyuyor musunuz? Neden?	EVET. TÜRK MİLLETİ CESUR
KONU	TÜRK MİLLETİNİ BİR ARAYA GETİRMEK İÇİN YAPILAN ÇALIŞMALAR
ANAFİKİR	BİRLİKTEN KUVVET DOĞAR

Resim 9: Kontrol Grubu Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Testi Örnekleri

**BİRLİĞİN TEMELİ**  
**OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI**

**5N 1K**


?

?

?

?

?



1. Harf devrimi ne kadar zamanda gerçekleşti?  
*3 ayda tamamlanmıştır.*
2. Mustafa Kemal, Türkçenin sadeleşmesi, zenginleşmesi ve güzelleşmesi için hangi kurumu kurdu?  
*Türk Dil Kurumu'nu kurdu.*
3. Ne mutlu Türk'üm diyene!" sözü kime aittir?  
*Mustafa Kemal Atatürk'e aittir.*
4. Türk Dil Kurumu, Türkçenin sadeleşmesi ve zenginleşmesi için nasıl çalışmalar yaptı?  
*Başka eserlerini tarayıp yeni harfler buldular.*
5. Mustafa Kemal Türk Tarih Kurumunu niçin kurdu?  
*Türkler kendi tarihlerini bilmedikleri için kurdu.*
6. Türk olmaktan gurur duyuyor musunuz? Neden?  
*Evet gurur duyuyorum. Benim için her şeyin en güzeline, en tamamını, en güzeline sahip olmak her şeyden Türk olmaktan gurur duyuyorum. Ben her zaman Türküm ve her zaman Türk kalacağım!*

**KONU**

*Bilginin önemi dir.*

.....

.....

.....

.....

**ANAFİKİR**

*Birlik toplumun temelidir.*

.....

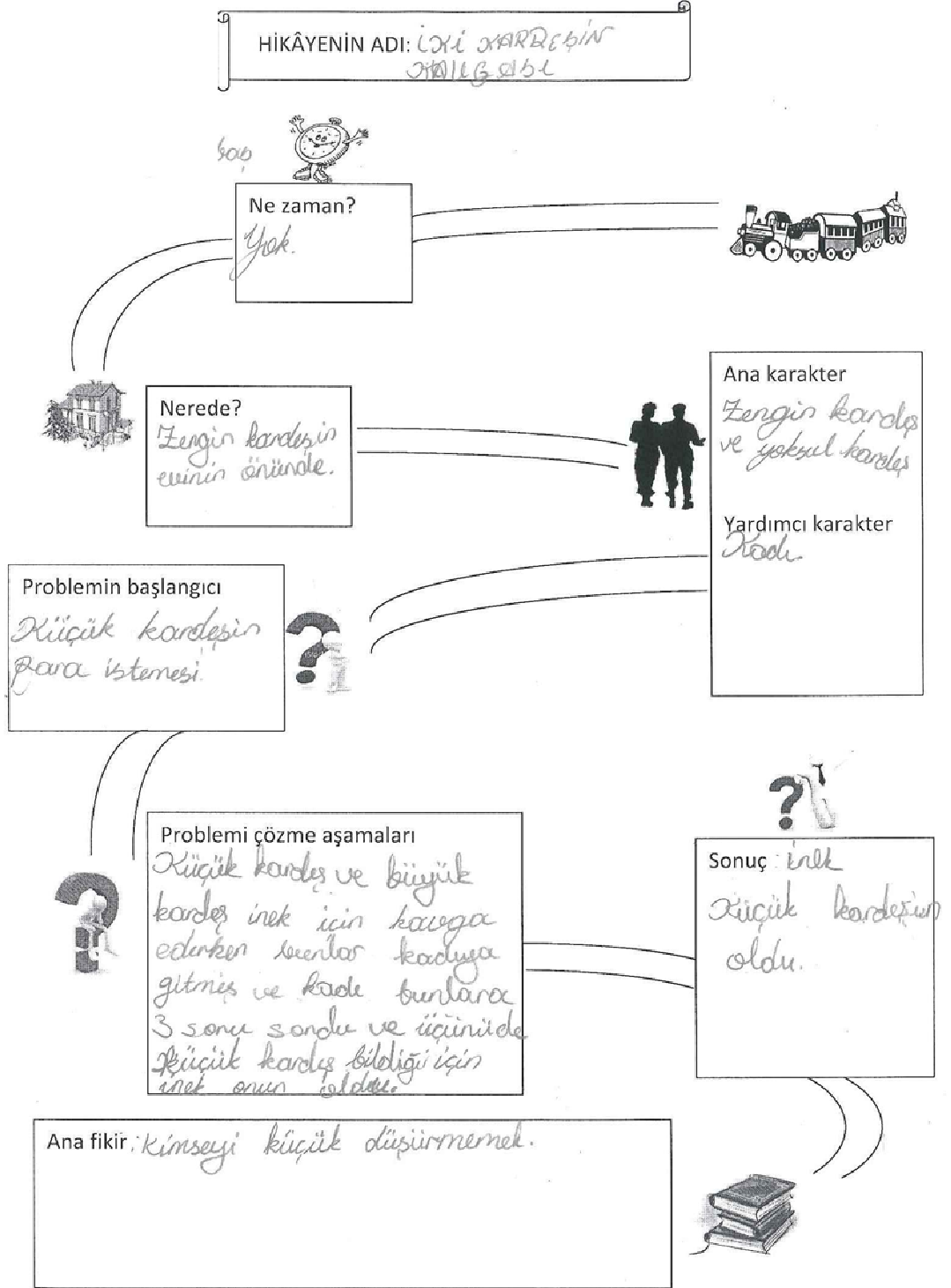
.....

.....

.....



Resim10: Kontrol Grubu Öyküleyici Metin Okuduğunu Anlama Testi Örnekleri



Resim11: Deney Grubu- Uygulama Esnasında Çekilen Fotoğraflar





### **3.5 VERİLERİN TOPLANMASI**

İkişer hafta ara ile bilgilendirici metin ve öyküleyici metin okutulmuş ve ölçümler yapılmıştır. Uygulamanın okuma motivasyonuna etkisini belirlemek amacıyla ön-son test olarak ölçek uygulanmıştır. Yapılan test ve ölçümlerle öğrencilerde meydana gelen değişimler belirlenmeye çalışılmıştır.

### **3.6 VERİLERİN ANALİZİ**

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında fark olup olmadığına ilişkisiz örneklem t-testi ile bakılmıştır. Araştırmanın okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu olmak üzere iki bağımlı değişkeni bulunmaktadır. Araştırmanın bağımsız değişkeni ise okuma metninin sunulduğu ortamdır. Okuma motivasyonu için ön-son test olmak üzere iki ölçüm yapılmıştır. Okuduğunu anlama puanlarının ilişkin ön testler arasında anlamlı farklılık bulunmaması nedeniyle deney ve kontrol grubunda gözlenen değişimlere ANCOVA yerine iki faktörlü ANOVA ile bakılmıştır.

Okuduğunu anlama puanları metin türü bakımından ve üç ilişkili ölçüm ile gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle aynı niteliği ölçmeye yarayan, zamanı bağlı olarak tekrarlı ölçümler ve birbirinden farklı veriler elde etmeye yarayan karışık (split-plot) ölçümler için iki faktörlü ANOVA tercih edilmiştir. Her bir analiz için anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 13.0 paket programından yararlanılmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın iki bağımlı değişkeni bulunmaktadır. Bu değişkenler okuduğunu anlama ve okuma motivasyonudur. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin bu değişkenlere yönelik bulguları okuduğunu anlama ve okuma motivasyonu olmak üzere sırası ile ele alınmıştır.

Araştırmada okuduğunu anlama değişkenine yönelik bulgular elde etmek amacıyla bilgilendirici ve öyküleyici metinler olmak üzere iki farklı metin türü üzerinden işlem yapılmıştır. Bu metinlerde işlemler bir hafta öyküleyici metin bir hafta bilgilendirici metin okunarak, yapılan üç ölçüm ile gerçekleştirilmiştir.

#### 4.1 BİLGİLENDİRİCİ METİNLERE YÖNELİK BULGU VE YORUMLAR

Bilgilendirici metinler üç ilişkili ölçüm, deney ve kontrol iki ilişkisiz grup içerdiği için grupların okuduğunu anlama puanlarına tek faktör üzerinden tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA testi ile bakılmıştır. ANOVA sonucunda elde edilen, deney ve kontrol gruplarına göre okuduğunu anlamaya yönelik puanlarının ortalama ve standart sapma değerlerini gösteren bilgiler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Deney ve Kontrol Gruplara Göre Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	B.Metin1 Puanları			B.Metin2 Puanları			B.Metin3 Puanları		
	N	$\bar{x}$	S	N	$\bar{x}$	S	N	$\bar{x}$	S
Deney	30	66.67	19.84	30	76	11.90	30	72.23	16.01
Kontrol	30	60.33	15.02	30	68.50	15.32	30	56.10	19.55
Toplam	60	63.50	17.74	60	72.25	14,12	60	64.17	19.49

Tablo 5'teki farklı deneysel grupta yer alan öğrencilerin B.Metin1, B.metin2 ve B.Metin3'e yönelik okuduğunu anlama puanları incelendiğinde; deney grubu lehine

istatistiksel açıdan ortalamalarında bir artış gözlenmektedir. Tablo 5'teki bu artışlar arasında en fazla artışın B.Metin2 puanlarında, daha sonra B.Metin3 ve en son ise B.Metin1 puanlarında olduğu bulunmuştur. Bu artışın, deneysel işlem koşullarında yer almanın grupların gelişimini olumlu yönde etkilediği yönünde yorumlanabileceği kanısına varılmıştır.

Deney ve kontrol grubunda bulunan aynı metinleri okuyan öğrencilerin B.Metin1, B.metin2 ve B.metin3'te gözlenen okuduğunu anlama düzeylerindeki değişmelerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği iki faktörlü ANOVA testi ile bakılmıştır. Bu sonuçlar Tablo 6'te yer almaktadır.

Tablo 6. Deney ve Kontrol Gruplarının B.metin1, B.metin2 ve B.metin3 Okuduğunu Anlama Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Deneklerarası	35790.2	59			
Grup (Deney/Kontrol)	4490.01	1	4490.01	8.32	.005
Hata	31300.19	58	539.66		
Denekleriçi	19797.33	120			
Ölçüm (M1/M2/M3)	2846.94	2	1423.47	10.26	.000
<b>Grup*Ölçüm</b>	<b>859.68</b>	<b>2</b>	<b>429.84</b>	<b>3.10</b>	<b>.044</b>
Hata	16090.71	116	138.71		
Toplam	55587.53	179			

İki faktörlü ANOVA testi ile ulaşılan sonuçların yer aldığı Tablo 6'ya bakıldığında üç temel başlıkta (F ve p değerleri) incelenebilecek niteliktedir. Tablo sırayla incelendiğinde ilk olarak deneklerarası ölçümler karşılaştırılmaktadır. Bu bulgu farklı deneysel koşulda yer almanın öğrencilerin B.metin1, B.metin2 ve B.metin3 düzeyinde farklı etkilere sahip olduğu yani deneysel işlemlere katılmanın her bir metne ait okuduğunu anlama testi toplamından oluşan toplam anlamayı farklı düzeyde etkilediği ile ilgidir.

Tabloda ikinci olarak denekleriçi ölçümlerin karşılaştırılması yer almaktadır. Burada öğrencilerin hangi deneysel grupta olduklarına bakılmaksızın deneysel işlemlerin öğrencileri üzerindeki etkisi ortaya çıkmıştır. Yani deneysel işlemlerin B.metinler üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Burada denekleriçi ve deneklerarası ölçümlerin tek başına incelenmesi araştırmanın denenceleri arasında yer almadığı için ayrıntısıyla incelenmeyecektir. Bunun yerine diğer bulgu olan deneklerarası ve denekleriçi ölçümlerin birlikte karşılaştırıldığı sonuç incelenecektir.

Tabloda son olarak farklı deneysel işlemlerde yer alan öğrencilerin birbirlerinden farklı ortamlarda farklı düzeyde öğrendikleri bulgusu görülmektedir. Bu farklılığın kaynağının ne olduğunu görebilmek için çoklu karşılaştırma testlerine bakmak gerekmektedir.

ANOVA tablosunda yer alan ve araştırmada ayrıntısıyla incelenecek olan bulgu, farklı deneysel grupta yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri farklı metinlerde anlamlı farklılık gösterdiği; yani farklı işlem gruplarında olmanın okuduğu anlama düzeyini etkilemede istatistiksel olarak anlamlı olduğudur ( $F_{(2, 116)}=3.10, p<.05$ ). Bu bulgu öğrencilerin B.metinleri okurken deneysel koşullara katılmasının okuduğunu anlama puanlarında farklı etkilere sahip olduğunu gösterir.

Aynı deneysel ortamda üç farklı süreç ve okuduğunu anlama puanları karşılaştırıldığı için ortalamalar arası anlamlılık testlerine başvurulması gerekir. Kısaca farklı zamanlardaki ölçümler olan B.metin1,B.metin2 ve B.metin3 düzey ortalamaları birbirleriyle karşılaştırılacaktır. Daha sonra deney grubunda yer alan grubun B.metin1, B.metin2 ve B.metin3 düzeylerine ait ortalamaları ile kontrol grubuna ait B.metin1,B.metin2 ve B.metin3 düzeylerine ait ortalamalar karşılaştırılacaktır. Bu doğrultuda ilk olarak hangi ölçümde hangi grupta yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinde daha başarılı olduğunu görebilmek için ortalamaların karşılaştırmasını içeren Bonferroni testine bakılmıştır. Bonferroni testi sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7. Öğrencilerin Deneysel İşlemlere Göre Alınan Ölçümlerinde B.metin1, B.metin2 ve B.metin3 okuduğunu anlama Düzeylerine Yönelik Çoklu Karşılaştırma Bonferroni Testi Sonuçları

	Ortam	$\bar{x}$ arası fark	SS	P
B.Metin1	Deney-Kontrol	6.33	4.54	.169
B.Metin 2	Deney-Kontrol	7.50	3.54	.039
B. Metin 3	Deney-Kontrol	16.13	4.61	.001

Bonferroni testinin yer aldığı Tablo 7 incelendiğinde; B.metin1 ölçümlerinde, farklı deneysel gruplarda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama puanlarına ait ortalamalarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilere uygulanan ikinci ölçüm B.metin2 ölçümüdür ve son ölçümde B.metin3 dür. Bu ölçümler öğrencilerin deneysel işlem koşullarında okuduğunu anlama etkinliklerini tamamladıktan sonra ne kadar düzeyde öğrencilerde anlama meydana geldiğini göstermektedir. Deney grubunda elde edilen okuduğunu anlama puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında B.metin2 ölçümlerinin ortalama puanının ( $\bar{x} = 76.00$ ), B.metin3 ( $\bar{x} = 72.23$ ) ve B.metin1 ( $\bar{x} = 66.67$ ) ortalama puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda ise; elde edilen okuduğunu anlama puanlarının ortalamaları karşılaştırıldığında B.metin2 ölçümlerinin ortalama puanının ( $\bar{x} = 68.50$ ), B.metin1 ( $\bar{x} = 60.33$ ) ve B.metin3 ( $\bar{x} = 56.10$ ) ortalama puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Elde edilen sonuca göre; B.metinleri bilgisayar ortamda okuyan öğrencilerin diğer ortamlardakilere (basılı materyale dayalı) göre deneysel işlem koşullarında daha etkili bir şekilde okuduğunu anlama başarısı gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ortalamalar incelendiğinde en yüksek ortalamayla en düşük ortalama arasında 10.33 puanlık fark olduğu görülmektedir. Ayrıca ilk ölçümle (B.metin1) son ölçüm (B.metin3) arasında 5.56 puanlık artış olduğu görülmektedir.

Araştırmada ikinci olarak öğrencilerin B.metinlerde hangi ortamda hangi ölçümde okuduğunu anlama düzeyinde daha başarılı olduğunu görebilmek için deney ve



kontrol grubunu kendi içerisinde B.metin1 den B.metin3 testine değişimin karşılaştırmasını içeren Bonferroni testine bakılmıştır. Farklı ortamlara yönelik okuduğunu anlama düzeylerinin değişimleri içeren Bonferroni testi sonuçları aşağıda Tablo 8’de yer almaktadır.

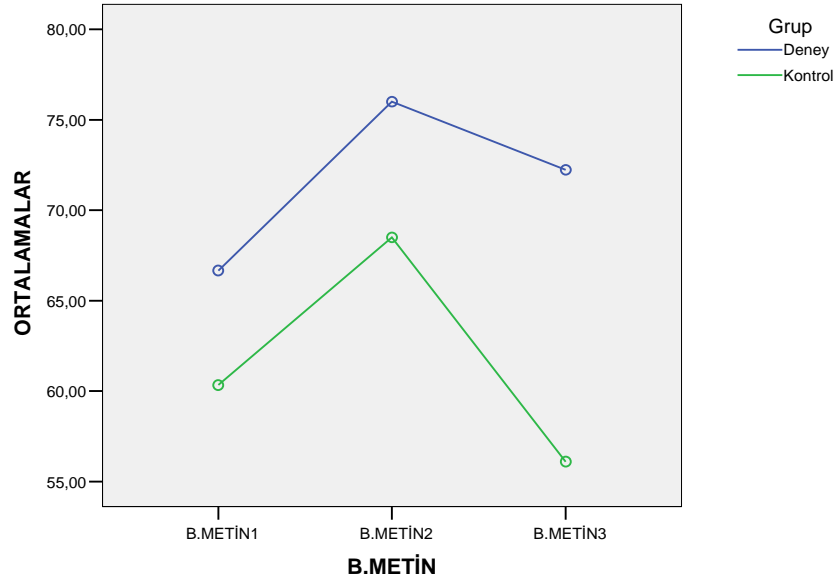
Tablo 8. Öğrencilerin Deneysel Koşullara Katıldıkları Düzeyde B.metin1, B.metin2 ve B.metin3 Okuduğunu Anlama Düzeylerine Yönelik Çoklu Karşılaştırma Bonferroni Testi Sonuçları

Test	$\bar{x}$ arası fark	SS	P	
Deney	Metin1-Metin2	-9.33*	2.88	.006
	Metin1-Metin3	-5.57	3.24	.273
	Metin2-Metin3	3.77	2.99	.639
Kontrol	Metin1-Metin2	-8.17*	2.88	.019
	Metin1-Metin3	4.23	3.24	.589
	Metin2-Metin3	12.40*	2.99	.000

Tablo 8 incelendiğinde farklı deneysel gruplarda yer alan öğrencilerin deneysel işlemler süreci boyunca yapılan ölçümlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar gösterdikleri bulunmuştur. Deneysel işlem koşullarından ilki olan deney grubunda yer alan öğrencilerin b.metin2 ölçümlerinin ortalama puanının ( $\bar{x} = 76.00$ ), b.metin3 ( $\bar{x} = 72.23$ ) ve b.metin1 ( $\bar{x} = 66.67$ ) ortalama puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Kontrol grubunda ise öğrencilerin b.metin2 ölçümlerinin ortalama puanının ( $\bar{x} = 68.50$ ), b.metin1 ( $\bar{x} = 60.33$ ) ve b.metin3 ( $\bar{x} = 56.10$ ) ortalama puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Ortalamalar incelendiğinde öğrencilerin deneysel işlemler süreci boyunca B.metinleri okuduğunu anlama düzeylerinde deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir artış gözlenmiştir.

Grafikle hem verilen kararların bir kez daha gözden geçirilmesi sağlanır hem de araştırmanın sonuçları daha sağlıklı biçimde yorumlanmış olur. ANOVA testi ile ilgili grafik Şekil 3’de yer almaktadır.



Şekil 3. B.Metin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Gruplarına Yönelik Grafik

Şekil 3’de verilen sonuçlara göre B. metin1, B.metin2 ve B.metin3 ölçümünde deney grubunda okuduğunu anlama düzeyinin kontrol grubuna göre daha fazla olduğu görülmektedir. Bu da uygulanan eğitimin etkisini göstermektedir. Deney grubu kendi içerisinde değerlendirildiğinde; B.metin1 ve B.metin2 arasında anlamlı bir artış gözlenirken; B.metin2 ve B.metin3 arasında sonucu etkilememekle birlikte düşüş gözlenmektedir. Kontrol grubunda kendi içerisinde değerlendirildiğinde ise; B.metin1 ve B.metin2 arasında anlamlı bir artış gözlenirken; B.metin2 ve B.metin3 arasında sonucu etkilemekle birlikte anlamlı bir düşüş gözlenmektedir. Şekil 3’de istatistiksel anlamlılık olup olmadığından çok verilen kararların grafiksel olarak gösterimi tartışılmıştır ki yukarıda verilerle ilgili verilen kararları doğrular nitelikte bir gösterimde elde edilmiştir.

Araştırmada okuduğunu anlama değişkeni üç temel ölçüm düzeyinde ele alınmıştır. Bu ölçümlere yönelik yukarıda incelenen bulgular ışığında, B.metinlerde deney grubunda yapılan eğitimin anlamlı etkisiyle öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

## 4.2 ÖYKÜLEYİCİ METİNLER İÇİN BULGU VE YORUMLAR

Öyküleyici metinler üç ilişkili ölçüm, deney ve kontrol iki ilişkisiz grup içerdiği için grupların okuduğunu anlama puanlarına tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA testi ile bakılmıştır. ANOVA sonucunda elde edilen, deney ve kontrol gruplarına göre öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik puanlarının ortalama ve standart sapma değerlerini gösteren veriler Tablo 9’de belirtilmiştir.

Tablo 9. Deney ve Kontrol Gruplarına Göre Okuduğunu Anlama Düzeylerinin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	Ö.Metin1 Puanları			Ö.Metin2 Puanları			Ö.Metin3 Puanları		
	N	$\bar{x}$	S	N	$\bar{x}$	S	N	$\bar{x}$	S
Deney	30	72.47	10.85	30	71.07	17.79	30	74.80	17.01
Kontrol	30	69.00	16.33	30	65.03	17.42	30	65.50	14.76
Toplam	60	70.73	13.86	60	68.05	17.72	60	70.15	16.48

Tablo 9’da deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin Ö.Metin1, Ö.metin2 ve Ö.Metin3’ü ait okuduğunu anlama puanları incelendiğinde her iki grupta da ortalamalar açısından önemli bir etki oluşturabilecek fark görülmemektedir.

Deney ve kontrol grubunda bulunan aynı metinleri okuyan öğrencilerin Ö.Metin1, Ö.metin2 ve Ö.metin3’te gözlenen okuduğunu anlama düzeylerindeki değişmelerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğine iki faktörlü ANOVA testi ile bakılmıştır. Bu sonuçlar Tablo 10’da yer almaktadır.

Tablo 10. Deney ve Kontrol Gruplarının Ö.Metin1, Ö.Metin2 ve Ö.Metin3 Okuduğunu Anlama Puanlarına İlişkin ANOVA Sonuçları

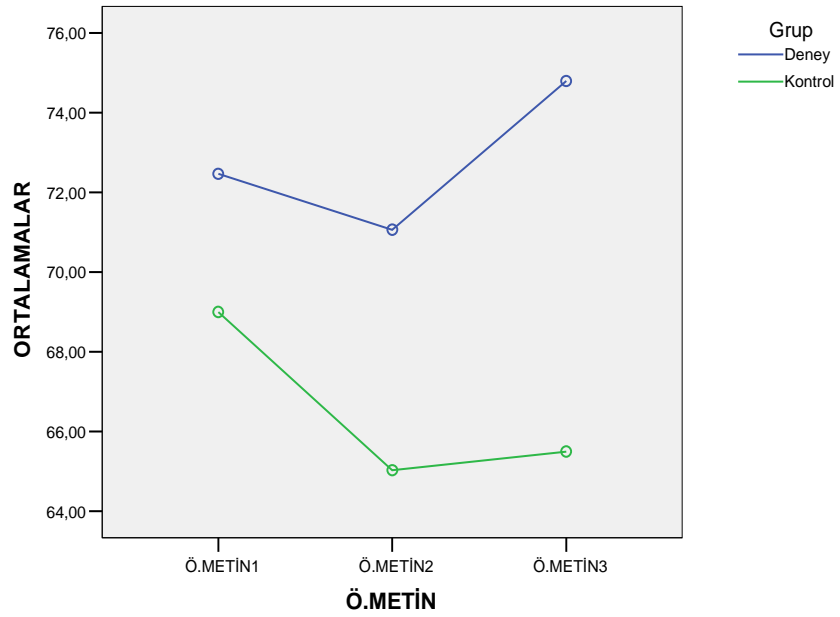
Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Deneklerarası	31330.58	59			
Grup (Deney/Kontrol)	1767.20	1	1767.20	3.47	.068
Hata	29563.38	58	509.71		
Denekleriçi	14762.67	120			
Ölçüm (M1/M2/M3)	239.01	2	119,506	,972	.382
<b>Grup*Ölçüm</b>	<b>256.43</b>	<b>2</b>	<b>128.22</b>	<b>1.04</b>	<b>.356</b>
Hata	14267.22	116	122.99		
Toplam	46093.24	179			

Tablo 10'a bakıldığında; iki faktörlü ANOVA testi ile ulaşılan sonuçlar üç temel başlıkta incelenebilecek niteliktedir. Tablo sırayla incelendiğinde ilk olarak deneklerarası ölçümler karşılaştırılmaktadır. Bu bulgu farklı deneysel koşulların öğrencilerin okuduğunu anlamalarına ö.metin1,ö.metin2 ve ö.metin3 düzeyinde nasıl etki yarattığını belirtmektedir.

Tabloda ikinci olarak denekleriçi ölçümlerin karşılaştırılması yer almaktadır. Burada öğrencilerin hangi grupta olduklarına bakılmaksızın okuduğu anlama düzeyleri belirtilmiştir. Bulgulara göre; uygulanan eğitimin ö.metinler üzerinde etkili olmadığı bulunmuştur. denekleriçi ve deneklerarası ölçümlerin tek başına incelenmeyecek olup; deneklerarası ve denekleriçi ölçümlerin birlikte karşılaştırıldığı sonuç incelenecektir.

ANOVA tablosunda yer alan bulguya göre, farklı deneysel grupta yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri farklı metinlerde istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemiştir ( $F_{(2, 116)} = 1.04, p > .05$ ). Elde edilen bulguya göre, öğrencilerin ö.metinleri okurken farklı ortamlara katılmasının okuduğunu anlama puanlarında anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna varılmıştır.

ANOVA testi sonuçlarına göre değişkenlerin etkisinin kaynağını araştırmanın yanında grafiğinin de çizilmesi yararlıdır. Bu sayede F değeri ve çoklu karşılaştırma testi sonuçları, grafikler ile bir bütün olarak ele alınabilir. Grafikle hem verilen kararların bir kez daha gözden geçirilmesi sağlanır hem de araştırmanın sonuçları daha sağlıklı biçimde yorumlanmış olur. ANOVA testi ile ilgili grafik Şekil 4'te yer almaktadır.



Şekil 4. Ö.Metin Okuduğunu Anlama Düzeyleri ve Gruplarına Yönelik Şekil

Şekil 4'te verilen sonuçlara göre ö. metin1, ö.metin2 ve ö.metin3 ölçümünde deney grubunda okuduğunu anlama düzeyinde artış gözlenmektedir; ancak bu artış anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu da uygulanan eğitimin etkisini göstermektedir. Deney grubu kendi içerisinde değerlendirildiğinde; ö.metin1 ve ö.metin2 arasında bir düşüş gözlenirken; ö.metin2 ve ö.metin3 arasında sonucu etkilememekle birlikte artış gözlenmektedir. Kontrol grubunda kendi içerisinde değerlendirildiğinde ise; ö.metin1 ve ö.metin2 arasında anlamlı bir düşüş gözlenirken; ö.metin2 ve ö.metin3 arasında az düzeyde bir artış gözlenmektedir. Hem deney grubunda hem kontrol grubunda elde edilen istatistiksel açıdan anlamlı bir fark oluşturmamaktadır.

Araştırmada okuduğunu anlama değişkeni üç temel ölçüm düzeyinde ele alınmıştır. Bu ölçümlere yönelik yukarıda incelenen bulgular ışığında, ö.metinlerde deney

grubunda yapılan eğitimin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerine herhangi bir etkisi olmadığı görülmüştür.

### 4.3 OKUMA MOTİVASYONU DEĞİŞKENİNE YÖNELİK BULGU VE YORUMLAR

Deneyel işlemlerin okuma motivasyonuna etkisini belirlemek amacıyla deney ve kontrol grubuna ön-test ve son-testler uygulanmıştır. Ön test ve son testin birbirinden anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına iki faktörlü ANOVA ile bakılmıştır

Tablo 11. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Motivasyonu Ölçeği Öntest-Sontest Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Grup	O.M.ÖNTEST			O.M.SONTEST		
	N	$\bar{x}$	S	N	$\bar{x}$	S
Deney	30	94.57	8.09	30	91.93	7.82
Kontrol	30	91.70	9.48	30	86.03	12.91
Toplam	60	93.13	8.86	60	88.99	10.99

Tablo 11’de deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonlarına ait ön-son test veriler incelendiğinde her iki grupta da ortalamalar açısından düşüş gözlenmektedir.

Deney ve kontrol grubunda bulunan aynı metinleri okuyan öğrencilerin okuma motivasyonlarına yönelik değişmelerinin istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği iki faktörlü ANOVA testi ile bakılmıştır. Bu sonuçlar Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Motivasyonu Düzeylerine İlişkin ANOVA Sonuçları

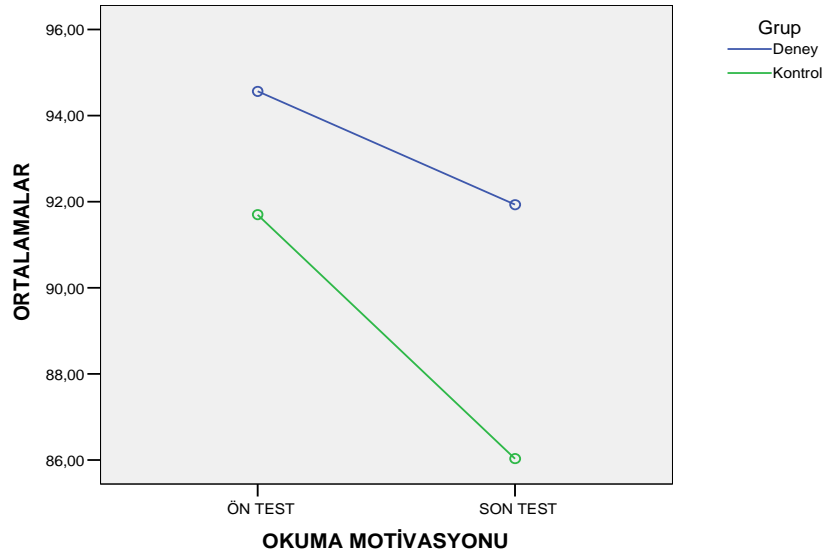
Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Deneklerarası	9471.09	59			
Grup (Deney/Kontrol)	576.41	1	576.41	3.76	.057
Hata	8894.68	58	153.36		
Denekleriçi	2801.5	60			
Ölçüm (M1/M2/M3)	516.67	1	516.67	13.52	.001
<b>Grup*Ölçüm</b>	<b>69.01</b>	<b>1</b>	<b>69.01</b>	<b>1.81</b>	<b>.184</b>
Hata	2215.82	58	38.20		
Toplam	12272.59	119			

Tablo 12'ye bakıldığında; iki faktörlü ANOVA testi ile ulaşılan sonuçlar üç temel başlıkta incelenebilecek niteliktedir. İlk olarak deneklerarası ölçümler karşılaştırılmaktadır. Bu bulgu farklı deneysel koşulların öğrencilerin okuma motivasyonunu nasıl etkilediğini belirtmektedir.

Tabloda ikinci olarak denekleriçi ölçümlerin karşılaştırılması yer almaktadır. Burada öğrencilerin hangi grupta olduklarına bakılmaksızın okuma motivasyonları belirtilmiştir. Bulgulara göre; ekrandan okumanın öğrencilerin okuma motivasyonlarında bir düşüşe neden olduğu görülmektedir. Denekleriçi ve deneklerarası ölçümlerin tek başına incelenmeyecek olup; deneklerarası ve denekleriçi ölçümlerin birlikte karşılaştırıldığı sonuç incelenecektir.

ANOVA tablosunda yer alan bulguya göre, farklı deneysel grupta yer alan öğrencilerin okuma motivasyonları istatistiksel açıdan anlamlı farklılık göstermemiştir ( $F_{(1, 58)} = 1.81, p > .05$ ). Elde edilen bulguya göre, öğrencilerin metinleri bilgisayar ortamında okumasının okuma motivasyonlarında anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna varılmıştır.

F değeri ve çoklu karşılaştırma testi sonuçlarının bir bütün olarak ele alınabilmesi açısından grafiğinin de verilmesi yararlıdır. Grafiğin kullanılması ile elde edilen bulgular bir kez daha gözden geçirilerek daha sağlıklı veriler elde edilmiş olur. ANOVA testi ile ilgili grafik Şekil 5'te yer almaktadır.



Şekil 5. Deney ve Kontrol Gruplarının Okuma Motivasyonu Düzeylerine Yönelik Şekil

Şekil 5'te verilen sonuçlara göre deney grubunda öğrencilerin okuma motivasyonlarında düşüş gözlenmektedir; ama bu düşüş anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Bu durumda uygulanan eğitimin etkili olmadığını söylenebilir. Aynı Şekilde kontrol grubunda da öğrencilerin okuma motivasyonlarında da düşüş gözlenmektedir. Ama bu düşüşün deney grubundaki düşüşten daha fazla olduğu görülmektedir.



## **BÖLÜM V**

### **SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sonuç, tartışma ve öneriler kısmına yer verilmiştir.

#### **5.1 SONUÇLAR**

1. Bilgilendirici metin türüne göre deney grubunda bulunan öğrencilerin ön-test okuduğunu anlama düzeyleri ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön-test okuduğunu anlama düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.
2. Öyküleyici metin türüne göre deney grubunda bulunan öğrencilerin ön-test okuduğunu anlama düzeyleri ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin ön-test okuduğunu anlama düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Her iki grupta okuduğunu anlama düzeyi açısından aynı seviyede olduğu görülmektedir.
3. Bilgilendirici metin türüne göre deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri, kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu durum yapılan uygulamanın etkili olduğunu göstermektedir.
4. Öyküleyici metin türüne göre deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık yoktur. Bu durum yapılan uygulamanın etkili olmadığını göstermektedir.
5. Deney grubunda bulunan öğrenciler ile kontrol grubu öğrencilerin okuma motivasyonu arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık yoktur. Bu durum, yapılan uygulamanın bağımlı değişkeni etkilemediğini göstermektedir.
6. Deney grubu öğrencileri kendi içerisinde değerlendirildiğinde okuma motivasyonların da düşüş olmuştur. Bu düşüş kontrol grubu öğrencilerinde anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu durum yapılan uygulamanın

okuma motivasyonu açısından öğrencilerde düşüşe neden olduğu göstermektedir.

## 5.2 TARTIŞMA

Aşağıda araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçtan yola çıkılarak alanyazındaki çalışmalarla karşılaştırmalar yapılmıştır.

Birinci alt amaç olan “*Deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında metin türü açısından fark var mıdır?*” sorusu ele alındığında elde edilen bulgulardan hareketle öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin farklılaştığı görülmektedir. Tayşi'nin (2007) 5. sınıf düzeyinde basılı materyaller üzerinde gerçekleştirdiği araştırmasında da metin türlerinin okuduğunu anlama düzeyi olan etkisi incelenmiştir. Basılı materyal üzerinde metin türleri ile ilgili bilgi edinmek amacıyla incelenen araştırmanın sonucunda; 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinde metin türlerinin etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır. Basılı materyaller üzerinde metin türlerinin farklılık yaratmaması araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermemektedir. Bu farklılaşma okutulan metinlerin yapısından, öğrencilerin bilgi düzeyinden kaynaklanabilir. Çalışma da, metinlerin farklı şekilde bilgisayar ekranından sunulması da öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin metin türlerinde farklılık göstermesi neden olmuştur. Bunun nedenleri arasında farklı bir materyal ya da ekrandan okuma gibi farklı okuma türünün kullanılması görülebilir. Diğer bir neden olarak da ekrandan sunulan metinlerin öyküleyici ve bilgilendirici olarak başlıklar halinde verilmesi de öğrencilerin okurken bilinçli olmasını ve metin türüne yönelik farkındalıklarını arttırmış olabilir. Yıldırım ve diğerlerinin (2010) yaptığı çalışmada ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin metin türlerine göre okuduğunu ve dinlediğini anlama düzeyleri incelenmiş olup, araştırmanın sonucunda metin türlerinin anlamayı etkileyen önemli bir faktör olarak ortaya çıktığı görülmüştür. Bu bulgu da çalışmamızı destekler niteliktedir. Çalışmanın bulgularıyla örtüşmesinin nedeni; çalışmanın yapıldığı yılın araştırma yılına daha yakın olması ve öğrencilerin her geçen yıl öyküleyici ve bilgilendirici metinler hakkında daha fazla bilgi sahibi olmasından kaynaklanabilir. Ders kitapları

her geçen yıl kendini yenileyerek metinleri metin türlerine göre ayırmaktadır. Bu durumda öğrencilerin metin türlerine olan farkındalıklarını artırmış olabilir.

İkinci alt amaç olan “Bilgilendirici metin türüne göre deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında fark var mıdır?” sorusu ele alındığında bilgilendirici metin türünde ekrandan okuma yapan deney grubu öğrencilerinin, basılı materyalden okuma yapan kontrol grubu öğrencilerine nazaran okuduğunu anlama düzeylerinin istatistiksel açıdan daha yüksek olduğu görülmüştür. Greenlee-Moore ile Smith’in (1996) 9-10 yaş grubu öğrencilerle gerçekleştirdiği çalışma da bir grup elektronik ortamda okuma yapmış, diğer grup basılı materyalden okumuştur. Elde edilen bulgulara göre, metnin anlatımı zor ve bilgi yoğunluğu fazla olduğunda öğrencilerin elektronik ortamda okunan metne yönelik okuduğunu anlama düzeyleri daha yüksek bulunmuştur. Bilgilendirici metinler içeriğinde genel bilgi yoğunluğu olması bakımından uzun ve zor olan metinlerdir. Akyol’a göre (1999) de okuyucu düşünmeye sevk ettiğinden, bilgi verici metinlerin öğretiminin ve anlaşılmasının yapılarından dolayı hikâye edici metinlere göre daha zor olduğu ifade edilmiştir. Bu nedenle, Greenlee-Moore ile Smith’in (1996) elde ettiği bulgu çalışmanın bulgusunu destekler niteliktedir. Bunun nedeni de bilgilendirici metin türlerinin yapısından kaynaklanmaktadır. Bilgilendirici metinlerin yapısının daha soyut ve karmaşık olması yapılan araştırmalar da hareketle baskılı materyallerde öyküleyici metinlere nazaran daha zor anlaşılmasına neden olmaktadır. Bilgilendirici metinlerin ekrandan okunması ve anlama düzeyinin yüksek çıkması üzerinde önemle durulması gereken bir husustur. Çocukların doğumdan itibaren popüler kültür, medya ve yeni teknolojilerle haşır neşir olması (Marsh ve diğerleri, 2005), sadece dijital metinlerden anlam çıkarmamasına ayrıca beceriler de geliştirmesine ve çok çeşitli metinlere bağımsız bir şekilde erişme fırsatına da kavuşmuştur. Teknolojilerin eğitim ortamlarına görmesiyle birlikte elektronik metin, elektronik kitap, dijital metin, hipermetin, ekrandan okuma, elektronik yazar gibi kavramlar ortaya çıkmaktadır. Web’in ilk yıllarında bilgiyi yeniden kazanma amacıyla teknolojiye erişirken yazılım ve uygulamadaki gelişimler Web’i insanların sadece bilgi bulmak için değil ayrıca bilgi oluşturmak için girdikleri bir yere dönüştürmüştür. Bilgisayar ortamında okunulan bilgilerin yapısı çoğunlukla bilgi vermek amaçlıdır. Bu durumdan hareketle, ilköğretim 5. sınıf düzeyinde çocukların genelde ödev araştırmak amacıyla

bilgisayarı kullanması, bilgilendirici metinlerin ekrandan okuma sürecinde anlaşılabilirliğinin yüksek çıkması neden olmuş olabilir.

Grimshaw ve diğerlerinin (2007) yaptığı araştırma da neden-sonuç ilişkisini bağlı soru kalıplarında okuduğunu anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu bulgu, araştırmanın bulgusuyla tutarlılık göstermektedir. Bu durumun nedeni, ilköğretim düzeyinde genel olarak öğrencilerin bilgilendirici metinlere yönelik okuduğunu anlama düzeylerini ölçmek amacıyla soru kalıpları hazırlanırken 5N1K soru kalıpları benimsenmiştir. Araştırma da bilgilendirici metinlere ait soru kalıplarının neden sonuç ilişkisine bağlı soruları barındırması Grimshaw ve diğerlerinin (2007) araştırmasının sonuçlarıyla tutarlılık göstermesine neden olabilir.

Üçüncü alt amaç olan “*Öyküleyici metin türüne göre deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında fark var mıdır?*” sorusuna yönelik elde edilen bulgular incelendiğinde; öyküleyici metinleri basılı materyalden okuyan kontrol grubu öğrenciler ile bilgisayar ortamında okuyan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Grimshaw ve diğerlerinin (2007) çocukların kitapların sunum şekline göre öykü kitaplarını anlama ve bunlardan keyif almalarındaki farklılıklarına yönelik gerçekleştirdikleri çalışmanın bulgularına göre anlama düzeyinde farklılık olmamıştır. Bu durum araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir.

Öyküleyici metinlerde yazar, genellikle kendi başından geçen ya da gördüğü bir olayı anlatır. Bu anlatımlarda olaylar aktarılırken bir zaman sıralaması yani; kronolojik bir sıralama takip edilir ve uzun olur. Öyküleyici metinler uzun olduğundan bu metinleri öğrencilerin bilgisayar ekranından okumaları uzun sürebilir. Öğrencilerde bu uzun okuma süreci sıkıntı yaratmış ve okuduğunu anlama düzeylerinin düşük olmasını ya da okuduğunu anlama düzeylerinin de farklılık olmamasını etkilemiş olabilir. Ayrıca öyküleyici metinlerin yapısına göre olaylar kronolojik bir sıra takip ettiğinden sürekli bölünerek okunması metnin hatırlanma ve anlama düzeyini düşürmüş olabilir. Grimshaw ve diğerlerinin (2007) çocukların kitapların elektronik versiyonlarını okuduğunda aldığı anlama puanları, aynı parçanın baskılı versiyonlarını okumalarıyla kıyaslandığında fark görülmemektedir.

Öyküleyici metinlerin elektronik ortamlarda okunması daha uzun ve yorucu olduğu için okuduğunu anlama düzeylerinde farklılık gözlenmemesine neden olabilir. Bu bulgu araştırmanın bulgularını destekler niteliktedir. Pearman (2008)'ın yaptığı çalışma bu bulguların aksine göstermektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini arttırmaya yönelik kullanılan elektronik öykü kitaplarının öğrencileri olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu durumun nedeni olarak ilgili araştırma da öykü kitaplarının sesli olarak anlatılması ve hareketli öğeler içermesi ya da araştırmanın ikinci sınıf düzeyinde gerçekleştirmiş olması düşünülebilir. Mathew (1995) etkileşimsel elektronik metinlerin 3.sınıf öğrencilerinin okuma eylemlerine yönelik anlama ve tutumları üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Elde edilen bulgulara göre, geleneksel metinleri kullanan öğrencilere kıyasla elektronik metinleri kullanan öğrenciler lehine puanlarda büyük artışlar olmuştur. Bu bulgu çalışmanın bulgularını desteklememektedir. Bunun nedeni çalışma da etkileşimsel metinlerin kullanılması ve farklı yaş grubuyla çalışılmış olması olabilir. Öykülerin hareketli resimler ve ses efektlerinin eşlik ettiği bir anlatımla sunulmasının öğrencilerin anlama düzeylerine olumlu etki yapacağı söylenebilir. Ayrıca 'eğlenceli eğitim' türündeki birtakım elektronik kitapların çocukları okumaya teşvik edebilmesinin yanında (Adam ve Wild, 1997) dikkatlerini öyküden başka yöne çekebileceklerini ve öyküyü hatırd tutmalarına müdahale edebileceklerini göstermiştir (Trushell, Burrell ve Maitland, 2001; Underwood, 2000). Bu durumda göz ardı edilmemelidir.

Elektronik metinlerle yapılan çalışmaların yanı sıra basılı materyal üzerinde metin türü ile ilgili yapılan araştırmaların da incelenmesi gerekli görülmüştür. Palavuzlar'ın (2009) yaptığı çalışmada ilköğretim 5. sınıf düzeyinde öyküleyici metinlerden hikâye türü ve bilgilendirici metinlerden deneme türüne göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarısı incelenmiştir. Bu çalışmaya öyküleyici ve bilgilendirici metin türlerinin basılı metinlerde nasıl farklılaştığı hakkında fikir sahibi olmak amacıyla değinilmiştir. Bulgulara göre; herhangi bir öyküleyici metni okuduğunda anlayabilen bir öğrencinin, benzer düzeyde bilgilendirici metni okuduğunda da aynı başarıyı sağladığı belirtilmiştir. Sidekli'nin (2005; 2006) ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin basılı materyalle okunan öğretici ve öyküleyici metinlere göre okuduğunu anlama becerileri üzerine yaptığı çalışma da öyküleyici metni anlama başarılarının, bilgi verici metni anlama başarılarından oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Basılı materyale dayalı olarak okunan öyküleyici metinlerde anlama düzeyinin

yüksek çıkmasının nedenleri öğrencilerin elle takip edebilmelerine bağlanabilir. Ayrıca diğer bir neden de yapılan araştırmalarda ekrandan okuma ile basılı materyalden okuma hızı karşılaştırıldığında ekrandan okumanın daha yavaş olduğu ve uzun sürdüğü belirtilmektedir (Grimshaw ve diğerleri, 2007; Maynard ve McKnight, 2001). Bu da öyküleyici metinlerin ekrandan okunmasında sıkıntıya neden olabilir.

Her iki metin türünün okuduğunu anlama düzeyine olan etkisinden hareketle elde edilen bulgulara göre ekrandan okumanın deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini etkilediği söylenebilir. Doty, Popplewell ve Byers (2001) ikinci sınıf düzeyinde elektronik bir metni okuyan öğrenciyle geleneksel basımlı bir metni okuyan öğrencinin okuduğunu anlama düzeylerinde bir farklılık olup olmadığını metin türünü ele almadan incelemiştir. Çalışmanın sonuçlarına göre; öğrencilerin anlama puanlarında herhangi bir istatistiksel farklılık bulunmamış olup, çalışma da elde edilen bulguların aksine göstermektedir. Bu durumu uygulamanın yapıldığı yaş düzeyi ve kullanılan metnin yapısı etkilemiş olabilir. Ekranaya dayalı metinlerin hatırlanmasının basılı metinlerin hatırlanmasından daha az olduğunu belirten Kerr ve Symon'ın (2006) bulguları da araştırmanın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Metinlerin uzun olması ve uygulama yapılan öğrencilerin öğrenme seviyeleri bu duruma neden olan etmenler arasındadır. Maynard ve McKnight (2001) elektronik ortamların anlama ve okuma hızı üzerindeki etkisini inceledikleri araştırmalarında iki grubun anlama düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamış olup, elektronik ortamda okuyan öğrencilerin okuma hızlarının daha düşük olduğu belirtilmiştir. Bu bulgu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Bunun nedeni de metinlerin metin türüne göre ayrılmaması ve kullanılan okuma metinlerinin seviyesinin kültürel açıdan farklılık göstermesi olarak görülebilir.

Dördüncü alt amaç olan “*Deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyleri ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuma motivasyonu düzeyleri arasında fark var mıdır?*” sorusu incelendiğinde; elde edilen bulgulara göre; ekrandan okumanın deney grubunda yer alan öğrencilerin okuma motivasyonunu olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Ama kontrol grubuyla karşılaştırıldığında deney grubunda daha az bir düşüş gözlenmektedir. Wigfield ve Guthrie (1995) okuma motivasyonunu 3 ana başlıkta incelemiş olup; bunlardan ikincisi çocukların okumaya

yönelik sahip oldukları amaçlarla ve okumaya verdikleri değerle ilgilidir. Yani bu boyutla öğrencilerin okuma konusundaki ilgileri ve okurken aldıkları zevk ölçülmektedir. Bu durumda öğrencilerin kitaplardan keyif almamaları okuma motivasyonlarının düşük olmasına ya da etkilenmemesine bağlanabilir. Grimshaw ve diğerlerinin (2007) yaptığı çalışma bu bulgularla tutarlılık göstermektedir. Grimshaw ve diğerlerine göre farklı şekilde sunum türü çocukların kitaplardan keyif almalarını çok fazla etkilememiştir. Bu durumun nedenleri arasında çocukların ilk kez böyle bir uygulamayla karşılaşması ve metinlerin hareketsiz olması gösterebilir. Guthrie ve Wigfield'de okuma motivasyonunda ki düşüşü öğrencilerin okuldaki okuma tecrübelerindeki beklenmedik değişimlere dayandırmıştır. Bu değişimler; okuma eğitiminin içerikten kopması, okuma stratejisindeki belirgin eğitim eksikliği, farklı bir materyal kullanılması, kişisel olmayan tepki-cevap beklentileri, azalmış öğrenci seçimi, öğrencilerin kendilerini öğretmenlerden izole etmesi, sınıf düzeyindeki artış ve gerçek dünya etkileşimlerden dolayı okumadan yabancılaşma gibi. (Guthrie ve Davis, 2003; Guthrie ve Wigfield, 2000; Wigfield, 1997) değişimler olarak belirtilebilir.

Putman ve Walker (2010) araştırmasında okumada motivasyonu ve katılımı arttırmaya yardımcı olacak metotlar tartışılmıştır. İnfomal öğrenme ortamları öğrencilerin motivasyonların da artışa neden olmuştur. Ayrıca Öğrencilerin materyali kendi kendilerine seçmeleri, öğrencilerde merak uyandırmakta ve keşfetmeye gayret göstermesi öğrenmeyi arttırmaktadır. Öğrencilerin kendi seçtikleri metinler okutulduğunda daha farklı sonuçlar elde edilebilir. Edmunds ve Tancock (2003)'un yaptığı ilköğretim 4. sınıf düzeyinde teşvik edici unsurların okuma motivasyonuna etkisi adlı çalışmasında da; teşvik edilen öğrenciler ile diğer öğrenciler arasında okuma motivasyonu yönünde anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Bu bulgu da çalışmamızın bulgularıyla tutarlılık göstermektedir. Motivasyon tanımlarından hareketle tek boyutlu bir kavram değildir kullanılan motivasyonun tipi bireyi doğrudan etkileyebilir. Bireyin motivasyonların da meydana gelen değişimler süreç gerektirebilir. Bu nedenlerden ötürü teşvik edici unsurlar öğrencilerin okuma motivasyonların da değişim meydana getirmemiş olabilir. Ayrıca de genelde okuma motivasyonun artmasına yönelik dışsal unsurlar kullanılmıştır. Ama araştırmacılar içsel motivasyonun öğrenmede en iyi motivasyon tipi olduğunun en yaygın şekilde kabul gördüğünü söylemektedir (Gottfried ve diğerleri, 2001; Ryan ve Deci, 2000;

Wigfield ve Guthrie, 1997). Bununla birlikte dışsal motivasyonun, öğrencilerin okuma miktarını artırma da içsel motivasyon kadar etkin olmadığını da hatırlatmaktadırlar. Böylece, öğrencilere ödüller sağlamakdan, okumaya ilişkin içsel ilgilerinin geliştirilmesine kadar okuma öğretimi planlarında nasıl değişiklik yapılacağına tekrar düşünülmesi önemlidir. Pachtman ve Wilson'na göre (2006) öğretmenler öğrencilerin tercihleri ile ilgili daha çok fırsat sunarlarsa, onların okumaya karşı istekleri o kadar artacaktır. Yani Fawson ve Moore'a göre (1999) öğretmenin seçtiği okuma motivasyonu durumları öğrencilerin içsel motivasyonlarını olumsuz etkileyebilir. Başarılı okuma ortamı ve dikkatli, esnek ve teşvik edici öğretmenler öğrencilerin okuma motivasyonu olumlu yönde etkiler. Marinak ve Gambrell'in (2008) araştırmasında dikkatli seçilmiş ödüller okuma motivasyonunu artırabilmektedir. İstenilen davranışta ödüle yakınlık, okuma motivasyonunu geliştirmede özellikle göze çarpan bir etkidir. Ekrandan okuma sürecinden sonra öğrencilere bilgisayar ile ilgili ödüller verilseydi daha farklı sonuçlar elde edilebilirdi. Ayrıca yapılan araştırma da hazırlanan ekrandan okuma metinleri ve bilgisayar ortamı yani dışsal motivasyonun kullanılması da öğrencilerin okuma motivasyonlarının düşük çıkmasına neden olmuş olabilir.. Fawson ve Moore'a göre (1999) dışsal motivasyonu destekleyen durumlar içsel motivasyonun gelişmesini engelleyebilir. Ayrıca çalıştığımız düzey ilköğretim 5.sınıftır, Harmer'a göre bu yaş grubundaki çocuklar sınırlı sürede aynı konuya dikkatlerini verebilir, onların ilgilerini çeken aktiviteleri yapmadıkça kolay sıkılırlar ve 10 dakikadan sonra ilgilerini kaybederler. Bu nedenle sekiz hafta boyunca ekrandan okuma ile ilgili uygulama yapılması da öğrencilerin okuma motivasyonlarının düşmesine neden olmuş olabilir.

Greenlee-Moore ile Smith 'in (1996) bulguları yukarıdaki bulguların aksini göstermektedir. İlgili araştırma da deney grubunun aktiviteyle ilgili daha fazla keyifli ve hevesli olduğu görülmüştür. Bunun nedeni olarak kullanan materyal olan cd-rom ve metinlerin etkileşimli olması gösterilebilir. Ayrıca bazı araştırmacılar dijital metinlerin, özellikle de hipermetinlerin, öğrencileri bireysel ve kapsamlı okuma bakımından motive ettiğini öne sürmektedir (Coiro, 2003; Kasper, 2000). Çocukların seviyelerine uygun hikaye, anı, masal, roman, şiir, dergi ve gazete ile ilgili türleri içeren e-kitaplardan da yararlanılabilir. Özellikler serbest okuma çalışmalarında bu materyallerden yararlanılarak öğrenciler okumaya daha çok teşvik edilebilir.



Çalışmalar da bunu desteklemektedir (Ames, 1992; Nicholls ve diğerleri, 1989; Wigfield ve Eccles, 1992).

### 5.3 ÖNERİLER

Öneriler; araştırmanın sonuçlarına dayalı, araştırmanın sınırlılıklarına dayalı ve ileride yapılabilecek araştırmalara yönelik olmak üzere ele alınmıştır.

#### 5.3.1 Araştırmanın Sonuçlarına Yönelik Öneriler

- Bilgilendirici metinleri bilgisayar ortamında okuyan deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri, metinleri basılı materyalden okuyan kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinden istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bu durumdan hareketle öğretmenler buldukları durumu avantajla hale getirip, öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi artıracak olumlu bir sınıf ortamı yaratabilirler.
- Öyküleyici metin türüne göre deney grubunda yer alan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Buna neden olan etmenler belirlenerek, hareketli nesnelere farklı uygulamalar gerçekleştirilmelidir.
- Bilgilendirici metinleri bilgisayar ortamında okuyan deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri, metinleri basılı materyalden okuyan kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinden istatistiksel açıdan anlamlı derecede yüksek bulunmuştur. Bunun nedenini araştırmaya yönelik nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir.
- Öyküleyici metinleri bilgisayar ortamında okuyan deney grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile metinleri basılı materyalden okuyan kontrol grubu öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu bulgudan hareketle bunun nedenini tespit etmeye yönelik nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir.
- Metinleri bilgisayar ortamında okuyan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonlarının da düşüş gözlenmiştir. Bunun nedenini araştırmaya yönelik nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir.

- Metinleri bilgisayar ortamında okuyan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin okuma motivasyonların da düşüş gözlenmiştir. Bunun nedenini araştırmaya yönelik nitel ve nicel çalışmalar yapılabilir.

### **5.3.2 Araştırmanın Sınırlılıklarına Yönelik Öneriler**

- Araştırma sadece bilgisayar ekranından okuma ile sınırlı tutulmuştur. Geleceğe yönelik araştırmalar da ses efektlerinden, hareketli nesnelere ve görsel öğelerden yararlanılabilir.
- Araştırma ilköğretim 5.sınıf düzeyinde 60 öğrenci ile sınırlı tutulmuştur. Gelecekteki araştırmacılara farklı sınıf düzeylerinde farklı katılımcı sayısı ile çalışmaları önerilebilir.
- Araştırma sekiz hafta ile sınırlandırılmıştır. Farklı materyaller kullanılarak ve farklı amaçlara yönelik olarak süre uzatılabilir ya da kısaltılabilir.
- Araştırma metin türlerinden bilgilendirici ve öyküleyici metin türleri ile sınırlandırılmıştır. Bundan sonraki araştırmalarda şiir türü üzerine veya metin türlerinin farklı çeşitlerine yönelik çalışmalar yapılabilir.

### **5.3.3 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler**

- Metinlerin sadece ders kitabından okutulmamasına ve zenginleştirilmesine yönelik farklı materyaller kullanılabilir.
- Türkçe dersinde kullanılabilecek ve öğrencilerin seviyelerine uygun e-kitaplar geliştirilebilir.
- Derslerde okutulan Türkçe ders kitapları elektronik hale dönüştürülüp, öğrencileri yaptıkları uygulamalar kayıt altına alınıp, bilgisayar ekranından takip edilebilir.
- Bilgisayar, internet vb. ortamlarda karşılaşacakları metinleri bilinçli bir şekilde okumak için öğrencilere ekrandan okuma becerisi doğru bir şekilde öğretilir.
- Öğrencilere okuma alışkanlığını kazandırmak ve okumaya olan ilgilerini artırmak için e-kitaplar kullanılabilir.
- İlköğretim düzeyinden verilen ödevlerin/projelerin öğrencileri bilgisayar ve interneti kullanmaya teşvik etmesinden ötürü, öğrencilerin doğru ve nitelikli bilgiyi ulaşması amacıyla ekrandan okuma becerisi öğretilmelidir.

- Öğrenciler gazeteler veya haberlerin web versiyonlarını okuyabilir, web tabanlı makale, şiir ve hikayeleri inceleyebilirler ya da web tabanlı platformlar kurabilirler. Bu nedenle de ekrandan okumanın farklı türleri ve versiyonları üzerinde çalışılması önerilmektedir. Bireylerin gelişen teknolojiye uyum sağlamalarını kolaylaştırmak için onlara nitelikli bir ekrandan okuma eğitimi verilebilir.

## KAYNAKÇA

Abdullah, N. ve Gibb, F. (2006). A survey of e-book awareness and usage amongst students in an academic library. *In Proceeding of International Conference of Multidisciplinary Information Sciences and Technologies*, Merida, 25-28 October, 2006. 19 Mart 2011 <http://strathprints.strath.ac.uk/2280/1/strathprints002280.pdf> adresinden erişilmiştir.

Ackerman, J. M. (1991). Reading, Writing and Knowing: The Role of Disciplinary Knowledge in Comprehension and Composing. *Research in the Teaching of English*, 25 (2),133-178.

Akbayır, S. (2010). *Çocuğum neyi okumalı?* (2.Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Akyol, H. (1999). Bilgi vermeye dayalı metinler ve öğretimi. *Çağdaş Eğitim*, 253, 7-13.

Akyol, H. (2001). İlköğretim Okulları 5. Sınıf Türkçe Kitaplarındaki Okuma Metinleriyle İlgili Soruların Analizi, *Eğitim Yönetimi*, 26, 169–177.

Akyol, H. (2003). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Akyol, H.(2006). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Alperen, N. (1999). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama Eğitimi Açısından Kitap Yazma ve Ders İşleme Modelleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Ankara.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.

- Ames, C. A. (1990). Motivation: What Teachers Need to Know. *Teachers College Record*, 91( 3), 409-421.
- Anderman, E. M., Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64(2), 287–310.
- Anderson, R.C, Wilson, P.T. ve Fielding, L.G. (1988). Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23(3), 285-303.
- Anderson, R.C., Hiebert, E.H., Scott, J.A. ve Wilkinson, I.A.G. (1985). *Becoming a Nation of Readers: The Report of the Commission on Reading*. Urbana, IL:University of Illinois
- Andrews, A., Burn, A., Leach, J., Locke, T., Low, G. ve Torgerson, C. (2002). *A systematic review of the impact of networked ICT on 5–16 year olds' literacy in English*. In Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Andrews, R. (2003). Where next in research on ICT and Literacies. *English in Education*, 37(3), 28–41.
- Applegate, A.J. ve Applegate, M.D. (2004). The Peter Effect: Reading Habits and Attitudes of Preservice Teachers. *The Reading Teacher*, 57 (6), 554-563.
- Arıcı, A.F. (2008). *Okuma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Athey, I. (1982). Reading: The affective domain reconceptualized. In B.A. Hutson (Ed.), *Advances in reading/language research* (Vol. 1., pp. 203-218). Greenwich, CT: JAI Press.
- Atkinson R.C. ve Fletcher J.D. (1972). Teaching Children to Read with a Computer. *The Reading Teacher*, 25 (4), 319-327.

- Atkinson, E.S. (2000). An Investigation into the Relationship Between Teacher Motivation and Pupil Motivation. *Educational Psychology*, 20(1), 45-57.
- Bachelor, J. (2010). Hypertext in the Classroom: Changing Definitions of Literature and Literacy. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in English. University of Arkansas.
- Baker, L. ve Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Baker, L. ve Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23 (4), 239-269.
- Blaha, B. ve Benett M. (1993). *Yeni Okuma Teknikleri*. (Çev. Doğan Şahiner), İstanbul: Kişisel Gelişim ve Yönetim Dizisi.
- Bayhan, P., Olgun, P. ve Yelland, N.J. (2002). A study of pre-school teachers' thoughts about computer-assisted instruction. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(2), 298-303.
- Bayrav, S. ve Yerguz, İ. (2001). *Okuma Anlama Yorumlama*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Bearne, E. (2003). Rethinking literacy; communication, representation and text. *Reading Literacy and Language*, 37(3), 98-103.
- Bernard, M.L., Chaparro, B.S., Mills, M.M. ve Halcomb, C.G. (2002). Examining children's reading performance and preference for different computer-displayed text. *Behaviour and Information Technology*, 21(2), 87-96.

Biehler ve Snowman, (1997). *Psychology Applied to Teaching*. (8th addition) Houghton Mifflin: [Electronic version] 06.04.2011 <http://college.cengage.com/education/pbl/tc/motivate.html> adresinden erişilmiştir.

Boyle, T. (2002). "Towards a theoretical base for educational multimedia design", *Journal of Interactive Media in Education (JIME)*, 15 Nisan 2011 tarihinde [www-jime.open.ac.uk/2002/2](http://www-jime.open.ac.uk/2002/2) adresinden erişilmiştir.

Bozkurt, Ü. (2005). *Hikâye Haritası Yönteminin Okudugunu Anlama Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Bolu.

Brown, G.J. (2001). Beyond print: Reading digitally. *Library Hi Tech*, 19(4), 390-399.

Budak, S. (2001). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Burk, R. (2001). E-book devices and the marketplace: In search of customers. *Library Hi Tech*, 19(4), 325-331.

Burn, A. ve Leach, J. (2004). A systematic review of the impact of ICT on the learning of literacies associated with moving image texts in English 5–16. In *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün Ö.E., Karadeniz Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyük Yazı, M. (2007). *İnternet Projeleri Seklinde Uygulanan Yaygın Okuma Programlarının Yabancı Dilde Okuma Motivasyonu ve Dil Düzeyleri Üzerine*

*Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Cammarata, L. (2006). *Instructional computer programmes and the phonological deficits of dyslexic children*. Unpublished master's dissertation, Fairleigh Dickinson University, Rutherford, NJ.

Carrington, V. (2005). New textual landscapes, information and early literacy. In J. Marsh (Ed.). *Popular culture, new media and digital literacy in early childhood* (pp. 13-31), Oxon: Routledge Falmer.

Chair, C.S. (2002). *The Rand Study Group Reading for understanding. Toward an R ve D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: Rand.

Chapman, J.W. ve Tunmer, W.E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 154-167.

Clemmitt, M. (2008). Reading Crisis?. *CQ Researcher*, 18, 169-192.

Coiro, J. (2003). *Reading comprehension on the Internet: Expanding our understanding of reading comprehension to encompass new literacies*. 15 Mart 2011 tarihinde [http://www.readingonline.org/electronic/RT/2-03\\_column/](http://www.readingonline.org/electronic/RT/2-03_column/) adresinden erişilmiştir.

Corcoran, C.A. ve Mamalakis, A. (2009). Fifth Grade Students' Perceptions of Reading Motivation Techniques. *Reading Improvement*, 46 (3), 137-141.

Crystal, D. (2001). *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cunningham J.W. (2001). Review: Essay Book Reviews: The National Reading Panel Report. *Reading Research Quarterly*, 36 (3), 326-335.



- Çiftçi, Ö. ve Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 110-129.
- Çiftçi, Ö. (2007). *İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Okuduğunu Anlamayla İlgili Kazanımlara Ulaşma Düzeyinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Day, R.R. ve Bamford, J. (1998). *Extensive Reading in the Second Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Deci, E.L. ve Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination In Human Behavior*. New York: Plenum Press. Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Demirel, M. (1992). Temel Boyutlarıyla Okuduğunu Kavrama Süreci. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 325-334.
- Dillon, A. (1992). Reading from paper versus screens: a critical review of the empirical literature. *Ergonomics*, 35(10), 1297-1326. <http://www.ischool.utexas.edu/~adillon/Journals/Reading.htm>.
- Doty, D.E., Popplewell, S. R. ve Byers, G.O. (2001). Interactive CD-ROM Storybooks and Young Readers' Reading Comprehension. *Journal of Research on Computing in Education*, 33 (4), 374-384
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dweck, C.S. ve Elliott, E.S. (2005). Competence and motivation. C. S Dweck ve E. S Elliott (Eds.). *Handbook of competence and motivation*. (Dokuzuncu baskı), pp. 3-15. New York: Guilford Press.

- Eccles, J.S., Wigfield, A., Schiefele, U., Roeser R.W. ve Kean, P.D. (2006). The development of achievement motivation. In W. Damon, Richard M. Lerner ve N. Eisenberg (Eds.). *Handbook of Child Psychology: Social, emotional, and personality development*.(Sixth Edition), pp. 934-988. New York: Wiley.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R.D. ve Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64(3), 830-847.
- Edmunds, K.M. ve Bauserman, K.L. (2006). What teachers can learn about reading motivation through conversations with children. *The Reading Teacher*, 59 (5), 414-424.
- Edmunds, K.M. ve Tancock, S.M. (2003). Incentives: The effects on the reading motivation of fourth-grade students. *Literacy Research and Instruction*, 42(2), 17- 37.
- Erginer, E. (15- 16 Ekim 1998). İlköğretim 3., 4. ve 5.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Değerlendirilmesi. *IV. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu Bildiri Kitapçığı*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Fawson, P.C. ve Moore, S.A. (1999). Reading incentive programs: Beliefs and practices. *Reading Psychology*, 20(4), 325-340.
- Fidan, N. ve Baykul, Y. (1994). İlköğretimde temel öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 7-20.
- Fraenkel, J.R. ve Wallen N.E. (2006). *How To Design And Evaluate Research In Education*. ( Sixth Edition). NY: McGraw-Hill International Edition.
- Freire, P. ve Macedo D. (1998). *Okuryazarlık*. (Çev. S. Ayhan). Ankara: İmge Kitapevi.

- Gambrell, L.B. (1996). Creating classroom cultures that foster motivation. *The Reading Teacher*, 50(1), 14–25.
- Gambrell, L.B., Palmer, B.M., Codling, R.M. ve Mazzoni, S.A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), 2-19.
- Gee, J.P. (2000). New people in new worlds: Networks, the new capitalism and schools. In B. Cope ve M. Kalantzis (Eds.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, 43–68. London: Routledge.
- Gee, J.P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. London: Routledge.
- Goodwyn, A. (2000). *English in the digital age: Information and Communications Technology and the teaching of English*. London: Cassell.
- Gotfried, A.E., Fleming, J.S. ve Gottfried, A.W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3–13.
- Greenlee-Moore, M.E. ve Smith, L.L. (1996). Interactive computer software: the effects on young children's reading achievement. *Reading Psychology*, 17(1), 43–64.
- Grimshaw S., Dungworth N., McKnight, C. ve Morris, A. (2007) .Electronic books: children's reading and comprehension. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 583–599.
- Guthrie, J.T. ve Alao, S. (1997). Designing contexts to increase motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32( 2), 95- 105.
- Guthrie, J.T., Laurel W. Hoa., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., ve Littles, E. (2006). Reading motivation and reading comprehension in later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 282–313.

- Guthrie, J.T. ve Wigfield, A.(2000). *Engagement and Motivation in Reading*. In M.L. Kamil, P.B. Masenthal, P.D. Pearson & R. Birr (Eds.), *Reading Research Handbook (Vol III, pp.403-424)*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Humenick, N.M., Perencevich, K.C., Taboada, A. ve Barbosa, P. (2006). Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *Journal of Educational Research*, 99, 232–245.
- Guthrie, J.T., Wigfield, A., Metsala, J.L. ve Cox, K.E. (1999). Motivational and Cognitive Predictors of Text Comprehension and Reading Amount. *Scientific Studies of Reading*, 3 (3), 231-257.
- Guthrie, J.T. ve Davis, M.H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 59–85.
- Guthrie, J.T., Van Meter, P., Mccann, A. D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C. C., Rice, M. E., Faibisch, F. M., Hunt, B. ve Mitchell, A. M. (1996). Growth in literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31(3), 306-332.
- Günay, V.D. (2007). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- Güneş, F. (2009). *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hambrecht, W. (2000). *Corporate E-Learning: Exploring a New Frontier*. 15 Nisan 2011 tarihinde <http://www.astd.org/NR/rdonlyres/E2CF5659-B67B-4D96-9D85-BFAC308D0E28/0/hambrecht.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Essex: Longman Press.

- Hengirmen, M., Öziş, N. ve Öngay, N. (2010). *İlköğretim Türkçe 5.Sınıf Öğrenci Ders Kitabı*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Henke, H. (2001). *Electronic Books and E-Publishing*. Springer Verlag, London.
- Hu, M. ve Nation, I.S.P. (2000). Vocabulary Density and Reading Comprehension. *Reading in a foreign Language*, 13(1), 403-430.
- Kahveci, G. (2004). *Az Görenlerde Zihin Haritası Yöntemi ile Özet Çıkarmanın Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Yayımlanmamış YL Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Karaalioğlu, S.K. (2000). *Sözlü Yazılı Kompozisyon Konuşmak ve Yazmak Sanatı*. İstanbul: İnkılâp Kitapevi.
- Karadeniz, Ş. (2006). Öğretim Amaçlı Hiper Metin, Hiper Ortam Ve Çoklu Ortamlar İçin Tasarım İpuçları. *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 12-33.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (19.Baskı) Ankara:Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasper, L. (2000). New technologies, new literacies: Focus discipline research and ESL learning communities. *Language Learning and Technology*, 4(2), 105-128.
- Keller, J.M. ve Song, S.H. (2001). Effectiveness Of Motivationally Adaptive Computer-Assisted Instruction On The Dynamic Aspects Of Motivation. *ETRveD*, 49(2), 5–22.
- Kerr, M.A. ve Symons, S.E. (2006). Computerized presentation of text: Effects on children's reading of informational material. *Reading and Writing*, 19(1), 1–19..

- Koçyigit, S. (2003). *İlköğretim I. Kademedeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Becerisinin Öğrencilere Kazandırılmasının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Konya.
- Kuzu, T.S. (2004). Etkileşimsel Model'e Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 55-77.
- Labbo, L.D. ve Reinking, D. (2003). Computers and early literacy education. In N. Hall, J. Larson ve J. Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy*, 338–354. London: Sage.
- Landoni, M., Wilson, R. ve Gibb, F. (2000). From the visual book to the web book: the importance of design. *The Electronic Library*, 18 (6), 407-419.
- Lankshear, C. ve Knobel, M. (2003). New technologies in early childhood literacy research: A review of research. *Journal of Early Childhood Literacy*, 3(1), 59–82.
- Lau, K. (2009). Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: a comparison of junior and senior secondary students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 32( 4), 366–382.
- Lepper, M.R., Corpus, J.H. ve Iyengar, S.S. (2005). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97 (2), 184–196.
- Liu, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past 10 years. *Journal of Documentation*, 61(6), 700-712.
- Locke, T. ve Andrews, R. (2004). A Systematic review of the impact of ICT on literature-related literacies in English, 5–16. In *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.

- Marinak, B.A. ve Gambrell, L.B.(2008) . Intrinsic Motivation and Rewards: What Sustains Young Children's Engagement with Text?. *Literacy Research and Instruction, 47(1)*, 9 -26.
- Marsh, H.W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology, 81(3)*, 417-430.
- Marsh, J. (2003). Contemporary models of communicative practice: shaky foundations in the foundation stage?. *English in Education, 37(1)*, 38–46.
- Marsh, J., Brooks, G., Hughes, J., Ritchie, L., Roberts, S. ve Wright, K. (2005). *Digital beginnings: Young children's use of popular culture, media and new Technologies*. Literacy Research Centre. University of Sheffield.
- Mathewson, G.C. (1994). Model of Attitude Influence Upon Reading and Learning to Read. In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell ve H. Singer (Eds.). *Theoretical Models And Processes Of Reading* (4th Ed., pp. 1131-1161). Newark, De: International Reading Association.
- Matthew, K.I. (1995). *A comparison of the influence of CD-ROM interactive storybooks and traditional print storybooks on reading comprehension and attitude*. Unpublished doctoral dissertation, The university of Houston, Texas.
- Maynard, S. ve McKnight, C. (2001). Children's comprehension of electronic books: on empirical study. *The New Review of Children's Literature and Librarianship, 7(1)*, 29–53.
- Maynard, S. ve McKnight, C. (2001). Electronic books for children in UK public libraries. *The Electronic Library, 19 (6)*, 405-423.
- Mazzoni, S.A., Gambrell, L.B. ve Korkeamaki, R.L. (1999). A cross-cultural perspective of early literacy motivation. *Journal of Reading Psychology, 20*, 237-253.

- McAuley, E., Duncan, T. ve Tammen, V.V. (1989). Psychometric properties of the Intrinsic Motivation Inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60(1), 48-58.
- McCombs, B.L. (2001). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. In B. J. Zimmerman ve D. H. Schunk (Eds.). *Self-Regulated Learning and Achievement: Theoretical Perspectives* (Second edition, pp. 67-125). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mcdonald M.L. (2008). Teachers' And Students' Perceptions Of Reading Motivation And Observable Classroom Practices: Investigating The Relationships. Unpublished master thesis(dissertation). The Graduate College Of Bowling Green State University.
- Mckenna, M.C., Kear, D.J. ve Ellsworth, R.A. (1995). Children's Attitudes Toward Reading: A National Survey. *Reading Research Quarterly*, 30 (4), 934-956.
- Mckenna, M.C., Reinking, D., Labbo, L.D. ve Kieffer, R.D. (1999). The electronic transformation of literacy and its implications for the struggling reader. *Reading and writing quarterly*, 15(2), 111-126.
- Mercieca, P. (2004). E-book acceptance: What will make user read on screen?. 19 Şubat 2011 tarihinde <http://vala.org.au/vala2004/2004pdfs/32Merci.PDF> adresinden erişilmiştir.
- Meyer, B.J.F., Poon, L.W. (1997). Age differences in efficiency of reading comprehension from printed versus computer-displayed text. *Educational Gerontology*, 23(8), 789-807.
- Morrow, L.M. (1992). The impact of literature-based program on literacy achievement, use of literature, and attitudes of children from minority backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 27(3), 250-275.



- Muter, P. ve Maurutto, P. (1991). Reading and skimming from computer screens and books: the paperless office revisited? *Behaviour ve Information Technology*, 10(4), 257-266. (<http://cogprints.org/754/1/pmuter2.htm>).
- Nicholls, J.G., Cheung, P.C., Lauer, J. ve Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and Individual Differences*, 1(1), 63-84.
- Oblinger, D.G. ve Oblinger, J.L. (2005). *Education the Net Generation*. EDUCAUSE, 15 Mart 2010 <http://www.educause.edu/educatingthenetgen> adresinden erişilmiştir.
- Ogan, A.A., Arioğlu, D., Akkoyunlu, B. ve Eke, N. (2006). *Temel Kaynak 5*. İstanbul: Mutlu Yayıncılık.
- Onwuegbuzie, A.J., Mayes, E., Arthur, L., Johnson, J., Robinson, V., Ashe, S., Elbedour, S. ve Collins, K.M.T. (2004). Reading Comprehension Among African American Graduate Students. *The Journal of Negro Education*, 73 (4), 443- 457.
- Özdemir, E. (1999). *Sözlü-Yazılı Anlatım Sanatı (Kompozisyon)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özdemir, E. (2002). *Eleştirel Okuma*. Ankara. Bilgi Yayınevi.
- Öztoprak, F.B. (2006). *Öykü Öğretiminde Öykü Haritası Kullanımının Okudugunu Anlama Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Çanakkale.
- Pachtman, A.B. ve Wilson, K.A. (2006). What do the kids think?. *The Reading Teacher*, 59(7), 680-684.
- Pahl, K. (2002). Ephemera, mess and miscellaneous piles: Texts and practices in families. *Journal of Early Childhood Literacy*, 2(2), 145–166.

- Palavuzlar, T. (2009). *Hikâye ve Deneme Türü Metinlerde Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: Edirne.
- Parrot, M. (2003). *Toward a new literacy: Equipping students for twenty-first century society*. 20 Nisan 2011 tarihinde <http://casahistoria.com/ictliteracyocr.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Pearman C.J. (2008). Independent Reading of CD-ROM Storybooks: Measuring Comprehension with Oral Retellings. *The Reading Teacher*, 61(8), 594-602.
- Peregoy, S.F. ve Boyle, O.F. (2000). English Learners Reading English: What We Know, What We Need to Know. *Theory into Practice*, 39 (4), 237-247.
- Pintrich, P.R. ve Schunk, D.H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications*. NJ: Prentice-Hall.
- Pintrich, P.R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4), 667-686.
- Putman, M. ve Walker, C. (2010) . Motivating Children to Read and Write: Using Informal Learning Environments as Contexts for Literacy Instruction. *Journal of Research in Childhood Education*, 24 (2), 140 -151.
- Refik, İ. (1999). *Başarı Üzerine Söz Cevherleri*. İstanbul: Erkam Matbaası.
- Relan, A. (1992). Motivational Strategies in Computer-based Instruction: Some Lessons from Theories and Models of Motivation. In proceedings of selected research and development presentations at the Convention of the Association for Educational Communications and Technology,1994 (ERIC Document Reproduction Service No. ED 348 017).

- Renninger, K.A., Hidi, S. ve Krapp, A. (1992). *The Role of Interest in Learning and Development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Roberts, M.S. ve Wilson, J.D. (2006). Reading attitudes and instructional methodology: How might achievement become affected? *Reading Improvement*, 43(2), 64-69.
- Rodriguez D., Eccles J.S. ve Wigfield A. (1998). The Development of Children's Motivation in School Contexts. *Review of Research in Education*, 23, 73-118.
- Roeber, E.D. (1997). The technical and practical challenges in developing innovative assessment approaches for use in statewide assessment programs. *Contemporary Education*, 69 (1), 6-10.
- Rueda, R., Au, J., ve Choi, S. (2004). Motivation to read: Comparing teachers' perceptions of students' motivation with students' self-reported motivation – A pilot study. In Y.B. Kafai, W.A. Sandoval, N. Enyedy, A. Scott Nixon, ve F. Herrera (Eds.), *Proceedings of the Sixth International Conference of the Learning Sciences: Embracing diversity in the Learning Sciences*. (pp. 443-448). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ryan, R.M. ve Deci, E.L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic. *Reading in a Foreign Language*, 13(1),403-430.
- Schallert, D.L. ve Reed, J.H. (1997). The Pull of the Text and the Process of Involvement in Reading. In J.T. Guthrie ve A. Wigfield (Eds.), *Reading Engagement. Motivating readers through integrated instruction* (pp. 68-85). Newark, DE: International Reading Association.
- Sever, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Shiratuddin, N. ve Landoni, M. (2000). Flexibility and facilities in children's electronic textbooks, paper presented at *the International Conference in Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*, ED-MEDIA Proceedings, AACE, Montreal, pp. 1703-4.
- Shiratuddin, N., Landoni, M., Gibb, F. ve Hassan, S. (2003). E-book technology and its potential applications in distant education. *Journal of Digital Information*, 3(4), 1 Mayıs 2011 tarihinde <http://journals.tdl.org/jodi/article/viewArticle/90/89> adresinden erişildi.
- Sidekli, S. (2005). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öğretici ve Öyküleyici Metinlere Göre Okuduğunu Anlama Becerilerinin Sınanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Sidekli, S. ve Buluç, B. (2006). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması*. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Kongresi (Birinci Cilt), Gazi Üniversitesi, Ankara: 154–165.
- Snyder, I. (Ed.) (1998). *Page to screen: Taking literacy into the electronic era*. London: Sage. *Social Constructivist Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407.
- Strickland, D., Snow, C., Griffin, P., Burns, M.S. ve McNamara, P. (2002). *Preparing our teachers: Opportunities for better reading instruction*. Washington D.C: Joseph Henry Press.
- Taylor, B.M., Frye, B.J. ve Maruyama, G.M. (1990). Time spent reading and reading growth. *American Educational Research Journal*, 27(2), 351-362.

- Tayşi, E. K. (2007). *İlköğretim 5.ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Hikaye ve Deneme Türü Metinlerindeki Okuduğunu Anlama Becerilerinin Karşılaştırılması (Kütahya İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: Ankara.
- Torgerson, C. ve Zhu, D.T.R. (2003). *A systematic review and meta-analysis of the effectiveness of ICT on literacy learning in English 5–16*. In Research Evidence in Education Library, London. London: EPPI Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Tosun, M. (1996). *Metin Türleri Bağlamında Çeviri Problemleri*. Yayınlanmamış Uzmanlık Tezi. Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü: İstanbul.
- Trushell, J., Burrell, C. ve Maitland, A. (2001). Year 5 pupils reading an ‘Interactive Storybook’ on CD-ROM: Losing the plot? *British Journal of Educational Technology*, 32(4), 389–401.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük* (10.Baskı). Ankara: TDK.
- Underwood, J. D. M. (2000). A Comparison of two types of computer support for reading development. *Journal of Research in Reading*, 23(2), 136–148.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci Açısından Okumaya Güdüleyici Etmenler. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11 (2), 941-960.
- Wagner, T. (2008). *The Global Achievement Gap*. New York: Basic Books.
- Walpole, S. ve McKenna, M. C. (2007). *Differentiated reading instruction: Strategies for the primary grades*. New York: The Guilford Press.
- Wang, J.H. ve Guthrie, J.T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text

comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 162–186.

Watkins, M.W. ve Coffey, D.Y. (2004). Reading motivation: Multidimensional and indeterminate. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 110-118.

Wentzel, K.R. (1996). Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. In J. Juvonen ve K. R. Wentzel (Eds.). *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. (pp. 226-247). New York: Cambridge University Press.

Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation, *Educational Psychologist*, 32(2), 59-68.

Wigfield, A. ve Eccles, J.S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 1-46.

Wigfield, A. ve Guthrie, J.T. (1995). *Dimensions of Children's Motivations for Reading: An Initial Study (Research Rep. No. 34)*. Athens, GA: National Reading Research Center.

Wigfield, A. ve Guthrie, J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420-432.

Wigfield, A. ve Tonks, S. (2004). The development of motivation for reading and how it is influenced by CORI. In J. T. Guthrie, A. Wigfield, ve K. C. Perencevich (Eds.), *Motivating reading comprehension: Concept-oriented reading instruction* (pp. 249–272). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Williams, M. ve Burden, R.L. (1997). *Psychology For Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge University Press.

- Wilson, K.M. ve Trainin, G. (2007). First-grade students' motivation and achievement for reading, writing, and spelling. *Reading Psychology*, 28 (3), 257-282.
- Winograd, P., Paris, S. ve Bridge, C. (1991). Improving the assessment of literacy. *The Reading Teacher*, 45(2), 108-116.
- Wixson, K., Peters, C., Weber, E. ve Roeber, I. (1987). New Directions in Statewide Reading Assesment. *The Reading Teacher*, 40, 749-755.
- Yıldırım, K., Yıldız, M., Ateş, S. ve Rasinski, T. (2010). İlköğretim Beşinci Sınıf Türk Öğrencilerin Metin Türlerine Göre Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Düzeyleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory ve Practice*, 10 (3) ,1855-1891.

## EKLER

### EK-1 BİLGİLENDİRİCİ METİN OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ-ÖN TEST İSTASYONDAKİ TRENLER

Babamla istasyona gittik. Uzun yola çıkacak bir ekspres tren, on dakika sonra kalkacaktı. Bu yüzden görevliler frenleri, kapıları kontrol ediyorlardı. Son yolcular trene biniyorlardı. En önde kocaman bir dizel lokomotif vardı. Babam:

— İşte eskiden bu dizel lokomotifin yerine buharlı lokomotif olurdu. Bir fışıldar, bir homurdanırdı ki tıs tıs öterdi. Dizel lokomotif gürültüyle işliyordu. Sürücü yerindeki iki makinist, makinenin yanında küçücükler. Onlar bu makineyi alıp götürecektirdi. Biraz sonra, bir suçlu kaçıyormuş da polisler kovalıyorlarmış gibi düdüklere ötmeye başladı. Kırmızı şapkalı bir görevli elindeki ışığı havaya kaldırdı. Lokomotif “baang” diye öttü.

— Ah, dedi babam! Buharlı ötecekti ki sen burada duracaktın, kulağını sağır ederdi.

Ekspres yavaş yavaş hızlandı, son vagon da gözümüzün önünden akıp gitti. Çok uzakta, kesişen iki bıçak gibi uzanan yolda en sondaki vagon dört köşe bir düğme gibi görününceye dek trenin ardından baktım. Babam:

— Süha, bir gün mutlaka bir tren yolculuğu yapacağız, dedi. Yakın ilçelere kalkan banliyö trenlerini izledik. İstasyon çeşmesinden su içtik. Biraz da istasyondaki tren maketini izledikten sonra tekrar garaja doğru yürümeye başladık.



**Muzaffer İZGÜ**  
Kabakçı Amca



İSTASYONDAKİ TRENLER  
OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

5N 1K



1. Dizel lokomotif neredeydi?

.....

2. Dizel lokomotif nasıl işliyordu?

.....

3. Tren ne zaman kalkacaktı?

.....

4. Görevliler kapıları ve frenleri niçin kontrol ediyorlardı?

.....  
.....

5. Elindeki ışığı havaya kaldıran kimdi?

.....

6. Tren yolculuğu yaptınız mı? Eğer yaptıysanız duygularınızı anlatır mısınız?

.....  
.....

KONU

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

ANAFİKİR

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## EK-2 ÖYKÜLEYİCİ METİN OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ-ÖN TEST

### KÜÇÜK ÇALIŞKANLAR

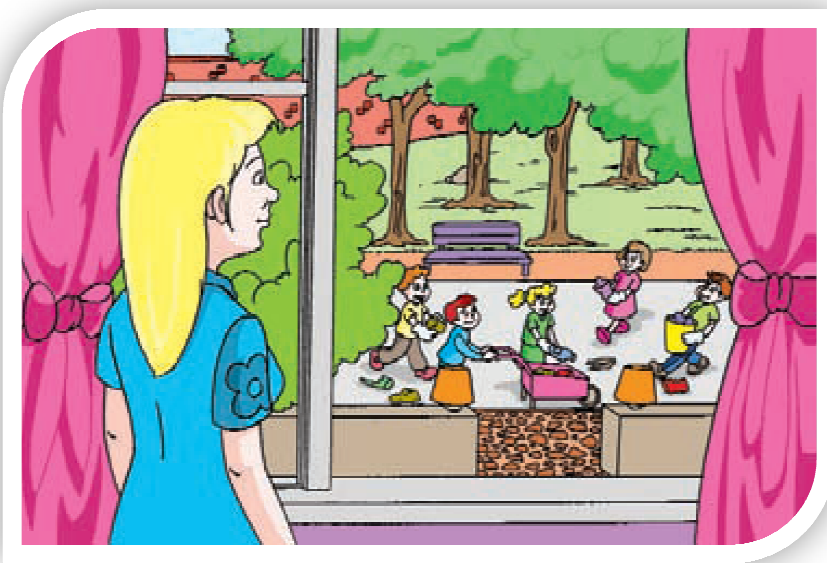
Güzel bir yaz sabahıydı. Bülent'in annesi, mutfak penceresinden bahçeye bakıyordu. Bir taraftan da oğlunun, arkadaşlarıyla yaptığı işi dikkatle izliyordu.

İlker'le Bülent'in yaptıkları işte anlaşılacak bir şey yoktu. Bahçedeki eski el arabasını onarmaya çalışıyorlardı. Tekerlek sağlamdı ama yan tahtalardan birkaçı kırık.

Bunların yerine, düzgün kesilmiş yeni tahtaları çıkarıyorlardı. Ellerindeki çekici öyle dikkatli kullanıyorlardı ki sanki ikisi de birer ustaydı. Bülent'in annesi bir ara içeri girdi. Aklına gelip yeniden pencereden baktığında şaşırıp kaldı. Ne Bülent vardı bahçede, ne İlker ne de el arabası...

Bülent'le İlker ellerinde eldiven işe koyulmuşlardı bile... Yeşil Bayır Mahallesi'nin bir ucundan başlamışlar, yerlerde gördükleri çöpleri topluyorlardı. Yere düşmüş kâğıt parçalarını, meyve kabuklarını alıyorlardı. Mahalleden üç çocuk, bu işte onlara yardımcı oluyordu. Her birinin elinde eldiven, faraş ve küçük bir süpürge vardı. Elle toplanması zor olan çöpleri faraşla topluyor, el arabasına döküyorlardı.

Araba dolunca, İlker çöplerin toplandığı yere doğru götürmeye başladı. Bu arada Bülent, çöpleri köşe başında toplayarak ikinci sefere hazırlık yapıyordu. Çocukların çalışmalarını gören mahalleli de onlara yardıma koyuldular. Hep birlikte sokaklarını tertemiz yaptılar.



**Sulhi DÖLEK**  
Yeşil Bayır

HİKÂYENİN ADI:

Ne zaman?

Nerede?

Problemin başlangıcı

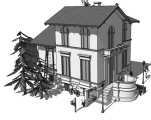
Problemi çözme aşamaları

Ana fikir

Ana karakter

Yardımcı K.

Sonuç



## EK-3 BİLGİLENDİRİCİ METİNLER

### BİRLİĞİN TEMELİ

Mustafa Kemal, o gün çok heyecanlıydı. İçi içine sığmıyor, bir an önce yeni Türk harflerini görmek istiyordu. Harf devrimini gerçekleştirmek için bir komisyon kurulmuş, başına da Fatih Rıfkı Atay getirilmişti. Fatih Rıfkı Atay'ı yanına çağırdı ve komisyonun çalışmaları hakkında bilgi almak istedi. Fatih Rıfkı, birlikte getirdiği yeni Türk harflerinin ilk biçimlerini ona gösterdi. Mustafa Kemal merakla sordu:

“Yeni Türk harflerine geçmek için ne kadar süre düşünüyorsunuz?”

“En az beş yıl...”

“Demek beş yıl düşündünüz!”

“Evet.”

“Üç ay!”

Fatih Rıfkı donakaldı. Üç ay içinde bütün ülkede nasıl yeni harflere geçilebilirdi? Ama Mustafa Kemal kararlıydı. Şaka yapmıyordu.

“Üç ay!” dedi. “Eğer biz bu işi üç ayda yapamazsak bir daha hiç başaramayız.”

Gerçekten de harf devrimi üç ay gibi kısa bir süre içinde gerçekleşti. Mustafa Kemal, yemek masasının yanında daima bir yazı tahtası bulundurur, sohbet sırasında yazılar yazardı. Yemekteki konuklarına, okullarda çocuklara, sokaklarda, caddelerde herkese yeni Türk harflerini öğretmeye başladı. Binlerce insan kısa zamanda yeni Türk harflerini öğrendi. Ancak, sorunlar bununla bitmiyordu. Türkçede en çok Arapça ve Farsça sözcükler vardı. Aydınların dili ile halkın dili birbirinden farklıydı.

Mustafa Kemal, Türkçenin sadeleşmesi, zenginleşmesi ve güzelleşmesi için Türk Dil Kurumunu kurdu. Türk Dil Kurumu, çalışmalara, halk ağzındaki Türkçe sözcükleri derlemekle başladı. Bu çalışmada yüzlerce öğretmen görev aldı. Halk ağzındaki sözcükler derlendi, eski eserlerdeki Türkçe sözcükler tarandı. Böylece Türkçenin zenginleşmesi için binlerce yeni sözcük bulundu.

Mustafa Kemal dil, din, tarih ve inanç birliği olmadan milli devletin olamayacağını biliyordu. Bu nedenle dil konusunda şöyle diyordu:

“Milli duygu ile dil arasındaki bağ çok kuvvetlidir. Dilin milli ve zengin olması, milli duygunun gelişmesinde başlıca etkidir. Türk dili, dillerin en zenginlerindedir. Yeter ki bu dil, bilinçle işlensin.”

Ülkesini, yüksek istiklalini korumasını bilen Türk milleti, dilini de yabancı dillerin boyunduruğundan kurtarmalıdır.

O dönemde yabancı dilde eğitim yapan pek çok okul vardı. Mustafa Kemal, Türk dili ve kültürünün gelişebilmesi için birkaç okul dışında bu okulların tamamını kapattı.

Yine o dönemde Türkler, kendi tarihleri hakkında hiçbir şey bilmiyorlardı. Askeri okullarda bile yabancı tarihçilerin yazdıkları kitaplar okutuluyordu. Bu kitapların çoğunda Türkleri kötüleyen yalan yanlış bilgiler veriliyordu. Bu nedenle Mustafa Kemal, Türk Tarih Kurumunu kurdu. Böylece Türk bilim adamları, kendi tarihimize hakkında araştırmalar yapmaya başladı.

Mustafa Kemal, tarihi çok sever, tarihten ders almayan milletlerin çok zarar göreceğine inanırdı. Türk tarihi konusunda geniş araştırmalar yapmış ve bu konuda bir de şiir yazmıştır.

Yeryüzünde üç bün yıllık geçmişi olan çok az ülke vardır. Mustafa Kemal, Türk olmaktan büyük bir gurur duyardı. Bu nedenle bizlere “Türk övün, çalış, güven!” demiştir. Bu cümlede “övün” sözcüğünü başta kullanmasının sebebi tarihimize duyduğu saygıdır.

Mustafa Kemal, cumhuriyeti kurarken bu yeni yönetimi yaşatacak önlemleri de almıştır. Bu önlemlerin en önemlisi de dil, din, tarih ve inanç birliğidir. Bu birlik olmadan hiçbir millet uzun ömürlü olamaz. Türk dili ve kültürü, dünyada eşine az rastlanacak zenginlikte ve güzelliktedir. Bu kültürü zenginleştirmek, geliştirmek her Türk’ün kutsal görevidir. Mustafa Kemal, Türkçenin zenginleşmesi ve tarihimizin araştırılması için servetinin bir kısmını Türk Dil Kurumuna ve Türk Tarih Kurumuna bağışlamıştır. Biz de kendi dilimize, tarihimize sahip çıkmalı ve Atatürk’ün yürekten söylediği şu sözü hiç unutmamalıyız:

“Ne mutlu Türk’üm diyene!”

**Neslihan Öngay**  
Nesilden Nesile

BİRLİĞİN TEMELİ  
OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

5N 1K



2. Harf devrimi ne kadar zamanda gerçekleşti?

2. Mustafa Kemal, Türkçenin sadeleşmesi, zenginleşmesi ve güzelleşmesi için hangi kurumu kurdu?

3. Ne mutlu Türk'üm diyene!" sözü kime aittir?

4. Türk Dil Kurumu, Türkçenin sadeleşmesi ve zenginleşmesi için nasıl çalışmalar yaptı?

5. Mustafa Kemal Türk Tarih Kurumunu niçin kurdu?

6. Türk olmaktan gurur duyuyor musunuz? Neden?

KONU

ANAFİKİR

## KARAGÖZ BABA İLE HACİVAT USTA

Osmanlı Devleti'nin kurucusu olan Osman Bey Bursa'yı aldıktan sonra öldü. Yerine oğlu Orhan Bey geçti.

Bol ve şifalı suları, yemyeşil bitki örtüsü ile Bursa o zaman da güzeldi. Ama kentte büyük yapılar yoktu. Orhan Bey kumandanlarından birini yanına çağırdı: "Aldığımız bütün savaş ganimetleri şehrin imarı için harcansın! Yollar, okullar, camiler, köprüler ve bir de hisar yapılınsın işçiler hemen işe başlasınlar!" diye emir verdi.

Hemen yapım işlerine başlandı. Cami yapımında çalışan işçiler, çalışmaktan çok memnundular. Aralarındaki iki kişi, karşılıklı şakalaşmaları ile onlara iyi vakit geçiriyordu.

Bunlardan birinin adı "Karagöz" dü. Asıl adının Kara Oğuz olduğu söylenirdi. İşçiler ona "Karagöz Baba" diyorlardı. Orhaneli'nin Karakeçili aşiretinden gelme bir köylüydü. Usta bir demirciydi. Güçlü, kuvvetli bir yapısı vardı. Yuvarlak yüzlü, kırmızı top sakallı, tok sözlü, namuslu bir Anadolu insanıydı.

Diğerinin adı Hacivat'tı. O duvarcıydı. Asıl adının Hacı Ahvad olduğu söylenir. Bu söz kısaltılarak Hacivat olmuştu. İnce, narin, bilgili, titiz bir adamdı. Fakat vücut ve ruh yapıları çok farklı bu iki kişi çok iyi arkadaştı. Çevrelerine neşe dağıtan canciğer iki arkadaş.

Haftalar aylar geçti. Caminin inşaatı istenilen zamanda bitmedi. Padişah İznik'ten haber gönderiyordu: "Yapım yavaş yürüyor. Neden?"

Yöneticiler suçu üstlerinden atmak istediler. Sonunda suçun sahipleri bulundu. Ve dediler ki; "Hacivat ve Karagöz hiç durmadan birbirleriyle şakalaşıyorlar. Eğlenip zaman harcıyorlar. İşçiler de onlara bakmaktan doğru dürüst çalışmıyor. İnşaatın gecikme sebebi budur."

Padişah bunun üzerine ikisini de ölümle cezalandırdı.

Ertesi gün işçiler çok sevdikleri bu iki insanın öldürüldüğünü duyunca çok üzüldüler. "Onlar olmadan çalışmayız." Dediler. Padişah çok kızdı. Duruma derhal bir çare bulunmasını istedi.

O zamanlar Bursa'da Şeyh Küşteri adında bilge bir kişi yaşıyordu. Kumandanlar ona gittiler ve durumu anlattılar. "Biz yanlış bir iş yaptık. Cami inşaatındaki gecikmenin sebebini, Hacivat ile Karagöz'ün üstüne attık. Aslında kış sert geçti. Gerekli taşı, malzemeyi zamanında getiremedik. İşçilerin işi bırakacaklarını, işin bu noktaya varacağını düşünemedik. Ne olur bize yardım edin," dediler.

Şeyh Küşteri düşündü ve şöyle dedi: "Siz meraklanmayın. Yarın tüm işçiler iş başında olacaklar. Yalnız bu gece işçileri tekkede toplayacaksınız."

Şeyh Küşteri o gün, saydamlaştırılmış deve derisine Karagöz ile Hacivat'ın resimlerini yaptı. Onları boyadı.

Gece tekkeye gelen işçiler beyaz bir perde gördüler. Her yer karanlıktı ama perdenin olduğu yer aydınlıktı. Tekkede büyük bir sessizlik hüküm sürüyordu.

Biraz sonra perdenin ortasına doğru tombalak haliyle Karagöz'ün, arkasından da ince vücuduyla Hacivat'ın geldiğini gördüler. Hele kalın ve kaba konuşmalarıyla Karagöz, ince ve kibar sesiyle de Hacivat onları selamlayıp konuşmaya başlayınca şaşkına döndüler. Arkadaşlarına yeniden kavuştukları için sevindiler, ağladılar.

Ertesi gün işçiler, tekrar işe başladılar. Bunu duyan padişah da, Karagöz ile Hacivat'ı görmek istedi. Perdede onları seyrederken yöneticilerin yalan sözlerine inanmakla yaptığı haksızlığı anladı. Haksız yere öldürttüğü bu iki işçiyi ölümsüzlüğe kavuşturan Küşteri'ye ödülleri verdi. Karagöz ile Hacivat' a Bursa'da birer mezar yaptırttı.

İşte o zamandan beri, Karagöz ile Hacivat hoş sözleri, haksızlığa karşı olan davranışları, komik tavırları ile gölge oyunlarında yaşıyorlar.

**Bilge ATAY**

Yaşayan Dilimiz Türkçe



KARAGÖZ BABA İLE HACİVAT USTA  
OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

5N 1K



1.Orhan Bey savaş ganimetlerini ne yapmayı planlıyordu?

.....

2. Cami yapımında çalışan, karşılıklı şakalaşan işçilerin isimleri neydi?

.....

3. İnşaat niçin gecikmiştir?

.....

4. İnşaat işçileri, öldürülen Hacivat'la Karagöz'e tekrar nasıl kavuştular?

.....

.....

5. Şeyh Küşteri'ye neden ödülleri verildi?

.....

.....

6. Hacivat'la Karagöz oyununda rol almak ister miydiniz?

.....

.....

KONU

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

ANAFİKİR

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## TÜRKLERDE AİLE

Bir gün yakın bir dostum bana Türklerin niçin büyük bir millet olduğunu sordu. Hiç düşünmeden “Çünkü Türklerin aile yapısı diğer milletlere göre çok daha sağlamdır.” dedim ve sebeplerini açıkladım:

Türklerde ilk dönemlerden bu yana kadın erkek eşitliğine çok büyük bir önem verilmiştir. Eski Türk hakanları tahta otururken yanlarında hanımları da bulunurdu. Bir savaş kararı alınırken hanımının da onayı gerekirdi. Savaş kararı alındığı zaman da ordunun bir başına hakan, öbür başına da sultan geçer, birlikte savaşarlardı.

Anne, baba ve çocuklar arasında çok büyük bir sevgi ve saygı vardı. Erkekler yalnızca bir kadınla evlenir, çocuklarına şefkatle bakarlardı. Türk ailesinin yapısını ve sağlamlığını Dede Korkut öykülerinde de görebiliriz.

On üçüncü yüzyılda yazıldığı tahmin edilen Dede Korkut öykülerinden, Türklerin gelenekleri ve görenekleri hakkında önemli bilgiler ediniyoruz. Deli Dumrul adlı öyküde Türk ailesi şöyle anlatılır:

Deli Dumrul adlı bir yiğit bir gün Azrail’e karşı gelir. Azrail de onun canını almak ister. Deli Dumrul, Tanrı’ya yalvarır ve af diler. Tanrı da Deli Dumrul’a, kendisinin yerine ölecek bir can bulursa bağışlanabileceğini söyler.

Deli Dumrul, annesine ve babasına durumu anlatır, ikisi de canını vermez. Bunun üzerine Deli Dumrul ölmeyi kabul eder. Vedalaşmak için hanımına gider. Hanımına “Ben ölünce bütün malım mülküm senin olsun. Gönlün kimi severse onunla evlen.” der. Hanımı bu sözler karşısında ağlamaya başlar: “Sen ölünce ben malı mülkü neyleyeyim. Azrail gelsin, benim canımı alsın.” der. Bunun üzerine Tanrı, Deli Dumrul’un ve eşinin hayatını bağışlar, ikisine de uzun ömür verir.

Kurtuluş savaşı sırasında da Türk kadını daima eşinin yanında olmuş; karda, buzda cepheye omzunda mermi taşımıştır. Türk kadınının fedakârlığını Atatürk şu sözlerle belirtmiştir: “Kimse inkâr edemez ki bu savaşta ve bundan önceki savaşlarda milletin hayat kabiliyetini tutan hep kadınlarımızdır.”

Çift süren, tarlayı eken, ormandan odun ve keresteyi getiren, mahsulleri pazara götürerek paraya çeviren, aile ocaklarının dumanının tüttüren; kucağındaki yavrusuyla, kar, yağmur demeyip mermi taşıyan hep onlar, hep o ilahi Anadolu kadınları olmuştur.

Son zamanlarda televizyondaki bazı yabancı dizilerin etkisiyle Türk ailesi önemli bir sınavla karşı karşıya kalmıştır. Evlilik dışı ilişkiler, boşanmalar, özellikle çocuklara çok büyük zararlar verir. Mutlu ve başarılı bir çocuk yetiştirebilmek için mutlu bir aile şarttır. Çocuklar bir toplumun ve ülkenin geleceğidir. Gelecekte güzel günler istiyorsak aile yapımıza sahip çıkmak zorundayız.

**Neslihan Öngay**  
Nesilden Nesile

TÜRKLERDE AİLE  
OKUDUĞUNU ANLAMA SORULARI

5N 1K



1. Eski Türk hakanları eşlerine nasıl davranırdı?

.....

2. Metinde Azrail'e karşı gelen kimdir?

.....

3. Metne göre Dede korkut öykülerinden ne ile ilgili bilgiler ediniyoruz?

.....

4. Atatürk "Kimse inkâr edemez ki bu savaşta ve bundan önceki savaşlarda milletin hayat kabiliyetini tutan hep kadınlarımızdır." sözüyle Türk kadınlarının hangi yönüne vurgu yapmıştır?

.....

5. Türkler niçin büyük bir millettir?

.....

.....

6. Sağlam bir aile yapımızın olması için neler yapmalıyız?

.....

.....

KONU

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

ANAFİKİR

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## EK-4 ÖYKÜLEYİCİ METİNLER

### SEVGİ GÜNEŞİ

Günümüzden yedi yüz yıl önceydi. On üçüncü yüzyılda küçük bir köyde akıllı ve sevimli bir çocuk yaşıyordu. Bu çocuğun adı Yunus'tu. O dönemlerde bitmek tükenmek bilmeyen savaşlar yüzünden, Anadolu'da çok büyük bir kargaşa vardı. Halk açtı ve yiyecek ekmek bile bulamıyordu. Herkes yorgun ve bitkin bir durumdaydı.

Yunus'un yaşadığı köyde de büyük bir kıtlık vardı. Annesi artık evde yemek pişiremez olmuştu. Bir gün babası Yunus'a: "Oğlum, Hacı Bektaş Veli adında bir evliya varmış. Onun bulunduğu yerde kıtlık olmamış. Herkese çuval çuval buğday dağıtıyormuş." dedi.

Yunus'un babası hasta ve yaşlıydı. Bu nedenle Yunus: "Baba, izin verirsen ben gideyim. Hacı Bektaş'tan buğday alıp size getireyim." dedi. Babası hem sevinmiş hem üzülmüştü. "Sen daha çok küçüksün, uzaklara nasıl gideceksin, buğdayı eşeğe yükleyip bize nasıl getireceksin?" dedi. Yunus: "Olsun, nasıl olsa birileri bana yardım eder. İzin verirsen gideyim, buğday alıp size getireyim." dedi. Babası çaresiz izin verdi. Annesi ona yol için azık hazırladı. Yunus, eşeğe binerek yola koyuldu. Yolda alıç ağaçları gördü. Evliya'nın yanına eli boş gitmek istemedi, çuvalların içine alıç doldurdu, sora sora Hacı Bektaş'ın yerini buldu.

Hacı Bektaş, küçük Yunus'u çok sevdi. Uzaklardan gelerek annesine ve babasına buğday götürmek isteyen bu çocuktan hoşlandı. Onunla sohbet etmek istedi: "Söyle bana Yunus." dedi. "Buğday mı istersini, bilgi mi?" Yunus bir an düşündü. Annesi, babası onu buraya buğday getirmesi için yollamıştı. Annenin, babanın sözünden çıkmak doğru olmazdı. "Buğday isterim." dedi. Hacı Bektaş Veli "Bir kez daha düşün. Buğday mı istersin, bilgi mi?" diye sordu. Yunus zor durumda kalmıştı. Ama annesine ve babasına verdiği sözü mutlaka tutması gerekiyordu. Bu nedenle "Buğday isterim." dedi.

Hacı Bektaş Veli yanındakilere, çuvalların ağzına kadar buğdayla doldurulmasını emretti. Yunus buğdayları aldı, sevinçle yola koyuldu. Annesi ve babası buğdayları görünce kim bilir ne kadar sevineceklerdi! Ama bir taraftan da: "Acaba yanlış bir karar mı verdim?" diye düşünüyordu.

Yolda yaşlı bir adama rastladı. Onunla biraz sohbet etti, başından geçenleri anlattı. Yaşlı adam üzüldü. "Keşke bilgi isteseydin." dedi. "Ama annem, babam evde buğday bekliyor. Bilgi karın doyurur mu?" dedi. "Elbette doyurur." dedi yaşlı adam. "Hem de çok doyurur. Buğday yenince biter; ama bilgi bitmez. Bir öğrenmeye başladın mı gittikçe çoğalır. Paylaştıkça büyür, büyüdükçe insanları da büyütür. Bugün Anadolu'da herkes aç; ama Hacı Bektaş Veli tok. Öyle tok ki herkese buğday dağıtır. O dağıttıkça buğdaylar eksilmez, çoğalır; çünkü o bilgiye hükmediyor. Bilgi de ona buğday, zenginlik, sağlık ve huzur veriyor."

Yunus, bu sözleri duyunca beyninden vurulmuşa döndü: “Galiba ben büyük bir hata yaptım.” dedi. Yaşlı adam: “Üzülme, her şeyin bir çaresi vardır. Geri döner, Hacı Bektaş Veli’den özür dilersen, buğdayı verir, bilgi istersen.” dedi.

Yunus, hemen geri döndü. Hacı Bektaş Veli’nin huzuruna çıktı, özür diledi. “Buğdayı al, bana bilgi ver.” dedi. Hacı Bektaş Veli: “Sen bilginin ne işe yaradığını bilir misin?” dedi. Yunus boynunu büktü. “ Bilmem; ama herhalde önemli bir şey olmasa, sen evliya olamazdın.” dedi.

Hacı Bektaş Veli: “İnsanı hayvandan ayıran en önemli özellik düşüncedir. Hayvanlar düşünmedikleri için binlerce yıldır aynı şekilde yaşarlar. Oysa insan düşündüğü için toprağı ekip biçmiş, çeşit çeşit sebzeler, meyveler, değişik ürünler yetiştirmiştir. Toprakta demir çıkarmış; silah yapmış, altın, gümüş çıkarmış; köşkler saraylar kurmuştur. Hekimler bitkilerden ilaç yapıp hastaların derdine derman olmuştur.” dedi.

Yunus: “Anladım, bilgi en büyük güçtür.” dedi. Düşünce olmasaydı, bilgi olmasaydı, insanın hayvandan farkı olmazdı. Hacı Bektaş Veli bir an sustu. Sonra; “Bilgi yalnız başına yeterli değil.” dedi. “İnsana sevgi de gerekir. Sevgiden yoksun bilgi ve bilim insanlığa huzur verebilir mi? Anadolu’ daki şu savaşlara bak. İnsanlar birbirlerini sevseler hiç kendi cinslerini yok etmek isterler miydi?”

Yunus, her an yaptığı yanlışlığın büyüklüğünü daha iyi anlıyordu. “Tamam!” dedi. “ Bir hata yaptım. Bilgisi olanın buğdayı da olur. İzin ver, ben yanında kalayım, bilgili bir insan olayım.”

Hacı Bektaş Veli üzgün: “Seni çok sevdim Yunus.” dedi. Ama senin kısmetin bizden çıktı. Bizim dostumuz Taptuk Emre vardır. Buğdayı anana, babana ver. Onların gönlünü hoş tut, rızalarını al. Taptuk Emre’yi bul, onun hizmetine gir. Bilginin ve sevginin ışığı ol.” dedi.

Yunus bu sözleri dikkatle dinledi. Hacı Bektaş Veli’nin elini öptü, izin istedi. Anasının, babasının rızasını aldı, Taptuk Emre’yi buldu. Onun hizmetine girdi. O günden bu yana tam yedi yüz yıldır Anadolu’nun sevgi güneşi oldu.

Mehmet HENGİRMEN

Üç güvercin

## İKİ KARDEŞİN KAVGASI

Bir zamanlar biri çok zengin, diğeri ise çok yoksul iki kardeş varmış.

Günün birinde yoksul kardeş, artık çektiği yoksulluğa dayanamamış ve zengin kardeşe gitmiş:

“Yardım et bana kardeşim. Evimde çocuklarıma verecek kuru ekmeğim bile kalmadı! Kilerimde yenebilecek tek bir lokma bile yok.”

Tam o günlerde, zenginin ahırındaki ineklerden biri ölmek üzereymiş.

“Tamam kardeşim. Ben sana yardım edeceğim.” diyerek ineğini kardeşine vermiş.

Küçük kardeş teşekkür etmiş, ineği alarak evine getirmiş. Ama kesmeye kıyamamış. Karısıyla, üç gün üç gece başında bekleyip ineği iyileştirmeyi başarmışlar.

Ne kadar iyi bir iş yaptıklarını, inek iyileşince daha iyi anlamışlar. Çünkü ineğin verdiği süt, çocukların ekmeğine katık oluyormuş.

Zengin kardeş olup biteni duyunca fena halde kıskanmış kardeşini. İneğin iyileşeceğini tahmin etse hiç verir miymiş!

“Keşke vermeseydim.” diye düşünmüş.

O günden itibaren kardeşini sıkıştırmaya başlamış.

“İneğin derisini isterim!”

“Ben sana yaşayan ineğin derisini nasıl veririm? Yazık değil mi? Keseyim mi ineği?”

“Ben anlamam.” demiş büyük kardeş. “Eğer ineği vermezsen kadıya giderim.”

Sonunda iki kardeş kadının karşısına çıkmış. Kadı olup biteni her iki taraftan da dinlemiş. Sonunda bir karar verememiş.

“Bu zor bir iş. Şimdi size üç soru soracağım. İnek, doğru cevap veren tarafın olsun. Birinci soru şöyle: Dünyada en tatlı şey nedir?”

“Bal.” demiş zengin kardeş.

“Hayır, uyku daha tatlıdır.” demiş fakir.

Bunun üzerine:

“Evet, doğru söylüyorsun.” demiş kadı. “İkinci sorum da şöyle: Hiç yorgunluk bilmez insan kimdir?”

“Büyük bir servet biriktiren insan, dünyada hiç yorgunluk bilmez insandır.” demiş büyük kardeş.

“Bence dünyada en yorulmaz insan, en kıskanç insandır. Çünkü dur durak bilmeden başkasını kıskanmakla uğraşır. Gözü uyku bile tutmaz.” demiş diğeri.

“Evet, bu soruya da sen doğru cevap verdin.” demiş kadı. “Gelelim son sorumuza: Dünyada en şansız insan kimdir?”

“Dünyada en şanssız insan, benim gibi, tesadüfen kardeşine en fazla süt veren ineğini hediye eden insandır.”

“Hayır, doğru değil.” Demiş yoksul kardeş. “Dünyada en şanssız insan, kadının önünde kardeşine deri değil, süt veren bir ineği hediye ettiğini itiraf eden insandır.”

“Sorularıma doğru cevapları sen verdin.” demiş kadı yoksul kardeşe , “İnek senin olacak.”

Böylece yoksul kardeş ineği evine götürmüş.

Derleyen ve çeviren: Tarık DEMİRKAN

Her Güne Bir Masal

## SEVGİLİ BABAM

Babamın da diğer erkekler gibi eş veya baba olmak için pek fazla düşündüğüne inanmıyorum. Evlenmiş ve böylece eş; çocuğu olunca da baba olmuştu. İşte mesele bunun kadar doğal ve basitti.

Dış görünüşüne bakınca, babamdan daha despot bir eş düşünülemezdi. Kelimelerden ziyade gözlerini kullanırdı. Annemin yüzüne bakıp bakışlarıyla yemeği beğendiğini ifade eder veya bazı davranışlarımızın cezasını çok kötü çekeceğimizi belirtirdi. Yine o bakışlarla, çok özel dakikalarda, bizim gibi evlatların babası olmakla ne kadar gurur duyduğunu belirtirdi. Zaman zaman bizim evde de kavgalar, tartışmalar olduğu halde anne ve babamın öfkeyle kavga ettiklerini, birbirlerini kırıp üzdüklerini pek anımsamıyorum.

Annemle babam tartışmalar bile bunu asla çocuklardan gizlemeye çalışmazlardı. Bizler için her ne kadar rahatsız edici bir durumsa da aralarındaki anlaşmazlığı hemen oracıkta çözümlenmek isterlerdi. Tartışmaların acı ve üzüntüyle bittiğini de asla anımsamıyorum. Öfkeli duyguları bir kez açıkladılar mı aralarındaki tatsızlık başladığı gibi sona ererdi. Bundan sonraki anlaşmazlığı da sevgi gösterisiyle çözümlerlerdi.

Bütün bunlar bana, küçük yaşında ebeveynlerin de insan olduklarını öğretti. Her ikisinin de mükemmel olmadıklarını öğrendim. Birbirlerini seven insanlar arasında bile anlaşmazlıkların doğabileceğini anladım.

Çoğu zaman babam yumuşak bir insandı. Akşam yemeğinde sofraya toplandığımız zaman sık sık sorunlarımızı paylaşır, onları tartışarak bir çözüm yolu bulurduk. Size böyle bir olay anlatayım: Babam, iş ortağının tüm paraları alıp kaçtığını ve kendisini beş parasız bırakıp iflasa sürüklediğini açıkladı. İhanete uğramanın burukluğu ve düş kırıklığına uğramanın acısıyla ağladı. Babam, gözyaşlarını silerken hepimiz sessizce ona baktık. Bir süre sessizce bizlerin yüzüne baktı ve sonra : “Şimdi ne yapacağız?” diye sordu.

Ne de olsa biz bir aileydik ve babamın başı beladaydı. Yetişkin bir insan olan babam, acı ve üzüntüsünü benim gibi bir çocukla paylaşıyordu. Benim duygularımı ve vereceğim yanıtı almaya hazırды. “Şimdi ne yapacağız?” diye sormuştu. Tabi onun imdadına ilk koşan annem oldu. Böyle zamanlarda hep yaptığı gibi, “Ziyayı yok!” diye yanıt verdi. “Dünyanın sonu gelmedi ya!” Bahçemizde bizi açlıktan öldürmeyecek kadar sebze yetiştiğini, hepimizin de turp gibi sağlıklı olduğumuzu söyleyerek babama güvence verdi. Allah’ın bizim yanımızda olduğunu ve bizleri asla yüzüstü bırakmayacağını anımsattı.

Aileyi beslemenin, giydirmenin sadece babamızın sorumluluğu olmadığını hep birlikte onayladık. Bizim de ayrıca birbirimize karşı bazı sorumluluklarımız vardı. Gözyaşları, babamın diğer babalardan çok farklı olduğunu beni yine inandırdı. Diğer çocukların babalarından farklı bir babaya sahip olmak da beni sevindirdi. Belki



babam mükemmel bir eş değildi ama bana göre mükemmel en yakın kişiydi. Şurası da kesindi: Annem de ondan veremeyeceği bir şeyi asla istememişti.

Leo BUSCAGLIA  
Sevgili Babam

HİKÂYENİN ADI:

Ne zaman?



Nerede?



Ana karakter



Problemin başlangıcı



Yardımcı K.

Problemi çözme aşamaları



Sonuç

Ana fikir



Zeynep İleri Sakarya ili Adapazarı ilçesinde 1987 yılında doğdu. İlk, orta ve yüksek öğrenimini burada tamamladı. 2009 yılında Sakarya Üniversitesi Hendek Eğitim Fakültesi Sınıf öğretmenliği bölümünü iyi bir dereceyle bitirdi. Aynı yıl Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Ana bilim dalı Sınıf Öğretmenliği eğitiminde yüksek lisansa başladı. Aynı zamanda Sakarya Üniversitesi İlköğretim Ana bilim dalı sınıf öğretmenliği eğitiminde araştırma görevlisi olarak başladı. Halen Sakarya Üniversitesi İlköğretim Ana bilim dalı sınıf öğretmenliği eğitiminde araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır.

İletişim Bilgisi: zileri@sakarya.edu.tr